



PSIKOLOGI BELAJAR MENGAJAR

TIM PENULIS :

Wan Yuliyanti, Astuti Salim, Supardi Muh Said
Sainab, Jimny Hilda Fauzia, Novi Hidayat
Leni Agustina Daulay, Meili Yanti

PSIKOLOGI BELAJAR MENGAJAR

Wan Yuliyanti

Astuti Salim

Supardi Muh Said

Sainab

Jimny Hilda Fauzia

Novi Hidayat

Leni Agustina Daulay

Meili Yanti



GET PRESS INDONESIA

PSIKOLOGI BELAJAR MENGAJAR

Penulis :

Wan Yuliyanti
Astuti Salim
Supardi Muh Said
Sainab
Jimny Hilda Fauzia
Novi Hidayat
Leni Agustina Daulay
Meili Yanti

ISBN : 978-634-255-695-5

Editor :

DR., D.Sc., Drs. Sunarno SastroAtmodjo, S.E., S.H., S.T., S.AP., S.IP., S.Sos., S.IKom.,
M.M., M.Si.

Desain Sampul dan Tata Letak : Tri Putri Wahyuni, S. Pd.

PENERBIT : GET PRESS INDONESIA

Anggota IKAPI No. 033/SBA/2022
Jl. Palarik RT 01 RW 06 Kelurahan Air Pacah
Kecamatan Koto Tangah Padang Sumatera Barat
website: www.getpress.co.id
email: adm.getpress@gmail.com

Cetakan pertama, Agustus 2026

Hak cipta dilindungi undang-undang
Dilarang memperbanyak karya tulis ini dalam bentuk
dan dengan cara apapun tanpa izin tertulis dari penerbit.

KATA PENGANTAR

Puji dan syukur kami panjatkan ke hadirat Tuhan Yang Maha Esa, yang telah memberikan rahmat dan karunia-Nya sehingga buku berjudul *Psikologi Belajar Mengajar* ini dapat diselesaikan. Isi buku ini mencakup pembahasan tentang pengenalan psikologi belajar mengajar, teori belajar dan implikasinya dalam mengajar, strategi mengajar yang efektif, pengembangan kurikulum dan materi pembelajaran, menghadapi keragaman dan kebutuhan khusus di dalam kelas, manajemen kelas dan disiplin, pengembangan keterampilan berpikir kritis dan kreatif, dan refleksi dan pengembangan profesional guru. Akhir kata, semoga buku ini dapat menjadi referensi dan dapat memberikan manfaat serta inspirasi bagi semua pembaca.

Padang, Juli 2026

Penulis

DAFTAR ISI

KATA PENGANTAR.....	i
DAFTAR ISI.....	ii
DAFTAR TABEL.....	viii
BAB 1 PENGENALAN PSIKOLOGI BELAJAR MENGAJAR.....	1
1.1 Hakikat Psikologi dan Psikologi Pendidikan.....	3
1.1.1 Pengertian Psikologi Secara Umum	3
1.1.2 Ruang Lingkup dan Tujuan Psikologi.....	3
1.1.3 Definisi Psikologi Pendidikan.....	4
1.1.4 Posisi Psikologi Belajar Mengajar dalam Kajian Psikologi Pendidikan.....	5
1.2 Konsep Dasar Belajar dan Mengajar	6
1.2.1 Pengertian Belajar Menurut Para Ahli	6
1.2.2 Pengertian Mengajar dan Pembelajaran.....	7
1.2.3 Ciri-Ciri Proses Belajar yang Efektif.....	8
1.2.4 Hubungan Antara Belajar, Mengajar, dan Pembelajaran	9
1.3 Objek dan Ruang Lingkup Psikologi Belajar Mengajar	10
1.3.1 Objek Kajian Psikologi Belajar Mengajar	10
1.3.2 Aspek Psikologis dalam Pembelajaran (Kognitif, Afektif, Psikomotor)	11
1.3.3 Interaksi Pendidik dan Peserta Didik dalam Perspektif Psikologi.....	12
1.3.4 Lingkungan Belajar sebagai Faktor Psikologis	13
1.4 Peran dan Manfaat Psikologi dalam Proses Pembelajaran ...	14
1.4.1 Psikologi sebagai Dasar Perencanaan Pembelajaran.....	14
1.4.2 Pemahaman Karakteristik dan Perbedaan Individu Peserta Didik.....	15
1.4.3 Pengelolaan Kelas Berbasis Prinsip Psikologis	15

1.4.4 Implikasi Psikologi terhadap Strategi dan Metode Pembelajaran	16
1.4.5 Manfaat Psikologi Belajar Mengajar bagi Pendidik dan Peserta Didik	17
DAFTAR PUSTAKA	20
BAB 2 TEORI BELAJAR DAN IMPLIKASINYA DALAM MENGAJAR.....	23
2.1 Hakikat Belajar dalam Perspektif Psikologi Pendidikan.....	25
2.2 Teori-Teori Belajar.....	26
2.2.1 Teori Belajar Behavioristik	26
2.2.2 Teori Belajar Kognitivistik.....	29
2.2.3 Teori Belajar Konstruktivistik & Sosiokultural	31
2.2.4 Teori Belajar Sosial-Kognitif.....	34
2.3 Integrasi Perspektif Teori Belajar dalam Pembelajaran	36
2.4 Implikasi Teori Belajar dalam Mengajar	39
2.4.1 Peran Guru: Dari Instruktur Menuju Fasilitator dan Model.....	39
2.4.2 Peran Peserta Didik: Aktif, Reflektif, dan Regulatif	40
2.4.3 Desain Pembelajaran dan Evaluasi	41
DAFTAR PUSTAKA	44
BAB 3 STRATEGI MENGAJAR YANG EFEKTIF	46
3.1 Konsep Dasar Strategi Mengajar	47
3.2 Prinsip-prinsip Strategi Mengajar Efektif.....	50
3.3 Jenis-jenis Strategi Mengajar Efektif.....	52
3.3.1 Strategi Pengorganisasian Pembelajaran (<i>Organizational Strategy</i>).....	52
3.3.2 Strategi Penyampaian Pembelajaran (<i>Delivery Strategy</i>).....	53
3.3.3 Strategi Pengelolaan Pembelajaran (<i>Management Strategy</i>).....	54
3.3.4 Strategi Elaborasi (<i>Elaboration Strategy</i>).....	54

3.3.5 Strategi Regulasi Diri (<i>Self-Regulated Learning Strategy</i>).....	55
3.3.6 Strategi Aktivasi Pengetahuan Awal (<i>Activation Strategy</i>).....	55
3.4 Implementasi Strategi Mengajar dalam Pembelajaran.....	56
3.4.1 Tahap Perencanaan Pembelajaran.....	57
3.4.2 Tahap Pelaksanaan Pembelajaran.....	58
3.4.3 Tahap Evaluasi Pembelajaran	59
3.5 Peran Guru dalam Strategi Mengajar Efektif	60
DAFTAR PUSTAKA	65
BAB 4 PENGEMBANGAN KURIKULUM DAN MATERI PEMBELAJARAN.....	67
4.1 Pengembangan Kurikulum	69
4.1.1 Konsep Dasar Pengembangan Kurikulum.....	69
4.1.2 Landasan Pengembangan Kurikulum	70
4.1.3 Model-Model Pengembangan Kurikulum.....	72
4.1.4 Prinsip-Prinsip Pengembangan Kurikulum.....	73
4.2 Materi Pembelajaran	74
4.2.1 Pengembangan Materi Pembelajaran	74
4.2.2 Strategi Pengorganisasian Materi Pembelajaran.....	76
4.3 Integrasi Kurikulum dan Psikologi Belajar.....	78
4.4 Evaluasi Kurikulum dan Materi Pembelajaran	79
DAFTAR PUSTAKA	82
BAB 5 MENGHADAPI KERAGAMAN DAN KEBUTUHAN KHUSUS DI DALAM KELAS.....	84
5.1 Konsep Keragaman dalam Kelas.....	86
5.1.1 Pengertian Keragaman Peserta Didik	86
5.1.2 Bentuk-bentuk Keragaman dalam Kelas.....	87
5.1.3 Implikasi Keragaman Terhadap Proses Pembelajaran	88

5.2 Peserta Didik dengan Kebutuhan Khusus.....	89
5.2.1 Definisi Kebutuhan Khusus	90
5.2.2 Jenis-jenis Kebutuhan Khusus.....	91
5.3 Pendekatan Psikologis dalam Pembelajaran Inklusif	95
5.3.1 Konsep Pembelajaran Inklusif	95
5.3.2 Prinsip Psikologis dalam Pembelajaran Inklusif	96
5.4 Strategi Menghadapi Keragaman di Kelas	97
5.4.1 Strategi Akademik.....	98
5.4.2 Strategi Sosial	99
5.4.3 Strategi Emosional.....	100
5.4.4 Manajemen Kelas Inklusi	101
5.5 Implikasi dalam Praktik Pembelajaran.....	102
DAFTAR PUSTAKA	105
BAB 6 MANAJEMEN KELAS DAN DISIPLIN.....	107
6.1 Konsep Dasar Manajemen Kelas.....	107
6.1.1 Pengertian Manajemen Kelas	107
6.1.2 Ruang Lingkup Manajemen Kelas.....	108
6.2 Fungsi Manajemen Kelas	109
6.2.1 Fungsi Perencanaan Kelas	109
6.2.2 Fungsi Pengorganisasian Kelas.....	111
6.2.3 Fungsi Kepemimpinan Kelas	112
6.2.4 Fungsi Pengendalian dan Pengawasan Kelas.....	113
6.3 Permasalahan dalam Manajemen Kelas	114
6.3.1 Faktor Sistem Pembelajaran	114
6.3.2 Faktor Guru.....	115
6.3.3 Faktor Siswa	116
6.3.4 Faktor Keluarga	116
6.3.5 Faktor Fasilitas.....	116
6.3.6 Faktor Kurikulum.....	116

6.3.7 Faktor Gedung dan Sarana Kelas	117
6.4 Pemecahan Persoalan Kelas	118
6.5 Konsep Disiplin Kelas.....	121
6.6 Hak dan Kebutuhan Siswa dalam Disiplin Kelas	124
6.7 Implementasi dan Penanganan Disiplin Kelas	125
6.8 Faktor-faktor yang Mempengaruhi Disiplin Kelas	126
DAFTAR PUSTAKA	129
BAB 7 PENGEMBANGAN KETERAMPILAN BERPIKIR	
KRITIS DAN KREATIF.....	131
7.1 Konsep Berpikir Kritis	132
7.1.1 Definisi dan Dimensi	132
7.1.2 Teori Pendukung	134
7.2 Konsep Berpikir Kreatif	136
7.2.1 Definisi dan Karakteristik	136
7.2.2 Tahapan Proses Kreatif.....	136
7.3 Hubungan Berpikir Kritis dan Kreatif	137
7.4 Strategi Pembelajaran Pengembangan Berpikir Kritis dan Kreatif.....	138
7.4.1 <i>Problem-Based Learning</i> (PBL)	138
7.4.2 <i>Problem-Based Learning</i> (PjBL)	139
7.4.3 <i>Discovery Learning</i>	139
7.4.4 Teknik Kreatif : SCAMPER dan <i>Mind Mapping</i>	140
7.5 Asesmen Berpikir Kritis dan Kreatif	141
7.6 Implikasi bagi Pendidik dan Praktik Pembelajaran	143
DAFTAR PUSTAKA	144
BAB 8 REFLEKSI DAN PENGEMBANGAN PROFESIONAL	
GURU	150
8.1 Refleksi dalam Perspektif Psikologi Pendidikan	152
8.2 Regulasi Diri Guru dalam Praktik Belajar Mengajar	155

8.3 Pengembangan Profesional Guru sebagai Proses Psikologis.....	157
8.4 Lingkungan Sosial dan Dukungan terhadap Pengembangan Profesional Guru.....	163
8.5 Ilustrasi Kasus: Refleksi Guru dalam Praktik Pembelajaran.....	167
DAFTAR PUSTAKA	171
BIODATA PENULIS	174

DAFTAR TABEL

Tabel 7. 1 Indikator Berpikir Kritis Menurut Beberapa Ahli.....	133
Tabel 7. 2 Standar Intelektual Universal Model Paul-Elder	135
Tabel 7. 3 Perbandingan Berpikir Kritis dan Berpikir Kreatif	137
Tabel 7. 4 Keterkaitan Strategi Pembelajaran dengan Teori Psikologi Belajar	140
Tabel 7. 5 Contoh Rubrik Penilaian Berpikir Kritis.....	142

BAB 1

PENGENALAN PSIKOLOGI BELAJAR MENGAJAR

Oleh Wan Yuliyanti

Proses belajar mengajar merupakan inti dari sistem pendidikan formal, di mana kegiatan tersebut tidak hanya sekadar transfer pengetahuan tetapi juga sebuah interaksi kompleks antar individu. Dalam konteks ini, psikologi berperan sebagai landasan keilmuan yang mampu menjelaskan dinamika perilaku peserta didik dan pendidik dalam kegiatan pembelajaran. Berdasarkan pendapat Pratiwi dan Maunah (2023), psikologi pendidikan merupakan bidang studi yang berfokus memahami tingkah laku dan perkembangan individu dalam konteks pendidikan, sehingga menjadi dasar penting bagi pendidik dalam merancang dan melaksanakan aktivitas belajar yang sesuai dengan karakteristik peserta didik (Pratiwi dan Maunah, 2023).

Menurut Pujiati, Afandi, dan Subhan (2025), pemahaman psikologi belajar diperlukan untuk memenuhi beragam kebutuhan peserta didik yang tidak dapat dipenuhi melalui model pembelajaran yang bersifat seragam. Dalam hal ini, psikologi belajar memfasilitasi pendidik dalam mengenali perbedaan individu, motivasi, serta dinamika kognitif yang mempengaruhi cara seseorang menerima dan memproses informasi (Pujiati, Afandi dan Subhan, 2025).

Lebih lanjut, psikologi pendidikan memberikan kontribusi signifikan terhadap efektivitas pembelajaran melalui pemahaman mendalam tentang bagaimana proses mental, karakteristik peserta didik, serta faktor emosional memengaruhi pencapaian tujuan pendidikan. Menurut Anny Izzatul Mujahidah (2025), penerapan prinsip-prinsip psikologi pendidikan dapat membantu pendidik merancang dan menyesuaikan strategi pembelajaran sehingga lebih responsif terhadap kebutuhan psikologis peserta didik dan menciptakan lingkungan belajar yang kondusif dan produktif (Mujahidah, 2025).

Permasalahan pembelajaran di era modern semakin kompleks, terutama dengan adanya keragaman budaya, gaya belajar, dan latar belakang psikologis peserta didik. Konteks ini menuntut pendidik untuk tidak hanya menguasai materi pelajaran tetapi juga memahami aspek psikologis yang memengaruhi interaksi belajar-mengajar. Dalam kajiannya, Salma (2023) menegaskan bahwa psikologi pendidikan berperan penting dalam proses pembelajaran karena membantu pendidik memahami karakteristik peserta didik sehingga dapat menyiapkan media pembelajaran, proses belajar, dan penilaian secara bijak. Implikasi temuan tersebut menunjukkan bahwa penerapan psikologi pendidikan mendukung pendidik dalam merancang strategi pembelajaran yang lebih efektif dan sesuai dengan kebutuhan peserta didik (Salma, 2023).

Oleh karena itu, urgensi memahami psikologi belajar mengajar bagi pendidik tampak tidak terelakkan. Pemahaman ini bukan hanya memperkaya wawasan teoretis, namun juga menjadi landasan praktis yang memungkinkan pendidik menciptakan proses belajar yang efektif, inklusif, dan adaptif terhadap perbedaan individu. Bab ini selanjutnya akan menguraikan konsep-konsep dasar psikologi, ruang lingkup kajiannya dalam konteks pendidikan, serta relevansinya dalam praktik pembelajaran kontemporer.

1.1 Hakikat Psikologi dan Psikologi Pendidikan

1.1.1 Pengertian Psikologi Secara Umum

Menurut Yuki Fahmi Hafidz *dkk.* (2025), psikologi dipahami sebagai ilmu yang mempelajari tingkah laku dan proses mental manusia secara ilmiah, termasuk bagaimana individu merespon lingkungan, berinteraksi sosial, dan menjalani berbagai pengalaman emosional serta kognitif (Hafidz *dkk.*, 2025). Psikologi tidak hanya mengamati perilaku yang tampak tetapi juga berupaya memahami proses mental yang mendasari tindakan tersebut melalui metode penelitian sistematis, sehingga psikologi berperan sebagai ilmu empiris yang berfokus pada fakta dan teori yang dapat diuji.

Psikologi sebagai ilmu memiliki cakupan yang sangat luas, meliputi berbagai aspek kehidupan individu dan kelompok, termasuk perilaku sosial, perkembangan kognitif, motivasi, emosi, serta proses persepsi dan pembelajaran. Hal ini menunjukkan bahwa psikologi bukan sekadar teori abstrak tetapi merupakan disiplin yang memiliki aplikasi riil dalam memahami dinamika manusia dalam berbagai konteks, termasuk pendidikan.

1.1.2 Ruang Lingkup dan Tujuan Psikologi

Ruang lingkup psikologi meliputi kajian yang luas mengenai perilaku manusia dan proses mental yang menyertainya, termasuk perkembangan kognitif, motivasi, emosi, interaksi sosial, serta kemampuan individu dalam menyesuaikan diri dengan lingkungannya. Dalam ranah pendidikan, kajian psikologi diarahkan pada pemahaman tentang bagaimana individu memperoleh pengetahuan, bagaimana proses belajar berlangsung, dan faktor-faktor yang menentukan keberhasilan pembelajaran. Oleh

karena itu, psikologi memandang perilaku belajar sebagai hasil interaksi antara karakteristik peserta didik, lingkungan belajar, serta hubungan dinamis antara pendidik dan peserta didik.

Ditinjau dari tujuannya, psikologi tidak hanya berupaya menggambarkan perilaku manusia secara deskriptif, tetapi juga menjelaskan hubungan sebab akibat, memprediksi kecenderungan perilaku, serta mengarahkan perubahan perilaku melalui penerapan prinsip-prinsip ilmiah. Dalam konteks pembelajaran, tujuan tersebut diwujudkan melalui upaya mendeskripsikan fenomena belajar, menjelaskan keterkaitan antara faktor psikologis dan hasil belajar, memprediksi respons peserta didik terhadap strategi pembelajaran tertentu, serta merancang intervensi yang dapat meningkatkan efektivitas proses belajar mengajar.

Dengan demikian, psikologi memiliki peran strategis bagi pendidik karena menyediakan landasan teoretis dan praktis dalam merancang pembelajaran yang selaras dengan kebutuhan, karakteristik, dan perkembangan peserta didik.

1.1.3 Definisi Psikologi Pendidikan

Psikologi pendidikan merupakan cabang ilmu psikologi yang mempelajari bagaimana individu belajar dan berinteraksi dengan proses pendidikan dalam lingkungan formal, seperti sekolah atau perguruan tinggi. Menurut Nabila (2025), psikologi pendidikan berperan dalam membantu pendidik memahami karakteristik peserta didik, mengembangkan strategi pembelajaran yang efektif, serta menciptakan lingkungan belajar yang kondusif bagi perkembangan kognitif dan emosional siswa (Nabila, 2025). Disiplin ini tidak hanya menelaah karakteristik peserta didik tetapi

juga aspek pengajaran, termasuk motivasi, dinamika kelas, dan pendekatan pedagogis yang memengaruhi hasil belajar secara ilmiah.

Dalam konteks ini, psikologi pendidikan mengintegrasikan prinsip-prinsip psikologi umum ke dalam situasi pendidikan untuk memahami proses belajar dari sudut pandang ilmiah. Psikologi pendidikan berupaya menjawab pertanyaan tentang bagaimana peserta didik memproses informasi, apa yang mempengaruhi motivasi mereka, serta bagaimana hubungan interpersonal antara pendidik dan peserta didik berkontribusi pada pembelajaran yang efektif (Nabila, 2025).

1.1.4 Posisi Psikologi Belajar Mengajar dalam Kajian Psikologi Pendidikan

Psikologi belajar mengajar merupakan subbidang dari psikologi pendidikan yang secara lebih spesifik menitikberatkan pada dinamika psikologis yang terjadi selama proses belajar dan mengajar berlangsung. Berdasarkan kajian literatur terbaru, psikologi belajar mengajar fokus pada hubungan timbal balik antara proses belajar yang dialami peserta didik dan tindakan mengajar yang dilakukan oleh pendidik, termasuk aspek-aspek psikologis yang memengaruhi interaksi tersebut (Pratiwi dan Maunah, 2023).

Secara konseptual, psikologi belajar mengajar mencakup pemahaman tentang bagaimana strategi pembelajaran, gaya mengajar, serta kondisi emosional dan motivasional peserta didik berperan dalam pencapaian tujuan pembelajaran. Dalam konteks ini, psikologi belajar mengajar menjadi jembatan yang menghubungkan prinsip-prinsip psikologi umum dengan praktik pedagogis di lapangan, sehingga

pendidik tidak hanya mengetahui teori belajar, tetapi juga siap mengaplikasikannya dalam situasi nyata pembelajaran.

Dengan demikian, psikologi belajar mengajar menempati posisi strategis dalam kajian psikologi pendidikan karena selain menjelaskan hubungan antara teori dan praktik, juga memberikan panduan ilmiah bagi pendidik untuk mengembangkan lingkungan belajar yang adaptif, responsif, dan efektif sesuai dengan kebutuhan psikologis peserta didik.

1.2 Konsep Dasar Belajar dan Mengajar

1.2.1 Pengertian Belajar Menurut Para Ahli

Banyak ahli mengemukakan berbagai definisi belajar, mengingat cakupan konsep ini sangat luas dan dipengaruhi oleh kerangka teoritis yang digunakan oleh para peneliti. Menurut Donaldson dan Allen-Handy (2023), belajar dapat dipahami melalui berbagai konseptualisasi yang menunjukkan pandangan berbeda tentang esensi belajar; dalam kerangka *Construction-Becoming*, misalnya, belajar dipandang sebagai proses konstruktif dan kontekstual yang melibatkan perubahan dalam cara individu memahami dan memaknai pengalaman belajar. Konseptualisasi ini menegaskan bahwa belajar bukan sekadar akumulasi fakta, tetapi sesuatu yang dibentuk oleh persepsi dan keyakinan teoritis pengamatnya (Donaldson dan Allen-Handy, 2023).

Kirschner, Sweller, dan Clark (2006) sebagaimana dikutip oleh Jha (2024) menyatakan menyatakan bahwa belajar pada dasarnya adalah perubahan dalam memori jangka panjang; apabila tidak terjadi perubahan yang

relatif permanen dalam memori jangka panjang, maka proses tersebut tidak memenuhi kriteria belajar menurut definisi ini. Pendekatan ini menekankan pentingnya desain instruksional yang mempertimbangkan cara informasi diproses dan disimpan oleh sistem kognitif manusia (Jha, 2024).

Selain itu, Soderstrom dan Bjork (2015) sebagaimana dikutip oleh Jha (2024) menekankan pentingnya membedakan antara *performance* (perilaku yang tampak sementara) dan *learning* (perubahan yang relatif permanen dan dapat ditransfer); dalam pandangan mereka, ukuran keberhasilan pembelajaran terletak pada kemampuan untuk mempertahankan pengetahuan dan menerapkannya dalam konteks baru, sehingga retensi jangka panjang dan transfer menjadi indikator utama keberhasilan proses belajar (Jha, 2024).

1.2.2 Pengertian Mengajar dan Pembelajaran

Mengajar dan pembelajaran merupakan dua istilah yang berkaitan erat namun memiliki fokus yang berbeda. Mengajar sering dipahami sebagai aktivitas yang dilakukan pendidik untuk memfasilitasi atau membantu peserta didik mencapai tujuan belajar tertentu. Berdasarkan penelitian terbaru, mengajar mencakup rangkaian kegiatan perencanaan, penyampaian materi, bimbingan, hingga evaluasi yang dirancang secara sistematis agar proses belajar peserta didik menjadi lebih efektif (National Academies of Sciences, Engineering, 2018; Salsabila, Nugraha dan Gusmaneli, 2024).

Sementara itu, pembelajaran merupakan keseluruhan proses yang terjadi ketika interaksi antara peserta didik, pendidik, dan konten pembelajaran berlangsung dalam lingkungan yang terstruktur dan

bermakna. Pembelajaran dalam konteks ini melibatkan perencanaan metodologis, pelaksanaan strategi, dan evaluasi hasil belajar yang memberi ruang bagi peserta didik untuk aktif membangun pengetahuan mereka sendiri (National Academies of Sciences, Engineering, 2018; Salsabila, Nugraha dan Gusmaneli, 2024).

Dengan demikian, belajar merupakan proses internal individu, sedangkan mengajar adalah upaya eksternal yang dilakukan oleh pendidik untuk memfasilitasi proses tersebut, dan pembelajaran mencakup keseluruhan pengalaman interaktif antara kedua unsur tersebut.

1.2.3 Ciri-Ciri Proses Belajar yang Efektif

Proses belajar dikatakan efektif ketika perubahan yang diharapkan pada pengetahuan, keterampilan, sikap, dan perilaku peserta didik dapat terjadi secara optimal dan berkelanjutan. Berdasarkan temuan penelitian kontemporer, terdapat beberapa ciri utama proses belajar yang efektif (Salsabila, Nugraha dan Gusmaneli, 2024; Hilalludin *dkk.*, 2025):

1. **Aktif dan partisipatif:** Peserta didik tidak hanya menerima informasi secara pasif, tetapi berperan aktif dalam mengorganisasi pengalaman belajar mereka, seperti melalui diskusi, refleksi, dan pemecahan masalah.
2. **Bermakna secara kognitif:** Pembelajaran efektif melibatkan kaitan antara pengetahuan baru dengan pengalaman atau skema kognitif sebelumnya sehingga memperkuat pemahaman dan retensi informasi.
3. **Terarah dan bertujuan:** Proses belajar yang efektif dibangun dengan tujuan yang jelas, strategi

pengajaran yang sistematis, serta penilaian yang mencerminkan pencapaian tujuan tersebut.

4. **Responsif terhadap kebutuhan individu:** Belajar yang efektif memperhatikan perbedaan individu peserta didik, termasuk minat, motivasi, dan gaya belajar, sehingga strategi pembelajaran dapat disesuaikan secara tepat.
5. **Lingkungan belajar kondusif:** Suasana kelas atau lingkungan pembelajaran yang mendukung emosional, sosial, dan intelektual mempercepat proses internalisasi dan penerapan pengetahuan.

Dengan memenuhi ciri-ciri tersebut, proses belajar tidak hanya sekadar transmisi informasi, tetapi juga menciptakan pengalaman pembangunan makna yang mendalam pada peserta didik.

1.2.4 Hubungan Antara Belajar, Mengajar, dan Pembelajaran

Menurut tinjauan konseptual dan empiris, hubungan antara belajar, mengajar, dan pembelajaran bersifat dinamis dan saling memengaruhi. Mengajar memfasilitasi pembelajaran dengan menyediakan struktur, materi, strategi, dan umpan balik; pembelajaran merupakan proses yang berlangsung pada peserta didik; sedangkan hasil pembelajaran berfungsi sebagai indikator efektivitas tindakan mengajar (Munna dan Kalam, 2021). Dalam kerangka ini, mengajar dipandang sebagai tindakan yang disengaja (*intentional*) dan dirancang untuk memengaruhi mekanisme internal belajar sehingga tercapai perubahan yang diharapkan.

Berdasarkan kajian Science of Learning, hubungan ini juga dipengaruhi oleh konteks eksternal misalnya integrasi teknologi pendidikan, desain instruksional berbasis bukti, dan interaksi sosial dalam kelas yang

memediasi bagaimana bukti ilmiah dapat diterjemahkan ke praktik. Dengan demikian, integrasi temuan riset Science of Learning ke dalam praktik mengajar terutama melalui desain instruksional berbasis bukti dan sensitivitas terhadap konteks pembelajaran meningkatkan kemungkinan terjadinya pembelajaran bermakna pada peserta didik (Huang *dkk.*, 2025).

Secara praktis, implikasinya bagi pendidik adalah: (1) perencanaan pembelajaran berbasis tujuan hasil yang jelas; (2) pemilihan strategi pengajaran berdasarkan bukti tentang bagaimana orang belajar; (3) penggunaan penilaian formatif untuk memandu pengajaran berikutnya; dan (4) mempertimbangkan kondisi afektif dan konteks sosial-kultural peserta didik dalam desain instruksional. Pendekatan yang demikian mencerminkan integrasi temuan riset dan praktik serta menjadikan proses belajar, mengajar, dan pembelajaran sebuah siklus reflektif yang berkesinambungan dan saling memperkuat (Munna dan Kalam, 2021; Huang *dkk.*, 2025).

1.3 Objek dan Ruang Lingkup Psikologi Belajar Mengajar

1.3.1 Objek Kajian Psikologi Belajar Mengajar

Psikologi belajar mengajar merupakan kajian ilmiah yang memfokuskan perhatian pada berbagai fenomena psikologis yang terjadi selama proses pendidikan formal, khususnya dalam interaksi antara pendidik dan peserta didik. Objek kajian psikologi belajar mengajar meliputi proses internal peserta didik seperti perkembangan kognitif, motivasi, emosi, dan tingkah laku, serta bagaimana faktor-faktor ini berinteraksi dengan unsur-unsur dalam lingkungan

pendidikan. Selain itu, kajian ini juga mencakup aspek-aspek eksternal yang memengaruhi proses belajar-mengajar, termasuk strategi pengajaran dan kondisi lingkungan kelas yang turut menentukan hasil belajar (Zhichen, 2024).

Dengan kata lain, objek kajian ini tidak terbatas pada belajar sebagai aktivitas individu semata, tetapi juga menyentuh interaksi psikologis yang terjadi antara individu dan lingkungan pendidikan, seperti bagaimana peserta didik membangun pengetahuan, bagaimana pengajar merespons kebutuhan psikologis peserta didik, serta dinamika interaksi yang berkontribusi terhadap ketercapaian tujuan pendidikan.

1.3.2 Aspek Psikologis dalam Pembelajaran (Kognitif, Afektif, Psikomotor)

Aspek psikologis dalam pembelajaran merupakan komponen fundamental yang menjadi fokus utama psikologi belajar mengajar. Ketiga aspek ini pertama kali dirumuskan secara sistematis dalam taksonomi pendidikan yang diadaptasi dari berbagai kajian psikologi pendidikan, yang mana setiap ranah memegang peranan penting dalam pembentukan kompetensi holistik peserta didik.

- 1. Aspek kognitif** berkaitan dengan kemampuan mental peserta didik dalam mengolah informasi, berpikir kritis, merumuskan konsep, serta menyelesaikan masalah. Perkembangan kognitif merupakan indikator utama dalam pencapaian tujuan belajar secara intelektual.
- 2. Aspek afektif** mencakup dimensi emosional, sikap, nilai, minat, dan motivasi belajar peserta didik. Dinamika afektif memengaruhi keterlibatan peserta didik dalam proses belajar serta mampu

memperkuat retensi serta pengaplikasian pengetahuan dalam konteks yang lebih luas.

3. **Aspek psikomotor** merujuk pada keterampilan fisik yang terkoordinasi dengan sistem saraf dan otot, seperti keterampilan manipulatif atau tugas-tugas praktis dalam pembelajaran tertentu, yang berkembang melalui latihan dan pengalaman belajar langsung.

Kajian literatur oleh Zaldie dan Hanif (2025) menunjukkan bahwa integrasi yang seimbang dari ketiga aspek ini penting untuk mencapai hasil pembelajaran yang holistik, di mana kognitif menyediakan kerangka pengetahuan, afektif menyokong keterlibatan emosional peserta didik, dan psikomotor memperkuat kemampuan praktis siswa dalam menerapkan apa yang telah dipelajari (El Zaldie dan Hanif, 2025).

1.3.3 Interaksi Pendidik dan Peserta Didik dalam Perspektif Psikologi

Interaksi antara pendidik dan peserta didik merupakan komponen sentral dalam psikologi belajar mengajar karena melalui interaksi inilah proses belajar berlangsung secara dinamis. Dalam kajian psikologi pendidikan, interaksi belajar-mengajar dipandang sebagai proses yang melibatkan aspek sosial dan afektif yang turut memengaruhi keterlibatan peserta didik dalam pembelajaran (Aritonang *dkk.*, 2025).

Interaksi yang efektif ditandai oleh kemampuan pendidik untuk membangun hubungan yang mendukung, memberikan umpan balik yang tepat, serta menyesuaikan strategi instruksional berdasarkan respon peserta didik, sehingga menciptakan suasana belajar yang kondusif dan saling menghargai. Dalam

konteks ini, peserta didik bukan sekadar penerima informasi, tetapi aktif dalam proses konstruksi makna atas pengalaman belajarnya, terlibat secara kognitif dan afektif dalam setiap tahap pembelajaran.

1.3.4 Lingkungan Belajar sebagai Faktor Psikologis

Lingkungan belajar merupakan faktor psikologis penting yang memengaruhi efektivitas proses belajar mengajar. Menurut kajian psikologi belajar oleh Pujiati, Afandi, dan Subhan (2025), prinsip-prinsip psikologi belajar menekankan pentingnya menciptakan lingkungan belajar yang kondusif untuk mendukung proses pembelajaran secara optimal (P. Pujiati, Afandi dan Subhan, 2025). Dalam konteks ini, lingkungan belajar yang kondusif dapat berkontribusi pada peningkatan motivasi, interaksi sosial, konsentrasi, dan keterlibatan peserta didik dalam proses pembelajaran.

Faktor-faktor lingkungan belajar yang berperan secara psikologis antara lain:

1. **Suasana emosional kelas**, yang meliputi rasa aman, dukungan sosial, dan penghargaan terhadap partisipasi siswa;
2. **Kondisi fisik ruang belajar**, termasuk pencahayaan, ventilasi, dan penataan ruang yang mendukung aktivitas pembelajaran;
3. **Norma sosial dan budaya**, yang memengaruhi interaksi peserta didik dan pendidik serta memotivasi keterlibatan dalam kegiatan belajar;
4. **Ketersediaan sumber belajar**, yang memungkinkan peserta didik mengeksplorasi dan menginternalisasi materi secara mandiri.

Dengan demikian, lingkungan belajar bukan sekadar latar fisik, tetapi merupakan komponen psikologis yang integral dalam proses pembelajaran

yang efektif apabila dikelola dengan prinsip psikologi pendidikan yang tepat.

1.4 Peran dan Manfaat Psikologi dalam Proses Pembelajaran

1.4.1 Psikologi sebagai Dasar Perencanaan Pembelajaran

Dalam konteks pendidikan, psikologi berperan penting sebagai landasan teoritis dan praktis dalam perencanaan pembelajaran. Berdasarkan kajian ilmiah, psikologi membantu pendidik memahami proses belajar peserta didik sehingga pengembangan kurikulum, pemilihan tujuan pembelajaran, serta penyusunan strategi pengajaran dapat dilakukan secara optimal (Hidayah dan Maunah, 2024). Psikologi pendidikan memfasilitasi pendidik untuk menyesuaikan metode pembelajaran dengan tahapan perkembangan kognitif serta kebutuhan psikologis peserta didik, sehingga rancangan pembelajaran responsif terhadap kebutuhan nyata peserta didik.

Menurut kajian literatur Nurjanah, Maulana dan Nurhayati (2023), psikologi pendidikan juga berperan dalam pemanfaatan teori-teori belajar seperti behaviorisme, konstruktivisme, dan kognitivisme sebagai dasar perencanaan aktivitas belajar yang sesuai dengan karakter peserta didik dan tujuan pembelajaran yang ingin dicapai (Nurjanah, Maulana dan Nurhayati, 2023). Dengan demikian, psikologi menyediakan alat analisis yang membantu pendidik dalam merancang pembelajaran bermakna dan berdampak pada perkembangan kompetensi peserta didik.

1.4.2 Pemahaman Karakteristik dan Perbedaan Individu Peserta Didik

Pemahaman terhadap karakteristik dan perbedaan individu peserta didik merupakan aspek penting dari psikologi belajar mengajar karena setiap peserta didik memiliki pengalaman, kemampuan, serta kebutuhan psikologis yang unik. Psikologi pendidikan memfasilitasi pendidik dalam mengenali dan memahami keberagaman karakteristik peserta didik yang meliputi perbedaan dalam motivasi, kemampuan berpikir, dan respons terhadap pembelajaran, sehingga pendidik dapat merancang praktik pembelajaran yang lebih responsif terhadap kebutuhan siswa (Hilalludin *dkk.*, 2025).

Dengan pemahaman yang mendalam terhadap perbedaan individual ini, pendidik dapat menyesuaikan strategi mengajar untuk mengakomodasi kebutuhan masing-masing peserta didik, sehingga pembelajaran menjadi lebih inklusif dan efektif. Misalnya, peserta didik dengan kecenderungan kognitif visual akan lebih termotivasi jika materi disampaikan dengan bantuan visual, sedangkan peserta didik kinestetik akan merespon lebih baik melalui kegiatan praktik langsung.

1.4.3 Pengelolaan Kelas Berbasis Prinsip Psikologis

Pengelolaan kelas merupakan aspek penting dalam proses pembelajaran karena berkaitan dengan bagaimana pendidik menciptakan suasana belajar yang kondusif, teratur, dan mendukung keterlibatan aktif peserta didik. Psikologi pendidikan menyediakan prinsip-prinsip untuk mengelola perilaku siswa, memotivasi keterlibatan, dan menciptakan suasana kelas yang positif.

Menurut Hilalludin *dkk* (2025), penerapan prinsip psikologis dalam pengelolaan kelas mencakup pemahaman tentang perilaku peserta didik, pemberian umpan balik yang membangun, serta pembentukan relasi positif antara pendidik dan siswa sehingga terjadi interaksi yang mendukung proses belajar mengajar (Hilalludin *dkk*, 2025).

Dengan pendekatan berbasis psikologi, pengelolaan kelas tidak hanya berfokus pada kontrol perilaku tetapi juga pada perkembangan sosial dan emosional peserta didik, sehingga kelas dapat menjadi lingkungan belajar yang mendukung pertumbuhan holistik siswa.

1.4.4 Implikasi Psikologi terhadap Strategi dan Metode Pembelajaran

Psikologi belajar mengajar memiliki implikasi langsung terhadap pilihan strategi dan metode pembelajaran yang digunakan oleh pendidik. Psikologi membantu pendidik merancang metode yang sesuai dengan tahapan perkembangan psikologis, karakteristik kognitif, dan kebutuhan emosional peserta didik, sehingga strategi pembelajaran menjadi lebih responsif terhadap kebutuhan siswa (Nabila, 2025).

Sebagai contoh, literatur pendidikan sering merekomendasikan pendekatan yang mendorong partisipasi aktif, kerja kolaboratif, refleksi diri, serta pemberian tantangan yang sesuai untuk mengembangkan kemampuan berpikir kritis siswa. Dengan menerapkan prinsip-prinsip psikologi tersebut, pendidik dapat mengadaptasi strategi seperti diferensiasi pembelajaran, *scaffolding*, dan penggunaan umpan balik yang tepat untuk membantu siswa mencapai tujuan belajar secara optimal.

1.4.5 Manfaat Psikologi Belajar Mengajar bagi Pendidik dan Peserta Didik

Secara praktis, penerapan psikologi dalam pembelajaran memiliki manfaat yang dapat dibagi menjadi beberapa lapis:

1. **Bagi pendidik:** psikologi membantu merancang rencana pembelajaran yang lebih realistis dan adaptif, memilih strategi instruksional yang meningkatkan keterlibatan peserta didik, mengelola kelas secara efektif, serta memahami dan menanggapi kebutuhan individual siswa sehingga intervensi pembelajaran menjadi lebih tepat sasaran. Pendekatan ini juga dapat meningkatkan kepuasan kerja guru karena kelas dikelola lebih lancar dan hasil belajar meningkat.
2. **Bagi peserta didik:** psikologi memungkinkan pengalaman belajar yang lebih bermakna, mendukung perkembangan kognitif dan afektif, meningkatkan motivasi intrinsik, serta memperkuat kemampuan metakognitif dan regulasi diri. Selain itu, lingkungan belajar yang dirancang berdasarkan prinsip psikologis cenderung aman secara emosional, sehingga peserta didik lebih berani mengambil risiko akademik dan berpartisipasi aktif dalam pembelajaran.
3. **Dampak sistemik:** penerapan prinsip psikologi dalam skala lembaga, misalnya pelatihan guru berbasis bukti dan perancangan kurikulum yang responsif terhadap kebutuhan psikologis peserta didik, dapat meningkatkan mutu pembelajaran secara menyeluruh serta memberikan dasar bagi evaluasi program yang lebih sensitif terhadap aspek psikologis siswa.

Secara ringkas, psikologi berperan sebagai jembatan antara teori dan praktik dari tahap perencanaan hingga evaluasi karena menyediakan pemahaman ilmiah tentang cara belajar manusia sehingga proses pembelajaran menjadi lebih ilmiah, adaptif, dan berpusat pada kebutuhan peserta didik. Pendekatan berbasis bukti semacam ini sejalan dengan rekomendasi tentang praktik pembelajaran efektif yang digagas oleh National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2018).

Psikologi belajar mengajar memiliki peran strategis dalam memahami dinamika proses pendidikan, baik dari sisi peserta didik maupun pendidik. Kajian psikologi memberikan landasan ilmiah bagi pendidik untuk merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran secara efektif, dengan memperhatikan aspek kognitif, afektif, dan psikomotor peserta didik. Pemahaman terhadap karakteristik individu, motivasi, dan gaya belajar masing-masing peserta didik memungkinkan penerapan strategi dan metode pembelajaran yang lebih tepat sasaran, personal, dan responsif terhadap kebutuhan belajar.

Interaksi antara pendidik dan peserta didik yang didasari prinsip psikologi mampu menciptakan iklim kelas yang kondusif, mendukung keterlibatan aktif peserta didik, serta memfasilitasi pencapaian tujuan belajar secara optimal. Lingkungan belajar yang terstruktur, aman, dan mendukung perkembangan sosial-emosional turut memperkuat efektivitas pembelajaran. Selain itu, penerapan prinsip-prinsip psikologi dalam perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran memberikan manfaat ganda: bagi pendidik, berupa peningkatan kemampuan mengelola kelas, memilih strategi pembelajaran, dan menyesuaikan metode dengan kebutuhan peserta didik; bagi peserta didik, berupa peningkatan motivasi, keterampilan, pemahaman, serta pengalaman belajar yang bermakna dan berkelanjutan.

Dengan demikian, integrasi psikologi dalam proses belajar mengajar tidak hanya memperkuat teori pendidikan, tetapi juga memberikan arahan praktis untuk menciptakan proses pembelajaran yang holistik, adaptif, dan efektif, sehingga peserta didik dapat berkembang secara optimal baik secara akademik maupun psikososial.

DAFTAR PUSTAKA

- Aritonang, Y. dkk. (2025) "STRATEGI PEMBELAJARAN EFEKTIF BERDASARKAN PSIKOLOGI PENDIDIKAN," *Jurnal Pendidikan Sosial dan Humaniora*, 4(1), hal. 779–790. Tersedia pada: <https://publisherqu.com/index.php/pediaqu/article/view/1673>.
- Donaldson, J. P. dan Allen-Handy, A. (2023) "What is learning? A complex conceptual systems analysis of conceptualizations of learning," *International Journal of Educational Research Open*, 4. doi: 10.1016/j.ijedro.2023.100254.
- Hafidz, Y. F. dkk. (2025) "JURNAL PSIKOLOGI UMUM : DEFINISI, SEJARAH DAN RUANG LINGKUP PSIKOLOGI," *Jurnal Transformasi Pendidikan Berkelanjutan*, 6(3), hal. 21–51. Tersedia pada: <https://ejournals.com/ojs/index.php/jtpb/article/view/2908>.
- Hidayah, N. dan Maunah, B. (2024) "PERAN PSIKOLOGI PENDIDIKAN DALAM KEGIATAN PEMBELAJARAN," *Jurnal Cerdik: Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 3(2), hal. 155–164. doi: 10.21776/ub.jcerdik.2024.003.02.06.
- Hilalludin, H. dkk. (2025) "The Role of Educational Psychology in Enhancing the Quality of the Teaching and Learning Process," 1(1), hal. 62–74. Tersedia pada: <http://risetcendikia.com/index.php/jurnal-arruhul-ilmu/article/view/5>.
- Huang, R. dkk. (2025) "What is the Science of Learning? a comprehensive review and analysis of the existing definitions," *Smart Learning Environments*, 12. doi: 10.1186/s40561-025-00418-w.

- Jha, T. (2024) *What is the Science of Learning?, The Centre for Independent Studies*. Tersedia pada: <https://www.cis.org.au/publication/what-is-the-science-of-learning/> (Diakses: 6 Februari 2026).
- Mujahidah, A. I. (2025) "PSIKOLOGI PENDIDIKAN DALAM PROSES BELAJAR MENGAJAR," *JIPDAS: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 3(3), hal. 113–121. Tersedia pada: <https://ejournal.lpipb.com/index.php/jipdas/article/view/64>.
- Munna, A. S. dan Kalam, M. A. (2021) "Teaching and learning process to enhance teaching effectiveness: a literature review," *International Journal of Humanities and Innovation (IJHI)*, 4(1), hal. 1–4.
- Nabila, N. A. (2025) "Konsep Dasar Psikologi Pendidikan Dalam Proses Pembelajaran," *Jurnal Pelita Ilmu Pendidikan*, 3(2), hal. 33–36. doi: 10.69688/jpip.v3i2.138.
- National Academies of Sciences, Engineering, and M. (2018) *How People Learn II: Learners, Contexts, and Cultures*. Washington, D.C.: National Academies Press. doi: 10.17226/24783.
- Nurjanah, A., Maulana, H. dan Nurhayati, N. (2023) "Psikologi Pendidikan dan Manfaat bagi Pembelajaran: Tinjauan Literatur," *Cendekia Inovatif Dan Berbudaya*, 1(1), hal. 38–46. doi: 10.59996/cendib.v1i1.172.
- Pratiwi, K. D. dan Maunah, B. (2023) "Dasar Psikologi Pendidikan Sebagai Penentu Arah Pembelajaran," *Edudikara: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 8(2), hal. 93–105. doi: 10.32585/edudikara.v8i2.341.
- Pujiati, Afandi, M. dan Subhan, M. (2025) "PSYCHOLOGY OF LEARNING AS THE MAIN PILLAR OF EDUCATION: CONCEPTS, FUNCTIONS AND APPLICATIONS," *PAEDAGOGY: Jurnal Ilmu Pendidikan dan Psikologi*,

5(2), hal. 462–473. doi:
10.51878/paedagogy.v5i2.5759.

Pujiati, P., Afandi, M. dan Subhan, M. (2025) “PSYCHOLOGY OF LEARNING AS THE MAIN PILLAR OF EDUCATION: CONCEPTS, FUNCTIONS AND APPLICATIONS,” *PAEDAGOGY: Jurnal Ilmu Pendidikan dan Psikologi*, 5(2), hal. 462–473. doi:
10.51878/paedagogy.v5i2.5759.

Salma, M. (2023) “PERAN PSIKOLOGI PENDIDIKAN TERHADAP PESERTA DIDIK DALAM PROSES PEMBELAJARAN,” *JURNAL MANAJEMEN PENDIDIKAN*, 11(2), hal. 104–106. doi: 10.33751/jmp.v11i2.7399.

Salsabila, S., Nugraha, A. B. dan Gusmaneli, G. (2024) “Konsep Dasar Belajar dan Pembelajaran dalam Pendidikan,” *PUSTAKA: Jurnal Bahasa dan Pendidikan*, 4(2), hal. 100–110. doi: 10.56910/pustaka.v4i2.1390.

El Zaldie, Z. dan Hanif, M. (2025) “Peranan Psikologi Pendidikan Dalam Mendorong Pertumbuhan Dan Perkembangan Holistik Peserta Didik Melalui Aspek Kognitif, Afektif, Dan Psikomotorik,” *Al-Ilmiya:Jurnal Pendidikan Islam*, 1, hal. 536–545. Tersedia pada:
<https://journal.al-afif.org/index.php/al-ilmiya/article/view/331>.

Zhichen, Z. (2024) “Research on the Application of Educational Psychology in Teaching,” *Applied & Educational Psychology*, 5(5), hal. 145–152. doi:
10.23977/appep.2024.050520.

BAB 2

TEORI BELAJAR DAN IMPLIKASINYA DALAM MENGAJAR

Oleh Astuti Salim

Teori belajar sangat penting dalam psikologi pendidikan karena memberikan dasar teoretis untuk memahami bagaimana belajar terjadi dan bagaimana pembelajaran seharusnya dirancang dan diterapkan. Secara implisit, keputusan guru tentang manajemen kelas, strategi pembelajaran, dan teknik evaluasi didasarkan pada gagasan tertentu tentang apa itu belajar. Oleh karena itu, pemahaman teori belajar harus dianggap sebagai kompetensi profesional yang penting bagi pendidik, bukan sekadar kebutuhan konseptual.

Teori belajar berfungsi menghubungkan kondisi pembelajaran dengan proses dan hasil belajar. Oleh karena itu, praktik mengajar yang tidak didasarkan pada pemahaman teoretis berisiko menjadi mekanis dan tidak responsif terhadap karakteristik siswa (Slavin, 2018). Psikologi pendidikan berfungsi sebagai penghubung antara temuan penelitian psikologi dan praktik pembelajaran di kelas, yang menuntut guru untuk memahami aspek kognitif, motivasi, dan sosial yang terlibat dalam belajar.

Paradigma yang berkembang dalam teori belajar menunjukkan pergeseran dari pemahaman belajar sebagai proses membangun makna yang aktif. Metode konvensional, yang berakar pada behaviorisme awal, dianggap tidak cukup untuk menjelaskan kompleksitas proses mental dan sosial yang terkait dengan belajar. Sebaliknya, teori sosial-kognitif, kognitivistik, dan konstruktivistik menekankan betapa pentingnya interaksi sosial, regulasi diri, pengalaman bermakna, dan proses berpikir dalam pembelajaran (Schunk, 2014). Dalam kerangka ini, siswa dilihat sebagai subjek aktif yang mengajarkan pengetahuan. Sementara itu, guru bertindak sebagai fasilitator, pembimbing, dan model belajar.

Berkembangnya teori belajar tidak menghapus relevansinya. Tidak ada teori yang dapat menjelaskan belajar secara menyeluruh, menurut penelitian saat ini. Bergantung pada tujuan pembelajaran, demografi siswa, dan konteks pendidikan, setiap teori memiliki kelebihan dan kekurangan (Rajan, Herbert and Polly, 2025). Sehingga, pendekatan integratif terhadap teori belajar dianggap lebih sesuai untuk menangani masalah pembelajaran saat ini. Behaviorisme, kognitivisme, dan konstruktivisme dapat digunakan bersama untuk memenuhi kebutuhan pembelajaran Fauziyah, Ani and Rifqi, (2025).

Berdasarkan pemahaman tersebut, bab ini tidak dimaksudkan untuk menempatkan satu teori belajar sebagai yang paling unggul, melainkan menyajikan pemahaman komprehensif mengenai berbagai perspektif teoretis yang dapat digunakan secara reflektif oleh pendidik. Pembahasan selanjutnya akan mengkaji hakikat belajar dalam perspektif psikologi pendidikan serta menguraikan teori-teori belajar utama beserta implikasinya dalam praktik mengajar.

2.1 Hakikat Belajar dalam Perspektif Psikologi Pendidikan

Dalam perspektif psikologi pendidikan, belajar dipahami sebagai proses internal yang kompleks dan tidak dapat direduksi sekadar sebagai hasil dari aktivitas mengajar. Belajar terjadi dalam diri peserta didik sebagai konsekuensi dari interaksi antara pengalaman, lingkungan, serta aktivitas mental yang melibatkan pengolahan informasi dan pembentukan makna. Sebaliknya, mengajar merupakan serangkaian tindakan terencana yang dirancang untuk memfasilitasi terjadinya proses tersebut. Oleh karena itu, keberhasilan pembelajaran tidak ditentukan oleh seberapa intens materi disampaikan, melainkan oleh sejauh mana perubahan internal yang relatif permanen terjadi pada diri peserta didik, baik dalam aspek pengetahuan, keterampilan, cara berpikir, maupun sikap.

Pemahaman terhadap hakikat belajar menuntut pengakuan terhadap sifatnya yang multidimensional. Belajar tidak hanya melibatkan proses kognitif seperti pemrosesan informasi dan pembentukan struktur pengetahuan, tetapi juga mencakup dimensi afektif, sosial, dan metakognitif yang saling berinteraksi secara dinamis. Aspek afektif, seperti emosi dan sikap, memengaruhi cara peserta didik memaknai pengalaman belajar, sementara interaksi sosial berperan dalam membentuk pemahaman melalui dialog dan kolaborasi. Dalam konteks ini, metakognisi menjadi aspek kunci karena memungkinkan peserta didik untuk menyadari, memantau, dan mengendalikan proses berpikirnya sendiri, sehingga pembelajaran menjadi lebih reflektif dan berkelanjutan (Woolfolk and Usher, 2023).

Motivasi dan regulasi diri merupakan komponen sentral yang menjembatani konsep belajar dengan praktik pembelajaran di kelas. Regulasi diri memungkinkan peserta didik untuk menetapkan tujuan, mengelola strategi belajar,

serta mengevaluasi kemajuan secara mandiri. Sementara itu, motivasi menentukan arah, intensitas, dan ketekunan individu dalam proses belajar. Tanpa dukungan motivasi yang memadai, potensi kognitif peserta didik sulit berkembang secara optimal. Sehingga, belajar tidak dapat dipahami sebagai respons pasif terhadap stimulus, melainkan sebagai aktivitas yang diarahkan oleh tujuan, keyakinan, dan kontrol diri peserta didik.

Implikasi dari pemahaman ini sangat signifikan terhadap praktik pembelajaran. Pendekatan pembelajaran yang berfokus semata pada penyampaian materi cenderung mengabaikan dinamika kognitif dan regulatif peserta didik, sehingga berpotensi menghasilkan pembelajaran yang dangkal dan tidak berkelanjutan. Sebaliknya, pengakuan terhadap belajar sebagai proses multidimensional mendorong guru untuk merancang lingkungan belajar yang mendukung keterlibatan aktif, refleksi, serta pengembangan kemandirian belajar peserta didik (Febrianti and Hasibuan, 2024).

Dengan landasan konseptual ini, teori-teori belajar yang akan dibahas pada bagian selanjutnya tidak dipahami sebagai kerangka yang berdiri sendiri, melainkan sebagai perspektif yang saling melengkapi dalam menjelaskan berbagai aspek proses belajar. Pemahaman terhadap hakikat belajar menjadi kunci untuk menempatkan setiap teori secara proporsional sesuai dengan kontribusinya terhadap praktik pembelajaran.

2.2 Teori-Teori Belajar

2.2.1 Teori Belajar Behavioristik

Berangkat dari pemahaman bahwa belajar merupakan proses perubahan yang terjadi dalam diri individu, perspektif behavioristik menawarkan

pendekatan yang lebih spesifik dengan menekankan bahwa belajar dapat diidentifikasi melalui perubahan perilaku yang dapat diamati. Dalam kerangka ini, proses mental internal tidak menjadi fokus utama, melainkan hubungan antara stimulus yang diberikan lingkungan dan respons yang ditunjukkan oleh individu. Sehingga, belajar dipandang sebagai hasil dari proses pembentukan kebiasaan melalui mekanisme penguatan (*reinforcement*) dan hukuman (*punishment*), yang secara sistematis membentuk perilaku yang diinginkan.

Secara epistemologis, behaviorisme berangkat dari asumsi bahwa pengetahuan tidak perlu diakses melalui proses internal yang kompleks, melainkan cukup diukur melalui manifestasi perilaku yang tampak. Perspektif ini memberikan kontribusi penting dalam dunia pendidikan, terutama dalam merumuskan tujuan pembelajaran yang spesifik, terukur, dan teramati. Dalam praktiknya, guru berperan sebagai pengendali lingkungan belajar yang merancang stimulus secara sistematis untuk menghasilkan respons yang diharapkan dari peserta didik. Penggunaan penguatan positif, seperti pujian atau penghargaan, serta penguatan negatif dan hukuman, menjadi strategi utama dalam membentuk perilaku belajar.

Kekuatan utama pendekatan behavioristik terletak pada tingkat keterukuran dan kejelasan tujuan yang ditawarkannya. Dengan mendefinisikan hasil belajar dalam bentuk perilaku yang konkret, guru dapat dengan mudah merancang indikator keberhasilan serta melakukan evaluasi secara objektif. Hal ini menjadikan behaviorisme sangat efektif dalam konteks pembelajaran yang berorientasi pada penguasaan keterampilan dasar, hafalan, atau prosedur tertentu yang memerlukan latihan berulang dan penguatan bertahap (Woolfolk and Usher, 2023). Selain itu,

pendekatan ini juga relevan dalam manajemen kelas, terutama dalam membentuk disiplin dan kebiasaan belajar melalui sistem konsekuensi yang konsisten.

Behaviorisme memiliki keterbatasan yang signifikan, terutama dalam kemampuannya menjelaskan proses mental yang mendasari belajar. Dengan menitikberatkan pada perilaku yang tampak, pendekatan ini cenderung mengabaikan aspek kognitif seperti pemahaman, penalaran, dan pemecahan masalah, serta aspek afektif dan metakognitif yang telah dibahas sebelumnya sebagai bagian integral dari proses belajar. Sehingga, pembelajaran yang terlalu berorientasi pada prinsip behavioristik berisiko menghasilkan pemahaman yang dangkal dan kurang mendorong kemampuan berpikir tingkat tinggi.

Dalam konteks pendidikan kontemporer, keterbatasan ini semakin terlihat ketika pembelajaran dituntut untuk mengembangkan kreativitas, refleksi, dan kemandirian belajar. Studi mutakhir menunjukkan bahwa meskipun prinsip behavioristik tetap relevan dalam situasi tertentu, seperti pembentukan kebiasaan belajar atau penguatan perilaku positif, penggunaannya perlu dikombinasikan dengan pendekatan lain yang lebih mampu mengakomodasi kompleksitas proses kognitif dan sosial dalam belajar (Lubis, Hasibuan and Gusmaneli, 2024).

Teori behavioristik tidak dapat diposisikan sebagai pendekatan yang sepenuhnya usang, melainkan sebagai salah satu perspektif yang memiliki kontribusi spesifik dalam kerangka yang lebih luas. Pemahaman terhadap kekuatan dan keterbatasannya menjadi penting agar guru dapat memanfaatkan prinsip-prinsip behavioristik secara proporsional, khususnya dalam situasi pembelajaran yang menuntut kejelasan tujuan dan

kontrol perilaku. Pada bagian selanjutnya, pembahasan akan beralih pada perspektif kognitivistik yang menawarkan penjelasan lebih mendalam mengenai proses mental yang terlibat dalam belajar.

2.2.2 Teori Belajar Kognitivistik

Keterbatasan pendekatan behavioristik dalam menjelaskan proses mental mendorong berkembangnya perspektif kognitivistik yang memandang belajar sebagai proses internal yang melibatkan pengolahan informasi secara aktif. Dalam kerangka ini, belajar tidak lagi dipahami sekadar sebagai perubahan perilaku yang dapat diamati, melainkan sebagai perubahan dalam struktur kognitif individu yang mencakup pengetahuan, pemahaman, dan strategi berpikir. Sehingga, fokus utama teori kognitivistik terletak pada bagaimana informasi diterima, diproses, disimpan dalam memori, dan kemudian digunakan kembali dalam situasi yang berbeda.

Perspektif ini menempatkan peserta didik sebagai pemroses informasi yang aktif, yang secara terus-menerus mengorganisasi pengalaman baru ke dalam struktur pengetahuan yang telah dimiliki sebelumnya. Proses ini melibatkan mekanisme seperti perhatian, persepsi, encoding, penyimpanan dalam memori jangka panjang, serta *retrieval* ketika informasi dibutuhkan kembali (Schunk, 2020). Dalam konteks ini, pembelajaran yang efektif sangat bergantung pada kemampuan individu untuk mengaitkan informasi baru dengan skema yang sudah ada, sehingga terjadi elaborasi kognitif yang memperkuat pemahaman (Woolfolk, 2021).

Salah satu konsep penting dalam teori kognitivistik adalah skema, yaitu struktur pengetahuan yang terorganisasi dalam pikiran individu. Skema memungkinkan peserta didik untuk menafsirkan informasi baru secara lebih efisien, tetapi juga dapat menjadi hambatan jika informasi baru tidak sesuai dengan struktur yang telah ada. Oleh karena itu, pembelajaran tidak hanya bergantung pada penyampaian informasi, tetapi juga pada bagaimana informasi tersebut diorganisasi dan diintegrasikan ke dalam struktur kognitif siswa. Proses elaborasi, pengorganisasian, dan penggunaan strategi belajar seperti pengulangan bermakna, peta konsep, dan pemetaan ide menjadi kunci dalam memperdalam pemahaman.

Implikasi penting dari teori kognitivistik dalam pembelajaran modern terlihat pada perhatian terhadap beban kognitif (*cognitive load*). Teori beban kognitif menjelaskan bahwa kapasitas memori kerja manusia terbatas, sehingga desain pembelajaran harus mempertimbangkan jumlah dan kompleksitas informasi yang diberikan kepada peserta didik. Jika beban kognitif terlalu tinggi, proses belajar menjadi tidak efektif karena informasi tidak dapat diproses secara optimal. Sebaliknya, penyajian materi yang terstruktur, penggunaan contoh yang relevan, serta pengurangan informasi yang tidak esensial dapat membantu mengoptimalkan proses belajar (Gkintoni *et al.*, 2025).

Pendekatan kognitivistik juga memberikan kontribusi signifikan dalam pengembangan desain instruksional. Guru tidak lagi hanya berperan sebagai penyampai informasi, tetapi sebagai perancang pengalaman belajar yang memperhatikan bagaimana informasi diproses oleh siswa. Hal ini mencakup penyusunan materi secara bertahap, penggunaan

strategi pengaktifan pengetahuan awal, pemberian *scaffolding*, serta fasilitasi refleksi untuk memperkuat pemahaman. Sehingga, pembelajaran dirancang tidak hanya untuk mentransfer informasi, tetapi untuk membangun struktur pengetahuan yang terorganisasi dan bermakna.

Meskipun teori kognitivistik mampu menjelaskan proses mental yang diabaikan oleh behaviorisme, pendekatan ini masih memiliki keterbatasan, terutama dalam memperhitungkan peran konteks sosial dan interaksi dalam pembelajaran. Fokus yang kuat pada individu sebagai pemroses informasi dapat mengabaikan dimensi sosial, budaya, dan kolaboratif yang juga berpengaruh terhadap bagaimana pengetahuan dikonstruksi. Oleh karena itu, perkembangan teori belajar selanjutnya mengarah pada pendekatan konstruktivistik dan sosiokultural yang menempatkan interaksi sosial sebagai bagian integral dari proses belajar (Sari and Amanda, 2025). Oleh karena itu, teori kognitivistik memberikan landasan penting dalam memahami mekanisme internal belajar serta implikasinya terhadap desain pembelajaran yang efektif. Perspektif ini melengkapi behaviorisme dengan menghadirkan penjelasan mengenai bagaimana pengetahuan diproses dan disimpan, sekaligus membuka jalan bagi pendekatan yang lebih komprehensif dalam memahami belajar sebagai proses yang tidak hanya bersifat individual, tetapi juga sosial dan kontekstual.

2.2.3 Teori Belajar Konstruktivistik & Sosiokultural

Jika perspektif kognitivistik menekankan pentingnya proses internal dalam mengolah informasi, maka pendekatan konstruktivistik melangkah lebih jauh dengan memandang belajar sebagai proses aktif dalam

membangun pengetahuan berdasarkan pengalaman. Dalam kerangka ini, pengetahuan tidak dipindahkan secara langsung dari guru kepada peserta didik, melainkan dikonstruksi secara individual melalui interaksi antara pengalaman baru dengan struktur kognitif yang telah dimiliki sebelumnya. Sehingga, belajar dipahami sebagai proses interpretatif yang bersifat dinamis, kontekstual, dan sangat dipengaruhi oleh keterlibatan aktif peserta didik (Schunk, 2020).

Pendekatan konstruktivistik menegaskan bahwa makna tidak bersifat objektif dan tetap, melainkan dibentuk melalui proses negosiasi internal yang melibatkan refleksi, elaborasi, dan reorganisasi pengetahuan. Peserta didik tidak hanya menerima informasi, tetapi secara aktif memilih, menafsirkan, dan mengintegrasikan informasi tersebut ke dalam kerangka berpikirnya. Oleh karena itu, pembelajaran yang efektif dalam perspektif ini menuntut keterlibatan aktif, pengalaman autentik, serta kesempatan untuk mengeksplorasi dan merefleksikan pengetahuan secara mandiri.

Perkembangan lebih lanjut dari konstruktivisme mengarah pada perspektif sosiokultural yang menekankan bahwa proses konstruksi pengetahuan tidak dapat dipisahkan dari konteks sosial dan budaya tempat individu belajar. Dalam pandangan ini, interaksi sosial memainkan peran sentral dalam pembentukan pemahaman. Konsep *Zone of Proximal Development* (ZPD) menjelaskan bahwa terdapat jarak antara kemampuan aktual peserta didik dengan potensi perkembangan yang dapat dicapai melalui bantuan dari individu yang lebih kompeten, seperti guru atau teman sebaya. Melalui proses *scaffolding*, peserta didik memperoleh dukungan sementara yang memungkinkan

mereka mencapai tingkat pemahaman yang lebih tinggi secara bertahap (Wardani *et al.*, 2023)

Implikasi dari perspektif sosiokultural ini sangat signifikan dalam praktik pembelajaran. Proses belajar tidak lagi dipandang sebagai aktivitas individual semata, melainkan sebagai kegiatan kolaboratif yang melibatkan dialog, diskusi, dan kerja sama. Lingkungan belajar dirancang untuk mendorong interaksi bermakna, pertukaran ide, serta pembentukan pemahaman bersama. Dalam konteks ini, guru berperan sebagai fasilitator yang menciptakan kondisi belajar yang memungkinkan terjadinya konstruksi pengetahuan secara sosial, sekaligus memberikan dukungan yang sesuai dengan kebutuhan perkembangan peserta didik.

Selain itu, pendekatan konstruktivistik juga memberikan kontribusi penting dalam pengembangan kurikulum yang berorientasi pada pengalaman belajar yang bermakna. Kurikulum tidak lagi sekadar berfungsi sebagai daftar materi yang harus disampaikan, tetapi sebagai kerangka yang memungkinkan peserta didik membangun pengetahuan melalui pengalaman kontekstual dan relevan. Hal ini menuntut adanya fleksibilitas dalam desain pembelajaran, penggunaan masalah autentik, serta integrasi antara pengetahuan dengan situasi kehidupan nyata (Pradana, 2022).

Pendekatan konstruktivistik dan sosiokultural juga menghadapi tantangan, terutama dalam implementasinya di kelas. Keterlibatan aktif dan pembelajaran kolaboratif membutuhkan pengelolaan kelas yang kompleks serta kesiapan guru dalam merancang aktivitas yang bermakna. Selain itu, tanpa struktur yang memadai, pembelajaran dapat menjadi kurang terarah dan tidak mencapai tujuan yang diharapkan. Oleh karena itu, penerapan konstruktivisme

memerlukan keseimbangan antara kebebasan belajar dan *scaffolding* yang terencana.

Perkembangan perspektif ini juga membuka jalan bagi integrasi dengan teori sosial-kognitif, khususnya melalui penekanan pada peran interaksi, observasi, dan regulasi diri dalam belajar. Jika konstruktivisme menekankan pembangunan makna melalui pengalaman dan interaksi sosial, maka teori sosial-kognitif memperluasnya dengan menjelaskan bagaimana individu belajar melalui pengamatan terhadap model, serta bagaimana keyakinan diri (*self-efficacy*) memengaruhi proses tersebut. Dengan demikian, konstruktivisme dan sosiokultural tidak hanya melengkapi kognitivisme, tetapi juga menjadi jembatan menuju pemahaman yang lebih komprehensif tentang belajar sebagai proses yang simultan: kognitif, sosial, dan regulatif.

2.2.4 Teori Belajar Sosial-Kognitif

Teori sosial-kognitif yang dikembangkan oleh Bandura memberikan kerangka komprehensif dalam memahami belajar sebagai hasil interaksi dinamis antara personal, perilaku dan lingkungan. Konsep *reciprocal determinism* menegaskan bahwa ketiga faktor tersebut saling memengaruhi secara timbal balik, sehingga proses belajar tidak dapat dijelaskan hanya melalui stimulus eksternal atau proses internal semata. Perspektif ini memperluas pemahaman sebelumnya dengan mengintegrasikan dimensi kognitif dan sosial dalam satu kerangka yang utuh.

Salah satu kontribusi utama teori ini adalah konsep *observational learning*, yaitu proses belajar melalui pengamatan terhadap model. Dalam konteks pembelajaran, guru tidak hanya berperan sebagai

penyampai informasi, tetapi juga sebagai figur yang memberikan contoh nyata dalam berpikir, bersikap dan bertindak. Peserta didik mempelajari strategi kognitif, sikap, serta pola perilaku melalui proses atensi, retensi, reproduksi, dan motivasi terhadap model yang diamati (Schunk, 2020). Oleh karena itu, efektivitas pembelajaran sangat dipengaruhi oleh kualitas modeling yang ditampilkan oleh guru.

Self-efficacy merupakan komponen sentral dalam menjelaskan variasi hasil belajar antar individu. Konsep ini merujuk pada keyakinan individu terhadap kemampuannya dalam melaksanakan tindakan tertentu, yang memengaruhi pemilihan aktivitas, tingkat usaha, ketekunan dalam menghadapi kesulitan, serta respons terhadap kegagalan (Allan, 2017). *Self-efficacy* memiliki hubungan yang kuat dengan regulasi diri, di mana peserta didik dengan Tingkat keyakinan diri yang tinggi cenderung lebih mampu mengelola strategi belajar secara efektif dan mempertahankan motivasi dalam menghadapi tantangan (Zimmerman, 2002; Woolfolk and Usher, 2023).

Dalam praktik pembelajaran, implikasi dari konsep ini sangat signifikan. Guru perlu menciptakan pengalaman belajar yang memungkinkan peserta didik merasakan keberhasilan secara bertahap, memberikan umpan balik yang konstruktif, serta membangun lingkungan yang mendukung perkembangan kepercayaan diri. Sehingga, pembelajaran tidak hanya berorientasi pada penguasaan materi, tetapi juga pada penguatan keyakinan diri sebagai mediator penting dalam pencapaian hasil belajar.

Selanjutnya, teori sosio-kognitif juga menjelaskan bagaimana regulasi diri berkembang melalui interaksi sosial dan pengalaman belajar. Peserta didik tidak hanya

belajar dari instruksi langsung, tetapi juga melalui refleksi terhadap pengalaman dan pengamatan terhadap orang lain. Hal ini menjadikan proses belajar bersifat adaptif dan kontekstual, karena dipengaruhi oleh lingkungan sosial tempat individu berada.

Dalam konteks pendidikan modern, integrasi prinsip sosial-kognitif terbukti mampu, meningkatkan keterlibatan, motivasi, serta kemandirian belajar peserta didik (Mutmainnah and Savaroza, 2025). Oleh karena itu, teori sosial-kognitif tidak hanya melengkapi perspektif sebelumnya, tetapi juga berperan sebagai penghubung yang mengintegrasikan dimensi kognitif, sosial dan regulatif dalam proses belajar. Pemahaman ini menjadi landasan penting untuk mengembangkan praktik pembelajaran yang lebih reflektif, adaptif, dan berorientasi pada pengembangan potensi peserta didik secara menyeluruh.

2.3 Integrasi Perspektif Teori Belajar dalam Pembelajaran

Pembahasan mengenai berbagai teori belajar menunjukkan bahwa tidak ada satu perspektif pun yang mampu menjelaskan kompleksitas proses belajar secara menyeluruh. Setiap teori menawarkan penekanan yang berbeda terhadap aspek tertentu dari belajar, sehingga kontribusinya bersifat parsial namun saling melengkapi. Oleh karena itu, pendekatan yang lebih relevan dalam konteks pendidikan modern bukanlah memilih satu teori sebagai yang paling benar, melainkan mengintegrasikan berbagai perspektif tersebut secara proporsional sesuai dengan kebutuhan pembelajaran.

Perspektif behavioristik memberikan landasan yang kuat dalam merumuskan tujuan pembelajaran yang spesifik dan terukur, serta dalam mengelola perilaku belajar melalui prinsip penguatan. Pendekatan ini sangat efektif dalam situasi yang menuntut pembentukan kebiasaan, penguasaan, keterampilan dasar, serta pengendalian perilaku di kelas. Namun, keterbatasannya dalam menjelaskan proses mental menjadikan behaviorisme tidak memadai ketika pembelajaran menuntut pemahaman mendalam dan kemampuan berpikir tingkat tinggi.

Keterbatasan tersebut dilengkapi oleh perspektif kognitivistik yang menekankan pentingnya proses internal dalam belajar. Melalui konsep pemrosesan informasi, skema, dan beban kognitif, teori ini memberikan dasar yang kuat dalam merancang pembelajaran yang memperhatikan cara peserta didik memahami, mengorganisasi, dan menyimpan informasi. Oleh karena itu, kognitivisme berkontribusi dalam meningkatkan kualitas pemahaman dan efektivitas desain instruksional, meskipun masih cenderung berfokus pada individu sebagai pusat proses belajar.

Perspektif konstruktivistik dan sosiokultural memperluas pemahaman dengan menempatkan belajar sebagai proses aktif yang berlangsung dalam konteks sosial dan budaya. Pengetahuan di pandang sebagai hasil konstruksi yang dibangun melalui pengalaman dan interaksi dengan orang lain. Pendekatan ini menekankan pentingnya kolaborasi, dialog, serta peran lingkungan dalam membentuk pemahaman. Namun, tanpa struktur yang memadai, pembelajaran berbasis konstruktivisme berpotensi kehilangan arah dan kurang mencapai tujuan yang diharapkan.

Teori sosial-kognitif kemudian berperan sebagai jembatan yang mengintegrasikan dimensi perilaku, kognitif, dan sosial dalam satu kerangka yang lebih komprehensif.

Melalui konsep modeling, *self-efficacy*, dan *reciprocal determinism*, teori ini menjelaskan bagaimana individu belajar tidak hanya melalui pengalaman langsung, tetapi juga melalui pengamatan dan interaksi sosial. Selain itu, penekanan pada regulasi diri memberikan kontribusi penting dalam memahami bagaimana peserta didik mengelola proses belajarnya secara mandiri.

Dari uraian tersebut, terlihat bahwa setiap teori memiliki kekuatan spesifik dalam menjelaskan aspek tertentu dari belajar: behaviorisme unggul dalam pengendalian perilaku, kognitivisme dalam pemrosesan informasi, konstruktivisme dalam pembangunan makna, dan sosial-kognitif dalam integrasi individu dan lingkungan. Oleh karena itu, pendekatan integratif menjadi pilihan yang lebih realistis dalam praktik pembelajaran, di mana guru dapat mengombinasikan prinsip-prinsip dari berbagai teori sesuai dengan tujuan, karakteristik peserta didik, dan konteks pembelajaran (Fauziyah, Ani and Rifqi, 2025; Rajan, Herbert and Polly, 2025).

Pendekatan integratif ini tidak berarti mencampurkan teori secara acak, melainkan menggunakannya secara strategis dan reflektif. Misalnya prinsip behavioristik dapat digunakan untuk membangun disiplin dan kebiasaan belajar, sementara pendekatan kognitivistik digunakan untuk memperdalam pemahaman konsep. Pada saat yang sama, konstruktivisme dapat dimanfaatkan untuk mendorong pembelajaran aktif dan kolaboratif, serta teori sosial-kognitif untuk mengembangkan motivasi dan kepercayaan diri peserta didik.

Integrasi teori belajar bukan hanya merupakan pilihan teoritis, tetapi merupakan kebutuhan praktis dalam menghadapi kompleksitas pembelajaran abad ke-21. Pendekatan ini memungkinkan guru untuk merancang pembelajaran yang tidak hanya efektif dalam mencapai

tujuan akademik, tetapi juga mampu mengembangkan kemampuan berpikir, kemandirian, serta kesiapan peserta didik dalam menghadapi berbagai tantangan kehidupan.

2.4 Implikasi Teori Belajar dalam Mengajar

Integrasi berbagai perspektif teori belajar memberikan konsekuensi langsung terhadap cara pembelajaran di rancang dan dilaksanakan di kelas. Pemahaman bahwa belajar merupakan proses yang melibatkan aspek perilaku, kognitif, sosial dan regulatif menuntut perubahan mendasar dalam praktik mengajar. Pembelajaran tidak lagi dipandang sebagai aktivitas penyampaian materi, melainkan sebagai proses kompleks yang memerlukan pengambilan Keputusan instruksional secara reflektif dan kontekstual. Dalam hal ini, guru dituntut untuk mampu memilih dan mengombinasikan prinsip-prinsip dari berbagai teori belajar sesuai dengan tujuan pembelajaran dan karakteristik peserta didik.

2.4.1 Peran Guru: Dari Instruktur Menuju Fasilitator dan Model

Perubahan paradigma belajar berimplikasi pada redefinisi peran guru dalam pembelajaran. Jika dalam pendekatan tradisional guru berfungsi sebagai sumber utama pengetahuan, maka dalam perspektif yang lebih modern guru berperan sebagai fasilitator yang mengarahkan proses belajar serta sebagai model yang menunjukkan praktik berpikir dan perilaku belajar yang efektif. Peran ini tidak berarti menghilangkan fungsi instruksional, tetapi memperluasnya agar mencakup pengelolaan lingkungan belajar yang mendukung keterlibatan aktif peserta didik.

Dalam konteks behavioristik, guru tetap memiliki peran penting dalam membentuk perilaku belajar melalui penguatan dan pengelolaan konsekuensi. Namun, dalam perspektif kognitivistik, guru dituntut untuk merancang pembelajaran yang mempertimbangkan bagaimana informasi diproses oleh peserta didik, termasuk pengorganisasian materi dan pengurangan beban kognitif yang tidak relevan. Selanjutnya, dalam pendekatan konstruktivistik, guru berperan sebagai fasilitator yang menyediakan pengalaman belajar yang bermakna dan mendorong eksplorasi serta refleksi.

Dalam perspektif sosial-kognitif, guru berfungsi sebagai model yang memengaruhi proses belajar melalui perilaku yang ditampilkan. Cara guru berpikir, berinteraksi, dan menyelesaikan masalah menjadi sumber belajar bagi peserta didik melalui proses observasi. Oleh karena itu, kualitas pembelajaran tidak hanya ditentukan oleh apa yang diajarkan, tetapi juga oleh bagaimana guru mempraktikkan proses belajar itu sendiri di hadapan peserta didik.

2.4.2 Peran Peserta Didik: Aktif, Reflektif, dan Regulatif

Sejalan dengan perubahan peran guru, posisi peserta didik dalam pembelajaran juga mengalami transformasi yang signifikan. Peserta didik tidak lagi dipandang sebagai penerima informasi secara pasif, tetapi sebagai individu yang secara aktif membangun pengetahuan, merefleksikan pengalaman, dan mengatur proses belajarnya sendiri. Hal ini sejalan dengan perspektif kognitivistik dan konstruktivistik yang menekankan pentingnya keterlibatan mental dan pengalaman dalam pembelajaran.

Keaktifan peserta didik tidak hanya tercermin dalam partisipasi fisik, tetapi juga dalam keterlibatan kognitif dan metakognitif. Peserta didik diharapkan mampu mengaitkan pengetahuan baru dengan pengalaman sebelumnya, menggunakan strategi belajar yang tepat, serta melakukan refleksi terhadap proses dan hasil belajar. Dalam hal ini, kemampuan regulasi diri menjadi faktor kunci yang menentukan keberhasilan belajar.

Teori sosial-kognitif menegaskan bahwa *self-efficacy* memainkan peran penting dalam mendorong keterlibatan dan ketekunan peserta didik. Individu yang memiliki keyakinan terhadap kemampuannya cenderung lebih aktif, lebih tahan terhadap kesulitan, dan lebih mampu mengelola proses belajarnya secara efektif. Oleh karena itu, pembelajaran perlu dirancang untuk tidak hanya mengembangkan kemampuan kognitif, tetapi juga memperkuat kepercayaan diri peserta didik dalam belajar.

Penelitian terbaru menunjukkan bahwa pembelajaran yang mendorong keterlibatan aktif dan regulasi diri memiliki dampak positif terhadap hasil belajar dan motivasi peserta didik (Nurasiah *et al.*, 2024). Hal ini menunjukkan bahwa peran peserta didik sebagai subjek belajar perlu difasilitasi secara sistematis dalam praktik pembelajaran.

2.4.3 Desain Pembelajaran dan Evaluasi

Implikasi paling nyata dari teori belajar terlihat pada desain pembelajaran dan sistem evaluasi yang digunakan. Pembelajaran yang efektif tidak hanya ditentukan oleh materi yang disampaikan, tetapi oleh bagaimana materi tersebut dirancang, diorganisasi, dan disajikan sesuai dengan cara peserta didik belajar. Dalam

perspektif kognitivistik, perhatian terhadap struktur materi, penggunaan contoh yang relevan, serta pengelolaan beban kognitif menjadi aspek penting dalam meningkatkan efektivitas pembelajaran (Gkintoni *et al.*, 2025).

Pendekatan konstruktivistik mendorong penggunaan strategi pembelajaran yang memungkinkan peserta didik terlibat dalam pemecahan masalah, diskusi, dan eksplorasi. Sementara itu, prinsip sosial-kognitif menekankan pentingnya menyediakan kesempatan bagi peserta didik untuk mengamati model, berlatih secara bertahap, serta memperoleh umpan balik yang mendukung perkembangan *self-efficacy*.

Dalam konteks evaluasi, pendekatan tradisional yang berfokus pada hasil akhir perlu dilengkapi dengan penilaian yang mempertimbangkan proses belajar. Evaluasi tidak hanya berfungsi untuk mengukur pencapaian, tetapi juga sebagai sarana untuk memberikan umpan balik yang membantu peserta didik mengembangkan strategi belajar yang lebih efektif. Sehingga, evaluasi menjadi bagian integral dari proses pembelajaran, bukan sekadar tahap akhir.

Selain itu, integrasi berbagai teori belajar juga menuntut fleksibilitas dalam desain pembelajaran. Guru perlu mampu menyesuaikan pendekatan yang digunakan dengan tujuan pembelajaran yang ingin dicapai. Misalnya, prinsip behavioristik dapat digunakan dalam pembelajaran keterampilan dasar, sementara pendekatan kognitivistik dan konstruktivistik lebih sesuai untuk pengembangan pemahaman konseptual dan kemampuan berpikir tingkat tinggi. Pendekatan ini memungkinkan pembelajaran menjadi lebih adaptif dan responsif terhadap kebutuhan peserta didik (Lubis, Hasibuan and Gusmaneli, 2024).

Teori belajar merupakan fondasi esensial dalam memahami dan mengembangkan praktik pembelajaran yang efektif. Melalui berbagai perspektif yang telah dibahas, terlihat bahwa belajar bukan sekedar proses menerima informasi, melainkan aktivitas kompleks yang melibatkan interaksi antara aspek perilaku, kognitif, sosial, dan regulatif. Oleh karena itu, pemahaman terhadap teori belajar menjadi dasar bagi guru dalam mengambil keputusan instruksional yang tidak hanya tepat secara teknis, tetapi juga relevan dengan karakteristik peserta didik dan konteks pembelajaran. Dengan landasan teoritis yang kuat, praktik mengajar dapat berkembang dari sekedar rutinitas pedagogis menjadi proses yang reflektif, adaptif, dan bermakna.

Tidak adanya teori tunggal yang mampu menjelaskan keseluruhan proses belajar menegaskan pentingnya pendekatan integratif dalam pembelajaran. Integrasi berbagai perspektif memungkinkan pemanfaatan keunggulan masing-masing teori secara strategis, sehingga pembelajaran dapat dirancang secara lebih komprehensif dan kontekstual. Dalam menghadapi dinamika pendidikan modern, khususnya di era digital, pendekatan ini menjadi semakin relevan karena mampu mengakomodasi kompleksitas cara belajar tidak hanya berfungsi sebagai kerangka konseptual, tetapi sebagai panduan dinamis dalam menciptakan pembelajaran yang efektif berorientasi pada pengembangan potensi, serta berkelanjutan sepanjang hayat.

DAFTAR PUSTAKA

- Allan, J. (2017) *Albert Bandura's Aggression: A Sosial Learning Analysis*. Routledge.
- Fauziyah, Ani, S. and Rifqi (2025) 'Analysis of the fundamental concepts of educational psychology from the perspective of behaviorism, cognitivism, and constructivism learning theories', *Lentera Pendidikan: Jurnal Ilmu Pendidikan dan Keguruan Islam*, 1(3), pp. 141–148. doi: 10.61166/lpki.v1i3.14.
- Febrianti, N. and Hasibuan, R. I. (2024) 'Teori Belajar dan Pembelajaran Dalam Metode Kognitif Di Sekolah', *Jurnal Budi Pekerti Agama Islam*, 2(4), pp. 55–59. doi: 10.61132/jbpai.v2i4.426.
- Gkintoni, E. *et al.* (2025) 'Challenging Cognitive Load Theory : The Role of Educational Neuroscience and Artificial Intelligence in Redefining Learning Efficacy', *brain sciences*, 15(203), pp. 01–101. doi: 10.3390/brainsci15020203.
- Lubis, P., Hasibuan, M. B. and Gusmaneli, G. (2024) 'Teori-Teori Belajar dalam Pembelajaran', *Intelletika: Jurnal Ilmiah Mahasiswa*, 2(3), pp. 01–18. doi: 10.59841/intellektika.v2i3.1114.
- Mutmainnah, A. M. and Savaroza, A. I. (2025) 'Integrasi Psikologi dalam Pendidikan: Tinjauan teoritis melalui studi kepustakaan', *Hikmah:Jurnal Pendidikan Islam*, 14(1), pp. 76–90. doi: 10.55403/hikmah.v14i1.1095.
- Pradana, M. R. A. (2022) 'Teori Belajar dan Implikasinya dalam Manajemen Pengembangan Kurikulum', *Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam*, 11(2), pp. 1–7. doi: 10.30868/ei.v11i03.2914.

- Rajan, M. H., Herbert, C. and Polly, P. (2025) 'A synthetic review of learning theories , elements and virtual environment simulation types to improve learning within higher education', *Thinking Skills and Creativity. Elsevier Ltd*, 56(August 2022), p. 101732. doi: 10.1016/j.tsc.2024.101732.
- Sari, V. and Amanda, N. A. J. (2025) 'Teori belajar kognitif dan implikasinya terhadap pembelajaran', *Harapan: Jurnal Ilmu Kesehatan dan Psikologi*, 1(2), pp. 52–60. doi: 10.70115/harapan.
- Schunk, D. H. (2014) *Learning theories an educational perspective 'sixth edition'*. PEARSON. Available at: www.pearsoned.co.uk.
- Schunk, D. H. (2020) *Learning Theories: An Educational Perspective Eighth Edition*. New York: Pearson.
- Slavin, R. E. (2018) *Educational psychology "Theori and practice" twelfth edition*, Pearson. doi: 10.37441/cejer/2024/6/2/15070.
- Wardani, I. R. *et al.* (2023) 'Teori belajar perkembangan kognitif lev vygotsky dan implikasinya dalam pembelajaran', *Dimar: Jurnal Pendidikan Islam*, 4(2). doi: 10.58577/dimar.v4i2.92.
- Woolfolk, A. (2021) *Educational Psychology: Fourteenth Edition Global Edition*. Pearson.
- Woolfolk, A. and Usher, E. L. (2023) *Educational Psychology*, 15e. Pearson.
- Zimmerman, B. J. (2002) 'Becoming a Self-Regulated Learner : An Overview Becoming Learner : Self-Regulated Overview', *Theory Into Practice*, 14(2). doi: 10.1207/s15430421tip4102.

BAB 3

STRATEGI MENGAJAR YANG EFEKTIF

Oleh Supardi Muh Said

Strategi mengajar merupakan elemen yang sangat mendasar dalam proses pembelajaran karena berperan penting dalam menentukan keberhasilan pencapaian tujuan pendidikan. Strategi mengajar tidak hanya terbatas pada metode yang digunakan oleh guru, tetapi juga meliputi perencanaan, pelaksanaan, serta evaluasi pembelajaran yang dilakukan secara sistematis dan terstruktur (Slavin, 2020; Joyce *et al.*, 2015). Dalam perspektif psikologi belajar, strategi mengajar perlu disesuaikan dengan karakteristik peserta didik, termasuk gaya belajar, tingkat motivasi, serta tahapan perkembangan kognitif yang dimiliki. Oleh sebab itu, strategi yang efektif tidak bersifat tunggal, melainkan harus adaptif serta kontekstual sesuai dengan kebutuhan pembelajaran.

Seiring dengan kemajuan ilmu pengetahuan dan teknologi, strategi mengajar mengalami perubahan dari pendekatan tradisional yang berpusat pada guru (*teacher-centered*) menuju pendekatan yang berorientasi pada peserta didik (*student-centered*). Pendekatan ini menekankan pentingnya keterlibatan aktif peserta didik dalam proses pembelajaran melalui kegiatan diskusi, eksplorasi, serta refleksi (Schunk, 2012; Hattie, 2009). Hal ini sejalan dengan teori konstruktivisme yang memandang bahwa belajar

merupakan proses aktif dalam membangun pengetahuan melalui pengalaman.

Di samping itu, tuntutan pendidikan abad ke-21 mengharuskan strategi mengajar mampu mengembangkan keterampilan berpikir kritis, kreativitas, komunikasi, serta kolaborasi. Strategi yang efektif harus dapat mengintegrasikan aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik secara seimbang (OECD, 2019; Voogt & Roblin, 2012). Dengan demikian, strategi mengajar tidak hanya berfokus pada penyampaian pengetahuan, tetapi juga pada pengembangan kompetensi peserta didik secara menyeluruh.

Berdasarkan uraian di atas disimpulkan bahwa praktik pembelajaran di lapangan masih cenderung didominasi oleh pendekatan konvensional yang belum sepenuhnya memberikan ruang bagi keterlibatan aktif peserta didik. Kondisi ini berpotensi menghambat perkembangan kemampuan berpikir tingkat tinggi. Oleh karena itu, diperlukan perubahan strategi mengajar yang lebih inovatif serta berbasis pada teori psikologi belajar agar pembelajaran menjadi lebih efektif dan bermakna.

3.1 Konsep Dasar Strategi Mengajar

Strategi mengajar merupakan konsep yang memiliki berbagai definisi dalam bidang pendidikan dan psikologi pembelajaran. Slavin (2020) menjelaskan bahwa strategi mengajar adalah pendekatan yang digunakan oleh guru untuk mengorganisasi proses pembelajaran agar tujuan belajar dapat tercapai secara efektif. Sementara itu, Joyce, Weil, dan Calhoun (2015) mengemukakan bahwa strategi mengajar merupakan pola umum kegiatan pembelajaran yang dirancang untuk menciptakan lingkungan belajar tertentu guna mendukung proses belajar peserta didik. Di sisi lain, Reigeluth (2017) mendefinisikan strategi mengajar sebagai

serangkaian keputusan instruksional yang meliputi pemilihan metode, media, serta pengelolaan pembelajaran untuk meningkatkan kualitas hasil belajar.

Selain ketiga definisi tersebut, Dick dan Carey (2015) menambahkan bahwa strategi mengajar merupakan bagian dari sistem desain pembelajaran yang mencakup langkah-langkah sistematis dalam menyampaikan materi, mengelola interaksi pembelajaran, serta melakukan evaluasi terhadap hasil belajar. Definisi ini menegaskan bahwa strategi mengajar tidak dapat dipisahkan dari keseluruhan proses pembelajaran yang dirancang secara terencana. Oleh karena itu, strategi mengajar tidak hanya dipahami sebagai teknik dalam menyampaikan materi, tetapi juga sebagai kerangka kerja yang komprehensif dalam proses pembelajaran.

Berdasarkan berbagai definisi tersebut, dapat disimpulkan bahwa strategi mengajar merupakan suatu sistem terpadu yang mencakup perencanaan, pelaksanaan, serta evaluasi pembelajaran yang dirancang secara sistematis untuk mencapai tujuan pendidikan secara optimal. Strategi ini menuntut guru untuk mampu memilih dan mengintegrasikan berbagai komponen pembelajaran secara tepat sesuai dengan karakteristik peserta didik, materi pembelajaran, serta konteks yang melingkupinya.

Dalam perspektif psikologi pendidikan, strategi mengajar memiliki keterkaitan erat dengan bagaimana peserta didik memproses informasi dan membangun pengetahuan. Teori kognitif menekankan bahwa proses belajar melibatkan aktivitas mental seperti perhatian, persepsi, serta memori, sehingga strategi mengajar harus mampu mengoptimalkan proses tersebut melalui penggunaan metode dan media yang beragam (Mayer, 2014; Schunk, 2012). Dengan demikian, strategi yang efektif adalah strategi yang mampu membantu peserta didik dalam

mengorganisasi serta mengintegrasikan informasi baru dengan pengetahuan yang telah dimiliki sebelumnya.

Di sisi lain, pendekatan behavioristik menekankan pentingnya penguatan (reinforcement) dalam membentuk perilaku belajar peserta didik. Strategi mengajar dalam perspektif ini lebih menitikberatkan pada pemberian stimulus yang tepat serta penguatan terhadap respons yang diharapkan (Slavin, 2020). Namun demikian, pendekatan ini sering mendapatkan kritik karena cenderung mengabaikan proses mental yang terjadi dalam diri peserta didik. Oleh sebab itu, penerapan strategi mengajar perlu mempertimbangkan keseimbangan antara aspek perilaku dan aspek kognitif agar pembelajaran menjadi lebih menyeluruh.

Selanjutnya, dalam perspektif konstruktivisme, strategi mengajar diarahkan untuk mendorong peserta didik dalam membangun pengetahuan secara aktif melalui pengalaman belajar yang diperoleh. Guru berperan sebagai fasilitator yang membantu peserta didik dalam proses eksplorasi, diskusi, serta refleksi (Schunk, 2012). Strategi ini memberikan kesempatan bagi peserta didik untuk mengembangkan pemahaman secara mandiri dan kontekstual. Namun demikian, penerapan strategi ini memerlukan kesiapan guru dalam merancang pembelajaran yang interaktif serta kemampuan dalam mengelola kelas secara efektif.

Dalam praktiknya, pemahaman guru terhadap konsep dasar strategi mengajar masih cenderung terbatas pada penggunaan metode tertentu tanpa melihatnya sebagai suatu sistem yang terintegrasi. Kondisi ini menyebabkan proses pembelajaran menjadi kurang optimal karena tidak mempertimbangkan secara menyeluruh aspek psikologis peserta didik, tujuan pembelajaran, serta konteks pembelajaran. Oleh karena itu, diperlukan peningkatan pemahaman konseptual guru mengenai strategi mengajar

agar mampu mengimplementasikannya secara lebih efektif, fleksibel, dan adaptif dalam praktik pembelajaran.

3.2 Prinsip-prinsip Strategi Mengajar Efektif

Strategi mengajar yang efektif harus berlandaskan pada prinsip relevansi, yaitu kesesuaian antara strategi yang diterapkan dengan tujuan pembelajaran, karakteristik peserta didik, serta konteks lingkungan belajar. Prinsip ini menegaskan bahwa tidak terdapat satu strategi yang dapat digunakan secara universal untuk seluruh situasi pembelajaran. Oleh sebab itu, guru perlu mempertimbangkan berbagai faktor seperti tingkat kemampuan, gaya belajar, serta latar belakang sosial budaya peserta didik dalam menentukan strategi yang sesuai (Slavin, 2020; Joyce *et al.*, 2015). Dengan demikian, strategi yang relevan akan mampu meningkatkan keterlibatan peserta didik sekaligus mempermudah pencapaian tujuan pembelajaran secara optimal.

Prinsip fleksibilitas juga merupakan dasar penting dalam penerapan strategi mengajar. Fleksibilitas merujuk pada kemampuan guru dalam menyesuaikan strategi pembelajaran dengan kondisi nyata di kelas, termasuk dinamika peserta didik, keterbatasan waktu, serta ketersediaan sumber belajar. Guru dituntut untuk tidak terpaku pada satu pendekatan tertentu, melainkan mampu mengombinasikan berbagai strategi sesuai dengan kebutuhan pembelajaran (Tomlinson, 2014). Fleksibilitas ini memungkinkan proses pembelajaran menjadi lebih adaptif dan responsif terhadap perbedaan individu peserta didik, sehingga dapat menciptakan suasana belajar yang inklusif.

Selain itu, **prinsip efektivitas dan efisiensi** juga perlu diperhatikan dalam strategi mengajar. Efektivitas berkaitan dengan sejauh mana strategi yang digunakan mampu

mencapai tujuan pembelajaran, sedangkan efisiensi berhubungan dengan optimalisasi penggunaan waktu, tenaga, serta sumber daya yang tersedia (Reigeluth, 2017). Strategi yang efektif dan efisien akan membantu guru dalam mengelola pembelajaran secara sistematis tanpa mengurangi kualitas hasil belajar. Oleh karena itu, perencanaan yang matang serta evaluasi yang berkesinambungan menjadi bagian penting dalam menjamin keberhasilan strategi mengajar.

Prinsip berikutnya adalah **prinsip aktivitas**, yaitu keterlibatan aktif peserta didik dalam proses pembelajaran. Pembelajaran yang efektif mengharuskan peserta didik untuk tidak hanya menerima informasi secara pasif, tetapi juga terlibat dalam berbagai aktivitas seperti diskusi, pemecahan masalah, serta refleksi (Hattie, 2009). Keterlibatan aktif tersebut dapat meningkatkan pemahaman konseptual sekaligus memperkuat daya ingat peserta didik dalam jangka panjang. Dengan demikian, strategi mengajar perlu dirancang untuk mendorong interaksi serta partisipasi peserta didik secara maksimal.

Selanjutnya, **prinsip motivasi** juga memiliki peranan yang sangat penting dalam strategi mengajar. Guru perlu menciptakan kondisi pembelajaran yang mampu menumbuhkan minat serta motivasi belajar peserta didik, baik melalui pemberian umpan balik, penguatan positif, maupun pemanfaatan media pembelajaran yang menarik (Schunk, 2012). Motivasi yang tinggi akan mendorong peserta didik untuk lebih aktif dalam proses belajar serta meningkatkan hasil belajar secara signifikan.

Telaah kritis penulis menunjukkan bahwa dalam praktiknya, penerapan prinsip-prinsip strategi mengajar masih belum berjalan secara optimal. Banyak guru yang masih cenderung menggunakan pendekatan yang bersifat kaku dan kurang fleksibel, sehingga belum mampu

mengakomodasi keberagaman karakteristik peserta didik secara maksimal. Selain itu, aspek motivasi dan aktivitas peserta didik sering kali kurang mendapatkan perhatian, sehingga pembelajaran menjadi kurang menarik dan kurang bermakna. Oleh karena itu, diperlukan peningkatan kompetensi pedagogik guru agar mampu menerapkan prinsip-prinsip strategi mengajar secara lebih efektif, inovatif, serta berorientasi pada kebutuhan peserta didik.

3.3 Jenis-jenis Strategi Mengajar Efektif

Dalam kajian psikologi pendidikan, strategi mengajar dipahami sebagai pendekatan umum yang mengarahkan bagaimana proses pembelajaran dirancang dan dilaksanakan, bukan sekadar metode atau model tertentu. Strategi memiliki cakupan yang lebih luas karena mencakup pengambilan keputusan instruksional dalam mengorganisasi interaksi belajar, penyampaian materi, serta pengelolaan pengalaman belajar peserta didik (Reigeluth, 2017; Slavin, 2020). Oleh karena itu, penting untuk membedakan secara jelas antara strategi dengan metode atau model pembelajaran agar tidak terjadi kekeliruan konseptual dalam praktik pendidikan.

3.3.1 Strategi Pengorganisasian Pembelajaran (Organizational Strategy)

Strategi pengorganisasian pembelajaran merupakan pendekatan yang berfokus pada bagaimana materi pembelajaran disusun dan diurutkan secara sistematis sehingga mudah dipahami oleh peserta didik. Strategi ini mencakup pengaturan struktur isi, hubungan antar konsep, serta urutan penyajian materi dari yang sederhana menuju yang lebih kompleks (Reigeluth, 2017). Melalui pengorganisasian yang tepat, peserta didik dapat membangun pemahaman secara bertahap dan terintegrasi.

Dalam perspektif psikologi kognitif, strategi ini memiliki peranan penting karena berkaitan dengan cara peserta didik dalam memproses informasi di dalam memori. Pengorganisasian materi yang terstruktur dapat mengurangi beban kognitif sekaligus membantu peserta didik dalam mengaitkan pengetahuan baru dengan pengetahuan yang telah dimiliki sebelumnya (Mayer, 2014). Telaah kritis penulis menunjukkan bahwa dalam praktiknya, strategi ini sering kali kurang diperhatikan, sehingga materi disajikan secara tidak sistematis dan sulit dipahami oleh peserta didik.

3.3.2 Strategi Penyampaian Pembelajaran (*Delivery Strategy*)

Strategi penyampaian pembelajaran berkaitan dengan cara guru dalam menyampaikan materi kepada peserta didik melalui berbagai saluran komunikasi, baik secara verbal maupun nonverbal. Strategi ini mencakup penggunaan media, bahasa, serta variasi dalam penyajian informasi guna meningkatkan pemahaman peserta didik (Reigeluth, 2017; Smaldino *et al.*, 2019). Dengan demikian, strategi ini tidak hanya menekankan pada apa yang disampaikan, tetapi juga pada bagaimana cara penyampaian tersebut dilakukan secara efektif.

Dalam konteks psikologi belajar, strategi penyampaian yang tepat dapat meningkatkan perhatian serta retensi informasi peserta didik. Penggunaan media visual, audio, maupun multimedia dapat memperkuat pemahaman terhadap konsep-konsep yang bersifat abstrak (Mayer, 2014). Namun demikian, telaah kritis penulis menunjukkan bahwa banyak guru masih menggunakan strategi penyampaian yang bersifat monoton, sehingga kurang mampu menarik perhatian serta minat belajar peserta didik secara optimal.

3.3.3 Strategi Pengelolaan Pembelajaran (*Management Strategy*)

Strategi pengelolaan pembelajaran berfokus pada bagaimana guru mengatur lingkungan belajar agar proses pembelajaran dapat berlangsung secara efektif dan kondusif. Strategi ini mencakup pengelolaan waktu, pengaturan interaksi, serta pengendalian perilaku peserta didik di dalam kelas (Emmer & Sabornie, 2015). Pengelolaan yang baik akan menciptakan suasana belajar yang mendukung keterlibatan aktif peserta didik.

Ditinjau dari perspektif psikologi pendidikan, lingkungan belajar yang kondusif memiliki pengaruh yang signifikan terhadap motivasi serta hasil belajar peserta didik. Pengelolaan kelas yang efektif dapat meminimalkan gangguan sekaligus meningkatkan fokus peserta didik dalam mengikuti pembelajaran (Slavin, 2020). Namun, telaah kritis penulis menunjukkan bahwa strategi ini sering kali dianggap sebagai aspek teknis semata, padahal memiliki peran yang sangat strategis dalam menentukan keberhasilan pembelajaran.

3.3.4 Strategi Elaborasi (*Elaboration Strategy*)

Strategi elaborasi merupakan pendekatan yang mendorong peserta didik untuk memperluas serta memperdalam pemahaman dengan cara menghubungkan informasi baru dengan pengetahuan yang telah dimiliki sebelumnya. Strategi ini melibatkan berbagai aktivitas seperti menjelaskan kembali, membuat analogi, serta mengaitkan konsep dengan pengalaman nyata (Weinstein & Mayer, 1986; Schunk, 2012).

Ditinjau dari perspektif kognitif, elaborasi memiliki peran penting dalam memperkuat memori jangka panjang karena informasi yang dipelajari menjadi lebih

bermakna. Strategi ini juga dapat meningkatkan kemampuan berpikir kritis dan analitis peserta didik. Telaah kritis penulis menunjukkan bahwa strategi elaborasi masih jarang diterapkan secara optimal, karena pembelajaran sering kali hanya berfokus pada aspek hafalan tanpa disertai pemahaman yang mendalam.

3.3.5 Strategi Regulasi Diri (*Self-Regulated Learning Strategy*)

Strategi regulasi diri merupakan pendekatan yang menekankan kemampuan peserta didik dalam mengatur proses belajarnya sendiri, termasuk dalam menetapkan tujuan, memonitor kemajuan, serta mengevaluasi hasil belajar (Zimmerman, 2002; Schunk, 2012). Strategi ini berperan penting dalam membentuk kemandirian belajar peserta didik.

Ditinjau dari praktiknya, strategi ini dapat meningkatkan motivasi intrinsik serta tanggung jawab peserta didik terhadap proses pembelajaran. Peserta didik yang memiliki kemampuan regulasi diri yang baik cenderung lebih berhasil dalam mencapai tujuan belajar. Namun demikian, telaah kritis penulis menunjukkan bahwa penerapan strategi ini masih terbatas karena kurangnya pembiasaan serta bimbingan dari guru dalam mengembangkan keterampilan tersebut.

3.3.6 Strategi Aktivasi Pengetahuan Awal (*Activation Strategy*)

Strategi aktivasi pengetahuan awal bertujuan untuk mengaitkan materi baru dengan pengetahuan yang telah dimiliki peserta didik sebelumnya. Strategi ini menjadi penting karena proses belajar merupakan aktivitas konstruktif yang sangat dipengaruhi oleh pengalaman

serta pengetahuan yang telah dimiliki sebelumnya (Ausubel dalam Slavin, 2020).

Dengan mengaktifkan pengetahuan awal, peserta didik akan lebih mudah memahami materi baru karena memiliki kerangka berpikir yang relevan. Strategi ini juga dapat meningkatkan keterlibatan peserta didik dalam proses pembelajaran. Telaah kritis penulis menunjukkan bahwa strategi ini sering kali diabaikan, sehingga pembelajaran menjadi kurang bermakna dan sulit dipahami oleh peserta didik.

Berdasarkan perspektif penulis menunjukkan bahwa pemahaman terhadap jenis-jenis strategi mengajar masih sering disalahartikan sebagai metode atau model pembelajaran. Kondisi ini menyebabkan penerapan strategi menjadi kurang tepat serta tidak terintegrasi dalam keseluruhan proses pembelajaran. Selain itu, guru cenderung menggunakan strategi secara parsial tanpa mempertimbangkan keterkaitan antar strategi yang digunakan. Oleh karena itu, diperlukan pemahaman yang lebih mendalam mengenai konsep strategi mengajar sebagai kerangka utama dalam pembelajaran. Guru perlu mampu mengintegrasikan berbagai strategi secara sistematis agar proses pembelajaran menjadi lebih efektif, adaptif, serta bermakna bagi peserta didik.

3.4 Implementasi Strategi Mengajar dalam Pembelajaran

Implementasi strategi mengajar merupakan proses penerapan berbagai pendekatan pembelajaran yang telah dirancang secara sistematis untuk mencapai tujuan pendidikan. Proses ini mencakup tiga tahapan utama, yaitu perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran.

Ketiga tahapan tersebut saling berkaitan dan membentuk suatu siklus yang berkelanjutan dalam upaya meningkatkan kualitas pembelajaran (Dick & Carey, 2015; Slavin, 2020). Oleh karena itu, keberhasilan strategi mengajar sangat dipengaruhi oleh kualitas implementasi pada setiap tahapan tersebut.

3.4.1 Tahap Perencanaan Pembelajaran

Tahap perencanaan merupakan langkah awal yang memiliki peranan sangat penting dalam menentukan keberhasilan implementasi strategi mengajar. Pada tahap ini, guru merumuskan tujuan pembelajaran yang jelas dan terukur, serta menentukan strategi yang sesuai dengan karakteristik peserta didik dan materi yang akan diajarkan. Perencanaan juga mencakup pemilihan media, sumber belajar, serta teknik evaluasi yang akan digunakan dalam pembelajaran (Dick & Carey, 2015). Dengan adanya perencanaan yang matang, proses pembelajaran dapat berlangsung secara lebih terarah, sistematis, dan efektif.

Selain itu, pada tahap perencanaan, guru perlu mempertimbangkan aspek psikologis peserta didik, seperti gaya belajar, motivasi, serta tingkat perkembangan kognitif. Hal ini penting agar strategi yang dirancang benar-benar sesuai dengan kebutuhan peserta didik (Slavin, 2020; Schunk, 2012). Perencanaan yang didasarkan pada karakteristik peserta didik akan mampu meningkatkan efektivitas pembelajaran serta mendorong keterlibatan aktif dalam proses belajar.

Perencanaan pembelajaran juga harus bersifat fleksibel agar dapat disesuaikan dengan kondisi nyata yang terjadi di kelas. Guru perlu menyiapkan alternatif strategi apabila terjadi perubahan situasi selama proses pembelajaran berlangsung. Dengan demikian,

perencanaan tidak bersifat kaku, melainkan adaptif terhadap dinamika pembelajaran. Telaah kritis penulis menunjukkan bahwa dalam praktiknya, perencanaan pembelajaran masih sering bersifat administratif dan belum sepenuhnya mencerminkan kebutuhan peserta didik, sehingga berdampak pada kurang optimalnya implementasi strategi mengajar.

3.4.2 Tahap Pelaksanaan Pembelajaran

Tahap pelaksanaan merupakan proses realisasi dari strategi mengajar yang telah dirancang pada tahap perencanaan. Pada tahap ini, guru mengimplementasikan strategi pembelajaran melalui interaksi langsung dengan peserta didik di dalam kelas. Keberhasilan pelaksanaan sangat ditentukan oleh kemampuan guru dalam mengelola kelas, menyampaikan materi, serta membangun interaksi yang efektif (Emmer & Sabornie, 2015).

Dalam pelaksanaannya, guru harus mampu menciptakan lingkungan belajar yang kondusif agar peserta didik dapat mengikuti pembelajaran secara optimal. Pengelolaan kelas meliputi pengaturan waktu, pengendalian perilaku peserta didik, serta pengelolaan interaksi antar peserta didik. Lingkungan belajar yang positif akan mampu meningkatkan motivasi serta partisipasi aktif peserta didik dalam pembelajaran (Slavin, 2020).

Selain itu, pelaksanaan strategi mengajar harus memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk terlibat secara aktif dalam berbagai aktivitas pembelajaran, seperti diskusi, eksplorasi, dan refleksi. Hal ini penting untuk mengembangkan kemampuan berpikir kritis dan kreatif peserta didik. Namun demikian, telaah kritis penulis menunjukkan bahwa

pelaksanaan pembelajaran di lapangan masih sering berpusat pada guru, sehingga keterlibatan peserta didik belum optimal. Oleh karena itu, diperlukan perubahan paradigma pembelajaran yang lebih berorientasi pada peserta didik.

3.4.3 Tahap Evaluasi Pembelajaran

Tahap evaluasi merupakan proses penilaian terhadap efektivitas strategi mengajar yang telah diterapkan dalam pembelajaran. Evaluasi bertujuan untuk mengetahui sejauh mana tujuan pembelajaran telah tercapai serta mengidentifikasi kelemahan dalam proses pembelajaran. Evaluasi dapat dilakukan melalui berbagai teknik, seperti tes, observasi, serta refleksi pembelajaran (Hattie, 2009; Slavin, 2020).

Selain digunakan untuk menilai hasil belajar peserta didik, evaluasi juga berfungsi sebagai sarana refleksi bagi guru dalam meningkatkan kualitas pembelajaran. Melalui evaluasi, guru dapat mengetahui apakah strategi yang digunakan sudah tepat atau masih perlu diperbaiki. Dengan demikian, evaluasi tidak hanya bersifat sumatif, tetapi juga formatif yang dilakukan secara berkelanjutan.

Evaluasi yang efektif juga melibatkan umpan balik dari peserta didik sebagai bagian dari proses refleksi pembelajaran. Umpan balik ini dapat memberikan informasi yang penting mengenai pengalaman belajar peserta didik. Telaah kritis penulis menunjukkan bahwa evaluasi pembelajaran masih sering difokuskan pada hasil akhir semata dan belum dimanfaatkan secara optimal sebagai alat refleksi untuk memperbaiki strategi mengajar. Oleh karena itu, diperlukan perubahan paradigma evaluasi agar lebih berorientasi pada peningkatan kualitas proses pembelajaran.

Ditinjau dari telaah penulis menunjukkan bahwa implementasi strategi mengajar sering kali tidak berjalan sesuai dengan perencanaan yang telah disusun, terutama karena adanya keterbatasan waktu, sumber daya, serta kompetensi pedagogik guru. Ketidaksesuaian ini menyebabkan strategi yang telah dirancang tidak dapat diterapkan secara optimal dalam proses pembelajaran.

Selain itu, kurangnya integrasi antara tahap perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi menyebabkan proses pembelajaran menjadi tidak sistematis. Guru sering kali hanya berfokus pada salah satu tahapan tanpa memperhatikan keterkaitan antar tahapan tersebut. Oleh karena itu, diperlukan peningkatan kompetensi guru dalam merancang serta mengimplementasikan strategi mengajar secara menyeluruh dan berkelanjutan.

Dengan demikian, implementasi strategi mengajar yang efektif memerlukan sinergi antara perencanaan yang matang, pelaksanaan yang adaptif, serta evaluasi yang reflektif. Ketiga tahapan tersebut harus dilakukan secara terintegrasi agar proses pembelajaran dapat berlangsung secara optimal dan bermakna bagi peserta didik.

3.5 Peran Guru dalam Strategi Mengajar Efektif

Guru memiliki peran yang sangat penting dalam keberhasilan implementasi strategi mengajar karena berfungsi sebagai perancang, pelaksana, sekaligus evaluator pembelajaran. Peran tersebut menunjukkan bahwa guru tidak hanya bertugas menyampaikan materi, tetapi juga mengelola keseluruhan proses pembelajaran secara sistematis (Slavin, 2020). Dalam konteks ini, guru menjadi aktor utama yang menentukan arah, kualitas, serta efektivitas

pembelajaran. Oleh karena itu, kompetensi pedagogik yang dimiliki guru sangat berpengaruh terhadap keberhasilan strategi yang diterapkan.

Sebagai **perancang pembelajaran**, guru memiliki tanggung jawab dalam merumuskan tujuan pembelajaran, memilih strategi yang sesuai, serta merancang aktivitas belajar yang relevan dengan karakteristik peserta didik. Peran ini menuntut guru untuk memahami teori belajar dan mampu mengintegrasikannya dalam perencanaan pembelajaran. Perencanaan yang baik akan menghasilkan proses pembelajaran yang terstruktur dan terarah. Selain itu, guru juga perlu memperhatikan perbedaan individu peserta didik agar strategi yang dirancang bersifat inklusif dan adaptif terhadap kebutuhan mereka.

Sebagai **pelaksana pembelajaran**, guru berperan dalam mengimplementasikan strategi yang telah dirancang melalui interaksi langsung dengan peserta didik. Pada tahap ini, guru harus mampu mengelola kelas, menyampaikan materi secara jelas, serta menciptakan suasana belajar yang kondusif. Kemampuan komunikasi serta pengelolaan kelas menjadi faktor penting dalam keberhasilan pelaksanaan pembelajaran (Emmer & Sabornie, 2015). Dengan pelaksanaan yang efektif, peserta didik dapat terlibat secara aktif dalam proses pembelajaran.

Selanjutnya, sebagai **evaluator pembelajaran**, guru bertanggung jawab untuk menilai efektivitas strategi yang telah diterapkan. Evaluasi dilakukan tidak hanya untuk mengukur hasil belajar peserta didik, tetapi juga untuk menilai proses pembelajaran secara keseluruhan. Melalui evaluasi, guru dapat mengidentifikasi kelebihan dan kekurangan strategi yang digunakan serta melakukan perbaikan secara berkelanjutan (Hattie, 2009). Dengan demikian, evaluasi menjadi bagian yang sangat penting dalam upaya peningkatan kualitas pembelajaran.

Selain ketiga peran utama tersebut, guru juga berfungsi sebagai **fasilitator pembelajaran**, yaitu pihak yang membantu peserta didik dalam membangun pengetahuan secara mandiri. Sebagai fasilitator, guru tidak mendominasi proses pembelajaran, melainkan memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk aktif dalam mengeksplorasi materi. Peran ini sejalan dengan pendekatan konstruktivistik yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif dalam pembelajaran (Schunk, 2012). Dengan demikian, pembelajaran menjadi lebih bermakna dan kontekstual.

Guru juga memiliki peran sebagai **motivator**, yaitu individu yang mendorong dan menumbuhkan semangat belajar peserta didik. Motivasi belajar merupakan faktor penting yang memengaruhi keberhasilan proses pembelajaran. Guru dapat meningkatkan motivasi melalui pemberian umpan balik positif, penghargaan, serta menciptakan suasana belajar yang menyenangkan (Slavin, 2020). Peran ini sangat penting dalam meningkatkan keterlibatan peserta didik serta mendorong mereka untuk mencapai hasil belajar yang optimal.

Selain itu, guru berperan sebagai **pembimbing**, yaitu pihak yang memberikan arahan dan dukungan kepada peserta didik dalam proses belajar. Sebagai pembimbing, guru membantu peserta didik dalam mengatasi kesulitan belajar serta mengembangkan potensi yang dimiliki. Peran ini menuntut guru untuk memiliki empati serta kemampuan interpersonal yang baik. Dengan bimbingan yang tepat, peserta didik dapat berkembang secara optimal baik dari aspek akademik maupun non-akademik.

Dalam konteks pembelajaran modern, guru juga dituntut untuk mampu memanfaatkan teknologi sebagai bagian dari strategi mengajar. Pemanfaatan media digital seperti platform pembelajaran daring, video interaktif, serta aplikasi edukatif dapat meningkatkan keterlibatan peserta

didik sekaligus memperkaya pengalaman belajar (OECD, 2019). Oleh karena itu, guru perlu memiliki literasi digital yang memadai agar dapat mengintegrasikan teknologi secara efektif dalam pembelajaran.

Selain itu, guru perlu memiliki kemampuan reflektif untuk mengevaluasi praktik pembelajaran yang telah dilakukan. Refleksi memungkinkan guru untuk mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan strategi yang digunakan serta melakukan perbaikan secara berkelanjutan (Schön, 2017). Kemampuan reflektif ini menjadi bagian penting dalam pengembangan profesional guru secara berkesinambungan.

Telaah kritis penulis menunjukkan bahwa dalam praktiknya, peran guru masih sering terbatas pada penyampaian materi, sehingga fungsi sebagai fasilitator, motivator, dan pembimbing belum berjalan secara optimal. Kondisi ini berdampak pada rendahnya keterlibatan peserta didik dalam proses pembelajaran. Oleh karena itu, diperlukan peningkatan kompetensi guru serta perubahan paradigma pembelajaran agar peran guru dapat dijalankan secara lebih komprehensif, efektif, dan berorientasi pada kebutuhan peserta didik.

Strategi mengajar yang efektif merupakan faktor utama dalam menentukan keberhasilan proses pembelajaran. Strategi yang disusun secara sistematis serta didasarkan pada teori psikologi belajar akan mampu meningkatkan kualitas pembelajaran secara signifikan.

Pengintegrasian berbagai strategi mengajar menjadi hal yang penting untuk mengakomodasi keberagaman karakteristik peserta didik. Tidak terdapat satu strategi yang paling ideal untuk semua situasi, sehingga guru perlu bersikap fleksibel dan inovatif dalam memilih strategi yang paling sesuai.

Namun demikian, implementasi strategi mengajar masih menghadapi berbagai kendala, seperti keterbatasan kompetensi guru serta sistem pendidikan yang belum sepenuhnya fleksibel. Oleh karena itu, diperlukan peningkatan profesionalisme guru serta dukungan kebijakan yang lebih adaptif.

Transformasi strategi mengajar perlu dilakukan secara berkelanjutan dengan berlandaskan pada bukti empiris dan kebutuhan peserta didik. Dengan demikian, proses pembelajaran dapat menjadi lebih efektif, bermakna, serta relevan dengan tuntutan perkembangan zaman.

DAFTAR PUSTAKA

- Dick, W. & Carey, L., 2015. *The Systematic Design of Instruction*. 8th ed. Boston: Pearson.
- Emmer, E.T. & Sabornie, E.J., 2015. *Handbook of Classroom Management*. New York: Routledge.
- Hattie, J., 2009. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E., 2015. *Models of Teaching*. 9th ed. Boston: Pearson.
- Mayer, R.E., 2014. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD, 2019. *Future of Education and Skills 2030*. Paris: OECD Publishing.
- Reigeluth, C.M., 2017. *Instructional-Design Theories and Models: The Learner-Centered Paradigm of Education*. New York: Routledge.
- Schön, D.A., 2017. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Routledge.
- Schunk, D.H., 2012. *Learning Theories: An Educational Perspective*. 6th ed. Boston: Pearson.
- Slavin, R.E., 2020. *Educational Psychology: Theory and Practice*. 13th ed. Boston: Pearson.
- Smaldino, S.E., Lowther, D.L., Mims, C. & Russell, J.D., 2019. *Instructional Technology and Media for Learning*. 12th ed. Boston: Pearson.
- Tomlinson, C.A., 2014. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. 2nd ed. Alexandria: ASCD.

- Voogt, J. & Roblin, N.P., 2012. A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), pp.299–321.
- Weinstein, C.E. & Mayer, R.E., 1986. The teaching of learning strategies. In: M.C. Wittrock, ed. *Handbook of Research on Teaching*. 3rd ed. New York: Macmillan, pp.315–327.
- Zimmerman, B.J., 2002. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), pp.64–70.

BAB 4

PENGEMBANGAN KURIKULUM DAN MATERI PEMBELAJARAN

Oleh Sainab

Pengembangan kurikulum merupakan komponen kunci dalam sistem pendidikan yang berfungsi sebagai rujukan utama dalam penyelenggaraan pembelajaran. Kurikulum tidak sekadar dokumen administratif, melainkan perangkat strategis yang mengarahkan tujuan, isi, dan pengalaman belajar peserta didik (Ornstein & Hunkins, 2018; Wiles & Bondi, 2019). Dalam perspektif psikologi belajar mengajar, kurikulum perlu disusun dengan mempertimbangkan karakteristik individu peserta didik, meliputi aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik, agar proses pembelajaran berlangsung optimal dan bermakna (Slavin, 2020; Schunk, 2012).

Seiring perkembangan ilmu pengetahuan, pendekatan dalam pengembangan kurikulum juga mengalami transformasi. Aliran behavioristik menekankan pentingnya penguatan dan latihan berulang, sementara pendekatan kognitif berfokus pada proses mental dalam memahami informasi. Di sisi lain, konstruktivisme menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif yang membangun pengetahuan melalui pengalaman dan interaksi (Slavin, 2020; Schunk, 2012). Perkembangan ini menuntut kurikulum yang fleksibel dan adaptif terhadap dinamika pembelajaran.

Selain faktor teoritis, kurikulum harus relevan dengan tuntutan sosial dan perkembangan zaman. Era globalisasi dan digitalisasi mengharuskan kurikulum mengintegrasikan keterampilan abad ke-21, seperti berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, dan komunikasi (OECD, 2019; Voogt & Roblin, 2012). Dengan demikian, kurikulum tidak hanya berorientasi pada penguasaan materi, tetapi juga pada pengembangan kompetensi yang aplikatif dalam kehidupan nyata.

Dalam implementasinya, kurikulum memiliki keterkaitan erat dengan materi pembelajaran sebagai komponen operasional di kelas. Materi pembelajaran berfungsi sebagai media untuk mewujudkan tujuan yang telah dirumuskan dalam kurikulum. Oleh karena itu, materi perlu dirancang secara sistematis, kontekstual, dan selaras dengan kebutuhan serta karakteristik peserta didik agar pembelajaran lebih efektif (Hamalik, 2020; Dick & Carey, 2015).

Telaah kritis penulis menunjukkan bahwa praktik pengembangan kurikulum di lapangan masih cenderung bersifat administratif dan kurang berorientasi pada kebutuhan psikologis peserta didik. Kurikulum sering dirancang secara top-down tanpa keterlibatan optimal dari guru sebagai pelaksana utama pembelajaran. Kondisi ini berpotensi menimbulkan kesenjangan antara rancangan kurikulum dan implementasinya di kelas, sehingga diperlukan pendekatan yang lebih partisipatif dan kontekstual (Priestley & Biesta, 2013; Young, 2014).

4.1 Pengembangan Kurikulum

4.1.1 Konsep Dasar Pengembangan Kurikulum

Pengembangan kurikulum merupakan rangkaian kegiatan terencana, sistematis, dan berkesinambungan yang mencakup perencanaan, pelaksanaan, serta evaluasi untuk mencapai tujuan pendidikan secara efektif (Print, 2017; Ornstein & Hunkins, 2018). Proses ini tidak hanya terbatas pada penyusunan dokumen, tetapi juga implementasi dalam pembelajaran dan refleksi berkelanjutan. Dalam perspektif psikologi belajar, kurikulum harus responsif terhadap kebutuhan, gaya belajar, dan latar sosial budaya peserta didik (Slavin, 2020).

Menurut Tyler (1949), pengembangan kurikulum dimulai dari penetapan tujuan, pemilihan pengalaman belajar, pengorganisasian pengalaman, dan evaluasi hasil belajar. Pendekatan rasional ini menempatkan tujuan sebagai pusat proses dan menyediakan kerangka yang sistematis (Tyler, 1949; Ornstein & Hunkins, 2018). Meskipun linear, model ini tetap relevan karena kemudahannya dalam implementasi.

Taba (1962) menawarkan pendekatan partisipatif melalui model bottom-up yang melibatkan guru sebagai pengembang utama kurikulum. Pendekatan ini lebih kontekstual karena berangkat dari realitas kelas dan kebutuhan peserta didik (Taba, 1962; Wiles & Bondi, 2019). Dengan demikian, kurikulum yang dihasilkan cenderung lebih aplikatif.

Secara psikologis, pengembangan kurikulum harus selaras dengan teori perkembangan. Piaget menekankan kesesuaian dengan tahap kognitif, sedangkan Vygotsky menekankan interaksi sosial melalui konsep ZPD

(Schunk, 2012; Slavin, 2020). Kurikulum yang efektif adalah yang mampu mengintegrasikan keduanya.

Telaah kritis penulis menunjukkan perlunya integrasi pendekatan top-down dan bottom-up. Namun, dominasi pendekatan sentralistik masih menghambat kontekstualisasi kurikulum. Diperlukan kolaborasi antara pembuat kebijakan dan praktisi agar kurikulum lebih relevan dan adaptif (Priestley & Biesta, 2013; Young, 2014).

4.1.2 Landasan Pengembangan Kurikulum

Landasan pengembangan kurikulum merupakan pijakan konseptual yang menentukan arah, isi, serta implementasi kurikulum dalam sistem pendidikan. Secara umum, landasan ini mencakup dimensi filosofis, psikologis, sosiologis, dan teknologis yang saling terkait dan tidak dapat dipisahkan (Ornstein & Hunkins, 2018; Print, 2017). Landasan filosofis berperan dalam merumuskan nilai, tujuan, dan orientasi pendidikan yang ingin dicapai. Melalui landasan ini, kurikulum diarahkan untuk membentuk manusia yang sesuai dengan cita-cita bangsa dan kebutuhan zaman. Oleh karena itu, pemilihan aliran filsafat seperti progresivisme, esensialisme, atau konstruktivisme akan sangat memengaruhi desain kurikulum yang dihasilkan (Wiles & Bondi, 2019; Schiro, 2013).

Landasan psikologis menitikberatkan pada pemahaman tentang bagaimana peserta didik belajar dan berkembang. Teori belajar seperti behavioristik, kognitif, dan konstruktivistik memberikan kerangka dalam menentukan strategi pembelajaran yang sesuai (Slavin, 2020; Schunk, 2012). Pendekatan behavioristik menekankan penguatan dan latihan, sedangkan kognitivisme berfokus pada proses mental seperti

memori dan pemahaman. Sementara itu, konstruktivisme memandang belajar sebagai proses aktif membangun pengetahuan melalui pengalaman. Dengan demikian, kurikulum yang baik harus mempertimbangkan tahap perkembangan peserta didik serta perbedaan individu agar pembelajaran lebih efektif dan bermakna.

Landasan sosiologis mengarahkan kurikulum agar selaras dengan kebutuhan dan dinamika masyarakat. Kurikulum tidak dapat dilepaskan dari konteks sosial, budaya, dan ekonomi di mana pendidikan berlangsung (Young, 2014; Wiles & Bondi, 2019). Oleh karena itu, kurikulum harus mampu merespons perubahan sosial, seperti globalisasi, keberagaman budaya, dan tuntutan dunia kerja. Integrasi nilai-nilai sosial, norma, serta kearifan lokal menjadi penting agar peserta didik tidak hanya memiliki pengetahuan, tetapi juga mampu beradaptasi dalam kehidupan bermasyarakat. Dengan demikian, kurikulum berfungsi sebagai alat transformasi sosial yang strategis.

Landasan teknologis semakin penting dalam era digital yang ditandai dengan perkembangan pesat teknologi informasi dan komunikasi. Integrasi teknologi dalam kurikulum memungkinkan pembelajaran menjadi lebih fleksibel, interaktif, dan aksesibel (OECD, 2019; Reigeluth, 2017). Pemanfaatan teknologi seperti e-learning, multimedia, dan platform digital dapat meningkatkan kualitas pembelajaran serta memperluas sumber belajar. Namun, integrasi teknologi harus dilakukan secara pedagogis, bukan sekadar penggunaan alat, agar benar-benar mendukung pencapaian tujuan pembelajaran. Oleh karena itu, pengembangan kurikulum perlu mempertimbangkan kesiapan infrastruktur, kompetensi guru, serta literasi digital peserta didik.

Telaah kritis penulis menunjukkan bahwa dalam praktiknya, keempat landasan tersebut belum diintegrasikan secara seimbang dalam pengembangan kurikulum. Kurikulum sering kali lebih menekankan aspek administratif dan kebijakan makro, sementara dimensi psikologis dan sosiologis kurang mendapat perhatian yang memadai. Akibatnya, kurikulum menjadi kurang kontekstual dan tidak sepenuhnya sesuai dengan kebutuhan peserta didik di lapangan. Selain itu, integrasi teknologi masih bersifat parsial dan belum didukung oleh kesiapan sumber daya yang memadai. Oleh karena itu, diperlukan pendekatan holistik dan kolaboratif dalam pengembangan kurikulum agar keempat landasan tersebut dapat diimplementasikan secara optimal dan berkelanjutan (Priestley & Biesta, 2013; Young, 2014).

4.1.3 Model-Model Pengembangan Kurikulum

Model pengembangan kurikulum merupakan kerangka konseptual yang digunakan untuk merancang, mengimplementasikan, dan mengevaluasi kurikulum secara sistematis. Model ini membantu pengembang kurikulum dalam menentukan langkah-langkah yang logis dan terstruktur sehingga tujuan pendidikan dapat tercapai secara efektif (Oliva, 2009; Print, 2017). Dalam praktiknya, model kurikulum tidak bersifat tunggal, melainkan beragam dan dapat disesuaikan dengan kebutuhan serta konteks pendidikan.

Model Tyler dikenal sebagai model klasik yang menekankan pendekatan rasional berbasis tujuan. Model ini mengarahkan pengembangan kurikulum melalui empat langkah utama, yaitu penentuan tujuan, pemilihan pengalaman belajar, pengorganisasian pengalaman, dan evaluasi hasil belajar (Tyler, 1949; Ornstein & Hunkins, 2018). Kelebihan model ini terletak pada kesederhanaannya yang sistematis, namun sering

dikritik karena kurang fleksibel dalam menghadapi dinamika pembelajaran.

Model Taba menawarkan pendekatan yang lebih partisipatif dengan melibatkan guru dalam proses pengembangan kurikulum. Model ini dimulai dari diagnosis kebutuhan, perumusan tujuan, pemilihan konten, hingga evaluasi (Taba, 1962; Wiles & Bondi, 2019). Pendekatan ini lebih kontekstual karena mempertimbangkan kondisi nyata di lapangan, sehingga lebih relevan dengan kebutuhan peserta didik. Selain itu, model Oliva memberikan pendekatan komprehensif yang mengintegrasikan seluruh komponen kurikulum, mulai dari filosofi pendidikan hingga evaluasi pembelajaran (Oliva, 2009). Model ini lebih kompleks, namun mampu memberikan gambaran menyeluruh tentang proses pengembangan kurikulum.

Telaah kritis penulis menunjukkan bahwa tidak ada model yang sepenuhnya ideal untuk semua konteks pendidikan. Oleh karena itu, pengembang kurikulum perlu bersikap fleksibel dengan mengombinasikan berbagai model sesuai kebutuhan. Dalam praktiknya, keterbatasan sumber daya dan kebijakan sering menjadi kendala dalam penerapan model secara optimal.

4.1.4 Prinsip-Prinsip Pengembangan Kurikulum

Prinsip pengembangan kurikulum merupakan pedoman dasar yang harus diperhatikan dalam merancang kurikulum agar sesuai dengan tujuan pendidikan. Salah satu prinsip utama adalah relevansi, yaitu kesesuaian antara kurikulum dengan kebutuhan peserta didik dan tuntutan masyarakat (Hamalik, 2020; Print, 2017). Kurikulum yang relevan akan lebih mudah diterapkan dan memberikan dampak yang signifikan terhadap hasil belajar.

Prinsip fleksibilitas menekankan bahwa kurikulum harus dapat disesuaikan dengan kondisi lokal dan karakteristik peserta didik. Hal ini penting mengingat adanya keberagaman latar belakang sosial, budaya, dan kemampuan peserta didik (Ornstein & Hunkins, 2018). Fleksibilitas memungkinkan guru untuk berinovasi dalam proses pembelajaran.

Prinsip kontinuitas berkaitan dengan kesinambungan antar jenjang pendidikan, sehingga pembelajaran dapat berlangsung secara berkelanjutan. Sementara itu, prinsip efisiensi dan efektivitas menekankan penggunaan sumber daya secara optimal untuk mencapai tujuan pembelajaran (Print, 2017).

Penerapan prinsip-prinsip ini secara konsisten dapat meningkatkan kualitas kurikulum dan pembelajaran. Namun, implementasinya sering menghadapi kendala, seperti keterbatasan kebijakan dan sumber daya. Telaah kritis penulis menunjukkan bahwa prinsip fleksibilitas masih belum optimal diterapkan karena sistem pendidikan yang cenderung sentralistik. Akibatnya, kurikulum kurang mampu mengakomodasi kebutuhan lokal secara maksimal.

4.2 Materi Pembelajaran

4.2.1 Pengembangan Materi Pembelajaran

Materi pembelajaran merupakan salah satu komponen utama dalam proses pendidikan yang berperan sebagai sarana untuk mencapai tujuan pembelajaran secara efektif. Penyusunan materi perlu dilakukan secara terstruktur, sistematis, dan disesuaikan dengan karakteristik peserta didik agar dapat mendukung proses belajar yang optimal (Dick &

Carey, 2015; Hamalik, 2020). Selain berfungsi sebagai sumber informasi, materi pembelajaran juga harus mampu mendorong keterlibatan aktif peserta didik dalam pembelajaran. Oleh karena itu, pengembangan materi perlu mempertimbangkan keseimbangan antara aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik. Materi yang dirancang dengan baik akan mempermudah peserta didik dalam memahami konsep secara mendalam.

Dalam proses pengembangannya, materi pembelajaran harus mengacu pada prinsip relevansi, konsistensi, dan kecukupan. Relevansi berkaitan dengan kesesuaian antara materi dan tujuan pembelajaran yang ingin dicapai. Konsistensi berfungsi menjaga kesinambungan antar bagian materi agar tidak terjadi tumpang tindih atau kesenjangan konsep. Sementara itu, kecukupan memastikan bahwa materi yang disajikan tidak berlebihan maupun terlalu minim (Print, 2017). Ketiga prinsip ini menjadi landasan penting dalam menghasilkan materi pembelajaran yang efektif dan efisien.

Materi pembelajaran dapat bersumber dari berbagai referensi yang kredibel, seperti buku ajar, artikel jurnal, media digital, maupun lingkungan sekitar. Pemanfaatan sumber yang beragam dapat memperkaya pengalaman belajar peserta didik serta meningkatkan kualitas pembelajaran (Reigeluth, 2017). Selain itu, variasi sumber juga dapat membantu peserta didik mengembangkan kemampuan berpikir kritis. Peran guru sangat penting dalam menyeleksi dan menyesuaikan materi agar sesuai dengan kebutuhan peserta didik.

Seiring dengan perkembangan teknologi, penggunaan media digital dalam pengembangan materi pembelajaran menjadi semakin penting. Teknologi seperti video pembelajaran, aplikasi interaktif, dan

platform daring dapat meningkatkan keterlibatan peserta didik (OECD, 2019). Selain itu, teknologi memungkinkan proses pembelajaran menjadi lebih fleksibel dan tidak terbatas ruang dan waktu. Namun, pemanfaatan teknologi harus tetap mempertimbangkan aspek pedagogis agar penggunaannya benar-benar efektif.

Telaah kritis penulis menunjukkan bahwa materi pembelajaran yang digunakan di lapangan masih cenderung bersifat teoritis dan kurang dikaitkan dengan konteks kehidupan nyata. Kondisi ini menyebabkan peserta didik mengalami kesulitan dalam memahami relevansi materi dengan kehidupan sehari-hari. Selain itu, kurangnya inovasi dalam pengembangan materi membuat pembelajaran menjadi monoton. Oleh karena itu, diperlukan pengembangan materi yang lebih kontekstual, kreatif, dan berorientasi pada kebutuhan peserta didik.

4.2.2 Strategi Pengorganisasian Materi Pembelajaran

Pengorganisasian materi pembelajaran merupakan suatu proses terstruktur dalam menyusun bahan ajar agar mudah dipahami oleh peserta didik. Proses ini bertujuan untuk meningkatkan efektivitas pembelajaran melalui pengaturan urutan serta struktur materi secara sistematis dan logis (Reigeluth, 2017; Ornstein & Hunkins, 2018). Materi yang tersusun dengan baik akan membantu peserta didik dalam memahami konsep secara bertahap dan berkesinambungan. Selain itu, pengorganisasian materi juga berperan dalam mengurangi beban kognitif ketika peserta didik menerima informasi baru (Slavin, 2020).

Strategi sequencing digunakan untuk menyusun urutan materi dari yang paling sederhana menuju yang lebih kompleks atau dari yang konkret menuju abstrak. Pendekatan ini mempermudah peserta didik dalam membangun pemahaman secara bertahap (Reigeluth, 2017; Dick & Carey, 2015). Sementara itu, structuring bertujuan untuk mengidentifikasi dan menegaskan hubungan antar konsep dalam materi pembelajaran. Adapun synthesizing berfungsi untuk mengintegrasikan berbagai konsep sehingga membentuk pemahaman yang utuh (Wiles & Bondi, 2019).

Pengorganisasian materi yang efektif dapat mendorong peningkatan kemampuan berpikir kritis dan analitis peserta didik. Hal ini terjadi karena peserta didik tidak hanya menerima informasi, tetapi juga memahami keterkaitan antar konsep yang dipelajari (Slavin, 2020; Schunk, 2012). Selain itu, pemanfaatan media pembelajaran yang tepat dapat memperkuat penyajian materi sehingga lebih menarik dan mudah dipahami. Dengan demikian, proses pembelajaran dapat berlangsung lebih efektif dan bermakna (OECD, 2019).

Dalam implementasinya, pengorganisasian materi harus disesuaikan dengan karakteristik peserta didik serta tujuan pembelajaran yang ingin dicapai. Guru dituntut memiliki kemampuan dalam merancang struktur materi yang tepat agar pembelajaran dapat berjalan secara optimal (Print, 2017; Ornstein & Hunkins, 2018). Di samping itu, evaluasi terhadap struktur materi juga perlu dilakukan secara berkala untuk mengetahui tingkat efektivitasnya dalam mendukung proses belajar.

Telaah kritis penulis menunjukkan bahwa pengorganisasian materi pembelajaran di lapangan masih sering belum memperhatikan alur berpikir

peserta didik secara optimal. Kondisi ini menyebabkan materi menjadi sulit dipahami dan kurang efektif dalam mendukung pembelajaran. Oleh karena itu, diperlukan pendekatan yang lebih sistematis serta berbasis pada kebutuhan peserta didik agar proses pembelajaran menjadi lebih optimal.

4.3 Integrasi Kurikulum dan Psikologi Belajar

Integrasi antara kurikulum dan teori psikologi belajar merupakan faktor penting dalam meningkatkan kualitas pembelajaran. Kurikulum yang dirancang dengan memperhatikan teori belajar akan lebih mampu memenuhi kebutuhan peserta didik secara optimal (Slavin, 2020; Schunk, 2012). Pendekatan ini memungkinkan proses pembelajaran menjadi lebih efektif dan bermakna. Selain itu, integrasi tersebut juga dapat meningkatkan kualitas interaksi antara guru dan peserta didik (Ornstein & Hunkins, 2018).

Pendekatan behavioristik menekankan pentingnya penguatan dan pengulangan dalam proses belajar. Sementara itu, pendekatan kognitif berfokus pada proses mental seperti pemahaman dan pengolahan informasi. Di sisi lain, pendekatan konstruktivistik menekankan pembelajaran aktif melalui pengalaman dan interaksi sosial (Slavin, 2020; Schunk, 2012). Ketiga pendekatan ini dapat diintegrasikan untuk menciptakan pembelajaran yang lebih komprehensif (Wiles & Bondi, 2019).

Guru memiliki peran strategis dalam mengintegrasikan kurikulum dengan teori psikologi belajar. Guru perlu memahami karakteristik peserta didik dan memilih strategi pembelajaran yang sesuai (Print, 2017; Slavin, 2020). Hal ini akan berdampak pada peningkatan motivasi serta hasil belajar peserta didik. Selain itu, refleksi terhadap proses

pembelajaran juga penting untuk meningkatkan kualitas pembelajaran secara berkelanjutan.

Integrasi ini juga mendukung terciptanya pembelajaran yang kontekstual dan relevan dengan kehidupan peserta didik. Peserta didik dapat mengaitkan materi pembelajaran dengan pengalaman nyata yang mereka alami (OECD, 2019; Voogt & Roblin, 2012). Hal ini akan meningkatkan pemahaman konseptual serta daya ingat dalam jangka panjang.

Telaah kritis penulis menunjukkan bahwa integrasi antara kurikulum dan psikologi belajar masih belum berjalan optimal dalam praktik pendidikan. Hal ini disebabkan oleh keterbatasan pemahaman guru terhadap teori belajar serta kurangnya pelatihan yang memadai. Oleh karena itu, diperlukan peningkatan kompetensi guru agar mampu mengimplementasikan pendekatan ini secara efektif.

4.4 Evaluasi Kurikulum dan Materi Pembelajaran

Evaluasi kurikulum dapat dilakukan dalam bentuk evaluasi formatif dan sumatif. Evaluasi formatif dilakukan selama proses pembelajaran untuk memantau perkembangan peserta didik, sedangkan evaluasi sumatif dilakukan pada akhir pembelajaran untuk menilai pencapaian tujuan (Slavin, 2020; Arikunto, 2018). Kedua jenis evaluasi ini saling melengkapi dalam memberikan gambaran menyeluruh tentang hasil pembelajaran.

Berbagai teknik evaluasi dapat digunakan, seperti tes, observasi, wawancara, dan angket. Penggunaan teknik yang beragam dapat meningkatkan validitas dan reliabilitas hasil evaluasi (Print, 2017; Sukardi, 2009). Selain itu, pemilihan teknik evaluasi harus disesuaikan dengan tujuan pembelajaran dan karakteristik peserta didik.

Hasil evaluasi kurikulum dapat dimanfaatkan sebagai dasar dalam melakukan perbaikan dan pengembangan kurikulum serta materi pembelajaran. Evaluasi yang dilakukan secara tepat akan memberikan umpan balik yang konstruktif bagi guru dan pengembang kurikulum (Ornstein & Hunkins, 2018). Dengan demikian, kualitas pembelajaran dapat terus ditingkatkan secara berkelanjutan.

Telaah kritis penulis menunjukkan bahwa evaluasi kurikulum dalam praktiknya masih sering bersifat administratif dan belum dimanfaatkan secara optimal untuk perbaikan pembelajaran. Oleh karena itu, diperlukan perubahan paradigma evaluasi agar lebih berorientasi pada peningkatan kualitas pembelajaran.

Akhir dari bab ini penulis menyimpulkan bahwa pengembangan kurikulum dan materi pembelajaran merupakan proses strategis yang menuntut perencanaan yang sistematis, implementasi yang kontekstual, serta evaluasi yang berkelanjutan. Kurikulum yang berkualitas tidak hanya berfungsi sebagai dokumen formal, tetapi juga sebagai instrumen dinamis yang mampu mengakomodasi perkembangan peserta didik, kemajuan ilmu pengetahuan, serta tuntutan masyarakat (Ornstein & Hunkins, 2018; Print, 2017). Integrasi antara landasan kurikulum, model pengembangan, prinsip-prinsip dasar, serta pendekatan psikologi belajar menjadi faktor kunci dalam menciptakan pembelajaran yang efektif dan bermakna. Namun demikian, realitas di lapangan menunjukkan bahwa pengembangan kurikulum masih menghadapi berbagai tantangan, seperti dominasi kebijakan yang bersifat sentralistik, keterbatasan kompetensi guru dalam mengimplementasikan kurikulum, serta belum optimalnya pemanfaatan hasil evaluasi sebagai dasar perbaikan pembelajaran. Oleh karena itu, diperlukan transformasi paradigma pengembangan kurikulum yang lebih partisipatif, adaptif, dan berbasis pada kebutuhan peserta didik serta bukti empiris (Slavin, 2020). Kolaborasi

yang sinergis antara pembuat kebijakan, pendidik, dan pemangku kepentingan lainnya menjadi sangat penting untuk menghasilkan kurikulum yang relevan, kontekstual, dan mampu menjawab tantangan pendidikan di masa depan.

DAFTAR PUSTAKA

- Arikunto, Suharsimi. 2018. *Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan*. Jakarta: PT Bumi Aksara.
- Dick, Walter, & Carey, Lou. 2015. *The Systematic Design of Instruction*. Boston: Pearson Education.
- Hamalik, Oemar. 2020. *Manajemen Pengembangan Kurikulum*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.
- Oliva, Peter F. 2009. *Developing the Curriculum*. Boston: Pearson Education.
- Ornstein, Allan C., & Hunkins, Francis P. 2018. *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. New York: Pearson Education.
- Print, Murray. 2017. *Curriculum Development and Design*. London: Routledge.
- Reigeluth, Charles M. 2017. *Instructional-Design Theories and Models*. New York: Routledge.
- Schiro, Michael S. 2013. *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. California: SAGE Publications.
- Schunk, Dale H. 2012. *Learning Theories: An Educational Perspective*. Boston: Pearson Education.
- Slavin, Robert E. 2020. *Educational Psychology: Theory and Practice*. Boston: Pearson Education.
- Sukardi. 2009. *Evaluasi Pendidikan*. Jakarta: PT Bumi Aksara.
- Taba, Hilda. 1962. *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt Brace.
- Tyler, Ralph W. 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wiles, Jon, & Bondi, Joseph. 2019. *Curriculum Development: A*

Guide to Practice. New York: Pearson.

- Voogt, Joke, & Roblin, Natalie. 2012. A Comparative Analysis of International Frameworks for 21st Century Competences. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321.
- OECD. 2019. *Future of Education and Skills 2030*. Paris: OECD Publishing.
- Priestley, Mark, & Biesta, Gert. 2013. *Reinventing the Curriculum*. London: Bloomsbury.
- Young, Michael. 2014. *Knowledge and the Future School*. London: Bloomsbury.

BAB 5

MENGHADAPI KERAGAMAN DAN KEBUTUHAN KHUSUS DI DALAM KELAS

Oleh Jimny Hilda Fauzia

Keragaman peserta didik merupakan realitas yang tidak dapat dipisahkan dari proses belajar mengajar di kelas modern. Setiap siswa hadir dengan latar belakang budaya, kemampuan kognitif, kondisi sosial-emosional, bahasa, pengalaman hidup, serta karakteristik perkembangan yang berbeda. Dalam perspektif psikologi pendidikan, perbedaan individual tersebut memengaruhi cara siswa menerima, mengolah, dan mengekspresikan informasi selama pembelajaran. Oleh karena itu, guru tidak lagi dipandang hanya sebagai penyampai materi, melainkan sebagai fasilitator yang mampu menciptakan lingkungan belajar yang responsif terhadap berbagai kebutuhan peserta didik.

Perubahan paradigma pendidikan dari pendekatan seragam menuju pendidikan inklusif semakin menegaskan pentingnya pemahaman terhadap keragaman di kelas. Pendidikan inklusif menempatkan semua siswa, termasuk siswa dengan kebutuhan khusus, sebagai individu yang memiliki hak yang sama untuk memperoleh pengalaman belajar yang bermakna. Dalam konteks ini, keberagaman tidak dipandang sebagai hambatan, melainkan sebagai sumber kekayaan pengalaman belajar yang dapat

memperluas interaksi sosial, empati, dan perkembangan psikologis siswa. Penelitian Fovet (2020) menunjukkan bahwa lingkungan kelas yang inklusif dapat meningkatkan keterlibatan belajar, rasa memiliki, dan kesejahteraan psikologis peserta didik secara keseluruhan.

Dari sudut pandang psikologi belajar, kebutuhan khusus dalam kelas menuntut guru untuk memahami bahwa setiap siswa memiliki profil belajar yang unik. Sebagian siswa mungkin mengalami hambatan dalam perhatian, pemrosesan informasi, komunikasi, maupun regulasi emosi yang memerlukan pendekatan pembelajaran berbeda. Kerangka *Universal Design for Learning* (UDL) menekankan bahwa pembelajaran perlu dirancang sejak awal agar fleksibel dan dapat diakses oleh seluruh siswa. Pendekatan ini membantu guru mengurangi hambatan belajar sekaligus meningkatkan kesempatan partisipasi bagi seluruh peserta didik (Al-Azawei dkk., 2022).

Meskipun demikian, menghadapi keragaman dan kebutuhan khusus di dalam kelas bukanlah tugas yang sederhana. Guru sering menghadapi tantangan dalam menyesuaikan metode pembelajaran, mengelola dinamika sosial antarsiswa, serta menjaga keseimbangan antara tuntutan kurikulum dan kebutuhan individual. Situasi tersebut menuntut kompetensi pedagogis, sensitivitas psikologis, serta kemampuan reflektif agar proses pembelajaran tetap efektif. Oleh sebab itu, pembahasan mengenai keragaman dan kebutuhan khusus menjadi bagian penting dalam psikologi belajar mengajar karena berkaitan langsung dengan keberhasilan pembelajaran yang adil dan bermakna bagi semua siswa.

5.1 Konsep Keragaman dalam Kelas

Keragaman di dalam kelas merupakan kondisi yang mencerminkan adanya perbedaan karakteristik antar peserta didik dalam satu lingkungan belajar. Dalam psikologi belajar mengajar, keragaman tidak hanya dipahami sebagai perbedaan kemampuan akademik, tetapi juga mencakup aspek sosial, emosional, budaya, bahasa, hingga kebutuhan perkembangan individual. Pemahaman terhadap keragaman menjadi landasan penting bagi guru dalam merancang pembelajaran yang responsif, karena proses belajar berlangsung secara unik pada setiap individu (Woolfolk, 2021). Keragaman yang tidak dipahami secara tepat dapat menimbulkan kesenjangan partisipasi belajar, sedangkan pengelolaan yang baik dapat menciptakan lingkungan pembelajaran yang inklusif dan bermakna bagi semua siswa (Pirchio dkk., 2022).

Dalam konteks pendidikan modern, kelas tidak lagi dipandang sebagai kelompok homogen yang belajar dengan cara yang sama. Sebaliknya, guru dituntut memahami bahwa setiap peserta didik membawa identitas, pengalaman, dan kebutuhan yang berbeda ke dalam ruang belajar. Oleh karena itu, konsep keragaman dalam kelas perlu dipahami dari berbagai aspek agar proses pembelajaran dapat mengakomodasi seluruh peserta didik secara adil.

5.1.1 Pengertian Keragaman Peserta Didik

Keragaman peserta didik adalah variasi karakteristik individual yang memengaruhi cara siswa berpikir, merasakan, berinteraksi, dan belajar. Perbedaan tersebut dapat muncul dalam kemampuan intelektual, motivasi, minat, latar belakang budaya, kondisi ekonomi, maupun perkembangan psikologis. Menurut pendekatan psikologi pendidikan, setiap siswa memiliki profil belajar yang khas sehingga strategi

pembelajaran yang efektif harus mempertimbangkan keunikan tersebut.

Keragaman juga mencerminkan bahwa pembelajaran bukan sekadar transfer pengetahuan, tetapi proses adaptasi antara kebutuhan siswa dengan lingkungan belajar. Guru yang memahami keragaman akan lebih mampu menyesuaikan metode pembelajaran agar seluruh peserta didik memperoleh kesempatan berkembang secara optimal (Meyer dkk., 2015).

5.1.2 Bentuk-bentuk Keragaman dalam Kelas

Keragaman siswa di kelas dapat muncul dalam berbagai bentuk seperti berikut:

a. Keragaman Kognitif

Keragaman kognitif berkaitan dengan perbedaan kemampuan berpikir, memori, pemecahan masalah, dan kecepatan memahami materi. Sebagian siswa dapat memahami konsep abstrak dengan cepat, sementara siswa lain membutuhkan pengalaman konkret dan pengulangan lebih banyak.

b. Keragaman Sosial-Emosional

Setiap siswa memiliki tingkat kematangan emosi dan kemampuan sosial yang berbeda. Ada siswa yang mudah bekerja sama, namun ada pula yang mengalami kesulitan dalam interaksi sosial atau pengelolaan emosi. Faktor ini memengaruhi keterlibatan siswa dalam pembelajaran kelompok maupun hubungan dengan guru.

c. Keragaman Budaya dan Bahasa

Perbedaan budaya memengaruhi nilai, gaya komunikasi, serta cara siswa memaknai pengalaman belajar. Di kelas multikultural, bahasa

ibu yang berbeda juga dapat memengaruhi pemahaman instruksi dan partisipasi belajar siswa.

d. Keragaman Gaya Belajar

Sebagian siswa lebih mudah belajar melalui visual, sebagian melalui diskusi verbal, dan sebagian melalui aktivitas langsung. Walaupun konsep gaya belajar terus diperdebatkan, variasi preferensi belajar tetap penting dipertimbangkan dalam pembelajaran diferensiatif.

e. Keragaman Kondisi Fisik dan Sensorik

Keragaman juga mencakup siswa dengan hambatan penglihatan, pendengaran, mobilitas, maupun kondisi neurologis tertentu yang memerlukan modifikasi lingkungan belajar agar dapat memenuhi kebutuhan mereka.

5.1.3 Implikasi Keragaman Terhadap Proses Pembelajaran

Keragaman peserta didik memiliki implikasi langsung terhadap praktik pembelajaran di kelas. Guru sebagai orang dewasa yang kebersamaan siswa di kelas setidaknya perlu melakukan beberapa hal berikut:

- a. Mengenali karakteristik individual siswa,
- b. Menyesuaikan strategi pembelajaran,
- c. Menyediakan variasi media belajar,
- d. Menciptakan lingkungan kelas yang aman secara psikologis,
- e. Menerapkan asesmen yang sesuai.

Selanjutnya guru perlu merancang pembelajaran yang dapat diakses oleh seluruh siswa tanpa harus menunggu munculnya hambatan belajar. Dengan demikian, keragaman bukan dipandang sebagai masalah, melainkan sebagai dasar untuk menciptakan pembelajaran yang lebih efektif.

5.2 Peserta Didik dengan Kebutuhan Khusus

Keberadaan peserta didik dengan kebutuhan khusus di dalam kelas merupakan bagian dari realitas pendidikan modern yang menuntut adanya perubahan cara pandang terhadap proses belajar mengajar. Dalam pendekatan psikologi pendidikan, peserta didik berkebutuhan khusus tidak dipahami semata-mata sebagai individu yang mengalami hambatan tertentu, melainkan sebagai peserta didik yang memiliki karakteristik perkembangan unik sehingga memerlukan layanan pembelajaran yang disesuaikan dengan kebutuhan individualnya. Perspektif ini menempatkan kebutuhan khusus bukan hanya sebagai persoalan individu, tetapi juga sebagai hasil interaksi antara karakteristik peserta didik dan lingkungan belajar yang kurang responsif (Woolfolk, 2021).

Dalam pendidikan inklusif, keberagaman kebutuhan peserta didik dipandang sebagai bagian alami dari kelas yang harus diakomodasi melalui strategi pembelajaran yang fleksibel. Hallahan dkk. (2019) menegaskan bahwa peserta didik berkebutuhan khusus memerlukan pendidikan yang dirancang secara khusus agar mereka dapat mencapai perkembangan akademik, sosial, dan emosional secara optimal. Di Indonesia, prinsip tersebut diperkuat melalui Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional yang menjamin hak peserta didik dengan kelainan fisik, emosional, mental, intelektual, dan sosial untuk memperoleh pendidikan khusus sesuai dengan kebutuhannya. Oleh karena itu, pemahaman terhadap peserta didik berkebutuhan khusus menjadi landasan penting bagi guru dalam membangun pembelajaran yang inklusif dan berkeadilan.

5.2.1 Definisi Kebutuhan Khusus

Kebutuhan khusus merujuk pada kondisi peserta didik yang memerlukan layanan pendidikan tambahan atau penyesuaian tertentu agar dapat mengikuti proses pembelajaran secara optimal. Penyesuaian tersebut dapat berupa modifikasi kurikulum, strategi pembelajaran, media belajar, hingga dukungan psikososial yang sesuai dengan karakteristik peserta didik. Hallahan dkk. (2019) menjelaskan bahwa kebutuhan khusus mencakup kondisi yang memengaruhi perkembangan akademik maupun kemampuan adaptif individu sehingga diperlukan intervensi pendidikan yang berbeda dari pembelajaran reguler.

Di Indonesia, konsep kebutuhan khusus dijelaskan lebih luas dalam Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif yang menyebutkan bahwa peserta didik yang memiliki kelainan serta peserta didik dengan potensi kecerdasan dan bakat istimewa berhak memperoleh layanan pendidikan dalam satuan pendidikan inklusif. Dengan demikian, kebutuhan khusus tidak selalu identik dengan keterbatasan, tetapi juga mencakup kebutuhan pendidikan yang muncul karena karakteristik perkembangan tertentu.

Mangunsong (2014) menekankan bahwa identifikasi kebutuhan khusus harus mempertimbangkan aspek psikologis, sosial, dan pedagogis secara menyeluruh. Hal ini penting agar peserta didik tidak hanya dipahami berdasarkan diagnosis, tetapi juga berdasarkan potensi dan hambatan yang muncul dalam konteks pembelajaran. Dari sudut pandang psikologi belajar, pemahaman ini membantu

guru membangun interaksi yang lebih empatik dan pembelajaran yang lebih bermakna.

5.2.2 Jenis-jenis Kebutuhan Khusus

Pemahaman mengenai jenis-jenis kebutuhan khusus menjadi penting karena setiap kategori memerlukan pendekatan pembelajaran yang berbeda. Hallahan dkk. (2019) mengklasifikasikan kebutuhan khusus berdasarkan karakteristik perkembangan dan kebutuhan dukungan pendidikan, sedangkan Mangunsong (2014) menekankan pentingnya melihat kebutuhan tersebut dalam konteks sosial dan budaya peserta didik. Berdasarkan literatur pendidikan khusus dan kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia, beberapa jenis kebutuhan khusus dapat dikelompokkan sebagai berikut:

a. Hambatan Intelektual

Peserta didik dengan hambatan intelektual menunjukkan keterbatasan yang signifikan dalam fungsi intelektual umum dan perilaku adaptif yang mencakup keterampilan konseptual, sosial, dan praktis. Hambatan ini memengaruhi kemampuan individu dalam memahami konsep abstrak, memecahkan masalah, serta beradaptasi terhadap tuntutan kehidupan sehari-hari. Hallahan dkk. (2019) menegaskan bahwa pembelajaran bagi peserta didik dengan hambatan intelektual perlu menekankan pengalaman konkret, pengulangan terstruktur, dan pengembangan keterampilan fungsional. Mangunsong (2014) menambahkan bahwa dukungan psikologis dan penerimaan sosial di kelas berperan besar dalam meningkatkan rasa percaya diri peserta didik dengan hambatan intelektual.

b. Hambatan Belajar Spesifik

Kesulitan belajar spesifik yang umum dijumpai meliputi disleksia, disgrafia, dan diskalkulia. Peserta didik dengan kondisi ini umumnya memiliki kemampuan intelektual dalam rentang normal, tetapi mengalami kesulitan pada area akademik tertentu. Menurut Hallahan dkk. (2019), identifikasi dini sangat penting agar peserta didik tidak mengalami kegagalan akademik berulang dan penurunan motivasi belajar. Dalam konteks psikologi pendidikan, guru perlu membedakan antara kesulitan belajar spesifik dan rendahnya prestasi akibat faktor lingkungan atau kurangnya stimulasi.

c. Gangguan Emosi dan Perilaku

Gangguan emosi dan perilaku ditandai oleh respons emosional atau perilaku yang secara signifikan berbeda dari norma perkembangan usia sehingga mengganggu proses belajar. Peserta didik dapat menunjukkan perilaku agresif, penarikan diri dari lingkungan sosial, kecemasan berlebihan, atau kesulitan mengendalikan impuls. Mangunsong (2014) menjelaskan bahwa peserta didik dengan gangguan emosi sering kali mengalami hambatan dalam relasi sosial yang berdampak pada penyesuaian diri di sekolah. Oleh sebab itu, intervensi pendidikan tidak cukup hanya berfokus pada aspek akademik, tetapi juga harus memperhatikan kebutuhan sosial dan emosional peserta didik.

d. Gangguan Spektrum Autisme

Gangguan spektrum autisme merupakan kondisi perkembangan neurologis yang ditandai oleh hambatan dalam komunikasi sosial, interaksi interpersonal, dan pola perilaku repetitif. Karakteristik siswa dengan autisme sangat beragam

sehingga kebutuhan pendidikannya bersifat individual. Hallahan dkk. (2019) menyatakan bahwa peserta didik dengan autisme umumnya membutuhkan lingkungan belajar yang terstruktur, penggunaan dukungan visual, serta rutinitas yang konsisten untuk membantu regulasi perilaku dan pemahaman instruksi.

- e. Gangguan Pemusatan Perhatian dan Hiperaktivitas
 Gangguan pemusatan perhatian dan hiperaktivitas (*attention-deficit/hyperactivity disorder* atau ADHD) ditandai oleh kesulitan mempertahankan perhatian, perilaku impulsif, dan tingkat aktivitas yang berlebihan. Kondisi ini dapat memengaruhi kemampuan peserta didik dalam mengikuti instruksi, menyelesaikan tugas, dan membangun hubungan sosial dengan teman sebaya. Menurut Hallahan dkk. (2019), strategi pembelajaran yang efektif bagi peserta didik dengan ADHD mencakup pemberian instruksi singkat, struktur kegiatan yang jelas, serta penguatan positif yang konsisten.

- f. Hambatan Sensorik

Hambatan sensorik meliputi gangguan pada fungsi penglihatan maupun pendengaran. Peserta didik tunanetra menghadapi keterbatasan dalam mengakses informasi visual, sedangkan peserta didik tunarungu mengalami hambatan dalam memperoleh informasi auditorial yang penting dalam pembelajaran. Menurut Mangunsong (2014), keberhasilan pembelajaran peserta didik dengan hambatan sensorik sangat bergantung pada modifikasi media pembelajaran, penggunaan teknologi bantu, dan komunikasi yang sesuai dengan karakteristik peserta didik.

g. Hambatan Fisik dan Motorik

Peserta didik dengan hambatan fisik dan motorik mengalami keterbatasan dalam fungsi gerak yang dapat disebabkan oleh gangguan neuromuskular, kelainan tulang, atau kondisi medis tertentu. Dalam pendidikan inklusif, kebutuhan utama kelompok ini sering kali berkaitan dengan aksesibilitas lingkungan, penggunaan alat bantu, serta fleksibilitas dalam aktivitas pembelajaran. Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 menegaskan bahwa sekolah inklusif perlu menyediakan akomodasi yang memungkinkan peserta didik dengan hambatan fisik dan motorik memperoleh kesempatan belajar yang setara.

h. Potensi Kecerdasan dan Bakat Istimewa

Dalam kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia, peserta didik dengan potensi kecerdasan dan bakat istimewa juga dikategorikan sebagai kelompok yang memerlukan layanan khusus. Mereka membutuhkan diferensiasi kurikulum, pengayaan, atau percepatan agar potensi yang dimiliki dapat berkembang secara optimal. Hallahan dkk. (2019) menekankan bahwa peserta didik berbakat sering kali menghadapi kebutuhan sosial-emosional yang berbeda dari teman sebaya, sehingga dukungan pendidikan perlu memperhatikan keseimbangan antara perkembangan akademik dan psikologis mereka.

Dapat dilihat bahwa jenis-jenis kebutuhan khusus mencerminkan spektrum kondisi yang luas dan beragam. Pemahaman guru terhadap klasifikasi tersebut sangat penting agar strategi pembelajaran yang diterapkan tidak hanya memenuhi tuntutan kurikulum,

tetapi juga selaras dengan kebutuhan perkembangan peserta didik secara individual.

5.3 Pendekatan Psikologis dalam Pembelajaran Inklusif

Sebagai respon terhadap keragaman dan kebutuhan khusus di dalam kelas, maka pembelajaran perlu dilakukan secara inklusif. Pembelajaran inklusif merupakan pendekatan pendidikan yang menempatkan seluruh peserta didik sebagai bagian dari komunitas belajar yang sama tanpa membedakan kondisi fisik, intelektual, sosial, emosional, maupun latar belakang budaya. Dalam perspektif psikologi belajar mengajar, pembelajaran inklusif menjadi upaya menciptakan lingkungan belajar yang memungkinkan setiap peserta didik merasa diterima, dihargai, dan mampu berkembang sesuai dengan potensinya.

5.3.1 Konsep Pembelajaran Inklusif

Pembelajaran inklusif berangkat dari prinsip bahwa setiap peserta didik memiliki hak yang sama untuk memperoleh pendidikan yang bermutu dalam lingkungan belajar yang tidak diskriminatif. Dalam konteks pendidikan modern, inklusi bukan sekadar integrasi fisik peserta didik berkebutuhan khusus ke dalam kelas reguler, tetapi juga mencakup keterlibatan penuh mereka dalam aktivitas akademik maupun sosial di sekolah. Kementerian Pendidikan Nasional Republik Indonesia melalui Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 7 Tahun 2009 menegaskan bahwa pendidikan inklusif memberikan kesempatan kepada peserta didik yang memiliki kelainan maupun potensi kecerdasan dan bakat istimewa untuk belajar bersama peserta didik lain dalam satu lingkungan pendidikan.

Dari sudut pandang psikologi pendidikan, pembelajaran inklusif menempatkan keberagaman sebagai bagian alami dari proses belajar. Setiap peserta didik memiliki cara berpikir, gaya belajar, kebutuhan emosional, dan kemampuan adaptasi yang berbeda. Mangunsong (2014) menjelaskan bahwa pembelajaran inklusif yang efektif memerlukan perubahan orientasi dari pendekatan yang berpusat pada keterbatasan menuju pendekatan yang berfokus pada potensi peserta didik. Dengan demikian, pembelajaran inklusif bukan hanya bertujuan meningkatkan akses pendidikan, tetapi juga mendukung perkembangan identitas diri, rasa percaya diri, dan kesejahteraan psikologis peserta didik.

Selain itu, pembelajaran inklusif berkontribusi terhadap perkembangan sosial seluruh peserta didik. Interaksi antara siswa dengan latar belakang yang beragam dapat menumbuhkan empati, toleransi, dan kemampuan sosial yang lebih baik. Penelitian menunjukkan bahwa lingkungan kelas inklusif yang dikelola secara positif dapat meningkatkan rasa memiliki (*sense of belonging*) dan keterlibatan belajar peserta didik secara keseluruhan (Pirchio dkk., 2022). Oleh karena itu, pembelajaran inklusif tidak hanya bermanfaat bagi peserta didik berkebutuhan khusus, tetapi juga memperkaya pengalaman belajar seluruh siswa di kelas.

5.3.2 Prinsip Psikologis dalam Pembelajaran Inklusif

Pembelajaran inklusif didasarkan pada sejumlah prinsip psikologis yang menjadi landasan dalam menciptakan pengalaman belajar yang adil dan bermakna. Prinsip pertama adalah **pengakuan terhadap perbedaan individu**. Setiap peserta didik memiliki karakteristik kognitif, sosial, dan emosional yang unik sehingga guru perlu memahami bahwa tidak

semua siswa belajar dengan cara yang sama. Woolfolk (2021) menegaskan bahwa pengakuan terhadap perbedaan individual merupakan inti dari pembelajaran yang responsif terhadap kebutuhan peserta didik.

Prinsip kedua adalah **rasa aman psikologis (*psychological safety*)**. Peserta didik hanya dapat belajar secara optimal ketika mereka merasa aman dari penolakan, stigma, atau perlakuan diskriminatif. Dalam lingkungan yang aman secara psikologis, peserta didik lebih berani bertanya, mengekspresikan pendapat, dan mencoba pengalaman belajar baru tanpa takut mengalami kegagalan sosial. Hallahan dkk. (2019) menjelaskan bahwa rasa aman merupakan prasyarat penting dalam pembelajaran peserta didik berkebutuhan khusus karena pengalaman penolakan dapat menghambat perkembangan akademik dan emosional mereka.

Prinsip terakhir adalah **pengembangan potensi peserta didik secara holistik**. Pembelajaran inklusif tidak hanya menekankan pencapaian akademik, tetapi juga perkembangan sosial, emosional, dan kemandirian peserta didik. Pendekatan ini sejalan dengan tujuan psikologi pendidikan yang memandang belajar sebagai proses perkembangan manusia secara menyeluruh. Dengan memahami prinsip-prinsip psikologis tersebut, guru dapat menciptakan pembelajaran yang tidak hanya efektif secara akademik, tetapi juga mendukung pertumbuhan pribadi peserta didik.

5.4 Strategi Menghadapi Keragaman di Kelas

Dalam konteks pendidikan inklusif, strategi menghadapi keragaman perlu mencakup aspek akademik, sosial, emosional, dan manajemen kelas. Hallahan dkk. (2019)

menegaskan bahwa keberhasilan pembelajaran dalam kelas heterogen bergantung pada kemampuan guru menyesuaikan lingkungan belajar agar seluruh peserta didik memperoleh kesempatan yang setara. Oleh karena itu, strategi yang diterapkan harus bersifat komprehensif dan mempertimbangkan dimensi perkembangan peserta didik secara menyeluruh.

5.4.1 Strategi Akademik

Strategi akademik merupakan bentuk penyesuaian pembelajaran yang bertujuan agar seluruh peserta didik dapat mengakses materi sesuai dengan kemampuan dan kebutuhannya. Salah satu pendekatan yang banyak digunakan dalam pembelajaran inklusif adalah pembelajaran berdiferensiasi. Pembelajaran berdiferensiasi merupakan upaya guru menyesuaikan isi, proses, produk, dan lingkungan belajar berdasarkan kesiapan, minat, serta profil belajar peserta didik. Tomlinson (2017) menjelaskan bahwa diferensiasi memungkinkan guru menyediakan berbagai jalur belajar sehingga peserta didik dapat mencapai tujuan pembelajaran melalui cara yang paling sesuai bagi dirinya.

Dalam praktiknya, diferensiasi dapat dilakukan dengan cara menyesuaikan tingkat kesulitan materi, variasi bentuk tugas, penggunaan media yang beragam, dan fleksibilitas waktu pengerjaan. Strategi ini membantu mengurangi kesenjangan belajar di kelas sekaligus meningkatkan rasa kompetensi peserta didik. Secara psikologis, peserta didik yang belajar sesuai dengan tingkat kesiapan mereka cenderung menunjukkan motivasi yang lebih tinggi karena tugas yang diberikan tidak terlalu sulit maupun terlalu mudah.

Selain diferensiasi, strategi akademik lain yang relevan adalah *Universal Design for Learning* (UDL). UDL menekankan bahwa pembelajaran perlu dirancang sejak awal agar dapat diakses oleh semua peserta didik. Menurut Meyer dkk. (2015), UDL didasarkan pada tiga prinsip utama, yaitu menyediakan berbagai cara keterlibatan, berbagai cara penyajian informasi, dan berbagai cara peserta didik menunjukkan pemahaman. Dalam konteks kelas yang beragam, UDL membantu guru mengurangi hambatan belajar sebelum hambatan tersebut muncul.

Pembelajaran berdiferensiasi dan UDL bukanlah pendekatan yang saling bertentangan, melainkan saling melengkapi. UDL menyediakan kerangka umum pembelajaran yang fleksibel, sedangkan diferensiasi memungkinkan guru memberikan penyesuaian lebih spesifik sesuai kebutuhan individual peserta didik. Dengan kombinasi keduanya, strategi akademik menjadi lebih responsif terhadap keragaman di kelas.

5.4.2 Strategi Sosial

Keragaman di kelas tidak hanya berkaitan dengan kemampuan akademik, tetapi juga dengan dinamika hubungan sosial antarpeserta didik. Oleh karena itu, guru perlu menerapkan strategi sosial yang membantu menciptakan interaksi positif di dalam kelas. Salah satu strategi yang efektif adalah *cooperative learning*, yaitu pembelajaran melalui kerja kelompok yang memungkinkan peserta didik belajar bersama dalam kelompok heterogen.

Melalui *cooperative learning*, peserta didik dapat belajar saling memahami perbedaan, mengembangkan empati, dan meningkatkan keterampilan komunikasi. Menurut Johnson dkk. (2020), pembelajaran kooperatif

dapat meningkatkan penerimaan sosial terhadap peserta didik berkebutuhan khusus sekaligus memperkuat keterlibatan akademik seluruh siswa. Dalam konteks psikologi belajar, interaksi sosial yang positif berperan penting dalam membangun rasa memiliki (*sense of belonging*) terhadap lingkungan kelas.

Strategi sosial lain adalah *peer tutoring*, yaitu melibatkan teman sebaya sebagai pendamping belajar. Strategi ini membantu peserta didik yang mengalami kesulitan memperoleh dukungan langsung dari teman, sekaligus meningkatkan rasa percaya diri kedua belah pihak. Pendekatan ini juga memperkuat iklim kelas yang saling mendukung.

5.4.3 Strategi Emosional

Aspek emosional memiliki pengaruh besar terhadap keberhasilan belajar peserta didik, terutama dalam kelas yang beragam. Guru perlu mengembangkan strategi emosional yang membantu peserta didik merasa aman, diterima, dan termotivasi. Salah satu strategi yang penting adalah penguatan positif, yaitu memberikan apresiasi terhadap usaha maupun kemajuan kecil peserta didik.

Mangunsong (2014) menjelaskan bahwa peserta didik berkebutuhan khusus sering kali mengalami kegagalan yang dapat menurunkan konsep diri. Oleh karena itu, penguatan positif membantu meningkatkan keyakinan diri dan motivasi belajar. Selain itu, guru juga dapat menggunakan pendekatan regulasi emosi, seperti membantu peserta didik mengenali perasaan, menenangkan diri, dan mengekspresikan emosi secara tepat.

Strategi emosional lainnya adalah membangun hubungan yang suportif antara guru dan siswa.

Hubungan yang hangat dan empatik dapat meningkatkan keterlibatan belajar serta kesejahteraan psikologis peserta didik. Penelitian menunjukkan bahwa hubungan interpersonal yang positif antara guru dan siswa menjadi faktor protektif penting dalam pembelajaran inklusif (Pirchio dkk., 2022).

5.4.4 Manajemen Kelas Inklusi

Manajemen kelas yang efektif menjadi faktor penting dalam menghadapi keragaman peserta didik. Guru perlu menciptakan lingkungan fisik dan sosial yang mendukung partisipasi seluruh siswa. Salah satu bentuk strategi ini adalah penataan ruang kelas yang fleksibel, misalnya menyediakan area belajar individual, area diskusi kelompok, dan ruang gerak yang ramah bagi peserta didik dengan hambatan fisik.

Selain itu, guru perlu menyusun aturan kelas yang inklusif dengan menekankan rasa saling menghormati dan penerimaan terhadap perbedaan. Aturan tersebut sebaiknya dikembangkan bersama peserta didik agar mereka merasa memiliki tanggung jawab terhadap suasana kelas. Woolfolk (2021) menyatakan bahwa manajemen kelas yang efektif bukan hanya mengendalikan perilaku, tetapi juga menciptakan kondisi psikologis yang mendukung pembelajaran.

Penggunaan rutinitas yang konsisten juga membantu peserta didik, terutama yang memiliki kebutuhan khusus, untuk merasa lebih aman dalam mengikuti pembelajaran. Struktur yang jelas membuat peserta didik memahami harapan guru dan mengurangi kecemasan dalam belajar. Dengan manajemen kelas yang inklusif, keragaman peserta didik dapat menjadi faktor kekuatan yang memperkaya pengalaman belajar bersama.

5.5 Implikasi dalam Praktik Pembelajaran

Pembahasan mengenai keragaman peserta didik dan kebutuhan khusus di dalam kelas menunjukkan bahwa pembelajaran inklusif tidak dapat dipahami hanya sebagai perubahan administratif dalam sistem pendidikan, tetapi sebagai perubahan mendasar dalam praktik pembelajaran. Dalam psikologi belajar mengajar, implikasi utama dari pembelajaran inklusif adalah perlunya pergeseran dari pendekatan yang berpusat pada guru menuju pendekatan yang berpusat pada peserta didik. Guru tidak lagi hanya bertugas menyampaikan materi secara seragam, melainkan perlu merancang pengalaman belajar yang mampu mengakomodasi perbedaan karakteristik kognitif, sosial, emosional, dan fisik peserta didik (Woolfolk, 2021).

Implikasi pertama bagi praktik pembelajaran adalah **perlunya fleksibilitas pedagogis**. Guru perlu mengembangkan kemampuan untuk menyesuaikan metode pembelajaran, media, asesmen, serta pengelolaan kelas sesuai dengan kebutuhan peserta didik yang beragam. Pembelajaran berdiferensiasi dan *Universal Design for Learning* menunjukkan bahwa keberhasilan pembelajaran tidak lagi diukur dari keseragaman proses, melainkan dari sejauh mana setiap peserta didik memperoleh akses yang setara terhadap pengalaman belajar. Hallahan dkk. (2019) menyatakan bahwa lingkungan belajar yang adaptif memungkinkan peserta didik berkebutuhan khusus maupun peserta didik reguler berkembang secara optimal dalam kelas yang sama. Dengan demikian, guru dituntut memiliki sensitivitas psikologis untuk mengenali hambatan belajar yang mungkin tidak selalu tampak secara langsung.

Implikasi kedua adalah **pentingnya penciptaan iklim kelas yang inklusif secara psikologis**. Kelas yang inklusif bukan hanya ruang fisik yang menerima semua peserta didik, tetapi juga lingkungan sosial yang mendukung rasa aman,

penghargaan, dan keterlibatan. Peserta didik yang merasa diterima dalam komunitas belajar cenderung menunjukkan motivasi yang lebih tinggi, kesejahteraan psikologis yang lebih baik, dan partisipasi yang lebih aktif dalam pembelajaran. Pirchio dkk. (2022) menunjukkan bahwa rasa memiliki (*sense of belonging*) merupakan salah satu faktor penting dalam keberhasilan pendidikan inklusif. Oleh karena itu, praktik pembelajaran perlu menekankan pengembangan hubungan interpersonal yang positif antara guru dan peserta didik maupun antar peserta didik di dalam kelas.

Implikasi ketiga adalah **perlunya kolaborasi berbagai pihak** dalam implementasi pembelajaran inklusif. Keberhasilan pembelajaran inklusif tidak dapat dibebankan sepenuhnya kepada guru kelas, karena keragaman dan kebutuhan khusus peserta didik sering kali memerlukan dukungan multidisipliner. Dalam konteks ini, guru perlu bekerja sama dengan orang tua, guru pendamping khusus, psikolog sekolah, konselor, serta tenaga profesional lain untuk memahami kebutuhan peserta didik secara lebih menyeluruh. Mangunsong (2014) menekankan bahwa identifikasi dan penanganan kebutuhan khusus akan lebih efektif ketika dilakukan melalui komunikasi yang berkesinambungan antara sekolah dan keluarga. Orang tua memiliki informasi penting mengenai perkembangan anak di rumah, sedangkan tenaga profesional dapat membantu memberikan rekomendasi intervensi yang sesuai dengan karakteristik peserta didik.

Kolaborasi juga penting dalam menghadapi keragaman peserta didik yang tidak selalu berkaitan dengan kebutuhan khusus formal. Peserta didik dengan perbedaan budaya, bahasa, kondisi sosial ekonomi, atau gaya belajar tertentu juga memerlukan dukungan bersama agar pembelajaran dapat berlangsung secara optimal. Kementerian Pendidikan Nasional Republik Indonesia (2009) menekankan perlunya keterlibatan seluruh komunitas sekolah dalam menciptakan

lingkungan belajar yang ramah terhadap perbedaan. Dalam praktiknya, kepala sekolah berperan dalam menyediakan kebijakan dan fasilitas pendukung, guru berperan dalam implementasi pembelajaran, orang tua berperan dalam penguatan di rumah, dan tenaga ahli membantu proses asesmen maupun intervensi. Dengan demikian, pembelajaran inklusif menjadi tanggung jawab kolektif, bukan tanggung jawab individual guru semata.

Implikasi keempat adalah **kebutuhan akan pengembangan kompetensi profesional guru secara berkelanjutan**. Guru memerlukan pemahaman psikologis yang lebih mendalam mengenai perkembangan peserta didik, strategi pembelajaran inklusif, serta keterampilan kolaboratif dengan berbagai pihak. Pengetahuan akademik saja tidak cukup apabila tidak diikuti dengan kemampuan reflektif untuk menyesuaikan pembelajaran berdasarkan pengalaman di kelas. Dalam pendidikan inklusif, guru dituntut menjadi pembelajar sepanjang hayat yang terus memperbarui pengetahuan dan keterampilannya agar mampu menjawab kebutuhan peserta didik yang terus berkembang.

Pada akhirnya, menghadapi keragaman dan kebutuhan khusus di dalam kelas bukan sekadar tantangan pedagogis, tetapi juga tanggung jawab etis dalam dunia pendidikan. Pendidikan yang inklusif bukan hanya tentang memberi akses, tetapi tentang memastikan bahwa setiap peserta didik merasa diterima, dihargai, dan memiliki kesempatan untuk berkembang sesuai potensinya. Dengan pemahaman psikologis yang kuat serta praktik pembelajaran yang adaptif, guru dapat menjadikan kelas sebagai ruang belajar yang bukan hanya efektif, tetapi juga mencerminkan nilai-nilai kemanusiaan dalam pendidikan.

DAFTAR PUSTAKA

- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2022). Universal Design for Learning for Students with Intellectual Disabilities: A Systematic Review of the Literature. *International Journal of Inclusive Education*, 26(3), 1–24.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1815851>
- Fovet, F. (2020). Universal Design for Learning as a Tool for Inclusion in the Higher Education Classroom: Tips for the Next Decade of Implementation. *Education Journal*, 9(6), 163.
<https://doi.org/10.11648/j.edu.20200906.13>
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2019). *Exceptional Learners: An Introduction to Special Education* (14 ed.). Pearson.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2020). Cooperative Learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 31(3), 1–26.
- Kementerian Pendidikan Nasional Republik Indonesia. (2009). *Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa*.
- Mangunsong, F. (2014). *Psikologi dan Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus* (Vol. 1). LPSP3 Universitas Indonesia.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2015). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.

- Pirchio, S., Arcidiacono, F., & Passiatore, Y. (2022). Inclusive Schools for a Diverse World: Psychological and Educational Factors and Practices Harming or Promoting Inclusion at School. *Frontiers in Psychology*, 13, 1049129. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1049129>
- Republik Indonesia. (2003). *Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional*.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms* (3 ed.). ASCD.
- Woolfolk, A. (2021). *Educational Psychology* (14 ed.). Pearson.

BAB 6

MANAJEMEN KELAS DAN DISIPLIN

Oleh Novi Hidayat

6.1 Konsep Dasar Manajemen Kelas

6.1.1 Pengertian Manajemen Kelas

Manajemen kelas merupakan bagian dari manajemen pendidikan yang berfokus pada pengelolaan lingkungan belajar. Johana Kasim Lemlech menjelaskan bahwa manajemen kelas mencakup perencanaan kurikulum, pengorganisasian prosedur dan sumber belajar, penataan lingkungan kelas, pemantauan perkembangan siswa, serta upaya mengantisipasi masalah yang mungkin timbul (Marzano and Marzano, 2003).

Secara umum, manajemen kelas dapat diartikan sebagai usaha guru dalam menciptakan dan mempertahankan kondisi belajar yang optimal agar proses pembelajaran berlangsung secara efektif. Guru tidak hanya mengatur tempat duduk atau sarana fisik, tetapi juga membangun suasana belajar yang kondusif

Menurut (Sardiman, 2011), manajemen kelas merupakan upaya memanfaatkan seluruh potensi yang ada di kelas. (Nawawi, 1981) menambahkan bahwa kemampuan guru dalam memberikan kesempatan seluas-luasnya kepada setiap siswa untuk berkembang secara kreatif dan terarah merupakan inti dari

manajemen kelas. Dengan pengelolaan yang baik, waktu dan sumber daya yang tersedia dapat digunakan secara efisien untuk mendukung kegiatan pembelajaran.

(Arikunto, 2020) juga menyatakan bahwa manajemen kelas adalah usaha yang dilakukan oleh guru atau penanggung jawab pembelajaran untuk menciptakan kondisi yang memungkinkan kegiatan belajar berjalan sesuai harapan. Sementara itu, Mulyasa menekankan bahwa manajemen kelas adalah keterampilan guru dalam menciptakan iklim belajar yang kondusif serta mengendalikan gangguan yang muncul selama pembelajaran.

(Mayasari *et al.*, 2023) berpendapat bahwa manajemen kelas melibatkan proses memilih dan menggunakan strategi yang tepat untuk mengatasi berbagai situasi dan permasalahan di dalam kelas. Guru memiliki tanggung jawab untuk membangun, memperbaiki, dan memelihara sistem kelas agar siswa dapat memaksimalkan potensi, bakat, dan energinya dalam kegiatan belajar.

6.1.2 Ruang Lingkup Manajemen Kelas

Manajemen kelas mencakup dua aspek utama, yaitu (Mulyasa, 2015):

- Pengelolaan yang berkaitan dengan siswa, seperti pengaturan perilaku, motivasi belajar, interaksi sosial, dan perkembangan individu.
- Pengelolaan fisik kelas, yang meliputi penataan ruang, perabot, media pembelajaran, dan sarana pendukung lainnya.

Selain itu, studi manajemen kelas juga menitikberatkan pada tiga kegiatan pokok, yaitu (Marzano and Marzano, 2003; Mulyasa, 2015):

- Perencanaan kurikulum secara menyeluruh, mulai dari tujuan pembelajaran hingga evaluasi.
- Pengorganisasian proses belajar mengajar dan sumber belajar agar berjalan secara terstruktur dan bermakna.
- Penataan lingkungan kelas agar mampu menciptakan suasana yang mendorong motivasi dan efektivitas belajar.

6.2 Fungsi Manajemen Kelas

Untuk memahami konsep manajemen kelas secara lebih mendalam, terlebih dahulu perlu dipahami fungsi manajemen secara umum. Secara garis besar, manajemen memiliki dua jenis fungsi, yaitu **fungsi organik** dan **fungsi pelengkap**. Fungsi organik merupakan fungsi utama yang wajib dilaksanakan dalam suatu organisasi agar tujuan dapat tercapai. Sementara itu, fungsi pelengkap merupakan fungsi tambahan yang berperan dalam mendukung efektivitas dan efisiensi pencapaian kinerja organisasi (Sanjaya, 2012).

Berdasarkan pemahaman tersebut, manajemen kelas juga memiliki beberapa fungsi utama yang berkaitan dengan pengelolaan proses pembelajaran di dalam kelas. Fungsi-fungsi tersebut meliputi **perencanaan, pengorganisasian, kepemimpinan, serta pengendalian kelas** (Efendi, Gustriani and others, 2022; Kurniawan *et al.*, 2022; Munawaroh, Hanafi and others, 2022; Suryana and Rahmat Fadhli, 2022; Saptadi *et al.*, 2025)

6.2.1 Fungsi Perencanaan Kelas

(Efendi, Gustriani and others, 2022) Kegiatan pembelajaran pada dasarnya merupakan proses kerja sama antara guru dan peserta didik. Dalam pelaksanaannya, proses ini seringkali dihadapkan pada

berbagai kendala atau permasalahan. Oleh karena itu, guru perlu menyusun perencanaan pembelajaran secara matang agar proses belajar dapat berlangsung secara sistematis dan terarah.

Perencanaan kelas berfungsi untuk mempersiapkan berbagai aspek pembelajaran sehingga kegiatan belajar tidak berjalan secara spontan atau tanpa arah. Dengan adanya perencanaan yang baik, guru dapat mengantisipasi berbagai kemungkinan masalah yang muncul selama proses pembelajaran sehingga kegiatan belajar dapat berlangsung secara efektif dan tujuan pembelajaran dapat tercapai secara optimal.

Tujuan utama perencanaan kelas adalah agar guru dapat memanfaatkan waktu pembelajaran secara efektif dalam mencapai tujuan yang telah ditetapkan. Proses perencanaan ini mencakup beberapa kegiatan, antara lain:

- merumuskan tujuan pembelajaran yang ingin dicapai,
- menentukan metode penilaian untuk mengukur keberhasilan belajar,
- menyiapkan materi yang akan disampaikan,
- menentukan strategi atau metode penyampaian materi,
- mempersiapkan media dan alat bantu pembelajaran.

Melalui perencanaan yang sistematis, guru dapat menentukan langkah-langkah yang akan dilakukan selama proses pembelajaran sehingga kegiatan belajar mengajar dapat berjalan secara efektif dan terarah.

632.2 Fungsi Pengorganisasian Kelas

(Kurniawan *et al.*, 2022) Dalam proses manajemen, pengorganisasian merupakan tahap penting setelah perencanaan. Dalam konteks pembelajaran, kelas dapat dipandang sebagai suatu kelompok yang memerlukan pengelolaan agar aktivitas belajar berjalan dengan baik. Oleh karena itu, guru berperan sebagai pengelola atau organisator yang mengatur berbagai kegiatan yang terjadi di dalam kelas.

Pengorganisasian kelas merupakan serangkaian tindakan yang dilakukan guru untuk menciptakan dan mempertahankan kondisi kelas yang kondusif bagi kegiatan belajar. Dengan pengorganisasian yang baik, peserta didik dapat belajar secara efektif dan tujuan pembelajaran dapat dicapai secara optimal.

Kemampuan mengorganisasi kelas menuntut guru untuk mampu:

- memahami kondisi kelas,
- mengidentifikasi permasalahan yang muncul,
- menganalisis situasi pembelajaran,
- mengambil tindakan yang tepat untuk memperbaiki suasana kelas.

Dalam pengelolaan kelas terdapat berbagai bentuk organisasi yang dapat diterapkan, seperti:

- organisasi kegiatan belajar mengajar,
- organisasi kelompok siswa,
- organisasi kegiatan intra dan ekstrakurikuler,
- pengelolaan fasilitas fisik kelas.

Tujuan utama pengorganisasian kelas adalah memastikan bahwa seluruh kegiatan belajar mengajar dapat berlangsung secara tertib, terarah, dan efisien. Dengan demikian, guru dapat mengatur peran setiap peserta didik serta mengelola sumber daya yang tersedia agar proses pembelajaran berjalan dengan baik.

Selain itu, pengorganisasian juga bertujuan menciptakan hubungan kerja yang efektif antarindividu di dalam kelas sehingga mereka dapat bekerja sama secara harmonis dalam mencapai tujuan pembelajaran.

6.2.3 Fungsi Kepemimpinan Kelas

(Munawaroh, Hanafi and others, 2022) Dalam kegiatan belajar mengajar, guru memiliki peran penting sebagai pemimpin di dalam kelas. Guru menjadi pusat aktivitas pembelajaran yang memberikan arahan, motivasi, dan inspirasi kepada peserta didik.

Fungsi kepemimpinan dalam manajemen kelas berkaitan dengan kemampuan guru dalam membimbing dan mempengaruhi siswa agar mereka dapat melaksanakan kegiatan belajar sesuai dengan tujuan yang telah direncanakan. Kepemimpinan yang baik dapat mendorong siswa untuk lebih aktif, bertanggung jawab, dan memiliki motivasi belajar yang tinggi.

Melalui fungsi kepemimpinan, guru diharapkan mampu:

- membimbing peserta didik dalam proses belajar,
- memberikan motivasi dan dorongan belajar,
- menumbuhkan rasa tanggung jawab terhadap kegiatan belajar,
- mengawasi dan mengarahkan perilaku siswa selama proses pembelajaran.

Dalam praktiknya, guru dapat melakukan berbagai tindakan seperti memberikan arahan, memberikan teguran ketika diperlukan, memperbaiki perilaku siswa, serta memberikan motivasi agar kegiatan pembelajaran berlangsung secara efektif. Dengan demikian, kepemimpinan guru di kelas tidak hanya berfungsi sebagai pengarah, tetapi juga sebagai pembimbing yang membantu siswa mengembangkan kemandirian dalam belajar.

6.2.4 Fungsi Pengendalian dan Pengawasan Kelas

Pengendalian merupakan salah satu fungsi penting dalam manajemen kelas. Jika guru tidak mampu mengendalikan kelas dengan baik, maka proses pembelajaran dapat terganggu. Kondisi tersebut bahkan dapat menimbulkan sikap apatis dari peserta didik atau penolakan terhadap guru yang mengajar.

Oleh karena itu, guru perlu memiliki kewibawaan serta kemampuan mengendalikan situasi kelas agar kegiatan belajar dapat berlangsung secara tertib dan efektif.

Pengendalian kelas dapat dilakukan melalui dua pendekatan, yaitu:

1. ***Soft controlling***, yaitu pengendalian dengan pendekatan emosional yang menekankan hubungan yang baik antara guru dan siswa. Pendekatan ini membuat siswa merasa menghormati guru tanpa merasa tertekan.
2. ***Hard controlling***, yaitu pengendalian melalui pemberian sanksi atau hukuman bagi siswa yang melanggar aturan.

Pendekatan yang terlalu keras dapat menimbulkan rasa takut pada siswa, sedangkan pendekatan yang lebih humanis dapat membangun rasa hormat dan kedekatan antara guru dan peserta didik. Terlepas dari pendekatan yang digunakan, tujuan utama pengendalian kelas adalah memastikan bahwa proses pembelajaran berlangsung secara tertib dan efektif.

6.3 Permasalahan dalam Manajemen Kelas

Permasalahan dalam manajemen kelas dapat disebabkan oleh berbagai faktor yang saling berkaitan. Secara umum, penyebab tersebut dapat dikelompokkan menjadi faktor sistem pembelajaran, faktor guru, faktor siswa, faktor keluarga, dan faktor fasilitas (Wong and Wong, 2018; Sabornie and Espelage, 2023; Bhadouria, 2024).

6.3.1 Faktor Sistem Pembelajaran

(Sabornie and Espelage, 2023) Beberapa kondisi dalam sistem pembelajaran dapat memicu munculnya masalah, antara lain:

1. Pengelompokan siswa berdasarkan kriteria tertentu dapat menimbulkan kesenjangan sosial maupun akademik di dalam kelas.
2. Perbedaan karakteristik individu siswa, baik dari segi kemampuan, latar belakang, maupun kepribadian, berpotensi memunculkan konflik atau ketidakseimbangan interaksi.
3. Siswa berkemampuan tinggi merasa terhambat oleh teman yang memiliki kemampuan lebih rendah, sehingga muncul rasa tidak sabar atau kurang toleransi.

4. Tuntutan untuk selalu tenang dan fokus selama pelajaran dapat menimbulkan tekanan psikologis, ketegangan, dan kecemasan pada siswa.
5. Penerapan sistem team teaching yang kurang terkoordinasi juga dapat memunculkan kebingungan dan ketidakteraturan dalam pembelajaran.

6.3.2 Faktor Guru

Guru memiliki peran sentral dalam pengelolaan kelas. Beberapa faktor dari sisi guru yang dapat menimbulkan masalah antara lain (Mulyasa, 2015):

1. **Gaya kepemimpinan yang otoriter**, Guru yang terlalu dominan dan kurang memberikan ruang partisipasi kepada siswa dapat memunculkan sikap agresif atau justru pasif pada siswa.
2. **Metode pembelajaran yang monoton**, Pola pembelajaran yang tidak bervariasi menimbulkan kebosanan, kejenuhan, bahkan pelanggaran disiplin.
3. **Kepribadian guru**, Guru yang kurang adil, kurang hangat, atau tidak fleksibel dapat menciptakan suasana emosional yang tidak nyaman dalam kelas.
4. **Kurangnya pemahaman terhadap siswa**, Ketidakmampuan memahami perilaku dan latar belakang siswa membuat guru kesulitan menangani permasalahan secara tepat.
5. **Terbatasnya pengetahuan tentang manajemen kelas**, Minimnya pemahaman teoritis maupun pengalaman praktis dalam pengelolaan kelas dapat menyebabkan guru tidak siap menghadapi dinamika kelas.

- 6. Kurangnya kedekatan dengan siswa,** Hubungan yang kurang harmonis mengakibatkan siswa tidak memiliki rasa memiliki dan tanggung jawab terhadap kelas maupun proses pembelajaran.

6.3.3 Faktor Siswa

Masalah manajemen kelas juga dapat bersumber dari siswa, terutama ketika siswa kurang menyadari kewajiban dan tanggung jawabnya sebagai anggota kelas. Ketidaksiplinan dan rendahnya kesadaran belajar menjadi pemicu utama gangguan dalam kelas (O'Donnell *et al.*, 2024).

6.3.4 Faktor Keluarga

Lingkungan keluarga turut memengaruhi perilaku siswa di sekolah. Pola asuh yang terlalu bebas, terlalu mengekang, kurang disiplin, atau tidak tertib dapat membentuk kebiasaan negatif yang terbawa ke lingkungan kelas (Sabornie and Espelage, 2023).

6.3.5 Faktor Fasilitas

Keterbatasan sarana dan prasarana, seperti ukuran ruang kelas yang tidak sebanding dengan jumlah siswa, dapat menghambat efektivitas manajemen kelas. Ruang yang sempit membatasi mobilitas dan mengurangi kenyamanan belajar (Bhadouria, 2024).

6.3.6 Faktor Kurikulum

Kurikulum memiliki peran penting dalam pelaksanaan manajemen kelas. Kurikulum pada dasarnya merupakan keseluruhan pengalaman belajar yang dirancang oleh sekolah untuk membantu peserta didik mencapai tujuan pendidikan. Pengalaman belajar tersebut disusun secara terencana, sistematis, dan

terorganisasi agar proses pembelajaran dapat berlangsung secara efektif.

Dalam praktiknya, kegiatan pembelajaran di kelas tidak hanya berfokus pada penyampaian materi atau pengetahuan yang bersifat kognitif semata. Kurikulum juga harus memperhatikan perkembangan kepribadian peserta didik secara menyeluruh. Hal ini meliputi pembentukan karakter sebagai individu yang mandiri, anggota masyarakat yang mampu berinteraksi secara sosial, serta pribadi yang memiliki nilai moral dan etika. Oleh karena itu, kurikulum menjadi landasan penting bagi guru dalam mengelola proses pembelajaran di kelas agar tujuan pendidikan dapat tercapai secara optimal (Sanjaya, 2012).

6.3.7 Faktor Gedung dan Sarana Kelas

Selain kurikulum, kondisi fisik sekolah juga berpengaruh terhadap pelaksanaan manajemen kelas. Perencanaan pembangunan gedung sekolah harus mempertimbangkan berbagai aspek, seperti jumlah ruang kelas, ukuran ruangan, tata letak, serta dekorasi ruang belajar. Semua aspek tersebut sebaiknya disesuaikan dengan kebutuhan kurikulum yang digunakan di sekolah.

Namun demikian, kurikulum bersifat dinamis dan dapat mengalami perubahan seiring perkembangan pendidikan, sedangkan gedung sekolah bersifat relatif permanen. Oleh karena itu, diperlukan kreativitas dan kemampuan pengelolaan yang baik dalam memanfaatkan ruang dan fasilitas yang tersedia agar tetap mendukung pelaksanaan kurikulum.

Dalam situasi ini, kemampuan guru dalam mengelola kelas menjadi sangat penting. Guru harus mampu mengatur penggunaan ruang, menata

lingkungan belajar, serta memanfaatkan sarana yang ada secara efektif sehingga proses pembelajaran dapat berlangsung secara optimal (Bhadouria, 2024).

6.4 Pemecahan Persoalan Kelas

Dalam proses pembelajaran, sering kali muncul berbagai hambatan yang menyebabkan kegiatan belajar tidak berjalan secara optimal. Oleh karena itu, guru perlu memiliki kemampuan untuk mengatasi berbagai permasalahan yang muncul di kelas. Dalam konteks manajemen kelas, guru dituntut mampu mengendalikan dinamika kelas agar suasana belajar tetap kondusif sehingga proses pembelajaran dapat berlangsung dengan efektif (Sabornie and Espelage, 2023).

Secara umum, penanganan masalah kelas dapat dilakukan melalui dua pendekatan utama, yaitu **pendekatan preventif (pencegahan)** dan **pendekatan pengendalian kelas**. Pendekatan preventif dilakukan dengan mengantisipasi munculnya masalah sejak awal, sedangkan pengendalian kelas dilakukan ketika masalah telah muncul dalam kegiatan pembelajaran (Mulyasa, 2015).

Dalam menerapkan langkah pencegahan, guru perlu memahami berbagai persoalan yang mungkin terjadi di kelas. Oleh karena itu, beberapa sikap yang perlu dimiliki guru antara lain sebagai berikut (Mulyasa, 2015; Schunk and DiBenedetto, 2020).

1. Ketika memberikan teguran kepada siswa, guru sebaiknya tidak mempermalukan atau merendahkan siswa, misalnya dengan ejekan, hinaan, atau pemberian label negatif. Teguran hendaknya disampaikan secara bijaksana sehingga dapat memberikan dorongan positif bagi siswa untuk memperbaiki perilakunya.
2. Guru perlu mampu mengendalikan emosi serta mengetahui kapan harus menggunakan nada suara yang

tegas dan kapan harus berbicara dengan nada yang lebih lembut saat menegur siswa.

3. Guru harus bersikap tegas dan disiplin, namun tidak menunjukkan sikap mudah marah. Ketegasan yang disertai konsistensi akan membuat siswa menghormati guru tanpa merasa takut secara berlebihan.
4. Guru harus memperlakukan semua siswa secara adil tanpa adanya sikap pilih kasih.
5. Dalam memberikan sanksi, guru harus memastikan terlebih dahulu bahwa siswa memang melakukan kesalahan. Dengan menjelaskan kesalahan tersebut, siswa dapat memahami alasan mengapa mereka menerima hukuman.
6. Guru hendaknya menjadi teladan yang baik sekaligus sumber motivasi bagi siswa. Sikap hangat dan peduli dari guru akan membantu membangun hubungan positif dengan peserta didik.

Hubungan dan komunikasi dua arah antara guru dan siswa merupakan faktor penting dalam pendekatan preventif. Komunikasi yang baik akan menciptakan kesan positif bagi siswa sehingga upaya pencegahan terhadap berbagai masalah di kelas menjadi lebih mudah dilakukan (O'Donnell *et al.*, 2024).

Dalam proses pengendalian kelas, langkah mendasar yang perlu dilakukan adalah **membangun kedekatan dengan siswa**. Kedekatan tersebut mempermudah guru dalam menangani siswa yang mengalami masalah atau menunjukkan perilaku negatif. Guru juga perlu memiliki strategi yang tepat dalam menghadapi siswa yang bermasalah (Kurniawan *et al.*, 2022).

Hal yang perlu dihindari adalah memberikan label negatif kepada siswa, seperti menyebut mereka bodoh, nakal, atau istilah merendahkan lainnya. Pada dasarnya, setiap

siswa memiliki potensi untuk berkembang, sehingga tugas guru adalah membantu mengarahkan mereka agar mampu memperbaiki kekurangan yang dimiliki (Efendi, Gustriani and others, 2022)

Dalam praktiknya, perilaku siswa yang menyimpang sering ditemukan di kelas, misalnya kurang disiplin, berbicara saat pelajaran berlangsung, atau tidak memperhatikan penjelasan guru. Untuk mengatasi hal tersebut, guru dapat melakukan beberapa langkah berikut (Mulyasa, 2015; Sudiro, 2021; O'Donnell *et al.*, 2024).

1. Menerapkan pendekatan manajemen kelas yang tepat dengan menggunakan metode pembelajaran yang menarik.
2. Menyusun aturan atau kesepakatan kelas yang jelas dan konsisten dalam penerapannya.
3. Memberikan teguran secara santun tanpa menyematkan label negatif kepada siswa.
4. Membangun komunikasi yang terbuka antara guru dan siswa sehingga tercipta hubungan yang hangat.
5. Menumbuhkan rasa percaya diri siswa. Apabila siswa melakukan kesalahan, hukuman yang diberikan hendaknya bersifat mendidik dan bertujuan memperbaiki perilaku, bukan sekadar memberi efek jera. Misalnya, ketika siswa tidak mengerjakan pekerjaan rumah, guru dapat memberikan tugas tambahan yang bersifat edukatif daripada memperlakukan siswa di depan kelas.
6. Menjalin komunikasi yang baik dengan orang tua siswa agar guru dapat memahami kondisi dan permasalahan yang dihadapi peserta didik.

6.5 Konsep Disiplin Kelas

Disiplin merupakan proses pengendalian diri yang dilakukan seseorang untuk mengatur dorongan, keinginan, dan kepentingan pribadi agar dapat bertindak secara tepat dan efektif dalam mencapai tujuan tertentu. Disiplin tidak hanya berkaitan dengan kepatuhan terhadap aturan, tetapi juga mencerminkan sikap mental yang menunjukkan kesadaran, tanggung jawab, dan komitmen individu dalam melaksanakan kewajiban (Kurniawan *et al.*, 2022).

Pada hakikatnya disiplin merupakan bentuk sikap patuh terhadap norma atau aturan yang berlaku, baik dalam lingkungan pribadi maupun sosial. Sikap disiplin muncul dari kesadaran individu untuk melaksanakan tugas dan tanggung jawab dengan penuh keteraturan. Dalam konteks pendidikan, disiplin menjadi salah satu unsur penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang tertib, terarah, dan kondusif (Sabornie and Espelage, 2023).

Perilaku disiplin seseorang biasanya dipengaruhi oleh nilai-nilai tertentu yang diyakini dan dianut dalam kehidupan. Nilai-nilai tersebut antara lain (Wong and Wong, 2018; Kurniawan *et al.*, 2022; Munawaroh, Hanafi and others, 2022; Saptadi *et al.*, 2025):

1. Nilai Keagamaan

Nilai ini bersumber dari keyakinan terhadap ajaran agama atau kepercayaan tertentu. Keyakinan tersebut mendorong individu untuk menjalankan perilaku disiplin secara tulus karena dianggap sebagai bagian dari kewajiban moral dan spiritual.

2. Nilai Tradisional

Nilai ini berkembang dari kebiasaan dan tradisi masyarakat. Beberapa aturan atau pantangan dalam

tradisi seringkali diwariskan secara turun-temurun walaupun tidak selalu dapat dijelaskan secara rasional.

3. Nilai Kekuasaan

Nilai ini muncul karena adanya aturan yang dibuat oleh pihak yang memiliki otoritas atau kekuasaan. Kepatuhan terhadap aturan tersebut biasanya disertai dengan sanksi apabila terjadi pelanggaran.

4. Nilai Subjektif

Nilai subjektif didasarkan pada penilaian pribadi seseorang. Tindakan yang dilakukan seringkali dipengaruhi oleh kepentingan individu dan pandangan pribadi terhadap suatu hal.

5. Nilai Rasional

Nilai rasional didasarkan pada pertimbangan logis mengenai manfaat suatu aturan. Individu mematuhi aturan karena memahami tujuan dan manfaatnya, misalnya belajar dengan rajin untuk memperoleh prestasi yang baik atau menaati aturan lalu lintas demi keselamatan.

Dalam konteks pendidikan, disiplin kelas sangat penting untuk menjaga ketertiban dan menghindari perilaku yang mengganggu proses belajar. Pendekatan disiplin yang diterapkan di sekolah sebaiknya berlandaskan prinsip kemanusiaan dan demokrasi. Dengan pendekatan ini, guru tidak hanya menegakkan aturan tetapi juga membangun hubungan yang positif dengan peserta didik.

Pendekatan disiplin yang baik seharusnya:

1. Mengedepankan nilai kemanusiaan dan prinsip pedagogis.
2. Membantu perkembangan profesional dan sosial peserta didik.

3. Menumbuhkan rasa percaya diri serta tanggung jawab siswa.
4. Mendorong kreativitas dan semangat belajar.
5. Menghindarkan siswa dari perasaan tertekan atau terpaksa (Sabornie and Espelage, 2023).

Disiplin juga berfungsi membantu siswa memahami tuntutan lingkungan serta membiasakan diri mengikuti aturan yang berlaku. Melalui disiplin, siswa belajar membangun kebiasaan positif yang bermanfaat bagi dirinya maupun lingkungan sekitar.

Namun, penegakan disiplin tidak dimaksudkan untuk membatasi kebebasan siswa secara berlebihan. Justru disiplin bertujuan memberikan kebebasan yang bertanggung jawab. Apabila aturan terlalu mengekang, siswa dapat merasa tertekan dan kehilangan motivasi belajar.

Dalam praktiknya, disiplin kelas dapat muncul melalui dua cara, yaitu (Oci, 2019):

1. Disiplin yang muncul dari kesadaran siswa

Disiplin ini berasal dari kesadaran pribadi siswa untuk mematuhi aturan tanpa harus selalu diingatkan oleh guru. Kesadaran tersebut terbentuk melalui pembiasaan yang dilakukan secara terus-menerus.

2. Disiplin karena adanya pengawasan atau paksaan

Disiplin jenis ini muncul karena adanya kontrol atau tekanan dari pihak guru atau sekolah. Meskipun dapat menciptakan ketertiban, disiplin yang dipaksakan sebaiknya hanya menjadi langkah awal sebelum siswa mampu membangun disiplin diri. Penanaman disiplin di kelas tidak hanya bertujuan meningkatkan prestasi belajar, tetapi juga membentuk karakter siswa agar memiliki sikap tanggung jawab, menghargai waktu,

menaati aturan, dan mampu mempertanggungjawabkan tindakannya (Oci, 2019).

6.6 Hak dan Kebutuhan Siswa dalam Disiplin Kelas

(Fazriyah, Dewi and Mustikasari, 2024) Dalam lingkungan sekolah, setiap siswa memiliki hak yang perlu dihormati dan dilindungi. Guru perlu memahami hak-hak tersebut agar penerapan disiplin tidak melanggar kepentingan siswa.

Beberapa hak penting siswa antara lain:

1. Hak memperoleh pendidikan dengan sebaik-baiknya.
2. Hak mendapatkan perlakuan yang adil tanpa diskriminasi.
3. Hak mengekspresikan diri secara wajar.
4. Hak atas privasi pribadi.
5. Hak menyelesaikan pendidikan sesuai kemampuan dan potensi yang dimiliki.

Oleh karena itu, penerapan disiplin di sekolah harus mempertimbangkan kebutuhan siswa. Guru perlu menyesuaikan aturan dengan kondisi siswa, tingkat kemampuan, serta latar belakang sosial dan ekonomi mereka.

Manajemen peserta didik atau *pupil personnel administration* merupakan layanan yang berfokus pada pengaturan, pembinaan, dan pengawasan siswa baik di dalam maupun di luar kelas. Layanan ini meliputi proses penerimaan siswa, bimbingan individu, pengembangan minat dan bakat, hingga pendampingan perkembangan siswa secara menyeluruh (Imron, 1995).

Guru juga perlu mengaitkan materi pembelajaran dengan kehidupan siswa. Ketika siswa merasa bahwa pembelajaran relevan dengan kehidupan mereka, motivasi dan kedisiplinan biasanya akan meningkat.

6.7 Implementasi dan Penanganan Disiplin Kelas

Penanaman disiplin kelas tidak dapat dilakukan secara instan. Guru perlu menggunakan strategi yang tepat agar siswa memahami pentingnya disiplin dan bersedia mematuhi secara sukarela. Beberapa strategi yang dapat diterapkan antara lain (Imron, 1995; Suryana and Rahmat Fadhi, 2022; Sabornie and Espelage, 2023) :

1. **Memberikan teladan yang baik.** Guru harus menjadi contoh dalam bersikap, berbicara, dan berperilaku sesuai dengan aturan yang berlaku.
2. **Menerapkan aturan yang fleksibel dan manusiawi.** Peraturan sebaiknya tidak terlalu kaku sehingga siswa tetap merasa nyaman dalam proses belajar.
3. **Menyesuaikan aturan dengan perkembangan psikologis siswa.** Aturan harus mempertimbangkan usia dan tahap perkembangan siswa agar tidak menimbulkan tekanan psikologis.
4. **Melibatkan siswa dalam pembuatan aturan kelas.** Dengan ikut menyusun aturan, siswa akan merasa memiliki tanggung jawab untuk mematuhi.
5. **Membangun hubungan yang positif dengan siswa.** Hubungan yang baik antara guru dan siswa akan menciptakan suasana belajar yang lebih nyaman.
6. **Bekerja sama dengan orang tua.** Orang tua memiliki peran penting dalam mendukung pembentukan disiplin siswa di sekolah.

7. **Menciptakan lingkungan kelas yang tertata rapi.** Penataan ruang kelas, pengaturan tempat duduk, serta kesiapan media pembelajaran dapat membantu terciptanya disiplin.
8. **Memberikan penghargaan kepada siswa yang disiplin.** Penghargaan dapat meningkatkan motivasi siswa untuk mempertahankan perilaku positif (Sunhaji, 2014).

6.8 Faktor-faktor yang Mempengaruhi Disiplin Kelas

Pembentukan disiplin siswa dipengaruhi oleh dua kelompok faktor, yaitu faktor internal dan faktor eksternal (Slameto, 1988; Sabornie and Espelage, 2023).

1. Faktor Internal

Faktor internal berasal dari dalam diri siswa yang dapat memengaruhi perilaku dan kedisiplinannya dalam belajar.

a. Faktor fisiologis

Kondisi fisik seperti kesehatan, kelelahan, kurang tidur, serta gangguan pada penglihatan atau pendengaran dapat memengaruhi kemampuan siswa dalam mengikuti pembelajaran secara disiplin.

b. Faktor psikologis

Beberapa aspek psikologis yang berpengaruh terhadap disiplin belajar antara lain:

- Minat, yaitu ketertarikan siswa terhadap pelajaran yang dapat meningkatkan kedisiplinan dalam belajar.

- Bakat, yaitu potensi yang dimiliki siswa yang apabila sesuai dengan bidang yang dipelajari dapat meningkatkan motivasi belajar.
- Motivasi, yaitu dorongan dalam diri siswa untuk mencapai tujuan belajar.
- Konsentrasi, yaitu kemampuan memusatkan perhatian selama proses pembelajaran berlangsung.
- Kemampuan kognitif, yaitu kemampuan berpikir yang mempengaruhi pemahaman siswa terhadap materi pembelajaran.

c. Sikap pribadi

Sikap siswa terhadap aturan juga berpengaruh terhadap tingkat kedisiplinan. Meskipun memahami aturan yang berlaku, sebagian siswa masih dapat melanggarnya karena kurangnya kesadaran dan tanggung jawab.

2. Faktor Eksternal

Faktor eksternal berasal dari lingkungan di luar diri siswa yang turut memengaruhi pembentukan disiplin.

a. Faktor sosial

Lingkungan sosial seperti keluarga, sekolah, dan masyarakat memiliki peran penting dalam membentuk kebiasaan disiplin. Lingkungan yang positif akan mendorong siswa untuk berperilaku lebih tertib dan bertanggung jawab.

b. Faktor lingkungan sekolah

Kondisi fisik sekolah, seperti fasilitas belajar, penataan ruang kelas, serta suasana belajar yang kondusif, dapat meningkatkan semangat belajar dan kedisiplinan siswa.

Selain itu, guru juga berperan penting dalam menanamkan kebiasaan disiplin melalui pembinaan yang dilakukan secara konsisten. Pemberian hukuman dapat digunakan sebagai sarana pendidikan apabila bertujuan untuk memperbaiki perilaku siswa, bukan sekadar memberikan efek jera. Lingkungan belajar yang tertata dengan baik akan mendukung proses pembelajaran yang efektif, sedangkan fasilitas yang kurang memadai dapat menurunkan motivasi serta kedisiplinan siswa.

DAFTAR PUSTAKA

- Arikunto, S. (2020) 'Pengelolaan kelas dan siswa'.
- Bhadouria, S.M. (2024) *Classroom Management "A Research-Based Analysis"*. Rakesh singh Bhadoria.
- Efendi, R., Gustriani, D. and others (2022) *Manajemen kelas di sekolah dasar*. Penerbit Qiara Media.
- Fazriyah, A.U., Dewi, R.R. and Mustikasari, L. (2024) 'Manajemen Peserta Didik di Sekolah', *Idaroqatuna: Journal of Islamic Education Management*, 1(01), pp. 8–14.
- Imron, A. (1995) 'Manajemen peserta didik di sekolah', *Malang: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan, Institut Keguruan dan Ilmu Pendidikan Malang, Proyek Operasi dan Perawatan Fasilitas* [Preprint].
- Kurniawan, A. *et al.* (2022) 'Manajemen kelas'. PT Global Eksekutif Teknologi.
- Marzano, R.J. and Marzano, J.S. (2003) *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Ascd.
- Mayasari, N. *et al.* (2023) *Manajemen Pendidikan*. Penerbit Widina.
- Mulyasa, E. (2015) 'Menjadi guru profesional, menciptakan pembelajaran kreatif dan menyenangkan'.
- Munawaroh, F.H., Hanafi, M.I. and others (2022) *Manajemen Kelas*. Scopindo Media Pustaka.
- Nawawi, H. (1981) *Administrasi pendidikan*. Gunung Agung.
- O'Donnell, A.M. *et al.* (2024) *Educational psychology*. John Wiley & Sons.
- Oci, M. (2019) 'Manajemen kelas', *Jurnal Teruna Bhakti*, 1(1),

pp. 49–58.

- Sabornie, E.J. and Espelage, D.L. (2023) *Handbook of classroom management*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Sanjaya, W. (2012) 'Strategi pembelajaran berorientasi standar proses pendidikan'.
- Saptadi, N.T.S. et al. (2025) *Manajemen Pengelolaan Kelas*. Sada Kurnia Pustaka.
- Sardiman, A.M. (2011) 'Interaksi dan motivasi belajar mengajar'.
- Schunk, D.H. and DiBenedetto, M.K. (2020) 'Motivation and social cognitive theory', *Contemporary Educational Psychology*, 60, p. 101832.
- Slameto (1988) *Belajar dan Faktor-faktor yang Mempengaruhinya*. Bina Aksara.
- Sudiro, A. (2021) *Perilaku Organisasi*. Bumi Aksara.
- Suryana, N. and Rahmat Fadhli, E.M. (2022) *Manajemen pengelolaan kelas*. Indonesia Emas Group.
- Wong, H.K. and Wong, R.T. (2018) *The classroom management book*. Harry K. Wong Publications, Inc.

BAB 7

PENGEMBANGAN KETERAMPILAN BERPIKIR KRITIS DAN KREATIF

Oleh Leni Agustina Daulay

Keterampilan berpikir kritis dan kreatif merupakan dua dari empat kompetensi inti abad ke-21 yang terangkum dalam kerangka 4C: Critical Thinking, Creativity, Collaboration, dan Communication (Trilling & Fadel, 2009). Dalam konteks psikologi belajar mengajar, keduanya tidak sekadar menjadi target capaian pembelajaran, melainkan juga memengaruhi cara individu memproses informasi, memecahkan masalah, dan menghasilkan ide-ide baru yang bermakna.

World Economic Forum (2023) dalam *The Future of Jobs Report 2023* menempatkan analytical thinking (berpikir analitis/kritis) dan creative thinking (berpikir kreatif) sebagai dua keterampilan inti paling dibutuhkan dunia kerja global hingga 2027 (WEF, 2023). Di Indonesia, hal ini telah direspons melalui kebijakan Kurikulum Merdeka yang secara eksplisit mengintegrasikan Higher Order Thinking Skills (HOTS) ke dalam capaian pembelajaran. Namun demikian, data PISA 2022 menunjukkan bahwa kemampuan penalaran siswa Indonesia masih berada di bawah rata-rata OECD, sehingga upaya pengembangan sistematis kedua keterampilan ini menjadi sangat mendesak (OECD, 2019).

Bab ini membahas secara komprehensif konsep dasar, teori, strategi pembelajaran, serta asesmen pengembangan berpikir kritis dan kreatif, dengan dukungan kajian empiris dari berbagai penelitian nasional dan internasional.

7.1 Konsep Berpikir Kritis

7.1.1 Definisi dan Dimensi

Berpikir kritis merupakan salah satu kemampuan kognitif tingkat tinggi yang paling banyak dikaji dalam literatur pendidikan dan psikologi kognitif. Istilah ini pertama kali dipopulerkan secara sistematis oleh (Dewey, 1910) yang menyebutnya sebagai 'reflective thinking', yakni proses aktif, persisten, dan cermat dalam mempertimbangkan kepercayaan atau pengetahuan berdasarkan alasan-alasan yang mendasarinya.

Berpikir kritis sebagai pemikiran yang masuk akal dan reflektif yang difokuskan pada pengambilan keputusan tentang apa yang harus dipercaya atau dilakukan (Ennis, 1996). Definisi ini menekankan dua aspek utama: (1) proses kognitif yang reflektif dan (2) orientasi pada tindakan atau keputusan yang konkret.

Berpikir kritis merupakan kemampuan yang perlu dilatih sejak dini karena berkaitan erat dengan kemampuan peserta didik dalam memecahkan masalah kehidupan sehari-hari (Facione, 2011; Fatmawati *et al.*, 2019). Berbagai penelitian menunjukkan bahwa siswa yang terbiasa dengan pembelajaran berbasis masalah (Problem-Based Learning) memiliki kemampuan berpikir kritis yang lebih tinggi dibandingkan kelompok kontrol (Strobel & van Barneveld, 2009; Susanto & Hapudin, 2024).

Studi Delphi mengidentifikasi enam keterampilan inti berpikir kritis, yaitu interpretasi, analisis, evaluasi, inferensi, eksplanasi, dan regulasi diri (Facione, 2011). Keenam keterampilan ini telah diadopsi secara luas dalam pengembangan instrumen penilaian berpikir kritis di berbagai negara, termasuk Indonesia (Maulana, 2017; Yuliati & Lestari, 2018)

Tabel 7. 1 Indikator Berpikir Kritis Menurut Beberapa Ahli

Ahli/ Sumber	Indikator Utama	Dimensi Kognitif
Ennis (1996)	Klarifikasi, basis keputusan, inferensi, klarifikasi lanjut, strategi (Ennis, 1996).	Analisis, Evaluasi
Facione (2011)	Interpretasi, analisis, evaluasi, inferensi, eksplanasi, regulasi diri (Facione, 2011).	Metakognitif
Paul & Elder (2006)	Kejelasan, akurasi, presisi, relevansi, kedalaman, keluasan, logika (Paul & Elder, 2006).	Standar Intelektual
Bloom-Anderson	Menganalisis, mengevaluasi, mencipta (HOTS) (Krathwohl, 2002)	Taksonomi Revisi
Halpern (2014)	Penalaran verbal, analisis argumen, pengujian hipotesis, probabilitas (Halpern, 2023).	Multidimensi

Ahli/ Sumber	Indikator Utama	Dimensi Kognitif
Fatmawati (2018)	Penjelasan sederhana, keterampilan dasar, menyimpulkan, strategi & taktik (Fatmawati <i>et al.</i> , 2019)	Konteks Indonesia

7.1.2 Teori Pendukung

Taksonomi Bloom yang dikembangkan oleh Benjamin S. Bloom pada tahun 1956 telah menjadi salah satu kerangka paling berpengaruh dalam pendidikan. Taksonomi ini mengklasifikasikan tujuan pembelajaran kognitif ke dalam enam tingkatan: pengetahuan, pemahaman, penerapan, analisis, sintesis, dan evaluasi. Tiga tingkatan teratas analisis, sintesis, dan evaluasi secara langsung berkaitan dengan keterampilan berpikir tingkat tinggi (HOTS). Pada tahun 2001, Anderson dan Krathwohl merevisi taksonomi asli dengan mengubah kata benda menjadi kata kerja dan memodifikasi urutan tingkatan menjadi: mengingat, memahami, mengaplikasikan, menganalisis, mengevaluasi, dan mencipta (Anderson & Krathwohl, 2001). Revisi ini lebih mencerminkan proses kognitif aktif yang sesungguhnya terjadi dalam pembelajaran. Dalam konteks pendidikan Indonesia, penerapan Taksonomi Bloom revisi telah diperkuat melalui Permendikbud No. 21 Tahun 2016 yang mengintegrasikan HOTS ke dalam Kompetensi Inti dan Kompetensi Dasar kurikulum nasional.

Richard Paul dan Linda Elder mengembangkan kerangka berpikir kritis yang komprehensif yang terdiri dari tiga elemen utama: (1) unsur-unsur pemikiran, (2) standar intelektual universal, dan (3) sifat-sifat

intelektual (Paul & Elder, 2006). Model ini telah digunakan secara luas di perguruan tinggi Amerika Serikat serta diadaptasi untuk konteks internasional.

Tabel 7.2 Standar Intelektual Universal Model Paul-Elder

Standar Intelektual	Deskripsi Operasional
Kejelasan (<i>Clarity</i>)	Mampu menjelaskan ide dengan contoh dan elaborasi yang tepat
Akurasi (<i>Accuracy</i>)	Memastikan informasi bebas dari kesalahan dan distorsi
Presisi (<i>Precision</i>)	Memberikan detail dan spesifikasi yang diperlukan
Relevansi (<i>Relevance</i>)	Menghubungkan informasi dengan pertanyaan yang dihadapi
Kedalaman (<i>Depth</i>)	Mengidentifikasi kompleksitas dan faktor yang saling berkaitan
Keluasan (<i>Breadth</i>)	Mempertimbangkan berbagai sudut pandang dan perspektif
Logika (<i>Logic</i>)	Menyusun argumen yang konsisten dan koheren
Signifikansi (<i>Significance</i>)	Memprioritaskan informasi yang paling penting

Watson dan Glaser mengembangkan model dan instrumen penilaian berpikir kritis yang dikenal sebagai Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA). Model ini mencakup lima komponen: (1) inferensi, (2)

pengenalan asumsi, (3) deduksi, (4) interpretasi, dan (5) evaluasi argument (Watson & Glaser, 2002).

7.2 Konsep Berpikir Kreatif

7.2.1 Definisi dan Karakteristik

Berpikir kreatif sering kali dianggap sebagai kemampuan 'langka' yang hanya dimiliki oleh sebagian kecil orang berbakat. Pandangan ini telah lama dipatahkan oleh para ahli psikologi kognitif dan pendidikan yang menegaskan bahwa kreativitas merupakan kemampuan yang dapat dipelajari, dilatih, dan dikembangkan oleh setiap individu (Stenberg, 2006; Torrance, 1974);).

Berpikir kreatif sebagai kemampuan untuk melihat bermacam-macam kemungkinan penyelesaian terhadap suatu masalah. Munandar mengidentifikasi empat karakteristik berpikir kreatif yang dikenal sebagai 4F: Fluency (kelancaran), Flexibility (keluwesan), Originality (keaslian), dan Elaboration (elaborasi) (Munandar, 1999).

Siswono mengembangkan tingkatan berpikir kreatif (TBK) dari TBK 0 (tidak kreatif) hingga TBK 4 (sangat kreatif) dalam konteks matematika Indonesia (Siswono, 2011). Hierarki ini telah menjadi rujukan penting dalam berbagai studi berikutnya di Indonesia.

7.2.2 Tahapan Proses Kreatif

Wallas memetakan proses kreatif dalam empat tahapan yang mencerminkan dinamika psikologis berpikir: (1) Persiapan: pengumpulan informasi dan aktivasi skema pengetahuan (berkaitan dengan prior knowledge Ausubel); (2) Inkubasi: proses bawah sadar

di mana koneksi antar ide terbentuk tanpa disadari (berkaitan dengan teori pemrosesan paralel dalam psikologi kognitif); (3) Iluminasi: munculnya insight tiba-tiba, atau 'Aha! moment', yang dalam neuropsikologi berkaitan dengan aktivasi jaringan saraf di korteks temporal kanan; dan (4) Verifikasi: pengujian kritis terhadap ide, di mana berpikir kreatif dan berpikir kritis bekerja secara bersamaan (Young *et al.*, 1976).

Siswa yang diekspos pada model pembelajaran STEM berbasis pemahaman proses kreatif menghasilkan solusi yang lebih orisinal dan bervariasi. Temuan ini sejalan dengan prinsip psikologi belajar bahwa pemahaman proses (procedural metacognition) sama pentingnya dengan pemahaman konten (Suryaningsih & Nisa, 2021).

7.3 Hubungan Berpikir Kritis dan Kreatif

Berpikir kritis dan berpikir kreatif sering dipandang sebagai dua kutub yang berlawanan: kritis bersifat konvergen analitis, sementara kreatif bersifat divergen generatif. Namun dalam praktik pembelajaran, keduanya bersifat komplementer dan saling memperkuat. Berpikir kritis dibutuhkan untuk mengevaluasi ide-ide kreatif yang muncul, sementara berpikir kreatif diperlukan untuk menghasilkan alternatif solusi yang kemudian diseleksi melalui berpikir kritis (Halpern, 2023; Henriksen *et al.*, 2021).

Tabel 7. 3 Perbandingan Berpikir Kritis dan Berpikir Kreatif

Aspek	Berpikir Kritis	Berpikir Kreatif
Orientasi	Konvergen – menuju jawaban terbaik	Divergen – menghasilkan

Aspek	Berpikir Kritis	Berpikir Kreatif
		banyak kemungkinan
Proses	Analisis, evaluasi, inferensi	Asosiasi bebas, eksplorasi, sintesis baru
Standar	Logis, akurat, konsisten	Orisinal, fleksibel, elaboratif
Produk	Keputusan/solusi yang tervalidasi	Ide/karya yang baru dan bermakna
Tokoh Utama	Ennis, Paul & Elder, Facione	Torrance, Munandar, Sternberg

7.4 Strategi Pembelajaran Pengembangan Berpikir Kritis dan Kreatif

Strategi pembelajaran yang efektif untuk mengembangkan berpikir kritis dan kreatif adalah yang secara psikologis memenuhi kondisi-kondisi berikut: (1) mengaktifkan prior knowledge, (2) menciptakan disequilibrium kognitif yang mendorong eksplorasi (Piaget), (3) menyediakan scaffolding dalam ZPD (Vygotsky), (4) memastikan makna dan relevansi (Ausubel), serta (5) mendukung otonomi dan motivasi intrinsik (Ryan & Deci, 2000).

7.4.1 Problem-Based Learning (PBL)

Problem-Based Learning (PBL) adalah model pembelajaran yang menggunakan masalah nyata dan kompleks sebagai titik awal proses belajar.

Dikembangkan oleh Barrows dan Tamblyn (1980) di konteks pendidikan kedokteran McMaster University, PBL kemudian diadaptasi secara luas untuk berbagai bidang studi dan jenjang pendidikan.

Dalam PBL, siswa tidak menerima informasi secara langsung dari guru, melainkan menemukan dan membangun pengetahuan mereka sendiri melalui investigasi terhadap masalah yang diberikan (Barrows & Tamblyn, 1981). Proses ini secara alami mendorong penggunaan keterampilan berpikir kritis karena siswa harus menganalisis masalah, mengidentifikasi informasi yang dibutuhkan, dan mengevaluasi berbagai solusi yang mungkin (Hmelo-Silver, 2004).

7.4.2 Problem-Based Learning (PjBL)

Project-Based Learning (PjBL) merupakan model pembelajaran di mana siswa menginvestigasi pertanyaan esensial melalui pengerjaan proyek yang nyata, kompleks, dan bermakna dalam jangka waktu tertentu. Berbeda dengan PBL yang fokus pada pemecahan masalah, PjBL menekankan pada produksi artefak atau karya yang dapat dipresentasikan kepada khalayak nyata (Boss & Larmer, 2019).

7.4.3 Discovery Learning

Discovery Learning dikembangkan oleh (Bruner, 2020) berdasarkan keyakinan bahwa peserta didik belajar paling efektif ketika mereka secara aktif menemukan dan mengkonstruksi pengetahuan sendiri. Model ini mendorong eksplorasi, eksperimentasi, dan penemuan prinsip-prinsip melalui pengalaman langsung.

7.4.4 Teknik Kreatif : SCAMPER dan *Mind Mapping*

SCAMPER adalah teknik brainstorming kreatif yang dikembangkan oleh Alex Osborn dan disempurnakan oleh Bob Eberle. Akronim SCAMPER merepresentasikan tujuh strategi berpikir kreatif: *Substitute, Combine, Adapt, Modify/Magnify, Put to other uses, Eliminate*, dan *Reverse/Rearrange*

Dari perspektif psikologi kognitif, teknik SCAMPER bekerja dengan memaksa otak untuk meninggalkan jalur berpikir habitual (Langer, 2016) dan membuat koneksi baru antar skema yang sebelumnya tidak terhubung. *Mind Mapping* yang dikembangkan Buzan memanfaatkan prinsip dual coding theory menggabungkan pemrosesan verbal dan visual untuk meningkatkan kapasitas berpikir divergen (Paivio, 1990). Nurdiana *et al.* membuktikan efektivitas mind mapping pada berpikir kritis dan kreatif secara simultan ($F(1,87) = 18,34$; $p < 0,001$) (Nurdiana & Umar, 2021).

Tabel 7. 4 Keterkaitan Strategi Pembelajaran dengan Teori Psikologi Belajar

Strategi	Teori Psikologi yang Mendasari	Target HOTS	Effect Size/ Sumber
PBL	Konstruktivisme Vygotsky; Scaffolding	Berpikir Kritis	$d = 0,68$ (Strobel & van Barneveld, 2009)
PjBL	Humanisme Maslow; SDT Deci & Ryan	Kreativitas	$d = 0,82$ (Baş, 2011)
Discovery Lrn.	Insight Gestalt; Kognitif Bruner	Berpikir Kritis	N-gain 0,65 (Al

Strategi	Teori Psikologi yang Mendasari	Target HOTS	Effect Size/ Sumber
			Aliyawinata <i>et al.</i> , 2021)
SCAMPER + Mind Map	Dual Coding; De-habituation	Kritis & Kreatif	F(1,87)=18,34 (Nurdiana & Umar, 2021)

7.5 Asesmen Berpikir Kritis dan Kreatif

Asesmen yang valid secara psikologis harus mengukur konstruk yang sesungguhnya, bukan sekadar indikasinya. (Brookhart, 2010) menegaskan bahwa instrumen HOTS yang valid harus menuntut transfer pengetahuan, analisis kritis terhadap informasi baru, dan memungkinkan lebih dari satu jawaban benar. Tiga prinsip psikometri ini secara langsung mengeksklusi tes pilihan ganda konvensional sebagai satu-satunya alat ukur berpikir kritis dan kreatif.

Untuk berpikir kritis, instrumen Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA) telah diadaptasi dan divalidasi untuk konteks Indonesia oleh (Haryani *et al.*, 2021) dengan reliabilitas Cronbach $\alpha = 0,84$. Yuliati & Lestari mengembangkan rubrik berpikir kritis berbasis esai dengan reliabilitas interrater Cohen's kappa = 0,87 (Yuliati & Lestari, 2018). Untuk kreativitas, Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT) merupakan instrumen paling banyak digunakan secara global, dengan adaptasi konteks Indonesia yang dilaporkan memiliki validitas memadai (Fauziah *et al.*, 2021).

Superioritas evaluasi formatif atas sumatif dalam mengembangkan metakognisi ($d = 0,40-0,70$) (Black & Wiliam, 1998). Dari perspektif psikologi belajar, hal ini masuk akal: umpan balik yang tepat waktu memungkinkan siswa segera mengidentifikasi celah dalam pemikirannya dan

mengatur ulang strategi belajarnya inilah inti dari regulasi diri (*self-regulated learning*) yang merupakan komponen kunci berpikir kritis menurut (Facione, 2011).

Tabel 7. 5 Contoh Rubrik Penilaian Berpikir Kritis

Dimensi (Facione, 2011)	Skor 3 – Mahir	Skor 2 – Berkembang	Skor 1 – Awal
Analisis (Proses C4 Bloom)	Mengidentifikasi semua asumsi tersembunyi & hubungan logis antar konsep	Mengidentifikasi sebagian asumsi, hubungan kurang lengkap	Belum mampu mengidentifikasi asumsi
Evaluasi (Proses C5 Bloom)	Menilai semua argumen dengan kriteria logis, bukti kuat, konsisten	Menilai argumen dengan kriteria yang kurang konsisten	Tidak mampu menilai kualitas argumen
Inferensi (Metakognisi)	Menarik kesimpulan valid didukung bukti; mempertimbangkan alternatif	Kesimpulan cukup logis, alternatif terbatas	Tidak menarik kesimpulan berbasis bukti
Regulasi Diri (<i>Self-regulated</i>)	Merefleksi & merevisi proses berpikir secara mandiri & sistematis	Merefleksi dengan bimbingan	Tidak merefleksi proses berpikir

7.6 Implikasi bagi Pendidik dan Praktik Pembelajaran

Berdasarkan kajian teori dan bukti empiris di atas, terdapat beberapa prinsip panduan bagi pendidik dalam mengembangkan berpikir kritis dan kreatif peserta didik.

1. Pembelajaran Eksplisit dan Terstruktur. Berpikir kritis dan kreatif perlu diajarkan secara eksplisit, bukan sekadar diasumsikan muncul dengan sendirinya. Guru perlu merancang aktivitas yang secara langsung melatih dimensi-dimensi HOTS (Abrami *et al.*, 2015).
2. Penciptaan Iklim Kelas yang Kondusif. Lingkungan psikologis yang aman di mana siswa bebas mencoba, gagal, dan mencoba lagi tanpa rasa takut dihakimi merupakan prasyarat utama berkembangnya kreativitas (Henriksen *et al.*, 2021).
3. Penggunaan Masalah Otentik. Masalah yang dekat dengan kehidupan nyata siswa meningkatkan relevansi dan motivasi berpikir kritis. Kombinasi PBL dengan konteks lokal terbukti sangat efektif dalam konteks Indonesia ((Adnyani & Suniasih, 2023)).
4. Asesmen yang Selaras. Sistem penilaian yang hanya mengukur hafalan akan menghambat pengembangan HOTS. Pendidik perlu merancang asesmen autentik yang memberi ruang bagi siswa mendemonstrasikan keterampilan berpikir tingkat tinggi mereka (Yuliati & Lestari, 2018).
5. Pengembangan Profesional Guru Berkelanjutan. Guru yang memiliki pemahaman mendalam tentang HOTS dan creative mindset terbukti menghasilkan siswa dengan kemampuan berpikir yang lebih tinggi. Program pengembangan keprofesian yang berfokus pada pedagogik HOTS perlu diprioritaskan secara nasional (Fatmawati *et al.*, 2019; Kemendikbud, 2019)).

DAFTAR PUSTAKA

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. In *Review of Educational Research* (Vol. 85, Number 2, pp. 275–314). Sage Publications.
- Adnyani, N. P. S., & Suniasih, N. W. (2023). Problem Based Learning Models on Critical Thinking Ability in Science Lessons of Grade V Elementary School. *Thinking Skills and Creativity Journal*, 6(2), 145–151. <https://doi.org/10.23887/tscj.v6i2.61354>
- Al Aliyawinata, T. T., Utari, E., & Mahrawi, M. (2021). The Effect of Discovery Learning on Students' Higher-order Thinking Skills. *International Journal of Biology Education Towards Sustainable Development*, 1(1), 1–9. <https://doi.org/10.53889/ijbetsd.v1i1.47>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing* (L. W. ANDERSON, D. R. KRATHWOHL, P. W. AIRASIAN, K. A. CRUIKSHANK, R. E. MAYER, P. R. PINTRICH, J. RATHS, & M. C. WITTROCK, Eds.; 1). Addison Wesley Longman, Inc.
- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1981). Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education. *The American Journal of Occupational Therapy*, 35(8), 539–539. <https://doi.org/10.5014/ajot.35.8.539b>
- Baş, G. (2011). INVESTIGATING THE EFFECTS OF PROJECT-BASED LEARNING ON STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT AND ATTITUDES TOWARDS ENGLISH LESSON. *TOJNED : The Online Journal Of New Horizons In Education*, 1(4). <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/4666639>

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. In *International Journal of Phytoremediation* (Vol. 21, Number 1).
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Boss, S., & Larmer, J. (2019). *Project Based Learning* (Vol. 51).
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom* (Vol. 88, Number 18). Alexandria, Virginia USA.
<https://doi.org/10.1177/002205741808801819>
- Bruner, J. S. (2020). the Act of Discovery. In *In Search of Pedagogy Volume I* (pp. 67-76).
<https://doi.org/10.4324/9780203088609-13>
- Dewey, J. (1910). *How We Think*.
- Ennis, R. H. (1996). Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability. *Informal Logic*, 18(2), 165-182. <https://doi.org/10.22329/il.v18i2.2378>
- Facione, P. a. (2011). Critical Thinking : What It Is and Why It Counts. *Insight Assessment*, (ISBN 13: 978-1-891557-07-1.), 1-28.
<https://www.insightassessment.com/CT-Resources/Teaching-For-and-About-Critical-Thinking/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts-PDF>
- Fatmawati, A., Zubaidah, S., Mahanal, S., & Sutopo. (2019). Critical Thinking, Creative Thinking, and Learning Achievement: How They are Related. *Journal of Physics: Conference Series*, 1417(1).
<https://doi.org/10.1088/1742-6596/1417/1/012070>
- Fauziah, L., Rizkiyah, F., Miarsyah, M., & Rizhal Hendi Ristanto. (2021). PENGEMBANGAN TTCT-V (TORRANCE TEST

OF
THINKINGVERBAL)BERBASISLINGKUNGAN UNTUK
TINGKAT SMA. *Bio-Lectura: Jurnal Pendidikan Biologi*,
8(1), 1–11.

Halpern, D. (2023). Thought and Knowledge An Introduction to Critical Thingking. In *Paper Knowledge . Toward a Media History of Documents* (Vol. 7, Number 2).

Haryani, E., Cobern, W. W., Pleasants, B. A. S., & Feters, M. K. (2021). Analysis of teachers' resources for integrating the skills of creativity and innovation, critical thinking and problem solving, collaboration, and communication in science classroom. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 10(1), 92–102. <https://doi.org/10.15294/jpii.v10i1.27084>

Henriksen, D., Creely, E., Henderson, M., & Mishra, P. (2021). Creativity and technology in teaching and learning: a literature review of the uneasy space of implementation. *Educational Technology Research and Development*, 69(4), 2091–2108. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09912-z>

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>

Kemendikbud. (2019). Buku Penilaian Berorientasi Higher Order Thinking Skills. In *Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan*.

Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218. <http://www.jstor.org/stable/1477405>

Langer, E. J. (2016). *Praise for The Power of Mindful Learning*. Merloyd Lawrence Book by Da Capo Press.

- Maulana, M. (2017). *Konsep dasar matematika dan pengembangan kemampuan berpikir kritis-kreatif*. UPI Sumedang Press.
- Munandar, U. (1999). *Pengembangan Kreativitas Anak Berbakat*. Departemen Pendidikan & Kebudayaan.
- Nurdiana, Y., & Umar, D. (2021). Pengaruh Model Pembelajaran Mind Mapping Terhadap Hasil Belajar IPA Materi Peristiwa Alam Pada Siswa Kelas V SD Negeri 104275 Lubuk Saban. *All Fields of Science Journal Liaison Academia and Sosiety*, 1(3), 133–136.
- OECD. (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. In *OECD Publishing: I*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-iii-acd78851-en.htm>
- Paivio, A. (1990). *Mental Representations: A dual coding approach*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195066661.001.0001>
- Paul, R. W., & Elder, L. (2006). Critical Thinking: The Nature of Critical and Creative Thought. *Journal of Developmental Education*, 30, 34. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:151509960>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Siswono, T. Y. E. (2011). Level of student's creative thinking in classroom mathematics. *Educational Research Review*, 6, 548–553. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:58923653>

- Stenberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87–98. <https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801>
- Strobel, J., & van Barneveld, A. (2009). When is PBL More Effective? A Meta-synthesis of Meta-analyses Comparing PBL to Conventional Classrooms. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1046>
- Suryaningsih, S., & Nisa, F. A. (2021). KONTRIBUSI STEAM PROJECT BASED LEARNING DALAM MENGUKUR KETERAMPILAN PROSES SAINS DAN BERPIKIR KREATIF SISWA. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, 2(6), 1097–1111.
- Susanto, R., & Hapudin, M. S. (2024). Improving Primary School Students Critical Thinking Abilities with the Help of Online Media: Effective Learning Strategies in Elementary Schools. *Mimbar Sekolah Dasar*, 11(2), 252–267. <https://doi.org/10.53400/mimbar-sd.v11i2.71790>
- Torrance, E. P. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-Technical Manual*. Princeton, NJ: Personal Press.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times* (I, Vol. 1). John Wiley & Sons. www.josseybass.com
- Watson, G., & Glaser, E. (2002). Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal -. *Pearson*, 1–15. <http://www.careers.cam.ac.uk/library/criticalthinkingpracticetest.pdf>
- WEF. (2023). The Future of Job Report 2023 Insight Report May 2023. In *World Economic Forum*. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf

- Young, J. W., Koestler, A., & Wallas, G. (1976). *The Art of Thought : A Pioneering 1926 Model of the Four Stages of Creativity*.
- Yuliati, S. R., & Lestari, I. (2018). HIGHER-ORDER THINKING SKILLS (HOTS) ANALYSIS OF STUDENTS IN SOLVING HOTS QUESTION IN HIGHER EDUCATION. *PERSPEKTIF Ilmu Pendidikan*, 32(2), 181–188.

BAB 8

REFLEKSI DAN PENGEMBANGAN PROFESIONAL GURU

Oleh Meili Yanti

Proses pembelajaran pada dasarnya merupakan interaksi yang dinamis antara guru, peserta didik, dan lingkungan belajar. Dalam perspektif psikologi pendidikan, keberhasilan pembelajaran tidak hanya ditentukan oleh penguasaan materi oleh guru, tetapi juga oleh kemampuan guru dalam mengelola proses belajar secara efektif dan menarik. Guru dituntut untuk mampu menciptakan suasana belajar yang mampu mempertahankan perhatian siswa, menumbuhkan motivasi belajar, serta mendorong partisipasi aktif dalam kegiatan pembelajaran. Oleh karena itu, keterampilan pedagogik yang dimiliki guru menjadi faktor penting dalam menentukan kualitas proses pembelajaran di kelas.

Salah satu tantangan yang sering muncul dalam praktik pembelajaran adalah menurunnya perhatian siswa ketika proses belajar berlangsung dalam suasana yang monoton. Perhatian siswa pada dasarnya memiliki keterbatasan dan dapat dengan mudah berkurang apabila stimulus pembelajaran tidak bervariasi. Dalam situasi seperti ini, kemampuan guru untuk menghadirkan variasi dalam mengajar menjadi sangat penting. Variasi mengajar tidak hanya berkaitan dengan perubahan metode atau media pembelajaran, tetapi juga mencakup variasi dalam gaya

komunikasi, pola interaksi, serta cara guru mengelola dinamika kelas. Dengan adanya variasi dalam pembelajaran, siswa dapat tetap terlibat secara kognitif maupun emosional dalam proses belajar.

Selain menjaga perhatian siswa, guru juga memiliki peran penting dalam membangun iklim pembelajaran yang positif melalui pemberian penguatan atau *reinforcement*. Setiap respon yang diberikan siswa di kelas, baik berupa jawaban, pertanyaan, maupun pendapat, merupakan bentuk partisipasi yang perlu dihargai. Dalam perspektif psikologi belajar, khususnya teori behavioristik, penguatan memiliki fungsi untuk memperkuat perilaku yang diharapkan sehingga perilaku tersebut cenderung muncul kembali di masa mendatang. Oleh karena itu, cara guru memberikan respon terhadap partisipasi siswa dapat memengaruhi tingkat motivasi, kepercayaan diri, serta keberanian siswa untuk terlibat dalam pembelajaran.

Berdasarkan pengalaman penulis dalam berbagai kegiatan pembelajaran maupun dalam pembinaan calon guru melalui mata kuliah *microteaching*, keterampilan variasi mengajar dan pemberian *reinforcement* sering kali belum dimanfaatkan secara optimal. Tidak sedikit calon guru yang telah mampu menyusun perencanaan pembelajaran dengan baik, namun ketika praktik mengajar berlangsung, penyampaian materi masih cenderung monoton dan interaksi kelas belum dikelola secara variatif. Demikian pula dalam pemberian penguatan, respon terhadap jawaban siswa sering kali masih sangat singkat atau kurang memberikan makna yang dapat meningkatkan motivasi belajar siswa. Hal ini menunjukkan bahwa kedua keterampilan tersebut perlu dipahami tidak hanya sebagai konsep teoritis, tetapi juga sebagai keterampilan praktis yang harus dilatih secara berkelanjutan.

Berdasarkan latar belakang tersebut, bab ini membahas secara lebih mendalam mengenai keterampilan variasi mengajar dan reinforcement dalam perspektif psikologi belajar. Pembahasan mencakup konsep dasar, tujuan, serta berbagai bentuk variasi mengajar dan strategi pemberian penguatan yang efektif dalam pembelajaran. Melalui pembahasan ini diharapkan guru maupun calon guru dapat memahami pentingnya kedua keterampilan tersebut dalam menciptakan proses pembelajaran yang lebih interaktif, menarik, dan mampu mendorong keterlibatan aktif peserta didik.

8.1 Refleksi dalam Perspektif Psikologi Pendidikan

Refleksi merupakan salah satu konsep penting dalam kajian psikologi pendidikan yang berkaitan dengan bagaimana individu memahami dan mengevaluasi pengalaman belajar maupun pengalaman profesionalnya. Dalam konteks pendidikan, refleksi tidak hanya dipandang sebagai kegiatan mengingat kembali peristiwa yang telah terjadi, tetapi sebagai proses berpikir yang mendalam terhadap pengalaman tersebut. Dewey (1933) menjelaskan refleksi sebagai proses berpikir aktif, terus-menerus, dan hati-hati terhadap suatu pengalaman atau keyakinan yang didasarkan pada pertimbangan rasional mengenai alasan yang mendasarinya serta konsekuensi yang mungkin muncul. Pandangan ini menempatkan refleksi sebagai proses intelektual yang memungkinkan individu memperoleh pemahaman yang lebih mendalam terhadap pengalaman yang dialaminya. Sejalan dengan itu, Schön (1983) menekankan pentingnya refleksi dalam praktik profesional melalui konsep *reflective practitioner*, yaitu individu profesional yang secara sadar meninjau kembali tindakan yang telah dilakukan untuk memahami serta memperbaiki

praktiknya. Dalam bidang pendidikan, refleksi menjadi salah satu landasan penting bagi guru untuk terus mengembangkan kualitas praktik pembelajaran.

Dalam perspektif psikologi pendidikan, refleksi juga berkaitan erat dengan konsep metakognisi. Flavell (1979) mendefinisikan metakognisi sebagai kesadaran individu terhadap proses berpikirnya sendiri serta kemampuan untuk memantau dan mengendalikan proses tersebut. Ketika guru melakukan refleksi terhadap praktik mengajar, sebenarnya guru sedang menjalankan proses metakognitif, yaitu memikirkan kembali strategi yang telah digunakan, mengevaluasi efektivitas metode pembelajaran, serta mempertimbangkan alternatif pendekatan yang lebih tepat untuk digunakan pada kesempatan berikutnya. Dengan demikian, refleksi memungkinkan guru untuk tidak sekadar menjalankan rutinitas mengajar, tetapi juga secara sadar memahami proses kognitif yang melandasi keputusan-keputusan pedagogis yang diambil dalam pembelajaran.

Selain berkaitan dengan metakognisi, refleksi juga memiliki hubungan yang kuat dengan kesadaran diri (self-awareness) guru terhadap praktik mengajar yang dilakukan. Kesadaran diri merupakan kemampuan individu untuk mengenali pikiran, emosi, serta perilaku yang muncul dalam dirinya, sekaligus memahami bagaimana hal tersebut memengaruhi interaksi dengan orang lain (Goleman, 1995). Dalam konteks pembelajaran, guru yang memiliki kesadaran diri yang baik akan lebih mampu memahami bagaimana gaya mengajar, cara berkomunikasi, maupun sikap yang ditunjukkan di kelas memengaruhi suasana belajar dan respons siswa. Melalui refleksi, guru dapat menyadari kekuatan maupun keterbatasan yang dimiliki dalam praktik mengajar. Kesadaran tersebut menjadi dasar penting bagi guru untuk melakukan penyesuaian strategi pembelajaran agar lebih sesuai dengan kebutuhan dan karakteristik peserta didik.

Refleksi juga berperan penting dalam meningkatkan kualitas keputusan pedagogis yang diambil oleh guru dalam proses pembelajaran. Keputusan pedagogis mencakup berbagai pilihan yang dibuat guru dalam mengelola pembelajaran, seperti menentukan strategi pembelajaran, memilih media yang sesuai, mengelola interaksi kelas, serta merespon partisipasi siswa. Shulman (1987) menjelaskan bahwa praktik mengajar yang efektif memerlukan integrasi antara pengetahuan pedagogis dan pengalaman praktis yang diperoleh melalui proses refleksi terhadap praktik mengajar. Guru yang terbiasa melakukan refleksi akan memiliki dasar yang lebih kuat dalam mengambil keputusan pedagogis, karena keputusan tersebut tidak hanya didasarkan pada intuisi, tetapi juga pada pengalaman yang telah dianalisis secara kritis.

Berdasarkan perspektif tersebut, refleksi dapat dipahami sebagai proses belajar berkelanjutan bagi guru dalam mengembangkan profesionalitasnya. Dalam pengalaman penulis, baik dalam praktik pembelajaran maupun dalam pembinaan calon guru melalui kegiatan *microteaching*, refleksi sering kali menjadi titik awal bagi munculnya kesadaran pedagogis yang lebih mendalam. Melalui refleksi, guru atau calon guru dapat mengidentifikasi kekuatan serta kelemahan dalam praktik mengajarnya, sekaligus merumuskan strategi perbaikan untuk pembelajaran berikutnya. Oleh karena itu, refleksi tidak hanya berfungsi sebagai kegiatan evaluasi setelah pembelajaran berlangsung, tetapi juga sebagai mekanisme penting dalam membangun kemampuan profesional guru secara berkelanjutan.

8.2 Regulasi Diri Guru dalam Praktik Belajar Mengajar

Dalam perspektif psikologi pendidikan, regulasi diri (*self-regulation*) merupakan salah satu konsep penting yang menjelaskan bagaimana individu mengelola pikiran, emosi, dan perilakunya untuk mencapai tujuan tertentu. Konsep ini banyak dibahas dalam teori sosial-kognitif yang dikemukakan oleh Bandura. Bandura (1991) menjelaskan bahwa regulasi diri merupakan kemampuan individu untuk mengarahkan perilakunya melalui proses pengamatan diri (*self-observation*), penilaian diri (*self-judgment*), dan respon diri (*self-reaction*). Melalui mekanisme tersebut, individu dapat mengevaluasi tindakan yang telah dilakukan serta menyesuaikan perilaku agar lebih sesuai dengan tujuan yang ingin dicapai. Dalam konteks pendidikan, konsep regulasi diri tidak hanya relevan bagi siswa sebagai pembelajar, tetapi juga bagi guru sebagai praktisi profesional yang terus mengembangkan kualitas praktik mengajarnya.

Zimmerman (2000) menjelaskan bahwa regulasi diri merupakan proses aktif di mana individu secara sadar mengatur pikiran, motivasi, dan perilakunya untuk mencapai tujuan belajar tertentu. Proses ini melibatkan tiga tahapan utama, yaitu tahap perencanaan (*forethought*), tahap pelaksanaan dan pemantauan (*performance control*), serta tahap refleksi (*self-reflection*). Dalam praktik mengajar, ketiga tahapan tersebut juga dapat terlihat dalam aktivitas guru. Pada tahap perencanaan, guru merancang tujuan pembelajaran, memilih strategi yang sesuai, serta mempersiapkan media pembelajaran. Pada tahap pelaksanaan, guru memantau jalannya pembelajaran, mengamati respons siswa, dan menyesuaikan strategi mengajar jika diperlukan. Sementara itu, pada tahap refleksi, guru mengevaluasi keberhasilan pembelajaran yang telah

dilakukan sebagai dasar untuk memperbaiki praktik mengajar pada kesempatan berikutnya.

Dalam praktik pembelajaran di kelas, regulasi diri guru juga berkaitan erat dengan kemampuan untuk mengelola emosi dan dinamika interaksi dengan siswa. Mengajar merupakan aktivitas yang kompleks dan sering kali menghadirkan berbagai situasi yang tidak terduga, seperti rendahnya partisipasi siswa, kesulitan siswa dalam memahami materi, maupun munculnya perilaku yang mengganggu proses pembelajaran. Dalam situasi tersebut, guru dituntut untuk mampu mengendalikan respon emosionalnya agar tetap dapat menciptakan suasana belajar yang positif. Guru yang memiliki regulasi diri yang baik akan lebih mampu menjaga sikap profesional, mengelola tekanan dalam pembelajaran, serta mengambil keputusan yang lebih tepat dalam menghadapi berbagai situasi kelas.

Selain itu, regulasi diri juga berperan penting dalam meningkatkan kualitas keputusan pedagogis yang diambil oleh guru. Guru yang memiliki kemampuan regulasi diri yang baik akan lebih mampu memantau efektivitas strategi pembelajaran yang digunakan serta menyesuaikannya dengan kebutuhan siswa. Proses ini memungkinkan guru untuk secara terus-menerus memperbaiki praktik pembelajaran yang dilakukan. Dengan demikian, regulasi diri tidak hanya berkaitan dengan pengendalian perilaku guru, tetapi juga berfungsi sebagai mekanisme yang mendukung pengembangan kompetensi pedagogis secara berkelanjutan.

Berdasarkan pengalaman penulis dalam kegiatan pembelajaran dan pembinaan calon guru, kemampuan regulasi diri sering kali menjadi faktor yang membedakan antara guru yang sekadar menjalankan rutinitas mengajar dengan guru yang terus berkembang secara profesional. Dalam kegiatan *microteaching*, misalnya, mahasiswa yang mampu mengatur dirinya dengan baik biasanya lebih mampu

menyesuaikan strategi mengajar ketika menghadapi situasi kelas yang tidak sesuai dengan rencana. Mereka juga lebih terbuka terhadap umpan balik serta lebih mampu memanfaatkan pengalaman mengajar sebagai sumber pembelajaran bagi dirinya sendiri. Oleh karena itu, regulasi diri dapat dipahami sebagai salah satu keterampilan psikologis yang penting bagi guru dalam membangun praktik mengajar yang reflektif, adaptif, dan berorientasi pada peningkatan kualitas pembelajaran.

8.3 Pengembangan Profesional Guru sebagai Proses Psikologis

Pengembangan profesional guru merupakan salah satu aspek fundamental dalam meningkatkan kualitas pendidikan. Dalam perspektif psikologi pendidikan, pengembangan profesional tidak hanya dipahami sebagai kegiatan pelatihan formal yang bertujuan meningkatkan kompetensi pedagogik dan profesional guru, tetapi juga sebagai proses psikologis yang melibatkan motivasi, pengalaman belajar, refleksi diri, serta kemampuan individu untuk terus berkembang sepanjang kariernya. Guru pada dasarnya tidak hanya berperan sebagai pengajar, tetapi juga sebagai pembelajar yang terus beradaptasi dengan perubahan pengetahuan, perkembangan peserta didik, serta dinamika lingkungan pendidikan.

Secara konseptual, pengembangan profesional guru dapat diartikan sebagai proses berkelanjutan yang memungkinkan guru meningkatkan pengetahuan, keterampilan, serta sikap profesionalnya dalam melaksanakan tugas pembelajaran. Desimone (2009) menjelaskan bahwa pengembangan profesional guru merupakan proses sistematis yang dirancang untuk meningkatkan kualitas praktik pengajaran melalui peningkatan kompetensi guru. Menurut Desimone,

pengembangan profesional yang efektif tidak hanya berfokus pada penyampaian materi pelatihan, tetapi juga melibatkan aktivitas refleksi, kolaborasi, serta kesempatan bagi guru untuk menerapkan pengetahuan baru dalam praktik pembelajaran di kelas. Dengan demikian, pengembangan profesional memiliki dimensi kognitif dan praktis yang saling berkaitan.

Pandangan tersebut diperkuat oleh Day (1999) yang menyatakan bahwa pengembangan profesional guru merupakan proses pembelajaran sepanjang karier yang memungkinkan guru memperbarui pengetahuan, keterampilan, serta komitmen profesionalnya terhadap tujuan pendidikan. Menurut Day, pengembangan profesional tidak dapat dipisahkan dari pengalaman mengajar karena melalui pengalaman tersebut guru memperoleh pemahaman yang lebih mendalam mengenai praktik pembelajaran yang efektif. Hal ini menunjukkan bahwa pengembangan profesional guru bersifat dinamis dan berkelanjutan, bukan sekadar kegiatan pelatihan yang berlangsung sesaat.

Avalos (2011) juga menegaskan bahwa pengembangan profesional guru berkaitan dengan perubahan dalam praktik mengajar, keyakinan profesional, serta pemahaman guru terhadap proses belajar siswa. Pengembangan profesional yang efektif tidak hanya meningkatkan kemampuan teknis guru, tetapi juga mendorong transformasi dalam cara guru memandang proses pembelajaran dan peran mereka sebagai pendidik. Dengan demikian, pengembangan profesional memiliki dimensi psikologis yang berkaitan dengan perubahan cara berpikir, sikap, serta keyakinan guru terhadap praktik pendidikan.

Dalam perspektif psikologi pendidikan, pengembangan profesional guru juga berkaitan erat dengan aspek motivasi. Motivasi menjadi faktor penting yang mendorong guru untuk terus meningkatkan kompetensinya. Ryan dan Deci (2000)

dalam teori *Self-Determination* menjelaskan bahwa motivasi manusia dapat dibedakan menjadi motivasi intrinsik dan motivasi ekstrinsik. Motivasi intrinsik muncul dari dorongan internal individu untuk melakukan suatu aktivitas karena aktivitas tersebut dianggap bermakna dan memberikan kepuasan pribadi. Dalam konteks profesi guru, motivasi intrinsik dapat muncul dari keinginan untuk menjadi pengajar yang lebih baik, membantu siswa memahami materi pelajaran, atau merasakan kepuasan ketika melihat perkembangan belajar siswa.

Sebaliknya, motivasi ekstrinsik berkaitan dengan faktor-faktor eksternal yang mendorong seseorang untuk melakukan suatu aktivitas. Dalam konteks pengembangan profesional guru, motivasi ekstrinsik dapat berupa tuntutan kebijakan pendidikan, kewajiban mengikuti pelatihan, kesempatan memperoleh sertifikasi, maupun peningkatan jenjang karier. Ryan dan Deci (2000) menegaskan bahwa kedua jenis motivasi tersebut dapat berperan dalam mendorong individu untuk berkembang. Namun, motivasi intrinsik cenderung menghasilkan keterlibatan yang lebih mendalam dan berkelanjutan dalam proses pembelajaran profesional.

Selain motivasi, faktor psikologis lain yang memengaruhi pengembangan profesional guru adalah *self-efficacy*. Bandura (1997) menjelaskan bahwa *self-efficacy* merupakan keyakinan individu terhadap kemampuannya untuk melaksanakan suatu tindakan yang diperlukan guna mencapai tujuan tertentu. Dalam konteks pendidikan, guru yang memiliki tingkat *self-efficacy* tinggi cenderung lebih percaya diri dalam mengelola pembelajaran, lebih terbuka terhadap inovasi pedagogis, serta lebih gigih dalam menghadapi tantangan di kelas. Sebaliknya, guru yang memiliki tingkat *self-efficacy* rendah cenderung lebih mudah merasa ragu terhadap kemampuannya sendiri sehingga kurang aktif dalam mengembangkan kompetensinya.

Selanjutnya, konsep regulasi diri juga menjadi aspek penting dalam pengembangan profesional guru. Zimmerman (2002) menjelaskan bahwa *self-regulated learning* merupakan proses di mana individu secara aktif merencanakan, memantau, dan mengevaluasi proses belajarnya sendiri. Dalam konteks profesi guru, regulasi diri memungkinkan guru untuk secara sadar mengevaluasi praktik pembelajaran yang mereka lakukan, mengidentifikasi kelemahan dalam proses pengajaran, serta merancang strategi perbaikan untuk meningkatkan kualitas pembelajaran. Guru yang memiliki kemampuan regulasi diri yang baik cenderung lebih reflektif dan proaktif dalam mengembangkan kompetensinya.

Selain faktor motivasi dan regulasi diri, pengembangan profesional guru juga berkaitan dengan konsep pembelajaran orang dewasa atau *adult learning*. Knowles (1984) mengemukakan bahwa orang dewasa memiliki karakteristik belajar yang berbeda dengan anak-anak. Dalam teori *andragogy*, Knowles menjelaskan bahwa orang dewasa cenderung belajar secara mandiri, memiliki pengalaman yang kaya sebagai sumber belajar, serta lebih tertarik pada pembelajaran yang relevan dengan kebutuhan praktis dalam kehidupan atau pekerjaan mereka. Oleh karena itu, program pengembangan profesional guru sebaiknya dirancang dengan mempertimbangkan karakteristik pembelajaran orang dewasa, misalnya melalui kegiatan yang berbasis pengalaman, diskusi reflektif, serta pemecahan masalah nyata dalam praktik pembelajaran.

Pandangan tersebut diperkuat oleh teori *experiential learning* yang dikemukakan oleh Kolb (1984). Menurut Kolb, proses belajar terjadi melalui siklus yang melibatkan pengalaman konkret, refleksi terhadap pengalaman tersebut, pembentukan konsep baru, serta penerapan konsep tersebut dalam situasi yang berbeda. Dalam konteks profesi guru, pengalaman mengajar menjadi sumber pembelajaran yang

sangat berharga karena melalui pengalaman tersebut guru dapat memahami secara langsung dinamika pembelajaran di kelas, respons siswa terhadap strategi pembelajaran, serta tantangan yang muncul dalam praktik pengajaran.

Selain pengalaman individual, pengembangan profesional guru juga dipengaruhi oleh lingkungan sosial tempat guru bekerja. Vygotsky (1978) menekankan bahwa pembelajaran manusia tidak terlepas dari interaksi sosial dan konteks budaya. Melalui interaksi dengan rekan sejawat, diskusi profesional, serta kolaborasi dalam komunitas belajar guru, individu dapat memperoleh pemahaman baru yang membantu meningkatkan kualitas praktik pembelajaran. Dalam konteks ini, komunitas belajar guru berperan sebagai ruang sosial yang memungkinkan terjadinya pertukaran pengetahuan, pengalaman, serta praktik baik dalam pembelajaran.

Lebih lanjut, Schön (1983) menekankan pentingnya praktik reflektif dalam pengembangan profesional. Menurut Schön, praktisi profesional perlu melakukan refleksi terhadap pengalaman kerjanya agar dapat memahami dan memperbaiki praktik profesionalnya. Refleksi memungkinkan guru untuk mengevaluasi keputusan yang diambil dalam proses pembelajaran serta menemukan strategi yang lebih efektif untuk meningkatkan kualitas pengajaran.

Pengalaman mengajar juga berperan dalam membentuk pengetahuan profesional guru. Shulman (1987) menjelaskan bahwa pengetahuan profesional guru berkembang melalui integrasi antara pengetahuan konten, pedagogi, dan pengalaman praktik di kelas. Konsep *pedagogical content knowledge* yang diperkenalkan oleh Shulman menunjukkan bahwa pengalaman mengajar membantu guru memahami bagaimana materi pelajaran dapat diajarkan secara efektif kepada siswa dengan karakteristik yang beragam.

Darling-Hammond dan Richardson (2009) menegaskan bahwa pengembangan profesional guru yang efektif harus memberikan kesempatan kepada guru untuk belajar secara kolaboratif, merefleksikan praktik pembelajaran, serta mengaitkan teori dengan pengalaman nyata di kelas. Program pengembangan profesional yang berbasis pengalaman dan refleksi terbukti lebih efektif dalam meningkatkan kualitas pengajaran dibandingkan dengan pelatihan yang bersifat satu arah.

Berdasarkan berbagai pandangan tersebut, dapat dipahami bahwa pengembangan profesional guru merupakan proses yang tidak hanya bersifat teknis, tetapi juga bersifat psikologis. Proses ini melibatkan motivasi internal, pengalaman belajar, interaksi sosial, serta kemampuan reflektif guru dalam memahami praktik pembelajarannya sendiri.

Dalam pandangan penulis, pengembangan profesional guru pada dasarnya merupakan proses pembelajaran reflektif yang berlangsung sepanjang karier seorang guru. Guru tidak hanya berperan sebagai penyampai materi pelajaran, tetapi juga sebagai individu yang terus belajar dari pengalaman mengajarnya sendiri. Setiap interaksi dengan siswa, setiap keberhasilan maupun tantangan dalam pembelajaran, serta setiap refleksi terhadap praktik mengajar dapat menjadi sumber pembelajaran profesional yang berharga.

Penulis juga memandang bahwa motivasi intrinsik dan kemampuan refleksi merupakan dua faktor kunci dalam mendorong guru untuk berkembang secara profesional. Guru yang memiliki dorongan internal untuk meningkatkan kualitas pembelajaran cenderung lebih aktif mencari pengetahuan baru, lebih reflektif terhadap praktik pembelajaran yang dilakukan, serta lebih terbuka terhadap perubahan dan inovasi dalam pendidikan. Oleh karena itu,

pengembangan profesional guru tidak seharusnya hanya difokuskan pada penyediaan pelatihan formal, tetapi juga pada upaya membangun budaya refleksi, kolaborasi, dan pembelajaran berkelanjutan dalam komunitas pendidikan.

8.4 Lingkungan Sosial dan Dukungan terhadap Pengembangan Profesional Guru

Pengembangan profesional guru tidak hanya dipengaruhi oleh faktor individual seperti motivasi, pengalaman, dan refleksi diri, tetapi juga sangat dipengaruhi oleh lingkungan sosial tempat guru bekerja. Dalam perspektif psikologi pendidikan, proses belajar seseorang, termasuk guru, tidak terlepas dari interaksi sosial, budaya organisasi, serta dukungan dari lingkungan kerja. Oleh karena itu, pengembangan profesional guru perlu dipahami sebagai proses yang berlangsung dalam suatu ekosistem sosial yang melibatkan berbagai pihak, seperti sesama guru, pimpinan sekolah, serta kebijakan pendidikan yang mendukung peningkatan kompetensi guru.

Salah satu bentuk dukungan sosial yang penting dalam pengembangan profesional guru adalah keberadaan komunitas belajar guru atau *professional learning community* (PLC). Komunitas belajar guru merupakan kelompok profesional yang terdiri atas para guru yang secara kolaboratif bekerja sama untuk meningkatkan kualitas pembelajaran dan hasil belajar siswa. Menurut DuFour (2004), *professional learning community* merupakan suatu komunitas di mana para pendidik secara kolektif bertanggung jawab terhadap peningkatan pembelajaran siswa melalui refleksi bersama, diskusi profesional, serta pertukaran pengalaman mengajar. Dalam komunitas ini, guru tidak bekerja secara individual, tetapi saling belajar satu sama lain untuk memperbaiki praktik pembelajaran.

Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, dan Thomas (2006) menjelaskan bahwa komunitas belajar guru memiliki beberapa karakteristik utama, antara lain adanya visi bersama mengenai peningkatan kualitas pembelajaran, kolaborasi yang berkelanjutan antar guru, refleksi terhadap praktik pembelajaran, serta komitmen untuk melakukan perbaikan secara terus-menerus. Melalui komunitas belajar, guru dapat mendiskusikan berbagai tantangan yang dihadapi dalam pembelajaran, berbagi strategi pengajaran yang efektif, serta memperoleh perspektif baru dalam memahami proses belajar siswa.

Dari sudut pandang psikologi sosial, keberadaan komunitas belajar guru juga dapat meningkatkan rasa memiliki terhadap profesi dan memperkuat identitas profesional guru. Wenger (1998) menjelaskan bahwa komunitas praktik (*community of practice*) merupakan lingkungan sosial di mana individu belajar melalui partisipasi aktif dalam aktivitas bersama dan interaksi dengan anggota komunitas lainnya. Dalam konteks pendidikan, komunitas guru memungkinkan terjadinya pertukaran pengetahuan dan pengalaman yang dapat memperkaya praktik pembelajaran.

Selain komunitas belajar guru, kolaborasi antar guru juga merupakan faktor penting dalam pengembangan profesional. Hargreaves dan Fullan (2012) menekankan bahwa kolaborasi profesional dapat membantu guru mengembangkan kapasitas profesional melalui proses saling belajar dan berbagi pengalaman. Melalui kolaborasi, guru dapat mendiskusikan strategi pembelajaran yang efektif, mengevaluasi praktik pengajaran yang telah dilakukan, serta mencari solusi terhadap berbagai permasalahan yang muncul dalam proses pembelajaran.

Kolaborasi juga memungkinkan terjadinya pertukaran praktik baik (*best practices*) antar guru. Ketika guru berbagi pengalaman mengenai strategi pembelajaran yang berhasil

diterapkan di kelas, guru lain dapat memperoleh inspirasi untuk mengadaptasi atau mengembangkan strategi tersebut sesuai dengan konteks pembelajaran mereka. Darling-Hammond dan Richardson (2009) menyatakan bahwa pengembangan profesional guru yang efektif biasanya melibatkan kegiatan kolaboratif yang memungkinkan guru untuk belajar secara aktif dari pengalaman rekan sejawat.

Lebih lanjut, keberhasilan pengembangan profesional guru juga dipengaruhi oleh budaya reflektif yang berkembang di lingkungan sekolah. Budaya reflektif merupakan kondisi di mana guru didorong untuk secara terbuka mengevaluasi praktik pembelajaran yang mereka lakukan serta berdiskusi mengenai cara-cara untuk meningkatkan kualitas pembelajaran. Schön (1983) menekankan bahwa praktik reflektif merupakan salah satu ciri penting dari profesi yang berkembang secara profesional. Melalui refleksi, guru dapat memahami secara lebih mendalam pengalaman mengajarnya serta mengidentifikasi aspek-aspek yang perlu diperbaiki.

Dalam lingkungan sekolah yang memiliki budaya reflektif yang kuat, guru tidak merasa takut untuk mengakui kesulitan atau kekurangan dalam praktik pembelajaran. Sebaliknya, refleksi dipandang sebagai bagian dari proses belajar profesional yang membantu guru meningkatkan kompetensinya. Hal ini sejalan dengan pandangan Hattie (2009) yang menyatakan bahwa guru yang secara aktif merefleksikan praktik pembelajaran mereka cenderung lebih efektif dalam meningkatkan hasil belajar siswa.

Selain dukungan dari komunitas dan budaya sekolah, pengembangan profesional guru juga sangat dipengaruhi oleh dukungan institusi dan kebijakan pendidikan. Kebijakan pendidikan yang mendukung pengembangan profesional guru dapat menciptakan peluang bagi guru untuk mengikuti pelatihan, seminar, lokakarya, serta berbagai kegiatan pengembangan kompetensi lainnya. Guskey (2002)

menjelaskan bahwa program pengembangan profesional yang efektif perlu didukung oleh kebijakan institusi yang memberikan ruang bagi guru untuk belajar, bereksperimen dengan strategi pembelajaran baru, serta merefleksikan praktik pengajaran mereka.

Dukungan institusi juga dapat berupa penyediaan sumber daya yang memadai, seperti akses terhadap bahan ajar, teknologi pembelajaran, serta kesempatan untuk mengikuti kegiatan pengembangan profesional. Selain itu, kepemimpinan sekolah juga memiliki peran penting dalam menciptakan lingkungan yang mendukung pembelajaran profesional guru. Leithwood dan Louis (2012) menegaskan bahwa kepemimpinan pendidikan yang efektif dapat mendorong terbentuknya budaya kolaboratif di sekolah yang mendukung pengembangan profesional guru.

Dalam konteks yang lebih luas, kebijakan pendidikan juga dapat berperan dalam mendorong pengembangan profesional guru melalui berbagai program peningkatan kompetensi, sertifikasi guru, serta pengembangan karier profesional. Program-program tersebut tidak hanya bertujuan meningkatkan kualitas guru secara individual, tetapi juga memperkuat sistem pendidikan secara keseluruhan.

Dalam pandangan penulis, lingkungan sosial memiliki peran yang sangat penting dalam mendukung pengembangan profesional guru. Guru pada dasarnya tidak belajar secara terisolasi, melainkan melalui interaksi dengan rekan sejawat, komunitas profesional, serta sistem pendidikan yang menaunginya. Oleh karena itu, upaya meningkatkan kualitas guru tidak dapat hanya berfokus pada peningkatan kompetensi individu, tetapi juga perlu memperhatikan bagaimana lingkungan kerja guru dapat mendukung proses pembelajaran profesional tersebut.

Penulis juga memandang bahwa komunitas belajar guru dan budaya kolaboratif di sekolah merupakan salah satu kunci penting dalam menciptakan pengembangan profesional yang berkelanjutan. Ketika guru memiliki ruang untuk berdiskusi, berbagi pengalaman, serta merefleksikan praktik pembelajaran secara bersama-sama, proses belajar profesional dapat berlangsung secara lebih alami dan bermakna. Dengan demikian, pengembangan profesional guru tidak hanya menjadi tanggung jawab individu, tetapi juga merupakan tanggung jawab kolektif yang melibatkan seluruh ekosistem pendidikan.

8.5 Ilustrasi Kasus: Refleksi Guru dalam Praktik Pembelajaran

Seorang guru IPA di kelas VIII menyadari bahwa selama beberapa pertemuan terakhir sebagian siswa tampak kurang aktif dalam kegiatan diskusi kelompok. Meskipun guru telah menggunakan metode pembelajaran berbasis diskusi, hanya beberapa siswa yang aktif menyampaikan pendapat, sementara sebagian besar siswa lainnya cenderung pasif dan hanya mengikuti arahan teman yang lebih dominan.

Setelah pembelajaran selesai, guru tersebut melakukan refleksi terhadap proses pembelajaran yang telah berlangsung. Ia mempertanyakan beberapa aspek, seperti kejelasan instruksi yang diberikan, pembagian kelompok, serta strategi yang digunakan untuk mendorong partisipasi siswa. Guru kemudian menyadari bahwa kelompok yang dibentuk cenderung tidak seimbang, karena siswa dengan kemampuan tinggi berada dalam kelompok yang sama, sementara siswa lainnya kurang percaya diri untuk berpartisipasi.

Berdasarkan hasil refleksi tersebut, pada pertemuan berikutnya guru mencoba melakukan beberapa perbaikan. Guru menyusun kelompok secara lebih heterogen, memberikan peran khusus kepada setiap anggota kelompok, serta menggunakan pertanyaan pemantik untuk mendorong keterlibatan seluruh siswa. Guru juga memberikan kesempatan bagi setiap kelompok untuk menyampaikan hasil diskusi secara bergiliran.

Perubahan strategi ini menunjukkan hasil yang cukup positif. Siswa mulai lebih berani menyampaikan pendapat dan diskusi menjadi lebih hidup. Pengalaman tersebut menunjukkan bahwa refleksi yang dilakukan secara sadar oleh guru dapat membantu meningkatkan kualitas pembelajaran dan memperbaiki strategi pengajaran di kelas.

Refleksi dan pengembangan profesional guru merupakan dua komponen yang tidak terpisahkan dalam upaya meningkatkan kualitas pembelajaran dan pendidikan secara keseluruhan. Dalam perspektif psikologi pendidikan, guru tidak hanya dipandang sebagai pelaksana pembelajaran, tetapi juga sebagai individu yang terus belajar melalui proses metakognisi, regulasi diri, pengalaman, serta interaksi sosial dalam lingkungan profesionalnya. Dengan demikian, pengembangan profesional guru bukan sekadar kegiatan formal yang bersifat administratif, melainkan proses psikologis yang berlangsung secara berkelanjutan sepanjang karier seorang guru.

Pembahasan dalam bab ini menunjukkan bahwa refleksi memiliki peran sentral dalam membantu guru memahami praktik pembelajaran yang dilakukan, mengevaluasi kekuatan dan kelemahan, serta merancang perbaikan yang lebih efektif. Melalui refleksi, guru dapat mengembangkan kesadaran diri (*self-awareness*) yang menjadi dasar dalam pengambilan keputusan pedagogis yang lebih tepat. Refleksi juga menjadi jembatan yang menghubungkan pengalaman

mengajar dengan peningkatan kompetensi profesional secara berkelanjutan.

Selain itu, pengembangan profesional guru dipengaruhi oleh berbagai faktor psikologis, seperti motivasi intrinsik, *self-efficacy*, serta kemampuan regulasi diri. Guru yang memiliki motivasi intrinsik yang kuat dan keyakinan terhadap kemampuannya cenderung lebih terbuka terhadap pembelajaran baru, lebih adaptif terhadap perubahan, serta lebih reflektif dalam praktik mengajarnya. Di sisi lain, pengalaman mengajar dan pembelajaran orang dewasa memperkaya proses pengembangan profesional dengan memberikan konteks nyata yang relevan bagi guru dalam meningkatkan kualitas pembelajaran.

Tidak kalah penting, lingkungan sosial dan dukungan institusional juga memainkan peran strategis dalam mendukung pengembangan profesional guru. Komunitas belajar guru, kolaborasi antar sejawat, budaya reflektif di sekolah, serta kebijakan pendidikan yang mendukung menjadi faktor penting yang memungkinkan guru untuk terus berkembang secara profesional. Pengembangan profesional guru pada akhirnya merupakan tanggung jawab bersama, yang melibatkan individu guru, komunitas sekolah, serta sistem pendidikan secara luas.

Dalam pandangan penulis, guru yang profesional adalah guru yang tidak pernah berhenti belajar. Profesionalisme guru tidak hanya diukur dari penguasaan materi atau keterampilan mengajar, tetapi juga dari kemampuan untuk merefleksikan praktik, beradaptasi dengan perubahan, serta terus mengembangkan diri secara sadar dan berkelanjutan. Oleh karena itu, penting bagi setiap guru untuk membangun kebiasaan reflektif, memperkuat motivasi intrinsik, serta aktif terlibat dalam komunitas belajar sebagai bagian dari perjalanan profesionalnya.

Akhirnya, melalui integrasi antara refleksi, proses psikologis individu, pengalaman mengajar, serta dukungan lingkungan sosial, diharapkan guru mampu berkembang menjadi pembelajar sepanjang hayat yang tidak hanya meningkatkan kualitas dirinya, tetapi juga memberikan dampak positif yang berkelanjutan bagi peserta didik dan dunia pendidikan secara keseluruhan. Dengan demikian, refleksi dan pengembangan profesional guru bukan hanya menjadi kebutuhan, melainkan suatu keniscayaan dalam menghadapi tantangan pendidikan di masa kini dan masa depan.

DAFTAR PUSTAKA

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Boston: D.C. Heath and Company.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46–53.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46–53.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6–11
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911

- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Knowles, M. S. (1984). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). Reflective Teaching: An Introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Dalam M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (hlm. 13–39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

BIODATA PENULIS



Wan Yuliyanti, M.Pd.

Dosen Bahasa Inggris Program Studi Sarjana Terapan
(Diploma IV) Teknologi Rekayasa Komputer Jaringan (TRKJ),
Jurusan Komputer dan Bisnis, Politeknik Negeri Tanah Laut,
Kalimantan Selatan

Penulis lahir di kota Singkawang, Provinsi Kalimantan Barat. Setelah lulus SMA Negeri 54 Jakarta pada tahun 1988, penulis melanjutkan Pendidikan di D3 pada Program Studi Bahasa Inggris di Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan (FKIP) Universitas Tanjungpura (UNTAN) Pontianak, Kalimantan Barat, lulus pada tahun 1992 dengan gelar Ahli Madya (A.Md) dan melanjutkan pendidikan ke jenjang S1 di perguruan tinggi yang sama dengan gelar Sarjana Pendidikan (S.Pd) tahun 1995. Sejak tahun 1995, penulis mulai bekerja di kota Pontianak dan kembali hijrah dan bekerja di Jakarta pada berbagai instansi dan Perusahaan sejak 1996.

Di dunia Pendidikan, Penulis mulai aktif bekerja pada tahun 2000 – 2006 menjadi tenaga pengajar di *ABC Kids Internasional School, Raffles Hills, Cibubur*. Selanjutnya pada tahun 2006 – 2009 penulis menjabat sebagai *Principal of*

Playgroup & Kindergarten di Fun School Tunas Harapan – Bilingual School di Cileungsi, Bogor. Pada tahun 2009 - 2021 penulis menjadi dosen tetap di Politeknik Negeri Tanah Laut pada *homepage* Prodi D3 Teknik Informatika (TI). Pada tahun 2010 – 2012 penulis melanjutkan studi S2 di Universitas Palangka Raya (UPR). Tahun 2021 penulis diangkat menjadi Pegawai Pemerintah dengan Perjanjian Kerja (PPPK) di Lingkungan Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan dan dipindah *homepage*-nya di Prodi Sarjana Terapan (Diploma IV) Teknologi Rekayasa Komputer Jaringan (TRKJ), Politeknik Negeri Tanah Laut (Politala).

Selain kegiatan mengajar, meneliti, dan mengabdikan tugas lain yang pernah dilaksanakan dan diselesaikan oleh penulis di satuan kerja adalah sebagai Kepala UPT Bahasa Politala dan sekarang berubah namanya menjadi UPA Bahasa Politala mulai tahun 2012 – 2017.

Mulai tahun 2015 – 2023 penulis selalu mendampingi dan menjadi *coach* mahasiswa untuk mengikuti kompetisi di *National Polytechnic English Olympics* (NPEO), yaitu kompetisi khusus bagi mahasiswa Politeknik seluruh Indonesia. Di NPEO ini penulis juga menjadi salah satu anggota *adjudicator* untuk bidang *non-debate* seperti *story telling*, namun penulis lebih fokus di kategori *speech*. Selain itu penulis juga beberapa kali menjadi *coach* bagi mahasiswa yang akan mengikuti kompetisi dalam Bahasa Inggris baik *speech*, *debate*, *story telling* ataupun *song cover* yang diselenggarakan oleh instansi maupun perguruan tinggi lain seluruh Indonesia baik secara *online* maupun *offline*. Penulis beberapa kali diundang oleh Dinas Pariwisata untuk menjadi juri bidang bahasa asing dalam pemilihan *Nanang-Galuh Kabupaten Tanah Laut*. Selain itu penulis sering diundang oleh MGMP Bahasa Inggris SMP maupun SMA di Kabupaten Tanah Laut untuk menjadi juri pada kompetisi Bahasa Inggris baik secara *online* maupun *offline* untuk kompetisi *speech*, *debate*, *story telling*, dll.

BIODATA PENULIS



Astuti Salim, S.Pd., M.Pd.Si

Dosen Program Studi Pendidikan Fisika

Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas
Khairun

Penulis merupakan akademisi di bidang Pendidikan Fisika yang aktif mengembangkan inovasi pembelajaran berbasis teknologi. Fokus penelitiannya meliputi desain pembelajaran, penguatan kemampuan berpikir sistemik, literasi numerasi, serta integrasi psikologi pembelajaran dalam praktik pendidikan. Keahliannya pada teknologi pembelajaran menjadikannya konsisten berkontribusi dalam pengembangan pembelajaran yang adaptif, efektif, dan relevan dengan tuntutan pendidikan modern.

BIODATA PENULIS



Supardi Muh Said, S.Pd., M.Pd.I.

Dosen Fakultas Matematika dan Ilmu Pengetahuan Alam
Universitas Sulawesi Barat

Penulis lahir di Lombongan tanggal 1 Januari 1987. Menyelesaikan pendidikan S1 pada Jurusan Pendidikan Bahasa Inggris dan melanjutkan S2 pada jurusan Dirasah Islamiyah.

Penulis menekuni bidang penelitian pada bidang pendidikan dan sudah menghasilkan beberapa karya, diantaranya adalah artikel yang diterbitkan di jurnal nasional terakreditasi, maupun artikel di jurnal nasional tanpa akreditasi. Selain itu penulis juga telah mengajar beberapa matakuliah meliputi pendidikan agama islam, Bahasa Inggris, wawasan IPTEK, Perencanaan Kurikulum, dan Perbandingan Pendidikan. Selain itu penulis juga telah menghasilkan karya berupa book chapter dengan judul Ilmu Pendidikan. Penulis dapat di hubungi melalui e-Mail: supardi.muhsaid@unsulbar.ac.id.

BIODATA PENULIS



Dr. Sainab, M.Pd.

Penulis lahir di Lembang tanggal 25 April 1985. Penulis adalah dosen pada Program Studi Pendidikan Biologi Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Sulawesi Barat. Menyelesaikan pendidikan S1 pada Jurusan Pendidikan Biologi dan melanjutkan S2 pada jurusan Pendidikan Biologi kemudian melanjutkan S3 jurusan Ilmu Pendidikan.

Penulis menekuni bidang penelitian pada bidang pendidikan dan sudah menghasilkan beberapa karya, diantaranya adalah artikel yang diterbitkan di jurnal internasional, artikel di jurnal nasional terakreditasi, maupun artikel di jurnal nasional tanpa akreditasi. Selain itu penulis juga telah menghasilkan karya berupa book chapter dengan judul “Strategi Pembelajaran Biologi”, “Konsep & Impelementasi Pendidikan”, “Inovasi Pembelajaran”, Strategi Pembelajaran Abad 21, Inovasi Keguruan, Profesi Keguruan di Indonesia, Dinamika Pendidikan Karakter Di Era Milenial, Pengembangan Bahan Ajar”, Landasan Pendidikan dan Penerapannya, Teknologi Pengajaran, Kurikulum Deep Learning, Biologi Dasar, Ilmu Biologi Dasar, Ilmu Pendidikan:

Kajian Teori, Kebijakan, dan Praktik Pembelajaran, Komunikasi Efektif dalam Public Relation, Ilmu Pendidikan. Penulis dapat di hubungi melalui e-Mail: sainab@unsulbar.ac.id.

BIODATA PENULIS



Jimny Hilda Fauzia, M.Psi., Psikolog

Dosen Psikologi

Fakultas Psikologi, Universitas Negeri Jakarta

Penulis lahir di Kediri pada tanggal 25 Januari. Saat ini, penulis merupakan dosen tetap pada Program Studi S1 Psikologi Fakultas Psikologi Universitas Negeri Jakarta. Penulis telah menyelesaikan pendidikan S1 pada jurusan Ilmu Psikologi di Universitas Indonesia dan pendidikan S2 pada program magister profesi Psikologi di kampus yang sama. Selain berprofesi sebagai seorang dosen, penulis juga menjadi psikolog pendidikan di beberapa biro psikologi. Penulis memiliki ketertarikan yang besar pada topik keluarga, perkembangan, proses belajar, dan anak berkebutuhan khusus.

BIODATA PENULIS**Novi Hidayat, S. Psi., M. Psi**

Dosen Program Studi Psikologi

Fakultas Psikologi, Universitas Sains Indonesia

Penulis lahir di Banjarnegara tanggal 16 November 1993. Penulis adalah dosen tetap pada Program Studi Psikologi, Universitas Sains Indonesia. Menyelesaikan pendidikan S1 pada Jurusan Psikologi dan melanjutkan S2 pada Jurusan Psikologi. Novi Hidayat adalah seorang akademisi, dan peneliti, yang memiliki dedikasi tinggi dalam pengembangan ilmu pengetahuan dan pendidikan tinggi. Ketertarikannya pada dunia akademik tidak hanya berhenti pada proses belajar, tetapi tumbuh menjadi komitmen untuk berkontribusi melalui pengajaran, penelitian, dan karya tulis ilmiah yang berdampak.

Dengan latar belakang pendidikan yang relevan dan pengalaman mengajar di perguruan tinggi, Novi Hidayat aktif mengembangkan pembelajaran yang inovatif, sistematis, dan berbasis capaian pembelajaran. Ia meyakini bahwa pendidikan bukan sekadar transfer ilmu, melainkan proses membangun cara berpikir kritis, integritas akademik, serta kepekaan terhadap persoalan sosial dan kemanusiaan.

Dalam aktivitas penelitiannya, ia menaruh perhatian pada pengembangan model pembelajaran, dinamika psikososial, serta integrasi teknologi dan pendekatan berbasis data dalam penguatan kualitas pendidikan dan kesehatan. Berbagai artikel ilmiah, modul ajar, dihasilkannya sebagai wujud konsistensi dalam membangun tradisi keilmuan yang kuat dan berkelanjutan.

Buku ini merupakan bagian dari ikhtiar intelektual penulis untuk menghadirkan gagasan yang tidak hanya informatif, tetapi juga reflektif dan aplikatif. Melalui karya ini, penulis berharap dapat menginspirasi pembaca untuk terus belajar, berpikir kritis, dan berkontribusi nyata dalam bidang keilmuannya masing-masing.

BIODATA PENULIS



Leni Agustina Daulay, S.Pd., M.Pd.

Dosen Program Studi Tadris Matematika

Fakultas Tarbiyah Institute Agama Islam Negeri (IAIN)
Takengon

Penulis lahir di Tebing Tinggi tanggal 19 Agustus 1985. Penulis adalah dosen tetap pada Program Studi Tadris Matematika Fakultas Tarbiyah, IAIN Takengon. Menyelesaikan pendidikan S1 pada Jurusan Pendidikan Matematika dan melanjutkan S2 pada Jurusan Pendidikan Matematika. Minat utama penelitiannya meliputi model dan strategi pembelajaran terutama matematika, kemampuan berpikir siswa, serta pengembangan perangkat pembelajaran yang inovatif. Ia telah mempublikasikan sejumlah artikel ilmiah dan aktif menulis buku, berkolaborasi dalam penelitian maupun kegiatan pengabdian kepada masyarakat untuk meningkatkan kualitas pembelajaran matematika di Indonesia.

BIODATA PENULIS



Meili Yanti, S.Pd., M.Pd.

Penulis adalah dosen di Program Studi Pendidikan IPA, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan (FKIP), Universitas Sulawesi Barat. Ia menyelesaikan pendidikan sarjana pada tahun 2016 di Universitas Negeri Makassar melalui International Class Program of Physics Education, Fakultas Matematika dan Ilmu Pengetahuan Alam, dengan skripsi berjudul *Development of Interactive Learning Media on Kinetic Gas Theory at SMAN 2 Takalar*. Pada tahun 2019, ia meraih gelar magister dari Universitas Pendidikan Indonesia dengan tesis berjudul *Implementasi Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK)*.

Sejak tahun 2022, Penulis bergabung sebagai dosen di Universitas Sulawesi Barat dan mulai menjabat sebagai Sekretaris Program Studi Pendidikan IPA pada tahun 2023. Ia aktif dalam penelitian dan telah mempublikasikan berbagai artikel ilmiah di jurnal nasional dan internasional, khususnya yang berkaitan dengan pembelajaran berbasis teknologi, pengembangan media pembelajaran interaktif, serta penerapan model pembelajaran inovatif dalam pendidikan sains. Selain itu, ia juga kerap menjadi pembicara dalam

seminar dan workshop, termasuk pelatihan penulisan artikel ilmiah bagi guru dan mahasiswa, pelatihan e-modul berbasis Canva, serta pendampingan publikasi hasil Penelitian Tindakan Kelas (PTK) bagi guru.

Dalam perjalanan akademiknya, penulis telah mengikuti dan mempresentasikan hasil penelitiannya di berbagai konferensi ilmiah, seperti International Seminar of Mathematics, Computer Science, and Science Education (2016), International Conference on Environmental and Science Education (2019), serta International Conference on Mathematics and Science Education (2022). Ia juga pernah meraih penghargaan sebagai pemenang Best Article dalam National Seminar of Physics (2018) di Universitas Pendidikan Indonesia.

Dengan pengalaman sebagai pengajar, peneliti, dan pembicara di berbagai forum akademik, penulis terus berkontribusi dalam pengembangan pendidikan IPA, khususnya dalam meningkatkan kompetensi calon guru IPA dan mendorong inovasi dalam pembelajaran berbasis teknologi.