



BUKU REFERENSI

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

**MEMBANGUN LINGKUNGAN BELAJAR
YANG ADAPTIF DAN INKLUSIF**

SYAHRUDDIN MAHMUD,M.PD., M.ED., PH.D.

DR. HAFIZAH, M.PD.

DR. ANUGERAH TATEMA HAREFA, S.H., M.A.

IRWAN SOULISA, S.PD., M.PD

BUKU REFERENSI

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

**MEMBANGUN LINGKUNGAN BELAJAR YANG
ADAPTIF DAN INKLUSIF**

Syahruddin Mahmud,M.Pd., M.Ed., Ph.D.

Dr. Hafizah, M.Pd.

Dr. Anugerah Tatema Harefa, S.H., M.A.

Irwan Soulisa, S.Pd., M.Pd

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

MEMBANGUN LINGKUNGAN BELAJAR YANG ADAPTIF DAN INKLUSIF

Ditulis oleh:

Syahruddin Mahmud, M.Pd., M.Ed., Ph.D.

Dr. Hafizah, M.Pd.

Dr. Anugerah Tatema Harefa, S.H., M.A.

Irwan Soulisa, S.Pd., M.Pd.

Hak Cipta dilindungi oleh undang-undang. Dilarang keras memperbanyak, menerjemahkan atau mengutip baik sebagian ataupun keseluruhan isi buku tanpa izin tertulis dari penerbit.



ISBN: 978-634-7457-11-0

IV + 225 hlm; 18,2 x 25,7 cm.

Cetakan I, November 2025

Desain Cover dan Tata Letak:

Melvin Mirsal

Diterbitkan, dicetak, dan didistribusikan oleh

PT Media Penerbit Indonesia

Royal Suite No. 6C, Jalan Sedap Malam IX, Sempakata
Kecamatan Medan Selayang, Kota Medan 20131

Telp: 081362150605

Email: ptmediapenerbitindonesia@gmail.com

Web: <https://mediapenerbitindonesia.com>

Anggota IKAPI No.088/SUT/2024



KATA PENGANTAR

Psikologi pendidikan adalah cabang ilmu yang mempelajari bagaimana manusia belajar serta bagaimana proses tersebut difasilitasi secara efektif, dengan menjembatani teori psikologi dan praktik pendidikan agar pendidik memahami dinamika kognitif, afektif, dan sosial peserta didik. Dalam era modern, perannya semakin penting karena perubahan sosial, budaya, dan teknologi menuntut pendekatan adaptif dan inklusif yang mampu mengakomodasi perbedaan gaya belajar, motivasi, dan latar belakang siswa.

Buku referensi ini membahas secara komprehensif berbagai aspek psikologi pendidikan, mulai dari definisi, teori belajar, dan perkembangan peserta didik, hingga motivasi, perbedaan individual, serta gaya belajar. Selain itu, buku referensi ini juga membahas strategi pembelajaran inklusif dan adaptif, kesehatan mental di sekolah, evaluasi psikologis, peran guru dan kolaborasi, serta tantangan dan inovasi pendidikan di era kontemporer.

Semoga buku referensi ini dapat menjadi sumber pengetahuan yang bermanfaat bagi pendidik, mahasiswa, dan praktisi pendidikan, sekaligus menjadi inspirasi dalam menciptakan lingkungan belajar yang adaptif, inklusif, serta mendukung perkembangan peserta didik secara optimal.

Salam hangat.

TIM PENULIS



DAFTAR ISI

KATA PENGANTAR.....	i
DAFTAR ISI.....	ii
BAB I PENDAHULUAN PSIKOLOGI PENDIDIKAN	1
A. Definisi dan Ruang Lingkup Psikologi Pendidikan	1
B. Hubungan Psikologi dengan Ilmu Pendidikan.....	6
C. Peran Guru sebagai Fasilitator dan Evaluator Psikologis	10
D. Pentingnya Konteks Sosial dan Budaya dalam Pembelajaran.....	14
 BAB II TEORI BELAJAR DAN IMPLIKASINYA DI KELAS	21
A. Behaviorisme: Penguatan dan Pembiasaan.....	22
B. Kognitivisme: Skema, Memori, dan Proses Mental.....	27
C. Konstruktivisme: Belajar sebagai Proses Bermakna	32
D. Humanisme: Pembelajaran Berbasis Potensi dan Motivasi..	36
 BAB III PERKEMBANGAN PESERTA DIDIK.....	43
A. Perkembangan Kognitif (Piaget, Vygotsky)	43
B. Perkembangan Sosial dan Emosional (Erikson, Kohlberg) ...	46
C. Perkembangan Bahasa dan Identitas	48
D. Implikasi Perkembangan untuk Desain Pembelajaran	52
 BAB IV MOTIVASI DALAM PEMBELAJARAN	55
A. Teori Motivasi: Intrinsik vs. Ekstrinsik.....	55
B. Teori Tujuan dan Daya Juang (Grit)	60
C. Faktor Psikososial yang Mempengaruhi Motivasi.....	62
D. Strategi Guru dalam Menumbuhkan Motivasi Belajar	68
 BAB V PERBEDAAN INDIVIDUAL DAN GAYA BELAJAR.....	75
A. Kecerdasan Majemuk dan Potensi Unik	75
B. Gaya Belajar Visual, Auditori, Kinestetik.....	79
C. Gender, Budaya, dan Latar Sosial Ekonomi	84
D. Mewujudkan Diferensiasi Pembelajaran	91

BAB VI PEMBELAJARAN INKLUSIF DAN ADAPTIF.....	97
A. Prinsip Pembelajaran Inklusif	97
B. Identifikasi Kebutuhan Khusus (ABK)	103
C. Adaptasi Kurikulum, Media, dan Metode.....	108
D. Universal Design for Learning (UDL)	111
BAB VII KESEHATAN MENTAL DAN REGULASI EMOSI	
DI SEKOLAH.....	117
A. Pengaruh Emosi terhadap Prestasi dan Perilaku	117
B. Deteksi Dini Gangguan Psikologis pada Siswa.....	121
C. Peran Guru dalam Dukungan Sosial-Emosional.....	125
D. Membangun Budaya Sekolah yang Ramah dan Aman.....	130
BAB VIII EVALUASI DAN ASESMEN PSIKOLOGIS.....	137
A. Asesmen Diagnostik, Formatif, dan Sumatif.....	137
B. Penilaian Autentik dan Alternatif.....	141
C. Teknik Observasi dan Wawancara	144
D. Interpretasi Hasil untuk Intervensi.....	149
BAB IX PERAN GURU DAN KOLABORASI DALAM PSIKOLOGI	
PENDIDIKAN	157
A. Guru sebagai Agen Perubahan dan Pembimbing Emosi.....	157
B. Kolaborasi dengan Orang Tua dan Psikolog Sekolah.....	161
C. Komunikasi Efektif dalam Konteks Pendidikan.....	165
D. Kepemimpinan Pedagogis dan Refleksi Diri Guru	167
BAB X TANTANGAN DAN INOVASI DALAM PSIKOLOGI PENDIDIKAN	
KONTEMPORER	171
A. Pembelajaran Digital dan Dampaknya terhadap Psikologi Anak.....	171
B. Ketimpangan Akses dan Keadilan Pendidikan	177
C. Pendidikan Trauma-Informed.....	185
D. Psikologi Positif dan Pendidikan Karakter.....	190

BAB XI KESIMPULAN	195
DAFTAR PUSTAKA.....	199
GLOSARIUM	219
INDEKS	221
BIOGRAFI PENULIS.....	223
SINOPSIS	225



BAB I

PENDAHULUAN PSIKOLOGI

PENDIDIKAN

Psikologi pendidikan merupakan salah satu cabang ilmu psikologi yang berfokus pada pemahaman tentang bagaimana manusia belajar dan bagaimana proses belajar dapat difasilitasi secara efektif di lingkungan pendidikan. Ilmu ini berusaha menjembatani teori-teori psikologi dengan praktik pendidikan, sehingga guru, konselor, dan tenaga pendidik dapat memahami dinamika perkembangan kognitif, afektif, dan sosial peserta didik. Dengan memahami psikologi pendidikan, pendidik memiliki dasar yang kuat untuk menciptakan pembelajaran yang tidak hanya berorientasi pada transfer pengetahuan, tetapi juga pada pengembangan potensi individu secara holistik.

Pada konteks pendidikan modern, psikologi pendidikan menjadi semakin relevan karena perubahan sosial, budaya, dan teknologi menuntut adanya pendekatan pembelajaran yang lebih adaptif dan inklusif. Setiap peserta didik memiliki perbedaan individual, baik dari segi gaya belajar, motivasi, maupun latar belakang sosial-ekonomi. Oleh karena itu, pemahaman mendalam mengenai faktor psikologis yang memengaruhi belajar menjadi kunci untuk merancang strategi pembelajaran yang mampu mengakomodasi keragaman tersebut. Selain itu, aspek psikologi pendidikan juga menyentuh ranah penting lain seperti kesehatan mental, regulasi emosi, serta interaksi sosial yang memengaruhi keberhasilan akademik siswa.

A. Definisi dan Ruang Lingkup Psikologi Pendidikan

Psikologi pendidikan merupakan salah satu bidang studi yang memiliki peran krusial dalam mendukung keberhasilan proses pembelajaran dan pengembangan peserta didik. Bidang ini mempelajari

bagaimana individu belajar, berkembang, dan berinteraksi dalam konteks pendidikan. Perkembangan pesat ilmu psikologi dan pendidikan dewasa ini menuntut pemahaman yang lebih komprehensif terhadap aspek kognitif, afektif, sosial, maupun perilaku yang terlibat dalam proses pembelajaran (Ormrod *et al.*, 2023).

Pada konteks globalisasi, teknologi digital, serta keberagaman sosial budaya, psikologi pendidikan berfungsi tidak hanya sebagai disiplin teoritis tetapi juga sebagai pedoman praktis dalam menciptakan lingkungan belajar yang adaptif dan inklusif. Psikologi pendidikan membantu guru dalam memahami kebutuhan belajar yang berbeda, mengembangkan strategi pengajaran yang sesuai, serta membangun hubungan interpersonal yang mendukung perkembangan siswa (O'Donnell *et al.*, 2024). Hal ini menegaskan bahwa psikologi pendidikan bukan sekadar bidang akademis, tetapi juga sebuah praktik yang menyentuh langsung kehidupan sehari-hari di ruang kelas.

Definisi psikologi pendidikan telah berkembang dari waktu ke waktu seiring dengan kemajuan ilmu pengetahuan dan perubahan paradigma pendidikan. Beberapa definisi kontemporer antara lain:

1. *American Psychological Association* (APA, 2015) mendefinisikan psikologi pendidikan sebagai studi ilmiah tentang bagaimana manusia belajar dalam berbagai konteks pendidikan, efektivitas intervensi pendidikan, psikologi pengajaran, serta psikologi sosial dalam institusi pendidikan.
2. Menurut Eggen *et al.* (2024), psikologi pendidikan berfokus pada bagaimana teori belajar dan penelitian dapat diterapkan secara langsung untuk mendukung pembelajaran siswa di kelas.

Ruang lingkup psikologi pendidikan sangat luas karena mencakup berbagai aspek yang terkait dengan perkembangan individu dalam konteks pendidikan formal maupun nonformal. Secara umum, ruang lingkup psikologi pendidikan dapat dibagi ke dalam beberapa aspek berikut:

1. Perkembangan Peserta Didik

Psikologi pendidikan mempelajari tahap-tahap perkembangan manusia sejak masa kanak-kanak, remaja, hingga dewasa, serta bagaimana perkembangan tersebut memengaruhi cara individu belajar. Misalnya, teori perkembangan kognitif Piaget menekankan bahwa siswa membangun pemahaman secara bertahap melalui pengalaman aktif.

Sementara itu, Vygotsky membahas peran lingkungan sosial dan budaya dalam perkembangan kognitif anak. Pengetahuan tentang perkembangan ini membantu guru untuk menyesuaikan materi pembelajaran dengan kemampuan siswa pada setiap tahap perkembangan. Misalnya, anak usia SD cenderung berpikir konkret sehingga membutuhkan media visual dan aktivitas langsung, sedangkan siswa SMA mulai mampu berpikir abstrak dan kritis.

2. Proses Belajar

Ruang lingkup penting lain adalah kajian tentang bagaimana individu belajar. Psikologi pendidikan membahas berbagai teori belajar, antara lain:

- a. Behaviorisme (*Skinner*) yang menekankan penguatan (*reinforcement*) sebagai kunci belajar.
- b. Kognitivisme (*Bruner, Ausubel*) yang membahas peran memori, skema, dan pemahaman konsep.
- c. Konstruktivisme (*Piaget, Vygotsky*) yang menekankan peran aktif siswa dalam membangun pengetahuan.
- d. Humanisme (*Maslow, Rogers*) yang menekankan pemenuhan kebutuhan psikologis dan aktualisasi diri.

Dengan memahami teori belajar tersebut, guru dapat memilih strategi yang sesuai untuk meningkatkan motivasi, partisipasi, dan hasil belajar siswa (Ormrod *et al.*, 2023).

3. Motivasi Belajar

Motivasi belajar merupakan salah satu aspek sentral dalam psikologi pendidikan karena berperan dalam menggerakkan, mengarahkan, dan mempertahankan perilaku belajar siswa. Motivasi adalah proses internal yang memberi energi bagi individu untuk belajar serta mencapai tujuan pendidikan. Motivasi tidak hanya memengaruhi intensitas belajar, tetapi juga menentukan ketekunan, kreativitas, dan keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran. Siswa yang termotivasi secara intrinsik cenderung belajar karena dorongan minat, rasa ingin tahu, atau kepuasan pribadi, sementara motivasi ekstrinsik muncul dari faktor eksternal seperti penghargaan, nilai, atau pengakuan dari guru dan orang tua (Schunk & Zimmerman, 2012). Dalam praktik pendidikan, pemahaman terhadap motivasi memungkinkan guru merancang strategi pembelajaran yang lebih efektif. Faktor-faktor seperti tujuan belajar

yang jelas, pengalaman sukses, dan dukungan sosial dapat meningkatkan motivasi siswa. Selain itu, minat dan penghargaan yang relevan dapat mendorong keterlibatan aktif dalam belajar, sehingga hasil pembelajaran lebih optimal.

4. Perbedaan Individual

Perbedaan individual merupakan fokus penting dalam psikologi pendidikan karena setiap peserta didik memiliki karakteristik yang unik dalam proses belajar. Perbedaan ini mencakup kecerdasan, gaya belajar, minat, kepribadian, hingga latar belakang sosial dan budaya. Menurut Gardner melalui teori multiple intelligences, siswa memiliki potensi yang beragam, mulai dari kecerdasan linguistik, logis-matematis, musical, kinestetik, interpersonal, intrapersonal, hingga naturalis. Pemahaman terhadap keragaman ini memungkinkan guru mengenali kekuatan dan kebutuhan masing-masing siswa, sehingga strategi pembelajaran dapat disesuaikan secara tepat (Tomlinson, 2017).

Pada praktik pendidikan, kesadaran akan perbedaan individual menjadi dasar bagi penerapan diferensiasi pembelajaran. Guru dapat menyesuaikan metode, materi, dan media ajar untuk mengakomodasi gaya dan kemampuan belajar yang berbeda, serta menciptakan lingkungan kelas yang inklusif. Dengan demikian, setiap siswa memperoleh kesempatan yang setara untuk berkembang sesuai potensi uniknya. Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan efektivitas pembelajaran, tetapi juga mendorong motivasi, rasa percaya diri, dan keterlibatan aktif siswa dalam proses belajar.

5. Evaluasi dan Asesmen

Evaluasi dan asesmen merupakan komponen penting dalam psikologi pendidikan karena berperan dalam memahami pencapaian, kemampuan, dan perkembangan peserta didik secara menyeluruh. Asesmen pendidikan tidak hanya berfungsi untuk menilai prestasi akademik, tetapi juga menjadi sarana untuk memberikan umpan balik yang konstruktif kepada siswa. Dengan evaluasi yang tepat, guru dapat mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan siswa, sehingga intervensi pembelajaran dapat disesuaikan dengan kebutuhan individu. Hal ini memungkinkan proses belajar menjadi lebih efektif dan bermakna, serta mendukung perkembangan kognitif, sosial, dan emosional peserta didik.

Asesmen juga memiliki fungsi penting dalam perencanaan dan pengembangan pembelajaran. Melalui penggunaan berbagai alat ukur, guru dapat memantau kemajuan siswa, menilai keterampilan berpikir kritis, kreativitas, serta aspek afektif seperti motivasi dan sikap. Evaluasi yang komprehensif membantu guru merancang strategi pembelajaran yang adaptif, memberikan dukungan bagi siswa dengan kebutuhan khusus, dan menciptakan lingkungan belajar yang inklusif.

6. Peran Guru dan Lingkungan Belajar

Peran guru dalam psikologi pendidikan jauh melampaui fungsi sebagai penyampai materi. Guru berperan sebagai fasilitator yang memandu proses belajar, motivator yang mendorong siswa untuk berpartisipasi aktif, serta pembimbing yang membantu pengembangan potensi individu. Gaya kepemimpinan guru dan interaksi dengan siswa secara langsung memengaruhi kualitas pembelajaran, motivasi, serta keterlibatan siswa di kelas. Pemahaman psikologis mengenai kebutuhan, karakteristik, dan perbedaan individu siswa memungkinkan guru untuk menerapkan strategi pengajaran yang lebih efektif dan adaptif, sehingga setiap peserta didik dapat belajar secara optimal.

Lingkungan belajar merupakan faktor penting yang memengaruhi hasil belajar siswa. Lingkungan belajar mencakup aspek fisik, sosial, dan emosional, yang harus dirancang agar mendukung interaksi positif, inklusivitas, serta kenyamanan psikologis siswa. Ruang kelas yang positif dan adaptif dapat meningkatkan keterlibatan siswa, memperkuat motivasi intrinsik, dan mendorong pencapaian hasil belajar yang lebih baik.

7. Aplikasi Teknologi dalam Pendidikan

Perkembangan teknologi informasi telah membawa perubahan signifikan dalam praktik pendidikan modern, termasuk dalam ranah psikologi pendidikan. Penggunaan platform e-learning, gamifikasi, dan kecerdasan buatan (AI) memungkinkan pengalaman belajar yang lebih interaktif, personal, dan fleksibel. Teknologi ini tidak hanya memfasilitasi akses terhadap materi pembelajaran secara lebih luas, tetapi juga memungkinkan guru untuk menyesuaikan strategi dan konten sesuai kebutuhan individual siswa. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa integrasi teknologi dapat meningkatkan motivasi belajar serta

keterlibatan siswa secara signifikan, sehingga proses belajar menjadi lebih efektif dan bermakna (Selwyn, 2021).

Gambar 1. *E-Learning*



Sumber: *Fit Academy*

Teknologi pendidikan juga membuka peluang bagi inklusivitas. Siswa dengan keterbatasan fisik, kognitif, atau sosial dapat mengakses materi dan berpartisipasi dalam pembelajaran secara setara melalui adaptasi digital. Dengan pemanfaatan teknologi yang tepat, guru dapat menciptakan lingkungan belajar yang responsif terhadap perbedaan individu, memperluas kesempatan belajar, serta mendukung pengembangan potensi unik setiap siswa.

B. Hubungan Psikologi dengan Ilmu Pendidikan

Psikologi dan pendidikan merupakan dua bidang ilmu yang sejak lama saling berkaitan erat. Psikologi, sebagai ilmu yang mempelajari perilaku, proses mental, dan perkembangan individu, memberikan landasan teoritis yang kokoh bagi ilmu pendidikan yang bertujuan untuk mengembangkan potensi manusia melalui proses belajar-mengajar. Tanpa pemahaman psikologis, pendidikan hanya akan menjadi proses transfer pengetahuan mekanis, sedangkan dengan dukungan psikologi, pendidikan dapat menyentuh aspek kognitif, afektif, sosial, dan psikomotorik peserta didik (Ormrod *et al.*, 2023).

Hubungan psikologi dan pendidikan bersifat komplementer: psikologi menyediakan teori dan temuan empiris tentang bagaimana

manusia belajar dan berkembang, sementara pendidikan memanfaatkan temuan tersebut untuk merancang kurikulum, metode pengajaran, dan asesmen yang sesuai. Dengan kata lain, psikologi menjadi “ilmu dasar” yang menopang praktik pendidikan, sedangkan pendidikan adalah “ranah aplikatif” yang menguji dan mengembangkan teori psikologi.

Sejarah mencatat bahwa hubungan antara psikologi dan pendidikan telah lama terbentuk sejak akhir abad ke-19. Tokoh-tokoh seperti William James, John Dewey, dan Edward Thorndike menekankan pentingnya prinsip psikologi dalam memahami proses belajar dan membangun sistem pendidikan modern.

1. William James dalam *Talks to Teachers on Psychology* (1899) menggarisbawahi pentingnya pengetahuan psikologis bagi guru untuk memahami anak didik.
2. John Dewey (1916) mengembangkan gagasan pendidikan progresif, menekankan bahwa belajar adalah proses aktif dan sosial. Pemikiran ini menjadi dasar konstruktivisme modern.
3. Edward Thorndike, melalui teori koneksiisme, memandang belajar sebagai pembentukan asosiasi antara stimulus dan respons, yang kemudian berpengaruh besar pada desain instruksional abad ke-20.

Seiring perkembangan zaman, hubungan keduanya semakin erat. Psikologi kognitif, humanistik, hingga neuropsikologi memberikan kontribusi signifikan dalam memperkaya pemahaman pendidikan. Saat ini, keterkaitan keduanya semakin relevan dalam konteks pembelajaran digital, pendidikan inklusif, dan pengembangan kurikulum berbasis kompetensi (Selwyn, 2021).

Hubungan antara psikologi dan pendidikan dapat dipahami melalui beberapa konsep inti:

1. Psikologi sebagai landasan teoritis pendidikan: Teori-teori psikologi (behaviorisme, kognitivisme, konstruktivisme, humanisme, dan sosiokultural) menjadi dasar bagi strategi pembelajaran.
2. Pendidikan sebagai aplikasi psikologi: Prinsip-prinsip psikologi diterapkan dalam desain kurikulum, metode pengajaran, asesmen, dan manajemen kelas.
3. Hubungan timbal balik: Pendidikan juga memberikan kontribusi terhadap perkembangan psikologi dengan menyediakan konteks nyata untuk penelitian dan pengujian teori.

Hubungan psikologi dan pendidikan terlihat dalam berbagai cabang psikologi yang relevan dengan proses belajar.

1. Psikologi Perkembangan

Psikologi perkembangan adalah cabang ilmu yang mempelajari perubahan fisik, kognitif, dan sosial-emosional manusia sepanjang siklus hidupnya. Pemahaman terhadap tahapan perkembangan ini membantu pendidik mengenali karakteristik, kemampuan, dan kebutuhan siswa pada setiap tahap pertumbuhan. Misalnya, kemampuan berpikir abstrak mulai berkembang pada masa remaja, sementara anak usia dini lebih responsif terhadap pengalaman konkret dan permainan. Dengan mengetahui perbedaan ini, guru dapat menyesuaikan pendekatan, metode, dan materi pembelajaran agar sesuai dengan kapasitas dan potensi peserta didik.

Psikologi perkembangan juga membantu guru dalam memahami aspek sosial-emosional siswa, seperti kemampuan berinteraksi, mengelola emosi, dan membangun identitas diri. Pengetahuan ini memungkinkan guru menciptakan lingkungan belajar yang aman, inklusif, dan mendukung kesejahteraan psikologis. Dengan pendekatan yang mempertimbangkan tahap perkembangan, proses pembelajaran tidak hanya fokus pada aspek akademik, tetapi juga pada pengembangan keterampilan sosial, motivasi, dan karakter peserta didik, sehingga menghasilkan pembelajaran yang holistik dan efektif.

2. Psikologi Kognitif

Psikologi kognitif adalah cabang psikologi yang menekankan pemahaman tentang bagaimana manusia memproses informasi, mengingat, memperhatikan, dan memecahkan masalah. Pemahaman tentang proses kognitif ini sangat penting bagi guru untuk merancang pembelajaran yang sesuai dengan kapasitas mental siswa. Misalnya, mengetahui batasan memori kerja dan kemampuan perhatian memungkinkan guru menyusun materi ajar secara bertahap, jelas, dan tidak membebani siswa secara berlebihan. Dengan pendekatan yang berbasis kognitif, guru dapat meningkatkan efektivitas transfer pengetahuan dan keterampilan, serta membantu siswa memahami konsep secara lebih mendalam.

Psikologi kognitif juga berfokus pada strategi pemecahan masalah dan pengambilan keputusan, yang merupakan keterampilan

penting dalam pembelajaran abad ke-21. Guru dapat menerapkan teknik seperti chunking, scaffolding, atau pembelajaran berbasis proyek untuk memaksimalkan potensi kognitif siswa. Dengan memahami bagaimana siswa berpikir, memproses informasi, dan mengingat, guru dapat menciptakan pengalaman belajar yang lebih terstruktur, menarik, dan mendukung perkembangan kemampuan berpikir kritis, kreatif, serta analitis siswa secara optimal.

3. Psikologi Sosial

Psikologi sosial mempelajari bagaimana interaksi sosial, norma, dan dinamika kelompok memengaruhi perilaku dan proses belajar individu. Menurut Myers *et al.* (2020), pemahaman terhadap prinsip-prinsip psikologi sosial membantu guru mengelola kelas secara efektif, memahami pengaruh teman sebaya, serta menciptakan iklim belajar yang positif. Dalam konteks pendidikan, interaksi sosial antar siswa menjadi sumber pembelajaran yang penting, karena siswa tidak hanya belajar dari guru, tetapi juga dari pengalaman, umpan balik, dan observasi terhadap teman sekelas.

Psikologi sosial menekankan pentingnya pembelajaran kolaboratif dalam kelas. Melalui kerja kelompok, diskusi, dan proyek bersama, siswa dapat mengembangkan keterampilan sosial, komunikasi, dan kerja tim. Interaksi ini juga mendorong pembentukan norma positif, empati, serta kemampuan menyesuaikan diri dalam kelompok. Guru yang memahami dinamika sosial dapat merancang strategi pembelajaran yang mendukung partisipasi aktif, kolaborasi, dan keterlibatan siswa, sehingga proses belajar menjadi lebih efektif dan menyenangkan bagi semua peserta didik.

4. Psikologi Motivasi

Psikologi motivasi membahas faktor-faktor yang mendorong individu untuk belajar, berpartisipasi, dan mempertahankan perilaku belajar. Salah satu teori yang penting adalah *Self-Determination Theory* (SDT) oleh Deci & Ryan (2017), yang membedakan antara motivasi intrinsik, yaitu dorongan dari dalam diri seperti rasa ingin tahu dan kepuasan pribadi, dan motivasi ekstrinsik, yaitu dorongan dari faktor eksternal seperti penghargaan, nilai, atau pengakuan guru. Pemahaman teori ini membantu guru menciptakan lingkungan belajar yang

mendorong keterlibatan aktif siswa serta meningkatkan ketekunan dan prestasi belajar.

Psikologi motivasi menekankan pentingnya memenuhi kebutuhan psikologis dasar siswa, yaitu otonomi, kompetensi, dan keterhubungan sosial. Ketika kebutuhan ini terpenuhi, siswa cenderung lebih termotivasi secara intrinsik dan menunjukkan keterlibatan yang lebih tinggi dalam proses belajar. Guru dapat menerapkan strategi seperti memberikan pilihan dalam tugas, memberikan umpan balik positif, dan membangun hubungan yang mendukung, sehingga motivasi belajar menjadi lebih berkelanjutan dan efektif dalam jangka panjang.

5. Neuropsikologi dan Neurosains Pendidikan

Neuropsikologi dan neurosains pendidikan menekankan hubungan erat antara fungsi otak dan proses belajar. Penelitian modern menunjukkan bahwa struktur dan aktivitas otak sangat dipengaruhi oleh pengalaman belajar, yang membentuk cara siswa menerima, memproses, dan mengingat informasi. Konsep neuroplasticity atau plastisitas otak menegaskan bahwa otak manusia tidak statis, melainkan terus berkembang dan beradaptasi sepanjang hidup. Pengalaman belajar yang beragam dan bermakna dapat merangsang pertumbuhan jaringan saraf, meningkatkan kapasitas kognitif, serta mendukung kemampuan memecahkan masalah dan berpikir kritis siswa.

Pemahaman neuropsikologi memungkinkan guru merancang strategi pembelajaran yang lebih sesuai dengan cara kerja otak. Misalnya, penyusunan materi secara bertahap, pemberian waktu untuk refleksi, serta penggunaan teknik multisensorik dapat meningkatkan retensi dan pemahaman konsep. Dengan memanfaatkan temuan neurosains, pendidikan dapat menjadi lebih adaptif dan efektif, membantu siswa mengoptimalkan potensi kognitifnya, sekaligus mendukung perkembangan sosial-emosional dan motivasi belajar secara holistik.

C. Peran Guru sebagai Fasilitator dan Evaluator Psikologis

Guru memiliki peran yang sangat strategis dalam proses pendidikan. Secara tradisional, guru dipandang sebagai pusat pengetahuan yang tugas utamanya mentransfer ilmu kepada siswa. Namun, seiring dengan perkembangan teori belajar, psikologi

pendidikan, serta paradigma pendidikan abad ke-21, peran guru mengalami pergeseran mendasar. Guru kini tidak hanya berperan sebagai pengajar, tetapi juga fasilitator pembelajaran dan evaluator psikologis yang bertugas menciptakan lingkungan belajar adaptif, memahami kebutuhan individual peserta didik, serta menilai perkembangan siswa secara menyeluruh (O'Donnell *et al.*, 2024).

Menurut Eggen *et al.* (2024), keberhasilan pendidikan tidak hanya ditentukan oleh materi yang disampaikan, tetapi juga oleh kemampuan guru dalam mengelola dinamika psikologis siswa. Hal ini sejalan dengan gagasan bahwa pendidikan adalah proses holistik yang menyentuh aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik. Oleh karena itu, pemahaman tentang psikologi pendidikan menempatkan guru sebagai aktor penting dalam mendampingi, memotivasi, mengevaluasi, sekaligus mengarahkan perkembangan siswa.

1. Guru sebagai Fasilitator dalam Konteks Psikologi Pendidikan

Peran guru sebagai fasilitator berarti guru tidak lagi sekadar menyampaikan informasi, melainkan memberi arah, pendukung, dan penyedia lingkungan belajar yang memungkinkan siswa membangun pengetahuan sendiri. Peran ini berakar pada teori konstruktivisme, yang menyatakan bahwa siswa aktif membangun pemahaman melalui pengalaman dan interaksi sosial (Schunk & Zimmerman, 2012). Guru sebagai fasilitator harus mampu:

- a. Menciptakan iklim belajar yang positif dan inklusif.
- b. Menyediakan sumber daya, strategi, dan pengalaman belajar yang sesuai dengan kebutuhan siswa.
- c. Mendorong siswa untuk mandiri, berpikir kritis, dan memecahkan masalah.

Pada psikologi pendidikan, terdapat beberapa prinsip utama yang mendasari peran fasilitator, antara lain:

- 1) Berpusat pada siswa (*student-centered learning*): pembelajaran berfokus pada kebutuhan, minat, dan gaya belajar siswa (Tomlinson, 2017).
- 2) Kontekstual dan kolaboratif: pembelajaran harus relevan dengan kehidupan nyata dan melibatkan interaksi sosial.
- 3) Fleksibilitas metode: guru menggunakan pendekatan yang adaptif terhadap perbedaan individu, misalnya dengan diferensiasi pembelajaran.

- 4) Motivasi dan dukungan emosional: guru memfasilitasi bukan hanya aspek kognitif, tetapi juga afektif dan sosial-emosional siswa.

Implementasi peran guru sebagai fasilitator dapat diwujudkan melalui beberapa strategi praktis:

- 1) Pembelajaran berbasis proyek (*Project-Based Learning*) yang memungkinkan siswa belajar secara aktif dan kolaboratif.
- 2) *Blended Learning* dengan menggabungkan pembelajaran tatap muka dan daring untuk memberikan fleksibilitas.
- 3) Scaffolding, yaitu pemberian dukungan sementara yang membantu siswa mencapai pemahaman yang lebih kompleks.
- 4) Teknologi pendidikan seperti *Learning Management System* (LMS) dan aplikasi interaktif untuk meningkatkan partisipasi siswa.

2. Guru sebagai Evaluator Psikologis

Guru juga berperan sebagai evaluator psikologis yang bertugas menilai perkembangan siswa secara menyeluruh. Evaluasi dalam konteks psikologi pendidikan tidak hanya terbatas pada prestasi akademik, tetapi juga mencakup aspek motivasi, emosi, sosial, dan kepribadian siswa. Menurut Ormrod *et al.* (2023), guru sebagai evaluator psikologis berarti guru memiliki kemampuan untuk:

- a. Mengidentifikasi potensi dan kesulitan belajar siswa.
- b. Memberikan asesmen formatif dan sumatif yang adil dan reliabel.
- c. Memberikan umpan balik konstruktif untuk mendukung perkembangan siswa.
- d. Menyadari tanda-tanda masalah psikologis yang mungkin dialami siswa, seperti kecemasan belajar atau stres akademik.

Beberapa prinsip evaluasi yang relevan dengan peran guru, antara lain:

- 1) Holistik: evaluasi mencakup kognitif, afektif, dan psikomotorik.
- 2) Autentik: menggunakan tugas yang relevan dengan kehidupan nyata siswa.
- 3) Berkeadilan: mempertimbangkan perbedaan individu, termasuk kebutuhan khusus.

- 4) Berkelanjutan: evaluasi dilakukan secara terus-menerus, bukan hanya pada akhir periode.
- 5) Partisipatif: siswa juga dilibatkan dalam proses refleksi diri (*self-Assessment*).

Guru dapat menggunakan berbagai metode untuk mengevaluasi siswa, seperti:

- 1) Tes kognitif (ujian tertulis, kuis, portofolio akademik).
- 2) Observasi perilaku di dalam kelas.
- 3) Wawancara dan kuesioner psikologis sederhana.
- 4) Penilaian berbasis proyek dan kerja kelompok.
- 5) Refleksi diri siswa melalui jurnal atau esai pribadi.

Dengan cara ini, evaluasi tidak hanya menilai “hasil akhir” tetapi juga “proses belajar” siswa.

3. Hubungan Peran Fasilitator dan Evaluator Psikologis

Peran guru dalam konteks psikologi pendidikan tidak hanya terbatas pada penyampaian materi, tetapi juga mencakup fungsi sebagai fasilitator dan evaluator psikologis. Sebagai fasilitator, guru bertanggung jawab untuk menciptakan pengalaman belajar yang kaya, menarik, dan bermakna bagi setiap siswa. Guru memfasilitasi pembelajaran dengan menyediakan sumber belajar yang relevan, mengatur interaksi sosial di kelas, serta mengembangkan kegiatan yang menstimulasi kreativitas, pemecahan masalah, dan keterampilan berpikir kritis. Dengan pendekatan ini, guru mendukung peserta didik dalam membangun pengetahuan secara aktif dan mengembangkan keterampilan sesuai dengan potensi unik masing-masing.

Peran guru sebagai evaluator psikologis menuntut kemampuan untuk menilai efektivitas proses belajar dan perkembangan siswa. Evaluasi ini tidak sekadar mengukur hasil akademik, tetapi juga mencakup aspek kognitif, sosial, dan emosional siswa. Guru menggunakan berbagai alat asesmen, observasi, dan wawancara untuk mengidentifikasi kekuatan, kelemahan, serta kebutuhan belajar individu. Hasil evaluasi ini kemudian digunakan sebagai dasar untuk menyesuaikan strategi pengajaran, memberikan intervensi yang tepat, dan memastikan bahwa setiap siswa memperoleh dukungan yang sesuai.

Peran ganda sebagai fasilitator dan evaluator memungkinkan guru mendiagnosis kebutuhan siswa secara akurat dan merancang intervensi pembelajaran yang efektif. Guru dapat menyesuaikan metode,

media, dan materi ajar berdasarkan analisis perkembangan kognitif, sosial, dan emosional siswa. Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan efektivitas belajar, tetapi juga membangun rasa percaya diri, motivasi, dan keterlibatan aktif peserta didik dalam proses pembelajaran.

Peran ganda ini memperkuat fungsi guru sebagai pendamping perkembangan siswa secara menyeluruh. Guru tidak hanya mengelola kelas dan menyampaikan pengetahuan, tetapi juga mengamati perilaku, menilai kebutuhan psikologis, dan memberikan umpan balik yang konstruktif. Pendekatan holistik ini memungkinkan guru mendukung siswa dalam menghadapi tantangan belajar, mengembangkan keterampilan sosial-emosional, serta mengoptimalkan potensi individu dalam berbagai domain kehidupan.

D. Pentingnya Konteks Sosial dan Budaya dalam Pembelajaran

Psikologi pendidikan tidak dapat dipisahkan dari realitas sosial dan budaya yang melingkupi proses belajar-mengajar. Setiap individu yang belajar adalah anggota masyarakat dengan latar belakang nilai, norma, bahasa, dan tradisi yang memengaruhi cara berpikir, berinteraksi, dan mengonstruksi pengetahuan. Oleh karena itu, memahami konteks sosial dan budaya dalam pembelajaran menjadi sangat penting untuk menciptakan proses pendidikan yang adaptif, relevan, dan bermakna (Banks, 2016).

Konteks sosial dan budaya tidak hanya berfungsi sebagai latar belakang, tetapi juga menjadi determinan utama yang memengaruhi motivasi, strategi belajar, dan hasil belajar siswa. Misalnya, cara anak-anak di masyarakat kolektivis memahami kerja kelompok berbeda dengan anak-anak dari masyarakat individualis. Demikian pula, siswa dari budaya yang sangat menghargai otoritas guru akan cenderung menerima informasi secara lebih pasif, sedangkan siswa dari budaya egaliter cenderung kritis dalam bertanya (Triandis, 2018). Psikologi pendidikan modern menekankan bahwa pembelajaran tidak bisa dipandang sebagai aktivitas kognitif semata, melainkan harus dilihat sebagai praktik sosial yang berakar dalam budaya. Hal ini sejalan dengan pendekatan sosiokultural Vygotsky, yang menegaskan bahwa interaksi sosial dan budaya adalah landasan perkembangan kognitif.

1. Landasan Teoretis: Hubungan Sosial, Budaya, dan Belajar

- a. Teori Sosiokultural Vygotsky: Vygotsky (1978/2019) menekankan bahwa perkembangan kognitif individu terbentuk melalui interaksi sosial. Konsep zona perkembangan proksimal (ZPD) dan scaffolding menunjukkan bahwa belajar terjadi dalam konteks dukungan sosial dan budaya. Guru, teman sebaya, serta media budaya menjadi mediator penting yang memfasilitasi perkembangan pengetahuan siswa.
- b. Teori Multikultural dalam Pendidikan: Banks (2016) mengembangkan gagasan tentang pendidikan multikultural sebagai kerangka untuk menjembatani perbedaan budaya dalam kelas. Pendidikan multikultural tidak hanya bertujuan mengenalkan keragaman, tetapi juga membangun sikap kritis, menghargai perbedaan, serta mengurangi bias dan diskriminasi dalam pendidikan.
- c. Teori Ekologi Bronfenbrenner: Model ekologi perkembangan manusia dari Bronfenbrenner (2005/2020) menekankan bahwa perkembangan anak dipengaruhi oleh mikrosistem (keluarga, sekolah, teman sebaya), mesosistem (hubungan antar-mikrosistem), eksosistem (kebijakan pendidikan, media), dan makrosistem (budaya, nilai, ideologi). Dalam konteks pembelajaran, semua sistem ini saling terkait dan memengaruhi pengalaman belajar anak.
- d. Perspektif Konstruktivisme Sosial: Dalam perspektif konstruktivisme sosial, pembelajaran dipahami sebagai proses membangun makna melalui interaksi sosial dan konteks budaya. Artinya, siswa tidak belajar secara terisolasi, tetapi melalui partisipasi dalam komunitas praktik, seperti diskusi kelompok, kerja proyek, dan kolaborasi lintas budaya.

2. Konteks Sosial dalam Pembelajaran

Konteks sosial mengacu pada relasi antarindividu dalam proses belajar, baik di dalam maupun di luar kelas. Ada beberapa aspek utama:

- a. Interaksi Guru dan Siswa

Interaksi guru dan siswa merupakan aspek penting dalam konteks sosial pembelajaran, karena hubungan emosional yang positif dapat memengaruhi motivasi dan keterlibatan akademik siswa.

Siswa yang merasakan dukungan, perhatian, dan pengakuan dari guru cenderung memiliki motivasi intrinsik yang lebih tinggi, menjadi lebih aktif dalam mengikuti proses pembelajaran, berani mengajukan pertanyaan, serta lebih terbuka terhadap tantangan akademik. Hubungan yang hangat dan saling menghargai menciptakan iklim kelas yang kondusif, di mana siswa merasa dihargai sebagai individu dan termotivasi untuk berkembang. Selain meningkatkan motivasi, interaksi positif juga membangun rasa aman secara emosional bagi siswa. Guru yang responsif terhadap kebutuhan dan perasaan siswa membantu merasa nyaman dalam belajar dan mengeksplorasi pengetahuan baru tanpa takut salah. Lingkungan yang aman ini mendorong kreativitas, pemecahan masalah, dan kolaborasi antar siswa.

b. Peran Teman Sebaya

Teman sebaya berperan penting dalam konteks sosial pembelajaran, karena interaksi dengan kelompok sebaya dapat memengaruhi perkembangan sosial, emosional, dan akademik siswa. Keterlibatan siswa dalam interaksi kolaboratif dengan teman sebaya membantu membangun keterampilan komunikasi, belajar saling menghargai, dan mengembangkan kemampuan pemecahan masalah secara bersama-sama. Proses ini tidak hanya meningkatkan pengetahuan akademik, tetapi juga membentuk sikap toleransi, empati, dan kemampuan bekerja dalam tim, yang menjadi kompetensi penting di era modern.

Kelompok sebaya berfungsi sebagai sumber dukungan sosial dan motivasi bagi siswa. Partisipasi aktif dalam diskusi, proyek kelompok, atau kegiatan belajar bersama menciptakan lingkungan belajar yang interaktif dan mendukung. Guru yang memahami dinamika teman sebaya dapat memfasilitasi kolaborasi efektif, memanfaatkan pengaruh positif teman sebaya, dan mendorong pertukaran ide yang konstruktif.

c. Pengaruh Lingkungan Sosial Sekolah

Lingkungan sosial sekolah memiliki pengaruh yang signifikan terhadap proses belajar dan perkembangan psikologis siswa. Iklim sekolah yang inklusif, demokratis, dan partisipatif mampu meningkatkan keterlibatan siswa dalam kegiatan akademik maupun non-akademik. Sekolah yang mendorong interaksi positif, penghargaan terhadap perbedaan, dan partisipasi aktif

siswa menciptakan rasa aman dan diterima, sehingga siswa lebih termotivasi untuk belajar dan berkontribusi secara konstruktif di kelas. Sebaliknya, sekolah yang memiliki budaya bullying, diskriminasi, atau ketidakadilan sosial cenderung menurunkan motivasi akademik dan memunculkan masalah psikologis, seperti stres, kecemasan, dan penurunan harga diri. Lingkungan yang negatif dapat menghambat perkembangan sosial-emosional siswa dan mengurangi efektivitas pembelajaran.

3. Konteks Budaya dalam Pembelajaran

Budaya adalah sistem nilai, keyakinan, kebiasaan, dan simbol yang diwariskan serta menjadi pedoman hidup masyarakat. Dalam pembelajaran, budaya berpengaruh pada:

a. Gaya Belajar dan Orientasi Nilai

Konteks budaya memengaruhi cara siswa belajar, berinteraksi, dan menilai pengalaman pendidikan. Siswa yang berasal dari budaya kolektivis, seperti banyak negara di Asia, cenderung menekankan kerja sama, harmoni kelompok, dan pencapaian kolektif. Sebaliknya, siswa dari budaya individualis, seperti di banyak negara Barat, lebih menekankan kemandirian, inisiatif pribadi, dan pencapaian individual. Perbedaan orientasi nilai ini memengaruhi preferensi siswa terhadap metode pengajaran, gaya komunikasi, serta caranya menanggapi tugas dan evaluasi.

Guru yang memahami perbedaan budaya ini dapat menyesuaikan strategi pembelajaran agar lebih efektif dan inklusif. Misalnya, untuk siswa kolektivis, guru dapat menerapkan pembelajaran berbasis kelompok dan kolaboratif, sementara untuk siswa individualis, guru dapat memberikan proyek atau tugas yang menekankan tanggung jawab pribadi. Pendekatan yang responsif terhadap konteks budaya tidak hanya meningkatkan keterlibatan dan motivasi belajar, tetapi juga membantu siswa menghargai perbedaan dan membangun kompetensi sosial lintas budaya yang relevan dalam kehidupan akademik dan sosial.

b. Bahasa sebagai Media Budaya

Bahasa berperan sebagai media utama dalam mentransmisikan budaya serta membentuk cara siswa memahami dunia dan berinteraksi dalam konteks pendidikan. Menurut Cummins (2017), bahasa tidak hanya sebagai alat komunikasi, tetapi juga

sarana untuk menyampaikan nilai, norma, dan pengetahuan budaya. Siswa yang tumbuh dalam latar belakang bahasa minoritas sering menghadapi tantangan dalam memahami materi pelajaran jika bahasa pengantar di kelas berbeda dari bahasa sehari-hari. Hambatan ini dapat memengaruhi keterlibatan, motivasi, dan hasil belajar siswa, terutama ketika tidak menerima dukungan bahasa yang memadai.

Untuk mengatasi tantangan tersebut, guru perlu menyediakan strategi pembelajaran yang responsif terhadap kebutuhan bahasa siswa. Misalnya, menggunakan metode bilingual, visualisasi, atau konteks nyata yang relevan dapat membantu siswa memahami materi sekaligus mempertahankan identitas bahasa dan budaya. Dukungan bahasa yang tepat tidak hanya meningkatkan pemahaman akademik, tetapi juga memperkuat rasa percaya diri dan keterlibatan siswa.

c. Nilai dan Keyakinan Religius

Nilai dan keyakinan religius memiliki pengaruh signifikan dalam membentuk sikap, perilaku, dan motivasi belajar siswa. Di banyak masyarakat, agama tidak hanya menjadi pedoman hidup, tetapi juga memengaruhi cara siswa menilai pengetahuan, berinteraksi dengan orang lain, dan menghadapi tantangan akademik. Integrasi nilai-nilai religius dalam pendidikan dapat menanamkan disiplin, etika, tanggung jawab, dan penghargaan terhadap orang lain, yang semuanya berdampak positif pada proses belajar. Pemahaman guru terhadap nilai dan keyakinan siswa memungkinkan merancang pendekatan pengajaran yang sensitif secara budaya dan relevan dengan latar belakang peserta didik.

Pendidikan berbasis nilai religius di Indonesia menjadi bagian dari kurikulum formal maupun nonformal, mencakup mata pelajaran agama, karakter, dan pendidikan moral. Pendekatan ini tidak hanya mengajarkan konsep akademik, tetapi juga membentuk karakter dan etika sosial siswa. Guru yang menghargai dan mengintegrasikan keyakinan religius dalam pembelajaran dapat menciptakan lingkungan belajar yang inklusif, aman, dan mendukung perkembangan sosial-emosional.

d. Kurikulum dan Relevansi Budaya

Konteks budaya siswa menjadi faktor krusial dalam perancangan kurikulum yang efektif. Kurikulum yang mengabaikan latar belakang budaya siswa berisiko menimbulkan rasa asing atau alienasi, sehingga mengurangi keterlibatan dan motivasi belajar. Gay (2018) menekankan pentingnya pendekatan culturally responsive teaching, yakni strategi pengajaran yang mengaitkan materi pembelajaran dengan pengalaman, nilai, dan norma budaya siswa. Dengan pendekatan ini, siswa dapat melihat relevansi pembelajaran dengan kehidupan nyata, sehingga meningkatkan pemahaman, partisipasi, dan prestasi akademik. Kurikulum yang responsif secara budaya mendorong inklusivitas dan penghargaan terhadap keberagaman di kelas. Guru yang mengintegrasikan konteks budaya siswa dalam pemilihan materi, metode, dan media pembelajaran dapat membangun pengalaman belajar yang lebih bermakna dan menyenangkan. Strategi ini tidak hanya meningkatkan keterlibatan akademik, tetapi juga memperkuat identitas budaya, empati, dan kemampuan sosial siswa.

BAB II

TEORI BELAJAR DAN

IMPLIKASINYA DI KELAS

Belajar merupakan inti dari proses pendidikan, dan pemahaman tentang bagaimana peserta didik belajar menjadi kunci bagi keberhasilan pembelajaran. Sejak lama, para ahli psikologi telah mengembangkan berbagai teori belajar yang menjelaskan mekanisme bagaimana pengetahuan, keterampilan, dan sikap terbentuk serta berubah melalui pengalaman. Teori-teori tersebut, mulai dari behaviorisme, kognitivisme, konstruktivisme, hingga teori humanistik dan sosial, memberikan perspektif yang berbeda mengenai cara siswa memproses informasi, memotivasi diri, serta berinteraksi dengan lingkungannya. Dengan memahami teori belajar, guru dapat merancang pendekatan pembelajaran yang lebih efektif dan sesuai dengan kebutuhan beragam siswa di kelas.

Pada praktiknya, teori belajar tidak hanya wacana konseptual, tetapi juga berimplikasi langsung pada strategi pengajaran yang digunakan di ruang kelas. Misalnya, teori behaviorisme menekankan pentingnya penguatan (*reinforcement*) dalam membentuk perilaku, sementara teori kognitivisme membahas peran pemrosesan informasi dan struktur mental. Teori konstruktivisme menekankan bahwa siswa membangun pengetahuan melalui pengalaman aktif, sedangkan pendekatan humanistik lebih menekankan pada pengembangan potensi diri dan kebutuhan emosional. Setiap teori memiliki kekuatan dan keterbatasannya, sehingga guru perlu mengombinasikan pendekatan tersebut secara fleksibel sesuai dengan konteks pembelajaran.

A. Behaviorisme: Penguatan dan Pembiasaan

Teori belajar merupakan dasar penting dalam memahami proses pendidikan dan strategi pembelajaran. Salah satu teori yang paling berpengaruh adalah behaviorisme, yang menekankan pada hubungan antara stimulus dan respons, serta bagaimana perilaku dapat dibentuk melalui pembiasaan dan penguatan. Walaupun teori ini sering dianggap klasik, penerapannya tetap relevan di era modern, terutama dalam praktik pengelolaan kelas, pembentukan disiplin, dan penguatan perilaku positif.

Behaviorisme berkembang melalui tokoh-tokoh utama seperti Ivan Pavlov dengan teori *classical conditioning*, John B. Watson dengan pandangan “psikologi sebagai ilmu perilaku”, serta B.F. Skinner dengan konsep operant conditioning yang menekankan penguatan (*reinforcement*) dan hukuman (*punishment*). Dalam konteks pendidikan, teori ini memberikan landasan bagi guru dalam membentuk perilaku belajar yang adaptif, membangun motivasi eksternal, dan mengurangi perilaku maladaptif (Ormrod *et al.*, 2023). Seiring perkembangan zaman, teori behaviorisme tidak lagi dipandang sebagai satu-satunya paradigma, namun keberadaannya tetap penting sebagai dasar bagi strategi pembelajaran berbasis regulasi perilaku, khususnya dalam konteks kelas yang membutuhkan manajemen yang efektif (Slavin, 2012).

1. Konsep Dasar Behaviorisme dalam Pendidikan

a. Asumsi Utama

Behaviorisme merupakan salah satu teori belajar yang menekankan pentingnya pengaruh lingkungan terhadap pembentukan perilaku. Asumsi utama behaviorisme adalah bahwa semua perilaku manusia dapat dipelajari melalui interaksi dengan lingkungan, baik melalui penguatan, hukuman, maupun pengulangan. Dalam perspektif ini, proses belajar dianggap berhasil jika terjadi perubahan perilaku yang dapat diamati secara nyata, sehingga fokus utama berada pada apa yang siswa lakukan daripada proses mental internal yang mendasari tindakan tersebut. Pendekatan behavioristik berbeda dengan teori kognitif yang menekankan pada pemikiran, persepsi, dan proses internal lainnya. Di lingkungan pendidikan, prinsip behaviorisme digunakan untuk membentuk perilaku positif, membiasakan

keterampilan tertentu, dan meningkatkan konsistensi dalam belajar melalui pemberian penguatan dan umpan balik.

b. *Classical Conditioning* (Pembiasaan Klasik)

Dikembangkan oleh Pavlov, *classical conditioning* menekankan bagaimana asosiasi antara stimulus dapat menghasilkan respons tertentu. Misalnya, bunyi bel yang dikaitkan dengan waktu makan akan menimbulkan reaksi lapar. Dalam pembelajaran, guru dapat menggunakan pembiasaan klasik untuk menciptakan asosiasi positif, misalnya:

- 1) Senyum atau pujian ketika siswa menjawab benar, sehingga siswa mengaitkan belajar dengan pengalaman menyenangkan.
- 2) Penggunaan musik tertentu sebagai tanda dimulainya aktivitas belajar, sehingga siswa secara otomatis siap belajar.

c. *Operant Conditioning* (Pembiasaan Operan)

Skinner memperluas behaviorisme dengan menekankan operant conditioning, yaitu proses belajar di mana perilaku dipengaruhi oleh konsekuensi yang mengikutinya. Ada dua bentuk utama:

- 1) Penguatan (*Reinforcement*): meningkatkan kemungkinan munculnya perilaku.
 - a) Penguatan positif: memberikan sesuatu yang menyenangkan (misalnya pujian, hadiah).
 - b) Penguatan negatif: menghilangkan sesuatu yang tidak menyenangkan (misalnya tugas tambahan dihapus karena siswa berperilaku baik).
- 2) Hukuman (*Punishment*): menurunkan kemungkinan munculnya perilaku.
 - a) Hukuman positif: menambahkan stimulus tidak menyenangkan (misalnya teguran).
 - b) Hukuman negatif: menghilangkan stimulus menyenangkan (misalnya mengurangi waktu bermain).

Konsep inilah yang paling banyak diaplikasikan dalam pengelolaan kelas modern, karena memberikan kerangka kerja yang jelas bagi guru dalam mengatur perilaku siswa.

2. Prinsip Penguatan dalam Pendidikan

a. Jenis-jenis Penguatan

Penguatan terbagi menjadi dua jenis utama:

- 1) Penguatan Primer: stimulus yang secara biologis memuaskan kebutuhan (makanan, istirahat).
- 2) Penguatan Sekunder: stimulus yang diasosiasikan dengan penguatan primer (pujian, nilai, sertifikat).

Dalam praktik pendidikan, penguatan sekunder lebih banyak digunakan karena lebih sesuai dengan konteks kelas.

b. Jadwal Penguatan

Skinner juga memperkenalkan konsep jadwal penguatan (*reinforcement schedules*), yang memengaruhi seberapa cepat dan kuat perilaku dapat terbentuk:

- 1) *Fixed Ratio (FR)*: penguatan diberikan setelah sejumlah respons tertentu.
- 2) *Variable Ratio (VR)*: penguatan diberikan setelah jumlah respons acak (efektif, seperti sistem kuis mendadak).
- 3) *Fixed Interval (FI)*: penguatan diberikan setelah periode waktu tertentu.
- 4) *Variable Interval (VI)*: penguatan diberikan setelah periode waktu acak.

Penelitian terbaru menunjukkan bahwa jadwal penguatan variabel cenderung lebih efektif dalam membentuk perilaku belajar yang konsisten (Lefrancois, 2019).

c. Efektivitas Penguatan

Penguatan merupakan prinsip utama dalam pendekatan behaviorisme yang bertujuan memperkuat perilaku yang diinginkan melalui konsekuensi tertentu. Efektivitas penguatan, baik positif maupun negatif, telah terbukti secara empiris dapat meningkatkan motivasi dan keterlibatan siswa dalam proses belajar. Penguatan positif, seperti pujian verbal atau simbolik berupa bintang dan stiker, mampu meningkatkan motivasi siswa sekolah dasar, bahkan dalam konteks pembelajaran daring. Pemberian penguatan yang konsisten membantu siswa mengasosiasikan perilaku tertentu dengan hasil yang menyenangkan, sehingga perilaku positif lebih cenderung diulang di masa depan.

3. Pembiasaan dalam Proses Belajar

Pembiasaan merupakan inti dari teori behaviorisme. Siswa dibentuk melalui kebiasaan yang konsisten, baik melalui pengulangan (*repetition*) maupun penguatan.

a. Pembiasaan Positif

Guru dapat membentuk kebiasaan belajar yang baik melalui strategi:

- 1) Membiasakan siswa untuk membaca sebelum memulai pelajaran.
- 2) Membiasakan refleksi di akhir kelas.
- 3) Membiasakan disiplin melalui rutinitas yang teratur.

b. Pembiasaan Negatif

Pembiasaan merupakan proses penting dalam pendekatan behaviorisme, di mana perilaku yang diulang secara konsisten akan membentuk kebiasaan pada siswa. Namun, proses pembiasaan tidak selalu menghasilkan perilaku positif; perilaku maladaptif juga dapat terbentuk jika tidak ada pengawasan atau penguatan yang tepat. Menurut Slavin (2012), jika siswa terbiasa terlambat tanpa ditegur atau diberi konsekuensi, maka perilaku tersebut akan dianggap normal dan berpotensi mengganggu disiplin serta efektivitas pembelajaran.

Konsistensi guru dalam memberikan respon menjadi kunci untuk mencegah terbentuknya kebiasaan negatif. Guru harus menegakkan aturan dan memberikan penguatan atau koreksi yang sesuai agar siswa memahami konsekuensi dari tindakannya. Dengan pendekatan ini, perilaku yang diinginkan dapat dibiasakan secara efektif, sementara perilaku maladaptif diminimalkan. Hal ini menunjukkan pentingnya peran guru dalam membimbing, memonitor, dan memperkuat perilaku positif agar proses pembelajaran berjalan optimal dan lingkungan kelas tetap kondusif.

c. Relevansi dalam Pendidikan Karakter

Pembiasaan perilaku positif merupakan komponen penting dalam pendidikan karakter, karena kebiasaan yang terbentuk sejak dini akan membentuk sikap dan nilai moral siswa secara berkelanjutan. Menurut Shojimah *et al.* (2018), membiasakan siswa melakukan tindakan-tindakan sederhana namun bermakna, seperti antre dengan tertib, menjaga kebersihan lingkungan, dan

menghormati guru, dapat menanamkan disiplin, tanggung jawab, dan rasa hormat. Proses pembiasaan ini menekankan pentingnya pengulangan dan konsistensi agar perilaku positif menjadi bagian dari karakter siswa yang melekat.

Pendidikan karakter melalui pembiasaan perilaku positif menuntut guru untuk secara sistematis memberikan penguatan yang tepat. Penguatan dapat berupa pujian verbal, simbolik, atau penghargaan kecil yang memotivasi siswa untuk mempertahankan perilaku baik. Dengan strategi ini, kebiasaan positif tidak hanya membentuk karakter individu, tetapi juga menciptakan iklim kelas yang harmonis dan kondusif untuk belajar. Pembiasaan yang konsisten menjadi sarana efektif dalam menanamkan nilai-nilai karakter yang relevan dengan kehidupan sehari-hari dan pembelajaran siswa.

4. Implikasi Behaviorisme dalam Pengelolaan Kelas

a. Penerapan dalam Motivasi Belajar

Pada konteks pengelolaan kelas, prinsip-prinsip behaviorisme memiliki implikasi yang signifikan terhadap motivasi belajar siswa. Menurut Ormrod *et al.* (2023), penggunaan reward sederhana, seperti pujian, stiker, atau poin, dapat meningkatkan motivasi eksternal siswa. Penguatan ini mendorong siswa untuk terlibat aktif dalam kegiatan belajar, mengikuti aturan kelas, dan menyelesaikan tugas yang diberikan. Meskipun motivasi intrinsik tetap menjadi tujuan jangka panjang, motivasi eksternal berperan sebagai langkah awal untuk membangun kebiasaan belajar yang konsisten dan perilaku positif di kelas.

Penerapan behaviorisme dalam pengelolaan motivasi belajar memungkinkan guru untuk memberikan umpan balik yang jelas dan sistematis. Reward yang diberikan secara konsisten menghubungkan perilaku yang diinginkan dengan hasil yang menyenangkan, sehingga siswa lebih termotivasi untuk mengulang perilaku tersebut. Dengan strategi ini, guru tidak hanya meningkatkan keterlibatan akademik, tetapi juga membentuk lingkungan belajar yang terstruktur, kondusif, dan mendukung pembiasaan perilaku positif, yang merupakan fondasi penting dalam pembangunan karakter dan keberhasilan belajar jangka panjang.

b. Penerapan dalam Disiplin Kelas

Behaviorisme memberikan kerangka jelas dalam manajemen kelas:

- 1) Meningkatkan perilaku positif dengan reward.
- 2) Mengurangi perilaku negatif dengan punishment yang konsisten dan proporsional.

c. Penerapan dalam Pembelajaran Inklusif

Pada pengelolaan kelas inklusif, prinsip-prinsip behaviorisme memberikan kontribusi penting melalui pendekatan yang terstruktur dan berbasis penguatan. Salah satu metode yang banyak digunakan adalah *Applied Behavior Analysis* (ABA), yang fokus pada pengamatan perilaku, pemberian penguatan positif, dan modifikasi perilaku yang tidak diinginkan. ABA efektif untuk anak-anak dengan autisme, membantu meningkatkan kemampuan komunikasi, keterampilan sosial, serta keterlibatan dalam aktivitas pembelajaran. Dengan strategi ini, guru dapat menyesuaikan intervensi sesuai kebutuhan individual siswa, sehingga proses belajar menjadi lebih inklusif dan adaptif.

Penerapan behaviorisme dalam pembelajaran inklusif memungkinkan guru membangun lingkungan kelas yang mendukung keberhasilan semua siswa. Teknik penguatan dan modifikasi perilaku membantu siswa memahami harapan, mengembangkan keterampilan yang diperlukan, serta memperkuat partisipasi aktif.

B. Kognitivisme: Skema, Memori, dan Proses Mental

Kognitivisme merupakan salah satu teori belajar yang menekankan pada proses internal dalam pikiran manusia, khususnya bagaimana informasi diproses, disimpan, dan diingat kembali. Berbeda dengan behaviorisme yang berfokus pada hubungan stimulus-respon, kognitivisme lebih menekankan pada struktur mental seperti skema, memori, persepsi, atensi, dan penalaran (Schunk & Zimmerman, 2012). Dalam konteks pendidikan, teori ini memberikan pemahaman bahwa belajar tidak hanya soal perubahan perilaku yang tampak, tetapi juga mencakup transformasi struktur pengetahuan internal siswa.

Kognitivisme berkembang pesat setelah karya Piaget tentang perkembangan kognitif dan Bruner dengan konsep pembelajaran penemuan. Dalam perkembangan mutakhir, teori ini diperkaya oleh hasil penelitian neuroscience dan psikologi kognitif kontemporer yang menunjukkan bagaimana otak memproses informasi, mengelola memori, dan membangun pengetahuan.

1. Konsep Dasar Kognitivisme

a. Skema (*Schema*)

Skema adalah struktur pengetahuan mental yang membantu individu mengorganisasi dan menafsirkan informasi baru (Piaget, 1970/2013). Dalam pembelajaran, skema berfungsi sebagai kerangka acuan agar siswa dapat menghubungkan pengalaman baru dengan pengetahuan yang sudah ada. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa aktivasi skema sebelum mempelajari materi baru meningkatkan pemahaman dan retensi informasi (Tse *et al.*, 2011). Guru dapat membantu dengan memberikan advance organizer atau strategi scaffolding yang mengaitkan materi lama dengan materi baru.

b. Memori

Memori adalah pusat dari teori kognitivisme, yang mencakup memori sensorik, memori jangka pendek (*working memory*), dan memori jangka panjang (Baddeley, 2012).

- 1) Memori sensorik berfungsi menampung informasi dalam waktu sangat singkat (sekitar 1–3 detik).
- 2) Working memory digunakan untuk memproses informasi aktif, tetapi kapasitasnya terbatas (7 ± 2 item, Miller, 1956; update: Cowan, 2017 menyebut 4 ± 1 item).
- 3) Memori jangka panjang adalah penyimpanan informasi yang relatif permanen, yang dapat diorganisasi dalam bentuk semantik (makna) maupun episodik (pengalaman).

Implikasinya di kelas, guru perlu memperhatikan beban kognitif (*cognitive load theory*) agar tidak memberikan informasi terlalu banyak sekaligus.

c. Proses Mental

Proses mental mencakup persepsi, atensi, encoding, retrieval, hingga metakognisi. Belajar efektif terjadi ketika siswa dapat:

- 1) Memusatkan perhatian (attenzi) pada informasi penting.

- 2) Melakukan encoding dengan cara bermakna, misalnya melalui elaborasi.
- 3) Melakukan retrieval saat dibutuhkan, misalnya pada ujian atau praktik nyata.
- 4) Mengembangkan metakognisi, yaitu kesadaran dan pengendalian terhadap strategi belajar sendiri.

2. Implikasi Teori Kognitivisme dalam Pembelajaran

a. Peran Guru

Pada kerangka kognitivisme, guru bukan hanya penyampai informasi, tetapi juga fasilitator proses mental siswa. Guru perlu membantu siswa dalam:

- 1) Mengorganisasi informasi ke dalam skema yang bermakna.
- 2) Memberikan contoh konkret agar siswa bisa menghubungkan konsep abstrak dengan pengalaman nyata.
- 3) Mengajarkan strategi belajar, seperti mind mapping, catatan ringkas, atau penggunaan mnemonik.

b. Strategi Pembelajaran

Beberapa strategi pembelajaran berbasis kognitivisme meliputi:

- 1) *Advance Organizer*: memberikan peta konsep atau kerangka sebelum masuk ke materi inti (Ausubel).
- 2) *Chunking*: memecah informasi ke dalam bagian kecil agar mudah diproses dalam working memory.
- 3) Elaborasi dan *elaborative interrogation*: mengajak siswa mengajukan pertanyaan “mengapa” dan “bagaimana”.
- 4) *Dual Coding*: menggabungkan teks dengan visual.
- 5) *Retrieval Practice*: melatih siswa mengingat kembali informasi secara aktif melalui kuis atau diskusi.

c. Penggunaan Teknologi

Teori kognitivisme menekankan pentingnya proses mental internal, seperti pengolahan informasi, memori, dan pengorganisasian skema, dalam pembelajaran. Di era digital, implikasi kognitivisme semakin kuat melalui penggunaan teknologi pendidikan. Platform pembelajaran daring, simulasi interaktif, dan *augmented reality* memungkinkan siswa memvisualisasikan konsep yang abstrak, sehingga proses encoding informasi menjadi lebih mendalam. Teknologi ini juga membantu siswa menghubungkan konsep baru dengan skema

yang telah ada, meningkatkan pemahaman dan retensi jangka panjang (Akçayır & Akçayır, 2017).

Penggunaan teknologi yang berbasis prinsip kognitivisme dapat meningkatkan efektivitas pembelajaran dengan menyediakan pengalaman belajar yang adaptif dan personalisasi. Misalnya, simulasi interaktif memungkinkan siswa berekspresi dalam lingkungan *virtual*, sementara *augmented reality* memberikan konteks nyata pada materi abstrak.

3. Kognitivisme dan Konteks Kelas

a. Pendidikan Dasar

Pada jenjang pendidikan dasar, teori kognitivisme menekankan pentingnya pengembangan skema kognitif yang konkret dan mudah dipahami oleh siswa. Skema merupakan struktur mental yang membantu siswa mengorganisasikan informasi baru dan mengaitkannya dengan pengalaman yang sudah dimiliki. Menurut Casey *et al.* (2011), pengembangan skema dasar sangat penting untuk membangun fondasi belajar yang kuat, terutama dalam mata pelajaran seperti matematika dan sains, di mana konsep abstrak sering menjadi tantangan bagi siswa.

Guru dapat memanfaatkan berbagai media konkret untuk memfasilitasi proses belajar ini. Misalnya, penggunaan balok hitung, gambar, atau benda nyata dalam pengajaran matematika membantu siswa memahami konsep bilangan, operasi dasar, dan hubungan matematis secara visual dan kinestetik. Pengalaman langsung, seperti eksperimen sederhana atau manipulasi objek, juga memperkuat pemahaman karena siswa dapat melihat dan merasakan konsep yang dipelajari. Pendekatan ini meminimalkan kesalahanpahaman dan meningkatkan retensi informasi jangka panjang.

Kognitivisme mendorong guru untuk memperhatikan proses internal siswa, bukan hanya hasil akhir belajar. Dengan memahami bagaimana siswa membangun skema dan menghubungkan konsep baru dengan pengetahuan sebelumnya, guru dapat menyesuaikan strategi pengajaran, memberikan bimbingan yang tepat, serta menyesuaikan tingkat kesulitan materi. Penerapan prinsip-prinsip kognitivisme di kelas dasar tidak hanya meningkatkan pemahaman akademik, tetapi juga

menumbuhkan kemampuan berpikir kritis, problem solving, dan kemandirian belajar sejak usia dini, sehingga menciptakan landasan yang kuat bagi pembelajaran lanjutan.

b. Pendidikan Menengah

Pada tingkat pendidikan menengah, teori kognitivisme menekankan kemampuan siswa untuk berpikir lebih abstrak dan kritis. Siswa mulai mampu menghubungkan konsep, menganalisis informasi, dan menarik kesimpulan dari pengalaman atau pengetahuan sebelumnya. Menurut Ormrod *et al.* (2023), pembelajaran yang efektif pada jenjang ini tidak hanya menekankan hafalan, tetapi lebih menekankan pengembangan strategi berpikir, seperti elaborasi dan pengorganisasian informasi. Strategi ini membantu siswa memahami hubungan antar konsep dan meningkatkan retensi serta pemahaman mendalam terhadap materi pelajaran.

Guru dapat memanfaatkan berbagai pendekatan untuk mendorong pembelajaran aktif dan berpikir kritis. Misalnya, dalam pembelajaran sejarah, siswa tidak hanya diminta menghafal tanggal atau tokoh, tetapi juga menganalisis sebab-akibat dari peristiwa tertentu, mengidentifikasi pola sejarah, serta menilai dampaknya terhadap masyarakat. Teknik seperti peta konsep, diskusi kelompok, dan studi kasus memungkinkan siswa mengorganisasikan informasi secara sistematis dan mengekspresikan pemahaman melalui analisis yang bermakna. Kognitivisme menekankan pentingnya menyesuaikan materi dengan tingkat kemampuan berpikir siswa. Guru bertindak sebagai fasilitator yang membimbing siswa untuk membangun skema baru dan mengaitkannya dengan pengetahuan yang sudah dimiliki. Dengan pendekatan ini, siswa dapat mengembangkan keterampilan berpikir kritis, memecahkan masalah, dan mengambil keputusan secara mandiri. Implementasi prinsip kognitivisme di tingkat menengah mendukung pengembangan kapasitas intelektual yang lebih kompleks, sekaligus mempersiapkan siswa untuk menghadapi tantangan akademik dan kehidupan sehari-hari dengan pemahaman yang lebih mendalam.

c. Pendidikan Tinggi

Pada tingkat pendidikan tinggi, teori kognitivisme menekankan pengembangan kemampuan metakognitif dan berpikir kritis mahasiswa. Mahasiswa diharapkan tidak hanya menyerap informasi, tetapi juga mampu memahami proses belajar sendiri, mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan dalam pemahaman materi, serta mengatur strategi belajar yang efektif. Menurut Ambrose *et al.* (2010), pendekatan ini menekankan pentingnya *learning how to learn*, yaitu keterampilan untuk mengelola dan mengarahkan proses belajar secara mandiri agar lebih optimal dan bermakna.

Strategi pembelajaran berbasis kognitivisme di perguruan tinggi melibatkan teknik refleksi, self-testing, dan diskusi kritis. Mahasiswa diajak untuk mengevaluasi pemahaman, menghubungkan teori dengan praktik, serta menganalisis informasi dari berbagai perspektif. Misalnya, dalam diskusi kasus atau proyek penelitian, mahasiswa tidak hanya mempelajari fakta, tetapi juga mengembangkan kemampuan menilai, menyintesis, dan menerapkan pengetahuan dalam konteks nyata. Pendekatan ini menumbuhkan pemikiran kritis dan kemampuan problem solving yang diperlukan dalam kehidupan akademik maupun profesional.

Peran dosen sebagai fasilitator sangat penting dalam konteks kognitivisme. Dosen memberikan bimbingan yang mendorong mahasiswa untuk mengembangkan strategi belajar mandiri, mengajukan pertanyaan yang menantang, dan melakukan refleksi terhadap proses belajar. Dengan penerapan prinsip-prinsip kognitivisme, mahasiswa dapat membangun skema kognitif yang kompleks, memperkuat pemahaman konsep, dan meningkatkan kemampuan berpikir analitis. Pendekatan ini tidak hanya mendukung keberhasilan akademik, tetapi juga mempersiapkan mahasiswa menjadi pembelajar seumur hidup yang adaptif dan kritis terhadap perubahan zaman.

C. Konstruktivisme: Belajar sebagai Proses Bermakna

Teori konstruktivisme merupakan salah satu pendekatan paling berpengaruh dalam psikologi pendidikan modern. Teori ini menekankan

bahwa pengetahuan tidak semata-mata ditransfer dari guru kepada siswa, melainkan dibangun secara aktif oleh peserta didik melalui pengalaman, refleksi, dan interaksi dengan lingkungan. Hal ini menjadikan konstruktivisme sebagai paradigma yang berfokus pada belajar bermakna, di mana pengetahuan yang diperoleh siswa tidak hanya diingat, tetapi juga dipahami, diterapkan, dan dikaitkan dengan konteks kehidupan nyata (Fosnot, 2013).

Seiring perkembangan abad ke-21, konstruktivisme semakin relevan karena menekankan keterampilan berpikir kritis, kolaborasi, kreativitas, dan komunikasi, yang dikenal dengan istilah 4C (Trilling & Fadel, 2012). Dalam pembelajaran berbasis konstruktivisme, guru tidak lagi diposisikan sebagai pusat sumber informasi, melainkan sebagai fasilitator yang membantu siswa menghubungkan pengalaman lama dengan informasi baru, mengembangkan pemahaman personal, serta menciptakan makna dari aktivitas belajar. Konstruktivisme memiliki landasan pada pemikiran para tokoh psikologi perkembangan dan pendidikan, di antaranya Jean Piaget, Lev Vygotsky, dan Jerome Bruner.

1. Jean Piaget menekankan konstruktivisme individual, di mana proses belajar dipandang sebagai adaptasi kognitif melalui mekanisme asimilasi dan akomodasi. Pengetahuan dibangun secara bertahap sesuai dengan tahap perkembangan kognitif anak.
2. Lev Vygotsky menekankan konstruktivisme sosial, di mana interaksi sosial, bahasa, dan budaya berperan penting dalam pembentukan pengetahuan. Konsep *Zone of Proximal Development* (ZPD) dan scaffolding menjadi fondasi utama yang menjelaskan bahwa pembelajaran optimal terjadi ketika siswa dibimbing dalam jarak perkembangan yang bisa dicapai dengan bantuan orang lain (Daniels, 2016).
3. Jerome Bruner memperkuat gagasan konstruktivisme melalui konsep *discovery learning*, yakni siswa belajar lebih baik ketika menemukan sendiri pengetahuan melalui eksplorasi aktif, bukan sekadar menerima informasi secara pasif.

Konstruktivisme modern juga terhubung dengan teori belajar bermakna dari David Ausubel, yang menekankan pentingnya struktur kognitif awal dalam menerima pengetahuan baru. Menurut Ausubel, pembelajaran akan lebih bermakna ketika informasi baru dapat dikaitkan dengan konsep yang sudah ada dalam pikiran siswa (Novak, 2010). Beberapa prinsip utama konstruktivisme dalam pembelajaran meliputi:

1. Belajar adalah proses aktif: siswa harus terlibat dalam aktivitas eksplorasi, diskusi, dan refleksi.
2. Pengetahuan bersifat subjektif: makna dibangun sesuai pengalaman individu.
3. Konteks sosial penting: interaksi antar-siswa dan guru memperkuat pemahaman.
4. Belajar bermakna, bukan hafalan: siswa dituntut mengaitkan informasi baru dengan pengetahuan yang sudah dimiliki.
5. Peran guru sebagai fasilitator: guru menciptakan lingkungan belajar yang mendorong inquiry, kolaborasi, dan refleksi.

1. Belajar sebagai Proses Bermakna

Belajar bermakna dalam konstruktivisme mengacu pada kemampuan siswa untuk menghubungkan informasi baru dengan pengetahuan yang relevan dalam kehidupan. Hal ini berbeda dengan pembelajaran hafalan (*rote learning*), yang cenderung hanya menghasilkan pengetahuan jangka pendek (Novak, 2010). Contoh konkret belajar bermakna antara lain:

- a. Pada pembelajaran sains, siswa tidak hanya menghafal hukum Newton, tetapi juga melakukan eksperimen sederhana untuk memahami bagaimana hukum tersebut bekerja dalam kehidupan sehari-hari.
- b. Pada pembelajaran bahasa, siswa tidak hanya menghafal kosakata, tetapi menggunakankannya dalam komunikasi nyata seperti debat, presentasi, atau penulisan kreatif (Richards & Rodgers, 2014).

Menurut penelitian Johnson dan Christensen (2024), pembelajaran bermakna meningkatkan retensi jangka panjang, transfer pengetahuan ke konteks baru, serta kemampuan berpikir kritis.

2. Implikasi Konstruktivisme di Kelas

Penerapan konstruktivisme di kelas membawa sejumlah implikasi penting bagi strategi mengajar, peran guru, serta penilaian.

- a. Peran Guru

Pada pendekatan konstruktivisme, guru berperan sentral sebagai fasilitator dan pembimbing proses belajar siswa. Guru tidak hanya berfungsi sebagai penyampai informasi, tetapi lebih bertindak sebagai mediator yang membantu siswa membangun

makna dari pengalamannya sendiri. Menurut Daniels (2016), peran guru mencakup merancang aktivitas pembelajaran yang memungkinkan siswa mengeksplorasi, menganalisis, dan mengkonstruksi pengetahuan secara aktif. Dengan pendekatan ini, siswa didorong untuk berpikir kritis, mengajukan pertanyaan, dan menghubungkan konsep baru dengan pengalaman serta pengetahuan yang sudah dimiliki.

Guru menyediakan scaffolding atau dukungan belajar yang sesuai dengan tingkat kemampuan siswa. Scaffolding ini berupa bimbingan bertahap, pertanyaan terbimbing, atau alat bantu visual yang mempermudah siswa memahami konsep yang kompleks. Seiring waktu, dukungan ini dikurangi secara bertahap agar siswa dapat belajar secara mandiri dan mengembangkan pemahaman yang lebih mendalam.

b. Strategi Pembelajaran

Beberapa strategi pembelajaran yang sejalan dengan konstruktivisme antara lain:

- 1) *Problem-Based Learning* (PBL): siswa memecahkan masalah nyata yang relevan dengan kehidupan.
- 2) *Project-Based Learning*: siswa membuat proyek kolaboratif untuk mengintegrasikan berbagai pengetahuan.
- 3) *Collaborative Learning*: diskusi kelompok, peer teaching, dan kerja sama tim.
- 4) *Discovery Learning*: siswa diberi kesempatan mengeksplorasi dan menemukan pengetahuan sendiri.

c. Penilaian

Pada pendekatan konstruktivisme, penilaian berfokus pada pemahaman mendalam dan kemampuan siswa untuk mengaplikasikan pengetahuan dalam konteks nyata. Anderson dan Krathwohl (2001) menekankan pentingnya authentic *Assessment*, yang mengukur bagaimana siswa mengintegrasikan konsep, memecahkan masalah, dan mengkomunikasikan idenya secara efektif. Penilaian jenis ini tidak hanya menilai hasil akhir, tetapi juga proses belajar, termasuk kemampuan refleksi, kolaborasi, dan kreativitas siswa.

Contoh penerapan *authentic assessment* dalam kelas meliputi portofolio, jurnal refleksi, presentasi, dan proyek berbasis masalah. Dengan metode ini, guru dapat memperoleh gambaran

yang lebih komprehensif tentang perkembangan siswa, sementara siswa belajar mengevaluasi dan meningkatkan kualitas kerja secara mandiri. Pendekatan penilaian konstruktivistik ini mendorong siswa untuk mengembangkan keterampilan berpikir kritis, kreatif, dan analitis, serta menumbuhkan motivasi intrinsik untuk belajar secara berkelanjutan.

3. Konstruktivisme dan Teknologi Pendidikan

Era digital telah memperluas penerapan konstruktivisme melalui teknologi pendidikan. Platform e-learning, simulasi interaktif, dan aplikasi kolaboratif memungkinkan siswa membangun pengetahuan secara lebih fleksibel. Contoh penerapannya:

- a. *Learning Management System* (LMS) yang memungkinkan diskusi online, forum, dan pembelajaran mandiri.
- b. Gamifikasi untuk meningkatkan motivasi dan keterlibatan siswa.
- c. *Virtual Reality* (VR) untuk menciptakan pengalaman belajar kontekstual dan imersif.

Menurut penelitian Sung, Chang, dan Liu (2016), penggunaan teknologi berbasis konstruktivisme meningkatkan motivasi belajar dan keterampilan problem solving siswa.

D. Humanisme: Pembelajaran Berbasis Potensi dan Motivasi

Teori belajar humanistik menempatkan manusia sebagai pusat dari proses pendidikan dengan penekanan pada perkembangan potensi, perasaan, dan motivasi peserta didik. Berbeda dengan teori behaviorisme yang berfokus pada perubahan perilaku yang dapat diamati, atau kognitivisme yang menitikberatkan pada proses mental, teori humanisme lebih membahas keutuhan individu dan menekankan pentingnya aktualisasi diri (Maslow, 1954; Rogers, 1969). Dalam konteks abad ke-21, ketika dunia pendidikan dituntut untuk lebih adaptif terhadap keragaman kebutuhan siswa, teori humanistik semakin relevan. Pendekatan humanistik menekankan bahwa pendidikan harus memperhatikan aspek kognitif, afektif, dan psikomotor secara seimbang, serta membangun lingkungan belajar yang aman, penuh empati, dan memberi ruang bagi siswa untuk mengembangkan identitas diri. Pandangan ini sejalan dengan penelitian kontemporer yang

menunjukkan bahwa motivasi intrinsik dan rasa keterhubungan emosional dengan guru maupun lingkungan belajar berkontribusi besar pada pencapaian akademik (McDonnell & Niemelä, 2011).

1. Landasan Teori Humanisme dalam Pendidikan

a. Tokoh Utama

- 1) Abraham Maslow dengan teori hierarki kebutuhan, menekankan bahwa siswa hanya dapat belajar optimal jika kebutuhan dasarnya terpenuhi terlebih dahulu (Maslow, 1954).
- 2) Carl Rogers mengembangkan konsep *student-centered learning* dengan prinsip kehangatan, penerimaan tanpa syarat, dan keaslian (Rogers, 1969).

Kedua tokoh ini meletakkan dasar bahwa belajar adalah proses personal yang terkait erat dengan pengalaman emosional, motivasi, dan kebutuhan psikologis individu.

b. Prinsip Humanisme dalam Pembelajaran

Prinsip utama pembelajaran humanistik mencakup:

- 1) Fokus pada pengembangan diri (*self-development*).
- 2) Menekankan kebebasan, tanggung jawab, dan kemandirian siswa.
- 3) Guru berperan sebagai fasilitator, bukan hanya penyampai materi.
- 4) Lingkungan belajar harus mendukung rasa aman psikologis.
- 5) Penilaian lebih menekankan pada proses, bukan hanya hasil akhir.

c. Perkembangan Konsep Humanisme Kontemporer

Pada dekade terakhir, teori humanistik telah bertransformasi dengan mengintegrasikan prinsip motivasi diri (*self-determination theory/SDT*) dari Ryan & Deci (2017), yang menyatakan bahwa kebutuhan dasar manusia meliputi:

- 1) *Autonomy*: kebebasan dalam memilih dan mengendalikan proses belajar.
- 2) *Competence*: perasaan mampu dan percaya diri terhadap tugas.
- 3) *Relatedness*: keterhubungan sosial dengan orang lain.

Ketiga aspek ini menjadi kunci dalam menciptakan pembelajaran yang memupuk motivasi intrinsik siswa.

2. Motivasi dalam Perspektif Humanisme

Motivasi merupakan inti dari teori humanistik. Menurut Maslow (1954), motivasi tumbuh dari pemenuhan kebutuhan bertingkat: mulai dari kebutuhan fisiologis, rasa aman, cinta, penghargaan, hingga aktualisasi diri.

Penelitian terkini memperkuat hal ini. Studi yang dilakukan oleh Hulleman dan Barron (2015) menemukan bahwa siswa dengan dukungan emosional dari guru lebih cenderung mengembangkan motivasi intrinsik dibanding siswa yang hanya diberi dorongan berbasis hukuman atau hadiah. Selain itu, pembelajaran yang mendukung otonomi meningkatkan keterlibatan aktif siswa dan menurunkan tingkat stres akademik. Dalam konteks kelas, guru dapat:

- a. Memberikan pilihan dalam tugas belajar.
- b. Menggunakan pendekatan berbasis proyek yang sesuai minat siswa.
- c. Menghindari dominasi pendekatan hukuman dan lebih menekankan dialog.

3. Pembelajaran Berbasis Potensi

Salah satu keunikan teori humanistik adalah fokus pada pengembangan potensi individual. Pendidikan dipandang sebagai sarana untuk membantu siswa menemukan jati diri dan mengaktualisasikan bakatnya. Sekolah yang menerapkan pembelajaran berbasis potensi cenderung menghasilkan siswa dengan kepercayaan diri yang lebih tinggi serta prestasi yang lebih konsisten dalam jangka panjang (O'Donnell *et al.*, 2024). Hal ini sejalan dengan pendekatan pendidikan karakter di Indonesia yang menekankan pentingnya mengintegrasikan nilai-nilai personal dengan kemampuan akademik. Contoh penerapan di kelas antara lain:

- a. Guru melakukan asesmen diagnostik untuk mengetahui minat dan bakat siswa.
- b. Memberikan variasi metode pembelajaran: diskusi, eksperimen, seni, maupun teknologi.
- c. Menghubungkan materi pelajaran dengan kehidupan nyata agar lebih bermakna.

4. Peran Guru dalam Pembelajaran Humanistik

Dalam teori humanisme, guru bukan sekadar pemberi informasi, tetapi fasilitator, motivator, dan konselor. Rogers (1969) menekankan tiga kualitas penting yang harus dimiliki guru:

- a. Empati – kemampuan memahami perasaan siswa.
- b. *Unconditional positive regard* – penerimaan tanpa syarat terhadap siswa.
- c. *Genuineness* – ketulusan dan keaslian dalam berinteraksi.

Studi yang dilakukan oleh Cornelius-White (2007) menunjukkan bahwa kualitas hubungan guru-siswa yang hangat dan penuh empati memiliki korelasi positif dengan prestasi akademik dan kesejahteraan psikologis siswa.

5. Implikasi Humanisme di Kelas

- a. Strategi Pembelajaran

Pada pendekatan humanisme, strategi pembelajaran menekankan pada perkembangan potensi individu dan keterlibatan aktif siswa dalam proses belajar. Salah satu prinsip utama adalah *student-centered learning*, di mana siswa menjadi pusat pembelajaran dan secara aktif membangun pengetahuannya sendiri. Guru berperan sebagai pendamping dan fasilitator yang memberikan bimbingan sesuai kebutuhan individu, mendorong siswa untuk berpikir kritis, mengeksplorasi ide, dan menghubungkan materi dengan pengalaman pribadinya. Pendekatan ini memungkinkan siswa untuk merasa dihargai, termotivasi, dan lebih bertanggung jawab atas proses belajarnya.

Experiential learning atau pembelajaran berbasis pengalaman nyata menjadi strategi penting dalam humanisme. Siswa belajar melalui pengalaman langsung, eksperimen, simulasi, atau proyek praktis yang relevan dengan kehidupan sehari-hari. Dengan cara ini, pembelajaran menjadi lebih bermakna karena siswa dapat melihat hubungan antara teori dan praktik, serta menginternalisasi konsep secara lebih mendalam. Metode ini juga meningkatkan keterampilan problem solving dan pengambilan keputusan, serta membangun pemahaman yang kontekstual dan aplikatif.

Collaborative learning atau pembelajaran kolaboratif mendorong siswa bekerja sama dalam kelompok, berbagi ide,

dan menghargai perbedaan. Aktivitas kolaboratif memperkuat keterampilan sosial, komunikasi, dan empati, sekaligus menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dan suportif. Strategi-strategi humanistik ini secara keseluruhan tidak hanya meningkatkan hasil akademik, tetapi juga menumbuhkan motivasi intrinsik, rasa percaya diri, dan kemampuan interpersonal siswa. Pendekatan humanisme membantu guru menciptakan kelas yang adaptif, responsif terhadap kebutuhan individu, dan mendukung perkembangan holistik peserta didik.

b. Penilaian (*Assessment*)

Pada pendekatan humanisme, penilaian menekankan pentingnya proses belajar dan perkembangan individu, bukan hanya hasil akhir. Fokus utama adalah bagaimana siswa belajar, berpartisipasi, dan mengembangkan potensi diri secara menyeluruh. Brookhart (2017) menekankan bahwa penilaian yang bersifat formatif, yang memberikan umpan balik konstruktif dan positif, jauh lebih efektif dalam meningkatkan motivasi dan keterlibatan siswa dibandingkan dengan tes sumatif tradisional yang hanya menilai pencapaian akhir. Penilaian formatif memungkinkan guru menyesuaikan strategi pengajaran sesuai kebutuhan dan tingkat pemahaman siswa.

Penilaian humanistik mencakup berbagai metode yang mendukung refleksi diri dan pertumbuhan pribadi siswa. Misalnya, jurnal refleksi, portofolio, presentasi proyek, dan penilaian diri (*self-assessment*) mendorong siswa untuk mengevaluasi proses belajar, mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan, serta merencanakan perbaikan. Metode ini tidak hanya menilai aspek kognitif, tetapi juga afektif dan sosial, sehingga memberikan gambaran lebih holistik tentang perkembangan peserta didik.

Pendekatan humanistik menekankan pentingnya membangun rasa percaya diri dan motivasi intrinsik siswa melalui penilaian yang suportif. Umpan balik yang jelas, spesifik, dan menekankan kemajuan pribadi membuat siswa lebih termotivasi untuk belajar secara mandiri dan berkesinambungan. Guru berperan sebagai fasilitator yang mendukung setiap langkah proses belajar, sehingga siswa merasa dihargai dan didorong untuk mencapai potensi terbaik.

c. Lingkungan Belajar

Pada pendekatan humanisme, lingkungan belajar berperanan krusial dalam mendukung perkembangan akademik dan emosional siswa. Lingkungan yang inklusif, aman, dan suportif memungkinkan siswa merasa dihargai, diterima, dan nyaman untuk mengekspresikan ide serta pendapatnya. Kahu & Nelson (2018) menekankan bahwa faktor emosional di kelas seperti rasa aman, kepercayaan, dan dukungan sosial memiliki pengaruh signifikan terhadap keterlibatan belajar dan motivasi siswa. Ketika siswa merasa aman secara emosional, lebih berani mengeksplorasi konsep baru, mengambil risiko dalam berpikir kritis, dan berpartisipasi aktif dalam proses pembelajaran.

Lingkungan belajar yang humanistik tidak hanya fokus pada aspek fisik, tetapi juga pada interaksi sosial dan iklim emosional. Guru berperan menciptakan suasana yang mendukung kolaborasi, saling menghargai, dan komunikasi terbuka antar siswa. Hal ini memungkinkan siswa mengembangkan keterampilan sosial, empati, dan tanggung jawab terhadap kelompok. Lingkungan yang positif juga mendorong pembelajaran berbasis pengalaman, kolaboratif, dan reflektif, sehingga siswa dapat membangun pemahaman yang bermakna melalui pengalaman nyata dan interaksi dengan teman sebaya.

Aspek emosional dan psikologis lingkungan belajar memengaruhi motivasi intrinsik siswa. Lingkungan yang mendukung perbedaan individu dan menekankan penghargaan terhadap usaha, bukan hanya hasil, membantu siswa membangun rasa percaya diri dan ketahanan belajar. Dengan demikian, lingkungan belajar yang humanistik berfungsi sebagai fondasi untuk pertumbuhan akademik, sosial, dan emosional siswa. Guru yang sadar akan pentingnya iklim emosional ini dapat menyesuaikan strategi pengajaran, menciptakan kelas yang adaptif, dan memaksimalkan potensi setiap peserta didik.



BAB III

PERKEMBANGAN PESERTA DIDIK

Peserta didik bukanlah individu yang statis, melainkan manusia yang terus mengalami perubahan dan pertumbuhan seiring bertambahnya usia, pengalaman, dan interaksi dengan lingkungan. Oleh karena itu, memahami perkembangan peserta didik menjadi landasan penting dalam praktik pendidikan. Psikologi perkembangan membantu guru dan praktisi pendidikan mengenali tahapan-tahapan perkembangan yang dialami anak dan remaja, baik dari aspek kognitif, sosial-emosional, bahasa, moral, maupun identitas diri. Dengan memahami karakteristik perkembangan ini, guru dapat merancang pembelajaran yang sesuai dengan kemampuan dan kebutuhan siswa, serta menghindari tuntutan yang terlalu berat atau terlalu sederhana baginya.

Perkembangan peserta didik mencakup berbagai dimensi yang saling berkaitan. Aspek kognitif berkaitan dengan kemampuan berpikir, bernalar, dan memecahkan masalah. Sementara itu, perkembangan sosial-emosional meliputi kemampuan membangun relasi, memahami emosi, serta membentuk identitas dan moralitas. Selain itu, perkembangan bahasa berperan penting dalam komunikasi, literasi, dan ekspresi diri. Semua dimensi ini berkembang dalam konteks lingkungan keluarga, sekolah, dan masyarakat, serta dipengaruhi oleh faktor biologis, psikologis, dan sosial-kultural. Guru yang memahami kompleksitas perkembangan ini akan lebih peka dalam mengenali kebutuhan siswa dan memberikan dukungan yang tepat.

A. Perkembangan Kognitif (Piaget, Vygotsky)

Perkembangan kognitif merupakan salah satu aspek fundamental dalam psikologi pendidikan, karena menyangkut cara anak memahami, memproses, dan menggunakan informasi dalam kegiatan belajar.

Pemahaman yang mendalam tentang perkembangan kognitif memungkinkan guru untuk merancang strategi pembelajaran yang sesuai dengan tingkat perkembangan peserta didik, sehingga proses belajar tidak hanya menjadi transfer pengetahuan, tetapi juga proses konstruksi makna yang mendalam (Ormrod *et al.*, 2023).

Dua tokoh utama yang memberikan kontribusi signifikan dalam kajian perkembangan kognitif adalah Jean Piaget dengan teori tahapan perkembangan kognitif, dan Lev Vygotsky dengan teori sosiokultural. Kedua teori ini meskipun berbeda pendekatan Piaget lebih menekankan pada konstruksi internal anak, sedangkan Vygotsky menekankan peran sosial dan budaya sama-sama memberikan kerangka konseptual yang kaya untuk memahami perkembangan peserta didik (Daniels, 2016). Dalam konteks pendidikan abad ke-21 yang ditandai dengan kemajuan teknologi, globalisasi, serta tuntutan keterampilan berpikir kritis, kreativitas, dan kolaborasi, penerapan teori Piaget dan Vygotsky tetap relevan. Bahkan, penelitian mutakhir menunjukkan bahwa kombinasi kedua pendekatan ini dapat menghasilkan strategi pembelajaran yang lebih adaptif, kontekstual, dan bermakna.

1. Teori Perkembangan Kognitif Piaget

Jean Piaget berpendapat bahwa perkembangan kognitif merupakan hasil interaksi antara maturasi biologis dan pengalaman lingkungan. Anak dianggap sebagai little scientist yang aktif membangun pengetahuannya melalui interaksi dengan dunia sekitar. Proses ini melibatkan dua mekanisme penting:

- a. Asimilasi – proses memasukkan informasi baru ke dalam skema kognitif yang sudah ada.
- b. Akomodasi – penyesuaian skema yang sudah ada agar sesuai dengan informasi baru.

Interaksi antara asimilasi dan akomodasi menghasilkan ekuilibrasi, yaitu keseimbangan kognitif yang memungkinkan anak untuk memahami dunia secara lebih kompleks (Piaget, 2013).

Piaget mengemukakan empat tahap perkembangan kognitif:

- 1) Sensorimotor (0–2 tahun): Anak belajar melalui pengalaman indrawi dan tindakan motorik. Konsep object permanence muncul pada tahap ini.

- 2) Praoperasional (2–7 tahun): Anak mulai menggunakan simbol (bahasa dan gambar), tetapi masih egosentris dan kesulitan memahami perspektif orang lain.
- 3) Operasional Konkret (7–11 tahun): Anak mampu berpikir logis, tetapi terbatas pada objek konkret. Mulai memahami konservasi, klasifikasi, dan reversibilitas.
- 4) Operasional Formal (11 tahun ke atas): Anak mampu berpikir abstrak, hipotetis, dan sistematis. Tahap ini berkaitan erat dengan kemampuan pemecahan masalah kompleks.

Tahapan ini bukan sekadar urutan perkembangan, tetapi juga mencerminkan cara anak membangun logika internalnya terhadap dunia (Lourenço, 2012).

2. Teori Sosiolultural Vygotsky

Lev Vygotsky menekankan peran interaksi sosial dan budaya dalam perkembangan kognitif. Menurutnya, proses belajar tidak dapat dilepaskan dari konteks sosial tempat anak berada. Ia memperkenalkan konsep penting:

- a. Zona Perkembangan Proksimal (*Zone of Proximal Development/ZPD*) – jarak antara kemampuan anak saat ini (apa yang dapat dilakukan sendiri) dan kemampuan potensialnya (apa yang dapat dilakukan dengan bantuan orang dewasa atau teman sebaya yang lebih mampu).
- b. Scaffolding – dukungan sementara yang diberikan guru atau teman sebaya agar anak dapat menyelesaikan tugas dalam ZPD. Dukungan ini secara bertahap dikurangi seiring meningkatnya kompetensi anak.
- c. Alat psikologis dan budaya – bahasa, simbol, dan sistem pengetahuan masyarakat yang menjadi medium utama perkembangan kognitif.

Dengan demikian, perkembangan kognitif menurut Vygotsky bukan hanya proses individu, tetapi proses sosial yang melibatkan *mediated learning* (Daniels, 2016).

Teori Vygotsky mendorong guru untuk:

- 1) Mengoptimalkan ZPD: Guru perlu mengidentifikasi kemampuan aktual dan potensial siswa, lalu memberikan dukungan yang sesuai.

- 2) Menggunakan scaffolding: Guru berperan sebagai fasilitator yang memberikan arahan, pertanyaan, atau contoh, lalu secara bertahap melepaskan bantuan.
- 3) Mengintegrasikan kolaborasi: Pembelajaran kelompok dan diskusi kelas menjadi sarana penting untuk saling belajar.
- 4) Menghargai konteks budaya: Materi pembelajaran perlu relevan dengan pengalaman sosial dan budaya peserta didik.

3. Perbandingan Piaget dan Vygotsky

Meskipun keduanya membahas perkembangan kognitif, terdapat perbedaan mendasar:

Aspek	Piaget	Vygotsky
Pandangan tentang anak	<i>Little scientist</i> , aktif membangun pengetahuan	Makhluk sosial, belajar melalui interaksi
Faktor utama	Maturasi biologis + pengalaman	Interaksi sosial + budaya
Mekanisme belajar	Asimilasi, akomodasi, ekuilibrasi	ZPD, scaffolding
Peran bahasa	Salah satu bentuk simbol dalam tahap praoperasional	Alat utama perkembangan kognitif
Implikasi kelas	Aktivitas hands-on, sesuai tahap	Kolaborasi, dukungan guru dalam ZPD

Kombinasi kedua teori ini memberikan kerangka yang lebih kaya: Piaget menekankan konstruksi individual, sementara Vygotsky menekankan konstruksi sosial.

B. Perkembangan Sosial dan Emosional (Erikson, Kohlberg)

Perkembangan peserta didik tidak hanya mencakup aspek kognitif, tetapi juga mencakup aspek sosial dan emosional. Dua tokoh penting yang memberikan kontribusi besar dalam memahami perkembangan sosial-emosional adalah Erik Erikson melalui teori perkembangan psikososial, serta Lawrence Kohlberg melalui teori perkembangan moral. Pemahaman terhadap kedua teori ini penting untuk mendukung proses pendidikan yang holistik, karena peserta didik bukan hanya individu yang belajar pengetahuan akademik, tetapi juga

makhluk sosial yang berinteraksi, beradaptasi, serta mengembangkan nilai moral dan emosional.

Pada konteks pendidikan modern, guru dituntut untuk memperhatikan dimensi psikososial dan moral dalam pengajaran. Hal ini sejalan dengan pergeseran paradigma pendidikan abad ke-21 yang menekankan keterampilan sosial, empati, etika, dan kolaborasi, selain aspek kognitif semata (UNESCO, 2019). Dengan demikian, integrasi teori Erikson dan Kohlberg menjadi fondasi dalam merancang pembelajaran yang tidak hanya mengembangkan intelektual, tetapi juga membentuk karakter, kepribadian, dan kompetensi sosial-emosional peserta didik.

1. Teori Erik Erikson: Perkembangan Psikososial

Erikson (1963) mengembangkan teori delapan tahap perkembangan psikososial yang berlangsung sepanjang kehidupan. Setiap tahap diwarnai oleh konflik atau krisis psikososial yang harus diatasi agar individu dapat berkembang secara sehat. Dalam konteks pendidikan, tahap yang relevan terutama adalah tahap usia sekolah hingga remaja. Tahap-tahap penting bagi peserta didik:

- a. Usia Sekolah (6–12 tahun): Industri vs Inferioritas: Peserta didik pada tahap ini mulai belajar keterampilan, disiplin, serta bekerja sama dengan orang lain. Jika berhasil, akan merasa kompeten (industri). Jika gagal, cenderung merasa rendah diri (inferioritas).
- b. Remaja (12–18 tahun): Identitas vs Kebingungan Identitas: Pada tahap ini, peserta didik mulai mencari jati diri, mengeksplorasi nilai, peran, dan orientasi hidup. Keberhasilan membangun identitas akan melahirkan individu yang percaya diri dan stabil, sementara kegagalan menimbulkan kebingungan identitas.

2. Teori Lawrence Kohlberg: Perkembangan Moral

Kohlberg mengembangkan teori tiga tingkat perkembangan moral yang terdiri dari enam tahap, yang menggambarkan bagaimana individu membuat keputusan moral. Tingkat dan tahap perkembangan moral:

- a. Tingkat Prakonvensional (Usia Anak-Anak)
 - 1) Tahap 1: Orientasi kepatuhan dan hukuman. Anak taat agar tidak dihukum.

- 2) Tahap 2: Orientasi instrumental. Anak bertindak untuk mendapatkan imbalan.
- b. Tingkat Konvensional (Usia Remaja Awal – Dewasa Muda)
 - 3) Tahap 3: Orientasi kesepakatan interpersonal. Remaja ingin diterima dan dianggap baik oleh lingkungan sosial.
 - 4) Tahap 4: Orientasi hukum dan ketertiban. Individu taat pada aturan demi keteraturan sosial.
- c. Tingkat Pascakonvensional (Remaja Akhir – Dewasa)
 - 5) Tahap 5: Orientasi kontrak sosial. Menilai aturan berdasarkan manfaat bagi masyarakat.
 - 6) Tahap 6: Prinsip etika universal. Mengambil keputusan berdasarkan prinsip moral yang bersifat universal (keadilan, hak asasi).

3. Integrasi Teori Erikson dan Kohlberg dalam Pendidikan

Kedua teori ini saling melengkapi. Erikson menekankan perkembangan identitas diri dan relasi sosial, sementara Kohlberg menekankan perkembangan nilai moral dan etika. Dalam praktik pendidikan, keduanya dapat diintegrasikan untuk membentuk siswa yang cerdas secara akademik, matang secara emosional, dan berkarakter moral. Contohnya:

- a. Pada tahap Erikson “Identitas vs Kebingungan Identitas”, guru dapat menggunakan diskusi moral ala Kohlberg untuk membantu remaja membangun identitas moral.
- b. Pada tahap “Industri vs Inferioritas”, guru bisa mengajarkan tanggung jawab sosial melalui proyek berbasis komunitas, sekaligus menanamkan prinsip keadilan dan kerja sama.

C. Perkembangan Bahasa dan Identitas

Perkembangan peserta didik tidak hanya dapat dilihat dari aspek kognitif, sosial, dan emosional, tetapi juga mencakup dimensi bahasa dan identitas. Bahasa merupakan instrumen utama komunikasi, alat berpikir, dan sarana internalisasi budaya. Sementara itu, identitas adalah refleksi diri individu dalam konteks sosial, budaya, dan historis tertentu. Keduanya berhubungan erat, sebab bahasa tidak hanya memfasilitasi

komunikasi, tetapi juga membentuk bagaimana individu melihat dirinya serta berhubungan dengan kelompok sosialnya (Bloome & Green, 2015).

Pada konteks pendidikan, pemahaman terhadap perkembangan bahasa dan identitas sangat penting untuk menciptakan lingkungan belajar yang inklusif. Peserta didik datang dari latar belakang sosial, budaya, dan linguistik yang beragam. Guru harus mampu memahami dinamika ini agar proses belajar mengajar tidak hanya berorientasi pada pengetahuan akademis, tetapi juga pada pembentukan kepribadian, nilai, dan rasa percaya diri siswa (Norton, 2013).

1. Perkembangan Bahasa Peserta Didik

Bahasa berfungsi sebagai alat berpikir. Teori Vygotsky menekankan bahwa inner speech (bahasa batin) membantu anak mengorganisasi pikiran, memecahkan masalah, dan merencanakan tindakan. Penelitian kontemporer mendukung bahwa kemampuan bahasa yang baik berkorelasi dengan keterampilan metakognitif dan performa akademik yang lebih tinggi (Gough *et al.*, 2019).

Beberapa faktor utama yang memengaruhi perkembangan bahasa anak antara lain:

- a. Lingkungan keluarga: kualitas interaksi verbal dengan orang tua berpengaruh besar pada perbendaharaan kata dan keterampilan berbahasa (Rowe & Snow, 2020).
- b. Sekolah dan literasi awal: paparan buku dan aktivitas literasi mendukung kemampuan membaca dan menulis sejak dini.
- c. Teknologi digital: media sosial dan perangkat digital dapat memperluas akses bahasa, namun juga menimbulkan tantangan berupa distraksi dan penurunan keterampilan komunikasi lisan (Livingstone & Blum-Ross, 2020).
- d. Konteks budaya dan multibahasa: anak yang tumbuh dalam lingkungan multibahasa memiliki fleksibilitas kognitif lebih tinggi, meskipun terkadang mengalami hambatan pada awal perkembangan bahasa.

Perkembangan bahasa pada anak mengikuti tahapan tertentu, meskipun dengan variasi individual. Menurut Vygotsky, bahasa berkembang melalui interaksi sosial, di mana anak belajar melalui zona perkembangan proksimal (ZPD). Interaksi dengan orang dewasa dan teman sebaya menjadi kunci perkembangan bahasa. Tahapan umum perkembangan bahasa meliputi:

- 1) Tahap pralinguistik (0–1 tahun): bayi mulai mengenali bunyi, melakukan celoteh, dan menunjukkan kemampuan fonologis awal.
- 2) Tahap linguistik awal (1–2 tahun): anak mulai mengucapkan kata pertama dan menunjukkan pemahaman sederhana.
- 3) Tahap frasa dua kata (2–3 tahun): muncul penggabungan kata, struktur kalimat sederhana, dan peningkatan kosakata.
- 4) Tahap tata bahasa kompleks (3–6 tahun): kemampuan sintaksis dan morfologis berkembang pesat.
- 5) Tahap perkembangan lanjut (6 tahun ke atas): anak mulai menguasai keterampilan membaca, menulis, dan penggunaan bahasa akademik.

2. Perkembangan Identitas Peserta Didik

Identitas merupakan konstruksi sosial yang dibentuk melalui pengalaman hidup, interaksi sosial, dan refleksi diri. Erikson (1968) mengemukakan bahwa pembentukan identitas merupakan tugas perkembangan penting pada masa remaja. Identitas meliputi aspek pribadi (*Self-Concept*), sosial (peran dalam kelompok), serta kultural (hubungan dengan budaya dan bahasa). Dalam konteks pendidikan, identitas siswa mencakup identitas akademik, identitas sosial, identitas budaya, dan identitas digital (Norton, 2013).

Menurut teori Erikson, identitas berkembang melalui krisis psikososial yang dialami individu pada setiap tahap kehidupan. Pada masa anak-anak dan remaja, krisis utama adalah antara *identity vs role confusion*. Pendidikan memiliki peran besar dalam membantu peserta didik menemukan identitas yang positif. Faktor yang mempengaruhi perkembangan identitas:

- a. Keluarga: pola asuh, nilai-nilai, dan tradisi yang diwariskan keluarga sangat memengaruhi pembentukan identitas anak.
- b. Sekolah: hubungan dengan guru dan teman sebaya membentuk identitas akademik serta sosial.
- c. Budaya: norma, bahasa, dan simbol budaya memperkuat rasa kebersamaan.
- d. Teknologi digital: media sosial menjadi ruang baru pembentukan identitas remaja, baik positif maupun negatif (Livingstone & Third, 2017).

3. Keterkaitan Bahasa dan Identitas

Bahasa merupakan salah satu aspek penting yang membentuk identitas individu maupun kelompok. Dalam konteks pendidikan, bahasa tidak hanya berfungsi sebagai alat komunikasi, tetapi juga sebagai penanda identitas budaya, sosial, dan personal. Menurut Norton (2013), identitas bahasa (*language identity*) mencerminkan bagaimana individu memandang dirinya sendiri berdasarkan bahasa yang digunakan. Siswa bilingual atau multilingual, misalnya, sering kali mengembangkan identitas ganda yang terbentuk dari interaksi antara bahasa ibu dan bahasa kedua. Hal ini memungkinkan untuk menavigasi berbagai konteks sosial dan budaya, namun juga menimbulkan tantangan dalam menyeimbangkan kedua identitas tersebut.

Penggunaan bahasa minoritas di sekolah memiliki dampak signifikan terhadap harga diri dan rasa kepemilikan identitas budaya anak. Garcia dan Lin (2017) menekankan bahwa ketika bahasa minoritas diabaikan atau tidak dihargai, anak-anak dapat merasa terasing atau kurang percaya diri. Sebaliknya, pengakuan dan dukungan terhadap keberagaman bahasa di lingkungan sekolah membantu siswa mempertahankan identitas budaya sekaligus berintegrasi dengan komunitas yang lebih luas. Pendidikan inklusif yang sensitif terhadap bahasa minoritas menjadi strategi penting untuk menjaga keseimbangan antara identitas lokal dan integrasi nasional.

Bahasa juga berperan sebagai sarana ekspresi diri. Siswa yang memiliki keterampilan bahasa yang baik mampu mengekspresikan ide, opini, dan emosi secara lebih efektif, serta mampu menegosiasikan posisi sosial dalam interaksi sehari-hari. Kemampuan bahasa yang kuat tidak hanya mendukung keterampilan akademik, tetapi juga pembentukan identitas akademik yang positif. Anak-anak yang mampu mengartikulasikan pemikiran dengan jelas cenderung memiliki rasa percaya diri yang lebih tinggi dan lebih mampu mengambil peran aktif dalam kegiatan belajar.

Keterkaitan bahasa dan identitas memengaruhi proses pembelajaran kolaboratif. Siswa yang memahami nilai bahasa dan identitasnya dapat menghargai perbedaan teman sebaya, meningkatkan empati, dan memperkuat hubungan sosial di kelas. Guru yang menyadari hal ini dapat merancang strategi pembelajaran yang menghargai keberagaman bahasa, misalnya melalui diskusi bilingual, proyek budaya, atau penugasan yang memungkinkan siswa mengekspresikan ide dalam

bahasa yang dikuasai. Pendekatan ini mendukung terciptanya lingkungan belajar yang inklusif, adaptif, dan responsif terhadap kebutuhan individu.

D. Implikasi Perkembangan untuk Desain Pembelajaran

Pemahaman tentang perkembangan peserta didik merupakan dasar dalam perancangan pembelajaran yang efektif dan bermakna. Setiap anak memiliki tahapan perkembangan kognitif, sosial, emosional, bahasa, hingga identitas diri yang berbeda-beda, yang memengaruhi caranya belajar dan berinteraksi di kelas. Guru dan perancang kurikulum tidak hanya dituntut untuk menguasai teori belajar, tetapi juga memahami bagaimana perkembangan peserta didik membentuk kesiapan belajar (O'Donnell *et al.*, 2024). Dengan demikian, desain pembelajaran yang adaptif, inklusif, dan sesuai tahap perkembangan akan mendukung pencapaian potensi maksimal setiap peserta didik.

Implikasi perkembangan terhadap desain pembelajaran bukan hanya persoalan teknis, melainkan juga filosofi pendidikan: bagaimana mengakui peserta didik sebagai individu unik yang tumbuh dalam konteks sosial, budaya, dan psikologis tertentu. Perkembangan peserta didik tidak dapat dilepaskan dari peran guru sebagai fasilitator yang merancang lingkungan belajar yang mendukung perkembangan optimal baik aspek kognitif, sosial-emosional, bahasa, maupun identitas diri.

1. Teori Piaget dan Implikasinya

Jean Piaget menekankan bahwa anak-anak belajar melalui konstruksi aktif berdasarkan tahap perkembangan kognitif: sensorimotor, praoperasional, operasional konkret, dan operasional formal. Implikasi praktis dalam desain pembelajaran adalah:

- a. Anak usia dini (praoperasional): memerlukan pembelajaran berbasis pengalaman konkret, bermain peran, dan visualisasi. Guru sebaiknya menggunakan media nyata, gambar, dan permainan untuk memperkuat konsep.
- b. Anak usia sekolah dasar (operasional konkret): sudah dapat berpikir logis namun masih terbatas pada hal yang konkret. Desain pembelajaran harus melibatkan eksperimen sederhana, manipulasi objek, dan pemecahan masalah nyata.

- c. Remaja (operasional formal): mampu berpikir abstrak dan hipotetis. Guru dapat memperkenalkan diskusi kritis, analisis, serta pembelajaran berbasis proyek (*Project-Based Learning*).

2. Teori Vygotsky dan Implikasinya

Lev Vygotsky menekankan zona perkembangan proksimal (ZPD) dan scaffolding sebagai inti dari pembelajaran (Daniels, 2016). Desain pembelajaran yang berimplikasi pada teori ini mencakup:

- a. Menciptakan interaksi sosial antara guru, teman sebaya, dan peserta didik untuk membangun pengetahuan bersama.
- b. Menggunakan scaffolding: guru menyediakan dukungan awal yang intensif, lalu secara bertahap mengurangi bantuan sesuai dengan kemampuan peserta didik.
- c. Menerapkan *cooperative learning* yang memungkinkan peserta didik belajar melalui kolaborasi.

Penelitian terbaru menunjukkan bahwa penerapan strategi berbasis Vygotsky, seperti pembelajaran kolaboratif dan peer tutoring, mampu meningkatkan prestasi akademik sekaligus keterampilan sosial peserta didik (Mercer & Littleton, 2007).

3. Erikson: Krisis Psikososial dan Pendidikan

Menurut Erik Erikson, setiap tahap perkembangan anak ditandai dengan krisis psikososial yang harus diatasi (McLeod, 2018). Misalnya, anak usia sekolah berada pada tahap "industry vs inferiority," di mana keberhasilan dalam menyelesaikan tugas sekolah membangun rasa percaya diri, sedangkan kegagalan menimbulkan perasaan rendah diri. Implikasi bagi desain pembelajaran:

- a. Guru perlu merancang aktivitas belajar yang memberikan kesempatan untuk sukses secara bertahap.
- b. Sistem evaluasi sebaiknya menekankan penguatan positif, bukan hanya hukuman.
- c. Lingkungan kelas harus memberi dukungan sosial dan rasa aman emosional.

4. Kohlberg: Perkembangan Moral

Teori perkembangan moral Lawrence Kohlberg menekankan bahwa peserta didik berkembang melalui tingkat moralitas dari pra-

konvensional, konvensional, hingga pasca-konvensional. Implikasinya bagi pembelajaran adalah:

- a. Pembelajaran harus melibatkan diskusi etika, dilema moral, dan studi kasus.
- b. Guru berperan sebagai model moral yang memberi contoh perilaku etis.
- c. Kurikulum harus menekankan nilai-nilai kebersamaan, empati, dan tanggung jawab sosial.

Riset terkini menunjukkan bahwa pendidikan berbasis karakter yang menekankan keterampilan sosial-emosional (SEL) meningkatkan hasil akademik sekaligus mengurangi perilaku bermasalah (Jones *et al.*, 2017).

5. Perkembangan Bahasa dan Identitas dalam Desain Pembelajaran

Bahasa bukan hanya alat komunikasi, tetapi juga sarana berpikir. Perkembangan bahasa yang sehat mendukung pemahaman akademik, literasi, dan identitas sosial peserta didik. Implikasinya bagi desain pembelajaran:

- a. Guru harus menggunakan strategi multimodal (visual, lisan, tulisan) untuk mendukung perkembangan bahasa.
- b. Peserta didik dari latar belakang multibahasa membutuhkan pendekatan bilingual atau translanguaging agar identitas linguistik tetap dihargai (García & Lin, 2017).
- c. Pembelajaran berbasis narasi dan diskusi terbuka dapat membantu anak membangun identitas diri yang positif melalui refleksi dan ekspresi diri.

Riset mutakhir menunjukkan bahwa pendekatan inklusif dalam pembelajaran bahasa tidak hanya memperkuat literasi, tetapi juga meningkatkan rasa percaya diri dan identitas budaya peserta didik (Cummins, 2021).



BAB IV

MOTIVASI DALAM PEMBELAJARAN

Motivasi merupakan salah satu faktor kunci yang menentukan keberhasilan proses belajar. Tanpa adanya motivasi, pengetahuan dan keterampilan yang ditransfer melalui pembelajaran sulit untuk diterima dan diinternalisasi oleh peserta didik. Motivasi dapat dipahami sebagai dorongan internal maupun eksternal yang menggerakkan seseorang untuk belajar, bertindak, serta mencapai tujuan tertentu. Dalam konteks pendidikan, motivasi tidak hanya mendorong siswa untuk mengikuti pembelajaran, tetapi juga memengaruhi intensitas, konsistensi, dan kualitas usahanya dalam mencapai hasil belajar yang optimal. Oleh karena itu, guru perlu memahami berbagai teori motivasi serta bagaimana penerapannya di kelas.

Pada praktiknya, motivasi peserta didik sangat dipengaruhi oleh berbagai faktor, mulai dari minat pribadi, kebutuhan, hingga kondisi lingkungan belajar. Teori motivasi klasik seperti hierarki kebutuhan Maslow maupun teori modern seperti self-determination theory menekankan bahwa motivasi dapat muncul karena faktor intrinsik (dorongan dari dalam diri, seperti rasa ingin tahu) maupun ekstrinsik (dorongan dari luar, seperti penghargaan atau nilai akademik). Pemahaman ini membantu guru untuk menciptakan strategi pembelajaran yang mampu menumbuhkan motivasi belajar yang berkelanjutan. Hal ini penting, sebab motivasi yang hanya bergantung pada faktor eksternal sering kali tidak bertahan lama.

A. Teori Motivasi: Intrinsik vs. Ekstrinsik

Motivasi merupakan salah satu faktor kunci yang menentukan keberhasilan pembelajaran. Dalam konteks pendidikan, motivasi tidak hanya dipahami sebagai dorongan umum untuk bertindak, tetapi juga

sebagai mekanisme psikologis yang memengaruhi intensitas, arah, dan ketekunan peserta didik dalam belajar. Sejak lama, para ahli psikologi pendidikan menekankan bahwa tanpa motivasi, potensi kognitif maupun kemampuan akademik siswa tidak akan berkembang secara optimal (Ryan & Deci, 2020). Dua kategori motivasi yang paling mendasar adalah motivasi intrinsik dan motivasi ekstrinsik. Motivasi intrinsik muncul dari dalam diri individu, misalnya rasa ingin tahu, kepuasan pribadi, atau minat terhadap suatu bidang. Sebaliknya, motivasi ekstrinsik berasal dari faktor eksternal, seperti penghargaan, nilai, hukuman, atau dorongan sosial.

Pada praktik pembelajaran, kedua jenis motivasi ini sering kali hadir secara bersamaan, saling melengkapi, bahkan kadang bertentangan. Oleh karena itu, pemahaman yang mendalam mengenai teori motivasi intrinsik dan ekstrinsik sangat penting untuk merancang strategi pembelajaran yang efektif, adaptif, dan inklusif. Motivasi intrinsik merujuk pada keterlibatan individu dalam suatu aktivitas karena aktivitas itu sendiri dianggap menarik, menantang, atau memberikan kepuasan batiniah. Menurut Ryan & Deci (2020), motivasi intrinsik terjadi ketika individu merasa memiliki otonomi, kompetensi, dan keterhubungan sosial dalam kegiatan yang dilakukan. Contoh motivasi intrinsik dalam pendidikan adalah siswa yang membaca buku karena tertarik dengan isi cerita, bukan karena tuntutan guru.

Motivasi ekstrinsik terjadi ketika seseorang melakukan suatu aktivitas untuk mencapai tujuan eksternal, seperti mendapatkan hadiah, pengakuan, atau menghindari hukuman. Motivasi ekstrinsik bersifat instrumental: aktivitas dilakukan bukan karena aktivitas itu sendiri, tetapi sebagai sarana mencapai sesuatu yang lain. Contoh motivasi ekstrinsik adalah siswa yang belajar keras untuk mendapatkan nilai tinggi atau pujian dari orang tua.

1. *Self-Determination Theory (SDT)*

Teori Determinasi Diri (SDT) yang dikembangkan oleh Deci & Ryan menjadi salah satu kerangka paling berpengaruh dalam memahami motivasi intrinsik dan ekstrinsik. SDT menekankan bahwa motivasi intrinsik berkembang optimal ketika tiga kebutuhan psikologis dasar terpenuhi: *Autonomy*, *Competence*, dan *relatedness*.

- a. *Autonomy*: kebebasan memilih dan mengendalikan aktivitas belajar.

- b. *Competence*: perasaan mampu menguasai tugas atau keterampilan.
- c. *Relatedness*: keterhubungan sosial dengan orang lain (guru, teman).

Motivasi ekstrinsik dalam SDT tidak selalu negatif, karena bisa dikategorikan dalam spektrum internalisasi: dari regulasi eksternal (paksaan) hingga regulasi terintegrasi (selaras dengan nilai pribadi) (Ryan & Deci, 2020).

2. Behaviorisme dan Penguatan

Behaviorisme menekankan bahwa perilaku manusia, termasuk perilaku belajar, dapat dipahami dan dimodifikasi melalui interaksi dengan lingkungan. Dalam konteks pendidikan, pendekatan ini menekankan pentingnya penguatan (*reinforcement*) untuk membentuk dan mempertahankan perilaku belajar yang diinginkan. *Skinner*, salah satu tokoh utama behaviorisme, menegaskan bahwa perilaku yang diikuti oleh konsekuensi positif cenderung meningkat, sedangkan perilaku yang diikuti oleh konsekuensi negatif cenderung menurun (Ormrod *et al.*, 2023). Konsep ini diterapkan dalam pendidikan melalui pemberian reward atau hadiah untuk perilaku belajar yang diinginkan, seperti pujian, bintang, atau poin.

Penguatan positif memberikan dorongan langsung bagi siswa untuk melakukan perilaku tertentu. Misalnya, seorang siswa yang menyelesaikan tugas tepat waktu dan mendapatkan pujian dari guru akan lebih termotivasi untuk mempertahankan perilaku tersebut di masa depan. Selain itu, penguatan negatif, seperti pengurangan hukuman saat siswa menunjukkan perilaku yang benar, juga dapat meningkatkan motivasi melalui mekanisme penghindaran konsekuensi yang tidak diinginkan. Kedua mekanisme ini menunjukkan bagaimana penguatan eksternal dapat memengaruhi perilaku dan prestasi akademik siswa.

Meskipun penguatan behavioristik terbukti efektif dalam meningkatkan perilaku tertentu dalam jangka pendek, kritik utama terhadap pendekatan ini adalah kurangnya dukungan terhadap motivasi intrinsik. *Vansteenkiste et al.* (2020) menunjukkan bahwa ketika motivasi didorong sepenuhnya oleh faktor eksternal, seperti hadiah atau hukuman, siswa cenderung kurang mengembangkan minat dan rasa tanggung jawab internal terhadap proses belajar. Akibatnya, perilaku belajar bisa menurun ketika reward atau hukuman dihapus.

Untuk mengatasi keterbatasan ini, guru disarankan mengombinasikan penguatan eksternal dengan strategi yang menumbuhkan motivasi intrinsik. Misalnya, guru dapat memberikan umpan balik yang menekankan usaha, kemajuan, dan pencapaian pribadi siswa, bukan sekadar hasil akhir. Strategi ini membantu siswa melihat nilai belajar itu sendiri dan mengembangkan rasa ingin tahu, kepuasan internal, serta rasa percaya diri. Dengan demikian, penguatan eksternal berfungsi sebagai pintu masuk untuk membangun motivasi intrinsik yang berkelanjutan.

3. Teori Ekspektansi-Value

Teori ekspektansi-nilai menjelaskan motivasi belajar sebagai interaksi antara keyakinan siswa terhadap keberhasilan (*expectancy*) dan nilai yang diberikan pada tugas atau kegiatan belajar (*value*) (Eccles & Wigfield, 2020). Ekspektansi mengacu pada sejauh mana siswa percaya bahwa mampu menyelesaikan tugas atau mencapai tujuan tertentu. Nilai tugas berkaitan dengan pentingnya, kegunaan, atau kepuasan yang diperoleh dari melaksanakan tugas tersebut. Kedua faktor ini saling memengaruhi; motivasi tinggi muncul ketika siswa percaya pada kemampuan diri sekaligus menilai tugas sebagai bermakna.

Motivasi intrinsik biasanya muncul ketika siswa menemukan arti atau kesenangan dalam kegiatan itu sendiri. Misalnya, seorang siswa yang menyukai menulis akan termotivasi untuk menyelesaikan esai karena menikmati proses kreatif dan refleksi diri yang terjadi. Dalam hal ini, nilai tugas bersifat internal, sehingga dorongan belajar datang dari dalam diri tanpa tergantung pada hadiah atau hukuman eksternal. Ekspektansi juga berperan; jika siswa yakin mampu menghasilkan tulisan yang baik, motivasi intrinsik semakin kuat.

Motivasi ekstrinsik lebih muncul ketika nilai tugas ditentukan oleh konsekuensi eksternal, seperti nilai, pujian guru, atau penghargaan lainnya. Siswa mungkin berusaha keras bukan semata karena menikmati tugas, tetapi karena ingin memperoleh reward atau menghindari konsekuensi negatif. Teori ekspektansi-nilai menekankan bahwa efektivitas motivasi ekstrinsik tergantung pada keyakinan siswa akan keberhasilannya. Jika meragukan kemampuan diri, reward eksternal mungkin tidak cukup untuk mendorong partisipasi aktif.

Penerapan teori ini dalam pendidikan menuntut guru untuk memperhatikan kedua aspek motivasi. Guru dapat meningkatkan

ekspektansi dengan memberikan dukungan, bimbingan, dan strategi scaffolding yang sesuai kemampuan siswa. Sementara itu, nilai tugas dapat diperkuat dengan menjelaskan relevansi materi bagi kehidupan siswa, menekankan tantangan yang bermakna, dan memberikan kesempatan untuk kreativitas serta pilihan dalam proses belajar. Kombinasi ini mendorong motivasi belajar yang lebih stabil dan adaptif.

4. Teori Flow

Teori flow yang diperkenalkan oleh Csikszentmihalyi (2014) menjelaskan kondisi psikologis optimal di mana individu sepenuhnya terlibat dan tenggelam dalam suatu aktivitas. Dalam kondisi flow, perhatian seseorang terfokus, waktu seolah berlalu cepat, dan ada perasaan kontrol serta keterlibatan penuh dalam tugas yang sedang dilakukan. Konsep ini menekankan bahwa motivasi intrinsik tumbuh ketika individu menikmati proses belajar itu sendiri, bukan semata karena penghargaan atau konsekuensi eksternal. Flow terjadi ketika tantangan yang dihadapi seimbang dengan kemampuan individu, sehingga pengalaman belajar menjadi memuaskan dan memotivasi untuk terus berkembang.

Pada konteks pendidikan, flow dapat diwujudkan ketika guru merancang tugas yang cukup menantang namun tetap dapat dicapai oleh siswa. Misalnya, dalam pembelajaran matematika, siswa diberikan soal yang lebih kompleks setelah menguasai konsep dasar. Jika tingkat kesulitan terlalu rendah, siswa merasa bosan; jika terlalu tinggi, siswa merasa cemas atau frustasi. Dengan menyesuaikan tantangan dengan kemampuan siswa, guru membantu memasuki kondisi flow, yang mendorong keterlibatan aktif dan ketekunan dalam belajar.

Flow terkait erat dengan pengalaman belajar yang bermakna. Aktivitas yang memicu flow biasanya bersifat intrinsik, seperti eksperimen sains, proyek kreatif, permainan edukatif, atau debat kelas. Siswa tidak hanya berpartisipasi karena ingin mendapatkan nilai, tetapi karena menikmati proses pemecahan masalah, penemuan, atau ekspresi kreatif. Perasaan pencapaian yang timbul selama flow memperkuat motivasi internal dan membangun kepuasan belajar jangka panjang.

Teori flow juga relevan untuk pengembangan pembelajaran individual dan diferensiasi. Siswa memiliki kemampuan, minat, dan tingkat kesiapan yang berbeda. Guru yang mampu menyesuaikan tingkat tantangan dan menyediakan ruang untuk otonomi, pilihan, serta umpan

balik yang tepat, memungkinkan setiap siswa mengalami flow. Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan motivasi, tetapi juga mendukung pembelajaran yang mendalam, keterampilan berpikir kritis, dan kreativitas.

B. Teori Tujuan dan Daya Juang (Grit)

Motivasi merupakan aspek fundamental dalam keberhasilan pembelajaran. Salah satu pendekatan modern dalam memahami motivasi adalah dengan membahas teori tujuan (*goal theory*) dan konsep daya juang atau grit, yang keduanya berkontribusi besar terhadap pencapaian akademik maupun perkembangan personal peserta didik. Teori tujuan menekankan bagaimana orientasi individu terhadap suatu sasaran pembelajaran (misalnya berfokus pada penguasaan materi atau sekadar meraih nilai tinggi) memengaruhi proses belajar. Sementara itu, konsep grit, yang dipopulerkan oleh Angela Duckworth (2016), menggambarkan kombinasi ketekunan dan passion jangka panjang dalam mencapai tujuan yang menantang.

Pada konteks pendidikan modern, terutama di era digital dan globalisasi yang penuh ketidakpastian, keberhasilan peserta didik tidak lagi hanya ditentukan oleh kecerdasan kognitif, tetapi juga oleh orientasi tujuan dan daya tahan dalam menghadapi kesulitan (Credé *et al.*, 2017; Hodge *et al.*, 2018). Oleh karena itu, memahami teori tujuan dan grit menjadi penting untuk membantu pendidik membangun strategi pembelajaran yang berkelanjutan, inklusif, dan adaptif.

1. Teori Tujuan dalam Pembelajaran

a. Orientasi Tujuan (*Goal Orientation*)

Teori tujuan belajar membagi orientasi siswa ke dalam dua kategori utama:

- 1) Orientasi tujuan penguasaan (*mastery goals*) → berfokus pada pemahaman, peningkatan kompetensi, dan penguasaan keterampilan.
- 2) Orientasi tujuan kinerja (*performance goals*) → berfokus pada menunjukkan kemampuan kepada orang lain, mendapatkan pengakuan, atau menghindari kegagalan.

Penelitian menunjukkan bahwa siswa dengan orientasi penguasaan cenderung lebih gigih, memiliki strategi belajar

mendalam, dan lebih adaptif terhadap kegagalan. Sebaliknya, orientasi kinerja, meski dapat meningkatkan motivasi kompetitif, sering dikaitkan dengan kecemasan, stres, dan ketergantungan pada evaluasi eksternal (Senko & Dawson, 2017).

b. Teori Tujuan Pendekatan dan Penghindaran

Elliot dan Church (1997) mengembangkan konsep *approach* vs. *avoidance goals*.

1) *Approach goals*: dorongan untuk mencapai kesuksesan.

2) *Avoidance goals*: motivasi untuk menghindari kegagalan.

Pada konteks kelas, siswa dengan approach mastery goals biasanya menunjukkan performa yang lebih stabil, sementara yang performance-avoidance goals lebih rentan mengalami burnout akademik (Diseth *et al.*, 2014).

2. Konsep Grit dalam Pendidikan

Duckworth (2016) mendefinisikan grit sebagai kombinasi antara:

a. *Consistency of interests* (konsistensi minat jangka panjang), dan

b. *Perseverance of effort* (ketekunan dalam usaha).

Dengan kata lain, grit bukan hanya tentang bekerja keras, tetapi juga mempertahankan tujuan jangka panjang meski menghadapi hambatan. Sejumlah penelitian menemukan bahwa grit berhubungan positif dengan pencapaian akademik, retensi mahasiswa, dan ketahanan terhadap stres (Datu *et al.*, 2019). Misalnya, siswa dengan grit tinggi cenderung menggunakan strategi belajar mendalam, lebih tahan terhadap kegagalan, dan mampu menjaga motivasi meski menghadapi tantangan. Namun, meta-analisis oleh Credé *et al.* (2017) menunjukkan bahwa kontribusi grit terhadap prestasi akademik lebih kecil dibandingkan faktor motivasi lain seperti self-efficacy. Meski demikian, grit tetap berperan penting dalam jangka panjang, terutama dalam konteks pendidikan berbasis proyek atau penelitian yang membutuhkan konsistensi.

3. Hubungan antara Teori Tujuan dan Grit

Teori tujuan dan grit saling melengkapi dalam menjelaskan motivasi belajar. Orientasi tujuan dapat dipandang sebagai arah motivasi, sedangkan grit menggambarkan daya tahan dalam motivasi tersebut.

- a. Siswa dengan orientasi penguasaan biasanya menunjukkan grit yang lebih tinggi, karena memandang pembelajaran sebagai proses jangka panjang (Dweck, 2017).
- b. Sebaliknya, siswa dengan orientasi kinerja dapat memiliki grit rendah apabila fokusnya semata-mata pada hasil instan, bukan perjalanan belajar itu sendiri (Hodge *et al.*, 2018).

Dengan demikian, penting bagi guru untuk menumbuhkan orientasi penguasaan sekaligus melatih ketekunan jangka panjang pada peserta didik.

C. Faktor Psikososial yang Mempengaruhi Motivasi

Motivasi belajar merupakan salah satu faktor penting yang menentukan keberhasilan peserta didik dalam mencapai tujuan pendidikan. Selain faktor internal seperti minat, bakat, dan kondisi biologis, motivasi juga sangat dipengaruhi oleh faktor psikososial, yaitu interaksi antara aspek psikologis individu dengan lingkungannya, baik keluarga, teman sebaya, guru, maupun budaya sosial di sekitarnya. Faktor-faktor ini berperan besar dalam membentuk orientasi tujuan belajar, strategi yang digunakan siswa, hingga ketahanan menghadapi tantangan (Ryan & Deci, 2020). Dalam konteks pendidikan modern yang semakin inklusif dan adaptif, pemahaman terhadap faktor psikososial yang memengaruhi motivasi sangat penting. Hal ini tidak hanya memberikan wawasan bagi guru dalam merancang strategi pembelajaran, tetapi juga bagi lembaga pendidikan dalam membangun ekosistem belajar yang sehat, mendukung, dan memberdayakan peserta didik.

1. Dukungan Sosial dan Keluarga

Dukungan sosial, khususnya dari keluarga, merupakan salah satu faktor psikososial yang paling berpengaruh terhadap motivasi belajar siswa. Keluarga berfungsi sebagai lingkungan pendidikan pertama yang membentuk sikap, nilai, dan dorongan untuk belajar. Penelitian oleh Cheung dan Pomerantz (2015) menunjukkan bahwa siswa yang menerima dukungan emosional, finansial, dan akademik dari orang tua cenderung memiliki motivasi belajar yang lebih tinggi. Dukungan ini membantu anak merasa dihargai dan mampu menghadapi tantangan

akademik dengan lebih percaya diri, sehingga dorongan belajar tidak hanya bersifat formal tetapi juga intrinsik.

Kualitas komunikasi antara orang tua dan anak juga menentukan persepsi siswa terhadap proses belajar. Komunikasi yang terbuka dan responsif dapat menciptakan suasana aman untuk bertanya, bereksperimen, dan mencoba hal baru dalam belajar. Anak yang merasa didengar dan dipahami cenderung memiliki keterlibatan belajar yang lebih tinggi, karena melihat pendidikan sebagai kesempatan untuk berkembang, bukan sekadar kewajiban yang menekan.

Pendekatan pengasuhan yang mendukung kemandirian (*Autonomy-supportive parenting*) terbukti efektif meningkatkan motivasi intrinsik siswa. Jang *et al.* (2016) menemukan bahwa orang tua yang memberi ruang bagi anak untuk menentukan pilihan belajar dan melihat minatnya membantu membangun rasa tanggung jawab, kepercayaan diri, dan kepuasan internal dalam belajar. Anak yang mengalami pola asuh ini lebih termotivasi untuk mengejar tujuan akademik secara mandiri dan berkelanjutan. Sebaliknya, pola asuh otoriter yang menekankan tekanan, kontrol ketat, atau hukuman berlebihan dapat menurunkan motivasi belajar. Anak mungkin hanya belajar untuk memenuhi tuntutan orang tua atau menghindari konsekuensi negatif, sehingga motivasi bersifat ekstrinsik dan rentan terhadap putus asa ketika reward atau hukuman tidak ada.

2. Peran Guru dan Lingkungan Sekolah

Guru berperan sentral dalam membentuk motivasi belajar siswa, tidak hanya sebagai penyampai materi, tetapi juga sebagai fasilitator, pembimbing, dan motivator. Hubungan emosional yang positif antara guru dan siswa menjadi salah satu faktor psikososial penting yang memengaruhi keterlibatan dan dorongan belajar. Ketika siswa merasa dihargai, didengarkan, dan didukung oleh guru, lebih cenderung mengembangkan motivasi intrinsik. Kehangatan, perhatian, dan penghargaan guru membantu siswa merasa aman secara emosional, yang mendorong keberanian untuk bertanya, bereksperimen, dan menghadapi tantangan akademik.

Lingkungan sekolah juga berkontribusi signifikan terhadap motivasi belajar. Lingkungan yang inklusif, aman, dan mendukung kolaborasi memungkinkan siswa merasa diterima dan dihormati. Iklim kelas yang positif secara emosional membantu siswa mempertahankan

motivasi bahkan ketika menghadapi kesulitan akademik. Suasana kelas yang kondusif ini mendorong interaksi sosial yang sehat, kerja sama antar siswa, serta rasa memiliki terhadap komunitas sekolah.

Teori *Self-Determination Theory* (SDT) oleh Ryan dan Deci (2020) menekankan bahwa motivasi berkembang optimal ketika kebutuhan dasar psikologis terpenuhi: otonomi, kompetensi, dan keterhubungan. Guru yang memberi kesempatan siswa untuk membuat keputusan, mengeksplorasi pilihan belajar, dan merasakan keberhasilan secara nyata mendukung kebutuhan tersebut. Dengan pemenuhan kebutuhan ini, siswa bukan hanya termotivasi oleh penghargaan eksternal, tetapi juga terdorong secara intrinsik untuk belajar, berpikir kritis, dan berpartisipasi aktif dalam proses pembelajaran.

3. Pengaruh Teman Sebaya

Teman sebaya berperan penting dalam perkembangan motivasi belajar, terutama pada masa remaja ketika interaksi sosial menjadi kebutuhan psikologis yang dominan. Dukungan positif dari teman sebaya dapat mendorong siswa untuk berprestasi, saling membantu, dan menumbuhkan rasa kompetisi sehat yang memacu pencapaian akademik. Sebaliknya, tekanan negatif dari kelompok sebaya, seperti dorongan untuk mengabaikan tugas sekolah atau terlibat dalam perilaku non-akademik, dapat menurunkan minat dan motivasi belajar anak. Oleh karena itu, kualitas hubungan dengan teman sebaya sangat menentukan bagaimana siswa menanggapi tuntutan akademik dan sosial di sekolah.

Interaksi kolaboratif antar teman sebaya dalam kelompok belajar memberikan banyak manfaat bagi motivasi siswa. Dengan bekerja sama, siswa dapat saling memotivasi, bertukar ide, dan membangun strategi belajar yang efektif. Proses ini tidak hanya meningkatkan pemahaman materi, tetapi juga memperkuat keterampilan sosial, seperti komunikasi, negosiasi, dan toleransi terhadap perbedaan. Hal ini menciptakan lingkungan belajar yang suportif dan mendorong siswa untuk terlibat aktif dalam pembelajaran (Zee & Koomen, 2016).

Keterhubungan sosial dengan teman sebaya juga berkontribusi pada pembentukan identitas akademik. Siswa yang merasa diterima dan dihargai dalam kelompok belajar lebih percaya diri dalam melihat kemampuan, mengambil risiko intelektual, dan menetapkan tujuan pribadi yang menantang. Hubungan sosial yang positif ini memperkuat motivasi intrinsik, karena siswa belajar bukan hanya untuk memenuhi

tuntutan eksternal, tetapi juga untuk pengembangan diri dan pengakuan dari kelompoknya.

Guru perlu memperhatikan dinamika teman sebaya dalam kelas dan memfasilitasi interaksi yang konstruktif. Strategi seperti pembelajaran berbasis proyek, diskusi kelompok, dan peer mentoring dapat mengoptimalkan pengaruh positif teman sebaya sambil meminimalkan dampak tekanan negatif. Dengan demikian, hubungan sosial yang sehat antara siswa menjadi salah satu fondasi utama dalam menumbuhkan motivasi belajar jangka panjang, meningkatkan keterlibatan akademik, dan mendukung perkembangan sosial-emosional secara menyeluruh.

4. Faktor Budaya dan Nilai Sosial

Motivasi belajar siswa tidak hanya dipengaruhi oleh faktor individu atau lingkungan sekolah, tetapi juga oleh nilai-nilai budaya yang dianut masyarakat. Dalam budaya kolektivistik seperti Indonesia, keberhasilan akademik sering kali dianggap sebagai cerminan kehormatan keluarga, bukan sekadar pencapaian individu. Hal ini dapat menjadi pendorong motivasi ekstrinsik yang kuat, karena siswa ter dorong untuk memenuhi harapan keluarga dan mendapatkan pengakuan sosial. Namun, tekanan sosial ini juga dapat menimbulkan stres dan kecemasan jika harapan terlalu tinggi atau tidak realistik, sehingga guru perlu bijaksana dalam menyeimbangkan dukungan dan tuntutan akademik.

Konteks budaya memengaruhi cara siswa memandang belajar dan prestasi. Studi lintas budaya menunjukkan bahwa siswa di negara-negara Asia cenderung memprioritaskan motivasi yang berasal dari harapan keluarga dan masyarakat, sedangkan siswa di negara Barat lebih mengedepankan motivasi intrinsik, seperti kepuasan pribadi dan minat terhadap materi. Perbedaan ini menuntut guru untuk menyesuaikan strategi pembelajaran agar relevan dengan latar belakang budaya peserta didik.

Pemahaman terhadap nilai sosial dan budaya juga membantu guru dalam membangun lingkungan belajar yang inklusif. Guru dapat merancang kegiatan yang menghargai norma dan tradisi siswa, sekaligus menumbuhkan rasa percaya diri dan otonomi belajar. Misalnya, dalam kelompok belajar, siswa dapat diajak berbagi pengalaman terkait nilai-

nilai keluarga atau komunitas, sehingga belajar menjadi lebih bermakna dan memotivasi secara pribadi maupun sosial.

5. Status Sosial Ekonomi (SES)

Status sosial ekonomi (SES) keluarga merupakan salah satu faktor psikososial yang signifikan dalam memengaruhi motivasi belajar siswa. Anak-anak dari keluarga berpendapatan rendah sering menghadapi berbagai hambatan yang dapat menurunkan keterlibatan akademik. Kurangnya akses terhadap sumber belajar, keterbatasan fasilitas pendidikan, serta beban tanggung jawab rumah tangga menjadi tantangan nyata baginya. Tekanan finansial yang dirasakan anak juga dapat mengurangi fokus pada pendidikan dan menimbulkan stres yang menghambat motivasi intrinsik untuk belajar.

Penelitian menunjukkan bahwa dukungan emosional dari keluarga tetap dapat menjadi faktor protektif yang penting. Anak-anak dari keluarga berpendapatan rendah yang menerima perhatian, dorongan, dan pengakuan dari orang tua cenderung mempertahankan motivasi belajar lebih baik dibandingkan yang tidak mendapatkan dukungan semacam itu. Dukungan ini menciptakan rasa aman dan percaya diri, yang memungkinkan anak lebih resilien menghadapi tantangan akademik dan sosial di sekolah.

Intervensi berbasis sekolah terbukti efektif dalam meningkatkan motivasi belajar anak-anak dari keluarga SES rendah. Program beasiswa, konseling akademik dan emosional, serta mentoring oleh guru atau siswa senior dapat memberikan dorongan tambahan yang diperlukan untuk belajar. Intervensi ini tidak hanya membantu mengatasi hambatan ekonomi, tetapi juga memperkuat motivasi intrinsik dan ekstrinsik, serta memberikan kesempatan yang lebih adil untuk meraih prestasi akademik (OECD, 2019).

6. Faktor Identitas Diri dan *Self-Concept*

Motivasi belajar siswa sangat dipengaruhi oleh bagaimana memandang diri sendiri, yang dikenal sebagai konsep diri (*Self-Concept*). Siswa yang memiliki kepercayaan diri tinggi dan merasa mampu cenderung lebih bersemangat dan tekun dalam mengikuti proses belajar. Melihat tantangan akademik sebagai peluang untuk berkembang, bukan sebagai ancaman terhadap harga diri. Sebaliknya, siswa yang memiliki konsep diri akademik negatif sering kali mengalami penurunan

motivasi, enggan berpartisipasi dalam kelas, dan mudah menyerah ketika menghadapi kesulitan.

Identitas akademik menjadi komponen penting dalam membangun motivasi belajar. Siswa yang melihat dirinya sebagai “pembelajar yang sukses” lebih cenderung menetapkan tujuan akademik yang tinggi, bekerja keras, dan mengambil inisiatif dalam proses pembelajaran. Identitas ini dapat dibentuk melalui pengalaman keberhasilan, penguatan positif dari guru, dan pengakuan dari teman sebaya atau lingkungan sosial. Interaksi sosial yang mendukung memperkuat rasa percaya diri siswa dan memberikan motivasi intrinsik yang stabil.

Konsep *self-efficacy* keyakinan individu terhadap kemampuan dirinya dalam mencapai tugas tertentu berperan sentral. Penelitian menunjukkan bahwa *self-efficacy* merupakan prediktor kuat motivasi dan prestasi akademik. Siswa dengan *self-efficacy* tinggi tidak hanya lebih termotivasi, tetapi juga mampu mengatur strategi belajar, mengatasi hambatan, dan mempertahankan usaha meskipun menghadapi kegagalan sementara (Durlak, 2015).

Guru memiliki peran penting dalam membangun *Self-Concept* dan *self-efficacy* siswa. Memberikan umpan balik yang konstruktif, menekankan pencapaian proses daripada hasil semata, serta menciptakan pengalaman belajar yang memungkinkan siswa merasakan keberhasilan dapat meningkatkan motivasi belajar. Strategi ini tidak hanya membantu siswa berkembang secara akademik, tetapi juga memperkuat identitas diri yang positif, sehingga lebih percaya diri, resilien, dan siap menghadapi tantangan pendidikan secara berkelanjutan.

7. Teknologi dan Media Sosial sebagai Faktor Psikososial

Di era digital, teknologi dan media sosial muncul sebagai faktor psikososial yang signifikan dalam memengaruhi motivasi belajar siswa. Media sosial tidak hanya menjadi alat komunikasi, tetapi juga memungkinkan siswa memperoleh dukungan sosial dari teman sebaya dan guru, memperluas jaringan belajar, serta memfasilitasi kolaborasi akademik. Interaksi yang terbentuk di platform digital dapat meningkatkan keterlibatan dan membangun rasa kebersamaan, sehingga siswa merasa termotivasi untuk belajar secara lebih aktif (Junco, 2015).

Dampak penggunaan teknologi tidak selalu positif. Pemanfaatan yang berlebihan atau tidak terkontrol dapat menimbulkan distraksi, **Buku Referensi**

menurunkan fokus, dan menimbulkan perbandingan sosial negatif. Ketergantungan pada media sosial juga dapat meningkatkan kecemasan digital dan mengurangi waktu yang seharusnya digunakan untuk kegiatan belajar produktif. Oleh karena itu, penting bagi guru dan orang tua untuk membimbing siswa dalam penggunaan teknologi secara bijak.

Pemanfaatan teknologi yang tepat justru dapat menjadi sarana motivasi belajar yang efektif. Misalnya, gamifikasi pembelajaran memungkinkan siswa terlibat dalam aktivitas belajar yang menyenangkan dan menantang, sehingga meningkatkan keterlibatan intrinsik. Begitu pula pembelajaran berbasis proyek dan platform interaktif mendukung kolaborasi, refleksi, dan evaluasi diri, yang semuanya memperkuat motivasi akademik. Dengan pendekatan ini, teknologi tidak sekadar menjadi alat, tetapi juga medium pembelajaran yang mendukung perkembangan motivasi siswa.

D. Strategi Guru dalam Menumbuhkan Motivasi Belajar

Motivasi belajar merupakan salah satu faktor kunci yang menentukan keberhasilan peserta didik dalam proses pembelajaran. Motivasi tidak hanya memengaruhi minat dan keterlibatan siswa, tetapi juga berkontribusi pada capaian akademik, pengembangan keterampilan, dan sikap terhadap pembelajaran sepanjang hayat. Guru sebagai fasilitator pendidikan memiliki peran sentral dalam menumbuhkan motivasi belajar, baik melalui pendekatan instruksional, strategi komunikasi, maupun penciptaan lingkungan kelas yang kondusif.

Pada konteks pendidikan modern, menumbuhkan motivasi belajar tidak dapat hanya mengandalkan pendekatan tradisional seperti pemberian hadiah atau hukuman. Sebaliknya, guru dituntut mampu memahami teori motivasi kontemporer, memperhatikan kebutuhan psikologis siswa, serta mengintegrasikan pendekatan berbasis budaya, teknologi, dan kolaborasi (Dweck, 2017). Oleh karena itu, strategi guru dalam menumbuhkan motivasi belajar harus bersifat adaptif, kontekstual, dan berkelanjutan.

Strategi guru dalam menumbuhkan motivasi belajar dapat dipahami melalui landasan beberapa teori utama. Teori motivasi intrinsik-ekstrinsik menekankan pentingnya keseimbangan antara dorongan internal siswa (rasa ingin tahu, minat) dan faktor eksternal (hadiah, pengakuan). Teori tujuan belajar (*goal orientation*) menjelaskan

bahwa motivasi lebih kuat ketika siswa diarahkan untuk berfokus pada penguasaan pengetahuan daripada sekadar pencapaian nilai (Elliot *et al.*, 2018).

1. Penciptaan Lingkungan Belajar yang Positif dan Inklusif

Lingkungan kelas yang aman, mendukung, dan inklusif menjadi dasar penting dalam memotivasi siswa. Ketika siswa merasa diterima, dihargai, dan bebas dari diskriminasi, lebih terdorong untuk terlibat aktif dalam belajar (Wentzel & Muenks, 2016). Guru dapat menumbuhkan suasana inklusif dengan:

- a. Menghargai keberagaman budaya, gender, dan latar belakang sosial.
- b. Menyediakan dukungan emosional bagi siswa yang menghadapi kesulitan.
- c. Menetapkan aturan kelas yang adil dan konsisten.

Penelitian terbaru menunjukkan bahwa lingkungan belajar yang positif tidak hanya meningkatkan motivasi, tetapi juga berdampak pada perkembangan sosial-emosional siswa (Hattie & Anderman, 2019).

2. Memberikan Tujuan Belajar yang Jelas dan Menantang

Memberikan tujuan belajar yang jelas merupakan strategi penting dalam menumbuhkan motivasi belajar siswa. Ketika siswa memahami arah dan sasaran pembelajaran, memiliki sense of purpose yang kuat, yang mendorong keterlibatan aktif dalam proses belajar. Tujuan yang jelas membantu siswa merencanakan langkah-langkah belajar, mengatur strategi, dan mengevaluasi pencapaian diri secara mandiri. Hal ini sejalan dengan prinsip psikologi pendidikan bahwa pemahaman tentang arah pembelajaran meningkatkan kontrol diri dan rasa tanggung jawab siswa terhadap hasil belajar.

Relevansi tujuan belajar dengan kehidupan nyata siswa menjadi faktor penting dalam membangun motivasi intrinsik. Guru dapat mengaitkan materi akademik dengan pengalaman sehari-hari, masalah sosial, atau minat personal siswa, sehingga pembelajaran tidak terasa abstrak atau terpisah dari konteks. Pendekatan ini membuat siswa lebih termotivasi karena melihat manfaat nyata dari pengetahuan yang dipelajari dan merasa pembelajaran memiliki makna personal.

Memberikan tantangan yang sesuai dengan tingkat perkembangan siswa juga sangat berpengaruh. Tantangan yang terlalu

mudah dapat menimbulkan kebosanan, sementara tantangan yang terlalu sulit dapat menimbulkan frustrasi. Dengan menyesuaikan tingkat kesulitan sesuai kemampuan dan kesiapan siswa, guru mendorong siswa untuk mengembangkan kemampuan diri, membangun ketekunan, dan meningkatkan rasa percaya diri. Strategi ini memicu motivasi intrinsik karena siswa terdorong untuk membuktikan kemampuan diri dan meraih keberhasilan melalui usaha sendiri (Elliot *et al.*, 2018).

3. Penggunaan Penguatan Positif dan Umpam Balik Konstruktif

Penguatan positif merupakan salah satu strategi penting dalam menumbuhkan motivasi belajar siswa. Tindakan seperti memberikan pujian, pengakuan atas usaha, atau penghargaan kecil dapat memperkuat perilaku belajar yang diinginkan dan mendorong siswa untuk terus melakukan upaya serupa di masa depan. Prinsip ini sejalan dengan teori behaviorisme yang menekankan pentingnya *reinforcement* dalam membentuk perilaku yang konsisten dan adaptif (Skinner *et al.*, 2009). Dalam konteks kelas, penguatan positif tidak hanya meningkatkan frekuensi perilaku belajar yang produktif, tetapi juga menciptakan suasana belajar yang menyenangkan dan mendukung keterlibatan siswa secara aktif.

Penggunaan penguatan positif harus dilakukan secara bijaksana. Jika guru terlalu sering memberikan reward eksternal tanpa mempertimbangkan proses belajar, siswa dapat menjadi bergantung pada motivasi ekstrinsik dan kehilangan dorongan intrinsik untuk belajar. Oleh karena itu, penguatan harus dikombinasikan dengan strategi yang menekankan makna, relevansi, dan pencapaian pribadi, sehingga siswa belajar menghargai usaha dan kemajuannya sendiri.

Umpam balik konstruktif menjadi elemen penting yang melengkapi penguatan positif. Umpam balik yang efektif bersifat spesifik, berorientasi pada proses, dan menekankan peningkatan kemampuan, bukan hanya hasil akhir. Misalnya, guru dapat memberikan komentar yang menunjukkan apa yang sudah dilakukan dengan baik, apa yang perlu diperbaiki, dan bagaimana strategi belajar dapat ditingkatkan. Pendekatan ini mendorong siswa untuk refleksi diri, mengembangkan metakognisi, dan meningkatkan motivasi belajar jangka panjang (Hattie & Timperley, 2007).

4. Menumbuhkan Rasa Otonomi dan Partisipasi Siswa

Menumbuhkan rasa otonomi pada siswa merupakan strategi krusial dalam meningkatkan motivasi intrinsik. Teori *Self-Determination Theory* (SDT) menekankan bahwa pemenuhan kebutuhan dasar psikologis, termasuk otonomi, kompetensi, dan keterhubungan, menjadi faktor utama dalam mendorong keterlibatan belajar (Ryan & Deci, 2020). Dengan memberikan kesempatan kepada siswa untuk membuat pilihan terkait topik, metode, atau strategi belajar, guru tidak hanya menghormati preferensi individu, tetapi juga menumbuhkan rasa tanggung jawab terhadap proses belajar sendiri.

Partisipasi siswa dalam pengambilan keputusan kelas dapat dilakukan melalui berbagai cara, seperti pemilihan proyek, metode presentasi, atau pembagian peran dalam kelompok belajar. Pendekatan ini mendorong siswa untuk lebih aktif, kreatif, dan kritis dalam menyelesaikan tugas. Studi terbaru menunjukkan bahwa siswa yang memiliki kesempatan untuk berkontribusi dalam keputusan pembelajaran cenderung menunjukkan motivasi lebih tinggi, keterlibatan lebih lama, dan hasil belajar yang lebih baik dibandingkan dengan siswa yang hanya menerima instruksi pasif.

Rasa memiliki atau *sense of ownership* yang tumbuh dari otonomi dan partisipasi aktif berkontribusi pada *pengembangan self-efficacy* dan identitas akademik siswa. Ketika siswa merasa keputusan yang dibuat berdampak langsung pada hasil belajar, lebih terdorong untuk melakukan usaha maksimal dan mempertahankan konsistensi dalam belajar. Hal ini juga membangun kemampuan refleksi diri, evaluasi strategi belajar, dan tanggung jawab personal terhadap pencapaian akademik.

5. Mengembangkan Relevansi dan Keterkaitan Materi

Mengembangkan relevansi materi pembelajaran menjadi strategi penting dalam meningkatkan motivasi siswa. Siswa akan lebih termotivasi untuk belajar jika dapat melihat hubungan langsung antara apa yang dipelajari di kelas dengan kehidupan sehari-hari atau aspirasi masa depan (Wigfield *et al.*, 2015). Ketika pembelajaran terasa bermakna, siswa tidak hanya menerima informasi secara pasif, tetapi terdorong untuk mencari pemahaman yang lebih dalam dan menerapkan pengetahuan secara praktis.

Guru dapat mengaitkan materi dengan pengalaman nyata melalui studi kasus yang relevan. Misalnya, dalam pelajaran sains, guru dapat mencontohkan konsep fisika melalui fenomena alam atau eksperimen sederhana yang bisa dilakukan di rumah. Di bidang sosial, analisis isu lokal atau kegiatan komunitas dapat membuat siswa menyadari bahwa pengetahuan yang diperoleh memiliki dampak nyata pada lingkungan. Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan pemahaman, tetapi juga membangun keterlibatan emosional dan kognitif siswa.

Penggunaan proyek berbasis masalah nyata (*problem-based learning*) juga efektif dalam menumbuhkan motivasi intrinsik. Dalam proyek ini, siswa menghadapi tantangan autentik yang membutuhkan penerapan konsep dan pemecahan masalah kreatif. Penelitian menunjukkan bahwa keterlibatan dalam proyek yang relevan secara personal meningkatkan rasa tanggung jawab, kepuasan belajar, dan kepercayaan diri siswa dalam menguasai materi.

6. Mendorong Kolaborasi dan Interaksi Sosial

Motivasi belajar siswa tidak hanya dipengaruhi oleh faktor internal, tetapi juga oleh konteks sosial di mana ia belajar. Interaksi sosial dengan teman sebaya memberikan dukungan emosional dan akademik yang signifikan. Ketika siswa belajar dalam kelompok atau proyek kolaboratif, merasa bagian dari komunitas belajar, yang dapat meningkatkan rasa memiliki dan keterlibatannya dalam proses belajar (Slavin, 2012). Rasa keterhubungan ini berkontribusi pada motivasi intrinsik, karena siswa terdorong untuk berpartisipasi bukan hanya untuk meraih nilai, tetapi juga untuk berkontribusi pada keberhasilan kelompok.

Proyek kolaboratif dan diskusi kelompok memberikan kesempatan bagi siswa untuk saling bertukar ide, memecahkan masalah bersama, dan belajar dari perspektif berbeda. Pengalaman ini tidak hanya meningkatkan pemahaman materi, tetapi juga membangun keterampilan sosial seperti komunikasi, empati, dan kemampuan negosiasi. Penelitian menunjukkan bahwa siswa yang terlibat dalam kolaborasi sosial cenderung lebih kreatif, mampu berpikir kritis, dan lebih bertanggung jawab terhadap pembelajaran sendiri.

Agar kolaborasi efektif, peran guru sangat penting dalam mengatur dinamika kelompok. Guru perlu memastikan bahwa setiap siswa memiliki kesempatan yang sama untuk berpartisipasi, memberi

kontribusi, dan mengembangkan keterampilan. Strategi seperti rotasi peran, pembagian tugas yang jelas, dan bimbingan scaffolding membantu mencegah dominasi oleh beberapa siswa saja dan menjaga partisipasi aktif seluruh anggota kelompok. Selain meningkatkan keterampilan akademik, interaksi sosial dalam konteks pembelajaran juga berdampak pada pengembangan motivasi jangka panjang. Siswa yang merasakan dukungan, pengakuan, dan keberhasilan bersama teman sebaya lebih cenderung mempertahankan keterlibatan belajar, mengembangkan rasa percaya diri, serta membentuk identitas akademik yang positif.

7. Memberdayakan Growth Mindset

Motivasi belajar siswa tidak hanya dipengaruhi oleh faktor eksternal maupun internal, tetapi juga oleh keyakinan tentang kemampuan diri sendiri. Konsep growth mindset, yang diperkenalkan oleh Dweck (2017), menekankan bahwa kecerdasan dan kemampuan bukanlah sifat tetap, melainkan dapat dikembangkan melalui usaha, strategi, dan pengalaman belajar. Siswa yang memiliki growth mindset cenderung lebih termotivasi untuk menghadapi tantangan, belajar dari kesalahan, dan tidak mudah menyerah ketika menghadapi kesulitan akademik.

Guru berperan penting dalam menumbuhkan growth mindset di kelas. Salah satu strategi yang efektif adalah memberikan umpan balik yang fokus pada proses, usaha, dan strategi yang digunakan siswa, bukan sekadar hasil akhir. Misalnya, memuji ketekunan dalam menyelesaikan proyek atau kreativitas dalam mencari solusi menunjukkan bahwa kesuksesan akademik berasal dari usaha dan pemikiran kritis, bukan kemampuan bawaan. Pendekatan ini membantu siswa memahami bahwa kegagalan adalah bagian dari proses belajar, bukan cerminan kemampuan diri yang tetap.

Pembelajaran berbasis tantangan juga dapat memperkuat growth mindset. Guru dapat merancang tugas yang sesuai dengan tingkat kemampuan siswa namun tetap menantang, sehingga siswa terdorong untuk mengembangkan strategi baru dan berpikir kritis. Dalam konteks ini, kesalahan atau kegagalan tidak dilihat sebagai akhir dari proses belajar, melainkan sebagai peluang untuk refleksi, perbaikan, dan peningkatan kemampuan. Lingkungan kelas yang mendukung risiko

belajar aman dan mendorong percobaan meningkatkan rasa percaya diri dan motivasi siswa.

8. Integrasi Teknologi sebagai Media Motivasi

Perkembangan teknologi digital memberikan peluang baru dalam memotivasi belajar siswa. Platform pembelajaran daring, aplikasi interaktif, dan multimedia edukatif memungkinkan guru untuk menyajikan materi dengan cara yang lebih menarik dan kontekstual. Gamifikasi, misalnya, menghadirkan elemen permainan seperti poin, level, dan penghargaan *virtual* yang dapat mendorong keterlibatan siswa serta meningkatkan motivasi intrinsik (Sailer & Homner, 2020). Dengan cara ini, siswa merasa belajar bukan sekadar kewajiban, tetapi juga pengalaman yang menantang dan menyenangkan.

Penggunaan teknologi juga mendukung personalisasi pembelajaran. Guru dapat menyesuaikan materi, tingkat kesulitan, dan aktivitas belajar sesuai kemampuan dan minat siswa. Misalnya, *adaptive learning systems* memungkinkan siswa belajar pada kecepatan sendiri, sementara konten multimedia dapat mengakomodasi berbagai gaya belajar seperti visual, auditori, dan kinestetik. Pendekatan ini membantu siswa merasakan keberhasilan yang nyata, yang pada gilirannya memperkuat motivasi untuk terus belajar.

Integrasi teknologi harus dilakukan dengan hati-hati agar tidak mengalihkan fokus siswa dari tujuan pembelajaran. Guru perlu menetapkan tujuan pedagogis yang jelas, merancang aktivitas yang relevan, dan memantau keterlibatan siswa. Jika teknologi hanya digunakan sebagai hiburan tanpa kaitan dengan pencapaian kompetensi, motivasi jangka panjang dapat menurun. Oleh karena itu, teknologi sebaiknya berfungsi sebagai sarana untuk memperkuat strategi pembelajaran yang bermakna, bukan sekadar alat inovatif.



BAB V

PERBEDAAN INDIVIDUAL DAN GAYA BELAJAR

Setiap peserta didik memiliki karakteristik yang unik dalam proses belajarnya. Perbedaan ini mencakup aspek kognitif, afektif, maupun psikomotorik yang memengaruhi caranya menerima, mengolah, dan mengaplikasikan informasi. Konsep perbedaan individual menekankan bahwa tidak ada satu pendekatan pembelajaran yang dapat berlaku sama efektifnya untuk semua siswa. Hal ini menjadikan peran guru sangat penting dalam mengenali potensi, minat, dan kebutuhan masing-masing peserta didik. Dengan memahami perbedaan tersebut, guru dapat menciptakan strategi pembelajaran yang lebih adaptif, inklusif, dan berorientasi pada keberhasilan semua siswa.

Salah satu aspek yang menonjol dalam perbedaan individual adalah gaya belajar. Gaya belajar dapat dipahami sebagai preferensi atau cara khas seseorang dalam memproses informasi, misalnya melalui visual, auditori, atau kinestetik. Selain itu, ada pula kerangka teori gaya belajar yang lebih komprehensif, seperti model Kolb yang menekankan pengalaman konkret, refleksi, konseptualisasi, dan eksperimen aktif. Pemahaman terhadap gaya belajar membantu guru dalam mendesain pembelajaran yang variatif, sehingga siswa dapat lebih mudah memahami materi sesuai kecenderungan. Namun, penting untuk dicatat bahwa gaya belajar tidak boleh dijadikan label yang membatasi, melainkan pedoman untuk memperkaya pengalaman belajar.

A. Kecerdasan Majemuk dan Potensi Unik

Pada konteks pendidikan, perbedaan individual peserta didik merupakan salah satu tantangan utama yang harus dipahami dan diakomodasi oleh guru. Salah satu teori yang sangat berpengaruh dalam menjelaskan variasi potensi manusia adalah teori *Multiple Intelligences*

(MI) atau kecerdasan majemuk yang dikembangkan oleh Howard Gardner pada tahun 1983. Teori ini menyatakan bahwa kecerdasan tidak bersifat tunggal dan terbatas pada kemampuan kognitif (IQ), melainkan terdiri dari berbagai dimensi, seperti kecerdasan linguistik, logis-matematis, musical, spasial, kinestetik, interpersonal, intrapersonal, dan naturalis (Gardner, 2011).

Perkembangan penelitian setelah tahun 2014 menunjukkan bahwa penerapan teori MI dalam pendidikan memberikan kontribusi signifikan terhadap praktik pembelajaran yang lebih personalized, inklusif, dan berorientasi pada keunikan potensi peserta didik (Chen *et al.*, 2009). Hal ini sejalan dengan paradigma pendidikan abad ke-21 yang menekankan pentingnya *student-centered learning*, keterampilan abad 21 (4C: *critical thinking, creativity, collaboration, communication*), serta pengembangan potensi individu secara menyeluruh (Trilling & Fadel, 2012).

1. Konsep Kecerdasan Majemuk

Menurut Gardner, kecerdasan adalah "kemampuan untuk memecahkan masalah atau menghasilkan produk yang bernilai dalam suatu budaya tertentu" (Gardner, 2011). Teori ini menolak dominasi tes IQ tradisional yang hanya mengukur kecerdasan logis-matematis dan linguistik. Kecerdasan majemuk mencakup delapan dimensi utama:

- a. Kecerdasan Linguistik: kemampuan menggunakan bahasa untuk berkomunikasi, menulis, dan berbicara.
- b. Kecerdasan Logis-Matematis: kemampuan berpikir analitis, memecahkan masalah logis, dan memahami konsep numerik.
- c. Kecerdasan Musical: kepekaan terhadap nada, ritme, dan harmoni.
- d. Kecerdasan Spasial: kemampuan membayangkan, menggambar, dan memahami ruang visual.
- e. Kecerdasan Kinestetik: kemampuan mengendalikan gerakan tubuh untuk aktivitas fisik atau keterampilan motorik halus.
- f. Kecerdasan Interpersonal: kemampuan memahami dan berinteraksi dengan orang lain.
- g. Kecerdasan Intrapersonal: kesadaran diri, refleksi, dan pengendalian emosi.
- h. Kecerdasan Naturalis: kemampuan mengenali, mengklasifikasi, dan memahami lingkungan alam.

2. Potensi Unik Peserta Didik

Setiap peserta didik memiliki kombinasi kecerdasan yang berbeda-beda. Penelitian kontemporer menunjukkan bahwa pemahaman tentang potensi unik peserta didik melalui pendekatan MI dapat membantu guru merancang strategi pembelajaran yang lebih efektif. Contohnya:

- a. Seorang anak dengan kecerdasan musical tinggi dapat belajar konsep matematika melalui lagu.
- b. Peserta didik dengan kecerdasan kinestetik lebih cepat memahami materi jika disertai aktivitas fisik atau praktik langsung.
- c. Siswa dengan kecerdasan interpersonal lebih unggul dalam kerja kelompok, sedangkan siswa dengan kecerdasan intrapersonal cenderung lebih baik dalam refleksi diri.

Dengan demikian, pendidikan tidak lagi sekadar menyeragamkan standar akademik, tetapi menekankan diferensiasi pembelajaran (Tomlinson, 2017).

3. Implikasi Teori MI dalam Pendidikan

- a. Desain Pembelajaran Diferensiatif

Teori kecerdasan majemuk (*Multiple Intelligences/MI*) yang dikemukakan oleh Howard Gardner menekankan bahwa setiap siswa memiliki potensi dan gaya belajar yang unik. Penerapan MI dalam pendidikan menuntut guru untuk mengenali kecerdasan dominan siswa dan menyusun strategi pembelajaran yang sesuai. Hal ini tidak hanya meningkatkan efektivitas belajar, tetapi juga menumbuhkan rasa percaya diri dan minat belajar karena siswa dapat belajar melalui jalur yang paling sesuai dengan kemampuan.

Pada praktiknya, desain pembelajaran diferensiatif berbasis MI dapat diwujudkan melalui berbagai metode dan media. Misalnya, siswa dengan kecerdasan kinestetik dapat belajar sains melalui eksperimen langsung atau permainan peran, sedangkan siswa dengan kecerdasan visual-spasial lebih terbantu dengan diagram, peta konsep, dan animasi. Siswa dengan kecerdasan interpersonal dapat memperoleh manfaat maksimal dari diskusi kelompok atau proyek kolaboratif, sementara siswa intrapersonal dapat

diberikan tugas reflektif atau jurnal belajar untuk melihat pemahaman pribadi.

b. Penilaian Alternatif

Penerapan teori kecerdasan majemuk (MI) dalam pendidikan menuntut perubahan signifikan dalam metode penilaian. Evaluasi tradisional yang hanya mengandalkan tes tertulis sering kali tidak mampu menggambarkan kemampuan siswa secara utuh, karena setiap siswa memiliki kecerdasan dominan yang berbeda. Oleh karena itu, penilaian alternatif menjadi pendekatan yang relevan untuk menilai potensi siswa secara menyeluruh, sekaligus menghargai keberagaman gaya belajar (Darling-Hammond & Adamson, 2014).

Penilaian alternatif dapat berbentuk proyek, portofolio, presentasi, dan keterampilan praktik yang sesuai dengan kecerdasan masing-masing siswa. Misalnya, siswa dengan kecerdasan kinestetik dapat dinilai melalui demonstrasi eksperimen atau kreasi karya, sedangkan siswa dengan kecerdasan interpersonal dievaluasi melalui kolaborasi dan kontribusi dalam diskusi kelompok. Siswa dengan kecerdasan linguistik atau musical dapat menunjukkan kemampuan melalui cerita, puisi, atau pertunjukan musik. Dengan demikian, penilaian menjadi lebih holistik dan autentik, mencerminkan pemahaman dan penerapan konsep daripada sekadar kemampuan mengingat fakta.

c. Pembelajaran Inklusif

Penerapan teori kecerdasan majemuk (MI) dalam pendidikan memberikan landasan penting bagi pembelajaran yang inklusif. Konsep MI menekankan bahwa setiap individu memiliki kombinasi unik dari berbagai tipe kecerdasan, termasuk linguistik, logis-matematis, musical, kinestetik, interpersonal, intrapersonal, naturalis, dan eksistensial. Pendekatan ini memungkinkan guru untuk mengenali potensi siswa secara individual, termasuk siswa dengan kebutuhan khusus (ABK), dan menyesuaikan strategi pengajaran agar setiap siswa dapat mengembangkan kekuatannya (Armstrong, 2009).

Sebagai contoh, anak dengan disleksia mungkin mengalami kesulitan dalam membaca dan menulis, tetapi memiliki kecerdasan musical atau kinestetik yang menonjol. Dengan

memahami profil kecerdasan majemuk, guru dapat menyediakan kegiatan pembelajaran alternatif seperti eksperimen praktis, permainan ritmis, atau proyek berbasis seni. Hal ini tidak hanya membantu siswa untuk tetap belajar secara efektif, tetapi juga meningkatkan rasa percaya diri dan motivasi, karena dapat menunjukkan keunggulan di bidang yang dikuasai.

Lebih lanjut, pendekatan MI mendukung inklusi dengan menekankan pembelajaran yang fleksibel dan beragam. Guru dapat merancang kelas yang menyediakan berbagai jenis aktivitas yang menargetkan berbagai kecerdasan, sehingga setiap siswa memiliki kesempatan untuk berpartisipasi aktif.

d. Pengembangan Kreativitas dan Kolaborasi

Penerapan teori kecerdasan majemuk (MI) dalam pendidikan tidak hanya membantu mengenali potensi unik setiap siswa, tetapi juga berperan penting dalam pengembangan kreativitas dan kolaborasi. Dengan memahami berbagai tipe kecerdasan linguistik, logis-matematis, musical, kinestetik, interpersonal, intrapersonal, naturalis, dan eksistensial guru dapat merancang kegiatan yang memicu imajinasi, inovasi, dan pemecahan masalah. Misalnya, proyek kolaboratif yang menggabungkan seni, sains, dan teknologi memungkinkan siswa dengan kecerdasan berbeda untuk berkontribusi sesuai kekuatannya, sehingga mendorong kreativitas secara holistik.

Pengakuan terhadap kecerdasan majemuk juga memperkuat kerja sama antarsiswa. Siswa yang memiliki kecerdasan interpersonal dan intrapersonal dapat dilibatkan dalam perencanaan, diskusi, dan presentasi kelompok, sementara siswa dengan kecerdasan spasial atau musical memberikan kontribusi kreatif melalui visualisasi konsep atau ekspresi artistik. Interaksi ini tidak hanya meningkatkan keterampilan sosial, tetapi juga melatih kemampuan berkolaborasi, menghargai perbedaan, dan bekerja dalam tim, yang merupakan kompetensi penting di abad ke-21.

B. Gaya Belajar Visual, Auditori, Kinestetik

Setiap peserta didik memiliki cara unik dalam menyerap, mengolah, dan mengingat informasi. Salah satu pendekatan yang paling **Buku Referensi**

populer dalam menjelaskan keragaman tersebut adalah teori gaya belajar, khususnya model Visual, Auditori, dan Kinestetik (VAK). Model ini menjelaskan bahwa sebagian individu lebih efektif belajar melalui rangsangan visual seperti gambar dan grafik, sebagian melalui rangsangan auditori seperti penjelasan verbal, dan sebagian lainnya melalui aktivitas fisik atau pengalaman langsung (Fleming & Mills, 1992).

Meskipun model VAK sering diperdebatkan dalam literatur psikologi pendidikan modern karena keterbatasan bukti empiris yang kuat, pendekatan ini tetap relevan dalam praktik pendidikan karena mampu membantu guru mengenali keragaman gaya belajar siswa. Lebih jauh lagi, dengan perkembangan teknologi digital dan pembelajaran daring, integrasi pendekatan multisensorik menjadi semakin penting untuk meningkatkan motivasi dan retensi belajar (Cuevas, 2015). Definisi gaya belajar visual, auditori, dan kinestetik:

1. Gaya belajar visual: Peserta didik dengan kecenderungan visual menyerap informasi lebih baik melalui rangsangan yang dapat dilihat, seperti teks tertulis, diagram, bagan, dan warna, cenderung mudah mengingat materi yang divisualisasikan, sehingga strategi pengajaran berbasis multimedia sangat efektif.
2. Gaya belajar auditori: Peserta didik dengan kecenderungan auditori lebih responsif terhadap informasi verbal, baik berupa diskusi, ceramah, rekaman suara, atau musik lebih mudah memahami materi melalui mendengarkan dan berbicara, serta terbantu dengan strategi pengajaran berbasis tanya jawab atau debat (Cuevas, 2015).
3. Gaya belajar kinestetik: Peserta didik kinestetik lebih mengandalkan pengalaman fisik dan interaksi langsung. Belajar lebih baik melalui praktik, eksperimen, simulasi, dan aktivitas motorik. Pendekatan pembelajaran berbasis proyek (*Project-Based Learning*) atau praktik laboratorium biasanya sangat membantu (McCarthy, 2016).

Pada dekade terakhir, banyak penelitian mempertanyakan validitas dan efektivitas teori gaya belajar, termasuk model VAK. Beberapa penelitian menemukan bahwa meskipun siswa mungkin memiliki preferensi tertentu, tidak ada bukti konsisten bahwa pengajaran yang disesuaikan dengan gaya belajar spesifik meningkatkan hasil akademik secara signifikan (Newton, 2015). Namun, penting dicatat bahwa konsep gaya belajar tetap memiliki nilai praktis dalam dua hal:

1. Meningkatkan kesadaran diri siswa mengenai bagaimana merasa nyaman belajar.
2. Mendorong guru untuk mengajar dengan pendekatan multisensorik yang melibatkan visual, auditori, dan kinestetik secara bersamaan, sehingga memberi kesempatan lebih luas bagi siswa untuk memahami materi.

Dengan demikian, gaya belajar sebaiknya dipandang bukan sebagai kategori tetap, melainkan sebagai preferensi fleksibel yang dapat diintegrasikan ke dalam pembelajaran inklusif.

1. Pembelajaran Berbasis Visual

Pembelajaran berbasis visual menekankan penggunaan stimulasi visual untuk mendukung proses belajar siswa yang memiliki preferensi belajar visual. Guru dapat memanfaatkan berbagai media seperti slide presentasi, diagram, grafik, peta konsep, atau video edukatif untuk menjelaskan materi yang kompleks. Pendekatan ini memungkinkan siswa untuk memproses informasi secara lebih sistematis dan terstruktur, sehingga memudahkannya dalam memahami konsep-konsep abstrak yang sulit dijelaskan secara verbal. Misalnya, grafik fungsi matematika atau bagan alur proses sains membantu siswa melihat hubungan antarvariabel dengan jelas, sehingga meningkatkan pemahaman dan retensi informasi.

Pembelajaran visual mendukung kemampuan siswa dalam mengorganisasi informasi. Mind mapping atau diagram konsep memungkinkan siswa untuk menghubungkan ide-ide utama dengan subtopik secara hierarkis, sehingga dapat menangkap struktur pengetahuan secara keseluruhan. Hal ini tidak hanya mempermudah pemahaman, tetapi juga membantu siswa dalam mempersiapkan diri menghadapi evaluasi akademik, karena memiliki gambaran visual dari materi yang dipelajari.

Media visual juga dapat meningkatkan motivasi belajar. Visual yang menarik, animasi interaktif, atau video edukatif mampu menstimulasi perhatian siswa, membuat pembelajaran lebih engaging, dan mengurangi kejemuhan dalam kelas. Penelitian menunjukkan bahwa siswa yang belajar melalui media visual cenderung lebih fokus, termotivasi, dan aktif berpartisipasi dalam diskusi kelas, dibandingkan dengan metode ceramah tradisional yang sepenuhnya verbal.

2. Pembelajaran Berbasis Auditori

Pembelajaran berbasis auditori menekankan penggunaan stimulasi suara dan bahasa lisan untuk mendukung proses belajar siswa dengan preferensi belajar auditori. Strategi ini dapat diterapkan melalui ceramah interaktif, diskusi kelas, mendengarkan podcast, atau rekaman audio yang relevan dengan materi. Dengan mendengarkan informasi, siswa auditori mampu menangkap ide-ide utama, memahami urutan proses, serta mengingat konsep lebih efektif dibandingkan metode yang hanya bersifat visual (Cuevas, 2015). Misalnya, siswa dapat mengikuti narasi sejarah melalui rekaman audio atau diskusi kelompok yang menekankan penuturan fakta dan analisis peristiwa, sehingga kemampuan mendengar dan memahami informasi lisannya terasah.

Pembelajaran auditori mendorong keterampilan komunikasi dan kolaborasi. Diskusi kelas memungkinkan siswa menyampaikan pendapat, mengajukan pertanyaan, dan menanggapi teman sebaya secara verbal. Hal ini tidak hanya meningkatkan pemahaman materi, tetapi juga melatih kemampuan mendengarkan aktif, retorika, dan argumentasi yang penting dalam konteks akademik maupun sosial. Melalui interaksi verbal, siswa belajar menghargai perspektif orang lain sekaligus memperkuat keterampilan sosial.

Media audio juga menjadi sarana untuk mendukung motivasi dan fokus belajar. Podcast edukatif atau rekaman guru dapat diakses berulang kali, memberikan kesempatan bagi siswa untuk memproses informasi secara bertahap. Penelitian menunjukkan bahwa metode auditori membantu siswa lebih konsisten mengikuti alur materi, terutama bagi yang lebih responsif terhadap stimulasi suara dibandingkan visual.

3. Pembelajaran Berbasis Kinestetik

Pembelajaran berbasis kinestetik menekankan pengalaman belajar melalui aktivitas fisik dan praktik langsung, sehingga siswa dapat memahami konsep secara konkret. Strategi ini melibatkan gerakan tubuh, manipulasi objek, atau keterlibatan langsung dalam simulasi dan eksperimen. Misalnya, dalam pelajaran IPA, siswa dapat melakukan percobaan di laboratorium, memanipulasi bahan kimia secara aman, atau mengamati fenomena alam secara langsung, yang membantu membangun pemahaman mendalam terhadap konsep sains (McCarthy, 2016). Dengan cara ini, siswa yang memiliki preferensi kinestetik lebih

mudah mengingat informasi karena pengalaman belajar bersifat aktif dan interaktif.

Pembelajaran kinestetik mendorong keterlibatan aktif dan motivasi belajar. Aktivitas seperti role play, drama, atau simulasi situasi kehidupan nyata memungkinkan siswa belajar sambil bergerak dan berinteraksi, sehingga meningkatkan fokus dan minatnya. Penelitian menunjukkan bahwa siswa kinestetik cenderung lebih termotivasi ketika dapat mengalami sendiri materi yang diajarkan dibanding hanya mendengar atau membaca.

Pendekatan berbasis kinestetik juga mendukung pengembangan keterampilan praktis dan berpikir kritis. Misalnya, proyek berbasis masalah nyata mengharuskan siswa merancang, menguji, dan menganalisis hasil kerja, sehingga memperkuat kemampuan pemecahan masalah dan kolaborasi tim. Selain itu, pembelajaran kinestetik memungkinkan guru mengevaluasi pemahaman siswa secara langsung melalui observasi keterampilan praktik, bukan hanya melalui tes tertulis.

4. Integrasi Multisensorik

Integrasi multisensorik dalam pembelajaran merupakan pendekatan yang menggabungkan berbagai saluran belajar, seperti visual, auditori, dan kinestetik, untuk menciptakan pengalaman belajar yang lebih kaya dan efektif. Pendekatan ini mengakui bahwa setiap siswa memiliki gaya belajar yang berbeda-beda, namun alih-alih membatasinya ke satu kategori, guru dapat mengombinasikan berbagai metode agar semua siswa dapat memahami materi secara optimal. Misalnya, guru dapat menyajikan materi menggunakan diagram atau video edukatif (visual), disertai penjelasan dan diskusi interaktif (auditori), lalu mengajak siswa melakukan eksperimen atau simulasi (kinestetik) untuk memperkuat pemahaman (Dekker *et al.*, 2012).

Keuntungan utama dari integrasi multisensorik adalah peningkatan keterlibatan dan motivasi belajar. Dengan melibatkan beberapa indera secara bersamaan, siswa lebih mampu fokus, mengingat informasi, dan menghubungkan konsep dengan pengalaman nyata. Penelitian menunjukkan bahwa pembelajaran multisensorik meningkatkan pemahaman konseptual dan daya ingat jangka panjang dibandingkan metode yang hanya menggunakan satu saluran sensorik. Hal ini juga membantu siswa dengan kebutuhan khusus untuk

berpartisipasi secara lebih aktif dalam pembelajaran, karena dapat menyesuaikan cara belajar dengan kemampuan masing-masing.

Integrasi multisensorik mendukung pengembangan keterampilan berpikir kritis dan kolaboratif. Misalnya, dalam proyek berbasis masalah, siswa dapat menganalisis informasi melalui visualisasi data, berdiskusi dengan teman sebaya, dan mengaplikasikan solusi melalui aktivitas kinestetik. Pendekatan ini tidak hanya menekankan pemahaman teori, tetapi juga penerapan praktis, komunikasi, dan kerja sama tim. Guru dapat menilai pemahaman siswa melalui observasi aktivitas praktis, diskusi kelompok, dan presentasi, sehingga asesmen menjadi lebih autentik dan holistik.

C. Gender, Budaya, dan Latar Sosial Ekonomi

Perbedaan individual dalam proses belajar tidak hanya dipengaruhi oleh faktor biologis, tetapi juga dipengaruhi oleh gender, budaya, dan latar sosial ekonomi. Ketiga aspek ini berperan penting dalam membentuk pola belajar, motivasi, serta strategi yang digunakan peserta didik dalam menguasai pengetahuan dan keterampilan. Dalam psikologi pendidikan, pemahaman mengenai pengaruh gender, budaya, dan status sosial ekonomi (SES) sangat penting agar guru mampu merancang pembelajaran yang inklusif, adaptif, serta mampu menjawab kebutuhan semua peserta didik tanpa diskriminasi (Banks, 2016). Seiring perkembangan globalisasi dan digitalisasi pendidikan, isu-isu tentang kesetaraan gender, sensitivitas budaya, serta kesenjangan akibat perbedaan sosial ekonomi menjadi semakin relevan. Lingkungan belajar yang responsif terhadap keberagaman akan mampu meningkatkan partisipasi siswa, mengurangi kesenjangan capaian akademik, serta memperkuat pendidikan sebagai sarana mobilitas sosial (UNESCO, 2020).

1. Gender dan Perbedaan Belajar

a. Persepsi Gender dalam Pendidikan

Persepsi gender dalam pendidikan telah lama memengaruhi cara guru, orang tua, dan masyarakat membentuk ekspektasi terhadap siswa. Secara tradisional, stereotip gender menempatkan laki-laki sebagai sosok yang lebih unggul dalam bidang matematika dan sains, sementara perempuan sering diasosiasikan dengan

kemampuan seni dan literasi (Hyde, 2014). Ekspektasi ini tidak hanya membatasi pilihan akademik siswa, tetapi juga memengaruhi rasa percaya diri dan motivasi dalam mengeksplorasi bidang tertentu. Akibatnya, siswa cenderung menyesuaikan perilaku dan minat belajar sesuai dengan norma sosial yang berlaku, yang sering kali membatasi potensi individu secara keseluruhan.

Penelitian kontemporer menunjukkan bahwa perbedaan prestasi akademik antara laki-laki dan perempuan lebih banyak dipengaruhi oleh faktor lingkungan, budaya, dan pola asuh daripada kemampuan biologis semata (Stoet & Geary, 2018). Lingkungan yang mendukung kesetaraan gender, termasuk penerapan strategi pembelajaran yang adil dan kesempatan yang setara untuk berpartisipasi dalam berbagai bidang studi, mampu mengurangi kesenjangan yang muncul akibat stereotip.

b. Gender dan Motivasi Belajar

Motivasi belajar siswa tidak terlepas dari pengaruh konstruksi sosial terkait gender. Penelitian menunjukkan bahwa perempuan cenderung menunjukkan motivasi intrinsik yang lebih tinggi dalam kegiatan pembelajaran yang berkaitan dengan literasi dan komunikasi, di mana lebih termotivasi oleh rasa ingin tahu, pencapaian pribadi, dan pengembangan diri. Sebaliknya, laki-laki lebih ter dorong oleh konteks yang menantang atau bersifat kompetitif, seperti perlombaan akademik atau proyek berbasis prestasi. Pola ini mencerminkan bagaimana norma sosial dan ekspektasi gender membentuk preferensi serta orientasi motivasi siswa di lingkungan sekolah.

Perbedaan motivasi berdasarkan gender tidak bersifat tetap atau mutlak. Lingkungan sekolah yang mendukung kesetaraan dan memberikan kesempatan setara untuk berpartisipasi dalam berbagai bidang akademik dapat menyeimbangkan perbedaan ini. Guru yang menerapkan strategi pembelajaran inklusif, memberikan dukungan individual, dan mengurangi stereotip gender dapat mendorong siswa laki-laki maupun perempuan untuk mengeksplorasi minatnya secara lebih luas, sehingga motivasi intrinsik dan ekstrinsik berkembang secara seimbang tanpa dibatasi oleh konstruksi gender.

c. Implikasi Gender dalam Strategi Pembelajaran

Dalam konteks pembelajaran di kelas, penting bagi guru untuk menghindari praktik yang memperkuat stereotip gender atau diskriminatif, seperti lebih sering memberi kesempatan kepada siswa laki-laki untuk menjawab pertanyaan atau mengarahkan perempuan pada bidang studi yang dianggap “tradisional”. Pendekatan seperti ini tidak hanya membatasi potensi akademik siswa, tetapi juga dapat menurunkan motivasi dan rasa percaya diri, terutama bagi yang diarahkan secara stereotip (UNICEF, 2021). Dengan kesadaran akan isu gender, guru dapat menciptakan lingkungan belajar yang inklusif, di mana setiap siswa memiliki kesempatan yang setara untuk berpartisipasi, mengeksplorasi minat, dan mengembangkan kemampuan sesuai bakatnya.

Strategi pengajaran yang adil gender (*gender-fair teaching*) menekankan pentingnya pemberian kesempatan yang setara, penggunaan bahasa yang inklusif, serta menghadirkan figur teladan lintas gender di berbagai bidang ilmu. Misalnya, menghadirkan ilmuwan perempuan dalam pelajaran sains atau tokoh laki-laki dalam literasi dan seni dapat menumbuhkan persepsi bahwa kemampuan akademik tidak dibatasi oleh gender.

2. Budaya dan Pengaruhnya terhadap Belajar

a. Konsep Sensitivitas Budaya

Budaya memiliki pengaruh yang signifikan terhadap cara siswa memandang pengetahuan, otoritas, serta interaksi sosial dalam proses belajar. Setiap individu membawa nilai, norma, dan pengalaman budaya yang membentuk caranya memahami informasi, menyelesaikan masalah, dan berinteraksi dengan guru maupun teman sebaya. Ketidaksadaran terhadap perbedaan budaya dalam konteks kelas dapat menimbulkan kesalahpahaman, alienasi, atau penurunan motivasi belajar, terutama bagi siswa dari latar belakang minoritas (Gay, 2018). Oleh karena itu, memahami konteks budaya peserta didik menjadi langkah penting bagi guru dalam merancang pengalaman belajar yang efektif dan relevan.

Pendekatan *culturally responsive teaching* menekankan pentingnya menghargai dan memanfaatkan latar belakang

budaya siswa sebagai sumber daya dalam pembelajaran. Guru tidak hanya menyesuaikan materi dan strategi pengajaran, tetapi juga membangun lingkungan kelas yang inklusif dan sensitif terhadap perbedaan budaya.

b. Budaya dan Strategi Belajar

Budaya peserta didik memengaruhi strategi belajar yang dipilih maupun caranya berinteraksi dalam kelas. Siswa dari budaya kolektivis, seperti banyak negara di Asia, cenderung menghargai kerja sama, harmoni kelompok, dan pembelajaran kolaboratif. Lebih nyaman belajar melalui diskusi kelompok, proyek tim, atau aktivitas yang menekankan konsensus dan kontribusi bersama (Triandis, 2018). Sebaliknya, siswa dari budaya individualis, misalnya di Eropa Barat dan Amerika Utara, lebih menekankan kemandirian, inisiatif personal, dan pengembangan kapasitas individu. Cenderung lebih efektif ketika diberikan kesempatan untuk belajar secara mandiri, mengambil keputusan sendiri, dan bertanggung jawab atas hasil belajarnya.

Implikasi bagi guru sangat penting, terutama di kelas multikultural. Strategi pengajaran perlu fleksibel dengan menyeimbangkan metode kooperatif dan individual agar sesuai dengan preferensi belajar yang beragam. Misalnya, guru dapat merancang proyek kelompok yang melibatkan kerja sama, sekaligus memberi tugas individu yang menumbuhkan kemandirian dan tanggung jawab personal.

c. Bahasa dan Identitas Budaya

Bahasa merupakan komponen fundamental dari budaya yang membentuk cara berpikir, interaksi sosial, dan proses belajar siswa. Penggunaan bahasa ibu dalam konteks pendidikan tidak hanya mempermudah pemahaman materi, tetapi juga memperkuat rasa identitas budaya dan harga diri siswa (Cummins, 2021). Ketika siswa merasa bahasanya dihargai, cenderung lebih percaya diri dalam mengekspresikan ide, mengikuti diskusi kelas, dan berpartisipasi aktif dalam kegiatan belajar. Sebaliknya, pengabaian bahasa ibu dapat menimbulkan rasa alienasi, menurunkan motivasi, dan menghambat perkembangan akademik siswa.

Pendekatan translingual menjadi strategi penting bagi sekolah multibahasa. Dengan mengintegrasikan bahasa ibu siswa ke

dalam pembelajaran misalnya melalui translasi, penugasan bilingual, atau penggunaan materi yang relevan secara linguistik guru dapat menciptakan lingkungan belajar inklusif yang menghargai keberagaman budaya. Strategi ini tidak hanya mendukung pencapaian akademik, tetapi juga memperkuat identitas budaya, memperluas kompetensi bahasa, dan membangun keterampilan komunikasi lintas budaya yang penting bagi perkembangan peserta didik di era globalisasi.

d. Pendidikan Multikultural

Pendidikan multikultural merupakan pendekatan yang menekankan penghargaan terhadap keberagaman budaya serta kesetaraan kesempatan belajar bagi semua siswa. Pendekatan ini tidak hanya mengajarkan toleransi, tetapi juga menekankan pengakuan terhadap identitas budaya setiap peserta didik. Banks (2016) menyatakan bahwa pendidikan multikultural harus mencakup integrasi konten lintas budaya dalam kurikulum, sehingga siswa memperoleh pemahaman yang luas tentang berbagai perspektif dan tradisi. Dengan demikian, pendidikan tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi juga membentuk kesadaran sosial dan empati antarbudaya.

Pendidikan multikultural juga menuntut reformasi pedagogi dan pengurangan prasangka di lingkungan belajar. Guru berperan penting dalam menciptakan praktik pengajaran yang inklusif, memberikan kesempatan partisipasi yang setara, serta menekankan nilai-nilai keadilan dan penghargaan terhadap perbedaan. Strategi ini membantu siswa merasa diakui dan dihargai, sekaligus menumbuhkan kemampuan untuk berinteraksi secara efektif dalam masyarakat yang pluralistik.

3. Latar Sosial Ekonomi dan Pengaruhnya pada Pendidikan

a. Akses terhadap Sumber Daya Belajar

Latar belakang sosial ekonomi (SES) memiliki peran signifikan dalam menentukan akses siswa terhadap sumber daya belajar. Anak-anak dari keluarga dengan SES rendah seringkali menghadapi keterbatasan dalam hal teknologi pendidikan, buku pelajaran, fasilitas belajar, dan nutrisi yang mendukung perkembangan kognitif. Kondisi ini berdampak pada kualitas pembelajaran yang diterima, sehingga menimbulkan

kesenjangan dalam pencapaian akademik dibandingkan dengan siswa yang berasal dari keluarga SES tinggi. Hambatan-hambatan ini tidak hanya memengaruhi kemampuan kognitif, tetapi juga mengurangi motivasi dan partisipasi siswa dalam kegiatan belajar.

SES rendah juga berimplikasi pada peluang siswa untuk terlibat dalam aktivitas ekstrakurikuler atau program pengayaan yang dapat meningkatkan keterampilan akademik dan sosial. Studi oleh OECD (2019) menunjukkan bahwa ketimpangan akses ini memperlebar jurang pencapaian akademik antara siswa dari latar belakang ekonomi berbeda, sehingga menuntut intervensi berbasis sekolah dan komunitas. Strategi seperti penyediaan beasiswa, fasilitas belajar tambahan, serta pendampingan personal dapat membantu mengurangi dampak negatif SES terhadap pendidikan dan meningkatkan kesempatan belajar yang lebih setara.

b. Dukungan Keluarga dan Harapan Akademik

Dukungan keluarga berperan krusial dalam membentuk motivasi dan prestasi akademik siswa, yang dipengaruhi oleh status sosial ekonomi (SES). Keluarga dengan SES tinggi umumnya memiliki waktu, pengetahuan, dan sumber daya untuk mendampingi proses belajar anak secara aktif, dapat menyediakan tutor, fasilitas belajar tambahan, dan menanamkan harapan akademik yang tinggi, sehingga anak-anak lebih terdorong untuk berprestasi (Jensen, 2016). Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan keterampilan akademik, tetapi juga membangun rasa percaya diri dan self-efficacy yang berkelanjutan.

Siswa dari keluarga dengan SES rendah sering menghadapi tantangan psikososial yang kompleks, seperti stres akibat keterbatasan finansial, konflik dalam keluarga, atau kurangnya dukungan belajar di rumah. Kondisi ini dapat menurunkan motivasi intrinsik dan ekstrinsik siswa, serta memengaruhi kemampuan untuk fokus dan mengelola tugas akademik.

c. Ketidaksetaraan Digital

Kesenjangan digital (*digital divide*) menjadi salah satu tantangan signifikan dalam pendidikan kontemporer, terutama yang terkait dengan latar sosial ekonomi (SES). Siswa dari keluarga berpendapatan rendah sering kali tidak memiliki akses ke

perangkat teknologi yang memadai atau koneksi internet yang stabil. Hal ini menyebabkan kesulitan mengikuti pembelajaran daring, mengakses materi digital, dan berpartisipasi dalam aktivitas pembelajaran interaktif (UNESCO, 2020). Akibatnya, ketimpangan akademik yang ada antara kelompok SES tinggi dan rendah semakin melebar.

Fenomena ini menjadi sangat nyata selama pandemi COVID-19, ketika pembelajaran jarak jauh diterapkan secara luas. Studi oleh Di Pietro *et al.* (2020) menunjukkan bahwa siswa yang tidak memiliki akses teknologi memadai tertinggal dalam pencapaian akademik, partisipasi kelas, dan pengembangan keterampilan digital. Kesenjangan digital tidak hanya memengaruhi performa akademik jangka pendek, tetapi juga berpotensi menimbulkan dampak jangka panjang terhadap kesempatan pendidikan dan mobilitas sosial siswa dari kelompok SES rendah.

d. Intervensi Pendidikan untuk Mengatasi Kesenjangan SES

Perbedaan latar sosial ekonomi (SES) berdampak signifikan terhadap peluang dan pencapaian pendidikan siswa, sehingga intervensi menjadi sangat penting untuk mengurangi kesenjangan ini. Berbagai strategi dapat diterapkan, seperti program subsidi pendidikan, beasiswa, layanan bimbingan belajar gratis, dan program gizi sekolah yang mendukung kesehatan dan konsentrasi belajar anak. Intervensi ini tidak hanya membantu pemenuhan kebutuhan dasar, tetapi juga meningkatkan motivasi dan keterlibatan akademik siswa dari keluarga berpenghasilan rendah.

Pendekatan berbasis komunitas juga terbukti efektif. Kolaborasi antara sekolah, organisasi masyarakat, dan keluarga menciptakan lingkungan belajar yang lebih mendukung serta memberikan sumber daya tambahan bagi siswa yang membutuhkan. Reardon dan Portilla (2016) menunjukkan bahwa intervensi komunitas semacam ini mampu meningkatkan akses terhadap pendidikan berkualitas, meminimalkan hambatan sosial-ekonomi, dan menumbuhkan rasa keterhubungan yang penting bagi perkembangan akademik dan sosial siswa.

D. Mewujudkan Diferensiasi Pembelajaran

Di dunia pendidikan, keberagaman peserta didik merupakan suatu keniscayaan. Peserta didik hadir di kelas dengan latar belakang yang berbeda baik dari segi kemampuan akademik, gaya belajar, kecerdasan, minat, motivasi, maupun faktor sosial-budaya. Situasi ini menuntut guru untuk mampu menyesuaikan strategi pembelajaran agar semua peserta didik dapat belajar secara optimal. Salah satu pendekatan yang dianggap efektif adalah diferensiasi pembelajaran (*differentiated instruction*).

Diferensiasi pembelajaran didefinisikan sebagai suatu strategi instruksional yang secara sadar merespons kebutuhan belajar individual dengan memodifikasi konten, proses, produk, atau lingkungan belajar (Tomlinson, 2014). Melalui diferensiasi, guru tidak lagi berorientasi pada “*one size fits all*”, melainkan pada keberagaman peserta didik dengan memberikan berbagai alternatif dalam cara memperoleh informasi, mengolah pengetahuan, dan menunjukkan hasil belajar.

Pada konteks pendidikan abad ke-21, diferensiasi semakin relevan karena kurikulum global menuntut adanya pembelajaran yang adaptif, inklusif, dan berpusat pada siswa (*student-centered learning*). Sejumlah penelitian mutakhir menunjukkan bahwa penerapan diferensiasi mampu meningkatkan keterlibatan siswa, memperkuat motivasi intrinsik, serta memperbaiki pencapaian akademik, terutama bagi siswa dengan kebutuhan khusus atau latar belakang yang kurang beruntung (Garrett, 2017).

Diferensiasi pembelajaran berkembang dari teori-teori psikologi pendidikan, khususnya konstruktivisme dan humanisme, yang menekankan pentingnya pengalaman belajar bermakna dan kebutuhan individual peserta didik. Menurut Tomlinson (2017), diferensiasi dapat dilakukan melalui empat aspek utama:

1. Konten (*content*) → menyesuaikan materi ajar sesuai tingkat kesiapan siswa.
2. Proses (*process*) → memodifikasi cara penyajian dan kegiatan pembelajaran agar sesuai gaya belajar.
3. Produk (*product*) → memberikan fleksibilitas dalam bentuk hasil belajar yang ditunjukkan siswa.
4. Lingkungan belajar (*learning environment*) → menciptakan iklim kelas yang mendukung semua perbedaan.

Prinsip utama diferensiasi bukanlah membuat pelajaran yang sepenuhnya berbeda untuk setiap anak, tetapi menciptakan variasi yang cukup sehingga setiap anak dapat menemukan jalur pembelajaran yang sesuai dengan potensinya.

Diferensiasi pembelajaran memiliki landasan dari berbagai teori:

1. Teori Konstruktivisme (Piaget & Vygotsky) → siswa membangun pengetahuan melalui interaksi aktif dengan lingkungan, sehingga diferensiasi menyediakan scaffolding sesuai zona perkembangan proksimal (ZPD) (Shabani, 2016).
2. Teori Kecerdasan Majemuk (Gardner) → setiap siswa memiliki kecerdasan dominan yang unik; diferensiasi memungkinkan ekspresi pembelajaran sesuai kecerdasan tersebut (Gardner, 2011).
3. Teori Motivasi Humanistik (Maslow, Rogers) → pemenuhan kebutuhan psikologis, rasa memiliki, dan aktualisasi diri menjadi kunci; diferensiasi mendukung keterlibatan emosional siswa dalam belajar.

Dengan kata lain, diferensiasi adalah penerapan praktis dari teori psikologi pendidikan dalam konteks kelas yang heterogen. Menurut penelitian terkini, ada beberapa strategi praktis yang dapat diterapkan guru untuk mewujudkan diferensiasi pembelajaran:

1. Diferensiasi Konten

Diferensiasi konten merupakan strategi penting dalam menciptakan pembelajaran yang responsif terhadap perbedaan individu di kelas. Setiap siswa memiliki kemampuan, minat, dan gaya belajar yang berbeda, sehingga penyampaian materi tunggal tidak selalu efektif untuk semua peserta didik. Dengan menyediakan materi yang beragam, guru dapat memastikan bahwa setiap siswa memiliki kesempatan untuk memahami konsep sesuai dengan kapasitas dan preferensinya. Misalnya, teks yang dirancang dengan tingkat kompleksitas berbeda memungkinkan siswa dengan kemampuan membaca yang beragam untuk tetap terlibat dan memperoleh pemahaman yang memadai (Santangelo & Tomlinson, 2012).

Guru juga dapat memanfaatkan media yang berbeda untuk mendukung berbagai gaya belajar. Siswa visual dapat memperoleh manfaat dari diagram, grafik, atau video edukatif, sedangkan siswa auditori lebih efektif melalui ceramah, diskusi, atau rekaman audio. Pendekatan ini membantu siswa membangun pemahaman dengan cara

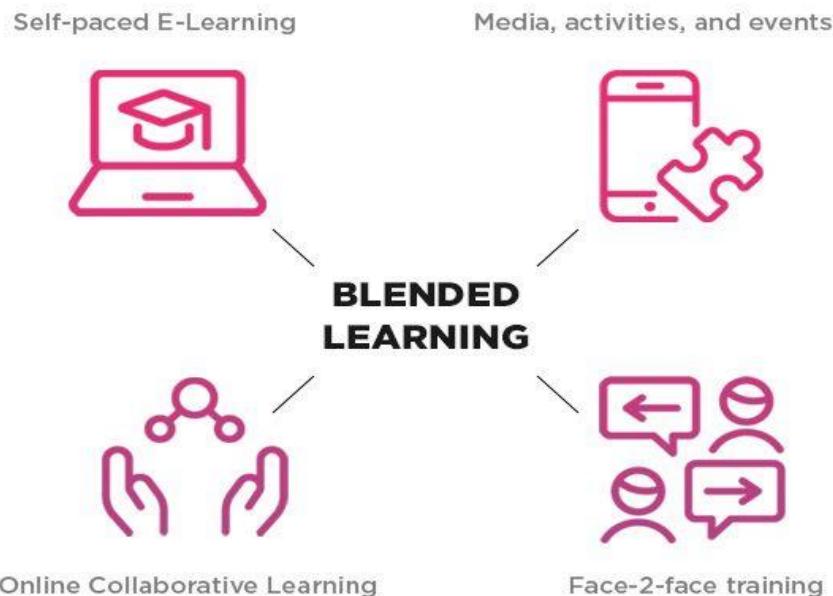
yang paling sesuai baginya, meningkatkan keterlibatan, serta mengurangi frustrasi yang muncul akibat materi yang terlalu mudah atau terlalu sulit.

Diferensiasi konten juga memungkinkan guru untuk menyesuaikan konteks pembelajaran dengan minat siswa. Misalnya, contoh atau studi kasus yang relevan dengan pengalaman sehari-hari siswa dapat meningkatkan motivasi dan membuat pembelajaran lebih bermakna. Dengan mengaitkan materi pelajaran dengan minat dan kehidupan nyata peserta didik, guru tidak hanya meningkatkan pemahaman kognitif, tetapi juga membangun koneksi emosional dengan konten pembelajaran.

2. Diferensiasi Proses

Diferensiasi proses merupakan strategi pembelajaran yang menyesuaikan cara siswa memperoleh dan mengolah informasi sesuai dengan kebutuhan, minat, dan gaya belajar. Pendekatan ini menekankan bahwa setiap siswa tidak hanya berbeda dalam kemampuan, tetapi juga dalam caranya memahami konsep dan memecahkan masalah. Dengan menyediakan pilihan metode belajar, guru memberi kesempatan kepada siswa untuk mengambil peran aktif dalam proses pembelajaran, meningkatkan keterlibatan, dan membangun kemandirian (Heacox & Cash, 2020).

Gambar 2. Konsep *Blended Learning*



Sumber: *Ruang Kerja*

Salah satu bentuk diferensiasi proses adalah penerapan pembelajaran kooperatif. Dalam metode ini, siswa bekerja dalam kelompok kecil untuk mencapai tujuan bersama. Kolaborasi memungkinkan saling berbagi pemahaman, mendiskusikan ide, dan saling mengoreksi, sehingga memperkuat pemahaman konsep. Selain itu, pembelajaran kooperatif mengembangkan keterampilan sosial, komunikasi, dan toleransi terhadap perbedaan antar anggota kelompok, yang penting dalam membentuk lingkungan belajar inklusif.

Metode lain yang mendukung diferensiasi proses adalah proyek berbasis masalah (*Problem-Based learning*). Pendekatan ini menempatkan siswa pada situasi nyata yang menuntut pemecahan masalah secara kreatif dan analitis. Siswa dapat memilih strategi atau pendekatan yang paling sesuai dengan kemampuan dan minatnya, sehingga pembelajaran menjadi lebih relevan dan memotivasi. Di sisi lain, *blended learning* menggabungkan pembelajaran tatap muka dengan media digital, memberikan fleksibilitas bagi siswa untuk belajar sesuai ritme dan gayanya sendiri.

3. Diferensiasi Produk

Diferensiasi produk merupakan strategi pembelajaran yang menekankan pada keberagaman cara siswa menunjukkan pemahaman dan keterampilan yang telah dikuasai. Alih-alih menilai semua siswa dengan format yang sama, guru memberikan pilihan bentuk produk belajar yang sesuai dengan minat, bakat, dan gaya belajar masing-masing siswa. Pendekatan ini tidak hanya menghargai perbedaan individual, tetapi juga meningkatkan motivasi intrinsik karena siswa merasa memiliki kendali atas caranya mengekspresikan pemahaman.

Salah satu bentuk diferensiasi produk adalah esai tertulis, yang memungkinkan siswa mengekspresikan pemikiran secara sistematis dan analitis. Esai bermanfaat bagi siswa yang kuat dalam kemampuan linguistik dan berpikir kritis. Sementara itu, presentasi lisan memungkinkan siswa yang lebih nyaman dengan ekspresi verbal dan keterampilan komunikasi untuk menunjukkan pemahaman, sekaligus melatih percaya diri dan kemampuan berbicara di depan umum.

Diferensiasi produk juga dapat mencakup media kreatif seperti video, poster, atau karya seni. Misalnya, dalam mata pelajaran sejarah, siswa dapat membuat video dokumenter tentang peristiwa penting, atau dalam pelajaran sains, siswa dapat menghasilkan model atau proyek eksperimen. Pilihan produk ini memungkinkan siswa menonjolkan kecerdasan atau keterampilan khusus, baik itu visual-spasial, kinestetik, maupun interpersonal. Pendekatan ini mendorong kreativitas sekaligus memberikan pengalaman belajar yang lebih bermakna.

4. Diferensiasi Lingkungan Belajar

Diferensiasi lingkungan belajar menekankan pentingnya menciptakan ruang kelas yang mendukung keberagaman siswa, baik dari segi kemampuan, minat, maupun kebutuhan khusus. Lingkungan fisik yang fleksibel, seperti pengaturan meja yang dapat diubah, area kerja kelompok, dan aksesibilitas bagi siswa dengan disabilitas, memungkinkan semua siswa merasa nyaman dan mampu berpartisipasi secara optimal. Ruang kelas yang ramah secara fisik juga membantu siswa fokus, mengurangi stres, dan memaksimalkan keterlibatan dalam proses belajar (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Diferensiasi lingkungan belajar juga mencakup faktor psikologis dan sosial. Guru perlu membangun iklim kelas yang inklusif, di mana setiap siswa merasa dihargai, aman, dan diterima. Strategi seperti

penerapan aturan kelas yang adil, penghargaan atas kontribusi individu, serta promosi kolaborasi antar siswa dapat meningkatkan rasa keterhubungan dan motivasi belajar. Lingkungan psikologis yang mendukung ini sangat penting untuk mengurangi kecemasan dan meningkatkan kepercayaan diri siswa dalam mengekspresikan pemikiran.

Penggunaan teknologi juga dapat menjadi bagian dari diferensiasi lingkungan belajar. Misalnya, platform pembelajaran daring memungkinkan siswa belajar dengan kecepatan sendiri dan mengakses materi sesuai gaya belajar. Selain itu, media interaktif dan multimedia dapat memperkaya pengalaman belajar, sehingga siswa dengan kebutuhan khusus atau preferensi belajar tertentu tetap dapat mengikuti pembelajaran secara efektif. Pendekatan ini membantu menciptakan ekosistem belajar yang adaptif dan responsif terhadap beragam kebutuhan siswa.



BAB VI

PEMBELAJARAN INKLUSIF DAN ADAPTIF

Pendidikan yang berkualitas harus mampu menjangkau seluruh peserta didik tanpa terkecuali, termasuk yang memiliki latar belakang, kebutuhan, maupun kemampuan yang berbeda. Konsep pembelajaran inklusif menekankan pentingnya memberikan kesempatan yang setara bagi semua siswa untuk berpartisipasi aktif dalam proses belajar. Hal ini mencakup pengakuan terhadap keberagaman, mulai dari perbedaan kemampuan akademik, kondisi disabilitas, hingga faktor sosial dan budaya. Dalam praktiknya, pembelajaran inklusif tidak hanya berarti menerima siswa dengan kebutuhan khusus di sekolah umum, tetapi juga memastikan bahwa seluruh proses belajar mengajar dapat diakses dan dinikmati oleh semua peserta didik secara adil.

Pembelajaran adaptif merupakan pendekatan yang berfokus pada penyesuaian strategi, metode, dan materi ajar sesuai dengan karakteristik serta kebutuhan siswa. Kehadiran teknologi pendidikan, seperti sistem pembelajaran berbasis digital, memungkinkan guru merancang pengalaman belajar yang lebih personal dan fleksibel. Pembelajaran adaptif membantu siswa untuk berkembang sesuai dengan kecepatan, gaya belajar, dan tingkat pemahaman masing-masing, sehingga potensi yang dimiliki dapat teroptimalkan. Pendekatan ini juga sangat relevan dalam menghadapi dinamika pendidikan abad ke-21 yang menuntut inovasi, kreativitas, dan keterampilan berpikir kritis.

A. Prinsip Pembelajaran Inklusif

Pendidikan inklusif merupakan paradigma yang menekankan hak setiap anak, tanpa terkecuali, untuk memperoleh akses pendidikan yang bermutu sesuai dengan kebutuhan dan potensi yang dimilikinya. Prinsip ini menolak diskriminasi, segregasi, serta marginalisasi, dan

menegaskan bahwa sekolah harus menjadi ruang belajar yang ramah, adaptif, dan menerima keberagaman (UNESCO, 2020). Dalam konteks abad ke-21, di mana masyarakat semakin plural, pembelajaran inklusif tidak lagi dianggap sebagai pilihan melainkan sebagai kewajiban etis dan legal yang diatur dalam berbagai kebijakan pendidikan global maupun nasional (Ainscow, 2020).

Sejak Deklarasi Salamanca (1994) dan lebih diperkuat oleh Agenda Pendidikan 2030 – *Sustainable Development Goals* (SDG 4), pendidikan inklusif menuntut sistem pendidikan agar dapat “menjamin pendidikan yang inklusif, adil, dan bermutu serta mendukung kesempatan belajar sepanjang hayat bagi semua orang” (UNESCO, 2017). Dengan demikian, prinsip pembelajaran inklusif berfungsi sebagai landasan normatif, etis, pedagogis, dan praktis untuk menciptakan lingkungan belajar yang menjunjung tinggi kesetaraan serta keberagaman.

Pendidikan inklusif tidak sekadar menyatukan peserta didik dengan kebutuhan khusus ke dalam sekolah reguler, melainkan sebuah pendekatan menyeluruh yang mengakui keberagaman kemampuan, latar belakang, budaya, gender, dan kondisi sosial-ekonomi (Florian & Beaton, 2018). Florian (2015) menyebut inklusi sebagai proses berkelanjutan dalam mengidentifikasi dan merespons perbedaan individu melalui partisipasi aktif dalam pembelajaran.

Pendidikan inklusif memiliki dua dimensi utama:

1. Dimensi keadilan sosial (*equity*): memberikan hak pendidikan yang sama bagi semua peserta didik.
2. Dimensi pedagogis (*pedagogy of inclusion*): merancang pembelajaran yang fleksibel, adaptif, dan berbasis kebutuhan peserta didik.

Dengan demikian, inklusi bukan sekadar tentang “siapa yang boleh masuk kelas,” tetapi tentang bagaimana pembelajaran dirancang dan diimplementasikan agar semua siswa merasa diterima, dihargai, dan mampu berkembang secara optimal.

1. Prinsip Kesetaraan Akses

Prinsip kesetaraan akses menekankan bahwa setiap peserta didik, tanpa memandang kondisi fisik, kognitif, gender, budaya, atau latar belakang sosial-ekonomi, memiliki hak yang sama untuk memperoleh pendidikan berkualitas. Hal ini menuntut sekolah dan guru untuk

menyediakan sarana dan fasilitas yang memungkinkan seluruh siswa dapat berpartisipasi secara optimal dalam proses pembelajaran. Kesetaraan akses bukan sekadar memberikan kesempatan hadir di kelas, tetapi juga memastikan bahwa materi, metode, dan strategi pembelajaran dapat dijangkau oleh semua siswa, termasuk yang memiliki kebutuhan khusus (UNICEF, 2019).

Kesetaraan akses juga mencakup dimensi digital. Di era pembelajaran berbasis teknologi, siswa harus memiliki kesempatan yang setara untuk mengakses perangkat digital, jaringan internet, dan platform pembelajaran daring. Sekolah perlu mengantisipasi ketimpangan akses teknologi, misalnya dengan menyediakan laboratorium komputer, perangkat pinjaman, atau modul pembelajaran offline untuk siswa yang tidak memiliki fasilitas digital di rumah. Dengan demikian, perbedaan latar belakang sosial-ekonomi tidak menjadi penghalang dalam proses belajar.

Aspek sosial juga menjadi bagian penting dari prinsip ini. Guru harus menciptakan lingkungan belajar yang inklusif, aman, dan bebas dari diskriminasi atau stigma. Hal ini termasuk memperhatikan interaksi antar siswa, mendorong kolaborasi, dan memberikan perhatian khusus bagi yang sering terpinggirkan. Dengan mengintegrasikan dimensi fisik, digital, dan sosial secara konsisten, kesetaraan akses dapat diwujudkan secara menyeluruh, sehingga semua peserta didik memiliki peluang yang adil untuk berkembang secara akademik maupun personal.

2. Prinsip Penerimaan dan Penghargaan terhadap Keberagaman

Prinsip penerimaan dan penghargaan terhadap keberagaman menekankan bahwa setiap individu memiliki nilai dan potensi unik yang harus diakui dalam proses belajar. Dalam konteks pendidikan inklusif, guru dituntut untuk melihat perbedaan budaya, bahasa, kemampuan, dan latar belakang sosial-ekonomi sebagai kekayaan yang dapat memperkaya pengalaman belajar seluruh siswa, bukan sebagai hambatan. Dengan demikian, keberagaman dipandang sebagai sumber daya pembelajaran yang memungkinkan terciptanya interaksi yang dinamis, kreatif, dan saling menginspirasi (Ainscow, 2020).

Untuk mewujudkan prinsip ini, guru perlu mengembangkan sikap empati yang mendalam dan kemampuan untuk memahami perspektif siswa yang berbeda. Hal ini melibatkan penghargaan terhadap kebutuhan individual, pengakuan atas keunikan cara belajar, serta

perhatian terhadap perbedaan sosial dan emosional yang dimiliki siswa. Guru yang mampu menerapkan prinsip ini akan mampu membangun budaya kelas yang saling menghormati, di mana siswa merasa aman untuk mengekspresikan diri, berpartisipasi aktif, dan belajar dari perbedaan teman-temannya.

Penerimaan keberagaman juga mencakup pengembangan materi dan strategi pembelajaran yang responsif terhadap perbedaan. Misalnya, penggunaan bahasa yang inklusif, penyesuaian media pembelajaran bagi siswa berkebutuhan khusus, serta penekanan pada kerja sama lintas kemampuan dan budaya. Dengan lingkungan belajar yang menghargai keberagaman, siswa tidak hanya memperoleh pengetahuan akademik, tetapi juga belajar nilai toleransi, kolaborasi, dan penghargaan terhadap perbedaan. Hal ini secara keseluruhan mendukung terciptanya pendidikan yang adil, inklusif, dan berdaya bagi semua peserta didik.

3. Prinsip Partisipasi Aktif

Pembelajaran inklusif menekankan pentingnya semua peserta didik terlibat dalam kegiatan belajar (Booth & Ainscow, 2002). Partisipasi aktif dapat diwujudkan dengan:

- a. penggunaan metode kooperatif,
- b. pembelajaran berbasis proyek,
- c. diskusi kelompok heterogen, dan
- d. teknologi bantu bagi siswa berkebutuhan khusus.

Partisipasi bukan hanya “hadir secara fisik,” tetapi juga keterlibatan emosional, kognitif, dan sosial dalam pembelajaran.

4. Prinsip Diferensiasi Pembelajaran

Prinsip diferensiasi pembelajaran menekankan pentingnya pengakuan terhadap keunikan setiap peserta didik. Setiap siswa memiliki kebutuhan, gaya belajar, dan potensi yang berbeda, sehingga pendekatan satu ukuran untuk semua tidak selalu efektif. Dalam konteks pendidikan inklusif, guru dituntut untuk menerapkan differentiated instruction, yakni strategi pengajaran yang menyesuaikan konten, proses, produk, dan lingkungan belajar agar sesuai dengan kemampuan dan minat masing-masing siswa (Tomlinson, 2017). Dengan demikian, semua siswa memiliki kesempatan untuk belajar secara optimal tanpa merasa terpinggirkan.

Diferensiasi dalam konten berarti materi disajikan dalam berbagai tingkat kompleksitas, media, atau representasi agar dapat diakses oleh seluruh siswa. Sementara itu, diferensiasi dalam proses mencakup penggunaan metode yang beragam, seperti diskusi, proyek kelompok, pembelajaran berbasis masalah, atau eksplorasi mandiri, sehingga siswa dapat belajar dengan cara yang paling efektif baginya. Diferensiasi produk memberikan fleksibilitas bagi siswa untuk menunjukkan pemahaman melalui berbagai format, seperti esai, presentasi, karya seni, atau proyek digital, sehingga potensi unik dapat termanfaatkan sepenuhnya.

Diferensiasi lingkungan belajar juga menjadi bagian penting dari prinsip ini. Guru perlu menciptakan suasana kelas yang inklusif, aman, dan mendukung partisipasi semua siswa, termasuk yang memiliki kebutuhan khusus. Penataan ruang, pemanfaatan teknologi, serta pengaturan interaksi sosial di kelas berperan dalam memastikan bahwa setiap siswa dapat belajar dengan nyaman dan terlibat aktif.

5. Prinsip Kolaborasi

Prinsip kolaborasi merupakan salah satu pilar penting dalam pendidikan inklusif karena keberhasilan pembelajaran tidak hanya bergantung pada guru semata. Pendidikan yang menghargai keberagaman peserta didik membutuhkan sinergi antara berbagai pihak, termasuk orang tua, konselor, tenaga pendamping, dan komunitas. Kolaborasi ini memungkinkan pertukaran informasi, pemahaman kebutuhan individu, serta penyusunan strategi yang tepat agar setiap siswa dapat belajar secara optimal.

Kolaborasi juga melibatkan keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran. Misalnya, siswa diberi kesempatan untuk ikut merancang aturan kelas, memberikan umpan balik terhadap metode pembelajaran, atau berpartisipasi dalam pengambilan keputusan yang memengaruhi dinamika kelas. Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan rasa memiliki (*sense of ownership*), tetapi juga menumbuhkan tanggung jawab, keterampilan sosial, dan kemampuan bekerja sama. Lingkungan belajar yang supportif dan partisipatif ini mendorong siswa untuk saling menghargai perbedaan dan belajar secara kolaboratif.

Kolaborasi dengan komunitas dan berbagai pihak eksternal membuka peluang untuk sumber daya tambahan yang mendukung inklusi. Misalnya, program mentoring, kunjungan lapangan, dan

dukungan organisasi masyarakat dapat memperkaya pengalaman belajar siswa, terutama yang memiliki kebutuhan khusus. Dengan prinsip kolaborasi yang diterapkan secara konsisten, pendidikan inklusif menjadi lebih holistik, berfokus pada pengembangan potensi setiap siswa, sekaligus membangun budaya belajar yang saling mendukung dan menghargai keberagaman.

6. Prinsip Keadilan dan Non-Diskriminasi

Prinsip keadilan dan non-diskriminasi menjadi fondasi penting dalam pendidikan inklusif karena setiap peserta didik memiliki kebutuhan, kemampuan, dan latar belakang yang berbeda. Berbeda dengan kesetaraan yang menekankan perlakuan yang sama untuk semua, keadilan (*equity*) menekankan penyesuaian perlakuan sesuai dengan kebutuhan individu. Dengan demikian, siswa yang menghadapi tantangan tertentu mendapatkan dukungan tambahan tanpa mengurangi hak atau kesempatan siswa lain (Göransson & Nilholm, 2014).

Contohnya, siswa dengan disleksia atau kesulitan belajar lainnya mungkin memerlukan waktu tambahan saat ujian, penggunaan media pembelajaran khusus, atau bantuan asisten belajar. Penyesuaian ini tidak hanya memungkinkan siswa tersebut mengikuti proses belajar dengan lebih optimal, tetapi juga mencerminkan penghargaan terhadap perbedaan kemampuan dan kebutuhan. Pendekatan ini memastikan bahwa setiap siswa memiliki peluang yang adil untuk mencapai kompetensi dan prestasi akademik sesuai potensinya.

Prinsip keadilan juga menuntut guru dan sekolah untuk menghapus praktik diskriminatif yang dapat muncul secara sengaja maupun tidak sengaja. Hal ini meliputi sikap, bahasa, maupun kebijakan yang membatasi partisipasi siswa berdasarkan gender, budaya, atau status sosial-ekonomi. Dengan menerapkan keadilan dan non-diskriminasi secara konsisten, pendidikan inklusif tidak hanya menciptakan lingkungan belajar yang mendukung bagi semua siswa, tetapi juga menumbuhkan kesadaran sosial, empati, dan penghargaan terhadap keberagaman dalam komunitas pendidikan.

7. Prinsip Fleksibilitas Kurikulum

Kurikulum inklusif harus bersifat adaptif, memungkinkan penyesuaian materi dan strategi pembelajaran sesuai kebutuhan individu.

Fleksibilitas ini mencakup penggunaan *Universal Design for Learning* (UDL), yang menekankan:

- a. *multiple means of representation* (beragam cara penyajian materi),
- b. *multiple means of engagement* (beragam cara keterlibatan siswa), dan
- c. *multiple means of expression* (beragam cara siswa menunjukkan pemahaman).

B. Identifikasi Kebutuhan Khusus (ABK)

Pendidikan inklusif merupakan paradigma yang menekankan hak semua anak untuk memperoleh pendidikan yang bermutu tanpa diskriminasi, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK). Identifikasi kebutuhan khusus menjadi tahap fundamental dalam praktik pendidikan inklusif, karena melalui proses ini pendidik dapat memahami karakteristik unik setiap peserta didik serta menyesuaikan strategi pembelajaran yang relevan. Identifikasi yang tepat memungkinkan guru, sekolah, dan orang tua untuk mengembangkan intervensi pedagogis, layanan pendukung, serta desain pembelajaran adaptif yang memastikan partisipasi penuh ABK dalam lingkungan belajar (UNESCO, 2020).

Pada konteks Indonesia, peran identifikasi semakin penting karena sistem pendidikan nasional mendorong integrasi ABK di sekolah reguler melalui pendekatan pendidikan inklusif. Namun, tantangan terbesar terletak pada keterbatasan pemahaman guru, kurangnya instrumen identifikasi yang valid, serta keterbatasan dukungan sumber daya di sekolah. Oleh karena itu, kajian ini menekankan pentingnya pemahaman komprehensif tentang identifikasi ABK, baik dari segi konsep, metode, instrumen, maupun implikasinya bagi desain pembelajaran adaptif dan inklusif.

ABK merujuk pada anak yang memiliki hambatan perkembangan fisik, intelektual, sosial, emosional, atau sensorik yang memengaruhi proses belajar dan partisipasinya di sekolah, membutuhkan layanan pendidikan khusus yang berbeda dari mayoritas anak seusianya. Bentuk kebutuhan khusus mencakup:

1. Hambatan fisik – misalnya tunadaksa.
2. Hambatan sensorik – tunanetra, tunarungu, atau tunawicara.

3. Hambatan intelektual – intelektual di bawah rata-rata atau gifted (berbakat istimewa).
4. Hambatan perkembangan – *autisme spectrum disorder* (ASD), *attention deficit hyperactivity disorder* (ADHD).
5. Hambatan sosial-emosional – gangguan perilaku dan emosi.
6. Kesulitan belajar spesifik – disleksia, disgrafia, diskalkulia.

Sejalan dengan *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) di Amerika Serikat (2017) dan *Salamanca Statement* (UNESCO, 1994), ABK berhak memperoleh pendidikan dalam lingkungan yang inklusif dengan dukungan yang sesuai. Dengan demikian, identifikasi menjadi langkah awal untuk menjamin akses tersebut.

Identifikasi ABK bukan hanya sekadar menemukan “label” pada anak, melainkan memahami kebutuhan uniknya. Menurut Mitchell (2015), proses identifikasi berfungsi untuk:

1. Menentukan layanan pendidikan: Guru dapat menyesuaikan kurikulum, strategi pengajaran, serta asesmen.
2. Memberikan intervensi dini: Semakin cepat hambatan terdeteksi, semakin besar peluang keberhasilan intervensi (Hodkinson, 2015).
3. Meningkatkan kolaborasi: Hasil identifikasi menjadi dasar kerja sama antara guru, konselor, orang tua, dan tenaga medis.
4. Mencegah diskriminasi: Anak tidak diperlakukan berdasarkan asumsi, melainkan kebutuhan nyata.

Di Indonesia, regulasi seperti Permendiknas No. 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif menegaskan pentingnya deteksi dini sebagai dasar layanan pendidikan bagi ABK. Proses identifikasi dapat dilakukan dengan berbagai pendekatan:

1. Observasi Kelas

Observasi kelas merupakan salah satu teknik penting yang digunakan guru untuk memahami perilaku dan perkembangan belajar siswa secara menyeluruh. Melalui observasi yang sistematis, guru dapat memantau interaksi siswa dengan teman sebaya, respon terhadap materi pelajaran, serta caranya mengekspresikan ide dan emosi. Proses ini memungkinkan guru untuk memperoleh gambaran nyata mengenai dinamika kelas yang tidak selalu terlihat melalui penilaian formal.

Observasi membantu guru mengidentifikasi kesulitan belajar yang mungkin tidak terdeteksi melalui tes atau ujian. Misalnya, siswa yang mengalami hambatan konsentrasi atau masalah komunikasi dapat

terlihat dari pola perilakunya, seperti sering terganggu oleh hal-hal di sekitarnya atau kesulitan mengekspresikan jawaban. Informasi ini sangat penting untuk merancang strategi intervensi yang sesuai dengan kebutuhan individu siswa.

Observasi juga berfungsi untuk menilai aspek sosial-emosional dalam kelas. Guru dapat melihat bagaimana siswa berinteraksi, bekerja sama, atau menghadapi konflik. Hal ini membantu guru memahami kemampuan kolaborasi, toleransi, dan keterampilan sosial lainnya, sehingga intervensi pembelajaran dapat mencakup pengembangan kompetensi sosial selain akademik.

2. Asesmen Psikologis

Asesmen psikologis merupakan metode penting dalam pendidikan untuk memahami karakteristik kognitif, emosional, dan sosial siswa secara lebih mendalam. Dengan menggunakan berbagai tes psikologi, guru atau psikolog pendidikan dapat memperoleh informasi yang tidak terlihat melalui observasi atau penilaian akademik biasa. Misalnya, tes IQ dapat memberikan gambaran kemampuan intelektual siswa, termasuk kekuatan dan kelemahan dalam berpikir logis, pemecahan masalah, dan pemahaman verbal maupun nonverbal (O'Donnell *et al.*, 2024).

Asesmen perkembangan bahasa juga sangat krusial, terutama pada anak usia dini. Tes ini menilai kemampuan siswa dalam memahami, mengekspresikan, dan menggunakan bahasa dalam konteks akademik maupun sosial. Hasilnya membantu guru mengidentifikasi siswa yang mungkin memerlukan intervensi tambahan dalam keterampilan berbahasa, sehingga strategi pengajaran dapat disesuaikan dengan kebutuhan individu.

Asesmen psikologis juga mencakup evaluasi perilaku dan sosial-emosional siswa. Melalui instrumen seperti skala perilaku atau inventori sosial, guru dapat menilai tingkat perhatian, kontrol diri, motivasi, dan kemampuan berinteraksi dengan teman sebaya. Informasi ini sangat penting untuk merancang lingkungan belajar yang mendukung perkembangan akademik sekaligus sosial-emosional siswa.

3. Wawancara

Wawancara merupakan salah satu metode penting dalam mengumpulkan informasi mengenai perkembangan siswa secara **Buku Referensi**

menyeluruh. Melalui interaksi langsung dengan guru, orang tua, dan tenaga ahli, pihak sekolah dapat memperoleh gambaran yang lebih lengkap mengenai kemampuan, kebutuhan, dan tantangan yang dihadapi siswa. Wawancara memungkinkan pihak-pihak terkait untuk menyampaikan pengalaman, pengamatan, dan persepsi, sehingga informasi yang diperoleh bersifat kontekstual dan relevan dengan kehidupan sehari-hari siswa (Bryant *et al.*, 2019).

Wawancara memberikan kesempatan bagi guru untuk menggali aspek non-akademik siswa, seperti motivasi belajar, sikap sosial, dan emosi. Orang tua sering kali menjadi sumber informasi yang kaya mengenai kebiasaan belajar, minat, dan karakter anak di rumah, yang mungkin tidak tampak di lingkungan sekolah. Sementara tenaga ahli, seperti psikolog atau konselor, dapat memberikan perspektif profesional mengenai perkembangan kognitif, sosial, dan emosional siswa.

Pendekatan wawancara ini juga mendukung proses triangulasi data, yakni penggabungan informasi dari berbagai sumber untuk meningkatkan keakuratan dan validitas penilaian. Dengan membandingkan dan memadukan pandangan guru, orang tua, dan tenaga ahli, sekolah dapat memastikan bahwa identifikasi kebutuhan dan potensi siswa lebih objektif dan komprehensif. Triangulasi ini mengurangi risiko bias dari satu sumber informasi dan membantu merancang intervensi yang lebih tepat sasaran.

4. Screening Tools

Screening tools atau instrumen skrining merupakan alat penting dalam identifikasi awal perkembangan anak. Instrumen ini dirancang untuk mendeteksi adanya keterlambatan atau masalah dalam aspek kognitif, motorik, bahasa, maupun perilaku secara cepat dan sistematis. Misalnya, *Denver Developmental Screening Test* (DDST) digunakan untuk menilai perkembangan balita pada bidang motorik halus, motorik kasar, bahasa, dan keterampilan sosial. Penggunaan DDST memungkinkan tenaga pendidikan dan kesehatan untuk mengenali anak yang berisiko mengalami keterlambatan perkembangan sehingga intervensi dapat dilakukan lebih dini.

Untuk anak usia sekolah, instrumen seperti *Child Behavior Checklist* (CBCL) digunakan untuk menilai perilaku dan masalah emosional anak. CBCL membantu guru dan psikolog mengidentifikasi gejala awal gangguan perilaku internal (misalnya kecemasan dan

depresi) maupun eksternal (misalnya agresi dan hiperaktivitas). Informasi yang diperoleh dari skrining ini dapat menjadi dasar perencanaan dukungan psikologis, pendidikan, dan intervensi yang sesuai dengan kebutuhan anak.

Kelebihan utama penggunaan screening tools adalah efisiensi dan kemampuan untuk menjaring banyak anak sekaligus. Hasil skrining dapat digunakan sebagai langkah awal untuk menentukan anak yang memerlukan asesmen lebih mendalam atau layanan khusus. Dengan demikian, screening tools bukan dimaksudkan untuk diagnosis akhir, tetapi sebagai alat pendukung dalam proses identifikasi dini dan pencegahan masalah perkembangan yang lebih kompleks.

5. Portofolio Akademik

Portofolio akademik merupakan salah satu instrumen penting dalam proses identifikasi perkembangan dan potensi siswa. Portofolio mencakup kumpulan karya siswa, catatan prestasi, proyek, dan dokumen penilaian sebelumnya yang menunjukkan perjalanan belajar dan perkembangan kemampuan akademik anak dari waktu ke waktu. Analisis portofolio memungkinkan guru untuk menilai tidak hanya hasil akhir, tetapi juga proses pembelajaran, kreativitas, konsistensi, dan kemampuan berpikir kritis siswa. Dengan demikian, portofolio memberikan gambaran yang lebih holistik dibandingkan penilaian tes tunggal.

Portofolio akademik juga membantu guru mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan siswa secara individual. Misalnya, melalui karya tertulis, guru dapat menilai kemampuan ekspresi verbal, pemahaman konsep, serta kemampuan analisis. Catatan prestasi yang ada dapat menunjukkan konsistensi atau perkembangan dalam keterampilan tertentu, sementara proyek dan karya kreatif memberi informasi tentang kecerdasan majemuk siswa. Data ini sangat berguna dalam merancang intervensi atau strategi pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan unik setiap siswa.

Portofolio juga mendukung pendekatan pembelajaran yang lebih inklusif. Guru dapat menggunakan portofolio untuk memahami siswa dengan kebutuhan khusus, siswa berbakat, maupun siswa yang membutuhkan dukungan tambahan. Dengan meninjau portofolio, guru dapat menyesuaikan tantangan akademik, menyediakan umpan balik konstruktif, dan memfasilitasi pengembangan potensi optimal setiap

anak. Portofolio juga menjadi sarana komunikasi dengan orang tua mengenai perkembangan anak secara lebih komprehensif.

C. Adaptasi Kurikulum, Media, dan Metode

Pembelajaran inklusif menekankan bahwa setiap peserta didik, termasuk Anak Berkebutuhan Khusus (ABK), berhak memperoleh kesempatan belajar yang setara dalam lingkungan pendidikan yang sama. Untuk mewujudkan hal ini, diperlukan adaptasi kurikulum, media, dan metode pembelajaran yang fleksibel, inovatif, dan berpusat pada peserta didik. Adaptasi bukan hanya berarti “penyederhanaan” materi, tetapi juga menyesuaikan cara penyajian, evaluasi, serta dukungan emosional dan sosial (UNESCO, 2020).

Menurut Florian dan Black-Hawkins (2011), adaptasi kurikulum adalah langkah penting dalam memastikan keberlanjutan pembelajaran yang relevan, bermakna, dan terjangkau bagi semua siswa, tanpa mengorbankan standar akademik. Selain itu, media pembelajaran yang disesuaikan memungkinkan siswa dengan keterbatasan penglihatan, pendengaran, atau motorik untuk tetap terlibat aktif. Sementara itu, metode pembelajaran yang adaptif menuntut guru untuk menguasai pendekatan diferensiasi, pembelajaran kooperatif, hingga penggunaan teknologi asistif (Alquraini & Gut, 2012).

1. Adaptasi Kurikulum dalam Pendidikan Inklusif

Adaptasi kurikulum berarti melakukan penyesuaian pada konten, tujuan, proses, dan evaluasi pembelajaran agar dapat diakses oleh semua peserta didik. Adaptasi kurikulum meliputi tiga bentuk utama:

- a. *Modifikasi (modification)*: mengubah tujuan pembelajaran sesuai kemampuan siswa, misalnya mengurangi kompleksitas.
- b. *Akomodasi (accommodation)*: memberikan strategi alternatif tanpa mengurangi standar akademik, seperti memperpanjang waktu ujian.
- c. *Substitusi (substitution)*: mengganti aktivitas yang tidak dapat dilakukan siswa dengan aktivitas sepadan.

Pada konteks Indonesia, Kurikulum Merdeka yang mulai diimplementasikan sejak 2022 memberikan fleksibilitas dalam pembelajaran, termasuk untuk pendidikan inklusif (Kemendikbudristek, 2022). Kurikulum ini menekankan diferensiasi berdasarkan kebutuhan

siswa, pembelajaran berbasis proyek, dan integrasi profil pelajar Pancasila yang menekankan nilai inklusif, gotong royong, serta kemandirian.

Adaptasi kurikulum dapat dilakukan dengan *Universal Design for Learning* (UDL). UDL menawarkan tiga prinsip:

- a. *Multiple means of representation* (berbagai cara menyajikan informasi),
- b. *Multiple means of action and expression* (berbagai cara siswa menunjukkan pemahaman),
- c. *Multiple means of engagement* (berbagai cara meningkatkan motivasi siswa).

Tantangan terbesar dalam adaptasi kurikulum adalah keterbatasan sumber daya, kurangnya pelatihan guru, dan keterbatasan fasilitas pendukung. Sebuah penelitian di Indonesia menemukan bahwa guru sekolah inklusif seringkali masih menggunakan kurikulum reguler tanpa modifikasi signifikan, sehingga siswa ABK mengalami kesulitan mengikuti standar yang sama.

2. Adaptasi Media Pembelajaran

Media pembelajaran adalah sarana penting untuk menembatani perbedaan kemampuan siswa. Media yang tepat dapat memperkuat pemahaman konseptual, memotivasi siswa, dan mempermudah transfer pengetahuan (Burgstahler, 2015). Dalam konteks inklusif, media harus ramah terhadap berbagai keterbatasan, misalnya tunanetra, tunarungu, atau disleksia. Jenis adaptasi media:

- a. Media Visual: seperti buku dengan huruf braille, video dengan subtitle, gambar sederhana dengan kontras tinggi.
- b. Media Auditori: rekaman suara, audio book, aplikasi text-to-speech untuk siswa tunanetra.
- c. Media Digital Adaptif: penggunaan aplikasi pembelajaran berbasis *Artificial Intelligence* (AI) untuk memberikan personalisasi.
- d. Teknologi Asistif: seperti screen reader, aplikasi *augmentative and alternative communication* (AAC), dan perangkat portable untuk mendukung komunikasi siswa.

Di era digital, teknologi berperan penting dalam pembelajaran inklusif. Penggunaan *Learning Management System* (LMS) dengan fitur aksesibilitas dapat membantu siswa ABK belajar secara mandiri. Selain

itu, teknologi *Augmented Reality* (AR) dan *Virtual Reality* (VR) juga mulai dimanfaatkan untuk meningkatkan pengalaman belajar siswa dengan keterbatasan motorik dan kognitif (Radianti *et al.*, 2020). Namun, adopsi media berbasis teknologi masih terkendala oleh keterbatasan biaya, akses internet, dan kompetensi guru. Hal ini menuntut adanya kebijakan afirmatif dari pemerintah serta pelatihan berkelanjutan untuk tenaga pendidik.

3. Adaptasi Metode Pembelajaran

Metode pembelajaran adaptif menekankan *student-centered learning* dengan memperhatikan gaya belajar, potensi, serta keterbatasan siswa. Prinsip utamanya adalah diferensiasi, fleksibilitas, dan kebermaknaan (Tomlinson, 2017). Contoh metode adaptif:

- a. Pembelajaran Kooperatif: menempatkan siswa ABK dalam kelompok heterogen sehingga terjadi saling membantu.
- b. Pembelajaran Berbasis Proyek (PjBL): mendorong kolaborasi, kreativitas, serta keterlibatan aktif sesuai kemampuan siswa (Kokotsaki *et al.*, 2016).
- c. Scaffolding (Vygotsky): guru memberikan dukungan sementara yang disesuaikan dengan zona perkembangan proksimal siswa.
- d. Metode Multisensori: memanfaatkan kombinasi visual, auditori, dan kinestetik untuk meningkatkan pemahaman siswa disleksia (Snowling & Hulme, 2021).
- e. *Blended Learning*: kombinasi tatap muka dan daring dengan konten interaktif yang dapat diakses sesuai kebutuhan (Hrastinski, 2019).

Carol Ann Tomlinson (2017) menekankan pentingnya diferensiasi dalam tiga aspek: konten, proses, dan produk. Misalnya, dalam pembelajaran matematika, siswa yang memiliki hambatan kognitif dapat diberikan manipulatif konkret, sementara siswa dengan kemampuan lebih dapat diarahkan pada soal analitis tingkat tinggi. Evaluasi juga harus inklusif. Guru tidak hanya menilai hasil akhir, tetapi juga proses, keterlibatan, dan perkembangan individu. Alternatif asesmen seperti portofolio, proyek kreatif, dan asesmen formatif lebih relevan untuk mengukur keberhasilan siswa inklusif.

D. Universal Design for Learning (UDL)

Konsep *Universal Design for Learning* (UDL) berkembang sebagai jawaban terhadap kebutuhan pendidikan yang inklusif, fleksibel, dan adaptif. UDL adalah kerangka kerja pendidikan yang bertujuan memberikan kesempatan belajar yang setara bagi semua peserta didik, termasuk yang memiliki kebutuhan khusus maupun yang berasal dari latar belakang beragam. Prinsip dasar UDL adalah bahwa keragaman peserta didik merupakan norma, bukan pengecualian, sehingga desain pembelajaran harus mampu mengantisipasi berbagai kebutuhan sejak awal, bukan menambahkan adaptasi setelah masalah muncul (Rao *et al.*, 2023).

Pada konteks global abad ke-21, UDL menjadi semakin relevan karena sistem pendidikan dihadapkan pada tantangan keragaman budaya, gender, latar sosial ekonomi, serta kebutuhan khusus (ABK). Pendekatan ini tidak hanya digunakan untuk membantu siswa berkebutuhan khusus, tetapi juga untuk mendukung diferensiasi pembelajaran dan meningkatkan aksesibilitas bagi semua siswa (Al-Azawei *et al.*, 2016). UDL adalah kerangka kerja yang berbasis pada penelitian dalam bidang neurosains kognitif dan teori belajar, yang menyediakan tiga prinsip utama:

1. *Multiple Means of Engagement* – menyediakan berbagai cara untuk memotivasi dan melibatkan peserta didik.
2. *Multiple Means of Representation* – menyediakan berbagai cara untuk menyajikan informasi.
3. *Multiple Means of Action and Expression* – menyediakan berbagai cara bagi peserta didik untuk mengekspresikan pemahaman.

Definisi ini menekankan fleksibilitas dalam tujuan pembelajaran, metode, materi, dan penilaian, sehingga memungkinkan siswa belajar sesuai dengan kebutuhan uniknya. Prinsip-prinsip UDL dalam pendidikan:

1. Keterlibatan (*Engagement*): Menghargai motivasi intrinsik dan kebutuhan psikososial siswa.
2. Representasi (*Representation*): Memberikan informasi dalam berbagai format, misalnya teks, audio, video, dan simulasi.
3. Aksi dan Ekspresi (*Action and Expression*): Memfasilitasi berbagai bentuk partisipasi, seperti diskusi lisan, proyek kreatif, atau ujian tertulis.

UDL berakar dari konsep Universal Design (UD) dalam arsitektur, yang bertujuan menciptakan ruang fisik yang dapat diakses semua orang, tanpa perlu adaptasi tambahan. Filosofi ini kemudian diadopsi ke dalam pendidikan untuk menciptakan kurikulum yang inklusif sejak awal (Rose & Dalton, 2009). Selain itu, UDL juga didukung oleh neurosains belajar. Menurut penelitian, otak manusia memiliki tiga jaringan utama yang berperan dalam pembelajaran:

1. *Affective Networks* (Mengapa belajar?) → terkait dengan motivasi dan keterlibatan.
2. *Recognition Networks* (Apa yang dipelajari?) → terkait dengan cara kita menerima dan memahami informasi.
3. *Strategic Networks* (Bagaimana belajar?) → terkait dengan perencanaan, tindakan, dan ekspresi.

Dengan memahami keragaman fungsi otak ini, UDL menyusun pendekatan pembelajaran yang lebih responsif terhadap perbedaan individu dalam motivasi, gaya belajar, dan kemampuan kognitif.

1. Adaptasi Kurikulum

Universal Design for Learning (UDL) menekankan pentingnya fleksibilitas dalam perancangan kurikulum agar semua siswa, tanpa memandang kemampuan, gaya belajar, atau kebutuhan khusus, dapat mengakses dan memahami materi pembelajaran. Adaptasi kurikulum dalam kerangka UDL berarti guru tidak mengharuskan semua siswa mengikuti satu metode atau format tunggal. Sebaliknya, guru menyediakan beragam opsi untuk menyampaikan konten, sehingga setiap siswa memiliki kesempatan yang sama untuk belajar sesuai dengan kekuatan dan preferensinya. Pendekatan ini mengakui bahwa perbedaan individual adalah hal alami dan perlu menjadi dasar perencanaan pembelajaran.

Salah satu implementasi adaptasi kurikulum adalah memberikan variasi media belajar. Misalnya, guru dapat menyampaikan konsep melalui bacaan teks, video edukatif, atau rekaman audio. Siswa yang lebih suka belajar visual dapat menekankan pemahaman melalui video atau diagram, sementara siswa auditori dapat lebih efektif memahami materi melalui rekaman audio atau ceramah interaktif. Dengan demikian, materi pembelajaran tidak hanya dapat diakses oleh semua siswa, tetapi juga disajikan sesuai dengan preferensi belajar masing-masing individu.

UDL mendorong fleksibilitas dalam produk atau hasil belajar. Guru memberi siswa kebebasan memilih bagaimana mengekspresikan pemahaman. Misalnya, dalam sebuah proyek sejarah, siswa dapat menyusun esai, membuat poster, atau merekam video presentasi. Pendekatan ini memungkinkan setiap siswa menampilkan kompetensi dengan cara yang paling sesuai dengan gaya belajar dan kemampuan, sekaligus meningkatkan motivasi intrinsik dan keterlibatan dalam proses belajar.

2. Media dan Teknologi

Penggunaan media dan teknologi menjadi salah satu komponen penting dalam penerapan *Universal Design for Learning* (UDL) karena memungkinkan guru menyediakan materi pembelajaran dalam berbagai format yang dapat diakses oleh semua siswa. Teknologi digital seperti *Learning Management System* (LMS), aplikasi mobile, dan media interaktif memungkinkan representasi informasi yang beragam, sehingga siswa dengan berbagai kebutuhan belajar dapat memahami materi sesuai preferensi dan kemampuan (Al-Azawei *et al.*, 2016). Pendekatan ini juga membantu guru menyesuaikan penyampaian konten tanpa membatasi kreativitas dan fleksibilitas dalam proses belajar.

Salah satu contoh penerapan teknologi dalam UDL adalah penggunaan teks digital dengan fitur *text-to-speech*. Fitur ini sangat bermanfaat bagi siswa dengan disleksia atau kesulitan membaca, karena dapat mendengarkan teks sambil mengikuti bacaan secara visual. Selain itu, teknologi ini juga memungkinkan siswa dengan gangguan penglihatan menggunakan pembaca layar atau memperbesar font untuk mengakses materi dengan lebih nyaman. Dengan begitu, hambatan belajar dapat diminimalkan, dan siswa dapat tetap mengikuti pembelajaran tanpa merasa terpinggirkan.

Media interaktif seperti video edukatif, simulasi, dan animasi dapat meningkatkan keterlibatan siswa dan memperkuat pemahaman konsep abstrak. Misalnya, dalam pelajaran sains, eksperimen *virtual* memungkinkan siswa memahami proses kimia atau fisika tanpa harus berada di laboratorium. Teknologi ini juga mendukung pembelajaran yang bersifat multimodal, menggabungkan visual, auditori, dan kinestetik, sehingga semua gaya belajar dapat diakomodasi dalam satu aktivitas pembelajaran.

3. Metode Pengajaran

Metode pengajaran dalam kerangka *Universal Design for Learning* (UDL) menekankan partisipasi aktif siswa dan pembelajaran yang disesuaikan dengan kebutuhan individu. Alih-alih mengandalkan satu metode konvensional, guru bertindak sebagai fasilitator yang menyediakan berbagai jalur pembelajaran agar setiap siswa dapat mengakses dan memahami materi sesuai gaya belajar dan kemampuan (Courey *et al.*, 2013). Pendekatan ini tidak hanya memperkuat pemahaman akademik, tetapi juga mendorong otonomi dan keterlibatan siswa dalam proses belajar.

Salah satu strategi utama dalam UDL adalah diskusi kolaboratif. Guru membentuk kelompok heterogen agar siswa dapat saling bertukar ide, berbagi pengalaman, dan belajar dari perspektif teman sebaya. Diskusi semacam ini tidak hanya mengembangkan keterampilan sosial dan komunikasi, tetapi juga menumbuhkan rasa saling menghargai serta keterlibatan aktif dalam pembelajaran. Dengan demikian, siswa tidak lagi menjadi penerima pasif informasi, melainkan peserta yang berperan dalam konstruksi pengetahuan.

Proyek berbasis masalah (*problem-based learning*) juga menjadi metode efektif dalam UDL. Guru menghadirkan masalah kontekstual yang relevan dengan kehidupan nyata siswa, lalu membimbingnya untuk menemukan solusi secara mandiri maupun kelompok. Pendekatan ini memungkinkan siswa mengembangkan keterampilan berpikir kritis, kreativitas, dan kolaborasi, sekaligus menyesuaikan tingkat kesulitan sesuai kemampuan masing-masing siswa. Metode ini menumbuhkan rasa tanggung jawab dan kepemilikan atas proses belajar, sehingga motivasi intrinsik meningkat.

4. Asesmen dan Evaluasi

Asesmen dan evaluasi dalam kerangka *Universal Design for Learning* (UDL) menekankan fleksibilitas dan keberagaman metode penilaian untuk mencerminkan kemampuan siswa secara komprehensif. UDL mengajak guru untuk tidak hanya mengandalkan ujian tertulis sebagai indikator keberhasilan belajar, karena pendekatan konvensional ini sering kali tidak mengakomodasi semua gaya belajar dan kebutuhan khusus siswa (Rao *et al.*, 2023). Dengan demikian, asesmen menjadi alat untuk mendukung pembelajaran, bukan sekadar pengukuran hasil akhir.

Salah satu bentuk asesmen yang dianjurkan dalam UDL adalah asesmen formatif. Guru dapat menggunakan portofolio siswa untuk

melihat perkembangan belajar dari waktu ke waktu, mencatat pencapaian, kesulitan, dan strategi yang digunakan oleh siswa. Portofolio tidak hanya menilai hasil akhir, tetapi juga proses belajar yang dilalui, sehingga siswa memperoleh umpan balik yang membangun. Pendekatan ini memungkinkan guru menyesuaikan strategi pembelajaran sesuai kebutuhan individu, sehingga potensi setiap siswa dapat berkembang secara optimal.

Proyek dan presentasi menjadi alternatif evaluasi yang penting. Proyek berbasis masalah atau tugas kreatif memberi siswa kesempatan mengekspresikan pemahaman melalui berbagai media, seperti video, poster, atau karya seni. Presentasi lisan maupun digital juga memberi ruang bagi siswa yang mungkin kesulitan dengan tes tertulis untuk menunjukkan kompetensinya. Fleksibilitas ini mengurangi bias penilaian terhadap siswa dengan kesulitan belajar tertentu atau kebutuhan khusus, sehingga menciptakan pengalaman evaluasi yang adil dan inklusif.

5. UDL dalam Konteks Inklusif dan Adaptif

Universal Design for Learning (UDL) merupakan kerangka pedagogis yang sangat relevan dalam mendukung pembelajaran inklusif karena menekankan aksesibilitas bagi semua siswa, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK). Prinsip UDL menekankan fleksibilitas dalam kurikulum, metode, dan penilaian, sehingga setiap siswa memiliki kesempatan yang setara untuk belajar sesuai dengan kemampuan dan gaya belajarnya masing-masing. Pendekatan ini memastikan bahwa hambatan belajar dapat diminimalkan, dan pengalaman pendidikan menjadi lebih adil serta partisipatif.

UDL juga sejalan dengan konsep pendidikan adaptif, di mana strategi pembelajaran disesuaikan dengan kebutuhan individu yang dinamis. Misalnya, siswa dengan kesulitan membaca dapat diberikan opsi materi audio, sementara siswa yang lebih visual dapat memperoleh representasi grafis atau diagram. Pendekatan ini memungkinkan guru menyesuaikan pembelajaran secara real-time, sehingga setiap siswa dapat mengakses konten dan berpartisipasi aktif dalam kelas. Fleksibilitas ini penting untuk menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dan responsif.

Berbagai penelitian internasional menunjukkan bahwa penerapan UDL meningkatkan keterlibatan akademik, partisipasi aktif, dan

motivasi belajar siswa, terutama bagi yang memiliki kebutuhan khusus. Dengan menyediakan berbagai jalur akses, metode, dan bentuk evaluasi, UDL membantu mengurangi hambatan belajar dan memberikan ruang bagi setiap siswa untuk menunjukkan potensinya secara optimal (Katz, 2015). Hasil penelitian ini menegaskan bahwa UDL tidak hanya meningkatkan prestasi akademik, tetapi juga membangun rasa percaya diri dan kemandirian siswa.



BAB VII

KESEHATAN MENTAL DAN REGULASI EMOSI DI SEKOLAH

Kesehatan mental merupakan fondasi penting bagi keberhasilan belajar peserta didik, sama halnya dengan aspek kognitif dan akademik. Sekolah tidak hanya berfungsi sebagai tempat transfer ilmu pengetahuan, tetapi juga sebagai ruang tumbuh kembang emosional dan sosial bagi siswa. Dalam konteks ini, kesehatan mental mencakup kemampuan untuk mengelola stres, membangun hubungan yang sehat, serta mengembangkan rasa percaya diri. Permasalahan kesehatan mental yang tidak ditangani sejak dini dapat berimplikasi pada rendahnya prestasi akademik, meningkatnya perilaku menyimpang, hingga gangguan perkembangan psikososial.

Regulasi emosi menjadi keterampilan penting yang harus dipupuk di sekolah. Regulasi emosi adalah kemampuan untuk memahami, mengendalikan, dan mengekspresikan emosi dengan cara yang tepat sesuai dengan konteks sosial. Siswa yang memiliki keterampilan regulasi emosi cenderung lebih mampu mengatasi konflik, menahan impuls negatif, serta membangun interaksi sosial yang positif. Guru dan pihak sekolah memiliki peran sentral dalam memberikan dukungan melalui pembelajaran sosial-emosional, program konseling, maupun strategi pengajaran yang ramah terhadap kebutuhan psikologis siswa.

A. Pengaruh Emosi terhadap Prestasi dan Perilaku

Emosi merupakan salah satu faktor psikologis utama yang memengaruhi kualitas pembelajaran, prestasi akademik, serta perilaku peserta didik di sekolah. Dalam konteks pendidikan, emosi tidak hanya berkaitan dengan perasaan sesaat, tetapi juga dengan cara siswa memaknai pengalaman belajar, membangun hubungan sosial, serta

mengatur respons terhadap tantangan akademik maupun sosial (Pekrun & Perry, 2014).

Penelitian terbaru menunjukkan bahwa kesehatan mental dan regulasi emosi yang baik dapat meningkatkan motivasi intrinsik, fokus perhatian, serta daya juang (grit) siswa dalam menyelesaikan tugas akademik. Sebaliknya, emosi negatif seperti kecemasan, stres, dan depresi dapat menurunkan prestasi, mengganggu konsentrasi, bahkan memunculkan perilaku bermasalah di sekolah (Fiorilli *et al.*, 2017). Oleh karena itu, pemahaman mengenai pengaruh emosi terhadap prestasi dan perilaku siswa menjadi sangat penting dalam psikologi pendidikan modern.

Secara psikologis, emosi didefinisikan sebagai pengalaman afektif yang mencakup komponen fisiologis, kognitif, dan perilaku (Gross, 2015). Dalam konteks pembelajaran, emosi dapat dibagi menjadi dua kategori utama:

1. Emosi positif → misalnya kegembiraan, antusiasme, rasa ingin tahu, dan kebanggaan. Emosi ini biasanya meningkatkan keterlibatan belajar (*engagement*) serta prestasi akademik.
2. Emosi negatif → misalnya kecemasan, frustrasi, rasa malu, atau putus asa. Emosi ini cenderung menghambat kemampuan kognitif dan mengurangi performa akademik.

Menurut Control-Value Theory of Achievement Emotions yang dikembangkan oleh Pekrun (2024), emosi peserta didik dipengaruhi oleh persepsi kontrol terhadap tugas (apakah merasa mampu menguasainya) dan nilai yang diberikan pada tugas tersebut (apakah dianggap penting). Teori ini menjelaskan mengapa siswa yang percaya pada kemampuannya cenderung mengalami emosi positif, sementara siswa yang merasa tidak mampu sering mengalami emosi negatif.

1. Pengaruh Emosi terhadap Prestasi Akademik

a. Emosi Positif dan Prestasi

Emosi positif memiliki peran penting dalam meningkatkan prestasi akademik siswa karena dapat memperluas kapasitas kognitif dan memperkuat motivasi belajar. Fredrickson (2013), melalui *Broaden-and-Build Theory*, menjelaskan bahwa emosi positif tidak hanya membuat siswa merasa senang, tetapi juga memperluas pola pikirnya (*broadening*) dan membantu membangun sumber daya psikologis jangka panjang (*building*).

Misalnya, rasa ingin tahu mendorong siswa untuk mengeksplorasi materi pelajaran lebih dalam, sementara rasa bangga atau puas terhadap pencapaian sebelumnya meningkatkan kepercayaan diri, sehingga lebih siap menghadapi tantangan akademik berikutnya.

Dampak positif emosi terhadap belajar juga terlihat dalam proses pengambilan keputusan dan pemecahan masalah. Siswa yang mengalami *joy of learning* atau kesenangan dalam belajar cenderung lebih fokus dan gigih ketika menghadapi materi yang kompleks. Pekrun *et al.* (2017) menunjukkan bahwa siswa yang merasakan emosi positif terkait sekolah lebih kreatif dalam menemukan solusi dan mampu mempertahankan perhatian lebih lama dibandingkan dengan siswa yang didominasi emosi negatif. Hal ini menunjukkan bahwa emosi positif bukan sekadar perasaan menyenangkan, tetapi juga faktor kognitif yang mendukung prestasi akademik.

b. Emosi Negatif dan Prestasi

Emosi negatif memiliki pengaruh signifikan terhadap prestasi akademik siswa karena dapat mengganggu proses kognitif dan motivasi belajar. Salah satu bentuk emosi negatif yang paling banyak diteliti adalah kecemasan akademik, khususnya kecemasan ujian (*test anxiety*). Putwain *et al.* (2022) menunjukkan bahwa siswa yang mengalami kecemasan ujian cenderung memiliki kapasitas memori kerja yang menurun, sehingga kesulitan mengingat informasi yang telah dipelajari. Dampak ini membuat siswa kurang mampu mengaplikasikan pengetahuan secara efektif, sehingga prestasi akademik terpengaruh secara langsung.

Depresi juga menjadi faktor penting yang menurunkan hasil belajar. Siswa sekolah menengah yang mengalami depresi menunjukkan rendahnya motivasi, konsentrasi, dan kemampuan regulasi diri. Kondisi ini menyebabkan keterlibatan belajar menurun dan kesulitan dalam menyelesaikan tugas akademik. Dampak psikologis yang berkepanjangan dari emosi negatif dapat menciptakan siklus menurunnya prestasi, yang selanjutnya memperburuk kondisi emosional siswa.

2. Pengaruh Emosi terhadap Perilaku di Sekolah

a. Perilaku Pro-Sosial

Emosi positif berperan penting tidak hanya dalam prestasi akademik, tetapi juga dalam membentuk perilaku sosial yang sehat di sekolah. Siswa yang mengalami emosi positif, seperti rasa bahagia, diterima, dan dihargai, cenderung lebih mudah menunjukkan perilaku prososial. Wentzel dan Muenks (2016) menegaskan bahwa siswa yang merasa nyaman dan didukung di lingkungan sekolah lebih bersedia membantu teman, bekerja sama dalam kegiatan kelompok, serta menghormati guru. Perilaku prososial ini tidak hanya meningkatkan kualitas interaksi sosial, tetapi juga menciptakan suasana belajar yang lebih kondusif.

Emosi positif seperti harapan (*hope*) dan rasa syukur (*gratitude*) terbukti memiliki efek signifikan terhadap perkembangan sosial siswa. Villavicencio dan Bernardo (2016) menemukan bahwa siswa yang memiliki harapan tinggi terhadap masa depan dan mampu merasakan rasa syukur lebih mudah membangun hubungan sosial yang kuat, juga cenderung menunjukkan perilaku disiplin yang lebih baik, karena motivasi internal didorong oleh pengalaman emosi positif yang konsisten. Dengan demikian, emosi positif memperkuat keterampilan interpersonal yang penting bagi kehidupan sekolah.

b. Perilaku Bermasalah

Emosi negatif memiliki dampak signifikan terhadap perilaku siswa di sekolah, terutama ketika emosi tersebut tidak dikelola dengan baik. Siswa yang sering mengalami kemarahan, frustrasi, atau rasa frustrasi cenderung menunjukkan perilaku agresif, baik secara verbal maupun fisik. Becker *et al.* (2014) menegaskan bahwa kemampuan regulasi emosi menjadi kunci; siswa yang kesulitan mengendalikan emosi lebih rentan terlibat dalam konflik dengan guru maupun teman sebaya. Agresivitas ini tidak hanya mengganggu proses belajar sendiri, tetapi juga menciptakan iklim kelas yang tidak kondusif bagi pembelajaran. Emosi negatif seperti kecemasan dan depresi juga mendorong perilaku menarik diri (*withdrawal*) pada siswa, mungkin enggan berpartisipasi dalam kegiatan kelas, menghindari interaksi sosial, atau menunjukkan ketidakaktifan dalam proses belajar. Siswa

dengan tingkat kecemasan tinggi atau gejala depresi lebih berisiko mengalami ketidakhadiran, bolos sekolah, dan bahkan putus sekolah (*drop-out*). Hal ini menegaskan bahwa pengelolaan emosi bukan sekadar isu psikologis, tetapi terkait langsung dengan keberlanjutan pendidikan.

B. Deteksi Dini Gangguan Psikologis pada Siswa

Kesehatan mental siswa merupakan aspek penting dalam proses pendidikan karena berhubungan langsung dengan kemampuan kognitif, perilaku sosial, motivasi belajar, serta pencapaian akademik. Gangguan psikologis yang tidak terdeteksi sejak dini dapat berkembang menjadi masalah serius, seperti kecemasan kronis, depresi, gangguan perilaku, hingga risiko putus sekolah (World Health Organization, 2021). Oleh karena itu, deteksi dini gangguan psikologis menjadi strategi penting untuk mencegah, menangani, dan meminimalkan dampak negatif terhadap perkembangan siswa. Sekolah memiliki peran krusial sebagai lingkungan sosial pertama setelah keluarga yang dapat mengidentifikasi tanda-tanda awal gangguan psikologis pada siswa. Melalui interaksi guru, konselor, dan teman sebaya, perubahan perilaku atau emosi siswa dapat diamati lebih cepat dibandingkan di luar lingkungan sekolah.

Deteksi dini didefinisikan sebagai upaya sistematis untuk menemukan gejala gangguan psikologis pada tahap awal sebelum berkembang menjadi masalah yang lebih serius. Menurut American Psychological Association (APA, 2019), deteksi dini di sekolah penting karena:

1. Meningkatkan efektivitas intervensi: Semakin cepat gangguan dikenali, semakin tinggi peluang keberhasilan penanganan.
2. Mengurangi dampak negatif akademik dan sosial: Anak dengan kecemasan atau depresi yang tidak dikenali cenderung mengalami penurunan prestasi, absensi tinggi, dan masalah hubungan sosial.
3. Menghemat biaya dan sumber daya: Penanganan dini lebih murah dibandingkan perawatan jangka panjang untuk gangguan berat.
4. Memberikan dukungan bagi keluarga: Deteksi dini membantu orang tua menyadari kondisi anak, sehingga bisa bekerja sama dengan sekolah dalam penanganannya.

Deteksi dini tidak dapat dilakukan tanpa memahami jenis gangguan psikologis yang paling sering muncul di usia sekolah. Beberapa gangguan yang dominan diantaranya:

1. Gangguan Kecemasan (*Anxiety Disorders*): Siswa sering menunjukkan gejala kecemasan berupa ketakutan berlebih, gugup dalam ujian, sulit berkonsentrasi, atau menolak hadir di sekolah (Beesdo-Baum & Knappe, 2012).
2. Depresi Anak dan Remaja: Gejalanya meliputi perubahan mood, menarik diri dari pergaulan, hilang minat belajar, hingga keluhan fisik seperti sakit kepala atau perut tanpa sebab medis (Clayborne *et al.*, 2019).
3. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (ADHD): Ditandai dengan kesulitan fokus, hiperaktivitas, dan impulsivitas yang memengaruhi proses belajar.
4. Gangguan Perilaku (*Conduct Disorders*): Anak menunjukkan perilaku agresif, pelanggaran aturan, atau kebiasaan membolos sekolah (Burke *et al.*, 2014).
5. Gangguan Spektrum Autisme (GSA): Sering terlambat terdeteksi, terutama dalam kasus ringan (high functioning autism), sehingga berdampak pada kemampuan sosial anak (Lord *et al.*, 2018).

Beberapa metode deteksi dini telah dikembangkan dan diterapkan di sekolah-sekolah modern. Antara lain:

1. Observasi Guru dan Konselor

Observasi guru dan konselor merupakan langkah awal yang krusial dalam mendeteksi perubahan perilaku siswa di sekolah. Guru, sebagai pihak yang paling dekat dengan siswa sehari-hari, berada dalam posisi strategis untuk mengenali tanda-tanda awal kesulitan emosional maupun sosial. Guru sering kali menjadi pengamat pertama yang menyadari adanya perubahan signifikan, seperti penurunan konsentrasi, kurangnya partisipasi dalam kegiatan kelas, atau munculnya perilaku agresif yang sebelumnya tidak tampak. Kesadaran ini menjadi titik awal intervensi yang dapat mencegah masalah berkembang lebih serius.

Konselor sekolah memiliki peran penting dalam memantau dan menindaklanjuti temuan observasi. Konselor dapat melakukan penilaian lebih mendalam terhadap kondisi emosional dan psikososial siswa, serta memberikan strategi pendampingan yang sesuai. Kolaborasi antara guru dan konselor memastikan bahwa informasi yang diperoleh bersifat

komprehensif dan akurat, sehingga setiap tindakan intervensi didasarkan pada data yang valid dan relevan.

Observasi tidak hanya bersifat reaktif, tetapi juga proaktif. Guru dapat merancang kegiatan kelas dan interaksi yang memudahkan pemantauan perilaku siswa secara rutin. Misalnya, melalui kerja kelompok, diskusi, atau proyek kolaboratif, guru dapat mengamati keterlibatan, sikap, dan respon siswa terhadap tantangan akademik maupun sosial. Pola perilaku yang konsisten dapat menjadi indikator penting dalam memahami kebutuhan individual siswa.

2. Skrining Psikologis

Skrining psikologis merupakan salah satu metode penting untuk mengidentifikasi masalah emosional, sosial, atau perilaku pada siswa secara dini. Melalui penggunaan tes dan kuesioner yang valid, guru dan konselor dapat memperoleh gambaran yang lebih objektif mengenai kondisi psikologis anak. Instrumen seperti *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) memungkinkan pendidik menilai berbagai aspek perilaku dan kesulitan yang mungkin dialami siswa, mulai dari masalah emosi hingga kesulitan dalam interaksi sosial.

Child Behavior Checklist (CBCL) juga menjadi alat populer dalam skrining psikologis. CBCL membantu mengevaluasi perilaku internalisasi maupun eksternalisasi pada anak dan remaja, sehingga dapat mengidentifikasi risiko seperti kecemasan, depresi, atau agresivitas. Hasil dari CBCL memberikan dasar yang kuat bagi guru dan konselor untuk merancang intervensi yang tepat sesuai kebutuhan individu siswa.

Revised Children's Anxiety and Depression Scale (RCADS) juga digunakan untuk mendeteksi gejala kecemasan dan depresi secara lebih spesifik. Dengan menggunakan RCADS, sekolah dapat menangkap siswa yang menunjukkan tanda-tanda gangguan emosional lebih awal sebelum berkembang menjadi masalah yang lebih serius. Selain itu, RCADS dapat membantu memantau perubahan kondisi emosional siswa seiring waktu, sehingga efektivitas intervensi dapat diukur.

3. Wawancara dan Konseling Individu

Wawancara dan konseling individu merupakan metode penting dalam identifikasi dan intervensi masalah emosional, sosial, atau akademik siswa. Melalui pendekatan ini, konselor dapat menggali

pengalaman pribadi siswa secara mendalam, termasuk faktor-faktor emosional, motivasi belajar, maupun kondisi lingkungan keluarga yang memengaruhi kesejahteraan psikologis. Proses ini memungkinkan pendidik memahami konteks unik setiap siswa, sehingga strategi dukungan dapat disesuaikan secara individual.

Pada wawancara, konselor berperan sebagai pendengar aktif yang menciptakan ruang aman bagi siswa untuk mengekspresikan perasaan dan kekhawatirannya. Misalnya, siswa yang mengalami stres akademik dapat diajak membahas strategi manajemen waktu, atau siswa yang menghadapi konflik keluarga dapat diberi bimbingan untuk menyalurkan emosi secara sehat. Dengan membangun hubungan yang suportif, siswa cenderung lebih terbuka, sehingga informasi yang diperoleh akurat dan bermanfaat untuk intervensi berikutnya.

Wawancara individu juga merupakan langkah awal dalam konseling berkelanjutan. Konselor dapat membantu siswa mengidentifikasi kekuatan pribadi, mengembangkan keterampilan regulasi emosi, serta menetapkan tujuan akademik atau sosial yang realistik. Proses ini tidak hanya fokus pada pemecahan masalah, tetapi juga pada pengembangan kapasitas siswa untuk menghadapi tantangan secara mandiri.

4. Kolaborasi dengan Orang Tua

Kolaborasi dengan orang tua merupakan elemen penting dalam deteksi dini masalah emosional, sosial, maupun akademik siswa. Orang tua memiliki perspektif unik mengenai perilaku anak di rumah, pola tidur, kebiasaan belajar, serta reaksi emosional yang mungkin tidak tampak di sekolah. Informasi ini membantu guru dan konselor memperoleh gambaran yang lebih menyeluruh tentang kondisi siswa, sehingga intervensi dapat dirancang secara tepat sasaran.

Keterlibatan orang tua tidak hanya bersifat informatif, tetapi juga strategis. Misalnya, orang tua dapat membantu mengidentifikasi tanda-tanda awal stres atau kecemasan yang muncul di rumah, seperti penurunan minat pada kegiatan sehari-hari, perubahan mood, atau kesulitan konsentrasi. Data ini memungkinkan guru dan konselor menyesuaikan strategi pembelajaran, memberikan dukungan emosional, atau merujuk siswa ke layanan profesional lebih awal.

Kolaborasi dengan orang tua juga mencakup edukasi dan pemberdayaan. Sekolah dapat mengadakan workshop atau sesi

konsultasi untuk membantu orang tua memahami perkembangan emosional anak, mengenali tanda-tanda risiko, serta mengajarkan strategi dukungan yang efektif di rumah. Hal ini memperkuat konsistensi antara lingkungan sekolah dan keluarga, yang berdampak positif terhadap kesejahteraan dan motivasi belajar siswa.

5. Teknologi Digital

Penggunaan teknologi digital semakin menjadi alat penting dalam deteksi dini kesehatan mental siswa. Aplikasi kesehatan mental berbasis mobile atau platform online memungkinkan siswa untuk melakukan *self-Assessment* secara mandiri, di mana dapat menilai kondisi emosional, tingkat kecemasan, atau tanda-tanda depresi. Pendekatan ini memberikan kemudahan akses dan privasi, sehingga siswa yang mungkin enggan berbicara langsung dengan guru atau konselor tetap memiliki kesempatan untuk mendapatkan pemantauan awal.

Self-Assessment melalui aplikasi digital memungkinkan pemantauan secara rutin. Siswa dapat mengisi kuesioner atau jurnal harian yang secara otomatis dianalisis oleh sistem untuk mendeteksi gejala yang memerlukan perhatian. Misalnya, skor tinggi pada indikator kecemasan atau penurunan mood yang konsisten akan memunculkan peringatan dini bagi guru, konselor, atau orang tua untuk melakukan intervensi lebih lanjut. Hal ini membantu menangani masalah sebelum berkembang menjadi kondisi yang lebih serius.

Aplikasi digital juga dapat menyediakan konten edukatif dan strategi coping bagi siswa. Misalnya, latihan relaksasi, mindfulness, atau saran untuk mengatur stres dapat diakses kapan saja. Fitur interaktif seperti reminder harian, pelacakan mood, dan tips kesehatan mental membuat siswa lebih sadar terhadap kondisi emosional, meningkatkan *self-awareness*, serta memberdayakan untuk mengambil langkah proaktif dalam menjaga kesejahteraan mental.

C. Peran Guru dalam Dukungan Sosial-Emosional

Kesehatan mental dan regulasi emosi peserta didik semakin diakui sebagai faktor kunci yang memengaruhi keberhasilan akademik, perilaku, serta perkembangan sosial. Sekolah bukan hanya tempat transfer pengetahuan, tetapi juga ruang tumbuh kembang sosial-
Buku Referensi

emosional siswa. Dalam konteks ini, guru memiliki peran yang sangat sentral, tidak hanya sebagai pengajar, tetapi juga sebagai figur pendukung (*support system*) yang membantu siswa mengembangkan ketahanan emosional (*emotional resilience*), keterampilan sosial, serta rasa percaya diri (Jennings *et al.*, 2013).

Peran guru dalam memberikan dukungan sosial-emosional menjadi semakin penting karena meningkatnya tantangan yang dihadapi siswa, seperti tekanan akademik, penggunaan teknologi digital, ketidaksetaraan sosial-ekonomi, hingga dampak pasca pandemi COVID-19 terhadap kesehatan mental (Loades *et al.*, 2020). Guru yang memiliki kompetensi sosial-emosional mampu menciptakan lingkungan belajar yang aman, inklusif, dan mendukung perkembangan optimal peserta didik.

Dukungan sosial-emosional di sekolah dapat dipahami melalui beberapa kerangka teori:

1. Teori Sosial-Emosional (SEL) dari CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) menekankan lima kompetensi utama yang perlu dikembangkan: kesadaran diri, manajemen diri, kesadaran sosial, keterampilan relasi, dan pengambilan keputusan yang bertanggung jawab.
2. Teori Ekologi Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 2005) menunjukkan bahwa perkembangan anak dipengaruhi oleh interaksi dalam sistem mikrososial, termasuk sekolah. Guru sebagai figur sentral di sekolah berperan penting dalam memberikan pengalaman emosional yang aman.
3. *Self-Determination Theory* (SDT) menekankan pentingnya dukungan guru terhadap kebutuhan dasar psikologis siswa, autonomi, kompetensi, dan keterhubungan untuk meningkatkan motivasi intrinsik dan kesejahteraan emosional.
4. *Attachment Theory* menggarisbawahi bahwa hubungan yang penuh perhatian dengan guru dapat berfungsi sebagai “*secure base*” bagi siswa, terutama yang kurang mendapat dukungan emosional di rumah.

Dengan dasar teoretis ini, peran guru bukan sekadar menyampaikan materi akademik, tetapi juga menciptakan relasi emosional yang sehat dengan siswa.

1. Guru sebagai Model (*Role Model*)

Guru memiliki peran sentral dalam membentuk iklim emosional di kelas melalui perilakunya sendiri sebagai model bagi siswa. Ketika guru mampu mengekspresikan emosi secara sehat, mengelola stres, dan menangani konflik dengan bijaksana, siswa cenderung meniru perilaku tersebut dalam interaksi sehari-hari. Jennings dan Greenberg (2009) menekankan bahwa guru yang menunjukkan regulasi emosi yang baik menciptakan suasana kelas yang positif, aman, dan mendukung, sehingga siswa merasa nyaman untuk belajar dan berpartisipasi aktif.

Guru sebagai *role model* emosional membantu siswa memahami keterampilan sosial dan emosional yang penting. Misalnya, guru yang menunjukkan empati ketika mendengarkan masalah siswa mengajarkan cara berkomunikasi yang sensitif dan penuh pengertian. Hal ini tidak hanya meningkatkan hubungan interpersonal di kelas, tetapi juga menumbuhkan kemampuan siswa untuk mengekspresikan dan mengelola emosi sendiri secara sehat. Siswa yang melihat guru menangani tekanan akademik atau konflik interpersonal dengan tenang belajar strategi coping yang efektif.

Peran guru sebagai model juga berdampak pada penurunan tingkat stres dan perilaku bermasalah siswa. Suasana kelas yang dikelola dengan baik secara emosional memungkinkan siswa lebih fokus pada pembelajaran, mengurangi kecemasan ujian, dan menurunkan potensi agresivitas atau withdrawal. Studi menunjukkan bahwa kelas dengan guru yang mampu menyeimbangkan ekspresi emosi dan ketegasan menghasilkan siswa yang lebih disiplin, termotivasi, dan mampu bekerja sama secara efektif.

2. Guru sebagai Pencipta Iklim Kelas yang Aman

Guru berperan penting sebagai pencipta iklim kelas yang aman, yang menjadi fondasi bagi kesehatan mental dan perkembangan akademik siswa. Ketika guru menekankan nilai-nilai seperti rasa hormat, inklusi, dan keadilan, siswa merasa diterima dan dihargai, sehingga lebih berani mengekspresikan pendapat, bertanya, atau berpartisipasi aktif dalam pembelajaran. Osher *et al.* (2016) menekankan bahwa lingkungan kelas yang positif memungkinkan siswa merasa aman secara emosional, yang berdampak langsung pada keterlibatan akademik dan prestasi belajar.

Iklim kelas yang aman juga menciptakan ruang bagi hubungan sosial yang sehat antar siswa. Ketika siswa merasa diterima tanpa takut dihakimi, lebih mudah membangun kolaborasi, bekerja sama dalam kelompok, dan mengembangkan empati. Lingkungan semacam ini mendorong interaksi yang konstruktif dan mengurangi konflik antar teman sebaya, sekaligus meminimalkan risiko perilaku bermasalah seperti agresi, intimidasi, atau withdrawal. Guru berperan aktif dalam menegakkan aturan kelas yang adil dan konsisten sehingga tercipta rasa aman bagi seluruh siswa.

Guru dapat mengintegrasikan strategi proaktif untuk menciptakan iklim positif, misalnya memberikan penguatan positif, mengapresiasi usaha siswa, dan mendorong partisipasi aktif semua siswa. Perhatian terhadap kesejahteraan emosional siswa melalui diskusi terbuka tentang perasaan, refleksi kelas, atau kegiatan sosial juga memperkuat rasa aman dan keterikatan siswa terhadap kelas. Dengan demikian, siswa belajar tidak hanya materi akademik, tetapi juga keterampilan sosial-emosional yang penting untuk kehidupan sehari-hari.

3. Guru sebagai Penyedia Dukungan Emosional Langsung

Guru tidak hanya berperan sebagai pengajar, tetapi juga sebagai penyedia dukungan emosional langsung bagi siswa. Dalam konteks ini, guru berfungsi sebagai *“first responder”* yang mampu mendeteksi tanda-tanda awal gangguan emosional. Perilaku seperti murung, menarik diri dari interaksi sosial, kesulitan berkonsentrasi, atau munculnya agresivitas bisa menjadi indikasi bahwa seorang siswa menghadapi tekanan psikologis. Kesadaran guru terhadap perubahan perilaku ini sangat penting untuk memastikan intervensi dini dapat dilakukan sebelum masalah berkembang lebih serius.

Peran guru sebagai penyedia dukungan emosional meliputi mendengarkan siswa secara empatik. Memberikan kesempatan kepada siswa untuk mengekspresikan perasaannya tanpa takut dihakimi membantu mengurangi beban emosional yang dirasakan. Misalnya, guru dapat memulai percakapan sederhana tentang perasaan siswa, menanyakan hal-hal yang mengganggu konsentrasi, atau memberi ruang bagi siswa untuk berbicara secara pribadi. Pendekatan ini memperkuat rasa percaya siswa bahwa diperhatikan dan didukung.

Guru juga memberikan dorongan positif dan validasi atas usaha serta perasaan siswa. Umpulan yang mengakui usaha siswa, bukan hanya hasil akademik, dapat meningkatkan harga diri dan motivasi intrinsik. Guru dapat menggunakan kalimat sederhana yang menekankan kemampuan dan potensi siswa, sehingga merasa diperkuat secara emosional untuk menghadapi tantangan akademik maupun sosial di sekolah.

4. Guru sebagai Fasilitator Pengembangan Keterampilan Sosial-Emosional

Guru tidak hanya berperan dalam pengajaran akademik, tetapi juga sebagai fasilitator utama dalam pengembangan keterampilan sosial-emosional (SEL) siswa. Dengan mengintegrasikan program SEL ke dalam kegiatan kelas sehari-hari, guru membantu siswa belajar mengenali, memahami, dan mengelola emosi secara sehat. Proses ini mencakup kemampuan untuk mengontrol impuls, mengekspresikan perasaan secara tepat, dan merespons situasi sosial dengan cara yang konstruktif. Pendekatan ini membekali siswa dengan keterampilan emosional yang menjadi fondasi bagi interaksi sosial yang positif di sekolah maupun di luar sekolah (Durlak *et al.*, 2011).

Guru berperan dalam memfasilitasi penyelesaian konflik secara konstruktif. Dalam interaksi kelas, perselisihan atau perbedaan pendapat dapat muncul kapan saja. Guru yang menerapkan prinsip SEL membimbing siswa untuk menyelesaikan konflik melalui komunikasi yang efektif, empati, dan negosiasi, bukan melalui agresi atau penarikan diri. Hal ini tidak hanya menciptakan lingkungan kelas yang aman dan inklusif, tetapi juga mengajarkan siswa keterampilan hidup yang penting untuk hubungan interpersonal jangka panjang.

Guru juga berfokus pada pembangunan hubungan yang sehat antar siswa. Melalui kegiatan kolaboratif, diskusi kelompok, dan proyek berbasis tim, siswa belajar bekerja sama, saling mendukung, serta menghargai perbedaan individu. Pendekatan ini menumbuhkan rasa keterhubungan dan empati, yang pada gilirannya meningkatkan motivasi belajar dan keterlibatan sosial siswa. Lingkungan kelas yang mendukung SEL membantu siswa merasa dihargai, diterima, dan termotivasi untuk berpartisipasi secara aktif dalam proses pembelajaran.

D. Membangun Budaya Sekolah yang Ramah dan Aman

Sekolah bukan hanya tempat untuk memperoleh pengetahuan akademik, tetapi juga arena utama bagi perkembangan psikososial, pembentukan karakter, serta pemeliharaan kesehatan mental peserta didik. Lingkungan sekolah yang ramah, aman, dan inklusif menjadi fondasi penting dalam menciptakan suasana belajar yang sehat dan produktif. Budaya sekolah yang positif tidak hanya mencegah perundungan (*bullying*), diskriminasi, atau kekerasan, tetapi juga memberikan rasa aman psikologis (*psychological safety*) bagi seluruh warga sekolah, baik siswa, guru, maupun tenaga kependidikan.

Sejumlah penelitian dalam dekade terakhir menegaskan bahwa suasana sekolah yang mendukung kesejahteraan emosional memiliki dampak langsung terhadap prestasi akademik, keterlibatan belajar (*engagement*), serta pengembangan keterampilan sosial-emosional siswa (Blewitt *et al.*, 2021). Sebaliknya, lingkungan sekolah yang penuh tekanan, kekerasan, dan intimidasi meningkatkan risiko stres kronis, depresi, hingga perilaku menyimpang pada remaja. Oleh karena itu, membangun budaya sekolah yang ramah dan aman merupakan investasi strategis dalam pendidikan jangka panjang.

Budaya sekolah (*school culture*) merujuk pada nilai, norma, kebiasaan, interaksi, serta praktik yang membentuk kehidupan sehari-hari di lingkungan pendidikan (Deal & Peterson, 2016). Sekolah yang ramah dan aman ditandai dengan adanya keterbukaan komunikasi, hubungan positif antarwarga sekolah, penghargaan terhadap keragaman, serta penegakan aturan yang adil dan konsisten. Menurut UNICEF (2019), sekolah ramah anak (*child-friendly school*) harus memenuhi prinsip:

1. Keselamatan fisik → bebas dari kekerasan, perundungan, atau bahaya lingkungan.
2. Keselamatan emosional → siswa merasa diterima, dihargai, dan tidak diskriminasi.
3. Partisipasi aktif → siswa dilibatkan dalam pengambilan keputusan terkait aturan sekolah.
4. Lingkungan belajar inklusif → mendukung semua latar belakang, termasuk anak berkebutuhan khusus.

Pada perspektif psikologi pendidikan, budaya sekolah yang aman menciptakan *sense of belonging*, yaitu rasa memiliki dan keterikatan

siswa pada komunitas sekolah. Rasa keterikatan ini terbukti meningkatkan motivasi belajar, menurunkan tingkat absensi, serta mengurangi potensi perilaku bermasalah (Allen *et al.*, 2018). Meskipun urgensinya tinggi, membangun budaya sekolah ramah dan aman menghadapi beberapa tantangan:

1. Tingginya Kasus Perundungan: Studi KPAI (2020) mencatat perundungan di sekolah masih menjadi masalah serius di Indonesia, terutama berbasis fisik, verbal, dan digital (*cyberbullying*). Anak yang menjadi korban perundungan rentan mengalami gangguan kecemasan, depresi, hingga penurunan prestasi akademik.
2. Diskriminasi dan Intoleransi: Perbedaan gender, budaya, atau latar belakang sosial-ekonomi seringkali memicu diskriminasi di sekolah. Penelitian menunjukkan diskriminasi dapat merusak harga diri siswa dan menghambat keterlibatan belajar.
3. Tekanan Akademik: Sistem pendidikan yang menekankan capaian akademik semata sering mengabaikan kesejahteraan emosional siswa. Hal ini meningkatkan stres, kelelahan, bahkan burnout pada pelajar (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014).
4. Keterbatasan Kapasitas Guru: Tidak semua guru memiliki keterampilan sosial-emosional yang memadai untuk menciptakan interaksi ramah dengan siswa. Banyak guru yang masih menggunakan pendekatan otoriter dibandingkan pendekatan demokratis.

Strategi membangun budaya sekolah yang ramah dan aman:

1. Penguatan Nilai dan Norma Positif

Sekolah memiliki peran strategis dalam menanamkan nilai dan norma positif kepada peserta didik. Salah satu cara yang efektif adalah melalui kurikulum tersembunyi (*hidden curriculum*), yaitu pembelajaran nilai yang tidak selalu tercantum secara formal dalam silabus, tetapi tersirat dalam budaya, interaksi, dan kegiatan sehari-hari di sekolah. Melalui kurikulum ini, siswa belajar tentang kebersamaan, toleransi, dan empati secara alami, misalnya melalui kerja sama dalam proyek kelas, kepedulian terhadap teman yang membutuhkan, atau partisipasi dalam kegiatan sekolah yang bersifat sosial.

Kegiatan ekstrakurikuler juga menjadi sarana penting untuk memperkuat nilai-nilai positif. Program seperti klub literasi karakter, kegiatan sosial, atau organisasi siswa yang dipimpin oleh siswa sendiri

(*student-led initiatives*) memberikan kesempatan bagi peserta didik untuk mengambil tanggung jawab, menunjukkan kepedulian terhadap sesama, dan mengembangkan empati. Kegiatan ini memungkinkan siswa mengalami langsung penerapan nilai dalam konteks nyata, bukan sekadar teori di kelas.

Penguatan nilai positif melalui kedua pendekatan tersebut juga berdampak pada pembentukan karakter jangka panjang. Siswa yang terbiasa berinteraksi dalam lingkungan yang menghargai toleransi dan kerja sama cenderung menginternalisasi norma tersebut dalam kehidupan sehari-hari. Hal ini tidak hanya meningkatkan keterampilan sosial, tetapi juga menurunkan perilaku agresif, diskriminatif, atau perilaku menyimpang lainnya. Dengan kata lain, lingkungan sekolah yang menekankan nilai positif menjadi fondasi bagi pembangunan karakter peserta didik secara menyeluruh.

2. Kebijakan Anti-Kekerasan dan Anti-Perundungan

Setiap sekolah memiliki tanggung jawab moral dan hukum untuk menciptakan lingkungan belajar yang aman dan bebas dari kekerasan atau perundungan. Salah satu langkah penting adalah menerapkan kebijakan anti-kekerasan dan anti-perundungan yang jelas dan tegas. Kebijakan ini tidak hanya mengatur sanksi bagi pelaku, tetapi juga memastikan mekanisme pelaporan yang aman dan rahasia, sehingga siswa merasa nyaman melaporkan insiden tanpa takut mendapat tekanan atau stigma (Olweus & Limber, 2010).

Kebijakan tersebut sebaiknya mencakup program rehabilitasi bagi semua pihak yang terlibat. Pelaku kekerasan atau perundungan perlu dibimbing untuk memahami dampak perbuatannya dan belajar strategi pengendalian diri yang positif. Sementara korban diberikan dukungan psikologis dan sosial agar dapat pulih dari trauma dan tetap merasa aman di lingkungan sekolah. Pendekatan ini menekankan pemulihan dan pencegahan, bukan sekadar hukuman semata.

Keberhasilan kebijakan anti-kekerasan juga sangat bergantung pada sosialisasi yang intensif. Guru, staf sekolah, siswa, dan orang tua harus memahami isi kebijakan, prosedur pelaporan, serta hak dan tanggung jawab masing-masing. Pelatihan guru dalam manajemen konflik, pencegahan bullying, dan keterampilan komunikasi efektif juga menjadi bagian dari implementasi kebijakan, sehingga dapat bertindak cepat dan tepat ketika menghadapi kasus kekerasan.

3. Membangun Relasi Positif Guru-Siswa

Membangun relasi positif antara guru dan siswa merupakan aspek krusial dalam mendukung kesehatan mental dan perkembangan akademik peserta didik. Guru yang menunjukkan empati, ketulusan, dan perhatian terhadap kebutuhan emosional siswa dapat menciptakan lingkungan kelas yang aman dan nyaman. Ketika siswa merasa didengar dan dihargai, lebih cenderung mengembangkan rasa percaya diri serta keterikatan terhadap sekolah (Hamre & Pianta, 2005). Hal ini tidak hanya berdampak pada aspek emosional, tetapi juga meningkatkan motivasi belajar dan keterlibatan akademik.

Pendekatan empatik guru mencakup kemampuan untuk memahami perspektif siswa, memberikan dukungan ketika menghadapi kesulitan, serta merespons perasaan negatif dengan cara konstruktif. Misalnya, ketika seorang siswa mengalami kegagalan akademik, guru dapat memberikan dorongan yang menekankan proses belajar daripada hasil akhir semata. Dengan demikian, siswa belajar bahwa kesalahan adalah bagian dari pembelajaran, bukan sesuatu yang memalukan atau menurunkan harga diri. Sikap ini mendorong resilience dan keterampilan regulasi emosi yang penting untuk kesejahteraan psikologis.

Relasi positif guru-siswa memperkuat iklim sosial di kelas. Siswa yang merasa aman secara emosional lebih mampu berinteraksi dengan teman sebaya, berpartisipasi dalam diskusi, dan bekerja sama dalam proyek kelompok. Hubungan hangat ini juga menurunkan risiko perilaku bermasalah seperti agresivitas, withdrawal, atau ketidakhadiran. Penelitian menunjukkan bahwa siswa yang memiliki keterikatan emosional dengan guru memiliki tingkat disiplin yang lebih baik dan lebih mampu menghadapi tekanan akademik atau sosial.

4. Partisipasi Siswa dalam Pengambilan Keputusan

Partisipasi siswa dalam pengambilan keputusan merupakan salah satu indikator penting dari sekolah yang ramah dan inklusif. Melibatkan siswa dalam menentukan aturan kelas, merancang program sekolah, maupun menangani konflik memberikannya pengalaman praktis dalam mengambil tanggung jawab dan memahami konsekuensi dari keputusan yang dibuat. Hal ini tidak hanya membangun rasa kepemilikan (*ownership*) terhadap lingkungan belajar, tetapi juga menumbuhkan

keterampilan sosial dan emosional yang penting untuk perkembangan pribadi (Wang & Eccles, 2013).

Dengan diberikannya kesempatan untuk berkontribusi dalam pengambilan keputusan, siswa merasa dihargai dan didengar. Perasaan dihargai ini berimplikasi pada peningkatan motivasi dan keterlibatannya dalam kegiatan sekolah. Siswa yang aktif berpartisipasi dalam proses pengambilan keputusan cenderung menunjukkan perilaku pro-sosial, seperti bekerja sama, menghormati pendapat teman, dan menyelesaikan konflik secara konstruktif. Pengalaman ini juga membantu mengembangkan keterampilan kepemimpinan yang dapat digunakan di luar lingkungan sekolah.

Partisipasi siswa juga memperkuat iklim sekolah yang demokratis dan adil. Ketika siswa diberi suara dalam aturan atau kegiatan, belajar mengenai prinsip keadilan, kompromi, dan toleransi terhadap perbedaan pendapat. Hal ini membantu mengurangi perilaku negatif, seperti ketidakpatuhan atau ketidakpuasan, karena siswa memahami alasan di balik aturan dan merasa memiliki tanggung jawab terhadap keberlangsungan komunitas sekolah.

5. Integrasi Pendidikan Sosial-Emosional (SEL)

Integrasi pendidikan sosial-emosional (*Social and Emotional Learning*/SEL) di sekolah menjadi strategi penting untuk menciptakan lingkungan belajar yang sehat dan mendukung perkembangan holistik siswa. SEL menekankan pengembangan keterampilan seperti kesadaran diri, pengelolaan emosi, empati, keterampilan sosial, dan pengambilan keputusan yang bertanggung jawab. Implementasi program SEL yang sistematis memungkinkan siswa belajar mengidentifikasi dan mengelola emosi, serta memahami perspektif orang lain, yang pada gilirannya meningkatkan interaksi positif di kelas (CASEL, 2020).

Dengan penerapan SEL, siswa memperoleh kesempatan untuk berlatih keterampilan sosial dalam konteks nyata. Misalnya, kegiatan kolaboratif atau diskusi kelompok yang dipandu guru tidak hanya mengajarkan konten akademik, tetapi juga mendorong kerja sama, komunikasi efektif, dan resolusi konflik. Proses ini memperkuat rasa keterhubungan antar siswa, meningkatkan keterlibatannya, serta menurunkan perilaku agresif atau negatif. Budaya kelas yang positif berkembang karena siswa belajar bertanggung jawab terhadap tindakannya sendiri dan menghargai perasaan teman sebaya.

Program SEL juga memberikan dampak langsung pada kesejahteraan emosional siswa. Studi meta-analisis menunjukkan bahwa intervensi SEL yang diterapkan di sekolah berhubungan dengan peningkatan prestasi akademik sekaligus penurunan masalah perilaku dan stres psikologis. Hal ini menegaskan bahwa kesehatan emosional dan akademik siswa saling terkait, dan sekolah yang menanamkan SEL secara konsisten dapat membantu membentuk generasi yang lebih resilien, adaptif, dan produktif.

6. Desain Lingkungan Fisik yang Aman

Desain lingkungan fisik sekolah memiliki peran penting dalam menciptakan iklim belajar yang aman dan kondusif. Ruang kelas yang terang, terbuka, dan terorganisir dengan baik tidak hanya mempermudah aktivitas belajar, tetapi juga meningkatkan kenyamanan dan kesejahteraan emosional siswa. Penataan kursi yang fleksibel, pencahayaan alami, serta ventilasi yang memadai dapat menciptakan suasana yang menyenangkan dan mengurangi stres, sehingga siswa lebih fokus dan termotivasi untuk belajar (Barrett *et al.*, 2015).

Area interaksi sosial seperti kantin, taman, dan koridor yang dirancang untuk memfasilitasi pertemuan informal juga penting. Tempat-tempat ini memberikan kesempatan bagi siswa untuk berinteraksi, bekerja sama, dan membangun hubungan positif dengan teman sebaya. Interaksi sosial yang sehat di lingkungan sekolah terbukti mendukung perkembangan keterampilan sosial, empati, dan perilaku pro-sosial, yang menjadi faktor protektif terhadap perilaku negatif maupun konflik.

Lingkungan fisik yang buruk, seperti ruang sempit, gelap, atau berantakan, dapat meningkatkan rasa tidak nyaman dan memicu perilaku agresif atau menarik diri dari interaksi sosial. Siswa yang berada dalam ruang yang tidak ergonomis atau penuh kebisingan cenderung mengalami gangguan konsentrasi, stres, dan kecemasan, yang akhirnya berdampak pada motivasi dan prestasi akademik. Oleh karena itu, aspek desain fisik sekolah harus dipertimbangkan sebagai bagian integral dari strategi pengelolaan sekolah yang ramah anak.



BAB VIII

EVALUASI DAN ASESMEN

PSIKOLOGIS

Evaluasi dan asesmen psikologis memiliki peran sentral dalam dunia pendidikan karena keduanya menjadi dasar untuk memahami potensi, kebutuhan, serta tantangan yang dihadapi peserta didik. Evaluasi secara umum bertujuan untuk menilai keberhasilan proses pembelajaran, sementara asesmen psikologis menekankan pada pengukuran aspek kognitif, afektif, dan sosial-emosional siswa. Melalui asesmen yang terarah, guru dan psikolog sekolah dapat memperoleh gambaran menyeluruh mengenai perkembangan individu, baik dari sisi kemampuan akademik maupun kesehatan mental. Hal ini menjadikan asesmen sebagai alat penting untuk mendukung terciptanya pendidikan yang inklusif dan adaptif.

Di dalam praktiknya, asesmen psikologis melibatkan berbagai pendekatan, mulai dari asesmen diagnostik yang berfokus pada identifikasi kebutuhan khusus, asesmen formatif yang digunakan untuk memantau proses belajar, hingga asesmen sumatif yang mengukur capaian akhir pembelajaran. Selain itu, metode autentik dan alternatif, seperti portofolio atau studi kasus, semakin relevan dalam menggambarkan kompetensi siswa secara lebih holistik. Observasi, wawancara, hingga interpretasi hasil asesmen menjadi teknik yang tidak dapat dipisahkan, karena memberikan data kontekstual untuk memahami perilaku, motivasi, maupun dinamika emosional siswa di dalam dan luar kelas.

A. Asesmen Diagnostik, Formatif, dan Sumatif

Evaluasi dan asesmen psikologis dalam konteks pendidikan memiliki peran penting untuk memahami kemampuan, kebutuhan, dan perkembangan peserta didik secara komprehensif. Asesmen tidak hanya

dipandang sebagai instrumen pengukuran hasil belajar, melainkan juga sebagai proses sistematis untuk memberikan informasi yang dapat digunakan oleh guru, siswa, dan pihak sekolah dalam meningkatkan kualitas pembelajaran (Brookhart, 2017). Dalam dua dekade terakhir, asesmen pendidikan mengalami perkembangan signifikan dengan munculnya paradigma baru yang lebih menekankan fungsi asesmen sebagai alat pembelajaran (*assessment for learning*), bukan semata-mata penilaian akhir (*assessment of learning*) (Wiliam, 2024).

Tiga bentuk asesmen yang paling mendasar dalam pendidikan adalah asesmen diagnostik, formatif, dan sumatif. Ketiganya memiliki fungsi dan tujuan yang berbeda namun saling melengkapi. Asesmen diagnostik digunakan sebelum pembelajaran dimulai untuk memetakan kesiapan siswa. Asesmen formatif digunakan selama proses pembelajaran untuk memantau perkembangan dan memberi umpan balik. Sementara asesmen sumatif digunakan pada akhir periode pembelajaran untuk menilai pencapaian tujuan secara keseluruhan (OECD, 2020).

1. Asesmen Diagnostik

Asesmen diagnostik merupakan bentuk penilaian yang dilakukan sebelum proses pembelajaran dimulai dengan tujuan untuk mengetahui kemampuan awal, kesiapan, minat, gaya belajar, serta potensi kesulitan siswa (Heritage, 2021). Menurut Brown (2017), asesmen diagnostik berfungsi sebagai “peta jalan” yang membantu guru menyesuaikan pendekatan instruksional dengan kebutuhan peserta didik. Di era pendidikan berbasis data (*data-driven education*), asesmen diagnostik semakin dipandang penting karena menyediakan dasar bagi personalisasi pembelajaran. Melalui asesmen ini, guru dapat mengidentifikasi kesenjangan pengetahuan serta memberikan intervensi dini. Beberapa karakteristik asesmen diagnostik antara lain:

- a. Dilakukan sebelum pembelajaran (*pre-instructional*).
- b. Bersifat prediktif, memetakan kemungkinan kesulitan.
- c. Menyasar keterampilan kognitif, afektif, dan sosial.
- d. Menggunakan berbagai instrumen: tes diagnostik, wawancara, observasi, portofolio.

Pada praktiknya, contoh asesmen diagnostik dapat berupa:

- 1) Tes kemampuan awal matematika sebelum masuk materi aljabar.

- 2) Kuesioner gaya belajar untuk memahami preferensi siswa (visual, auditori, kinestetik).
- 3) Wawancara singkat mengenai pengalaman belajar sebelumnya.

Asesmen diagnostik mampu meningkatkan efektivitas pembelajaran diferensiasi, terutama di kelas dengan keragaman kemampuan tinggi. Implikasi utamanya adalah guru dapat menyesuaikan desain pembelajaran dengan kebutuhan aktual siswa. Hal ini mencegah “one-size-fits-all approach” yang sering gagal dalam kelas heterogen. Selain itu, asesmen diagnostik mendukung prinsip pembelajaran inklusif, karena guru lebih siap menghadapi siswa dengan kebutuhan khusus.

2. Asesmen Formatif

Asesmen formatif adalah penilaian yang dilakukan selama proses pembelajaran berlangsung, dengan tujuan utama memberikan umpan balik (*feedback*) yang dapat meningkatkan proses belajar siswa (Wiliam, 2018). Penilaian ini bukan sekadar menilai capaian, tetapi membantu siswa memahami kekuatan dan kelemahan sehingga dapat melakukan perbaikan (Black & Wiliam, 2018). Menurut OECD (2020), asesmen formatif memiliki pengaruh besar terhadap motivasi belajar siswa karena merasa dilibatkan dalam proses penilaian, bukan hanya sebagai objek penilaian. Beberapa karakteristik asesmen formatif antara lain:

- a. Bersifat berkelanjutan dan terjadi selama pembelajaran.
- b. Memberikan umpan balik segera untuk perbaikan.
- c. Mendorong partisipasi aktif siswa.
- d. Menggunakan instrumen beragam: kuis singkat, diskusi kelas, *peer assessment*, refleksi diri.

Contoh asesmen formatif dapat berupa:

- 1) Guru memberikan *exit ticket* di akhir pelajaran, berisi satu pertanyaan reflektif.
- 2) Peer feedback pada tulisan esai siswa.
- 3) Diskusi interaktif dengan aplikasi digital seperti Kahoot atau Mentimeter untuk mengevaluasi pemahaman.

3. Asesmen Sumatif

Asesmen sumatif adalah penilaian yang dilakukan pada akhir periode pembelajaran, biasanya setelah suatu unit, semester, atau tahun

ajaran, dengan tujuan menilai pencapaian hasil belajar terhadap standar atau kompetensi yang ditentukan. Asesmen ini berfungsi memberikan laporan capaian kepada guru, orang tua, dan pihak sekolah. Meskipun kerap dikritik karena berorientasi pada nilai akhir, asesmen sumatif tetap penting untuk akuntabilitas pendidikan.

Beberapa karakteristik asesmen sumatif antara lain:

- a. Dilakukan pada akhir proses belajar (*end-point assessment*).
- b. Berorientasi pada produk/hasil belajar.
- c. Menggunakan standar baku sebagai tolok ukur.
- d. Biasanya berbentuk tes formal: ujian akhir semester, ujian nasional, proyek akhir.

Contoh asesmen sumatif dapat berupa:

- 1) Ujian akhir semester matematika.
- 2) Proyek kelompok sebagai penilaian akhir unit pelajaran.
- 3) Portofolio karya siswa sebagai penilaian akhir tahun.

Studi oleh Brown (2017) menegaskan bahwa asesmen sumatif tetap relevan, namun perlu dikombinasikan dengan asesmen formatif agar pembelajaran tidak sekadar mengejar nilai.

Hasil asesmen sumatif berperan dalam:

- 1) Memberikan laporan capaian akademik kepada orang tua.
- 2) Menjadi dasar keputusan promosi kelas atau kelulusan.
- 3) Menyediakan data untuk evaluasi efektivitas kurikulum.

Jika terlalu dominan, asesmen sumatif dapat menimbulkan *teaching to the test*, yaitu guru mengajar hanya untuk persiapan ujian, sehingga kreativitas belajar siswa berkurang.

4. Perbandingan dan Integrasi Ketiga Bentuk Asesmen

Aspek	Diagnostik	Formatif	Sumatif
Waktu Pelaksanaan	Sebelum pembelajaran	Selama pembelajaran	Setelah pembelajaran
Tujuan	Mengidentifikasi kesiapan & kebutuhan	Memberikan feedback & meningkatkan proses	Menilai capaian akhir
Fungsi	Prediktif & preventif	Pengembangan & perbaikan	Evaluasi & akuntabilitas
Instrumen	Tes awal, kuesioner, observasi	Kuis, diskusi, peer feedback	Ujian, proyek, portofolio

Integrasi ketiganya membentuk siklus asesmen yang lengkap: diagnostik untuk memulai, formatif untuk mengarahkan, dan sumatif untuk menutup serta mengevaluasi keseluruhan proses (Wiliam, 2024).

B. Penilaian Autentik dan Alternatif

Evaluasi dan asesmen merupakan bagian penting dalam proses pendidikan yang tidak hanya berfungsi untuk mengukur capaian pembelajaran, tetapi juga untuk memberikan umpan balik terhadap efektivitas proses belajar-mengajar. Selama beberapa dekade, pendidikan lebih banyak mengandalkan asesmen tradisional berupa tes tertulis berbasis pilihan ganda yang bersifat kuantitatif dan menekankan hasil akhir. Namun, perkembangan teori belajar, tuntutan keterampilan abad ke-21, serta kebutuhan pembelajaran kontekstual mendorong lahirnya paradigma baru, yaitu penilaian autentik (*authentic assessment*) dan penilaian alternatif (*alternative assessment*) (Darling-Hammond & Adamson, 2014).

Penilaian autentik bertujuan untuk mengukur kemampuan siswa dalam konteks nyata, menilai bagaimana peserta didik dapat menerapkan pengetahuan dan keterampilan pada situasi kehidupan sehari-hari. Sementara itu, penilaian alternatif menekankan variasi bentuk asesmen di luar tes tradisional, seperti portofolio, proyek, observasi, dan presentasi. Kedua pendekatan ini diyakini lebih holistik, kontekstual, serta mampu menggali potensi unik setiap peserta didik.

1. Konsep Penilaian Autentik

Penilaian autentik diartikan sebagai asesmen yang menilai kemampuan siswa dalam konteks nyata, menekankan pada aplikasi pengetahuan, bukan sekadar hafalan. Menurut Gulikers *et al.* (2006), asesmen autentik memiliki lima kriteria utama:

- a. Tugas nyata dan relevan dengan dunia nyata.
- b. Keterlibatan kompleks keterampilan dan pengetahuan.
- c. Standar kinerja yang jelas.
- d. Proses asesmen yang transparan.
- e. Umpan balik yang berkelanjutan.

Pada praktiknya, penilaian autentik sering berbentuk proyek, studi kasus, praktik laboratorium, portofolio, atau presentasi. Contohnya, pada pembelajaran sains, siswa diminta merancang eksperimen yang

mengatasi masalah lingkungan di sekitar sekolah. Penilaian autentik juga selaras dengan pendekatan konstruktivisme, yang menekankan pembelajaran bermakna melalui keterlibatan aktif peserta didik dalam membangun pengetahuan. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa asesmen autentik berkontribusi pada peningkatan keterampilan berpikir kritis, kolaborasi, dan kreativitas siswa.

2. Konsep Penilaian Alternatif

Penilaian alternatif mencakup berbagai metode non-tradisional untuk mengevaluasi pembelajaran. Bentuknya beragam, antara lain:

- a. Portofolio: kumpulan karya siswa yang menunjukkan perkembangan belajar.
- b. Penilaian proyek: tugas jangka panjang berbasis penelitian atau pemecahan masalah.
- c. Observasi: pengamatan langsung terhadap perilaku, keterampilan sosial, atau proses belajar.
- d. *Peer Assessment*: penilaian antar siswa untuk menumbuhkan tanggung jawab dan refleksi diri.
- e. *Self-Assessment*: siswa menilai pencapaiannya sendiri.

Penilaian alternatif memberi peluang bagi siswa dengan berbagai gaya belajar untuk menunjukkan kemampuan. Misalnya, siswa dengan kecerdasan kinestetik lebih unggul dalam demonstrasi praktik daripada ujian tertulis.

3. Karakteristik Penilaian Autentik dan Alternatif

Kedua pendekatan ini memiliki sejumlah karakteristik utama:

- a. Kontekstual – Tugas disusun sesuai dengan situasi dunia nyata, bukan sekadar soal teoretis.
- b. Proses dan produk – Menilai tidak hanya hasil akhir, tetapi juga proses berpikir dan keterampilan sosial siswa.
- c. Berbasis kompetensi – Mengacu pada capaian pembelajaran holistik (pengetahuan, sikap, keterampilan).
- d. Fleksibel – Memberi ruang variasi dalam cara siswa menunjukkan kompetensinya.
- e. Partisipatif – Melibatkan siswa dalam penilaian melalui refleksi diri dan *peer Assessment*.

4. Implikasi Teoretis

Secara teoretis, penilaian autentik dan alternatif didukung oleh beberapa pendekatan psikologi belajar:

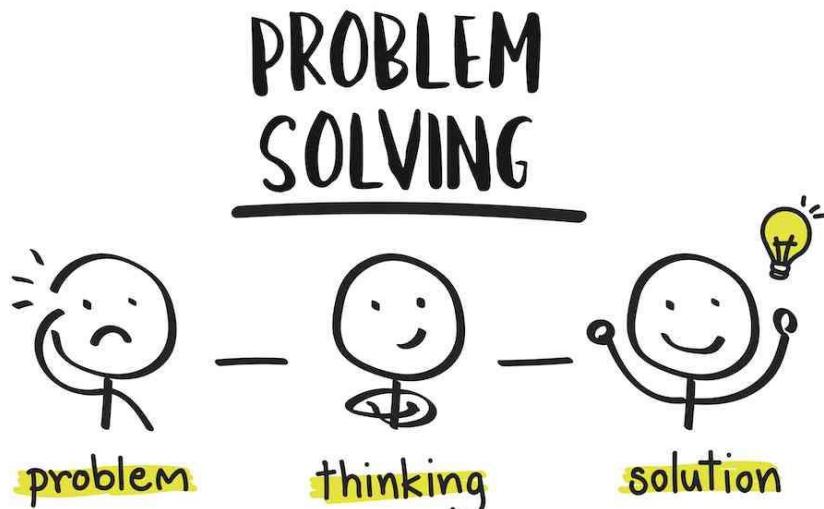
- a. Konstruktivisme (Piaget, Vygotsky): siswa membangun pengetahuan melalui interaksi dan pengalaman nyata.
- b. Humanisme (Maslow, Rogers): penilaian menghargai potensi unik setiap peserta didik.
- c. *Sociocultural Theory* (Vygotsky): penilaian berbasis kolaborasi, interaksi sosial, dan konteks budaya.
- d. *Multiple Intelligences* (Gardner): setiap anak memiliki kecerdasan berbeda, sehingga diperlukan bentuk asesmen yang beragam.

Dengan demikian, penilaian autentik dan alternatif lebih relevan dengan paradigma pendidikan modern yang berfokus pada *student-centered learning*.

5. Implikasi bagi Pendidikan di Indonesia

Penilaian autentik memiliki peran yang semakin penting dalam pendidikan modern, termasuk di Indonesia. Berbeda dengan penilaian tradisional yang hanya mengandalkan ujian tertulis, penilaian autentik menekankan evaluasi yang mencerminkan kemampuan siswa dalam konteks dunia nyata. Kurikulum 2013 telah membuka jalan bagi pendekatan ini dengan menekankan pengembangan kompetensi dan karakter siswa, dan hal ini semakin diperkuat oleh Kurikulum Merdeka yang menekankan profil pelajar Pancasila. Dengan demikian, penilaian autentik menjadi alat untuk mengukur tidak hanya penguasaan materi, tetapi juga kreativitas, keterampilan berpikir kritis, kolaborasi, dan kemampuan *problem solving* siswa (Kemendikbudristek, 2022).

Gambar 3. *Problem Solving*



Sumber: *Imoact ERP*

Di Indonesia, penggunaan proyek dan portofolio meningkatkan kreativitas siswa karena diberi kebebasan untuk mengekspresikan ide secara orisinal. Penilaian yang melibatkan observasi guru terhadap proses pembelajaran membantu mengidentifikasi potensi dan kesulitan siswa secara lebih mendalam. Meski demikian, implementasi penilaian autentik di Indonesia masih menghadapi sejumlah tantangan. Kompetensi guru menjadi faktor utama, terutama dalam mendesain instrumen penilaian yang valid dan reliabel. Banyak guru yang masih terbiasa dengan metode evaluasi konvensional, sehingga perlu pembekalan intensif terkait desain asesmen, rubrik penilaian, dan pemanfaatan teknologi digital untuk mendukung penilaian yang lebih fleksibel dan mendalam.

Beban administrasi sering menjadi hambatan bagi penerapan penilaian autentik. Guru harus mencatat dan menganalisis hasil observasi, proyek, portofolio, maupun presentasi siswa, yang membutuhkan waktu dan keterampilan khusus. Keterbatasan fasilitas, seperti laboratorium, perangkat teknologi, dan akses internet, juga membatasi kemampuan sekolah dalam menerapkan berbagai bentuk penilaian alternatif secara optimal. Oleh karena itu, dukungan kebijakan dari pemerintah dan manajemen sekolah sangat diperlukan untuk menciptakan kondisi yang kondusif bagi penerapan penilaian autentik.

C. Teknik Observasi dan Wawancara

Evaluasi dan asesmen psikologis di sekolah merupakan komponen penting dalam memahami perkembangan, kebutuhan, serta potensi siswa secara menyeluruh. Dua teknik yang paling banyak digunakan dalam asesmen psikologis adalah observasi dan wawancara. Observasi memberikan gambaran nyata tentang perilaku siswa dalam konteks alami, sementara wawancara memungkinkan eksplorasi mendalam terkait pengalaman, emosi, dan perspektif siswa. Kombinasi keduanya menjadikan asesmen lebih komprehensif, karena menggabungkan data kualitatif dari pengamatan dengan informasi subjektif dari siswa maupun pihak lain yang terlibat. Dalam konteks pendidikan inklusif dan adaptif, teknik observasi dan wawancara semakin relevan. Guru, konselor sekolah, dan psikolog pendidikan perlu memahami dinamika psikososial siswa, baik untuk mendeteksi permasalahan, mengevaluasi intervensi, maupun mengoptimalkan strategi pembelajaran (Creswell & Poth, 2017).

1. Teknik Observasi dalam Asesmen Psikologis

Observasi adalah metode pengumpulan data dengan mengamati perilaku individu dalam situasi tertentu, baik secara langsung maupun melalui media rekaman. Observasi bertujuan menangkap perilaku nyata siswa dalam lingkungan belajar atau sosial (McLeod, 2018). Menurut Yin (2017), observasi dalam konteks psikologi pendidikan adalah cara sistematis untuk memahami pola interaksi, ekspresi emosi, serta gaya belajar siswa. Karakteristik utama observasi meliputi:

- a. Naturalistik – dilakukan di lingkungan alami siswa seperti kelas atau lapangan.
- b. Sistematis – menggunakan pedoman atau instrumen tertentu untuk mencatat perilaku.
- c. Non-intrusif – sebisa mungkin tidak mengganggu aktivitas normal siswa.
- d. Kontekstual – mempertimbangkan faktor sosial, emosional, dan budaya.

Menurut Cohen, Manion, & Morrison (2018), observasi dapat diklasifikasikan menjadi:

- 1) Observasi Partisipatif – pengamat ikut serta dalam kegiatan siswa.
- 2) Observasi Non-partisipatif – pengamat hanya mengamati tanpa terlibat.

- 3) Observasi Terstruktur – menggunakan instrumen atau checklist perilaku tertentu.
- 4) Observasi Tidak Terstruktur – lebih fleksibel, tanpa instrumen formal.
- 5) Observasi Langsung – pengamat melihat secara real-time.
- 6) Observasi Tidak Langsung – melalui video atau rekaman.

Di sekolah, guru dan konselor biasanya menggabungkan observasi partisipatif dengan terstruktur untuk menilai perilaku sosial, keterlibatan akademik, dan regulasi emosi siswa.

Kelebihan:

- 1) Memberikan data nyata tentang perilaku siswa dalam konteks autentik.
- 2) Mengurangi bias laporan diri karena tidak bergantung pada persepsi siswa.
- 3) Dapat menangkap interaksi sosial yang sulit diungkap melalui wawancara.

Keterbatasan:

- 1) Subjektivitas pengamat dapat menimbulkan bias (Angrosino, 2016).
- 2) Perilaku siswa mungkin berubah ketika sadar sedang diamati (*Hawthorne effect*).
- 3) Membutuhkan waktu dan keterampilan tinggi.

Observasi banyak digunakan untuk:

- 1) Mengidentifikasi siswa dengan kebutuhan khusus (ABK) seperti ADHD, autisme, atau gangguan emosi (Lopez & Snyder, 2021).
- 2) Menilai keterampilan sosial dalam interaksi kelompok.
- 3) Evaluasi strategi pembelajaran dengan melihat keterlibatan siswa (Fredricks *et al.*, 2016).
- 4) Monitoring perkembangan intervensi psikososial yang telah dilakukan di kelas.

2. Teknik Wawancara dalam Asesmen Psikologis

Wawancara adalah metode asesmen berupa percakapan terstruktur atau semi-terstruktur untuk menggali informasi mendalam mengenai pengalaman, pemikiran, motivasi, dan perasaan siswa (Creswell & Poth, 2017). Dalam psikologi pendidikan, wawancara bisa dilakukan kepada siswa, guru, orang tua, atau teman sebaya untuk

mendapatkan perspektif yang lebih luas (Patton, 2023). Karakteristik wawancara adalah:

- a. Komunikatif – mengandalkan keterampilan interpersonal.
- b. Fleksibel – dapat disesuaikan dengan kebutuhan asesmen.
- c. Eksploratif – menggali aspek psikologis yang tidak tampak dari observasi.
- d. Relasional – membangun kepercayaan antara pewawancara dan responden.

Menurut Kallio *et al.* (2016), jenis wawancara meliputi:

- 1) Terstruktur – pertanyaan baku, jawaban terbatas.
- 2) Semi-terstruktur – pertanyaan terbuka dengan fleksibilitas eksplorasi.
- 3) Tidak terstruktur – percakapan bebas, tanpa format khusus.
- 4) Klinis – fokus pada aspek diagnostik dan psikologis.
- 5) Wawancara kelompok – dilakukan pada beberapa siswa sekaligus.

Kelebihan:

- 1) Memberikan wawasan mendalam tentang pengalaman subjektif siswa.
- 2) Fleksibel, bisa menyesuaikan dengan konteks dan kebutuhan.
- 3) Dapat membangun hubungan emosional untuk meningkatkan keterbukaan siswa.

Keterbatasan:

- 1) Rentan bias pewawancara (*response bias*).
- 2) Membutuhkan keterampilan komunikasi tinggi.
- 3) Proses analisis data kualitatif memakan waktu (Silverman, 2019).

Wawancara banyak digunakan untuk:

- 1) Wawancara siswa → menggali motivasi belajar, kesulitan akademik, atau masalah emosi.
- 2) Wawancara orang tua → mendapatkan gambaran perilaku anak di rumah.
- 3) Wawancara guru → memahami interaksi siswa di kelas.
- 4) Wawancara kelompok sebaya → memetakan dinamika sosial dan peer support.

3. Integrasi Observasi dan Wawancara

Integrasi observasi dan wawancara merupakan strategi yang krusial dalam proses asesmen pendidikan, terutama bagi siswa dengan kebutuhan khusus. Observasi memungkinkan guru atau tenaga pendidik untuk melihat perilaku siswa secara langsung dalam konteks kelas, misalnya keterlibatan dalam diskusi, interaksi dengan teman sebaya, atau respons terhadap tugas akademik. Dengan pengamatan berulang, guru dapat mengidentifikasi pola perilaku, kekuatan, maupun kesulitan yang mungkin tidak terlihat melalui tes formal. Hal ini memberikan data yang objektif mengenai kondisi belajar dan sosial siswa, yang menjadi dasar pengambilan keputusan pendidikan (Tisdell *et al.*, 2025).

Observasi saja belum cukup untuk memahami motivasi atau faktor internal yang memengaruhi perilaku siswa. Wawancara melengkapi data observasi dengan menawarkan perspektif subjektif dari siswa maupun orang tua, guru, atau konselor. Misalnya, seorang siswa yang terlihat menarik diri dalam kelas mungkin memiliki alasan yang berbeda-beda, mulai dari pengalaman bullying, stres akademik, hingga masalah di lingkungan keluarga. Wawancara memungkinkan pendidik menggali konteks penyebab perilaku tersebut, sehingga intervensi yang diberikan menjadi lebih tepat sasaran.

Integrasi kedua metode ini juga mempermudah guru dalam memantau perkembangan siswa dari waktu ke waktu. Dengan melakukan observasi dan wawancara secara berkala, guru dapat mengevaluasi efektivitas intervensi yang telah diterapkan, menyesuaikan strategi pembelajaran, dan memberikan umpan balik yang relevan. Selain itu, pendekatan ini meningkatkan partisipasi siswa dalam proses asesmen karena merasa didengar dan dipahami, bukan sekadar dinilai secara satu arah.

4. Implikasi bagi Praktik Pendidikan

- a. Guru sebagai Pengamat dan Pewawancara – Guru perlu dibekali keterampilan dasar observasi dan wawancara agar mampu mendeteksi masalah belajar atau psikososial siswa sejak dini.
- b. Konselor Sekolah – Konselor dapat mengombinasikan observasi di kelas dengan wawancara siswa untuk perencanaan intervensi psikologis.

- c. Kurikulum Asesmen Autentik – Observasi dan wawancara mendukung asesmen autentik yang menilai kompetensi siswa secara kontekstual.
- d. Pendekatan Inklusif – Dalam pendidikan inklusif, observasi membantu menilai partisipasi ABK, sedangkan wawancara memungkinkan suaranya didengar (UNESCO, 2020).

D. Interpretasi Hasil untuk Intervensi

Evaluasi dan asesmen psikologis dalam konteks pendidikan tidak berhenti pada tahap pengumpulan data melalui tes, observasi, atau wawancara, melainkan menuntut langkah kritis berupa interpretasi hasil. Interpretasi hasil asesmen berfungsi sebagai dasar dalam merancang intervensi yang tepat bagi peserta didik, baik dalam aspek akademik, sosial, emosional, maupun perilaku. Tanpa interpretasi yang akurat, data asesmen hanya menjadi angka atau informasi terpisah yang tidak dapat digunakan secara efektif (Brookhart, 2017). Dalam dekade terakhir, perhatian terhadap interpretasi hasil asesmen semakin meningkat seiring dengan tuntutan pembelajaran yang inklusi, adaptif, dan berbasis kebutuhan peserta didik (Darling-Hammond & Adamson, 2014). Guru, konselor, maupun psikolog pendidikan perlu menghubungkan hasil asesmen dengan strategi intervensi yang kontekstual dan relevan dengan kondisi siswa.

Interpretasi hasil asesmen adalah proses menafsirkan data kuantitatif maupun kualitatif untuk menghasilkan pemahaman mendalam tentang potensi, kelemahan, kebutuhan, dan karakteristik peserta didik. Proses ini mencakup:

1. Analisis data → Mengolah hasil tes, observasi, dan wawancara.
2. Pemetaan kebutuhan → Mengidentifikasi area kekuatan dan kelemahan siswa.
3. Penghubungan dengan teori perkembangan → Menyandingkan hasil asesmen dengan kerangka psikologi perkembangan dan pendidikan.
4. Perumusan rekomendasi intervensi → Menyediakan strategi berbasis bukti untuk mendukung siswa.

Interpretasi asesmen harus bersifat holistik, artinya tidak hanya menilai kemampuan akademik, tetapi juga mencakup aspek sosial-

emosional, motivasi, serta konteks lingkungan belajar. Beberapa prinsip utama dalam interpretasi asesmen untuk intervensi antara lain:

1. Validitas Kontekstual: Interpretasi harus memperhatikan latar belakang budaya, sosial ekonomi, dan kondisi personal siswa. Kesalahan interpretasi sering muncul ketika data asesmen dipisahkan dari konteks (Brookhart, 2017).
2. Objektivitas dan Reliabilitas: Interpretasi harus berdasarkan bukti, bukan asumsi subjektif guru atau konselor (Newton, 2015).
3. Kolaboratif: Proses interpretasi sebaiknya melibatkan guru, orang tua, psikolog, bahkan siswa itu sendiri, agar intervensi bersifat partisipatif.
4. Berorientasi pada Tindakan: Interpretasi tidak boleh berhenti pada deskripsi, melainkan harus menghasilkan rekomendasi intervensi yang jelas.

a. Pendekatan Interpretasi Hasil

1) Interpretasi Kuantitatif

Pendekatan interpretasi kuantitatif dalam asesmen pendidikan menekankan penggunaan data numerik untuk memahami kemampuan dan kebutuhan siswa. Data ini dapat berasal dari tes standar, kuesioner, atau skala psikologis yang telah tervalidasi. Misalnya, skor pada tes membaca, matematika, atau tes kemampuan kognitif memberikan informasi objektif mengenai pencapaian akademik siswa, sekaligus membahas area yang membutuhkan perhatian khusus. Analisis kuantitatif memungkinkan guru atau evaluator untuk membandingkan hasil individu dengan norma atau standar kelompok, sehingga mempermudah identifikasi kesenjangan pembelajaran (OECD, 2019).

Interpretasi kuantitatif juga membantu merencanakan intervensi yang tepat. Misalnya, jika skor tes membaca seorang siswa berada di bawah rata-rata, guru dapat menyusun strategi remedial atau program literasi tambahan yang terfokus pada keterampilan fonetik, pemahaman teks, atau kosa kata. Data kuantitatif juga mendukung pemantauan progres siswa dari waktu ke waktu, sehingga efektivitas intervensi dapat dievaluasi secara sistematis.

2) Interpretasi Kualitatif

Pendekatan interpretasi kualitatif menekankan pemahaman mendalam terhadap aspek belajar siswa yang tidak dapat diukur melalui angka atau skor tes. Informasi diperoleh dari wawancara, catatan observasi, portofolio, atau refleksi pribadi siswa. Misalnya, melalui wawancara, guru dapat mengetahui motivasi, minat, atau hambatan emosional yang memengaruhi prestasi akademik. Observasi perilaku di kelas juga memberikan gambaran tentang interaksi sosial, partisipasi, dan keterlibatan siswa dalam proses belajar (Earl & Timperley, 2015).

Interpretasi kualitatif memungkinkan guru atau evaluator memahami konteks di balik hasil belajar. Portofolio siswa, yang memuat karya, proyek, atau refleksi, membantu menilai perkembangan kemampuan secara holistik. Pendekatan ini mendukung pengambilan keputusan yang lebih personal dan responsif, karena faktor-faktor seperti kepercayaan diri, strategi belajar, dan kondisi emosional siswa dapat dipertimbangkan.

3) Triangulasi Data

Triangulasi data merupakan pendekatan yang memadukan informasi dari berbagai sumber dan metode, termasuk data kuantitatif dan kualitatif, untuk memperoleh pemahaman yang lebih komprehensif tentang kondisi dan kebutuhan siswa. Misalnya, hasil tes standar dapat dikombinasikan dengan catatan observasi, wawancara, dan portofolio siswa. Pendekatan ini memungkinkan guru atau evaluator melihat gambaran menyeluruh: skor akademik menunjukkan capaian kuantitatif, sementara wawancara atau observasi mengungkap faktor motivasi, emosi, atau hambatan belajar yang tidak terekam dalam angka (Darling-Hammond *et al.*, 2020).

Dengan triangulasi, validitas dan reliabilitas penilaian meningkat karena data diverifikasi dari berbagai perspektif. Misalnya, seorang siswa yang tampak kurang berprestasi pada tes mungkin sebenarnya memiliki keterampilan tertentu yang menonjol dalam proyek atau presentasi. Pendekatan ini tidak hanya membantu dalam identifikasi kekuatan dan

kelemahan siswa, tetapi juga menjadi dasar pengambilan keputusan intervensi pendidikan yang lebih tepat sasaran, personal, dan efektif.

b. Interpretasi Hasil dalam Konteks Intervensi

Interpretasi hasil asesmen harus diarahkan pada perumusan intervensi. Intervensi bisa bersifat preventif, remedial, maupun pengayaan.

1) Intervensi Akademik

Interpretasi hasil asesmen akademik menjadi dasar penting dalam merancang intervensi yang tepat sasaran. Misalnya, ketika hasil tes matematika menunjukkan bahwa seorang siswa kesulitan memahami konsep dasar, guru dapat merancang pembelajaran berbasis manipulatif konkret, seperti penggunaan benda nyata atau alat peraga, agar konsep abstrak lebih mudah dipahami. Pendekatan ini membantu siswa membangun pemahaman secara bertahap dan meningkatkan keterampilan problem solving.

Hasil asesmen juga dapat mengidentifikasi siswa yang mengalami kesulitan membaca. Intervensi literasi intensif, seperti program membaca terpandu, latihan fonik, dan strategi pemahaman teks, dapat diterapkan untuk meningkatkan kemampuan membaca dasar hingga mahir (Snow, 2017). Dengan menyesuaikan intervensi sesuai hasil asesmen, guru dapat meningkatkan efektivitas pembelajaran, mempercepat kemajuan akademik siswa, dan mencegah kesenjangan belajar yang lebih besar di masa mendatang.

2) Intervensi Sosial-Emosional

Interpretasi hasil asesmen sosial-emosional menjadi kunci dalam merancang intervensi yang tepat untuk mendukung kesejahteraan siswa. Misalnya, apabila asesmen menunjukkan bahwa seorang siswa mengalami kecemasan ujian yang tinggi, guru atau konselor dapat memberikan program pelatihan regulasi emosi. Pelatihan ini mencakup teknik relaksasi, manajemen stres, serta strategi kognitif untuk menghadapi tekanan akademik (Jennings *et al.*, 2017). Dengan demikian, siswa belajar mengelola kecemasan secara efektif, sehingga fokus dan motivasi belajar meningkat.

Asesmen sosial-emosional juga dapat mengidentifikasi siswa dengan keterampilan sosial yang rendah. Untuk mengatasi hal ini, sekolah dapat menerapkan program peer mentoring atau pembelajaran kolaboratif, di mana siswa belajar bekerja sama, berkomunikasi, dan membangun hubungan positif dengan teman sebaya (Schonert-Reichl, 2017). Intervensi semacam ini tidak hanya meningkatkan keterampilan sosial, tetapi juga menumbuhkan rasa percaya diri, empati, dan iklim kelas yang mendukung bagi semua siswa.

3) Intervensi Perilaku

Interpretasi hasil asesmen perilaku memungkinkan guru dan konselor untuk merancang intervensi yang tepat bagi siswa yang menunjukkan perilaku agresif atau menantang. Misalnya, melalui observasi kelas, guru dapat mengidentifikasi siswa yang sering menunjukkan kemarahan, konflik dengan teman sebaya, atau melanggar aturan kelas secara konsisten. Data ini kemudian menjadi dasar untuk merancang strategi intervensi yang menekankan penguatan perilaku positif dan pengurangan perilaku negatif. Salah satu pendekatan yang efektif adalah *Positive Behavioral Interventions and Supports* (PBIS), yang menekankan pencegahan masalah perilaku melalui lingkungan belajar yang terstruktur, aturan yang jelas, serta penguatan positif. Melalui PBIS, siswa diberikan penghargaan atau pengakuan ketika menunjukkan perilaku yang sesuai, sementara intervensi tambahan diberikan secara individual bagi siswa yang membutuhkan dukungan lebih. Pendekatan ini tidak hanya mengurangi perilaku agresif, tetapi juga meningkatkan keterampilan sosial, kepatuhan terhadap aturan, dan iklim kelas yang aman serta kondusif.

c. Model Interpretasi untuk Intervensi

1) Model *Data-Driven Decision Making* (DDDM)

Model *Data-Driven Decision Making* (DDDM) menekankan pentingnya penggunaan data asesmen secara sistematis untuk mendukung pengambilan keputusan dalam pembelajaran. Dalam pendekatan ini, guru mengumpulkan,

menganalisis, dan menafsirkan data dari berbagai sumber, seperti tes akademik, observasi perilaku, portofolio, maupun kuesioner motivasi. Hasil analisis kemudian digunakan untuk mengidentifikasi kebutuhan individual siswa, mengukur efektivitas strategi pengajaran, serta merancang intervensi yang tepat sasaran (Mandinach & Gummer, 2016). DDDM mendorong guru untuk membuat keputusan berbasis bukti daripada sekadar intuisi. Misalnya, jika data menunjukkan bahwa sekelompok siswa mengalami kesulitan dalam pemahaman konsep tertentu, guru dapat menyesuaikan metode pengajaran, menyediakan materi tambahan, atau mengimplementasikan program remedial. Dengan pendekatan ini, intervensi menjadi lebih terarah, efektif, dan responsif terhadap kebutuhan nyata siswa, sehingga potensi keberhasilan akademik dan pengembangan keterampilan dapat meningkat secara signifikan.

2) *Response to Intervention (RTI)*

Model *Response to Intervention (RTI)* merupakan kerangka intervensi pendidikan yang berbasis bukti, memanfaatkan hasil asesmen formatif untuk menentukan tingkat dukungan yang dibutuhkan siswa. Pendekatan ini terbagi dalam tiga tingkat: Tier 1 atau preventif, yang mencakup pengajaran berkualitas tinggi bagi seluruh siswa; Tier 2 atau remedial ringan, yang ditujukan bagi siswa yang menunjukkan kesulitan spesifik dan membutuhkan bimbingan tambahan; serta Tier 3 atau intervensi intensif, yang menyasar siswa dengan kebutuhan signifikan melalui program individualisasi yang lebih mendalam (Fuchs & Fuchs, 2017). RTI memungkinkan guru untuk menindaklanjuti data asesmen secara responsif, sehingga intervensi dapat diberikan tepat waktu sebelum kesulitan akademik memburuk. Misalnya, jika asesmen membaca menunjukkan bahwa sekelompok siswa mengalami kesulitan memahami teks, guru dapat menerapkan strategi Tier 2, seperti sesi membaca kelompok kecil. Bagi siswa yang tidak menunjukkan perbaikan, intervensi Tier 3 dapat diterapkan secara individual.

3) *Multi-Tiered System of Support* (MTSS)

Multi-Tiered System of Support (MTSS) merupakan kerangka intervensi yang komprehensif, mengintegrasikan aspek akademik dan sosial-emosional untuk mendukung perkembangan siswa secara menyeluruh. MTSS menggunakan hasil asesmen untuk mengidentifikasi kebutuhan individual dan menentukan tingkat dukungan yang sesuai. Seperti RTI, MTSS bekerja dalam beberapa tingkatan: Tier 1 menyediakan pengajaran berkualitas tinggi dan dukungan universal bagi semua siswa, Tier 2 memberikan intervensi tambahan bagi siswa yang menunjukkan kesulitan tertentu, dan Tier 3 menawarkan intervensi intensif dan individualisasi bagi siswa dengan kebutuhan signifikan (McIntosh & Goodman, 2016).

Pendekatan MTSS menekankan pemantauan berkelanjutan serta penggunaan data asesmen kuantitatif dan kualitatif untuk menyesuaikan strategi intervensi. Dengan menggabungkan aspek akademik dan sosial-emosional, MTSS tidak hanya membantu meningkatkan prestasi belajar, tetapi juga mendukung kesejahteraan emosional siswa. Misalnya, siswa yang mengalami kesulitan regulasi emosi dapat menerima dukungan sosial-emosional bersamaan dengan bimbingan akademik, sehingga perkembangan lebih seimbang dan berkelanjutan.



BAB IX

PERAN GURU DAN KOLABORASI DALAM PSIKOLOGI PENDIDIKAN

Guru memiliki peran sentral dalam pendidikan, tidak hanya sebagai penyampai materi, tetapi juga sebagai agen perubahan yang membimbing perkembangan kognitif, sosial, dan emosional peserta didik. Dalam perspektif psikologi pendidikan, guru dituntut untuk memahami karakteristik individu siswa, mengenali kebutuhan belajar, serta menerapkan strategi pengajaran yang adaptif dan inklusif. Dengan pemahaman psikologis ini, guru mampu menciptakan lingkungan belajar yang mendukung motivasi, keterlibatan aktif, dan pencapaian potensi siswa secara optimal.

Keberhasilan pendidikan modern sangat bergantung pada kolaborasi antara guru, orang tua, psikolog sekolah, dan pihak terkait lainnya. Hubungan kerja sama ini memungkinkan pertukaran informasi tentang perkembangan, kekuatan, dan tantangan peserta didik. Misalnya, komunikasi yang efektif dengan orang tua dapat membantu guru menyesuaikan pendekatan pembelajaran sesuai kebutuhan emosional dan sosial siswa, sementara kolaborasi dengan psikolog sekolah memfasilitasi deteksi dini dan intervensi bagi siswa yang mengalami kesulitan belajar atau masalah psikologis.

A. Guru sebagai Agen Perubahan dan Pembimbing Emosi

Guru memiliki peran strategis dalam dunia pendidikan, tidak hanya sebagai pengajar yang mentransfer pengetahuan, tetapi juga sebagai agen perubahan (*change agent*) dan pembimbing emosi bagi peserta didik. Di era globalisasi dan digitalisasi, tantangan pendidikan semakin kompleks dengan hadirnya perubahan sosial, teknologi, dan budaya yang memengaruhi dinamika kelas dan proses pembelajaran. Guru diharapkan mampu beradaptasi, inovatif, serta responsif dalam

menghadapi perubahan, sekaligus peka terhadap kondisi emosional siswa yang memengaruhi motivasi, prestasi, dan perilakunya di sekolah (Hargreaves & Fullan, 2020).

Psikologi pendidikan menekankan bahwa keberhasilan pembelajaran tidak hanya ditentukan oleh faktor kognitif, tetapi juga oleh aspek afektif, termasuk kesehatan mental dan regulasi emosi. Guru memiliki peran penting dalam membangun lingkungan belajar yang kondusif, ramah, serta mendukung perkembangan sosial-emosional siswa. Dengan demikian, guru dapat berfungsi sebagai role model, fasilitator, konselor, sekaligus agen perubahan dalam konteks pendidikan.

1. Guru sebagai Agen Perubahan dalam Pendidikan

a. Konsep Agen Perubahan

Istilah agen perubahan (*change agent*) merujuk pada individu atau kelompok yang mampu menginisiasi, mengimplementasikan, dan memfasilitasi perubahan dalam suatu sistem (Fullan, 2016). Dalam konteks pendidikan, guru dianggap sebagai agen perubahan karena perannya yang langsung berinteraksi dengan siswa, kurikulum, serta lingkungan sekolah. Guru yang berperan sebagai agen perubahan tidak hanya menjalankan kurikulum yang sudah ada, melainkan juga mengadaptasi metode, strategi, dan pendekatan pembelajaran sesuai dengan kebutuhan peserta didik.

Perubahan dalam dunia pendidikan tidak hanya menyangkut aspek teknologi, tetapi juga transformasi paradigma, seperti pergeseran dari *teacher-centered* ke *student-centered learning*, penguatan literasi digital, penerapan pendidikan inklusif, hingga pendidikan berbasis kompetensi. Guru menjadi motor utama yang menjembatani transisi ini dengan melibatkan inovasi pembelajaran, kolaborasi dengan sesama pendidik, serta penguatan kompetensi diri (Biesta, 2015).

b. Peran Guru dalam Transformasi Kurikulum

Pada kurikulum berbasis kompetensi maupun Merdeka Belajar yang kini diterapkan di Indonesia, guru dituntut untuk mampu menghadirkan pembelajaran yang menekankan pada pengembangan karakter, kreativitas, kolaborasi, komunikasi, dan berpikir kritis. Guru sebagai agen perubahan harus mampu

menyesuaikan rancangan pembelajaran agar siswa tidak hanya sekadar menguasai pengetahuan, tetapi juga memiliki keterampilan hidup (life skills) yang relevan dengan abad ke-21 (Kemendikbudristek, 2022).

Penerapan pendekatan *Project-Based Learning* dan *Problem-Based Learning* menunjukkan bagaimana guru memfasilitasi siswa dalam menghadapi permasalahan nyata, bekerja sama dalam kelompok, dan menghasilkan solusi inovatif. Transformasi kurikulum juga menuntut guru untuk berperan dalam menumbuhkan budaya literasi dan numerasi yang terintegrasi dengan penguatan profil pelajar Pancasila.

c. Guru sebagai Inovator dalam Penggunaan Teknologi

Era digital mendorong guru menjadi agen perubahan melalui pemanfaatan teknologi pendidikan. Pandemi COVID-19 misalnya, mempercepat transformasi digital dalam pembelajaran. Guru dituntut untuk mampu menggunakan *Learning Management System* (LMS), aplikasi konferensi daring, hingga platform interaktif seperti Kahoot, Quizizz, atau Google Classroom. Guru yang berhasil memanfaatkan teknologi dengan kreatif mampu meningkatkan partisipasi siswa dan memfasilitasi pembelajaran jarak jauh dengan lebih efektif.

Peran guru bukan sekadar "mengoperasikan teknologi", melainkan juga mengintegrasikan teknologi secara pedagogis (TPACK – *Technological Pedagogical Content Knowledge*). Hal ini menjadikan guru sebagai agen perubahan yang mampu menyeimbangkan penggunaan teknologi dengan kebutuhan emosional siswa, sehingga pembelajaran tidak kehilangan dimensi humanis.

2. Guru sebagai Pembimbing Emosi

a. Pentingnya Bimbingan Emosional dalam Pendidikan

Perkembangan emosi merupakan aspek fundamental dalam psikologi pendidikan. Emosi memengaruhi cara siswa belajar, berinteraksi, dan mengatasi tantangan akademik maupun sosial. Menurut Pekrun (2024), emosi positif seperti antusiasme, harapan, dan rasa percaya diri berkontribusi terhadap peningkatan motivasi dan prestasi akademik. Sebaliknya, emosi negatif seperti kecemasan, stres, dan frustrasi dapat menghambat

proses belajar. Guru berperan penting sebagai pembimbing emosi (*emotional mentor*) karena setiap interaksi guru-siswa bukan hanya menyampaikan materi, tetapi juga mengandung dimensi afektif. Dengan memberikan dukungan emosional, guru dapat membantu siswa mengelola perasaan, membangun resiliensi, serta menumbuhkan kepercayaan diri.

b. Peran Guru dalam Regulasi Emosi Siswa

Regulasi emosi merupakan kemampuan individu untuk mengenali, memahami, dan mengendalikan emosi secara adaptif. Guru dapat mendukung regulasi emosi siswa melalui berbagai cara, antara lain:

- 1) Modeling – Guru menunjukkan cara mengelola emosi melalui perilaku sehari-hari, misalnya tetap tenang dalam menghadapi masalah kelas.
- 2) Scaffolding – Guru memberikan bimbingan dalam situasi emosional, misalnya membantu siswa yang cemas menghadapi ujian dengan strategi relaksasi.
- 3) Pemberian dukungan – Guru menciptakan suasana kelas yang aman dan ramah, sehingga siswa merasa nyaman mengekspresikan perasaannya (Jennings & Greenberg, 2009).

Dukungan emosional dari guru terbukti memiliki dampak signifikan terhadap kesejahteraan siswa. Penelitian menunjukkan bahwa siswa yang mendapatkan dukungan emosional dari guru memiliki tingkat stres akademik lebih rendah dan lebih mampu mengatasi tantangan akademik (Zee & Koomen, 2016).

c. Guru sebagai Konselor dan Mediator

Guru juga berperan sebagai konselor yang memberikan bimbingan kepada siswa yang mengalami masalah emosional atau sosial. Misalnya, guru dapat menjadi tempat curhat bagi siswa yang menghadapi konflik keluarga, perundungan, atau masalah identitas diri. Guru yang peka terhadap kondisi emosional siswanya dapat memberikan intervensi dini sebelum masalah berkembang lebih serius. Di sisi lain, guru juga menjadi mediator dalam konflik antar siswa. Dengan kemampuan komunikasi empatik, guru dapat membantu siswa belajar keterampilan sosial seperti resolusi konflik, empati, dan

kolaborasi. Hal ini berkontribusi terhadap terciptanya iklim kelas yang harmonis.

B. Kolaborasi dengan Orang Tua dan Psikolog Sekolah

Kolaborasi antara guru, orang tua, dan psikolog sekolah merupakan salah satu pilar penting dalam mewujudkan proses pendidikan yang holistik, inklusif, dan berkelanjutan. Pendidikan modern tidak lagi hanya berfokus pada aspek akademik, tetapi juga mencakup pengembangan sosial, emosional, dan psikologis peserta didik (Epstein, 2018). Guru sebagai pendidik utama di sekolah, orang tua sebagai pendidik pertama di rumah, dan psikolog sekolah sebagai tenaga ahli dalam bidang kesehatan mental dan perkembangan anak memiliki peran saling melengkapi.

Bentuk kemitraan yang efektif antara ketiga pihak tersebut dapat meningkatkan prestasi belajar, memperbaiki perilaku siswa, serta mendukung kesehatan mental. Kolaborasi ini semakin relevan pada abad ke-21, ketika anak-anak menghadapi tekanan akademik, sosial, dan teknologi digital yang kompleks. Pentingnya kolaborasi guru, orang tua, dan psikolog sekolah:

1. **Perspektif Guru:** Guru berperan sebagai penghubung utama antara sekolah dengan keluarga, memiliki akses langsung terhadap keseharian akademik siswa sehingga dapat memberikan informasi berharga mengenai perkembangan kognitif, sosial, dan emosional siswa (Hornby, 2011).
2. **Perspektif Orang Tua:** Orang tua memiliki pemahaman kontekstual mengenai latar belakang keluarga, budaya, dan nilai-nilai yang dianut anak. Kolaborasi dengan orang tua memungkinkan sekolah mendapatkan wawasan tentang pola asuh dan faktor lingkungan rumah yang memengaruhi motivasi dan perilaku anak (Goodall, 2013).
3. **Perspektif Psikolog Sekolah:** Psikolog sekolah berperan dalam asesmen psikologis, intervensi, serta program pencegahan untuk meningkatkan kesejahteraan mental siswa. Kolaborasi dengan guru dan orang tua memperkuat strategi intervensi sehingga lebih sesuai dengan kebutuhan anak.

Kolaborasi guru, orang tua, dan psikolog sekolah dapat terwujud dalam berbagai bentuk, antara lain:

1. Pertemuan Rutin (*Case Conference*)

Pertemuan rutin atau *case conference* merupakan strategi kolaboratif yang melibatkan guru, orang tua, dan psikolog sekolah untuk membahas perkembangan siswa secara menyeluruh. Pertemuan ini memungkinkan semua pihak memperoleh pemahaman yang sama mengenai kekuatan, kebutuhan, dan tantangan siswa, baik dalam aspek akademik maupun psikososial. Dengan demikian, setiap intervensi yang dirancang dapat lebih tepat sasaran dan menyeluruh.

Pada konteks akademik, *case conference* membantu guru mengevaluasi efektivitas strategi pembelajaran yang telah diterapkan. Misalnya, guru dapat memaparkan hasil asesmen formatif dan portofolio siswa, kemudian mendiskusikan alternatif metode pembelajaran atau adaptasi kurikulum yang sesuai. Dengan masukan dari psikolog, guru dapat menyesuaikan pendekatan pembelajaran sehingga lebih sesuai dengan kebutuhan kognitif dan emosional siswa.

Partisipasi orang tua dalam pertemuan rutin sangat penting. Orang tua dapat memberikan informasi tentang kondisi anak di rumah, seperti pola belajar, kebiasaan, dan stresor yang mungkin memengaruhi performa akademik. Informasi ini membantu sekolah untuk merancang strategi intervensi yang konsisten antara rumah dan sekolah, sehingga hasil yang dicapai lebih optimal.

2. Program Parenting dan Edukasi

Program parenting dan edukasi merupakan salah satu upaya penting yang dilakukan oleh sekolah untuk meningkatkan keterlibatan orang tua dalam pendidikan anak. Melalui kolaborasi antara guru dan psikolog sekolah, sekolah dapat menyelenggarakan seminar, workshop, atau pelatihan yang membekali orang tua dengan pengetahuan dan keterampilan praktis. Fokus dari program ini mencakup strategi pengasuhan yang positif, deteksi dini masalah perilaku, serta cara mendukung pembelajaran anak di rumah (Goodall, 2013). Dengan pemahaman yang lebih baik, orang tua dapat menjadi mitra yang efektif dalam proses pendidikan anak.

Program ini juga membantunya mengenali tanda-tanda masalah emosional, sosial, atau akademik yang mungkin dialami anak. Misalnya, orang tua dapat belajar mengenali gejala kecemasan, stres, atau penurunan motivasi belajar. Deteksi dini melalui pengamatan di rumah memungkinkan intervensi lebih cepat sebelum masalah berkembang

lebih serius. Dalam konteks ini, psikolog sekolah berperan sebagai fasilitator yang memberikan panduan ilmiah dan praktik terbaik dalam menghadapi tantangan perkembangan anak.

Program parenting juga menekankan pentingnya mendukung anak dalam pembelajaran di rumah. Orang tua diajarkan bagaimana menciptakan lingkungan belajar yang kondusif, memberikan dorongan positif, serta memfasilitasi kebiasaan belajar yang konsisten. Misalnya, dapat membantu anak mengatur jadwal belajar, memantau progres tugas, serta mengapresiasi usaha anak daripada sekadar hasil akhir. Dukungan ini tidak hanya meningkatkan prestasi akademik tetapi juga memperkuat motivasi intrinsik dan keterampilan regulasi diri anak.

3. Intervensi Psikologis di Sekolah

Intervensi psikologis di sekolah merupakan komponen penting dalam mendukung siswa dengan kebutuhan khusus atau tantangan mental-emosional. Psikolog sekolah berperan sebagai perancang program intervensi yang sistematis dan berbasis bukti, menyesuaikan strategi dengan kebutuhan individual siswa. Program ini dapat mencakup pelatihan keterampilan sosial, pengelolaan stres, terapi perilaku, atau konseling individu dan kelompok. Tujuannya adalah membantu siswa mengembangkan kapasitas emosional, sosial, dan akademik agar dapat berpartisipasi secara optimal dalam proses pembelajaran.

Keberhasilan intervensi psikologis sangat bergantung pada kolaborasi dengan guru. Guru berperan sebagai pengawas langsung implementasi strategi di kelas, memberikan dukungan konsisten, serta menyesuaikan metode pembelajaran agar sesuai dengan kemampuan dan kondisi emosional siswa. Misalnya, guru dapat memberikan instruksi tambahan, menyesuaikan tempo belajar, atau menciptakan lingkungan kelas yang aman dan suportif untuk mengurangi kecemasan siswa. Peran ini memastikan bahwa intervensi tidak hanya terjadi secara teori, tetapi terealisasi dalam interaksi sehari-hari di sekolah.

Peran orang tua juga krusial dalam intervensi psikologis. Dukungan di rumah memperkuat strategi yang diterapkan di sekolah, misalnya dengan membangun rutinitas belajar, memberikan dorongan positif, dan memantau perkembangan anak. Orang tua juga dapat menjadi penghubung komunikasi antara psikolog dan guru, memastikan bahwa program intervensi berjalan konsisten di kedua lingkungan. Sinergi antara sekolah dan keluarga membantu siswa merasa didukung

secara menyeluruh, sehingga mengurangi risiko stres, perilaku bermasalah, atau penurunan motivasi belajar.

4. Penggunaan Teknologi Digital

Penggunaan teknologi digital dalam komunikasi antara guru, orang tua, dan psikolog sekolah telah menjadi elemen penting dalam mendukung pendidikan yang responsif terhadap kebutuhan siswa. Aplikasi daring, seperti *Learning Management System* (LMS) dan platform komunikasi sekolah, memungkinkan pertukaran informasi secara cepat dan terstruktur. Guru dapat membagikan laporan perkembangan akademik dan perilaku siswa, sementara psikolog sekolah dapat memberikan rekomendasi intervensi atau saran pengelolaan emosi berdasarkan hasil asesmen. Hal ini mempercepat pengambilan keputusan dan memastikan semua pihak mendapatkan informasi yang akurat dan terkini.

Gambar 4. Konsep *Learning Management System*



Sumber: *Sevima*

Teknologi digital memungkinkan fleksibilitas komunikasi tanpa dibatasi waktu dan tempat. Orang tua yang sibuk atau tinggal jauh dari sekolah tetap dapat mengikuti perkembangan anak melalui notifikasi, video call, atau pesan tertulis. Psikolog sekolah juga dapat melakukan konsultasi jarak jauh dengan siswa atau orang tua, sehingga intervensi dapat diberikan lebih cepat ketika tanda-tanda stres atau masalah

emosional muncul. Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan keterlibatan orang tua, tetapi juga mendukung keberlanjutan intervensi psikologis.

Teknologi digital juga memfasilitasi dokumentasi dan analisis data yang lebih baik. Semua catatan komunikasi, asesmen, dan laporan intervensi tersimpan secara digital, sehingga memudahkan guru dan psikolog untuk meninjau progres siswa dari waktu ke waktu. Dengan adanya rekam jejak yang terstruktur, keputusan intervensi dapat lebih tepat sasaran, serta evaluasi efektivitas strategi yang diterapkan menjadi lebih mudah. Selain itu, data digital juga dapat diolah untuk mendeteksi pola perilaku atau perkembangan akademik yang membutuhkan perhatian khusus.

C. Komunikasi Efektif dalam Konteks Pendidikan

Komunikasi merupakan fondasi utama dalam dunia pendidikan. Proses belajar-mengajar tidak hanya melibatkan penyampaian materi, tetapi juga interaksi yang membentuk hubungan emosional, sosial, dan kognitif antara guru dan peserta didik. Komunikasi efektif dalam konteks pendidikan mencakup kemampuan guru menyampaikan pesan dengan jelas, mendengarkan secara aktif, serta menciptakan ruang dialog yang mendorong partisipasi siswa (Hargie, 2021). Dalam psikologi pendidikan, komunikasi tidak hanya dipandang sebagai keterampilan teknis, tetapi juga sebagai strategi psikososial yang dapat memengaruhi motivasi, keterlibatan, dan pencapaian akademik siswa (Wentzel & Muenks, 2016). Komunikasi yang efektif akan memperkuat hubungan interpersonal, menumbuhkan iklim belajar yang positif, serta membantu membangun regulasi emosi dan kesehatan mental siswa.

Komunikasi efektif dalam pendidikan mencakup dimensi verbal dan nonverbal. Dimensi verbal berkaitan dengan bahasa, intonasi, serta kejelasan instruksi, sementara dimensi nonverbal melibatkan ekspresi wajah, kontak mata, bahasa tubuh, serta penggunaan ruang kelas (Burgoon *et al.*, 2021). Menurut Mortiboys (2013), komunikasi efektif dalam pendidikan ditandai dengan:

1. Kejelasan pesan – materi disampaikan dengan bahasa sederhana dan terstruktur.
2. Relevansi – pesan dikaitkan dengan kebutuhan, minat, dan pengalaman siswa.

3. Umpulan balik – guru memberikan respon terhadap pertanyaan atau ekspresi siswa.
4. Keterbukaan – tercipta suasana yang mendorong siswa berani menyampaikan pendapat.

Dengan demikian, komunikasi efektif bukan sekadar penyampaian informasi, melainkan proses interaktif yang mendorong keterlibatan dua arah.

1. Dimensi Psikologis dalam Komunikasi Pendidikan

Psikologi pendidikan menekankan bahwa komunikasi di kelas tidak hanya berfungsi sebagai saluran informasi, tetapi juga sebagai alat regulasi psikologis. Dimensi psikologis komunikasi meliputi:

- a. Motivasi siswa: Siswa yang merasa dihargai melalui komunikasi guru lebih termotivasi untuk belajar (Ryan & Deci, 2020).
- b. Keterhubungan sosial: Interaksi positif guru-siswa meningkatkan rasa memiliki di sekolah.
- c. Regulasi emosi: Guru yang mampu berkomunikasi empatik membantu siswa mengelola stres akademik dan sosial.

Komunikasi yang berpusat pada siswa (*student-centered communication*) terbukti lebih efektif dibanding pendekatan otoriter. Hal ini sejalan dengan teori konstruktivisme sosial Vygotsky yang menekankan pentingnya interaksi sosial dalam perkembangan kognitif.

2. Peran Guru sebagai Komunikator

Guru adalah komunikator utama dalam lingkungan pendidikan. Efektivitas komunikasi guru dipengaruhi oleh beberapa faktor, seperti kepribadian, keterampilan pedagogis, serta sensitivitas terhadap kebutuhan siswa. Peran guru sebagai komunikator dapat dijabarkan sebagai berikut:

- a. Penyampai Informasi: Guru harus mampu menjelaskan materi dengan jelas dan terstruktur.
- b. Motivator: Komunikasi guru yang penuh semangat dapat menularkan energi positif kepada siswa.
- c. Konselor informal: Melalui komunikasi interpersonal, guru membantu siswa menghadapi masalah emosional atau sosial.
- d. Mediator: Guru berperan dalam menengahi konflik antarsiswa melalui dialog konstruktif.

3. Hambatan dalam Komunikasi Pendidikan

Komunikasi di sekolah sering menghadapi hambatan, baik dari faktor internal maupun eksternal. Beberapa hambatan utama meliputi:

- a. Hambatan bahasa: Siswa dengan latar belakang bahasa berbeda sering kesulitan memahami instruksi (Garcia *et al.*, 2018).
- b. Perbedaan budaya: Norma komunikasi yang berbeda dapat menimbulkan salah tafsir (Gay, 2018).
- c. Hambatan psikologis: Rasa takut, rendah diri, atau kecemasan sosial menghambat siswa berinteraksi.
- d. Hambatan teknologi: Dalam pembelajaran daring, miskomunikasi sering terjadi karena keterbatasan sinyal atau kurangnya keterampilan digital (Dhawan, 2020).

4. Strategi Membangun Komunikasi Efektif

Terdapat berbagai strategi yang dapat digunakan guru untuk meningkatkan efektivitas komunikasi di kelas. Beberapa di antaranya:

- a. Membangun rapport: Hubungan emosional positif antara guru dan siswa meningkatkan keterbukaan komunikasi (Cornelius-White, 2007).
- b. Active listening: Guru mendengarkan dengan penuh perhatian, menunjukkan empati, dan memberikan respon yang relevan (Brownell, 2023).
- c. Umpulan balik konstruktif: Guru memberikan evaluasi yang jelas, spesifik, dan memotivasi siswa untuk memperbaiki kesalahan (Hattie & Timperley, 2007).
- d. Pemanfaatan teknologi: Platform digital seperti *Learning Management System* (LMS) dapat meningkatkan komunikasi dua arah.
- e. Pendekatan multikultural: Guru harus peka terhadap keragaman budaya dan latar sosial siswa untuk menghindari bias komunikasi (Banks, 2016).

D. Kepemimpinan Pedagogis dan Refleksi Diri Guru

Di dunia pendidikan modern, guru tidak hanya dipandang sebagai penyampai ilmu pengetahuan, tetapi juga sebagai pemimpin pedagogis yang berperan strategis dalam membentuk budaya belajar, mengelola kelas, serta memfasilitasi perkembangan akademik dan **Buku Referensi**

sosial-emosional siswa. Kepemimpinan pedagogis (*pedagogical leadership*) merujuk pada kemampuan guru dalam memimpin proses pembelajaran, mendesain strategi belajar, serta memastikan tercapainya tujuan pendidikan secara holistik. Di samping itu, refleksi diri menjadi instrumen penting untuk menilai efektivitas kepemimpinan pedagogis. Guru yang melakukan refleksi diri secara konsisten akan mampu mengidentifikasi kelemahan, mengoptimalkan kekuatan, dan terus meningkatkan kualitas praktik pembelajaran (Schön, 2017).

1. Konsep Kepemimpinan Pedagogis

Kepemimpinan pedagogis berbeda dengan kepemimpinan administratif atau manajerial. Jika kepemimpinan manajerial berfokus pada manajemen sekolah secara struktural, maka kepemimpinan pedagogis menekankan pada kualitas interaksi pembelajaran antara guru dan siswa. Hallinger (2015) menjelaskan bahwa kepemimpinan pedagogis berpusat pada tiga dimensi utama:

- a. Menentukan arah pembelajaran – guru mengarahkan siswa dengan visi, tujuan, dan ekspektasi yang jelas.
- b. Mengembangkan kapasitas pembelajaran – guru membangun keterampilan belajar melalui strategi instruksional yang variatif.
- c. Menciptakan lingkungan belajar yang mendukung – guru menciptakan suasana kelas yang aman, inklusif, dan memotivasi siswa.

Pada konteks psikologi pendidikan, kepemimpinan pedagogis berfungsi untuk meningkatkan motivasi, keterlibatan, serta regulasi diri siswa. Penelitian menunjukkan bahwa guru dengan kepemimpinan pedagogis yang kuat mampu meningkatkan hasil belajar akademik sekaligus keterampilan sosial-emosional siswa (Louis, 2015).

2. Karakteristik Guru dengan Kepemimpinan Pedagogis

Guru yang memiliki kepemimpinan pedagogis dicirikan dengan beberapa aspek, antara lain:

- a. Kompetensi profesional dan pedagogis: menguasai materi ajar sekaligus strategi mengajarkan.
- b. Kemampuan membangun hubungan interpersonal: guru mampu membina kepercayaan, empati, dan komunikasi dua arah dengan siswa (Leithwood *et al.*, 2020).

- c. Keterampilan manajemen kelas: menciptakan iklim kelas yang kondusif untuk belajar.
- d. Orientasi pada perkembangan siswa: menekankan pada keberhasilan akademik, kemandirian, dan kesejahteraan emosional siswa.
- e. Fleksibilitas dan inovasi: terbuka pada penggunaan teknologi dan strategi pembelajaran baru (Fullan, 2016).

Pada praktiknya, kepemimpinan pedagogis memerlukan sikap reflektif untuk terus menilai apakah strategi yang digunakan sudah sesuai dengan kebutuhan siswa yang beragam.

3. Pentingnya Refleksi Diri Guru

Refleksi diri adalah proses merenungkan pengalaman mengajar untuk menilai efektivitas pembelajaran, menganalisis hambatan, serta merumuskan langkah perbaikan (Schön, 2017).

Menurut Farrell (2013), ada tiga bentuk refleksi guru:

- a. Refleksi teknis: mengevaluasi strategi pengajaran, metode, dan penggunaan media.
- b. Refleksi praktis: mempertimbangkan bagaimana praktik pembelajaran memengaruhi siswa secara langsung.
- c. Refleksi kritis: mengkaji praktik pembelajaran dalam konteks sosial, budaya, dan nilai-nilai yang lebih luas.

Refleksi diri tidak hanya meningkatkan keterampilan instruksional, tetapi juga membantu guru dalam mengembangkan kesadaran emosional dan kepemimpinan pedagogis yang lebih adaptif.

4. Hubungan Kepemimpinan Pedagogis dengan Refleksi Diri

Kepemimpinan pedagogis tanpa refleksi diri akan cenderung bersifat kaku, sementara refleksi diri tanpa kepemimpinan pedagogis akan kehilangan orientasi pada arah pembelajaran. Hubungan keduanya dapat digambarkan dalam tiga poin:

- a. Refleksi diri mendukung inovasi kepemimpinan: guru yang reflektif lebih mampu mengidentifikasi kebutuhan siswa dan menyesuaikan strategi kepemimpinannya (Brookhart, 2017).
- b. Refleksi diri memperkuat pengambilan keputusan: guru dapat menimbang alternatif pendekatan pembelajaran berdasarkan pengalaman nyata.

- c. Kepemimpinan pedagogis mendorong refleksi kolektif: guru tidak hanya merefleksikan diri, tetapi juga mengajak siswa, kolega, dan komunitas sekolah untuk melakukan refleksi bersama.



BAB X

TANTANGAN DAN INOVASI

DALAM PSIKOLOGI PENDIDIKAN

KONTEMPORER

Psikologi pendidikan kontemporer menghadapi berbagai tantangan yang kompleks akibat perubahan sosial, budaya, dan teknologi yang cepat. Perkembangan digital, akses informasi yang meluas, serta tuntutan keterampilan abad ke-21 menuntut pendidik dan lembaga pendidikan untuk menyesuaikan strategi pembelajaran agar tetap relevan. Tantangan ini meliputi ketimpangan akses pendidikan, perbedaan kebutuhan peserta didik, serta tekanan akademik yang dapat berdampak pada kesehatan mental dan motivasi belajar. Dalam konteks ini, psikologi pendidikan menjadi panduan penting untuk memahami dinamika belajar dan mengembangkan solusi yang berbasis bukti.

Inovasi menjadi jawaban terhadap tantangan tersebut. Pendekatan pembelajaran digital, pendidikan trauma-informed, dan integrasi prinsip psikologi positif merupakan beberapa contoh inovasi yang diterapkan untuk menciptakan lingkungan belajar yang adaptif, inklusif, dan mendukung perkembangan holistik peserta didik. Inovasi ini tidak hanya melibatkan teknologi, tetapi juga desain kurikulum, strategi pengajaran, serta intervensi psikososial yang berfokus pada kebutuhan individu. Guru dan tenaga pendidikan dituntut untuk terus mengembangkan kompetensi profesional agar mampu mengimplementasikan praktik inovatif secara efektif.

A. Pembelajaran Digital dan Dampaknya terhadap Psikologi Anak

Perkembangan teknologi digital dalam satu dekade terakhir telah membawa transformasi signifikan dalam dunia pendidikan. Digitalisasi

pembelajaran tidak lagi dianggap sebagai tambahan, melainkan bagian integral dari sistem pendidikan modern. Kehadiran teknologi seperti *Learning Management System* (LMS), aplikasi pembelajaran berbasis daring, hingga *artificial intelligence* (AI) dalam pendidikan membuka peluang baru dalam memperluas akses, meningkatkan efektivitas, serta memperkaya pengalaman belajar siswa (Selwyn, 2021).

Di balik potensi positif tersebut, pembelajaran digital juga memunculkan tantangan serius terhadap psikologi anak. Anak-anak yang lahir di era digital (*digital natives*) menghadapi kondisi yang berbeda dibanding generasi sebelumnya. Tidak hanya mengakses materi pembelajaran melalui layar, tetapi juga berinteraksi dengan dunia maya yang dapat memengaruhi emosi, kognisi, motivasi, dan perilaku sosial (Livingstone & Blum-Ross, 2020). Dampak psikologis pembelajaran digital terhadap anak dapat bersifat ganda: positif dalam hal meningkatkan literasi teknologi, keterampilan berpikir kritis, dan kemandirian belajar, tetapi juga negatif jika penggunaan teknologi tidak terkelola, misalnya memicu kecemasan, gangguan perhatian, atau isolasi sosial (Dong *et al.*, 2020).

1. Dampak Positif Pembelajaran Digital terhadap Psikologi Anak

a. Meningkatkan Kemandirian dan Regulasi Diri

Pembelajaran digital menawarkan peluang bagi siswa untuk mengembangkan kemandirian dan kemampuan regulasi diri yang lebih baik. Dengan menggunakan platform daring, siswa dapat menentukan sendiri kapan dan bagaimana belajar, memilih materi yang sesuai dengan tingkat kemampuan, serta mengatur waktu untuk menyelesaikan tugas. Kebebasan ini mendorong anak untuk belajar mengambil keputusan, menetapkan prioritas, dan mengelola distraksi yang muncul selama proses belajar. Konsep ini sejalan dengan teori *self-regulated learning* yang dikemukakan Zimmerman (2002), di mana kemampuan siswa untuk merencanakan, memonitor, dan mengevaluasi proses belajarnya menjadi kunci keberhasilan akademik.

Penelitian kontemporer menunjukkan bahwa pembelajaran digital meningkatkan keterampilan manajemen diri pada anak. Panadero (2017) menegaskan bahwa siswa yang terbiasa dengan pembelajaran daring mampu menetapkan tujuan belajar secara spesifik dan menyesuaikan strategi belajar untuk mencapai

tujuan tersebut. Broadbent & Fuller-Tyszkiewicz (2018) menambahkan bahwa pengalaman belajar mandiri secara digital juga membantu anak mengidentifikasi sumber gangguan, mengelola waktu secara efektif, serta membangun disiplin pribadi. Dengan demikian, penggunaan teknologi dalam pendidikan tidak hanya mendukung pencapaian akademik, tetapi juga memperkuat kemampuan psikologis anak dalam mengatur diri secara mandiri.

b. Meningkatkan Motivasi Intrinsik

Pembelajaran digital, terutama yang memanfaatkan *game-based learning* dan gamifikasi, memiliki dampak signifikan terhadap motivasi intrinsik anak. Dengan memasukkan elemen seperti skor, level, dan tantangan, anak merasa lebih terlibat secara emosional dalam proses belajar. Lingkungan belajar yang interaktif dan menyenangkan ini mendorongnya untuk mengeksplorasi materi secara aktif, mencoba strategi baru, dan berusaha mencapai tujuan akademik dengan rasa antusiasme yang tinggi. Menurut Hamari *et al.* (2016), gamifikasi mampu menciptakan pengalaman belajar yang memicu keterlibatan emosional, sehingga belajar bukan hanya kewajiban, tetapi juga aktivitas yang menyenangkan dan bermakna bagi anak.

Gamifikasi menumbuhkan *sense of achievement* yang penting bagi perkembangan psikologis anak. Penelitian Su & Cheng (2015) menunjukkan bahwa anak yang berhasil menyelesaikan tantangan dalam pembelajaran berbasis game mengalami peningkatan rasa percaya diri dan kepuasan pribadi. Rasa pencapaian ini memotivasi untuk melanjutkan belajar dengan lebih mandiri dan kreatif. Dengan demikian, integrasi teknologi digital dalam bentuk gamifikasi tidak hanya meningkatkan keterampilan akademik, tetapi juga memperkuat motivasi intrinsik dan psikologis anak, menjadikan proses belajar lebih efektif dan menyenangkan.

c. Literasi Digital dan Keterampilan Abad 21

Paparan pembelajaran digital sejak dini memberikan anak kesempatan untuk mengembangkan literasi digital yang esensial bagi keterampilan abad 21. Melalui penggunaan perangkat teknologi, aplikasi edukatif, dan platform daring, anak belajar mengenal berbagai format informasi, memahami cara mengakses

sumber belajar, serta mengevaluasi konten secara kritis. Penelitian oleh Voogt *et al.* (2013) menunjukkan bahwa pengalaman ini tidak hanya meningkatkan kemampuan kognitif, tetapi juga membiasakan anak berpikir kritis, memecahkan masalah, dan mengembangkan strategi belajar mandiri yang relevan dengan kebutuhan dunia modern.

Literasi digital turut membentuk kepercayaan diri anak dalam menghadapi tantangan global. Trilling dan Fadel (2012) menekankan bahwa anak yang mahir menggunakan teknologi lebih mampu berkomunikasi secara efektif, berkolaborasi dengan teman sebaya melalui platform daring, dan beradaptasi dengan perubahan cepat di lingkungan belajar maupun kehidupan sehari-hari. Dengan demikian, integrasi pembelajaran digital tidak sekadar mengajarkan materi akademik, tetapi juga menyiapkan anak menjadi individu yang kompeten, percaya diri, dan adaptif dalam menghadapi tuntutan abad 21.

d. Inklusivitas dan Akses Pendidikan

Pembelajaran digital memberikan peluang signifikan untuk menciptakan pendidikan yang lebih inklusif, terutama bagi anak-anak berkebutuhan khusus (ABK). Teknologi memungkinkan akses yang lebih mudah terhadap materi belajar melalui fitur-fitur adaptif, seperti text-to-speech, screen reader, dan aplikasi interaktif yang dirancang khusus. Al-Azawei *et al.* (2016) menegaskan bahwa penggunaan teknologi ini membantu anak dengan disabilitas mengatasi hambatan belajar, meningkatkan keterlibatan, serta memungkinkan mengikuti pembelajaran secara setara dengan teman sebaya.

Pembelajaran digital memfasilitasi personalisasi pengalaman belajar sesuai kebutuhan individu. Anak-anak yang mengalami kesulitan motorik, gangguan penglihatan, atau tantangan kognitif dapat mengakses materi secara fleksibel, mengulang konsep sesuai kecepatan, dan memperoleh umpan balik instan. Dengan demikian, integrasi teknologi dalam pendidikan tidak hanya meningkatkan efektivitas belajar, tetapi juga memperluas kesempatan inklusif, menjadikan sekolah lebih ramah bagi semua peserta didik tanpa terkecuali.

2. Dampak Negatif Pembelajaran Digital terhadap Psikologi Anak

a. Gangguan Konsentrasi dan Perhatian

Paparan layar digital yang berlebihan telah terbukti memengaruhi kemampuan konsentrasi anak. Penelitian oleh Ophir *et al.* (2009) menunjukkan bahwa anak-anak yang sering melakukan multitasking menggunakan perangkat digital misalnya berganti-ganti antara aplikasi belajar, media sosial, dan game cenderung mengalami kesulitan mempertahankan fokus pada satu tugas akademik. Perhatian yang mudah terpecah ini menghambat proses pembelajaran yang mendalam dan dapat menurunkan kualitas pemahaman materi.

Gangguan konsentrasi akibat paparan layar juga berdampak pada kemampuan anak dalam mengelola waktu dan menyelesaikan tugas secara tuntas. Anak yang terbiasa dengan stimulasi cepat dari teknologi digital sering merasa bosan atau frustrasi ketika menghadapi aktivitas yang memerlukan fokus jangka panjang, seperti membaca teks panjang atau menyelesaikan proyek. Kondisi ini menekankan perlunya strategi pengaturan penggunaan teknologi agar pengalaman belajar digital tetap produktif dan tidak merugikan perkembangan psikologis anak.

b. Risiko Kecemasan dan Stres Digital

Pembelajaran digital, meskipun menawarkan fleksibilitas, juga dapat memunculkan tekanan psikologis bagi anak. Studi oleh Pascoe *et al.* (2020) menunjukkan bahwa selama pembelajaran daring, anak-anak sering mengalami academic stress akibat tuntutan tugas yang harus dikumpulkan secara digital dan ketergantungan pada koneksi internet yang stabil. Kondisi ini menimbulkan kecemasan yang dapat memengaruhi kesejahteraan emosional serta motivasi belajar anak.

Sistem evaluasi digital yang sering berbasis skor atau peringkat dapat meningkatkan perasaan kompetitif berlebihan. Anak yang merasa kurang mampu bersaing secara online cenderung mengalami stres, frustasi, dan penurunan kepercayaan diri. Dampak psikologis ini menekankan pentingnya perancangan pembelajaran digital yang memperhatikan keseimbangan antara tuntutan akademik dan kesehatan mental, termasuk pemberian dukungan emosional dan mekanisme fleksibilitas dalam penilaian.

a. Isolasi Sosial dan Keterbatasan Interaksi

Pembelajaran digital yang intensif sering mengurangi kesempatan anak untuk berinteraksi secara tatap muka, yang berdampak pada perkembangan keterampilan sosial-emosional. Studi Livingstone dan Stoilova (2021) menunjukkan bahwa anak-anak yang terlalu lama terpapar pembelajaran daring cenderung mengalami kesulitan dalam membaca ekspresi wajah, mengenali emosi teman sebaya, dan menafsirkan bahasa tubuh. Kekurangan interaksi langsung ini dapat memengaruhi kemampuan untuk membangun hubungan emosional yang sehat di lingkungan sosial.

Keterbatasan interaksi sosial dapat menimbulkan perasaan terisolasi, terutama bagi anak-anak yang secara alami bergantung pada interaksi kelompok untuk belajar dan bermain. Isolasi sosial ini tidak hanya menurunkan keterampilan komunikasi dan empati, tetapi juga dapat berdampak pada kesehatan mental, seperti meningkatnya rasa kesepian, kecemasan sosial, dan rendahnya rasa percaya diri. Oleh karena itu, penting bagi pembelajaran digital untuk tetap memfasilitasi interaksi sosial melalui diskusi daring yang terstruktur, kolaborasi proyek, dan aktivitas hibrid yang menggabungkan pertemuan tatap muka.

b. Risiko Ketergantungan pada Teknologi

Paparan intensif terhadap pembelajaran berbasis digital berpotensi menimbulkan ketergantungan pada teknologi di kalangan anak. Montag *et al.* (2021) menegaskan bahwa penggunaan perangkat digital secara berlebihan berkorelasi dengan munculnya gejala depresi dan kecemasan, karena anak menjadi terlalu tergantung pada interaksi *virtual* dan stimulasi digital. Ketergantungan ini juga dapat mengurangi motivasi anak untuk terlibat dalam aktivitas offline, termasuk belajar konvensional, bermain fisik, atau interaksi sosial langsung, yang semuanya penting untuk perkembangan psikologis yang seimbang.

Ketergantungan teknologi dapat memengaruhi pola tidur anak. Paparan layar yang panjang, terutama sebelum tidur, mengganggu ritme sirkadian dan kualitas tidur, yang pada gilirannya berdampak negatif pada konsentrasi, memori, dan kesehatan mental secara keseluruhan. Dampak jangka panjang

dari ketergantungan ini mencakup kesulitan regulasi emosi dan peningkatan risiko stres akademik. Oleh karena itu, penting bagi pendidik dan orang tua untuk mengatur durasi penggunaan teknologi, menyediakan jeda aktivitas offline, dan mendorong keseimbangan antara dunia digital dan interaksi nyata.

B. Ketimpangan Akses dan Keadilan Pendidikan

Isu ketimpangan akses dan keadilan pendidikan telah menjadi salah satu tantangan utama dalam psikologi pendidikan kontemporer. Pendidikan tidak hanya dipandang sebagai sarana transfer ilmu pengetahuan, tetapi juga sebagai instrumen keadilan sosial, pemberdayaan individu, dan pembangunan bangsa (OECD, 2021). Namun, kesenjangan dalam akses pendidikan masih terlihat jelas, baik dalam konteks global maupun nasional.

Faktor seperti latar belakang sosial ekonomi, gender, lokasi geografis, keterbatasan infrastruktur, serta akses terhadap teknologi digital memperlebar jurang ketidakadilan dalam memperoleh pendidikan berkualitas (UNESCO, 2022). Kondisi ini berdampak langsung pada perkembangan psikologis anak, motivasi belajar, kesejahteraan emosional, serta potensi akademik. Oleh karena itu, memahami ketimpangan akses dan keadilan pendidikan menjadi penting dalam mengembangkan strategi psikologi pendidikan yang lebih inklusif dan adaptif.

Ketimpangan akses pendidikan merujuk pada kondisi ketika individu atau kelompok tidak memperoleh kesempatan yang sama untuk mengakses layanan pendidikan berkualitas. Sementara keadilan pendidikan (*educational equity*) mengacu pada kondisi di mana setiap anak, tanpa memandang latar belakang sosial, ekonomi, gender, atau disabilitas, memperoleh kesempatan yang setara untuk berkembang sesuai potensinya (Ainscow, 2020).

Konsep ini berbeda dengan kesetaraan (*equality*). Kesetaraan menekankan pemberian perlakuan yang sama, sedangkan keadilan menekankan pemberian dukungan yang sesuai kebutuhan individu. Misalnya, anak dari keluarga miskin mungkin membutuhkan beasiswa, sedangkan anak dengan disabilitas memerlukan layanan pendukung khusus agar bisa setara dalam kesempatan belajar (Schleicher, 2019).

1. Faktor Penyebab Ketimpangan Akses Pendidikan

a. Faktor Sosial Ekonomi

Latar belakang sosial ekonomi (SES) merupakan faktor utama yang memengaruhi akses anak terhadap pendidikan berkualitas. Anak-anak dari keluarga berpendapatan rendah sering menghadapi berbagai keterbatasan, mulai dari minimnya fasilitas belajar di rumah, kurangnya akses terhadap buku dan perangkat teknologi, hingga gizi yang tidak memadai. Kondisi ini secara langsung berdampak pada kesiapan kognitif dan motivasi belajar anak, sehingga kesulitan bersaing dengan teman-teman yang memiliki dukungan lebih baik di rumah (Reardon, 2018). Selain itu, keterbatasan finansial juga membatasi kemampuan keluarga untuk membiayai transportasi ke sekolah, seragam, maupun kegiatan ekstrakurikuler yang dapat memperkaya pengalaman belajar.

Di Indonesia, ketimpangan akses pendidikan akibat perbedaan sosial ekonomi sangat terlihat pada jenjang pendidikan menengah. Data BPS (2022) menunjukkan bahwa tingkat partisipasi anak dari keluarga menengah-atas dalam pendidikan SMA atau SMK jauh lebih tinggi dibandingkan anak dari keluarga miskin. Hal ini menunjukkan bahwa faktor ekonomi masih menjadi penghalang signifikan bagi pemerataan pendidikan, sehingga intervensi kebijakan seperti beasiswa, subsidi pendidikan, dan program bantuan sosial sangat diperlukan untuk mengurangi kesenjangan ini dan meningkatkan kesempatan belajar bagi semua anak.

b. Faktor Geografis

Faktor geografis menjadi salah satu determinan penting dalam ketimpangan akses pendidikan. Siswa yang tinggal di daerah perkotaan cenderung lebih mudah menjangkau sekolah berkualitas dengan fasilitas memadai, termasuk laboratorium, perpustakaan, dan teknologi digital. Selain itu, konsentrasi guru profesional dan program pelatihan pendidikan yang lebih banyak di kota turut meningkatkan kualitas pembelajaran. Akses internet yang stabil juga memudahkan siswa perkotaan mengikuti pembelajaran daring, memperoleh materi tambahan, dan memanfaatkan platform pendidikan digital secara optimal.

Siswa di daerah terpencil atau pedalaman menghadapi tantangan yang lebih besar. Jarak sekolah yang jauh, transportasi terbatas, dan ketiadaan infrastruktur digital seringkali menjadi penghalang utama dalam memperoleh pendidikan yang setara. Kekurangan guru profesional dan terbatasnya fasilitas belajar juga mengurangi kualitas pembelajaran. Kondisi ini menimbulkan kesenjangan signifikan antara siswa perkotaan dan pedesaan, sehingga diperlukan kebijakan pemerintah yang menargetkan peningkatan akses dan kualitas pendidikan di wilayah terpencil.

c. Gender

Ketimpangan akses pendidikan juga dipengaruhi oleh faktor gender, terutama di negara berkembang. Meskipun berbagai upaya telah dilakukan untuk meningkatkan partisipasi anak perempuan, masih terdapat hambatan yang bersifat sosial dan budaya. Norma tradisional sering kali menempatkan perempuan pada peran domestik, sehingga pendidikan formal dianggap kurang prioritas. Selain itu, praktik pernikahan dini atau ekspektasi untuk membantu pekerjaan rumah tangga juga membatasi kesempatan anak perempuan untuk melanjutkan sekolah (UNICEF, 2020).

Keterbatasan fasilitas sekolah yang ramah gender turut memperparah ketimpangan ini. Kurangnya akses toilet terpisah, ruang belajar yang aman, dan guru perempuan dapat menjadi penghalang bagi anak perempuan untuk bersekolah secara nyaman dan konsisten. Kondisi ini tidak hanya memengaruhi angka partisipasi, tetapi juga kualitas pembelajaran dan motivasi belajar anak perempuan.

d. Teknologi Digital

Ketimpangan akses pendidikan juga semakin terlihat akibat perbedaan akses teknologi digital. Pandemi COVID-19 memperlihatkan secara nyata bahwa pembelajaran daring menjadi sarana utama untuk melanjutkan proses belajar, namun tidak semua siswa memiliki fasilitas yang memadai. Siswa yang tidak memiliki perangkat seperti laptop, tablet, atau smartphone, maupun koneksi internet yang stabil, sering kali mengalami kesulitan mengikuti materi dan tugas secara real-time (König *et al.*, 2020). Kondisi ini menyebabkan jarak akademik semakin

melebar antara siswa dari keluarga mampu dengan siswa dari keluarga berpenghasilan rendah.

Ketimpangan digital tidak hanya memengaruhi akses, tetapi juga kualitas pembelajaran. Siswa yang memiliki perangkat dan koneksi internet memadai dapat mengikuti kelas interaktif, mengakses materi tambahan, dan memanfaatkan sumber belajar daring secara optimal. Sebaliknya, siswa tanpa akses tersebut sering tertinggal dalam penguasaan konsep, keterampilan, dan pemahaman materi. Oleh karena itu, penyediaan infrastruktur teknologi, subsidi perangkat, dan peningkatan literasi digital menjadi langkah krusial untuk mengurangi kesenjangan ini.

2. Dampak Ketimpangan Akses Pendidikan terhadap Psikologi Anak

a. Motivasi Belajar

Ketimpangan akses pendidikan dapat berdampak signifikan pada motivasi belajar anak. Anak-anak yang menghadapi keterbatasan, seperti minimnya fasilitas belajar atau akses terbatas terhadap guru dan materi, sering merasa tertinggal dibandingkan teman-teman yang memiliki sumber daya lebih memadai. Perasaan ketidakmampuan ini dapat menurunkan rasa percaya diri dan membuat anak kurang termotivasi untuk berpartisipasi aktif dalam proses belajar (Ryan & Deci, 2020). Motivasi intrinsik yang seharusnya mendorong eksplorasi dan kreativitas belajar menjadi terhambat, sehingga anak lebih cenderung pasif dalam kelas.

Dampak psikologis dari rendahnya motivasi ini juga dapat memperkuat siklus ketertinggalan akademik. Anak yang kurang termotivasi akan lebih jarang menyelesaikan tugas, kurang berinisiatif dalam belajar mandiri, dan akhirnya mengalami hasil akademik yang lebih rendah. Kondisi ini tidak hanya menurunkan prestasi, tetapi juga menimbulkan stres dan perasaan frustrasi, yang semakin memengaruhi kesejahteraan psikologis anak. Oleh karena itu, intervensi untuk meningkatkan motivasi, seperti dukungan guru, tutor, atau program mentoring, sangat penting bagi anak yang terdampak kesenjangan akses pendidikan.

b. Kesehatan Mental

Ketimpangan akses pendidikan tidak hanya memengaruhi prestasi akademik, tetapi juga kesehatan mental anak. Anak-anak yang merasa tertinggal akibat keterbatasan fasilitas, guru, atau materi pembelajaran sering mengalami rasa rendah diri. Perasaan ini muncul karena membandingkan diri dengan teman-teman yang lebih beruntung, sehingga menimbulkan frustrasi, kecemasan, dan kurangnya kepercayaan diri (Suldo *et al.*, 2011). Ketidakadilan yang dirasakan membuat anak merasa kurang dihargai, yang pada gilirannya dapat memengaruhi motivasi belajar dan keterlibatan di sekolah.

Dampak psikologis jangka panjang juga bisa muncul jika ketimpangan tidak ditangani. Kecemasan akademik yang terus menerus dapat berkembang menjadi stres kronis, sementara rasa rendah diri yang berkepanjangan dapat meningkatkan risiko depresi pada anak. Kondisi ini memperlihatkan pentingnya intervensi berbasis dukungan emosional, konseling, dan program inklusif yang meminimalkan kesenjangan. Sekolah yang peka terhadap isu kesetaraan akses pendidikan dapat membantu mengurangi tekanan psikologis, sehingga kesehatan mental anak tetap terjaga meskipun menghadapi keterbatasan sumber daya.

c. Perilaku Sosial

Ketimpangan akses pendidikan tidak hanya berdampak pada prestasi akademik dan kesehatan mental, tetapi juga memengaruhi perilaku sosial anak. Anak-anak yang mengalami keterbatasan akses sering menghadapi stigma dan diskriminasi, baik dari teman sebaya maupun lingkungan sekolah. Hal ini dapat membuatnya merasa terpinggirkan, menurunkan rasa percaya diri, dan menghambat kemampuan untuk berinteraksi secara positif dengan orang lain (Slee, 2019). Akibatnya, hubungan sosial menjadi terbatas, dan cenderung menarik diri atau mengalami kesulitan dalam membangun persahabatan.

Ketidaksetaraan pendidikan juga memperkuat jurang sosial di masyarakat. Anak-anak dari keluarga kurang mampu atau penyandang disabilitas sering dipersepsikan berbeda, sehingga perilaku sosial bisa dipengaruhi oleh stereotip dan prasangka. Dalam jangka panjang, kondisi ini dapat memunculkan perilaku defensif, ketergantungan sosial, atau bahkan agresivitas sebagai

respons terhadap diskriminasi. Oleh karena itu, intervensi berbasis inklusi, kesetaraan, dan penguatan nilai sosial sangat penting untuk membantu anak mengembangkan keterampilan sosial yang sehat dan adaptif.

3. Perspektif Psikologi Pendidikan terhadap Keadilan Pendidikan

Psikologi pendidikan memberikan kerangka yang komprehensif untuk memahami ketimpangan akses pendidikan dan implikasinya terhadap perkembangan anak. Salah satu pendekatan penting adalah teori motivasi, yang menekankan bahwa kebutuhan, minat, dan dorongan internal siswa sangat memengaruhi keterlibatannya dalam belajar. Anak-anak yang menghadapi keterbatasan fasilitas atau dukungan cenderung mengalami penurunan motivasi, sehingga prestasi akademik dan partisipasi sosialnya ikut terpengaruh (Ryan & Deci, 2020).

Teori perkembangan kognitif membahas pentingnya stimulasi dan pengalaman belajar yang beragam. Anak yang tidak memiliki akses ke sumber belajar memadai, guru berkualitas, atau lingkungan sekolah yang mendukung akan mengalami hambatan dalam mengembangkan keterampilan berpikir kritis, pemecahan masalah, dan literasi akademik (Piaget, 1972; Vygotsky, 1978). Dengan kata lain, ketidakadilan pendidikan secara langsung memengaruhi kemampuan kognitif anak untuk berkembang optimal.

Pendekatan ekologi Bronfenbrenner (1979, revisi Tudge *et al.*, 2016) menekankan interaksi kompleks antara individu dan lingkungannya. Lingkungan mikrosistem, seperti keluarga dan sekolah, berperan penting dalam membentuk pengalaman belajar. Ketidaksetaraan akses berarti beberapa anak tidak mendapatkan interaksi dan stimulasi yang seimbang, sehingga perkembangan akademik maupun sosial-emosional bisa terhambat. Konteks makrosistem, termasuk kebijakan pendidikan, norma sosial, dan kondisi ekonomi, juga berperan dalam memperkuat atau mengurangi ketimpangan tersebut.

4. Strategi Mengatasi Ketimpangan Akses dan Mewujudkan Keadilan Pendidikan

a. Diferensiasi Pembelajaran

Strategi diferensiasi pembelajaran merupakan salah satu pendekatan efektif untuk mengatasi ketimpangan akses pendidikan dan mewujudkan keadilan bagi seluruh siswa.

Dengan mempertimbangkan perbedaan kemampuan, gaya belajar, dan latar belakang sosial-ekonomi, guru dapat menyesuaikan materi, metode, dan bentuk penilaian agar setiap siswa memperoleh pengalaman belajar yang optimal (Tomlinson, 2017). Misalnya, siswa yang kesulitan memahami konsep abstrak dapat diberikan media visual atau manipulatif konkret, sementara siswa yang lebih cepat menangkap materi dapat diberikan tugas pengayaan.

Diferensiasi pembelajaran juga mencakup fleksibilitas dalam proses dan produk belajar. Guru dapat memfasilitasi kerja individu, berpasangan, maupun kelompok sesuai preferensi siswa, sekaligus menyediakan pilihan format hasil belajar, seperti presentasi, esai, atau proyek kreatif. Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan keterlibatan dan motivasi belajar, tetapi juga mengurangi risiko siswa tertinggal karena keterbatasan latar belakang.

b. Pemanfaatan Teknologi secara Inklusif

Pemanfaatan teknologi digital secara inklusif menjadi strategi penting untuk mengurangi kesenjangan akses pendidikan. Dengan menyediakan platform pembelajaran berbasis ponsel atau aplikasi ringan, siswa dari berbagai latar belakang sosial-ekonomi dapat tetap mengikuti proses belajar meskipun tidak memiliki perangkat komputer atau koneksi internet yang stabil. Selain itu, materi digital yang dapat diunduh atau diakses secara offline membantu siswa di daerah terpencil tetap memperoleh konten pembelajaran berkualitas tanpa terhambat keterbatasan infrastruktur.

Teknologi juga memungkinkan pembelajaran yang lebih personal dan adaptif. Guru dapat menyediakan modul interaktif, video pembelajaran, atau kuis daring yang sesuai dengan kemampuan masing-masing siswa. Pendekatan ini mendukung pembelajaran inklusif karena setiap anak dapat belajar sesuai kecepatan dan gaya belajar sendiri, sehingga meningkatkan keterlibatan dan motivasi.

c. Program Beasiswa dan Bantuan Sosial

Program beasiswa dan bantuan sosial menjadi salah satu strategi efektif untuk mengatasi ketimpangan akses pendidikan, terutama bagi anak-anak dari keluarga berpenghasilan rendah. Di

Indonesia, Program Indonesia Pintar (PIP) memberikan bantuan finansial yang dapat digunakan untuk biaya sekolah, buku, seragam, dan kebutuhan pendidikan lainnya. Dukungan ini secara langsung meringankan beban ekonomi keluarga sehingga anak-anak memiliki kesempatan yang lebih besar untuk tetap bersekolah dan fokus pada pembelajaran.

Program beasiswa dan bantuan sosial juga memberikan efek psikologis positif bagi siswa. Anak-anak merasa dihargai dan mendapatkan pengakuan atas haknya untuk belajar, yang dapat meningkatkan motivasi dan rasa percaya diri. Lebih jauh, intervensi finansial ini membantu mengurangi kesenjangan sosial yang berpotensi menimbulkan stigma, sehingga menciptakan lingkungan pendidikan yang lebih inklusif dan adil bagi semua peserta didik.

d. Pendidikan Inklusif untuk Anak Berkebutuhan Khusus

Pendidikan inklusif menekankan hak anak berkebutuhan khusus (ABK) untuk belajar bersama teman-teman sebaya di sekolah reguler, sehingga tidak terisolasi atau mengalami diskriminasi. Kebijakan ini tidak hanya menyediakan akses fisik ke ruang kelas, tetapi juga menuntut sekolah untuk menyediakan dukungan pendamping, seperti guru khusus, terapis, atau asisten belajar, yang membantu ABK mengikuti pembelajaran sesuai kebutuhan (Florian & Beaton, 2018). Pendekatan ini mendorong integrasi sosial sekaligus meningkatkan peluang akademik ABK. Pendidikan inklusif juga berdampak pada perkembangan psikososial anak. Dengan berada dalam lingkungan yang menerima keberagaman, ABK dapat membangun rasa percaya diri, keterampilan sosial, dan kemandirian. Teman-teman sebaya pun belajar menghargai perbedaan dan mengembangkan empati. Dengan demikian, pendidikan inklusif bukan hanya strategi mengurangi ketimpangan akses, tetapi juga membentuk budaya sekolah yang adil, inklusif, dan mendukung perkembangan optimal bagi seluruh siswa.

e. Kolaborasi dengan Orang Tua dan Komunitas

Kolaborasi antara sekolah, orang tua, dan komunitas menjadi kunci dalam mewujudkan keadilan pendidikan, terutama bagi anak-anak yang menghadapi keterbatasan akses. Orang tua yang terlibat aktif dalam proses belajar anak dapat memberikan

dukungan akademik, motivasi, serta pengawasan yang dibutuhkan agar anak tetap dapat mengikuti pembelajaran dengan optimal. Misalnya, orang tua dapat membantu memfasilitasi belajar daring di rumah, memantau pekerjaan rumah, atau mendampingi anak dalam memahami materi yang sulit (Goodall, 2013).

Komunitas berperan penting dalam menyediakan sumber daya tambahan yang mungkin tidak tersedia di sekolah, seperti perpustakaan umum, pusat belajar masyarakat, atau kegiatan ekstrakurikuler yang mendukung pengembangan kompetensi anak. Dukungan dari komunitas juga memperkuat jejaring sosial, memberi anak kesempatan belajar kolaboratif, dan menumbuhkan rasa memiliki terhadap lingkungan sekitarnya. Dengan sinergi ini, akses pendidikan menjadi lebih merata, dan setiap anak memiliki peluang untuk berkembang secara optimal.

C. Pendidikan Trauma-Informed

Pendidikan trauma-informed merupakan pendekatan yang berkembang pesat dalam psikologi pendidikan modern, terutama sebagai respons terhadap meningkatnya kesadaran tentang dampak trauma pada perkembangan anak. Trauma dapat muncul dari berbagai pengalaman seperti kekerasan dalam rumah tangga, kemiskinan, bencana alam, konflik sosial, bullying, hingga pandemi COVID-19. Studi menunjukkan bahwa trauma memiliki pengaruh besar terhadap regulasi emosi, motivasi belajar, perkembangan kognitif, dan perilaku sosial siswa (Brunzell *et al.*, 2016).

Konsep pendidikan trauma-informed menekankan pada penciptaan lingkungan belajar yang aman, suportif, dan adaptif yang mengakui pengalaman trauma siswa serta berfokus pada pemulihan (*trauma recovery*) melalui intervensi berbasis empati. Guru, konselor, dan pihak sekolah dituntut untuk memiliki kompetensi dalam mengenali tanda-tanda trauma dan memberikan dukungan psikososial yang sesuai.

Pendidikan trauma-informed berakar pada pendekatan trauma-informed care dalam bidang kesehatan mental. Dalam konteks pendidikan, pendekatan ini menekankan pemahaman bahwa trauma bukan hanya masalah individu, tetapi juga berkaitan dengan sistem sosial dan lingkungan. Prinsip utamanya meliputi:

1. Keselamatan (*safety*): memastikan siswa merasa aman secara fisik dan emosional.
2. Kepercayaan dan transparansi (*trustworthiness and transparency*): membangun hubungan berbasis saling percaya.
3. Dukungan sejawat (*peer support*): mendorong relasi positif antar siswa.
4. Kolaborasi (*collaboration*): melibatkan guru, orang tua, dan komunitas dalam mendukung siswa.
5. Empowerment: mengembangkan kekuatan dan resiliensi siswa.
6. Kesadaran budaya (*cultural sensitivity*): memahami trauma dalam konteks latar belakang budaya, gender, dan sosial-ekonomi (Thomas *et al.*, 2019).

1. Dampak Trauma terhadap Perkembangan Anak

Penelitian menunjukkan trauma masa kanak-kanak dapat berdampak pada berbagai aspek perkembangan:

- a. Kognitif: trauma memengaruhi fungsi eksekutif, memori kerja, dan konsentrasi (Porche *et al.*, 2011).
- b. Emosi: siswa yang mengalami trauma cenderung lebih mudah cemas, marah, atau menarik diri (Perfect *et al.*, 2016).
- c. Perilaku: trauma dapat meningkatkan risiko perilaku agresif, membolos, atau penurunan motivasi belajar (Brunzell *et al.*, 2021).
- d. Sosial: trauma menghambat kemampuan membangun relasi sehat dengan guru dan teman sebaya (Blaustein & Kinniburgh, 2018).

Trauma tidak hanya bersifat individual, tetapi dapat memengaruhi iklim sekolah secara keseluruhan jika tidak ditangani, misalnya melalui meningkatnya kasus bullying atau kekerasan antar siswa.

2. Prinsip dan Strategi Pendidikan Trauma-Informed

- a. Membangun Lingkungan Aman

Membangun lingkungan aman merupakan langkah fundamental dalam pendidikan trauma-informed. Lingkungan kelas yang aman secara fisik maupun psikologis membantu siswa merasa diterima dan nyaman, sehingga lebih mampu fokus pada pembelajaran. Guru berperan penting dengan menggunakan bahasa yang positif, memberikan pujian yang membangun, serta

menegakkan aturan kelas secara konsisten dan adil. Penataan ruang yang nyaman, seperti pencahayaan yang baik, sirkulasi udara memadai, dan area belajar yang rapi, juga mendukung rasa aman siswa (Brunzell *et al.*, 2016).

Keamanan psikologis harus menjadi prioritas. Sekolah perlu menerapkan kebijakan anti-bullying yang tegas, memastikan bahwa perilaku intimidasi atau diskriminatif tidak ditoleransi. Guru dapat membangun budaya saling menghormati dengan memfasilitasi diskusi kelas yang terbuka dan menekankan empati antar-siswa. Lingkungan yang aman ini tidak hanya mengurangi risiko stres dan kecemasan, tetapi juga memungkinkan siswa yang mengalami trauma untuk lebih mudah mengembangkan keterampilan akademik dan sosial secara optimal.

b. Regulasi Emosi dan Keterampilan Sosial

Pada pendidikan trauma-informed, kemampuan regulasi emosi menjadi aspek penting untuk membantu siswa menghadapi stres dan pengalaman traumatis. Guru dapat mengajarkan berbagai teknik, seperti mindfulness, pernapasan dalam, atau grounding, yang membantu siswa menenangkan diri saat menghadapi tekanan emosional. Dengan keterampilan ini, siswa belajar mengenali emosi, mengelola reaksi impulsif, dan merespons situasi sulit secara lebih adaptif.

Pendidikan trauma-informed juga menekankan pengembangan keterampilan sosial. Siswa diajarkan komunikasi efektif, empati, kerja sama, dan penyelesaian konflik secara konstruktif. Kombinasi keterampilan regulasi emosi dan sosial memungkinkan siswa membangun hubungan yang sehat dengan teman sebaya dan guru, sekaligus menciptakan iklim kelas yang suportif. Dengan pendekatan ini, dampak negatif trauma dapat diminimalkan, dan proses belajar menjadi lebih optimal serta inklusif.

c. Diferensiasi Pembelajaran

Pada konteks pendidikan trauma-informed, diferensiasi pembelajaran menjadi strategi penting untuk memenuhi kebutuhan unik siswa yang pernah mengalami trauma. Siswa dengan pengalaman traumatis mungkin menghadapi kesulitan dalam konsentrasi, motivasi, atau regulasi emosi, sehingga metode pembelajaran standar tidak selalu efektif. Dengan

pendekatan fleksibel, guru dapat menyesuaikan konten, proses, dan produk pembelajaran agar siswa tetap dapat terlibat aktif. Misalnya, guru dapat menggunakan asesmen alternatif, proyek berbasis masalah, atau pilihan format presentasi yang memungkinkan siswa menunjukkan kompetensi sesuai kemampuan dan kenyamanan (McConnico *et al.*, 2016).

Diferensiasi juga mencakup penyesuaian tempo belajar dan tingkat kesulitan tugas. Guru dapat memberikan dukungan tambahan bagi siswa yang membutuhkan, atau memberikan opsi kolaboratif maupun individu sesuai preferensi siswa. Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan aksesibilitas materi, tetapi juga membantu mengurangi stres dan tekanan akademik bagi siswa yang pernah mengalami trauma. Dengan demikian, diferensiasi pembelajaran menjadi kunci dalam menciptakan lingkungan belajar yang inklusif, aman, dan responsif terhadap kebutuhan psikologis siswa.

d. Kolaborasi dengan Profesional

Pendidikan trauma-informed menekankan pentingnya kolaborasi antara guru dan profesional lain dalam mendukung kesejahteraan siswa. Guru tidak dapat menangani dampak trauma sendirian, karena siswa yang mengalami trauma mungkin membutuhkan intervensi psikologis atau dukungan emosional yang spesifik. Dengan bekerja sama dengan psikolog sekolah, konselor, dan tenaga kesehatan mental, guru dapat memperoleh panduan dalam mengenali tanda-tanda trauma, merancang strategi pembelajaran yang aman, serta memberikan respons yang tepat saat siswa menunjukkan stres atau kecemasan (Alisic, 2012).

Kolaborasi ini juga memungkinkan perencanaan intervensi yang lebih terintegrasi dan efektif. Misalnya, psikolog dapat memberikan rekomendasi teknik regulasi emosi, konselor dapat memfasilitasi sesi konseling, dan guru dapat menyesuaikan kegiatan kelas agar sesuai dengan kebutuhan siswa. Dengan pendekatan tim seperti ini, lingkungan belajar menjadi lebih suportif, responsif, dan mampu meminimalkan risiko re-traumatisasi, sehingga siswa dapat berkembang secara akademik dan emosional dengan lebih optimal.

e. Pada Practices

Pada pendidikan trauma-informed, pendekatan restoratif menjadi strategi penting untuk menangani konflik dan perilaku bermasalah. Alih-alih langsung menerapkan hukuman disiplin yang keras, sekolah mendorong dialog terbuka antara siswa yang terlibat, sehingga memungkinkan pemahaman terhadap dampak tindakannya terhadap orang lain. Praktik ini menekankan tanggung jawab, empati, dan pemulihan hubungan sosial, yang penting bagi siswa dengan pengalaman trauma, karena hukuman tradisional dapat memicu stres atau perasaan terancam (Gregory & Evans, 2020).

Restorative practices membantu menciptakan iklim sekolah yang aman dan suportif. Siswa belajar menyelesaikan konflik secara konstruktif, membangun keterampilan komunikasi, dan meningkatkan kesadaran emosional. Guru bertindak sebagai fasilitator dalam proses ini, mendampingi siswa untuk mengekspresikan perasaan, memahami perspektif orang lain, serta menemukan solusi bersama. Dengan demikian, pendekatan restoratif tidak hanya menanggulangi perilaku negatif, tetapi juga memperkuat keterampilan sosial-emosional dan kesejahteraan psikologis siswa secara menyeluruh.

3. Pendidikan Trauma-Informed dalam Konteks Indonesia

Pendidikan trauma-informed menjadi semakin relevan di Indonesia karena tingginya frekuensi bencana alam, konflik sosial, serta dampak pandemi COVID-19 yang memengaruhi kondisi psikologis siswa. Anak-anak yang terdampak bencana seperti banjir dan gempa mengalami kesulitan konsentrasi, penurunan motivasi belajar, serta meningkatnya kecemasan dan stres. Dampak ini tidak hanya bersifat jangka pendek, tetapi dapat memengaruhi perkembangan akademik dan sosial jika tidak ditangani secara tepat.

Sekolah berperan penting dalam menyediakan lingkungan yang aman dan suportif bagi siswa yang mengalami trauma. Pendekatan trauma-informed menekankan penciptaan ruang belajar yang bebas ancaman, penerapan praktik restoratif, dan penguatan regulasi emosi melalui kegiatan sosial-emosional. Guru dilatih untuk mengenali tanda-tanda trauma, memberikan dukungan emosional awal, serta menyesuaikan metode dan materi pembelajaran sesuai kebutuhan

individu. Strategi ini memungkinkan siswa merasa dihargai, aman, dan mampu berpartisipasi aktif dalam proses belajar.

Di tingkat kebijakan, pemerintah Indonesia mendorong integrasi prinsip-prinsip trauma-informed melalui program Sekolah Ramah Anak. Program ini menekankan keamanan, nondiskriminasi, dan dukungan psikososial, termasuk kolaborasi dengan konselor dan tenaga profesional lainnya. Pendekatan ini juga menekankan partisipasi aktif siswa dalam pengambilan keputusan di sekolah, sehingga merasa memiliki kontrol dan keterlibatan dalam lingkungan belajar yang sehat.

Pendidikan inklusif di Indonesia sejalan dengan prinsip trauma-informed. Anak berkebutuhan khusus maupun yang mengalami pengalaman traumatis mendapatkan dukungan tambahan, baik dari guru, orang tua, maupun tenaga profesional. Integrasi strategi ini diharapkan tidak hanya meningkatkan prestasi akademik, tetapi juga kesejahteraan psikologis siswa, memperkuat keterampilan sosial-emosional, dan menciptakan iklim sekolah yang ramah, aman, dan inklusif bagi seluruh peserta didik.

D. Psikologi Positif dan Pendidikan Karakter

Pada dekade terakhir, psikologi pendidikan kontemporer mengalami pergeseran paradigma yang signifikan. Jika sebelumnya fokus penelitian dan praktik cenderung berorientasi pada identifikasi masalah, defisit, serta intervensi kuratif, maka saat ini terdapat pergeseran menuju pendekatan yang lebih proaktif, solutif, dan penguatan potensi. Pergeseran ini sejalan dengan berkembangnya psikologi positif (*positive psychology*) yang diperkenalkan oleh Seligman & Csikszentmihalyi pada awal 2000-an dan kini berkembang pesat dalam ranah pendidikan (Seligman, 2018).

Psikologi positif menekankan pada pengembangan kekuatan (*strengths*), kebahagiaan, well-being, optimisme, dan resiliensi sebagai fondasi pembelajaran yang sehat. Dalam konteks pendidikan, penerapan psikologi positif berkaitan erat dengan pembangunan pendidikan karakter, yakni penguatan nilai-nilai moral, etika, dan kompetensi sosial-emosional siswa yang sangat relevan di tengah tantangan abad ke-21 (Lavy, 2020). Integrasi psikologi positif dan pendidikan karakter tidak hanya ditujukan untuk membentuk siswa berprestasi secara akademik, tetapi juga membangun individu yang tangguh, berempati, mampu

bekerja sama, serta memiliki komitmen terhadap nilai-nilai kemanusiaan.

1. Psikologi Positif dalam Konteks Pendidikan

Psikologi positif didefinisikan sebagai cabang ilmu psikologi yang berfokus pada studi tentang kondisi dan proses yang berkontribusi pada pengembangan optimal individu, kelompok, dan institusi (Seligman, 2018). Dalam pendidikan, pendekatan ini menekankan:

- a. penguatan kekuatan karakter siswa,
- b. peningkatan kesejahteraan psikologis,
- c. membangun lingkungan belajar yang suportif, dan
- d. mengembangkan kompetensi sosial-emosional.

Waters dan Loton (2019) menegaskan bahwa penerapan psikologi positif di sekolah berdampak pada peningkatan motivasi belajar, keterlibatan akademik, serta penurunan perilaku bermasalah.

Beberapa prinsip utama psikologi positif dalam pendidikan meliputi:

- 1) Strength-based approach: fokus pada kekuatan dan potensi siswa, bukan hanya kelemahannya.
- 2) Well-being and flourishing: pembelajaran diarahkan pada pencapaian kesejahteraan psikologis.
- 3) Optimisme dan resiliensi: membangun pola pikir positif dalam menghadapi tantangan.
- 4) Hubungan sosial yang sehat: menekankan interaksi berbasis empati dan dukungan.
- 5) Meaning and purpose: membantu siswa menemukan makna dalam proses belajar.

Penerapan psikologi positif dalam pendidikan dapat dilakukan melalui:

- a. Intervensi berbasis kekuatan karakter, misalnya siswa diminta mengidentifikasi dan menggunakan kekuatan dalam tugas akademik.
- b. Program intervensi well-being, seperti mindfulness, gratitude journal, dan teknik regulasi emosi.
- c. Pembelajaran berbasis empati, dengan mendorong siswa melakukan refleksi moral dan keterlibatan sosial.

2. Pendidikan Karakter: Konsep dan Urgensi

Pendidikan karakter didefinisikan sebagai upaya sistematis dan terintegrasi untuk mengembangkan nilai-nilai moral, etika, sosial, serta keterampilan emosional yang dibutuhkan siswa dalam kehidupan pribadi dan sosialnya (Berkowitz & Bier, 2014). Karakter dalam pendidikan meliputi aspek kejujuran, tanggung jawab, empati, disiplin, serta komitmen terhadap nilai-nilai universal. Perubahan sosial, digitalisasi, dan globalisasi menuntut siswa tidak hanya cerdas secara kognitif tetapi juga memiliki kemampuan soft skills dan character strengths. Dalam konteks ini, pendidikan karakter menjadi krusial untuk menghadapi isu intoleransi, perundungan (bullying), degradasi moral, hingga krisis identitas pada generasi muda (Kristjánsson, 2019). Keduanya saling melengkapi: psikologi positif menyediakan kerangka ilmiah berbasis well-being, sedangkan pendidikan karakter menyediakan nilai-nilai moral sebagai panduan perilaku. Jika digabungkan, keduanya membentuk pendekatan pendidikan holistik yang menekankan keberhasilan akademik sekaligus kesejahteraan emosional dan sosial siswa (White & Kern, 2018).

3. Implementasi Psikologi Positif dalam Pendidikan Karakter

a. Model PERMA

Seligman (2018) mengembangkan model PERMA (*Positive Emotion, Engagement, Relationship, Meaning, Accomplishment*) yang menjadi dasar penerapan psikologi positif di sekolah:

- 1) *Positive Emotion*: membangun suasana belajar menyenangkan.
- 2) *Engagement*: mendorong keterlibatan penuh dalam aktivitas belajar.
- 3) *Relationship*: memperkuat interaksi positif antar siswa dan guru.
- 4) *Meaning*: membantu siswa menemukan makna dalam pembelajaran.
- 5) *Accomplishment*: memberi ruang untuk pencapaian dan pengakuan.

b. *Positive Education Movement*

Gerakan *Positive Education* berkembang di berbagai negara, mengintegrasikan kurikulum akademik dengan intervensi well-being. Misalnya:

- 1) Geelong *Grammar School* (Australia) menerapkan kurikulum berbasis psikologi positif sejak 2008 dan menunjukkan peningkatan resiliensi siswa.
 - 2) Program SEL (*Social Emotional Learning*) di Amerika Serikat yang memasukkan empati, self-management, dan keterampilan sosial dalam kurikulum.
- c. Praktik di Kelas
- Guru dapat mengimplementasikan psikologi positif dalam pendidikan karakter melalui:
- 1) Latihan *gratitude*: siswa menuliskan hal-hal yang disyukuri.
 - 2) *Mindfulness practice*: mengajarkan kesadaran penuh dalam belajar.
 - 3) *Strength-based learning*: menghubungkan pelajaran dengan kekuatan personal siswa.
 - 4) *Restorative practices*: menggantikan hukuman disiplin dengan dialog reflektif.



BAB XI

KESIMPULAN

Psikologi pendidikan merupakan bidang multidisipliner yang berfungsi sebagai jembatan antara teori psikologi dengan praktik pendidikan. Sepanjang pembahasan dalam buku ini, dapat ditarik benang merah bahwa setiap aspek perkembangan peserta didik, perbedaan individu, pembelajaran inklusif, kesehatan mental, hingga tantangan pendidikan kontemporer, menuntut guru dan institusi pendidikan untuk bertransformasi secara berkelanjutan. Buku ini menegaskan bahwa pendidikan tidak sekadar proses transfer ilmu, melainkan arena untuk membentuk manusia seutuhnya yang mampu beradaptasi dengan perubahan zaman, menghargai keberagaman, serta memiliki kecerdasan emosional dan sosial.

Pada Bab I hingga Bab III, telah dibahas bagaimana perkembangan peserta didik menjadi dasar utama dalam desain pembelajaran. Setiap tahap perkembangan kognitif, sosial, emosional, dan moral membawa implikasi yang berbeda terhadap pendekatan pembelajaran yang digunakan. Guru tidak dapat menggunakan strategi homogen, sebab siswa berkembang secara unik. Dengan demikian, pemahaman mendalam tentang psikologi perkembangan memungkinkan pendidik merancang pembelajaran yang tidak hanya menekankan pencapaian akademik, tetapi juga mendukung pertumbuhan kepribadian dan kemampuan regulasi diri peserta didik.

Perbedaan individu, sebagaimana diuraikan dalam Bab IV dan V, memperlihatkan bahwa keberhasilan pembelajaran sangat dipengaruhi oleh faktor internal maupun eksternal yang melekat pada diri siswa. Gaya belajar, latar belakang budaya, gender, hingga status sosial ekonomi, membentuk pola belajar yang berbeda-beda. Oleh karena itu, pendekatan diferensiasi pembelajaran menjadi tuntutan, bukan pilihan. Guru dituntut untuk mampu menyesuaikan metode, materi, serta evaluasi, sehingga seluruh siswa, tanpa terkecuali, memperoleh kesempatan belajar yang setara dan bermakna.

Konsep pembelajaran inklusif dan adaptif yang dipaparkan dalam Bab VI menjadi landasan filosofis yang penting untuk menjawab keberagaman kebutuhan peserta didik, khususnya Anak Berkebutuhan Khusus (ABK). Prinsip inklusivitas menekankan hak setiap anak untuk memperoleh pendidikan yang setara, sedangkan prinsip adaptivitas mendorong fleksibilitas kurikulum, media, serta metode pembelajaran. Penerapan *Universal Design for Learning* (UDL) memperkaya wawasan bahwa desain pembelajaran yang fleksibel sejak awal dapat mengantisipasi keragaman gaya belajar dan kebutuhan siswa. Hal ini bukan sekadar strategi teknis, melainkan juga perwujudan nilai keadilan sosial dalam pendidikan.

Buku ini juga menekankan pentingnya aspek kesehatan mental dan regulasi emosi dalam dunia sekolah sebagaimana diuraikan pada Bab VII. Emosi terbukti mempengaruhi prestasi akademik, perilaku, serta hubungan sosial siswa. Gangguan psikologis yang tidak terdeteksi sejak dini berpotensi menghambat proses belajar, bahkan memunculkan permasalahan sosial yang lebih luas. Guru, sebagai figur sentral di kelas, memiliki peran strategis dalam memberikan dukungan sosial-emosional, menciptakan iklim kelas yang ramah, serta membangun budaya sekolah yang aman. Kesadaran akan kesehatan mental tidak lagi dianggap sebagai isu sekunder, melainkan bagian integral dari pendidikan berkualitas.

Bab VIII membahas evaluasi dan asesmen psikologis yang menjadi fondasi dalam mengukur efektivitas pembelajaran. Asesmen diagnostik, formatif, dan sumatif, ketika dipadukan dengan penilaian autentik dan alternatif, memberikan gambaran yang lebih komprehensif mengenai capaian siswa. Teknik observasi dan wawancara membantu guru memahami dinamika psikologis siswa secara mendalam, sementara interpretasi hasil asesmen menjadi pijakan untuk melakukan intervensi yang tepat. Dengan demikian, evaluasi tidak semata menjadi alat ukur prestasi, melainkan instrumen reflektif bagi guru dalam memperbaiki strategi pembelajaran.

Pada Bab IX, peran guru digambarkan secara lebih komprehensif sebagai agen perubahan, pembimbing emosi, sekaligus pemimpin pedagogis. Guru tidak lagi dipandang sekadar sebagai penyampai materi, tetapi juga sebagai pendamping perkembangan emosional dan sosial siswa. Kolaborasi dengan orang tua dan psikolog sekolah memperkuat fungsi pendidikan sebagai tanggung jawab bersama, sedangkan

komunikasi efektif dalam konteks pendidikan menjadi kunci membangun relasi yang sehat antara guru, siswa, dan pihak lain. Refleksi diri guru juga menjadi faktor penting dalam membangun praktik mengajar yang lebih adaptif dan relevan dengan kebutuhan zaman.

Bab X menghadirkan refleksi kritis mengenai tantangan dan inovasi dalam psikologi pendidikan kontemporer. Pembelajaran digital, meskipun membawa peluang besar, juga menghadirkan tantangan terhadap psikologi anak, seperti adiksi teknologi, penurunan konsentrasi, dan keterasingan sosial. Ketimpangan akses pendidikan memperlihatkan bahwa keadilan belum sepenuhnya tercapai, terutama di negara berkembang. Pendidikan berbasis trauma-informed memberikan paradigma baru dalam merespons siswa yang mengalami pengalaman traumatis, sedangkan psikologi positif dan pendidikan karakter menekankan pentingnya pengembangan kekuatan individu, bukan hanya mengatasi kelemahan.

Buku ini secara keseluruhan menegaskan bahwa pendidikan yang adaptif dan inklusif hanya dapat terwujud jika guru, sekolah, keluarga, dan masyarakat membangun kolaborasi yang erat. Guru sebagai agen perubahan harus memiliki kompetensi pedagogis, sosial, emosional, dan reflektif, sehingga mampu merespons dinamika psikologis siswa secara tepat. Sementara itu, pemerintah dan pembuat kebijakan perlu menyediakan dukungan berupa regulasi, sumber daya, serta pelatihan berkelanjutan, agar transformasi pendidikan inklusif tidak berhenti pada tataran retorika.

Kesimpulan penting lainnya adalah bahwa pembelajaran yang efektif tidak bisa dilepaskan dari prinsip kesejahteraan psikologis siswa. Regulasi emosi, kesehatan mental, serta lingkungan belajar yang ramah dan aman merupakan prasyarat bagi terciptanya iklim akademik yang sehat. Pendidikan yang mengabaikan dimensi psikologis cenderung menghasilkan siswa yang mungkin unggul secara kognitif, tetapi rapuh secara emosional. Oleh sebab itu, integrasi psikologi pendidikan dalam setiap aspek pembelajaran menjadi kebutuhan yang mendesak.



DAFTAR PUSTAKA

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
- Akçayır, M., & Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented Reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 20, 1–11.
- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). *Universal Design for Learning* (UDL): A content analysis of peer reviewed journals from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39–56.
- Alisic, E. (2012). Teachers' perspectives on providing support to children after trauma: a qualitative study. *School Psychology Quarterly*, 27(1), 51.
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34.
- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42–59.
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., Norman, M. K., & Mayer, R. E. (2010). *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*. Wiley. <https://books.google.co.id/books?id=6nGaDwAAQBAJ>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition*. Addison Wesley Longman, Inc.
- Angrosino, M. V. (2016). *Naturalistic Observation*. Taylor & Francis. <https://books.google.co.id/books?id=nKcYDQAAQBAJ>
- Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://books.google.co.id/books?id=zCdxFRFmXpQC>
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W., & Wright, D.

- (2016). *Teaching Character and Virtue in Schools*. Taylor & Francis. <https://books.google.co.id/books?id=jqWuDAAAQBAJ>
- Baddeley, A. (2012). Working memory: Theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, 63(1), 1–29.
- Banks, J. A. (2016). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. Routledge. <https://books.google.co.id/books?id=FT3qjgEACAAJ>
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118–133.
- Becker, S. P., Luebbe, A. M., & Langberg, J. M. (2014). Attention-deficit/hyperactivity disorder dimensions and sluggish cognitive tempo symptoms in relation to college students' sleep functioning. *Child Psychiatry & Human Development*, 45(6), 675–685.
- Beesdo-Baum, K., & Knappe, S. (2012). Developmental epidemiology of anxiety disorders. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 21(3), 457–478.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2014). based fundamentals of the effective promotion of character development in schools. In *Handbook of moral and character education* (pp. 248–260). Routledge New York, NY.
- Biesta, G. J. J. (2015). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Taylor & Francis. <https://books.google.co.id/books?id=pmbvCgAAQBAJ>
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom Assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575.
- Blaustein, M. E., & Kinniburgh, K. M. (2018). *Treating Traumatic Stress in Children and Adolescents: How to Foster Resilience Through Attachment, Self-Regulation, and Competency*. Guilford Publications. <https://books.google.co.id/books?id=Q8ZUDwAAQBAJ>
- Blewitt, C., Morris, H., O'Connor, A., Ifanti, A., Greenwood, D., & Skouteris, H. (2021). Social and emotional Learning in early childhood education and care: a public health perspective. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 45(1), 17–19.
- Bloome, D., & Green, J. (2015). The social and linguistic turns in

- studying language and literacy. In *The Routledge handbook of literacy studies* (pp. 19–34). Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing Learning and participation in schools*. ERIC.
- Broadbent, J., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2018). Profiles in self-regulated Learning and their correlates for online and blended Learning students. *Educational Technology Research and Development*, 66(6), 1435–1455.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. SAGE Publications. <https://books.google.co.id/books?id=fJS-Bie75ikC>
- Brookhart, S. M. (2017). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. ASCD. <https://books.google.co.id/books?id=CYzgEAAAQBAJ>
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (2001). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Merrill/Prentice Hall. <https://books.google.co.id/books?id=CIYkAQAAQAAJ>
- Brown, G. T. L. (2017). *Assessment of Student Achievement*. Taylor & Francis. <https://books.google.co.id/books?id=pmZQDwAAQBAJ>
- Brownell, J. (2023). *Listening: Attitudes, Principles, and Skills*. Taylor & Francis. <https://books.google.co.id/books?id=a13bEAAAQBAJ>
- Bruner, J. S. (1974). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press. <https://books.google.co.id/books?id=28bmEAAAQBAJ>
- Brunzell, T., Stokes, H., & Waters, L. (2016). Trauma-informed flexible learning: Classrooms that strengthen regulatory abilities. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 7(2), 218–239.
- Brunzell, T., Waters, L., & Stokes, H. (2021). Trauma-informed teacher wellbeing: Teacher reflections within trauma-informed positive education. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 46(5), 91–107.
- Bryant, D. P., Bryant, B. R., & Smith, D. D. (2019). *Teaching Students With Special Needs in Inclusive Classrooms*. SAGE Publications. <https://books.google.co.id/books?id=lBF7DwAAQBAJ>
- Burgoon, J. K., Manusov, V., & Guerrero, L. K. (2021). *Nonverbal Communication*. Taylor & Francis. <https://books.google.co.id/books?id=-X46EAAAQBAJ>
- Burgstahler, S. (2015). *Universal Design in Higher Education: From Buku Referensi*

- Principles to Practice.* Harvard Education Press.
<https://books.google.co.id/books?id=igHEsgEACAAJ>
- Burke, J. D., Rowe, R., & Boylan, K. (2014). Functional outcomes of child and adolescent oppositional defiant disorder symptoms in young adult men. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(3), 264–272.
- Casey, B. M., Dearing, E., Vasilyeva, M., Ganley, C. M., & Tine, M. (2011). Spatial and numerical predictors of measurement performance: The moderating effects of community income and gender. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 296.
- Chen, J. Q., Moran, S., & Gardner, H. (2009). *Multiple Intelligences Around the World*. Wiley. <https://books.google.co.id/books?id=C-5bI3Kk46QC>
- Cheung, C. S.-S., & Pomerantz, E. M. (2015). Value development underlies the benefits of parents' involvement in children's learning: A longitudinal investigation in the United States and China. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 309.
- Clayborne, Z. M., Varin, M., & Colman, I. (2019). Systematic review and meta-analysis: adolescent depression and long-term psychosocial outcomes. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 58(1), 72–79.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research methods in education (eight edition). *Abingdon, Oxon*, 532–533.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.
- Courey, S. J., Tappe, P., Siker, J., & LePage, P. (2013). Improved lesson planning with universal design for Learning (UDL). *Teacher Education and Special Education*, 36(1), 7–27.
- Cowan, N. (2017). The many faces of working memory and short-term storage. *Psychonomic Bulletin & Review*, 24(4), 1158–1170.
- Credé, M., Tynan, M. C., & Harms, P. D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(3), 492.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications.
<https://books.google.co.id/books?id=Pz5RvgAACAAJ>
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundations of Positive*

- Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi.* Springer Netherlands.
https://books.google.co.id/books?id=cL4_BAAAQBAJ
- Cuevas, J. (2015). Is *Learning* styles-based instruction effective? A comprehensive analysis of recent research on *Learning* styles. *Theory and Research in Education*, 13(3), 308–333.
- Cummins, J. (2017). Teaching for transfer in multilingual school contexts. In *Bilingual and multilingual education* (pp. 103–115). Springer.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the Education of Multilingual Learners: A Critical Analysis of Theoretical Concepts*. Channel View Publications.
<https://books.google.co.id/books?id=l4o7EAAAQBAJ>
- Daniels, H. (2016). *Vygotsky and Pedagogy*. Taylor & Francis.
<https://books.google.co.id/books?id=B02pCwAAQBAJ>
- Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (2014). *Beyond the Bubble Test: How Performance Assessments Support 21st Century Learning*. Wiley. <https://books.google.co.id/books?id=XgWIAwAAQBAJ>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of *Learning* and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140.
- Datu, J. A. D., King, R. B., Valdez, J. P. M., & Eala, M. S. M. (2019). Grit is associated with lower depression via meaning in life among Filipino high school students. *Youth & Society*, 51(6), 865–876.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping School Culture*. Wiley.
<https://books.google.co.id/books?id=aBesDAAAQBAJ>
- Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P., & Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, 3, 33784.
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–22.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z., & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets* (Vol. 30275). Publications Office of the European Union Luxembourg.
- Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review.

- International Journal of Educational Technology in Higher Education, 14(1), 9.*
- Diseth, Å., Meland, E., & Breidablik, H. J. (2014). Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences, 35*, 1–8.
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-Assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education, 24*(3), 331–350.
- Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young children's online Learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review, 118*, 105440.
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance* (Vol. 234). Scribner New York.
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT-S). *Journal of Personality Assessment, 91*(2), 166–174.
- Durlak, J. A. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. Guilford Publications. <https://books.google.co.id/books?id=gBPpCQAAQBAJ>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432.
- Dweck, C. (2017). *Mindset: Changing the Way You Think to Fulfill Your Potential*. Little, Brown Book Group Limited. <https://books.google.co.id/books?id=0wWFswEACAAJ>
- Earl, L., & Timperley, H. (2015). *Evaluative thinking for successful educational innovation*.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 225–241.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101859.
- Eggen, P., Kauchak, D. P., & McCrudden, M. T. (2024). *Using educational psychology in teaching*. Pearson.

- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218.
- Elliot, A. J., Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2018). *Handbook of Competence and Motivation, Second Edition: Theory and Application*. Guilford Publications. <https://books.google.co.id/books?id=yGFADwAAQBAJ>
- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397–406.
- Farrell, T. (2013). *Reflective Practice in ESL Teacher Development Groups: From Practices to Principles*. Palgrave Macmillan UK. <https://books.google.co.id/books?id=uePQAQAAQBAJ>
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1–12.
- Fleming, N. D., & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*, 11(1), 137–155.
- Florian, L. (2015). Conceptualising inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action. In *Inclusive pedagogy across the curriculum* (Vol. 7, pp. 11–24). Emerald Group Publishing Limited.
- Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870–884.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and Learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369–386.
- Fosnot, C. T. (2013). *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. Teachers College Press. <https://books.google.co.id/books?id=-pIbAgAAQBAJ>
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. In *Learning and instruction* (Vol. 43, pp. 1–4). Elsevier.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. In **Buku Referensi**

- Advances in experimental social psychology* (Vol. 47, pp. 1–53). Elsevier.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2017). Critique of the national evaluation of response to intervention: A case for simpler frameworks. *Exceptional Children*, 83(3), 255–268.
- Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change, Fifth Edition*. Teachers College Press. <https://books.google.co.id/books?id=YxGTCwAAQBAJ>
- Garcia, O., Kleifgen, J. A., & Cummins, J. (2018). *Educating Emergent Bilinguals: Policies, Programs, and Practices for English Learners, Second Edition*. Teachers College Press. <https://books.google.co.id/books?id=nttVDwAAQBAJ>
- García, O., & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. *Bilingual and Multilingual Education*, 117–130.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books. <https://books.google.co.id/books?id=4Y5VDgAAQBAJ>
- Garrett, S. (2017). *A comparative study between Teachers' self-efficacy of differentiated instruction and frequency differentiated instruction is implemented*. Northcentral University.
- Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice, Third Edition*. Teachers College Press. <https://books.google.co.id/books?id=uD9qDwAAQBAJ>
- Goodall, J. (2013). Parental engagement to support children's learning: a six point model. *School Leadership & Management*, 33(2), 133–150.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings—a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280.
- Gordon, J.-S. (2013). *Is inclusive education a human right?* SAGE Publications Sage CA: Los Angeles, CA.
- Gough, P. B., Ehri, L. C., & Treiman, R. (2019). *Reading Acquisition*. Taylor & Francis Group. <https://books.google.co.id/books?id=AYG0wgEACAAJ>
- Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2016). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational and*

- Psychological Consultation*, 26(4), 325–353.
- Gregory, A., & Evans, K. R. (2020). The Starts and Stumbles of Restorative Justice in Education: Where Do We Go from Here?. *National Education Policy Center*.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26.
- Gulikers, J., Bastiaens, T., & Kirschner, P. (2006). Authentic Assessment, student and teacher perceptions: the practical value of the five-dimensional framework. *Journal of Vocational Education and Training*, 58(3), 337–357.
- Hallinger, P. (2015). The evolution of instructional leadership. In *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale* (pp. 1–23). Springer.
- Hamari, J., Shernoff, D. J., Rowe, E., Coller, B., Asbell-Clarke, J., & Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 54, 170–179.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967.
- Hargie, O. (2021). *Skilled Interpersonal Communication: Research, Theory and Practice*. Taylor & Francis. <https://books.google.co.id/books?id=Um8IEQAAQBAJ>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 327–336.
- Hattie, J., & Anderman, E. M. (2019). *Visible Learning Guide to Student Achievement: Schools Edition*. Taylor & Francis. <https://books.google.co.id/books?id=-X65DwAAQBAJ>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Heacox, D., & Cash, R. M. (2020). *Differentiation for Gifted Learners: Going Beyond the Basics*. Free Spirit Publishing. <https://books.google.co.id/books?id=Zl0EEAAAQBAJ>
- Heritage, M. (2021). *Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom*. SAGE Publications. <https://books.google.co.id/books?id=1X0xEAAAQBAJ>

- Hodge, B., Wright, B., & Bennett, P. (2018). The role of grit in determining engagement and academic outcomes for university students. *Research in Higher Education*, 59(4), 448–460.
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*.
- Hodkinson, A. (2015). *Key Issues in Special Educational Needs and Inclusion*. SAGE Publications. <https://books.google.co.id/books?id=-hxiCgAAQBAJ>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Hornby, G. (2011). *Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-Family Partnerships*. Springer New York. https://books.google.co.id/books?id=YcS-MZ_bX0UC
- Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends*, 63(5), 564–569.
- Hulleman, C. S., & Barron, K. E. (2015). Motivation interventions in education: Bridging theory, research, and practice. In *Handbook of educational psychology* (pp. 174–185). Routledge.
- Hyde, J. S. (2014). Gender similarities and differences. *Annual Review of Psychology*, 65(1), 373–398.
- Ifenthaler, D., Mah, D.-K., & Yau, J. Y.-K. (2019). Utilising *Learning analytics* for study success: Reflections on current empirical findings. In *Utilizing Learning analytics to support study success* (pp. 27–36). Springer.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43(1), 27–38.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., & Cham, H. (2017). Impacts of the CARE for teachers program on teachers' social and emotional *Competence* and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010.
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom *Learning* environments by Cultivating Awareness and Resilience in

- Education (CARE): results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional *Competence* in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Jensen, E. (2016). *Poor students, rich teaching: Mindsets for change*. Solution Tree Press Bloomington, IN.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2024). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. SAGE Publications.
- <https://books.google.co.id/books?id=juYaEQAAQBAJ>
- Jones, S., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., & Stickle, L. (2017). Navigating SEL from the inside out. *Looking inside and Across*, 25, 1–349.
- Junco, R. (2015). Student class standing, Facebook use, and academic performance. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 18–29.
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58–71.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 330–358.
- Kardefelt-Winther, D. (2017). *How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity?: an evidence-focused literature review*.
- Katz, J. (2015). Implementing the Three Block Model of Universal Design for Learning: effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K-12. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 1–20.
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262–271.
- Klein, M. (2019). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. *Sociologicky Casopis*, 55(3), 412–413.

- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). *Project-Based Learning*: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267–277.
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher *Competence* effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622.
- Kristjánsson, K. (2019). *Flourishing as the Aim of Education: A Neo-Aristotelian View*. Taylor & Francis. <https://books.google.co.id/books?id=Th-eDwAAQBAJ>
- Kutcher, S., Wei, Y., & Coniglio, C. (2016). Mental health literacy: Past, present, and future. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 61(3), 154–158.
- Lavy, S. (2020). A review of character strengths interventions in twenty-first-century schools: Their importance and how they can be fostered. *Applied Research in Quality of Life*, 15(2), 573–596.
- Lefrançois, G. R. (2019). *Theories of Human Learning*. Cambridge University Press. <https://books.google.co.id/books?id=LpGuDwAAQBAJ>
- Leithwood, K., Sun, J., & Pollock, K. (2017). *How School Leaders Contribute to Student Success: The Four Paths Framework*. Springer International Publishing. <https://books.google.co.id/books?id=ARFhDgAAQBAJ>
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: A test of “The four paths model.” *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570–599.
- Livingstone, S. M., & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a Digital Future: How Hopes and Fears about Technology Shape Children’s Lives*. Oxford University Press. <https://books.google.co.id/books?id=ATjpDwAAQBAJ>
- Livingstone, S., & Stoilova, M. (2021). *The 4Cs: Classifying online risk to children*.
- Livingstone, S., & Third, A. (2017). Children and young people’s rights in the digital age: An emerging agenda. In *New media & society* (Vol. 19, Issue 5, pp. 657–670). Sage Publications Sage UK: London, England.
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S.,

- Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., McManus, M. N., Borwick, C., & Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: the impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218–1239.
- Louis, K. S. (2015). Linking leadership to learning: State, district and local effects. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(3), 30321.
- Lourenço, O. (2012). Piaget and Vygotsky: Many resemblances, and a crucial difference. *New Ideas in Psychology*, 30(3), 281–295.
- Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). *Data Literacy for Educators: Making It Count in Teacher Preparation and Practice*. Teachers College Press. <https://books.google.co.id/books?id=gRgBDAAAQBAJ>
- McCarthy, M. (2016). Experiential Learning theory: From theory to practice. *Journal of Business & Economics Research*, 14(3).
- McConnico, N., Boynton-Jarrett, R., Bailey, C., & Nandi, M. (2016). A framework for trauma-sensitive schools. *Zero to Three*, 36(5), 36–44.
- McDonnell, M. J., & Niemelä, J. (2011). The history of urban ecology. *Urban Ecology: Patterns, Processes, and Applications*, 5–13.
- McInerney, D. M. (2013). *Educational Psychology: Constructing Learning*. Pearson Higher Education AU. <https://books.google.co.id/books?id=LDTiBAAAQBAJ>
- McIntosh, K., & Goodman, S. (2016). *Integrated Multi-Tiered Systems of Support: Blending RTI and PBIS*. Guilford Publications. <https://books.google.co.id/books?id=zp0qCwAAQBAJ>
- McLeod, S. (2018). Erik Erikson's stages of psychosocial development. *Simply Psychology*, 3(2), 1–3.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach*. Taylor & Francis. <https://books.google.co.id/books?id=InyHSOBzBIAC>
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 9–30.
- Montag, C., Wegmann, E., Sariyska, R., Demetrovics, Z., & Brand, M. (2021). How to overcome taxonomical problems in the study of Internet use disorders and what to do with “smartphone addiction”? *Journal of Behavioral Addictions*, 9(4), 908–914.

- Mortiboys, A. (2013). *Teaching with Emotional Intelligence: A Step-by-step Guide for Higher and Further Education Professionals*. Taylor & Francis. https://books.google.co.id/books?id=_GipAgAAQBAJ
- Myers, D., Abell, J., & Sani, F. (2020). *EBook: Social Psychology 3e*. McGraw-Hill Education. <https://books.google.co.id/books?id=CsovEAAAQBAJ>
- Newton, P. M. (2015). The *Learning styles* myth is thriving in higher education. *Frontiers in Psychology*, 6, 1908.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Channel View Publications. <https://books.google.co.id/books?id=XdYDAQAAQBAJ>
- Novak, J. D. (2010). *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. Routledge. <https://books.google.co.id/books?id=8OOgz9hVsS8C>
- O'Donnell, A. M., Dobozy, E., Nagel, M. C., Bartlett, B., Smala, S., Wormald, C., Yates, G., Reeve, J., & Smith, J. K. (2024). *Educational Psychology*. Wiley. <https://books.google.co.id/books?id=8BkXEQAAQBAJ>
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124.
- Ophir, E., Nass, C., & Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(37), 15583–15587.
- Ormrod, J. E., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2023). *Educational psychology: Developing learners*. ERIC.
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644–681.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422.
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104–112.
- Patton, M. Q. (2023). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. SAGE Publications. <https://books.google.co.id/books?id=HXitEAAAQBAJ>

- Pekrun, R. (2024). Control-value theory: From achievement emotion to a general theory of human emotions. *Educational Psychology Review*, 36(3), 83.
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88(5), 1653–1670.
- Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In *International handbook of emotions in education* (pp. 120–141). Routledge.
- Perfect, M. M., Turley, M. R., Carlson, J. S., Yohanna, J., & Saint Gilles, M. P. (2016). School-related outcomes of traumatic event exposure and traumatic stress symptoms in students: A systematic review of research from 1990 to 2015. *School Mental Health*, 8(1), 7–43.
- Piaget, J. (2013). *The Construction Of Reality In The Child*. Taylor & Francis. <https://books.google.co.id/books?id=PpfGxMDZP-4C>
- Porche, M. V., Fortuna, L. R., Lin, J., & Alegria, M. (2011). Childhood trauma and psychiatric disorders as correlates of school dropout in a national sample of young adults. *Child Development*, 82(3), 982–998.
- Putwain, D. W., Wood, P., & Pekrun, R. (2022). Achievement emotions and academic achievement: Reciprocal relations and the moderating influence of academic buoyancy. *Journal of Educational Psychology*, 114(1), 108.
- Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgemant, I. (2020). A systematic review of immersive *Virtual Reality* applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 147, 103778.
- Rao, K., Gravel, J. W., Rose, D. H., & Tucker-Smith, T. N. (2023). *Universal Design for Learning* in its 3rd decade: A focus on equity, inclusion, and design. *International Encyclopedia of Education*, 6, 712–720.
- Reardon, S. F. (2018). The widening academic achievement gap between the rich and the poor. In *Social stratification* (pp. 536–550). Routledge.
- Reardon, S. F., & Portilla, X. A. (2016). Recent trends in income, racial, and ethnic school readiness gaps at kindergarten entry. *AERA Open*, 2(3), 2332858416657343.

- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press & Assessment. <https://books.google.co.id/books?id=HrhkAwAAQBAJ>
- Riding, R., & Rayner, S. (2013). *Cognitive Styles and Learning Strategies: Understanding Style Differences in Learning and Behavior*. Taylor & Francis. <https://books.google.co.id/books?id=OVS4AQAAQBAJ>
- Rose, D., & Dalton, B. (2009). Learning to read in the digital age. *Mind, Brain, and Education*, 3(2), 74–83.
- Rowe, M. L., & Snow, C. E. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, 47(1).
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77–112.
- Salmela-Aro, K. (2017). Dark and bright sides of thriving—school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 337–349.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137–151.
- Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2012). Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: An exploratory investigation. *Action in Teacher Education*, 34(4), 309–327.
- Schleicher, A. (2019). PISA 2018: Insights and interpretations. *Oecd Publishing*.
- Schön, D. A. (2017). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Taylor & Francis. <https://books.google.co.id/books?id=OT9BDgAAQBAJ>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional Learning and teachers. *The Future of Children*, 137–155.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2012). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. Taylor & Francis. <https://books.google.co.id/books?id=MDQLfOg0jX0C>

- Seligman, M. E. P. (2018). *The Hope Circuit: A Psychologist's Journey from Helplessness to Optimism*. PublicAffairs.
<https://books.google.co.id/books?id=7isuDwAAQBAJ>
- Selwyn, N. (2021). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Bloomsbury Publishing.
<https://books.google.co.id/books?id=dMZKEAAAQBAJ>
- Senko, C., & Dawson, B. (2017). Performance-approach goal effects depend on how they are defined: Meta-analytic evidence from multiple educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(4), 574.
- Shabani, K. (2016). Applications of Vygotsky's sociocultural approach for teachers' professional development. *Cogent Education*, 3(1), 1252177.
- Shoimah, L., Sulthoni, S., & Soepriyanto, Y. (2018). Pendidikan karakter melalui pembiasaan di sekolah dasar. *Jurnal Kajian Teknologi Pendidikan*, 1(2), 169–175.
- Silverman, D. (2019). *Interpreting Qualitative Data*. SAGE Publications.
<https://books.google.co.id/books?id=nse4DwAAQBAJ>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and Assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525.
- Slavin, R. E. (2012). *Educational psychology: Theory and practice*.
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. In *International Journal of Inclusive Education* (Vol. 23, Issue 9, pp. 909–922). Taylor & Francis.
- Snow, C. E. (2017). Early literacy development and instruction: An overview. *The Routledge International Handbook of Early Literacy Education*, 5–13.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2021). Annual Research Review: Reading disorders revisited—the critical importance of oral language. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(5), 635–653.

- Stoet, G., & Geary, D. C. (2018). The gender-equality paradox in science, technology, engineering, and mathematics education. *Psychological Science*, 29(4), 581–593.
- Su, C. H., & Cheng, C. H. (2015). A mobile gamification *Learning* system for improving the *Learning* motivation and achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(3), 268–286.
- Subban, P., & Sharma, U. (2005). Understanding Educator Attitudes Toward the Implementation of Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly*, 25(2).
- Suldo, S., Thalji, A., & Ferron, J. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 17–30.
- Sung, Y.-T., Chang, K.-E., & Liu, T.-C. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and *Learning* on students' *Learning* performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252–275.
- Thomas, M. S., Crosby, S., & Vanderhaar, J. (2019). Trauma-informed practices in schools across two decades: An interdisciplinary review of research. *Review of Research in Education*, 43(1), 422–452.
- Tisdell, E. J., Merriam, S. B., & Stuckey-Peyrot, H. L. (2025). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Wiley. <https://books.google.co.id/books?id=tRpCEQAAQBAJ>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, 2nd Edition. ASCD. <https://books.google.co.id/books?id=CLigAwAAQBAJ>
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. ASCD. <https://books.google.co.id/books?id=DYzgEAAAQBAJ>
- Trepte, S., & Loy, L. S. (2017). Social identity theory and self-categorization theory. *The International Encyclopedia of Media Effects*, 63, 1–13.
- Triandis, H. C. (2018). *Individualism And Collectivism*. Taylor & Francis. <https://books.google.co.id/books?id=gwDFDwAAQBAJ>
- Trilling, B., & Fadel, C. (2012). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. Wiley. <https://books.google.co.id/books?id=pfKyBwAAQBAJ>
- Tse, D., Takeuchi, T., Kakeyama, M., Kajii, Y., Okuno, H., Tohyama,

- C., Bito, H., & Morris, R. G. M. (2011). Schema-dependent gene activation and memory encoding in neocortex. *Science*, 333(6044), 891–895.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44(1), 1–31.
- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. I. (2016). Beyond math anxiety: Positive emotions predict mathematics achievement, self-regulation, and self-efficacy. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), 415–422.
- Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., & Mishra, P. (2013). Challenges to Learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), 403–413.
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12–23.
- Waters, L., & Loton, D. (2019). SEARCH: A meta-framework and review of the field of positive education. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 4(1), 1–46.
- Webb, T. L., Miles, E., & Sheeran, P. (2012). Dealing with feeling: a meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological Bulletin*, 138(4), 775.
- Wentzel, K. R., & Miele, D. B. (2009). *Handbook of Motivation at School*. Taylor & Francis. <https://books.google.co.id/books?id=P5GOAgAAQBAJ>
- Wentzel, K. R., & Muenks, K. (2016). Peer influence on students' motivation, academic achievement, and social behavior. In *Handbook of social influences in school contexts* (pp. 13–30). Routledge.
- White, M. A., & Kern, M. L. (2018). Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery. *International Journal of Wellbeing*, 8(1).
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, 1–44.

- William, D. (2024). *Embedded Formative Assessment*. Grift Education.
<https://books.google.co.id/books?id=1rXa0AEACAAJ>
- World Health Organization. (2021). *Guidelines on mental health promotive and preventive interventions for adolescents: helping adolescents thrive. Executive summary*. World Health Organization.
<https://books.google.co.id/books?id=fsVqEAAAQBAJ>
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage publications Thousand Oaks, CA.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.
- Zhao, Y., Emler, T. E., Snethen, A., & Yin, D. (2019). *An Education Crisis Is a Terrible Thing to Waste: How Radical Changes Can Spark Student Excitement and Success*. Teachers College Press.
<https://books.google.co.id/books?id=Nbu9DwAAQBAJ>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated Learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17.



GLOSARIUM



- Otak:** Organ pusat dalam tubuh manusia yang menjadi sumber kendali seluruh aktivitas kognitif, afektif, dan psikomotorik.
- Jiwa:** Aspek non-fisik yang menyangkut batin, perasaan, dan kesadaran manusia.
- Budi:** Daya pikir dan rasa yang menyatukan akal dengan moral.
- Ajar:** Proses pengalihan ilmu, keterampilan, dan nilai yang dilakukan guru kepada siswa.
- Nilai:** Prinsip, norma, atau standar hidup yang menjadi pedoman bagi perilaku manusia. Dalam pendidikan, nilai mencakup aspek moral, etika, sosial, dan spiritual yang ditanamkan kepada siswa.
- Uji:** Proses penilaian terhadap kemampuan, pemahaman, dan keterampilan siswa. Uji dapat berupa tes tertulis, praktik, maupun observasi dalam kegiatan sehari-hari.
- Tes:** Instrumen yang digunakan untuk mengukur aspek kognitif, afektif, maupun psikomotor peserta didik.
- Sikap:** Kecenderungan berpikir, merasa, dan bertindak terhadap suatu objek atau situasi. Sikap siswa sangat dipengaruhi oleh lingkungan belajar, pengalaman pribadi, serta peran guru.

Rasa:	Aspek emosional yang memengaruhi suasana hati, motivasi, dan hubungan sosial. Dalam pendidikan, rasa berperan penting untuk menciptakan empati, kasih sayang, dan kepedulian antarindividu.
Daya:	Potensi atau kekuatan dalam diri seseorang untuk berpikir, merasa, serta bertindak. Setiap siswa memiliki daya yang berbeda-beda, baik dalam kecerdasan, kreativitas, maupun kemampuan sosial.
Bakat:	Potensi bawaan yang dimiliki seseorang sejak lahir, yang memungkinkan dirinya mencapai prestasi lebih baik di bidang tertentu.
Minat:	Kecenderungan hati dan rasa suka pada suatu objek, aktivitas, atau bidang tertentu. Minat menjadi salah satu faktor penting yang mendorong siswa terlibat aktif dalam proses belajar.
Hati:	Simbol batin yang erat kaitannya dengan perasaan, empati, dan cinta kasih. Dalam pendidikan, hati yang tulus dari guru maupun siswa membentuk suasana belajar yang hangat dan mendukung.
Asa:	Harapan atau tujuan yang memberi semangat untuk terus berusaha.
Mau:	Kemauan atau dorongan dari dalam diri untuk melakukan sesuatu. Mau belajar adalah fondasi utama bagi keberhasilan pendidikan.



INDEKS



A

akademik, 1, 4, 8, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 26, 30, 31, 32, 37, 38, 39, 40, 41, 46, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 77, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 97, 99, 100, 102, 105, 106, 107, 108, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 137, 140, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 195, 196, 197
aksesibilitas, 95, 109, 111, 115, 188

B

behavior, 217

D

diferensiasi, 4, 11, 59, 77, 91, 92, 94, 95, 96, 100, 101, 108, 110, 111, 139, 182, 187, 188, 195
digitalisasi, 84, 157, 192
domestik, 179

E

ekonomi, 1, 66, 84, 88, 89, 90, 98, 99, 102, 111, 126, 131, 150, 177, 178, 182, 183, 184, 186, 195
empiris, 6, 24, 80

F

finansial, 62, 66, 89, 178, 184
fleksibilitas, 12, 49, 91, 94, 101, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 147, 164, 175, 183, 196
fundamental, 43, 60, 87, 103, 159, 186

G

geografis, 177, 178
globalisasi, 2, 44, 60, 84, 88, 157, 192

I

implikasi, 26, 29, 34, 195
infrastruktur, 177, 179, 180, 183
inklusif, 1, 2, 4, 5, 7, 8, 11, 16, 17, 18, 27, 40, 41, 49, 51, 52, 54, 56, 60, 62, 63, 65, 69, 75, 76, 78, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 91, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 126, 129, 130, 133, 137, 139, 145, 149, 157, 158, 161, 168, 171, 174, 177, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 190, 195, 196, 197

inovatif, 74, 108, 157, 159, 171
integrasi, 5, 47, 51, 74, 80, 83, 84, 88, 103,
109, 171, 173, 174, 184, 190, 197
interaktif, 5, 12, 16, 29, 30, 36, 68, 74, 81,
82, 83, 90, 96, 110, 112, 113, 125, 139,
159, 166, 173, 174, 180, 183
investasi, 130

O

otoritas, 14, 86

P

pedagogis, 74, 98, 103, 115, 159, 166,
167, 168, 169, 170, 196, 197

R

kolaborasi, 9, 15, 16, 33, 34, 35, 41, 44,
46, 47, 53, 63, 67, 68, 72, 78, 79, 82,
83, 96, 99, 100, 101, 104, 105, 110,
114, 124, 128, 142, 143, 157, 158, 161,
162, 163, 176, 188, 190, 197
komprehensif, 2, 5, 36, 75, 103, 106, 108,
114, 123, 137, 145, 151, 155, 182, 196
konkret, 3, 8, 29, 30, 34, 45, 52, 75, 82,
110, 152, 183
konsistensi, 23, 25, 26, 55, 61, 71, 107,
125

real-time, 115, 146, 179

regulasi, 1, 22, 57, 104, 117, 118, 119,
120, 124, 125, 127, 133, 146, 152, 155,
158, 160, 163, 165, 166, 168, 172, 177,
185, 187, 188, 189, 191, 195, 196, 197
relevansi, 19, 59, 69, 70, 71

S

stigma, 99, 132, 181, 184

T

teoretis, 126, 142, 143
transformasi, 27, 158, 159, 171, 197
transparansi, 186

M

manajerial, 168
manipulasi, 30, 52, 82

U

universal, 48, 155, 192, 202, 204

N

negosiasi, 64, 72, 129

W

workshop, 124, 162



BIOGRAFI PENULIS



Syahruddin Mahmud, M.Pd., M.Ed., Ph.D.

Dosen Program Pasca Sarjana Pendidikan Bahasa Indonesia, Universitas Muslim Maros. Penulis lahir di Kabupaten Pangkep Provinsi Sulawesi Selatan pada tanggal 15 Agustus 1977. Riwayat pendidikan formal dimulai dari SDN Tauladan Pangkajene lulus tahun 1989, SMP Negeri 1 Pangkajene tahun 1992, SMA Negeri 1 Pangkajene tahun 1995. Program S1 Studi Pendidikan Bahasa Inggris Pada Tahun 2001 di Universitas Negeri Makassar, S2 Studi Pendidikan Bahasa Inggris, Tahun 2004 di Universitas Negeri Makassar, Indonesia, S2 Magister Educational and Leadership pada Tahun 2007 di Universitas Flinders, Australia. Tahun 2016 Menyelesaikan Program Doktor Psikologi Pendidikan di Universitas Teknologi Malaysia. Pengalaman mengajar penulis diawali pada tahun 2002 diangkat menjadi CPNS di SMP Negeri 3 Marang, di Kabupaten Pangkep mengajar mata pelajaran Bahasa Inggris. Tahun 2005 – 2020 sebagai dosen tidak tetap di STAI DDI Pangkep, Tahun 2017 mutasi ke Dinas Pendidikan Kabupaten Pangkep dan tahun 2018 -2021 dipindah tugaskan ke Dinas Pariwisata dan Kebudayaan Kabupaten Pangkep pada bidang Pengembangan Sumber Daya Manusia. Tahun 2021 penulis beralih tugas ke LLDIKTI wilayah IX Sultan Batara sebagai Dosen DPK Univesitas Muslim Maros (UMMA) pada FKIP sejak Juni 2021 sampai sekarang pada program studi Bahasa Indonesia.



Dr. Hafizah, M.Pd.

Lahir di Padang, 11 Juni 1985. Lulus S3 di Program Studi Ilmu Pendidikan, Kosentrasi Pendidikan IPS di Universitas Negeri Padang (UNP) tahun 2024. Saat ini sebagai Dosen di STKIP Ahlussunnah Bukittinggi sebagai Ketua Prodi PPKn.



Dr. Anugerah Tatema Harefa, S.H., M.A.

Lahir di Gunungsitoli, 14 Februari 1976. Lulus S3 dari Program Doktor Sosiologi Universitas Gadjah Mada Yogyakarta tahun 2018. Saat ini sebagai Dosen di Universitas Nias pada Program Studi Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan (FKIP).



Irwan Soulisa, S.Pd., M.Pd.

lahir di Negeri Lima Ambon. 01 Januari 1978. Memperoleh gelar sarjana S-1 Pendidikan Bahasa Indonesia dari Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan FKIP Universitas Victory Sorong pada tahun 2012 dan Pendidikan S-2 pada Program Pascasarjana Pendidikan Bahasa Indonesia Universitas Cenderawasih Jayapura lulus tahun 2016. Mulai Karier pernah menjadi guru SMP Negeri 9 kota Sorong 2009-2011, SMA YPPK AGUSTINUS kota Sorong 2010-2015, di dunia Akademik sebagai kaprodi Bahasa dan sastra Indonesia 2014-2018, kepala LP2M 2021-2025 sampai sekarang, karya penelitian penerima Hibah Penelitian dosen Pemula PDP DIKTI 2019, dan selalu aktif dalam melakukan Penelitian dan Pengabdian Kepada Masyarakat PKM serta penulis buku Referensi. Mulai menjadi dosen tahun 2012- 2024 sampai sekarang dengan jabatan Fungsional Akademik LEKTOR, Juga aktif berperan dalam berbagai pertemuan ilmiah baik sebagai narasumber maupun sebagai peserta.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

MEMBANGUN LINGKUNGAN BELAJAR
YANG ADAPTIF DAN INKLUSIF

Buku referensi “Psikologi Pendidikan: Membangun Lingkungan Belajar yang Adaptif dan Inklusif” ini membahas keterkaitan antara teori psikologi dan praktik pendidikan dalam konteks modern. Di tengah keragaman latar belakang, potensi, serta kebutuhan peserta didik, pendidikan tidak lagi dapat dikelola dengan pendekatan tunggal. Sebaliknya, diperlukan strategi pembelajaran yang adaptif dan inklusif agar setiap individu mendapatkan ruang belajar yang adil dan bermakna.

Buku referensi ini membahas berbagai konsep penting psikologi pendidikan, mulai dari teori belajar, motivasi, perkembangan kognitif, hingga dinamika sosial-emosional peserta didik. Tidak hanya itu, buku referensi ini juga membahas secara aplikatif bagaimana pendidik dapat merancang strategi pembelajaran, menciptakan lingkungan kelas yang ramah, serta mengelola interaksi yang mendukung tumbuhnya potensi setiap anak.



mediapenerbitindonesia.com
 +6281362150605
 Penerbit Idn
 @pt.mediapenerbitidn

