Perkembangan Peserta Didik dan Teori Belajar menghadirkan kajian komprehensif yang memadukan pemahaman tentang perkembangan peserta didik dengan berbagai teori belajar sebagai landasan pengambilan keputusan pedagogis yang tepat. Buku ini membahas perkembangan fisik dan psikomotorik, kognitif, emosional, sosial, dan spiritual, serta faktor-faktor yang memengaruhinya, mulai dari biologis, keluarga, sekolah, lingkungan, budaya, hingga teknologi.

Berbagai teori belajar—behavioristik, kognitivistik, humanistik, konstruktivistik, sosiokultural, dan sibernetik—dipaparkan secara kritis, dilengkapi gagasan para tokoh, kekuatan, keterbatasan, dan implikasinya dalam pembelajaran. Pemahaman tersebut diperkuat melalui analisis kasus nyata, termasuk beragam contoh pembelajaran Bahasa Arab seperti penguasaan *mufadat*, konflik kognitif dalam memahami kaidah, *modeling* keterampilan berbicara, *scaffolding* keterampilan menulis, struktur kalimat, percakapan, *discovery learning*, serta pemanfaatan teknologi dan AI.

Disertai pembahasan pembelajaran abad ke-21, asesmen autentik, dan pembelajaran yang inklusif serta adaptif, buku ini menjadi referensi penting bagi mahasiswa kependidikan, mahasiswa Pendidikan Bahasa Arab, peserta Pendidikan Profesi Guru (PPG), calon guru, guru, dosen, dan praktisi pendidikan yang ingin merancang pembelajaran bermakna, relevan, dan berpusat pada peserta didik.

Penerbit:
CV. Kaifama
Jl. Merak A4 No. 31 Kabupaten Jember, Jawa Timur
https://press.kaifama.id/

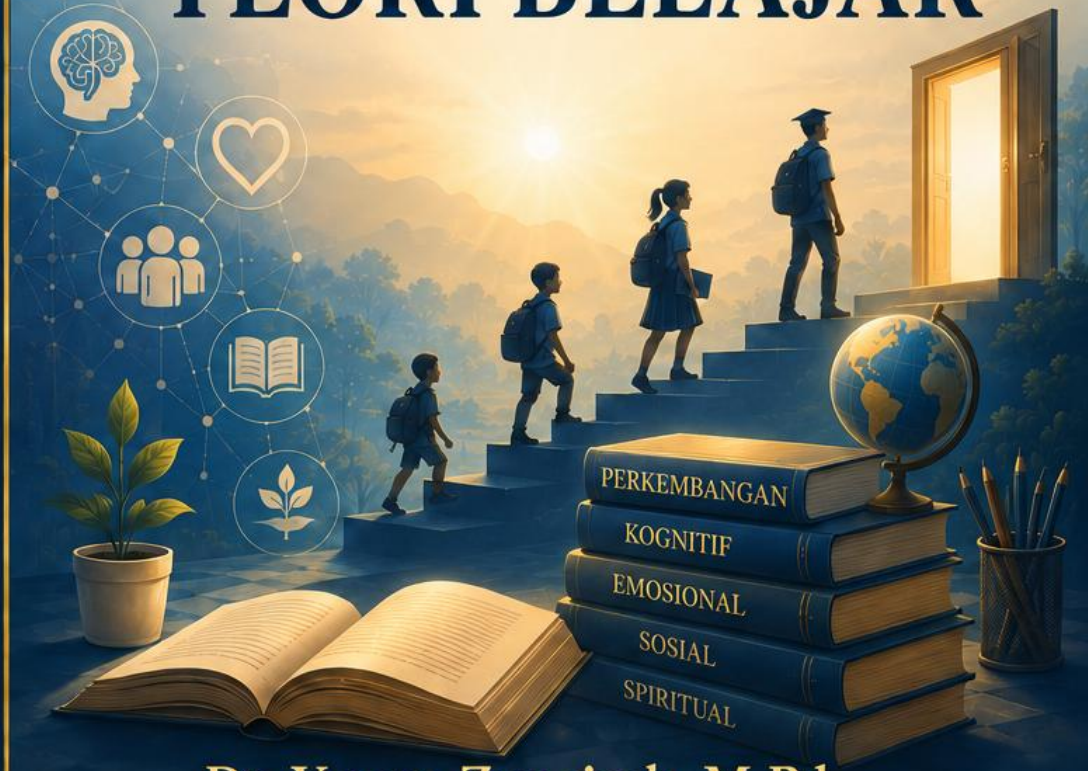
ISBN 978-634-05-5044-3 (PDF)
9 786340 550443

PERKEMBANGAN PESERTA DIDIK DAN TEORI BELAJAR

K

KAIFAMA

PERKEMBANGAN PESERTA DIDIK DAN TEORI BELAJAR



Dr. Yuyun Zunairoh, M.Pd.
Editor:
Dr. Imron Fauzi, M.Pd.I

PERKEMBANGAN PESERTA DIDIK DAN TEORI BELAJAR

Penulis:
Dr. Yuyun Zunairoh, M.Pd.

Editor:
Dr. Imron Fauzi, M.Pd.I

PERKEMBANGAN PESERTA DIDIK DAN TEORI BELAJAR

© Kaifama, 2026

Penulis : Dr. Yuyun Zunairoh, M.Pd.

Editor : Dr. Imron Fauzi, M.Pd.I

Cover : Tim CV. Kaifama

Layout : Tim CV. Kaifama

Cetakan Pertama, Agustus 2026
xx + 171 hlm, 15 x 23 cm

ISBN : 978-634-05-5044-3

All Right Reserved
Hak cipta dilindungi oleh undang-undang dilarang keras menerjemahkan, memfotokopi, atau memperbanyak sebagian atau seluruh isi buku ini tanpa izin tertulis dari penerbit.

Diterbitkan oleh

CV. Kaifama
Jl. Merak A4 No. 31 Kabupaten Jember, Jawa Timur
Website: https://press.kaifama.id/
Email: redkaifama@gmail.com | redkaifama@outlook.co.id
Phone: +6285328075686

KATA PENGANTAR

Pendidikan pada hakikatnya merupakan proses memanusiakan manusia. Di dalamnya, peserta didik tidak dapat dipandang hanya sebagai penerima materi pelajaran, kumpulan nilai akademik, atau individu yang harus mencapai standar yang sama melalui cara yang seragam. Setiap peserta didik hadir dengan sejarah perkembangan, potensi, kebutuhan, pengalaman, latar sosial budaya, serta irama pertumbuhan yang khas. Memahami keragaman tersebut menjadi landasan penting bagi siapa pun yang terlibat dalam pendidikan, sebab keputusan pedagogis yang baik selalu berawal dari pemahaman yang utuh tentang siapa yang belajar, bagaimana ia berkembang, dan dalam kondisi seperti apa proses belajar dapat berlangsung secara bermakna.

Buku Perkembangan Peserta Didik dan Teori Belajar disusun untuk mempertemukan dua wilayah kajian yang sering dipelajari secara terpisah, padahal keduanya memiliki hubungan yang sangat erat. Kajian perkembangan peserta didik membantu pendidik memahami perubahan fisik, psikomotorik, kognitif, emosional, sosial, dan spiritual yang terjadi sepanjang proses pertumbuhan. Sementara itu, teori belajar menyediakan sudut pandang untuk menjelaskan bagaimana pengalaman, lingkungan, penguatan, proses mental, relasi sosial, makna personal, konstruksi pengetahuan, serta umpan balik memengaruhi

perubahan dalam diri peserta didik. Ketika kedua wilayah ini dipahami secara terpadu, pembelajaran tidak lagi sekadar menjadi kegiatan menyampaikan informasi, tetapi menjadi upaya sadar untuk merancang pengalaman yang sesuai dengan tahap perkembangan, potensi, konteks, dan kebutuhan nyata peserta didik.

Pembahasan buku ini diawali dengan pengenalan terhadap teori-teori perkembangan serta gagasan para tokoh yang memberi pengaruh besar terhadap pendidikan. Pemikiran Sigmund Freud, Erik H. Erikson, John B. Watson, B. F. Skinner, Jean Piaget, Albert Bandura, dan Lev S. Vygotsky ditempatkan sebagai lensa untuk membaca berbagai dimensi perkembangan manusia. Setiap teori memiliki kekuatan, batas, dan konteks penggunaannya sendiri. Oleh karena itu, teori tidak disajikan sebagai kebenaran tunggal yang harus diterapkan secara mekanis, melainkan sebagai perangkat analisis yang membantu pembaca mengajukan pertanyaan, memahami gejala, membandingkan penjelasan, dan mengambil keputusan pendidikan secara lebih hati-hati.

Selanjutnya, buku ini membahas faktor-faktor yang memengaruhi perkembangan peserta didik. Perdebatan klasik antara nativisme dan empirisme dikembangkan menuju pandangan yang lebih dinamis: perkembangan merupakan hasil interaksi antara kondisi biologis, pengalaman, relasi, lingkungan keluarga, sekolah, teman sebaya, masyarakat, media, budaya, dan kondisi sosial ekonomi. Perspektif ini penting agar kesulitan peserta didik tidak secara tergesa-gesa dianggap sebagai kekurangan pribadi. Seorang anak dapat menunjukkan performa yang berbeda ketika dukungan, akses, rasa aman, kesempatan berlatih, atau kualitas interaksinya berubah. Dengan demikian, pemahaman perkembangan harus disertai

kepekaan terhadap konteks dan kesediaan untuk memperbaiki lingkungan belajar.

Uraian tentang perkembangan fisik dan psikomotorik, kognitif, emosional, sosial, dan spiritual memberikan gambaran bahwa perubahan pada satu dimensi selalu berhubungan dengan dimensi lainnya. Kesiapan fisik dapat memengaruhi partisipasi; perkembangan bahasa mendukung penalaran dan interaksi; emosi memengaruhi perhatian dan pengambilan keputusan; relasi sosial membentuk identitas dan rasa memiliki; sedangkan perkembangan spiritual berkaitan dengan pencarian makna, nilai, tanggung jawab, dan hubungan dengan sesama. Karena itu, pendidikan yang bermutu tidak hanya mengejar kecakapan akademik, tetapi juga menjaga kesejahteraan, martabat, keamanan, serta pertumbuhan peserta didik sebagai pribadi yang utuh.

Bagian berikutnya menguraikan teori belajar behavioristik, kognitivistik, humanistik, konstruktivistik, sosiokultural, dan sibernetik. Keragaman perspektif ini menunjukkan bahwa tidak ada satu teori yang dapat menjelaskan seluruh kompleksitas belajar. Behaviorisme membantu memahami hubungan antara stimulus, respons, penguatan, dan pembentukan perilaku. Kognitivisme menyoroti perhatian, ingatan, skema, pemrosesan informasi, serta strategi berpikir. Humanisme menempatkan kebutuhan, pengalaman personal, kebebasan, dan aktualisasi diri sebagai unsur penting. Konstruktivisme menjelaskan bagaimana peserta didik membangun pemahaman melalui aktivitas dan pengalaman, sedangkan perspektif sosiokultural menekankan bahasa, interaksi, budaya, serta dukungan sosial. Sibernetika kemudian memperkaya pembahasan

melalui gagasan sistem, komunikasi, pengendalian, dan lingkar umpan balik.

Teori-teori tersebut tidak dimaksudkan untuk menghasilkan label sederhana terhadap peserta didik atau mendorong pendidik memilih satu pendekatan secara fanatik. Nilai suatu teori terletak pada kemampuannya membantu pendidik memahami masalah tertentu dan merancang tindakan yang dapat dipertanggungjawabkan. Penguatan mungkin tepat untuk membangun kebiasaan, tetapi belum tentu cukup untuk menumbuhkan pemahaman. Penjelasan langsung dapat efisien untuk memperkenalkan konsep, tetapi peserta didik tetap memerlukan kesempatan untuk mengolah, menggunakan, mendiskusikan, dan menguji pengetahuan. Kebebasan belajar penting, tetapi perlu disertai struktur dan dukungan. Kerja kelompok dapat mendorong pembelajaran sosial, tetapi hanya apabila tugas menuntut interaksi intelektual dan tanggung jawab bersama. Dengan cara pandang ini, pendidik diharapkan mampu memilih dan memadukan pendekatan berdasarkan tujuan, karakter materi, bukti belajar, serta kebutuhan peserta didik.

Salah satu ciri utama buku ini adalah upaya menghubungkan paparan teoretis dengan analisis situasi pendidikan. Berbagai kasus dan implikasi pembelajaran digunakan untuk memperlihatkan bahwa teori memperoleh makna ketika dipakai membaca kenyataan. Kasus kesulitan belajar, masalah motivasi, konflik kognitif, regulasi emosi, hubungan sosial, pemberian scaffolding, penggunaan penguatan, pembelajaran adaptif, dan pemanfaatan teknologi perlu dianalisis dengan mempertimbangkan lebih dari satu kemungkinan penyebab. Pendekatan demikian diharapkan mendorong pembaca untuk tidak cepat menyimpulkan, tidak memberi

label secara serampangan, dan tidak menggunakan teori sebagai resep yang berlaku sama dalam semua keadaan.

Pada bagian akhir, pembahasan diarahkan kepada karakteristik pembelajaran abad ke-21. Perkembangan teknologi informasi, kecerdasan buatan, perubahan pola komunikasi, banjir informasi, serta meningkatnya keterhubungan global membuka banyak kesempatan sekaligus menghadirkan persoalan baru. Peserta didik memerlukan kemampuan berpikir kritis, kreativitas, komunikasi, kolaborasi, literasi informasi, literasi media, literasi data, literasi digital, dan kemampuan menggunakan kecerdasan buatan secara bertanggung jawab. Namun, penggunaan teknologi bukan tujuan pada dirinya sendiri. Teknologi baru bernilai pendidikan apabila meningkatkan akses, memperkaya representasi pengetahuan, memperkuat interaksi, menyediakan umpan balik yang berguna, dan memberi ruang bagi peserta didik untuk mencipta serta mengambil keputusan dengan tetap menjaga privasi, keadilan, keamanan, dan integritas akademik.

Buku ini ditujukan terutama bagi mahasiswa kependidikan, calon guru, guru, dosen, pengelola pendidikan, dan pembaca lain yang ingin memahami perkembangan peserta didik serta proses belajar secara lebih mendalam. Bagi mahasiswa, buku ini diharapkan menjadi jembatan antara konsep dasar dan praktik pendidikan. Bagi guru, buku ini dapat digunakan sebagai bahan refleksi untuk menganalisis kebutuhan peserta didik, mengevaluasi strategi pembelajaran, dan merancang intervensi yang lebih sesuai. Bagi pengelola pendidikan dan orang tua, pembahasan di dalamnya dapat memperluas pemahaman bahwa perkembangan dan keberhasilan

belajar merupakan hasil kerja bersama dari berbagai lingkungan yang saling berhubungan.

Pembaca dianjurkan menggunakan buku ini secara aktif. Setiap teori sebaiknya dibaca dengan menanyakan asumsi dasarnya, aspek perkembangan atau belajar yang dapat dijelaskan, keterbatasannya, bukti yang diperlukan, dan konsekuensi penerapannya. Kasus-kasus dapat didiskusikan, dibandingkan dengan pengalaman nyata, atau dikembangkan menjadi latihan analisis. Implikasi pembelajaran dapat diuji dan disesuaikan dengan jenjang pendidikan, mata pelajaran, budaya sekolah, serta kondisi peserta didik. Dengan demikian, kegiatan membaca tidak berhenti pada mengingat nama tokoh dan istilah, tetapi berkembang menjadi kemampuan menggunakan pengetahuan untuk membuat pertimbangan pedagogis yang reflektif.

Pada akhirnya, kualitas pendidikan sangat bergantung pada kualitas cara kita memandang peserta didik. Ketika peserta didik dipahami sebagai pribadi yang sedang tumbuh—bukan sebagai objek yang harus dibentuk secara seragam—pendidikan akan bergerak menuju praktik yang lebih adil, manusiawi, dan bermakna. Guru bukan hanya penyampai isi pelajaran, tetapi juga perancang lingkungan, pembimbing perkembangan, model pembelajar, mitra dialog, dan pengambil keputusan profesional. Peserta didik bukan sekadar penerima, tetapi subjek yang mampu bertanya, membangun pemahaman, mengatur diri, bekerja bersama, mencipta, dan memberikan kontribusi.

Semoga buku ini dapat menjadi ruang belajar yang mempertemukan teori dengan praktik, pengetahuan dengan kepedulian, serta analisis dengan tindakan. Lebih

dari sekadar memberikan jawaban, buku ini diharapkan membantu pembaca membangun pertanyaan yang lebih tajam: kebutuhan apa yang sedang dialami peserta didik, faktor apa yang memengaruhi perilakunya, dukungan apa yang paling tepat, bukti apa yang menunjukkan terjadinya belajar, dan bagaimana pembelajaran dapat terus diperbaiki. Dari pertanyaan-pertanyaan itulah lahir pendidikan yang tidak hanya efektif dalam mencapai tujuan akademik, tetapi juga mampu menumbuhkan manusia yang berpikir jernih, berkarakter, berdaya, dan bertanggung jawab terhadap dirinya, sesama, serta dunia yang terus berubah.

Kediri, Agustus 2026

Penulis

DAFTAR ISI

KATA PENGANTAR iii
DAFTAR ISI x
BAB I. TEORI PERKEMBANGAN PESERTA DIDIK, TOKOH, DAN GAGASANNYA 1
PENDAHULUAN 1
A. TOKOH DAN GAGASAN TEORI PERKEMBANGAN PESERTA DIDIK 2
1. Sigmund Freud dan Erik H. Erikson: Perspektif Psikoanalitik dan Psikososial 2
a. Teori perkembangan psikoseksual Freud 2
b. Teori perkembangan psikososial Erikson 3
2. John B. Watson dan B. F. Skinner: Perspektif Behavioristik 4
3. Jean Piaget: Teori Perkembangan Kognitif 5
4. Albert Bandura: Teori Kognitif Sosial 6
5. Lev S. Vygotsky: Teori Sosiokultural 8
B. ANALISIS KOMPARATIF DAN SINTESIS ANTARTEORI 9
C. IMPLEMENTASI TEORI DALAM PROSES PEMBELAJARAN: ANALISIS KASUS 10
1. Kasus kompetensi dan inferioritas pada siswa sekolah dasar 10
2. Kasus fase laten Freud dan perkembangan sosial 11
3. Kasus penguatan dalam pembelajaran Bahasa Arab 11
4. Kasus konflik kognitif dalam pembelajaran Bahasa Arab 12
5. Kasus modeling dalam keterampilan berbicara Bahasa Arab 13
6. Kasus scaffolding dalam keterampilan menulis Bahasa Arab 13

D. PRINSIP PRAKTIS BAGI PENDIDIK 14
PENUTUP.....15
DAFTAR PUSTAKA 16
BAB II. FAKTOR-FAKTOR YANG MEMENGARUHI PERKEMBANGAN PESERTA DIDIK 18
PENDAHULUAN 18
A. NATIVISME DAN FAKTOR BIOLOGIS-HEREDITAS.....19
1. Pokok pandangan nativisme.....19
2. Gen, kromosom, dan keragaman individual.....19
3. Inteligensi, bakat, motivasi, dan kesiapan 20
4. Dorongan, refleks, dan regulasi diri 21
B. EMPIRISME DAN FAKTOR LINGKUNGAN 21
1. Pokok pandangan empirisme 21
2. Lingkungan keluarga 22
3. Lingkungan sekolah 22
4. Teman sebaya 23
5. Masyarakat, media, dan kondisi sosial ekonomi 23
C. KONVERGENSI DAN PERSPEKTIF INTERAKSIONAL KONTEMPORER.....24
1. Dari konvergensi menuju interaksi dinamis.....24
2. Model bioekologis 25
D. FAKTOR PERKEMBANGAN 25
1. Perkembangan fisik dan psikomotorik.....26
2. Perkembangan intelektual dan bahasa.....27
3. Perkembangan moral dan spiritual.....27
E. ANALISIS KASUS DAN STRATEGI INTERVENSI 27
1. Kasus kesulitan membaca 27
4. Kasus bakat seni tanpa fasilitas 28
5. Kasus perilaku agresif.....28
6. Kasus ketidakhadiran dan prestasi menurun.....28
F. PRINSIP PEDAGOGIS 29
PENUTUP.....30
DAFTAR PUSTAKA 31
BAB III. PERKEMBANGAN FISIK DAN PSIKOMOTORIK PESERTA DIDIK 33
PENDAHULUAN 33

A. KONSEP DASAR PERKEMBANGAN FISIK DAN PSIKOMOTORIK.....34
1. Sistem yang mendasari perkembangan fisik.....34
2. Motorik kasar, motorik halus, dan integrasi perseptual 34
B. KARAKTERISTIK PERKEMBANGAN MENURUT FASE35
1. Masa bayi dan kanak-kanak awal.....35
2. Masa usia sekolah dasar.....36
3. Masa remaja dan pubertas.....36
4. Masa dewasa.....37
C. FAKTOR YANG MEMENGARUHI PERKEMBANGAN FISIK DAN PSIKOMOTORIK.....38
1. Gizi, kesehatan, tidur, dan aktivitas fisik.....39
2. Stres, keamanan, dan hubungan sosial.....39
3. Pola asuh dan kesempatan bergerak.....40
4. Ruang belajar, alat, dan aksesibilitas.....40
5. Media digital dan perilaku sedentari.....40
D. IMPLIKASI DALAM PEMBELAJARAN.....41
1. Prinsip pembelajaran psikomotorik.....41
2. Aktivitas lintas mata pelajaran.....42
3. Asesmen dan rujukan.....42
E. ANALISIS KASUS.....42
1. Tulisan lambat dan tangan cepat lelah.....42
2. Remaja menghindari pendidikan jasmani.....43
3. Siswa kesulitan menulis huruf Arab secara konsisten...43
4. Penggunaan gawai dan kurang gerak.....43
PENUTUP.....44
DAFTAR PUSTAKA.....45
BAB IV. PERKEMBANGAN KOGNITIF PESERTA DIDIK DAN IMPLIKASINYA DALAM PEMBELAJARAN.....46
PENDAHULUAN.....46
A. KOMPONEN UTAMA PERKEMBANGAN KOGNITIF ..47
1. Persepsi dan perhatian.....47
2. Memori kerja dan memori jangka panjang.....47
3. Fungsi eksekutif.....48
4. Metakognisi dan regulasi belajar.....48

B. TEORI PERKEMBANGAN DAN PEMBELAJARAN KOGNITIF 49
1. Jean Piaget 49
2. Lev S. Vygotsky 50
3. Jerome S. Bruner 51
4. David P. Ausubel 52
C. SINTESIS ANTARTEORI 52
D. IMPLIKASI PERKEMBANGAN KOGNITIF DALAM PEMBELAJARAN 53
1. Merancang tujuan dan asesmen diagnostik 53
2. Mengelola beban kognitif 54
3. Memperkuat ingatan dan transfer 54
4. Mengembangkan metakognisi 54
5. Inklusi dan diferensiasi 54
E. IMPLEMENTASI DAN ANALISIS KASUS 55
1. Mufradāt Bahasa Arab di sekolah dasar 55
2. Struktur kalimat Bahasa Arab di MTs/SMP 55
3. Percakapan Bahasa Arab 55
4. Discovery learning dalam pembelajaran Bahasa Arab 56
5. Siswa merasa paham tetapi gagal saat ujian 56
F. PRINSIP PRAKTIS BAGI GURU 56
PENUTUP 57
DAFTAR PUSTAKA 58
BAB V. PERKEMBANGAN EMOSI PESERTA DIDIK DAN IMPLIKASINYA DALAM PEMBELAJARAN 60
PENDAHULUAN 60
A. HAKIKAT EMOSI DAN PERKEMBANGAN EMOSI 61
B. KOMPONEN DAN FUNGSI EMOSI 61
C. TEORI-TEORI EMOSI 62
1. Teori perifer (James–Lange) 62
2. Teori sentral (Cannon–Bard) 62
3. Teori dua faktor dan penilaian kognitif 62
4. Model proses regulasi emosi 63
5. Kecerdasan emosional sebagai kerangka populer 63
D. PERKEMBANGAN EMOSI PADA BERBAGAI FASE 63
1. Usia prasekolah 63

2. Usia sekolah dasar 64
3. Masa remaja 64
E. FAKTOR-FAKTOR YANG MEMENGARUHI PERKEMBANGAN EMOSI 65
F. EMOSI, MOTIVASI, DAN PROSES BELAJAR 66
G. IMPLIKASI DALAM PEMBELAJARAN 66
H. ANALISIS KASUS PEMBELAJARAN 67
Kasus 1: Ledakan emosi setelah dikoreksi 67
Kasus 2: Cemas saat presentasi 68
Kasus 3: Konflik dan tindakan memukul 68
Kasus 4: Menarik diri dan sulit berpartisipasi 68
Kasus 5: Kecemasan ujian dan perfeksionisme 69
I. KOLABORASI SEKOLAH DAN KELUARGA 69
PENUTUP 70
DAFTAR PUSTAKA 71
BAB VI. PERKEMBANGAN SOSIAL DAN SPIRITUAL PESERTA DIDIK SERTA IMPLIKASINYA DALAM PEMBELAJARAN 73
PENDAHULUAN 73
A. HAKIKAT PERKEMBANGAN SOSIAL DAN SPIRITUAL 74
1. Perkembangan sosial 74
2. Perkembangan spiritual 74
B. LANDASAN TEORETIS PERKEMBANGAN SOSIAL 75
1. Teori psikososial Erikson 75
2. Teori belajar sosial Bandura 76
3. Teori sosiokultural Vygotsky 76
4. Teori ekologi Bronfenbrenner 76
C. LANDASAN TEORETIS PERKEMBANGAN SPIRITUAL 77
1. Tahapan iman Fowler 77
2. Psikologi agama Zakiah Daradjat dan Jalaluddin 77
3. Kecerdasan spiritual Zohar dan Marshall 77
D. POLA PERKEMBANGAN MENURUT FASE PENDIDIKAN 78
E. IMPLIKASI BAGI PEMBELAJARAN 79
1. Merancang pembelajaran sosial secara eksplisit 79

2. Mengembangkan spiritualitas secara reflektif.....80
F. ANALISIS KASUS PEMBELAJARAN 81
Kasus 1: Peserta didik terpinggirkan dalam kerja kelompok 81
Kasus 2: Ejekan dan konflik di ruang digital.....81
Kasus 3: Menyontek tetapi aktif dalam kegiatan keagamaan.....81
Kasus 4: Remaja mempertanyakan ajaran atau tradisi.....81
Kasus 5: Program berbagi yang bersifat seremonial 82
G. ASESMEN, KOLABORASI, DAN BATAS PROFESIONAL 82
PENUTUP.....83
DAFTAR PUSTAKA 84
BAB VII. TEORI BELAJAR BEHAVIORISTIK DAN IMPLEMENTASINYA DALAM PEMBELAJARAN.....86
PENDAHULUAN 86
A. PENGERTIAN DAN ASUMSI DASAR BEHAVIORISME87
B. TOKOH DAN GAGASAN UTAMA.....88
1. Edward L. Thorndike: koneksionisme dan hukum akibat 88
2. John B. Watson: behaviorisme metodologis 88
3. Ivan P. Pavlov: pengondisian klasik 88
4. B. F. Skinner: pengondisian operan 89
C. PETA KONSEP KUNCI.....90
D. DESAIN PEMBELAJARAN BERBASIS PRINSIP BEHAVIORISTIK 91
1. Menentukan perilaku sasaran dan data awal.....91
2. Menganalisis prasyarat dan menyusun urutan.....91
3. Memberikan kesempatan merespons dan umpan balik 91
4. Memilih dan mengurangi penguatan.....91
5. Memantau, mengevaluasi, dan menyesuaikan 92
E. IMPLEMENTASI DALAM BERBAGAI SITUASI 92
F. ANALISIS KASUS.....93
Kasus 1: Siswa tidak mengumpulkan tugas 93
Kasus 2: Sistem bintang menurunkan motivasi 93
Kasus 3: Perilaku mengganggu mendapat perhatian.....93

Kasus 4: Kecemasan terhadap matematika.....93
Kasus 5: Punishment untuk pelanggaran berulang.....94
G. KEKUATAN, KETERBATASAN, DAN PRINSIP ETIS.....94
PENUTUP.....95
DAFTAR PUSTAKA.....96
BAB VIII. TEORI BELAJAR KOGNITIVISTIK DAN IMPLEMENTASINYA DALAM PEMBELAJARAN.....97
PENDAHULUAN.....97
A. HAKIKAT TEORI BELAJAR KOGNITIVISTIK.....97
B. ARSITEKTUR KOGNITIF DALAM BELAJAR.....98
1. Persepsi dan perhatian.....98
2. Memori kerja dan memori jangka panjang.....98
3. Skema, pengetahuan awal, dan miskonsepsi.....99
4. Encoding, retrieval, dan transfer.....99
5. Metakognisi.....99
C. TOKOH DAN GAGASAN UTAMA.....100
1. Jean Piaget: konstruksi pengetahuan dan perkembangan.....100
2. Jerome Bruner: representasi, kurikulum spiral, dan penemuan terbimbing.....100
3. David P. Ausubel: belajar bermakna.....100
4. Robert M. Gagné: kondisi belajar dan peristiwa pembelajaran.....101
5. Gestalt dan insight.....102
D. PRINSIP DESAIN PEMBELAJARAN KOGNITIF.....102
E. IMPLEMENTASI DALAM PROSES PEMBELAJARAN..103
F. ANALISIS KASUS PEMBELAJARAN.....104
Kasus 1: Hafal rumus, gagal pada soal kontekstual.....104
Kasus 2: Discovery learning membuat siswa tersesat.....104
Kasus 3: Presentasi multimedia terlalu padat.....104
Kasus 4: Miskonsepsi pecahan.....105
Kasus 5: Siswa belajar lama tetapi cepat lupa.....105
G. KEKUATAN, KETERBATASAN, DAN INTEGRASI TEORI.....105
PENUTUP.....106
DAFTAR PUSTAKA.....107

BAB IX. TEORI BELAJAR HUMANISTIK DAN IMPLEMENTASINYA DALAM PEMBELAJARAN 110
PENDAHULUAN 110
A. HAKIKAT TEORI BELAJAR HUMANISTIK 110
B. TOKOH DAN GAGASAN UTAMA 111
1. Carl R. Rogers: pembelajaran berpusat pada pribadi ... 111
2. Arthur W. Combs: persepsi, diri, dan makna personal 112
3. Abraham H. Maslow: kebutuhan dan aktualisasi diri . 112
4. Self-determination theory sebagai pengembangan kontemporer 113
C. TUJUAN DAN PRINSIP PEMBELAJARAN HUMANISTIK 113
D. DESAIN PEMBELAJARAN HUMANISTIK 114
E. IMPLEMENTASI DALAM PEMBELAJARAN 115
1. Humanizing the classroom 115
2. Active learning 115
3. Experiential learning 116
4. Pembelajaran berdiferensiasi 116
5. Quantum learning dan accelerated learning 116
F. ANALISIS KASUS PEMBELAJARAN 116
Kasus 1: Kebebasan memilih menghasilkan tugas dangkal 116
Kasus 2: Siswa diam dianggap tidak termotivasi 117
Kasus 3: Kritik karya dianggap tidak humanistik 117
Kasus 4: Kebutuhan dasar digunakan untuk menurunkan ekspektasi 117
Kasus 5: Refleksi memaksa pengungkapan pribadi 117
G. ASESMEN DAN BATAS PROFESIONAL 118
H. KEKUATAN DAN KETERBATASAN 118
PENUTUP 119
DAFTAR PUSTAKA 120
BAB X. TEORI BELAJAR KONSTRUKTIVISTIK DAN IMPLEMENTASINYA DALAM PEMBELAJARAN 122
PENDAHULUAN 122
A. HAKIKAT DAN RAGAM KONSTRUKTIVISME 123
B. TOKOH DAN KONTRIBUSI TEORETIS 124
1. Jean Piaget: konstruktivisme kognitif 124

2. Lev S. Vygotsky: konstruktivisme sosiokultural.....124
3. Jerome S. Bruner: representasi, penemuan, dan struktur disiplin.....125
4. John Dewey: pengalaman, inkuiri, dan demokrasi 125
5. Maria Montessori: lingkungan yang disiapkan dan kemandirian.....125
6. Tasker dan formulasi prinsip konstruktivistik.....126
C. KONSTRUKTIVISME DAN PERKEMBANGAN PESERTA DIDIK.....126
D. DESAIN PEMBELAJARAN KONSTRUKTIVISTIK.....127
1. Mengungkap pengetahuan awal.....127
2. Menetapkan masalah dan tujuan konseptual.....127
3. Menyediakan pengalaman, sumber, dan representasi.127
4. Memfasilitasi dialog dan argumentasi 128
5. Memberikan scaffolding adaptif 128
6. Mengonsolidasikan, merefleksi, dan mentransfer.....128
E. STRATEGI DAN MODEL YANG SELARAS 128
F. ASESMEN KONSTRUKTIVISTIK.....129
G. ANALISIS KASUS PEMBELAJARAN 130
Kasus 1: Inkuiri bebas menghasilkan miskonsepsi.....130
Kasus 2: Kerja kelompok dikuasai satu siswa 130
Kasus 3: Konflik kognitif membuat siswa defensif.....130
Kasus 4: Proyek menarik tetapi miskin konsep.....130
Kasus 5: Scaffolding tidak pernah dipudarkan.....131
H. KEKUATAN, KETERBATASAN, DAN PRINSIP ETIS ..131
PENUTUP.....132
DAFTAR PUSTAKA 133
BAB XI. TEORI BELAJAR SOSIOKULTURAL DAN IMPLEMENTASINYA DALAM PEMBELAJARAN.....135
PENDAHULUAN 135
A. HAKIKAT TEORI BELAJAR SOSIOKULTURAL 136
B. KONSEP-KONSEP UTAMA 136
1. Mediasi dan alat budaya.....136
2. Zona perkembangan proksimal.....136
3. Scaffolding 137
4. Bahasa, private speech, dan inner speech 137

5. Internalisasi dan apropriasi 137
6. Budaya, identitas, dan partisipasi 138
C. TOKOH DAN PERKEMBANGAN GAGASAN 138
1. Lev S. Vygotsky 138
2. Piaget dan Vygotsky: perbedaan yang saling menerangi 139
3. Pengembangan teori sosiokultural 139
D. DESAIN PEMBELAJARAN SOSIOKULTURAL 139
E. IMPLEMENTASI DALAM PEMBELAJARAN 140
1. Dialog akademik 140
2. Pembelajaran kolaboratif 140
3. Problem- dan project-based learning 140
4. Pembelajaran bahasa 141
5. Teknologi sebagai alat budaya 141
6. Funds of knowledge dan pembelajaran responsif budaya 141
F. ASESMEN DINAMIS DAN AUTENTIK 142
G. ANALISIS KASUS PEMBELAJARAN 142
Kasus 1: Kelompok heterogen memperlebar ketimpangan 142
Kasus 2: Scaffolding berubah menjadi memberi jawaban 142
Kasus 3: Bahasa rumah dianggap hambatan 143
Kasus 4: Konteks budaya menjadi stereotip 143
Kasus 5: Kolaborasi digital hanya pembagian tugas 143
H. KEKUATAN, KETERBATASAN, DAN PRINSIP ETIS 143
PENUTUP 144
DAFTAR PUSTAKA 145
BAB XII. TEORI BELAJAR SIBERNETIK DAN IMPLEMENTASINYA DALAM PEMBELAJARAN 146
PENDAHULUAN 146
A. HAKIKAT DAN SEJARAH SIBERNETIKA 147
B. UNSUR-UNSUR SISTEM PEMBELAJARAN SIBERNETIK 147
1. Tujuan dan keadaan acuan 147
2. Input, keadaan, dan output 148

3. Umpan balik negatif dan positif 148
4. Feedforward dan antisipasi 148
5. Noise, kanal, dan redundansi 148
6. Sistem terbuka, adaptasi, dan kendali tingkat kedua ... 149
C. TOKOH DAN KONTRIBUSI 149
1. Norbert Wiener 149
2. Lev N. Landa 149
3. Gordon Pask dan Bernard Scott 150
D. MODEL LINGKAR KENDALI PEMBELAJARAN 150
E. IMPLEMENTASI DALAM PEMBELAJARAN 151
1. Umpan balik formatif 151
2. Pembelajaran adaptif 151
3. LMS dan analitik pembelajaran 151
4. Multimedia dan simulasi 151
5. Problem solving algoritmik dan heuristik 152
6. Regulasi diri peserta didik 152
F. ANALISIS KASUS PEMBELAJARAN 152
Kasus 1: Umpan balik cepat tetapi tidak memperbaiki belajar 152
Kasus 2: Dashboard memberi label siswa berisiko 152
Kasus 3: Adaptasi mengunci siswa pada level rendah 153
Kasus 4: Multimedia menambah noise 153
Kasus 5: Sistem reward menghasilkan perilaku yang salah 153
G. ETIKA, KEAMANAN, DAN INKLUSI 153
H. KEKUATAN DAN KETERBATASAN 154
PENUTUP 154
DAFTAR PUSTAKA 155
BAB XIII. KARAKTERISTIK PEMBELAJARAN ABAD KE-21 156
PENDAHULUAN 156
A. PENGERTIAN DAN LANDASAN PEMBELAJARAN ABAD KE-21 157
B. KERANGKA KOMPETENSI ABAD KE-21 158
1. Berpikir kritis dan pemecahan masalah 158
2. Kreativitas dan inovasi 158

3. Komunikasi.....158
4. Kolaborasi 159
5. Literasi informasi, media, data, digital, dan AI.....159
6. Sikap, nilai, karakter, dan agensi.....159
C. KARAKTERISTIK PROSES PEMBELAJARAN 160
D. KARAKTERISTIK GURU ABAD KE-21 161
1. Perancang pengalaman belajar 161
2. Fasilitator, model berpikir, motivator, dan inspirator..161
3. Profesional yang menguasai pedagogi digital 161
4. Praktisi reflektif dan kolaboratif.....162
E. KARAKTERISTIK PESERTA DIDIK ABAD KE-21 162
F. MODEL IMPLEMENTASI DALAM PERENCANAAN PEMBELAJARAN 163
1. Merumuskan hasil belajar terpadu 163
2. Mendesain masalah dan produk autentik 163
3. Menyediakan scaffolding dan diferensiasi 163
4. Menggunakan asesmen autentik dan formatif.....163
G. ANALISIS KASUS.....164
Kasus 1: Proyek menarik, tetapi konsep tidak dipahami.164
Kasus 2: Kolaborasi berubah menjadi pembagian tugas .164
Kasus 3: Literasi digital direduksi menjadi keterampilan aplikasi 164
Kasus 4: AI menghasilkan jawaban lancar tetapi keliru ..164
Kasus 5: Teknologi memperlebar kesenjangan 165
H. TANTANGAN, PELUANG, DAN PRINSIP MITIGASI .165
I. INDIKATOR EVALUASI PEMBELAJARAN ABAD KE-21 166
PENUTUP.....166
DAFTAR PUSTAKA 167
TENTANG PENULIS 169

BAB I. TEORI PERKEMBANGAN PESERTA DIDIK, TOKOH, DAN GAGASANNYA

PENDAHULUAN

Perkembangan merupakan proses perubahan yang berlangsung secara teratur dan berkelanjutan dalam diri individu. KBBI Daring memaknai berkembang, antara lain, sebagai menjadi bertambah sempurna dalam hal pribadi, pikiran, dan pengetahuan (Badan Pengembangan dan Pembinaan Bahasa, n.d.). Dalam psikologi perkembangan, makna tersebut perlu diperluas: perkembangan tidak selalu berbentuk pertambahan yang linear, melainkan dapat berupa reorganisasi fungsi, diferensiasi kemampuan, integrasi pengalaman, stabilitas, bahkan kemunduran tertentu sepanjang rentang kehidupan (Ajhuri, 2019; Desmita, 2015). Karena itu, perkembangan peserta didik dapat dipahami sebagai perubahan sistematis pada aspek fisik-motorik, kognitif, bahasa, sosial, emosional, moral, dan identitas yang terjadi melalui interaksi antara kematangan biologis, pengalaman, relasi sosial, budaya, dan pendidikan.

Pengertian tersebut menunjukkan bahwa peserta didik bukan sekadar penerima informasi. Mereka adalah individu yang sedang membangun cara berpikir, mengelola emosi, membentuk konsep diri, dan belajar berpartisipasi dalam kehidupan sosial. Proses itu bersifat multidimensional dan kontekstual. Dua peserta didik yang berusia sama dapat memperlihatkan kemampuan akademik, kemandirian, dan regulasi emosi yang berbeda karena pengalaman keluarga, kondisi kesehatan, kesempatan belajar, bahasa, budaya, dan dukungan sosialnya tidak sama. Dengan demikian, usia kronologis penting sebagai

petunjuk awal, tetapi tidak boleh menjadi satu-satunya dasar penilaian perkembangan.

Bagi pendidik, teori perkembangan berfungsi sebagai lensa untuk memahami mengapa peserta didik menampilkan perilaku tertentu dan bagaimana lingkungan belajar dapat membantu mereka berkembang. Namun, teori bukan label diagnostik yang ditempelkan secara kaku. Setiap teori menyoroti sebagian realitas: psikoanalisis menekankan pengalaman awal dan dinamika kepribadian; behaviorisme menjelaskan pembentukan perilaku melalui konsekuensi lingkungan; Piaget menyoroti konstruksi pengetahuan; Bandura menjelaskan observasi, agensi, dan efikasi diri; sedangkan Vygotsky menempatkan interaksi sosial, bahasa, dan budaya sebagai penggerak perkembangan. Pemahaman yang matang lahir dari dialog antarteori, bukan dari penerimaan tunggal terhadap salah satunya (Harefa et al., 2023).

A. TOKOH DAN GAGASAN TEORI PERKEMBANGAN PESERTA DIDIK

1. Sigmund Freud dan Erik H. Erikson: Perspektif Psikoanalitik dan Psikososial

a. Teori perkembangan psikoseksual Freud

Freud memandang kepribadian sebagai hasil dinamika dorongan, konflik, dan pengalaman awal yang sebagian berlangsung di luar kesadaran. Dalam teori psikoseksual, energi psikis diasumsikan berpusat pada zona tubuh yang berbeda pada tahap oral, anal, falik, laten, dan genital. Cara kebutuhan dan konflik diselesaikan pada suatu tahap dipandang dapat meninggalkan pola yang memengaruhi tahap berikutnya (Freud, 1953). Gagasan fiksasi merujuk pada keterikatan yang relatif menetap akibat konflik atau pemuasan yang dianggap tidak seimbang pada suatu tahap.

Dalam konteks pendidikan, nilai utama teori Freud bukanlah penggunaan tahap psikoseksual untuk memberi label kepada anak, melainkan pengingat bahwa rasa aman, hubungan awal, konflik emosi, dan pengalaman yang berulang dapat memengaruhi perilaku belajar. Peserta didik yang sering menghindari tugas, agresif, atau sangat bergantung tidak seharusnya langsung dinilai malas atau tidak disiplin; perilaku itu perlu dibaca bersama konteks relasi, pengalaman, dan kebutuhan emosionalnya. Meski demikian, banyak konsep Freud sulit diuji secara empiris, dibangun dari konteks klinis yang terbatas, dan berisiko mereduksi perkembangan pada dorongan seksual. Karena itu, penerapannya di sekolah harus bersifat hati-hati, tidak diagnostik, dan tidak digunakan untuk menyimpulkan pengalaman keluarga atau kondisi psikologis anak tanpa asesmen profesional.

b. Teori perkembangan psikososial Erikson

Erikson memperluas tradisi psikoanalitik dengan menekankan pembentukan ego, identitas, dan hubungan individu dengan lingkungan sosial sepanjang kehidupan. Ia merumuskan delapan krisis psikososial: kepercayaan versus ketidakpercayaan; otonomi versus rasa malu dan keraguan; inisiatif versus rasa bersalah; ketekunan versus inferioritas; identitas versus kebingungan peran; keintiman versus isolasi; generativitas versus stagnasi; serta integritas ego versus keputusasaan (Erikson, 1963). Istilah krisis tidak selalu berarti gangguan, melainkan ketegangan perkembangan yang menuntut integrasi dua kecenderungan. Hasil yang sehat bukan menghapus sisi negatif sepenuhnya, tetapi mencapai keseimbangan adaptif.

Untuk usia sekolah dasar, krisis ketekunan versus inferioritas sangat relevan. Anak membangun rasa kompeten melalui kesempatan menyelesaikan tugas yang bermakna, menerima umpan balik, dan melihat kemajuan. Di masa remaja, pencarian identitas menjadi menonjol ketika peserta didik mencoba mengintegrasikan nilai, minat, relasi, dan rencana masa

depan. Implikasinya, sekolah perlu menyediakan pengalaman keberhasilan yang autentik, pilihan yang bertanggung jawab, eksplorasi peran, dan relasi yang menghargai martabat peserta didik. Perbandingan publik, pelabelan, atau tuntutan seragam dapat memperkuat inferioritas dan kebingungan identitas.

Kekuatan Erikson adalah cakupan sepanjang hayat dan perhatian pada konteks sosial. Keterbatasannya, urutan tahap dapat terlihat terlalu universal dan kurang sensitif terhadap variasi budaya serta lintasan hidup nonlinier. Pendidik sebaiknya memakai tahap sebagai orientasi, bukan jadwal kaku. Seorang remaja dapat menghadapi isu identitas sekaligus otonomi, kepercayaan, dan kompetensi; perkembangan nyata sering bersifat tumpang tindih.

2. John B. Watson dan B. F. Skinner: Perspektif Behavioristik

Watson mengusulkan agar psikologi memusatkan kajian pada perilaku yang dapat diamati dan hubungan antara stimulus dengan respons, bukan pada introspeksi yang sulit diverifikasi (Watson, 1913). Skinner kemudian mengembangkan analisis perilaku operan: frekuensi perilaku berubah karena konsekuensi yang mengikutinya (Skinner, 1953). Penguatan positif terjadi ketika suatu stimulus menyenangkan diberikan setelah perilaku, sedangkan penguatan negatif terjadi ketika stimulus yang tidak menyenangkan dihentikan setelah perilaku. Keduanya bertujuan meningkatkan perilaku. Hukuman berbeda karena bertujuan menurunkan perilaku. Pembedaan ini penting agar guru tidak keliru menyebut hukuman sebagai penguatan negatif.

Behaviorisme memberi kontribusi praktis dalam merumuskan tujuan perilaku yang jelas, memberikan latihan bertahap, umpan balik segera, penguatan konsisten, dan pemantauan kemajuan. Namun, penggunaan hadiah secara mekanis dapat membuat peserta didik berorientasi pada imbalan, bukan pemahaman. Hukuman juga dapat menekan perilaku sesaat tanpa mengajarkan perilaku pengganti, serta berpotensi menimbulkan takut, penolakan, atau upaya menyembunyikan kesalahan. Karena itu, intervensi perilaku

yang mendidik harus menjelaskan ekspektasi, memperkuat usaha dan strategi, mengajarkan alternatif, serta secara bertahap mengalihkan kontrol dari penguat eksternal menuju regulasi diri.

Secara analitis, behaviorisme sangat kuat untuk menjelaskan pembentukan kebiasaan yang teramati, tetapi kurang memadai jika digunakan sendirian untuk memahami penalaran, makna, identitas, atau motivasi intrinsik. Jawaban benar dapat muncul karena hafalan atau tebakan; sebaliknya, jawaban salah dapat mencerminkan miskonsepsi yang produktif. Oleh sebab itu, data perilaku perlu dipadukan dengan pertanyaan tentang proses berpikir dan pengalaman peserta didik.

3. Jean Piaget: Teori Perkembangan Kognitif

Piaget memandang anak sebagai pembangun aktif pengetahuan. Struktur kognitif berubah ketika individu berinteraksi dengan objek, peristiwa, dan persoalan. Konsep utama dalam proses ini ialah skema, organisasi, adaptasi, asimilasi, akomodasi, dan ekuilibrasi (Piaget, 1952). Skema merupakan pola tindakan atau kerangka mental untuk memahami pengalaman. Organisasi adalah kecenderungan mengintegrasikan skema menjadi sistem yang koheren. Adaptasi berlangsung melalui asimilasi dan akomodasi.

Asimilasi terjadi ketika pengalaman baru ditafsirkan melalui skema yang telah dimiliki. Misalnya, anak yang mengenal burung sebagai hewan bersayap menyebut kupu-kupu sebagai burung karena memasukkan objek baru ke skema lama. Akomodasi terjadi ketika skema diubah atau skema baru dibentuk karena pengalaman tidak sesuai dengan pemahaman lama. Setelah mengamati perbedaan bentuk tubuh, cara bergerak, dan ciri lain, anak membedakan skema burung dan serangga. Ekuilibrasi adalah proses penataan kembali keseimbangan kognitif setelah ketidaksesuaian memunculkan konflik. Dengan demikian, akomodasi bukan usaha mengubah lingkungan agar sesuai dengan keinginan anak, melainkan perubahan struktur kognitif agar lebih sesuai dengan kenyataan.

Piaget juga menggambarkan empat periode umum: sensorimotor, praoperasional, operasional konkret, dan operasional formal. Tahap sensorimotor ditandai koordinasi persepsi dan tindakan; tahap praoperasional ditandai berkembangnya simbol dan bahasa, meski penalaran masih intuitif; tahap operasional konkret memungkinkan konservasi, klasifikasi, dan penalaran logis terhadap situasi nyata; sedangkan tahap operasional formal membuka kemungkinan penalaran abstrak dan hipotetis. Urutan ini berguna untuk merancang tingkat representasi, tetapi usia tahap tidak boleh diperlakukan sebagai batas mutlak. Kemampuan dipengaruhi pengetahuan bidang, jenis tugas, bahasa, kesempatan belajar, dan dukungan sosial (Hanafi & Sumitro, 2019).

Implikasi pedagogisnya adalah pembelajaran perlu mengaktifkan pengetahuan awal, menyediakan pengalaman konkret sebelum simbol abstrak, menciptakan konflik kognitif yang terarah, dan memberi ruang bagi peserta didik untuk menjelaskan alasan. Guru tidak cukup menunjukkan prosedur; guru perlu menelusuri cara peserta didik membangun jawaban. Keterbatasan teori Piaget terletak pada kecenderungan meremehkan kompetensi anak ketika tugas terlalu kompleks secara bahasa dan kurang memberi perhatian pada peran pengajaran serta budaya. Di sinilah perspektif Vygotsky melengkapi Piaget.

4. Albert Bandura: Teori Kognitif Sosial

Bandura mengembangkan teori belajar sosial menjadi teori kognitif sosial. Perilaku, faktor personal-kognitif, dan lingkungan saling memengaruhi melalui determinisme resiprokal (Bandura, 1986). Individu bukan sekadar objek yang dibentuk lingkungan; ia dapat memilih tujuan, mengantisipasi konsekuensi, mengatur tindakan, dan merefleksikan pengalaman. Pembelajaran observasional terjadi ketika seseorang memperoleh informasi dengan mengamati model dan konsekuensi perilakunya. Karena pembelajaran dapat terjadi tanpa respons langsung, penguatan

bukan syarat mutlak terjadinya belajar, walaupun tetap memengaruhi motivasi dan performa (Lesilolo, 2019).

Proses modeling melibatkan empat komponen. Pertama, perhatian: peserta didik menyeleksi aspek model yang dianggap relevan, menarik, kompeten, atau bernilai. Kedua, retensi: perilaku direpresentasikan secara verbal atau imajinatif agar dapat diingat. Ketiga, produksi: representasi diterjemahkan menjadi tindakan dan diperbaiki melalui latihan serta umpan balik. Keempat, motivasi: peserta didik mempertimbangkan hasil yang diharapkan, nilai tindakan, dan keyakinan akan kemampuannya. Modeling bukan peniruan pasif; peserta didik menafsirkan, mengadaptasi, dan dapat mengombinasikan perilaku dari beberapa model.

Konsep efikasi diri merujuk pada keyakinan individu mengenai kemampuannya mengorganisasi dan melaksanakan tindakan yang dibutuhkan untuk mencapai performa tertentu (Bandura, 1997). Efikasi diri memengaruhi pilihan tugas, ketekunan, pengelolaan kecemasan, dan respons terhadap kegagalan. Guru dapat mengembangkannya melalui pengalaman keberhasilan bertahap, model sebaya yang relevan, persuasi verbal yang realistis, dan bantuan mengelola kondisi emosional. Pujian umum seperti "kamu pintar" kurang informatif dibanding umpan balik spesifik, misalnya "strategi memecah soal menjadi tiga langkah membuat jawabanmu lebih akurat."

Keterbatasan praktik berbasis modeling muncul jika guru hanya menampilkan model ideal tanpa menjelaskan proses, kesalahan, dan perbaikannya. Model yang terlalu jauh dari kemampuan peserta didik dapat menurunkan efikasi diri. Selain itu, siswa dapat meniru gaya permukaan tanpa memahami prinsip. Karena itu, guru perlu melakukan think-aloud, menunjukkan contoh dan noncontoh, menyediakan latihan, serta meminta peserta didik menjelaskan alasan adaptasinya.

5. Lev S. Vygotsky: Teori Sosiokultural

Vygotsky menempatkan perkembangan kognitif dalam aktivitas sosial dan budaya. Fungsi mental tingkat tinggi mula-mula muncul pada ranah sosial (interpsikologis), kemudian diinternalisasi menjadi fungsi individual (intrapsikologis). Bahasa, simbol, sistem bilangan, diagram, tulisan, dan teknologi merupakan alat budaya yang memediasi cara manusia berpikir (Vygotsky, 1978). Dengan demikian, belajar bukan proses individual yang sekadar dibantu orang lain; interaksi sosial ikut membentuk isi dan cara berpikir itu sendiri.

Zona perkembangan proksimal (ZPD) adalah jarak antara kemampuan yang dapat ditampilkan peserta didik secara mandiri dan kemampuan yang dapat dicapai melalui bimbingan orang dewasa atau kolaborasi dengan teman yang lebih mampu. Konsep scaffolding sering digunakan untuk menjelaskan bantuan sementara yang disesuaikan dengan kebutuhan, meskipun istilah tersebut dikembangkan setelah karya Vygotsky. Bantuan dapat berupa pertanyaan penuntun, contoh sebagian, pengingat strategi, alat visual, umpan balik, atau pembagian tugas. Bantuan yang efektif bersifat kontingen: ditambah ketika peserta didik buntu, dikurangi ketika kompetensi meningkat, lalu dilepas agar kemandirian dapat diuji.

Implikasi penting teori sosiokultural adalah perlunya dialog bermakna, pembelajaran kolaboratif, pemodelan bahasa akademik, dan penggunaan alat budaya yang relevan. Namun, kerja kelompok tidak otomatis menjadi pembelajaran sosiokultural. Tanpa struktur, satu siswa dapat mendominasi sementara yang lain hanya menyalin. Guru perlu menetapkan peran, mengajukan pertanyaan yang menuntut alasan, memantau partisipasi, dan menilai pemahaman individual setelah kolaborasi. ZPD juga tidak sama dengan memberi tugas sulit lalu membiarkan siswa bekerja bersama; tugas harus berada dalam jangkauan belajar dengan bantuan yang tepat.

B. ANALISIS KOMPARATIF DAN SINTESIS ANTARTEORI

Tidak ada satu teori yang mampu menjelaskan seluruh dimensi perkembangan peserta didik. Perbedaan utama terletak pada unit analisis dan mekanisme perubahan. Freud dan Erikson menyoroti dinamika kepribadian serta pengalaman relasional; Watson dan Skinner memusatkan perhatian pada perilaku dan konsekuensi; Piaget mengkaji reorganisasi struktur kognitif; Bandura menghubungkan observasi, kognisi, lingkungan, dan agensi; sedangkan Vygotsky menjelaskan mediasi sosial-budaya. Perbedaan ini tidak selalu berarti saling meniadakan. Dalam satu peristiwa belajar, beberapa mekanisme dapat bekerja sekaligus.

Perspektif	**Fokus dan mekanisme**	**Nilai pedagogis**	**Risiko jika diterapkan secara tunggal**
Freud/ Erikson	Pengalaman awal, konflik, relasi, identitas, dan tugas psikososial.	Keamanan emosional, penghargaan martabat, kesempatan membangun kompetensi dan identitas.	Pelabelan tahap, spekulasi psikologis, atau pengabaian variasi budaya.
Watson/S kinner	Perubahan perilaku melalui stimulus, konsekuensi, latihan, dan penguatan.	Tujuan jelas, rutinitas, umpan balik cepat, pembentukan kebiasaan.	Ketergantungan hadiah, kepatuhan semu, serta pengabaian makna dan proses berpikir.
Piaget	Konstruksi dan reorganisasi skema melalui asimilasi, akomodasi, dan ekuilibrasi.	Eksplorasi aktif, pengalaman konkret, konflik kognitif, penjelasan alasan.	Tahap diperlakukan kaku dan dukungan sosial kurang diperhitungkan.

Bandura	Observasi, determinisme resiprokal, regulasi diri, dan efikasi diri.	Pemodelan strategi, model sebaya, refleksi, dan penguatan keyakinan berbasis bukti.	Peniruan permukaan atau model yang tidak relevan dengan peserta didik.
Vygotsky	Mediasi bahasa dan budaya, internalisasi, ZPD, dan bantuan sosial.	Scaffolding, dialog, kolaborasi, dan penggunaan alat budaya.	Bantuan berlebihan, dominasi dalam kelompok, atau hilangnya asesmen individual.

Sintesis pedagogis dapat dirumuskan sebagai berikut. Pertama, guru menciptakan rasa aman dan pengakuan sosial agar peserta didik bersedia terlibat. Kedua, tujuan dan kebiasaan belajar dibuat jelas serta diperkuat secara konsisten. Ketiga, pengetahuan awal dan miskonsepsi diidentifikasi agar tugas menimbulkan konflik kognitif yang produktif. Keempat, strategi berpikir dimodelkan dan dipraktikkan. Kelima, bantuan diberikan dalam ZPD lalu dilepas secara bertahap. Keenam, keberhasilan dan kesalahan digunakan sebagai data untuk memperkuat efikasi diri dan regulasi diri. Alur ini menunjukkan bahwa pembelajaran efektif mencakup emosi, perilaku, kognisi, dan relasi sosial secara terpadu.

C. IMPLEMENTASI TEORI DALAM PROSES PEMBELAJARAN: ANALISIS KASUS

1. Kasus kompetensi dan inferioritas pada siswa sekolah dasar

Seorang siswa kelas III mampu menyelesaikan pekerjaan rumah secara mandiri, tetapi mulai menyebut dirinya “bodoh” setelah beberapa kali dibandingkan dengan teman yang bekerja

lebih cepat. Dari perspektif Erikson, masalah utamanya bukan sekadar kecepatan mengerjakan tugas, melainkan ancaman terhadap rasa kompeten pada krisis ketekunan versus inferioritas. Perbandingan publik mengubah perbedaan kecepatan menjadi penilaian identitas. Jika berulang, siswa dapat menghindari tugas untuk melindungi harga dirinya.

Guru perlu menghentikan perbandingan antarsiswa, menggunakan kriteria kemajuan individual, dan memberikan tugas bertingkat dengan peluang berhasil yang realistis. Umpan balik diarahkan pada strategi dan usaha, bukan sifat tetap. Proyek kelompok dapat digunakan, tetapi peran harus memungkinkan setiap anggota memberikan kontribusi yang terlihat. Keberhasilan intervensi tidak hanya diukur dari nilai, melainkan juga kesediaan mencoba, ketekunan setelah kesalahan, kemampuan menjelaskan kemajuan, dan menurunnya pernyataan negatif tentang diri.

2. Kasus fase laten Freud dan perkembangan sosial

Siswa kelas III sangat antusias mengikuti permainan kelompok dan kegiatan ekstrakurikuler. Secara historis, Freud menempatkan usia sekolah pada fase laten, ketika energi relatif diarahkan ke pembelajaran, keterampilan, dan relasi sebaya. Tafsir pedagogis yang aman adalah menyediakan aktivitas akademik, seni, olahraga, dan sosial yang sehat—bukan menilai kepribadian anak berdasarkan simbol atau perilaku tunggal. Guru perlu memperhatikan batas profesional, perlindungan anak, dan kerahasiaan. Jika terdapat perilaku seksual yang tidak sesuai usia atau indikasi trauma, guru tidak melakukan interpretasi psikoanalitik sendiri, tetapi mengikuti prosedur perlindungan dan rujukan profesional.

3. Kasus penguatan dalam pembelajaran Bahasa Arab

Dalam materi mufradāt, guru memberi poin setiap kali siswa mampu menyebutkan kosakata Arab dengan benar. Nilai latihan meningkat, tetapi siswa berhenti berusaha ketika poin ditiadakan. Analisis Skinner menjelaskan bahwa perilaku

berlatih telah berada di bawah kontrol penguat eksternal. Solusinya bukan sekadar memperbesar hadiah, melainkan memperbaiki jadwal dan sasaran penguatan. Pada tahap awal, penguatan dapat diberikan secara cepat untuk penggunaan kosakata yang tepat, keberanian berbicara, dan kemauan memperbaiki kesalahan. Selanjutnya, frekuensi hadiah dikurangi dan diganti umpan balik informatif, pilihan tantangan, pemantauan kemajuan, serta refleksi tujuan.

Latihan ulang sebaiknya diposisikan sebagai kesempatan koreksi, bukan hukuman. Guru menganalisis jenis kesalahan, memberikan petunjuk minimal yang relevan, lalu meminta siswa menggunakan kosakata dalam kalimat baru. Indikator keberhasilan mencakup transfer ke konteks baru, kemampuan menjelaskan makna, ketekunan tanpa hadiah, dan berkurangnya kesalahan sejenis. Dengan demikian, teknik behavioristik digunakan untuk membangun kebiasaan berbahasa sambil tetap menjaga pemahaman dan motivasi.

4. Kasus konflik kognitif dalam pembelajaran Bahasa Arab

Siswa menganggap semua kata berakhiran ة selalu menunjukkan perempuan. Guru tidak langsung membenarkan aturan tersebut, tetapi meminta siswa mengamati sejumlah kosakata, mengelompokkan contoh dan pengecualian, lalu membandingkan hasil dengan dugaan awal. Ketidaksesuaian antara dugaan dan data bahasa menimbulkan disequilibrium. Siswa kemudian perlu mengakomodasi skemanya, bukan sekadar menghafal kaidah guru. Dalam pembelajaran nahwu, prinsip yang sama diterapkan dengan meminta siswa membandingkan beberapa struktur kalimat, menjelaskan perubahan iʿrāb, dan mencari contoh yang membantah generalisasi yang terlalu sederhana.

Tantangan harus cukup dekat dengan pengetahuan awal. Konflik yang terlalu besar dapat membingungkan, sedangkan tugas yang terlalu mudah tidak mendorong reorganisasi skema. Asesmen dilakukan melalui penjelasan, representasi, dan

aplikasi pada konteks baru. Jawaban benar tanpa alasan belum cukup membuktikan perubahan konseptual.

5. Kasus modeling dalam keterampilan berbicara Bahasa Arab

Seorang siswa meniru intonasi dan ungkapan temannya, tetapi percakapan Bahasa Arabnya tetap sulit dipahami. Kasus ini menunjukkan peniruan ciri permukaan tanpa retensi prinsip komunikasi dan penggunaan bahasa. Berdasarkan Bandura, guru perlu mengarahkan perhatian pada unsur penting: ketepatan kosakata, struktur kalimat, pelafalan, kelancaran, dan kesesuaian ungkapan dengan konteks. Guru melakukan think-aloud saat memperbaiki tuturan, menampilkan contoh serta noncontoh, lalu meminta siswa menjelaskan alasan setiap perbaikan.

Model sebaya dipilih karena kompeten sekaligus terasa dapat dicapai. Siswa berlatih dalam dialog singkat, menerima umpan balik, memperbaiki tuturan, dan kemudian melakukan percakapan baru agar transfer dapat diuji. Efikasi diri dibangun melalui keberhasilan bertahap dan bukti kemajuan, bukan pujian kosong. Indikator keberhasilan meliputi kemampuan menggunakan ungkapan pada situasi berbeda, menjelaskan pilihan bahasa, dan tetap mencoba setelah umpan balik kritis.

6. Kasus scaffolding dalam keterampilan menulis Bahasa Arab

Siswa mampu menentukan tema tetapi belum dapat menyusun paragraf Bahasa Arab secara runtut. Guru memberikan kerangka tulisan, contoh pembuka, kosakata kunci, dan pertanyaan penuntun. Teman sebaya membantu memeriksa apakah gagasan dan struktur kalimat mudah dipahami. Bantuan tersebut berada dalam ZPD jika memungkinkan siswa melakukan sesuatu yang belum mampu dilakukannya sendiri, tetapi masih dapat dipelajari dengan dukungan. Setelah kerangka terbentuk, contoh dan petunjuk dikurangi; pada tugas berikutnya siswa menyusun paragraf secara mandiri.

Kerja kelompok perlu disertai pembagian peran, rotasi tugas, dan pertanggungjawaban individual. Produk kelompok yang baik belum membuktikan semua anggota belajar. Karena itu, guru meminta refleksi atau tugas individual sesudah kolaborasi. Keberhasilan scaffolding ditandai oleh menurunnya kebutuhan bantuan, meningkatnya kualitas keputusan mandiri, dan kemampuan menjelaskan strategi yang digunakan.

D. PRINSIP PRAKTIS BAGI PENDIDIK

1. Gunakan usia dan tahap perkembangan sebagai orientasi, bukan label atau batas kemampuan yang mutlak.
2. Bedakan perilaku yang tampak dari proses yang mendasarinya; kombinasikan observasi, dialog, hasil kerja, dan asesmen formatif.
3. Bangun keamanan psikologis: hindari ejekan, perbandingan publik, dan label yang mengubah kesalahan menjadi identitas.
4. Rumuskan perilaku dan tujuan belajar secara jelas, lalu berikan umpan balik cepat, spesifik, dan berorientasi strategi.
5. Aktifkan pengetahuan awal dan gunakan pengalaman konkret, pertanyaan, atau bukti yang mendorong restrukturisasi pemahaman.
6. Modelkan tidak hanya hasil akhir, tetapi juga proses berpikir, kesalahan, pemeriksaan, dan perbaikan.
7. Berikan scaffolding yang kontingen dan kurangi secara bertahap; selalu uji kemandirian setelah bantuan.
8. Kembangkan efikasi diri melalui pengalaman keberhasilan yang autentik dan tujuan bertahap, bukan pujian yang tidak berdasar.
9. Sesuaikan strategi dengan bahasa, budaya, kondisi disabilitas, pengalaman keluarga, dan keragaman lintasan perkembangan.

10. Rujuk kepada tenaga profesional ketika masalah melampaui kewenangan pedagogis guru; teori perkembangan tidak menggantikan asesmen klinis.

PENUTUP

Teori perkembangan peserta didik menyediakan kerangka untuk memahami perubahan perilaku, pemikiran, emosi, identitas, dan partisipasi sosial. Nilai teori tidak terletak pada banyaknya tahap yang dapat dihafal, tetapi pada kemampuannya membantu pendidik membuat keputusan yang lebih peka dan dapat dipertanggungjawabkan. Freud dan Erikson mengingatkan pentingnya pengalaman serta relasi; behaviorisme menawarkan ketepatan dalam membentuk kebiasaan; Piaget menjelaskan konstruksi pengetahuan; Bandura memperlihatkan peran model, agensi, dan efikasi diri; sedangkan Vygotsky menegaskan bahwa perkembangan dimediasi bahasa, budaya, dan bantuan sosial.

Analisis lintas teori menunjukkan bahwa pembelajaran yang bermakna perlu menyatukan empat kondisi: rasa aman untuk terlibat, struktur perilaku yang jelas, tantangan kognitif yang produktif, dan dukungan sosial yang secara bertahap menghasilkan kemandirian. Karena peserta didik berkembang melalui lintasan yang beragam, guru perlu menggunakan teori secara fleksibel, menguji asumsi dengan bukti kelas, serta meninjau dampak strategi terhadap pemahaman, motivasi, relasi, dan kesejahteraan peserta didik.

DAFTAR PUSTAKA

Ajhuri, K. F. (2019). *Psikologi perkembangan: Pendekatan sepanjang rentang kehidupan*. Penebar Media Pustaka.

Badan Pengembangan dan Pembinaan Bahasa. (n.d.). Berkembang. Dalam *Kamus Besar Bahasa Indonesia Daring*. Diakses 23 Agustus 2026, dari https://kbbi.kemendikdasmen.go.id/entri/berkembang

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Desmita. (2015). *Psikologi perkembangan peserta didik: Panduan bagi orang tua dan guru dalam memahami psikologi anak usia SD, SMP, dan SMA*. PT Remaja Rosdakarya.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). W. W. Norton.

Freud, S. (1953). Three essays on the theory of sexuality. In J. Strachey (Ed. & Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 7, pp. 123–243). Hogarth Press. (Original work published 1905)

Hanafi, I., & Sumitro, E. A. (2019). Perkembangan kognitif menurut Jean Piaget dan implikasinya dalam pembelajaran. *Alpen: Jurnal Pendidikan Dasar, 3*(2), 87–93. https://doi.org/10.24929/alpen.v3i2.30

Harefa, D., Gaurifa, M., Simanullang, N. R., Sarumaha, M., & Telaumbanua, K. (2023). *Teori perkembangan peserta didik*. CV Jejak.

Lesilolo, H. J. (2019). Penerapan teori belajar sosial Albert Bandura dalam proses belajar mengajar di sekolah. *KENOSIS: Jurnal Kajian Teologi, 4*(2), 186–202. https://doi.org/10.37196/kenosis.v4i2.67

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.; 2nd ed.). International Universities Press. (Original work published 1936)

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review, 20*(2), 158–177. https://doi.org/10.1037/h0074428

BAB II. FAKTOR-FAKTOR YANG MEMENGARUHI PERKEMBANGAN PESERTA DIDIK

PENDAHULUAN

Perkembangan peserta didik dibentuk oleh hubungan timbal balik antara karakteristik biologis, pengalaman, relasi sosial, kondisi material, budaya, dan waktu. Karena itu, pertanyaan "mana yang lebih menentukan, bawaan atau lingkungan?" tidak lagi memadai jika kedua unsur diperlakukan sebagai kekuatan yang terpisah. Riset genetika perilaku menunjukkan bahwa banyak karakteristik psikologis memiliki komponen hereditas, tetapi hereditabilitas tidak berarti sifat telah ditetapkan, tidak dapat berubah, atau berlaku sama pada semua lingkungan (Plomin et al., 2016). Pada saat yang sama, lingkungan bukan sekadar latar pasif; kualitas pengasuhan, kesehatan, gizi, kesempatan belajar, sekolah, teman sebaya, dan kebijakan sosial ikut membentuk jalur perkembangan.

Dalam sejarah pemikiran pendidikan, perdebatan tersebut direpresentasikan oleh nativisme, empirisme, dan konvergensi. Nativisme menekankan pembawaan, empirisme mengutamakan pengalaman, sedangkan konvergensi mempertemukan keduanya (Musdalifah, 2018). Ketiga aliran penting dipelajari sebagai landasan historis, tetapi penjelasan kontemporer bergerak lebih jauh: gen dan lingkungan dapat berkorelasi, saling memengaruhi, serta menghasilkan dampak yang berbeda pada individu yang berbeda. Peserta didik juga berperan aktif memilih, menafsirkan, dan mengubah lingkungannya. Oleh sebab itu, bab ini membahas ketiga aliran secara kritis dan

mengintegrasikannya dengan perspektif interaksional serta bioekologis.

A. NATIVISME DAN FAKTOR BIOLOGIS-HEREDITAS

1. Pokok pandangan nativisme

Istilah nativisme berasal dari gagasan mengenai sesuatu yang telah hadir sejak kelahiran. Dalam literatur pendidikan Indonesia, aliran ini lazim dikaitkan dengan Arthur Schopenhauer dan disebut pesimisme pedagogis karena pendidikan dinilai memiliki daya yang terbatas dibanding pembawaan (Musdalifah, 2018). Pokok pikirannya ialah bahwa arah perkembangan terutama ditentukan oleh sifat dasar, bakat, atau potensi bawaan. Nilai historis pandangan ini terletak pada pengakuan bahwa peserta didik tidak lahir identik dan tidak semua perbedaan dapat dijelaskan oleh perlakuan pendidikan.

Namun, versi ekstrem nativisme tidak sejalan dengan ilmu perkembangan modern. Gen tidak bekerja seperti cetak biru yang langsung menghasilkan kecerdasan, kemalasan, kemarahan, atau prestasi. Gen berkontribusi pada proses biologis dan predisposisi, sedangkan ekspresinya berlangsung dalam lingkungan tertentu. Hereditabilitas adalah ukuran variasi dalam populasi pada kondisi tertentu, bukan persentase penyebab pada seorang anak. Sifat dengan komponen hereditas tinggi pun dapat dipengaruhi intervensi, pendidikan, kesehatan, dan perubahan konteks (Plomin et al., 2016).

2. Gen, kromosom, dan keragaman individual

Pada umumnya manusia memiliki 23 pasang kromosom yang membawa materi genetik dari kedua orang tua. Kombinasi genetik berkontribusi pada ciri fisik, temperamen, kerentanan kesehatan, dan berbagai kecenderungan individual. Akan tetapi, hubungan gen dengan hasil perkembangan bersifat probabilistik, bukan deterministik. Riwayat keluarga diabetes, misalnya, dapat meningkatkan risiko, tetapi tidak berarti penyakit pasti

diwariskan dalam bentuk yang sama. Pola makan, aktivitas fisik, layanan kesehatan, dan faktor lain tetap relevan. Demikian pula, tinggi badan dipengaruhi potensi genetik sekaligus gizi, kesehatan, hormon, dan kondisi kehidupan.

Sifat kepribadian seperti mudah marah atau pasif tidak tepat disebut gen tunggal yang diwariskan. Anak dapat memiliki reaktivitas temperamental tertentu, tetapi cara reaktivitas itu berkembang dipengaruhi respons pengasuh, keamanan lingkungan, kemampuan bahasa, regulasi emosi, dan pengalaman sosial. Bahasa yang digunakan pendidik perlu menghindari fatalisme. Pernyataan "anak ini memang pemalas dari lahir" mengubah dugaan menjadi identitas dan dapat menurunkan harapan serta kesempatan belajar.

3. Inteligensi, bakat, motivasi, dan kesiapan

Inteligensi adalah kemampuan kompleks untuk belajar, bernalar, memecahkan masalah, dan beradaptasi. Skor tes dapat memberikan informasi tertentu jika diperoleh melalui instrumen yang sahih dan diinterpretasikan oleh tenaga kompeten, tetapi skor bukan nilai diri atau batas masa depan. Kinerja dipengaruhi bahasa, pengalaman, kondisi kesehatan, kecemasan, kesempatan belajar, dan konteks pengujian. Istilah yang merendahkan seperti "lemah mental" perlu ditinggalkan; jika terdapat kebutuhan khusus, sekolah menggunakan bahasa yang menghormati individu dan merujuk pada asesmen multidisipliner.

Bakat lebih tepat dipahami sebagai potensi atau kesiapan relatif pada bidang tertentu yang memerlukan latihan, kesempatan, dukungan, dan motivasi agar berkembang. Minat menggambar yang muncul sejak dini dapat mencerminkan kombinasi kecenderungan, paparan, respons positif, dan kesempatan berlatih. Guru tidak perlu memilih antara "bawaan" atau "latihan"; tugas pedagogisnya ialah menyediakan kesempatan luas untuk menemukan potensi, lalu memberi tantangan dan sumber daya yang sesuai. Kesiapan juga bukan alasan menunda pembelajaran tanpa batas, melainkan dasar untuk menentukan tingkat bantuan dan urutan pengalaman.

4. Dorongan, refleks, dan regulasi diri

Dorongan biologis seperti lapar, haus, dan kebutuhan akan keselamatan berperan dalam perilaku. Refleks tertentu, misalnya refleks mengisap pada bayi atau respons menghindar terhadap ancaman, memiliki dasar biologis. Namun, istilah insting tidak seharusnya digunakan untuk menjelaskan seluruh tindakan kompleks. Rasa ingin tahu, ketekunan, dan pilihan belajar berkembang melalui interaksi kebutuhan, emosi, pengalaman keberhasilan, model sosial, serta makna yang diberikan individu. Seorang anak yang mencari tutorial origami bukan hanya digerakkan naluri, tetapi juga tujuan, pengetahuan sebelumnya, akses teknologi, dan dukungan sosial.

B. EMPIRISME DAN FAKTOR LINGKUNGAN

1. Pokok pandangan empirisme

Empirisme menempatkan pengalaman sebagai sumber utama pengetahuan. John Locke sering dikaitkan dengan metafora tabula rasa, yaitu pikiran yang belum berisi gagasan bawaan dalam pengertian tertentu. Dalam pendidikan, aliran ini melahirkan optimisme pedagogis: lingkungan dan pendidikan dianggap mampu membentuk perkembangan. Pandangan tersebut menegaskan pentingnya stimulasi, pembiasaan, model, latihan, dan kualitas pengalaman (Galugu et al., 2021; Musdalifah, 2018).

Versi ekstrem empirisme juga perlu dikritisi. Anak bukan kertas kosong dan bukan objek yang bebas dibentuk sesuai kehendak orang dewasa. Sejak awal, anak memiliki karakteristik biologis, temperamen, kapasitas sensorik, serta aktivitas memilih dan menafsirkan pengalaman. Lingkungan yang sama tidak selalu menimbulkan hasil yang sama. Selain itu, pengaruh lingkungan tidak identik dengan kesalahan orang tua; keluarga hidup dalam kondisi ekonomi, budaya, layanan publik, dan kebijakan yang juga membatasi atau memperluas pilihan.

2. Lingkungan keluarga

Keluarga merupakan konteks awal bagi kelekatan, bahasa, regulasi emosi, kebiasaan, nilai, kesehatan, dan identitas. Pengasuhan responsif—mengenali sinyal anak dan menanggapinya secara tepat—mendukung rasa aman serta kesempatan belajar. Kerangka nurturing care menekankan lima unsur yang saling terkait: kesehatan, gizi memadai, keamanan dan keselamatan, pengasuhan responsif, serta kesempatan belajar sejak dini (World Health Organization et al., 2018). Dengan demikian, perkembangan tidak cukup didukung oleh kasih sayang saja; keluarga juga memerlukan akses pangan, layanan kesehatan, waktu, pengetahuan, dan perlindungan sosial.

Anak belajar melalui contoh, tetapi hubungan sebab-akibat tidak boleh disederhanakan. Menyaksikan pertengkaran tidak otomatis membuat anak kasar; dampaknya bergantung pada intensitas, keamanan, cara konflik diselesaikan, dukungan lain, dan karakteristik anak. Sebaliknya, keluarga harmonis tidak menjamin semua kesulitan terhindarkan. Analisis yang baik mencari faktor risiko dan faktor protektif, bukan menyalahkan keluarga.

3. Lingkungan sekolah

Sekolah menyediakan pengajaran sistematis, hubungan dengan guru dan teman sebaya, norma, kegiatan, serta akses pada sumber belajar. Iklim sekolah yang aman dan inklusif dapat memperkuat kompetensi akademik, identitas positif, regulasi diri, dan partisipasi sosial. Namun, sekolah tidak tepat disebut sekadar substitusi keluarga. Keduanya memiliki fungsi berbeda dan perlu bermitra. Pernyataan bahwa anak yang tidak bersekolah pasti tertinggal juga perlu dikontekstualkan; hasil perkembangan dipengaruhi mutu dan akses pendidikan, bukan hanya kehadiran formal.

Pengaruh sekolah dapat dianalisis melalui kualitas interaksi sehari-hari: apakah guru memiliki harapan tinggi yang

realistis, apakah kesalahan diperlakukan sebagai bagian belajar, apakah perundungan ditangani, apakah asesmen mengarahkan perbaikan, dan apakah siswa dengan kebutuhan berbeda memperoleh akomodasi. Dua sekolah dengan kurikulum sama dapat menghasilkan pengalaman perkembangan yang sangat berbeda karena kualitas proses tersebut.

4. Teman sebaya

Teman sebaya memberi ruang untuk belajar bernegosiasi, bekerja sama, menyampaikan pendapat, mengelola konflik, memperoleh dukungan, dan membangun identitas. Pengaruhnya dapat positif atau negatif, tetapi bukan proses satu arah. Remaja memilih kelompok berdasarkan minat dan kecenderungan tertentu, lalu kelompok memperkuat norma yang telah ada. Relasi keluarga yang suportif, keterikatan pada sekolah, dan kemampuan mengambil keputusan dapat menjadi faktor protektif terhadap tekanan teman sebaya.

Pendidik sebaiknya tidak memandang kelompok sebaya hanya sebagai ancaman. Strategi yang lebih produktif ialah membangun norma kelompok yang prososial, melatih keterampilan menolak ajakan berisiko, menyediakan model sebaya positif, dan menciptakan kegiatan yang memberi status sosial pada kontribusi akademik, seni, olahraga, serta kepedulian sosial.

5. Masyarakat, media, dan kondisi sosial ekonomi

Masyarakat menyediakan norma, jaringan dukungan, keamanan, fasilitas, model pekerjaan, praktik keagamaan, dan kesempatan berpartisipasi. Perbedaan desa dan kota tidak boleh diterjemahkan sebagai perbedaan mutu manusia atau cara berpikir yang lebih rendah dan lebih tinggi. Yang relevan ialah variasi akses, kepadatan relasi, jenis pekerjaan, layanan pendidikan, teknologi, lingkungan fisik, dan budaya setempat. Komunitas dapat menjadi sumber daya perkembangan ketika menyediakan ruang aman, perpustakaan, kegiatan pemuda, layanan kesehatan, dan hubungan antargenerasi.

Status sosial ekonomi bekerja melalui banyak jalur: pendapatan, kestabilan pekerjaan, kualitas hunian, gizi, stres keluarga, akses layanan, waktu pendampingan, dan sumber belajar. Kemiskinan tidak identik dengan rendahnya aspirasi atau kualitas pengasuhan. Model stres keluarga menunjukkan bahwa tekanan ekonomi dapat memengaruhi kesejahteraan orang tua dan proses keluarga, tetapi dukungan sosial serta kebijakan dapat mengurangi dampaknya (Conger et al., 2010). Media digital juga menjadi konteks perkembangan; dampaknya bergantung pada isi, durasi, tujuan, pendampingan, dan apa yang tergantikan oleh penggunaan media.

C. KONVERGENSI DAN PERSPEKTIF INTERAKSIONAL KONTEMPORER

1. Dari konvergensi menuju interaksi dinamis

Aliran konvergensi yang dikaitkan dengan William Stern menyatakan bahwa perkembangan merupakan hasil pertemuan pembawaan dan lingkungan. Bakat memerlukan lingkungan yang sesuai agar teraktualisasi; lingkungan juga tidak bekerja pada individu yang sepenuhnya seragam (Musdalifah, 2018). Pandangan ini lebih seimbang daripada nativisme atau empirisme ekstrem. Meski demikian, ungkapan "bawaan ditambah lingkungan" masih terlalu sederhana karena seolah keduanya dapat dipisahkan lalu dijumlahkan.

Perspektif kontemporer menekankan tiga proses. Pertama, interaksi gen–lingkungan: sensitivitas terhadap pengalaman dapat berbeda berdasarkan karakteristik biologis. Kedua, korelasi gen–lingkungan: karakteristik individu dapat memengaruhi lingkungan yang diterima, dipilih, atau dibentuknya. Anak yang menikmati musik, misalnya, mungkin lebih sering mencari aktivitas musik sehingga kemampuan dan lingkungannya saling memperkuat. Ketiga, transaksi perkembangan: respons anak mengubah perilaku orang lain, lalu respons lingkungan berikutnya kembali memengaruhi anak.

Perkembangan adalah rangkaian hubungan dua arah, bukan hasil satu faktor yang bekerja dari luar.

2. Model bioekologis

Model bioekologis Bronfenbrenner menempatkan proses proksimal—interaksi berulang antara individu dan orang, objek, atau simbol—sebagai mesin perkembangan. Dampaknya dipengaruhi karakteristik individu, konteks, dan waktu (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Konteks mencakup mikrosistem seperti keluarga dan sekolah; hubungan antarmikrosistem atau mesosistem; eksosistem seperti pekerjaan orang tua dan layanan daerah; makrosistem berupa nilai budaya, struktur sosial, dan kebijakan; serta kronosistem yang merujuk pada perubahan sepanjang waktu.

Model ini mencegah guru menyederhanakan masalah. Ketidakhadiran siswa, misalnya, tidak otomatis menunjukkan motivasi rendah. Penyebabnya dapat melibatkan penyakit, transportasi, tanggung jawab keluarga, rasa tidak aman di sekolah, pekerjaan orang tua, atau bencana. Intervensi yang hanya memberi hukuman mungkin gagal karena menyasar perilaku, bukan sistem penyebab. Analisis bioekologis membantu menentukan pihak yang perlu bekerja sama dan tingkat intervensi yang relevan.

D. FAKTOR PERKEMBANGAN BERDASARKAN RANAH

Ranah	Faktor yang saling berinteraksi	Implikasi pendidikan
Fisik dan motorik	Genetik, kondisi prenatal, gizi, tidur, aktivitas fisik, penyakit, hormon, keselamatan, dan akses layanan kesehatan.	Pantau fungsi dan partisipasi, sediakan aktivitas adaptif, koordinasikan dengan keluarga/tenaga kesehatan, dan hindari standar berbasis stereotip gender.

Kognitif dan bahasa	Kematangan neurologis, kesehatan, bahasa rumah, kualitas interaksi, pengetahuan awal, pengajaran, stres, akses buku/teknologi, serta budaya.	Gunakan asesmen formatif, representasi beragam, pengajaran eksplisit, dialog, dan dukungan bahasa tanpa menurunkan ekspektasi.
Sosial-emosional	Temperamen, kelekatan, regulasi emosi, pola relasi, iklim kelas, teman sebaya, pengalaman diskriminasi, dan keamanan.	Bangun relasi aman, ajarkan regulasi dan resolusi konflik, tangani perundungan, serta sediakan rujukan bila diperlukan.
Moral dan spiritual	Penalaran, emosi moral, keteladanan, dialog nilai, praktik keluarga/agama, budaya, aturan sekolah, dan kesempatan bertindak.	Padukan keteladanan, alasan moral, refleksi, kebiasaan, dan aksi nyata; hindari indoktrinasi yang menutup dialog atau mempermalukan perbedaan.
Identitas dan bakat	Karakteristik personal, pengakuan sosial, pilihan, model, kesempatan latihan, sumber daya, harapan guru, dan pengalaman keberhasilan.	Sediakan eksplorasi luas, pilihan bertanggung jawab, model beragam, umpan balik spesifik, dan akses yang adil terhadap pengayaan.

1. Perkembangan fisik dan psikomotorik

Gizi, kesehatan, tidur, aktivitas fisik, keselamatan, dan kondisi biologis bersama-sama memengaruhi energi, pertumbuhan, koordinasi, dan kesiapan mengikuti kegiatan. Pernyataan umum bahwa anak laki-laki selalu lebih tinggi atau lebih kuat daripada anak perempuan tidak dapat dijadikan dasar perlakuan individual karena variasi di dalam setiap kelompok sangat besar dan berubah menurut usia. Guru menilai kebutuhan berdasarkan fungsi peserta didik, bukan stereotip. Jika terdapat perubahan berat badan, kelelahan, atau keterlambatan motorik

yang mengkhawatirkan, guru mendokumentasikan observasi dan berkomunikasi dengan keluarga atau tenaga kesehatan, bukan membuat diagnosis.

2. Perkembangan intelektual dan bahasa

Kondisi kesehatan mendukung perhatian dan partisipasi, tetapi prestasi bukan cerminan tunggal inteligensi. Akses terhadap buku, percakapan kaya bahasa, pengajaran bermutu, rasa aman, dan kesempatan berlatih memengaruhi performa. Perbedaan berbasis jenis kelamin sering bercampur dengan harapan sosial, kesempatan, dan pengalaman; karena itu guru tidak boleh mengarahkan bidang belajar berdasarkan stereotip. Asesmen digunakan untuk mengenali strategi, pengetahuan awal, dan bantuan yang diperlukan, bukan untuk menutup kesempatan.

3. Perkembangan moral dan spiritual

Perkembangan moral melibatkan penalaran tentang benar-salah, empati, rasa bersalah, pengendalian diri, identitas, kebiasaan, dan partisipasi dalam komunitas. Pendidikan agama dapat memberi narasi, praktik, dan komunitas nilai, tetapi keteladanan serta pengalaman keadilan sehari-hari sangat menentukan kredibilitas pesan. Sekolah perlu menghubungkan aturan dengan alasan, memberi ruang dialog, dan menyediakan kesempatan memperbaiki kerugian. Kepatuhan karena takut hukuman berbeda dari pemahaman moral dan komitmen batin.

E. ANALISIS KASUS DAN STRATEGI INTERVENSI

1. Kasus kesulitan membaca

Seorang siswa kelas III lambat membaca. Penjelasan nativistik ekstrem akan menyebut kemampuan rendah sebagai bawaan; penjelasan empiristik ekstrem akan menyalahkan kurang latihan. Analisis interaksional memeriksa lebih banyak data: riwayat bahasa, penglihatan dan pendengaran, kesadaran fonologis, kualitas pengajaran, frekuensi membaca, kecemasan,

absensi, serta dukungan rumah. Guru melakukan asesmen keterampilan komponen, memberi pengajaran eksplisit dan latihan bertahap, menyediakan bacaan sesuai tingkat, memantau respons, lalu merujuk jika kemajuan tetap minimal. Indikatornya ialah akurasi, kelancaran, pemahaman, dan meningkatnya kemauan membaca.

4. Kasus bakat seni tanpa fasilitas

Siswa menunjukkan minat dan kepekaan visual, tetapi tidak memiliki alat gambar di rumah. Potensi tidak akan berkembang optimal jika kesempatan dibatasi. Sekolah dapat menyediakan bahan murah, waktu studio, akses contoh karya, bimbingan, dan pameran yang menghargai proses. Guru memantau kemajuan teknik, orisinalitas, ketekunan, dan kemampuan menerima umpan balik. Intervensi ini tidak menjamin semua anak menjadi seniman profesional, tetapi memastikan kondisi ekonomi tidak menutup kesempatan menguji dan mengembangkan potensi.

5. Kasus perilaku agresif

Siswa sering mendorong teman. Menyebutnya "sifat turunan" mengabaikan fungsi perilaku; menyalahkan keluarga juga terlalu sederhana. Analisis mencatat kapan perilaku muncul, pemicu, konsekuensi, kemampuan bahasa, regulasi emosi, relasi teman, kondisi kelas, dan paparan konflik. Guru memastikan keselamatan, mengajarkan respons pengganti, memperkuat perilaku prososial, mengatur lingkungan pemicu, berkomunikasi dengan keluarga, dan melibatkan konselor bila perlu. Keberhasilan diukur dari penurunan frekuensi/intensitas, penggunaan strategi pengganti, pemulihan relasi, dan kemampuan meminta bantuan.

6. Kasus ketidakhadiran dan prestasi menurun

Siswa sering absen dan prestasinya turun. Pendekatan bioekologis menelusuri kemungkinan penyakit, transportasi, pekerjaan pengasuh, tanggung jawab domestik, perundungan, atau kesulitan ekonomi. Sekolah menyusun dukungan sesuai

penyebab: penyesuaian tugas, rencana mengejar materi, komunikasi yang tidak menghakimi, dukungan sosial, atau koordinasi layanan. Hukuman kehadiran tanpa pemecahan hambatan dapat memperbesar ketimpangan. Indikatornya ialah kehadiran yang membaik, keterlibatan, penyelesaian tugas prioritas, dan berkurangnya hambatan yang dilaporkan.

F. PRINSIP PEDAGOGIS

1. Hindari determinisme biologis dan determinisme lingkungan; gunakan bahasa probabilitas, potensi, risiko, dan faktor protektif.
2. Jangan menyamakan hereditabilitas dengan ketidakmungkinan berubah atau dengan penyebab pada seorang individu.
3. Nilai peserta didik melalui berbagai bukti dan sepanjang waktu; satu skor tidak cukup untuk menentukan potensi.
4. Bangun kemitraan keluarga tanpa menyalahkan, serta perhatikan kondisi struktural yang memengaruhi pilihan keluarga.
5. Rancang lingkungan kaya kesempatan, tetapi sesuaikan dukungan dengan respons dan karakteristik setiap peserta didik.
6. Gunakan data untuk membedakan masalah keterampilan, kesempatan belajar, kesehatan, motivasi, dan keamanan.
7. Periksa bias gender, kelas sosial, budaya, bahasa, dan disabilitas dalam ekspektasi serta akses program pengayaan.
8. Koordinasikan intervensi lintas sistem ketika penyebab melampaui ruang kelas; guru tidak harus menyelesaikan semua masalah sendiri.

PENUTUP

Nativisme, empirisme, dan konvergensi membantu memahami sejarah perdebatan tentang pembawaan dan lingkungan. Akan tetapi, perkembangan peserta didik tidak dapat dijelaskan secara memadai oleh satu penyebab tunggal. Karakteristik biologis memberi kecenderungan dan batas tertentu, pengalaman menyediakan peluang serta tekanan, sedangkan individu secara aktif menafsirkan dan membentuk lingkungannya. Keluarga, sekolah, teman sebaya, masyarakat, media, layanan, kebijakan, dan perubahan waktu membentuk sistem yang saling berkaitan.

Implikasi utamanya bagi pendidikan adalah optimisme yang realistis. Guru tidak menjanjikan bahwa semua hasil dapat dibentuk tanpa batas, tetapi juga tidak menganggap kemampuan telah ditentukan sejak lahir. Pendidikan yang bertanggung jawab memperluas kesempatan, mengurangi hambatan, memberikan dukungan sesuai kebutuhan, memantau respons, dan bekerja sama dengan keluarga serta layanan lain. Dengan cara itu, perbedaan individual dihormati tanpa berubah menjadi alasan untuk membatasi perkembangan.

DAFTAR PUSTAKA

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). Wiley. https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114

Conger, R. D., Conger, K. J., & Martin, M. J. (2010). Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of Marriage and Family, 72*(3), 685–704. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00725.x

Galugu, N. S., Pajarianto, H., & Bahraini. (2021). *Psikologi pendidikan*. Deepublish.

Izomi, M. S., Ellis, R., Ikhwan, M. N., Taufiqa, Z., Mahaly, S., Zulkifli, Yanto, N., Huliselan, N., Yulastri, W., Sampe, P. D., Yulianti, A., Jannah, D. S. M., & Shufa, N. K. F. (2024). *Perkembangan peserta didik*. CV Gita Lentera.

Matondang, A. H., Zainuri, H. S., Jannah, M., Siregar, N. A., Nasution, N. S., Puspitasari, P., & Lubis, R. (2025). Faktor yang memengaruhi perkembangan peserta didik kelas 3 sekolah dasar. *Dewantara: Jurnal Pendidikan Sosial Humaniora, 4*(1), 46–57. https://doi.org/10.30640/dewantara.v4i1.3773

Musdalifah. (2019). Peserta didik dalam pandangan nativisme, empirisme, dan konvergensi. *Idaarah: Jurnal Manajemen Pendidikan, 2*(2), 243–251. https://doi.org/10.24252/idaarah.v2i2.7014

Plomin, R., DeFries, J. C., Knopik, V. S., & Neiderhiser, J. M. (2016). Top 10 replicated findings from behavioral genetics. *Perspectives on Psychological Science, 11*(1), 3–23. https://doi.org/10.1177/1745691615617439

Rasmitadila. (2023). *Psikologi perkembangan peserta didik sekolah dasar*. Insight Mediatama.

Scarr, S., & McCartney, K. (1983). How people make their own environments: A theory of genotype–environment effects. *Child Development, 54*(2), 424–435. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1983.tb03884.x

World Health Organization, United Nations Children's Fund, & World Bank Group. (2018). *Nurturing care for early childhood development: A framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential*. World Health Organization. https://iris.who.int/handle/10665/272603

BAB III. PERKEMBANGAN FISIK DAN PSIKOMOTORIK PESERTA DIDIK

PENDAHULUAN

Perkembangan fisik mencakup perubahan pada ukuran dan proporsi tubuh, sistem saraf, otot, tulang, organ, hormon, kematangan seksual, kebugaran, serta fungsi sensorik. Pertumbuhan menunjuk terutama pada perubahan kuantitatif, seperti tinggi dan berat badan, sedangkan perkembangan menunjuk pada perubahan organisasi dan fungsi yang semakin kompleks. Keduanya berhubungan erat, tetapi tidak identik. Perubahan tubuh juga tidak berhenti ketika individu mencapai ukuran dewasa; kebugaran, komposisi tubuh, fungsi organ, dan kemampuan adaptasi terus berubah sepanjang rentang kehidupan (Desmita, 2017; Papalia et al., 2014).

Perkembangan motorik adalah perubahan kemampuan mengendalikan postur dan gerakan melalui kerja terpadu sistem saraf, otot, tulang, persepsi, perhatian, motivasi, dan pengalaman. Istilah psikomotorik dalam pendidikan lebih luas karena mencakup keterampilan yang memadukan proses mental dan tindakan, misalnya menulis, menggunakan alat laboratorium, melakukan gerakan olahraga, bermain musik, atau mempraktikkan prosedur keselamatan. Gerakan bukan hasil kematangan biologis saja; kesempatan berlatih, kualitas instruksi, kondisi kesehatan, lingkungan fisik, budaya, dan rasa percaya diri ikut menentukan.

Pemahaman fisik-motorik penting bagi guru karena partisipasi belajar selalu diwujudkan melalui tubuh. Duduk, melihat, mendengar, memegang alat tulis, bergerak di ruang kelas, mengatur tenaga, dan mempertahankan perhatian memiliki dasar sensorimotor. Kesulitan pada salah satu fungsi

tidak boleh langsung ditafsirkan sebagai kemalasan atau rendahnya kecerdasan. Guru perlu mengamati pola, mengurangi hambatan, menyediakan variasi cara berpartisipasi, dan berkolaborasi dengan keluarga serta tenaga profesional ketika diperlukan.

A. KONSEP DASAR PERKEMBANGAN FISIK DAN PSIKOMOTORIK

1. Sistem yang mendasari perkembangan fisik

Empat kelompok perubahan sering digunakan untuk memahami perkembangan fisik. Pertama, sistem saraf mendukung persepsi, pengendalian gerak, emosi, perhatian, dan pembelajaran. Kedua, otot dan tulang menyediakan kekuatan, stabilitas, rentang gerak, dan postur. Ketiga, sistem endokrin mengatur pertumbuhan, metabolisme, respons stres, dan pubertas. Keempat, struktur tubuh mencakup tinggi, berat, komposisi, dan proporsi (Hurlock, 2013). Pembagian ini membantu analisis, tetapi seluruh sistem bekerja saling bergantung; kemampuan menangkap bola, misalnya, membutuhkan persepsi visual, prediksi arah, koordinasi bilateral, keseimbangan, kekuatan, perhatian, dan pengalaman.

Plastisitas sistem saraf memungkinkan perubahan melalui pengalaman, latihan, dan rehabilitasi. Karena itu, pernyataan bahwa jaringan saraf yang rusak sama sekali tidak dapat beradaptasi perlu dihindari. Tingkat pemulihan bergantung pada lokasi dan luas kerusakan, usia, kondisi kesehatan, waktu intervensi, serta dukungan. Pendidik tidak membuat diagnosis neurologis, tetapi dapat mendokumentasikan kesulitan fungsi dan memastikan akses pembelajaran sambil menunggu asesmen profesional.

2. Motorik kasar, motorik halus, dan integrasi perseptual

Motorik kasar melibatkan kelompok otot besar dan pengendalian postur, seperti berjalan, berlari, melompat,

menjaga keseimbangan, melempar, dan menangkap. Motorik halus melibatkan gerakan kecil yang presisi, terutama tangan dan jari, seperti menggenggam pensil, menggunting, mengancingkan pakaian, mengetik, atau memanipulasi benda kecil. Banyak tugas bersifat campuran. Menangkap bola terutama merupakan keterampilan motorik kasar dengan koordinasi mata-tangan, sedangkan menggambar memerlukan motorik halus, kontrol postur, persepsi visual, dan perencanaan.

Keterampilan berkembang melalui variasi gerak, pengulangan bermakna, umpan balik, dan penyesuaian tuntutan. Otomatisasi membebaskan sumber daya perhatian untuk tujuan yang lebih kompleks; siswa yang sudah otomatis membentuk huruf dapat lebih fokus pada gagasan tulisan. Namun, kecepatan bukan satu-satunya indikator. Ketepatan, efisiensi, keamanan, keluwesan adaptasi, dan kemampuan menjelaskan prosedur juga penting.

B. KARAKTERISTIK PERKEMBANGAN MENURUT FASE

Tahapan berikut merupakan kecenderungan umum, bukan jadwal diagnostik. Anak berkembang dengan variasi individual yang luas. Tonggak perkembangan digunakan untuk pemantauan, bukan untuk membandingkan atau memberi label. Jika keterampilan yang sebelumnya dikuasai hilang, terdapat kesulitan yang menetap, atau anak tidak dapat berpartisipasi dalam aktivitas sesuai konteksnya, keluarga dan sekolah perlu berkonsultasi dengan tenaga kesehatan atau perkembangan. CDC menempatkan tonggak sebagai keterampilan yang umumnya dicapai anak dalam cara bergerak, bermain, belajar, berbicara, dan bertindak, serta menganjurkan tindakan dini ketika ada kekhawatiran (Centers for Disease Control and Prevention, 2026).

1. Masa bayi dan kanak-kanak awal

Pada masa bayi, pengendalian bergerak dari kepala dan batang tubuh menuju koordinasi yang lebih kompleks. Anak

belajar mempertahankan postur, berpindah, menjangkau, memegang, dan memanipulasi benda. Pada usia prasekolah, keseimbangan, perubahan arah, lompatan, lempar-tangkap, penggunaan alat makan, menggambar, dan perawatan diri semakin terkoordinasi. Kemajuan sangat dipengaruhi kesempatan bergerak aman, permainan, respons pengasuh, gizi, kesehatan, tidur, dan lingkungan yang dapat dieksplorasi.

Angka jarak lompatan atau jumlah jingkrak tidak seharusnya dijadikan standar tunggal karena dipengaruhi ukuran tubuh, teknik, pengalaman, alat ukur, dan konteks. Guru lebih bermanfaat mengamati kualitas gerak: stabilitas, koordinasi, simetri, keselamatan, ketekunan, dan perkembangan dari waktu ke waktu.

2. Masa usia sekolah dasar

Pada usia sekolah dasar, kekuatan, keseimbangan, kecepatan respons, koordinasi bilateral, dan kontrol alat umumnya berkembang. Motorik halus mendukung tulisan tangan, gambar teknis, kerajinan, penggunaan perangkat, serta alat praktik. Anak juga belajar keterampilan menolong diri, membantu orang lain, bermain, dan melakukan tugas sekolah (Nurihsan & Agustin, 2015). Variasi tetap besar karena pubertas mulai pada waktu yang berbeda, pengalaman aktivitas tidak sama, serta terdapat kondisi kesehatan atau disabilitas yang memengaruhi fungsi.

Pernyataan bahwa anak usia sekolah secara umum mudah sakit atau koordinasi sarafnya kurang baik terlalu luas. Penilaian harus berbasis individu. Demikian pula, aktivitas kontak fisik bukan sifat alamiah semua anak laki-laki; preferensi dipengaruhi minat, teman, budaya, kesempatan, dan norma gender. Sekolah harus memberikan pilihan aktivitas yang beragam dan tidak mengarahkan anak berdasarkan stereotip.

3. Masa remaja dan pubertas

WHO mendefinisikan remaja sebagai fase usia 10–19 tahun yang ditandai pertumbuhan fisik, kognitif, dan psikososial yang

cepat (World Health Organization, n.d.-a). Pubertas melibatkan percepatan pertumbuhan, pematangan organ reproduksi, perubahan komposisi tubuh, kulit, rambut, suara, menstruasi, dan ejakulasi. Urutan serta waktunya bervariasi. Perubahan primer berkaitan langsung dengan kematangan organ reproduksi; perubahan sekunder mencakup ciri tubuh lain yang muncul selama pubertas.

Perbedaan rata-rata antarkelompok jenis kelamin tidak membenarkan kesimpulan bahwa kemampuan motorik perempuan berhenti setelah menstruasi atau seluruh laki-laki selalu lebih kuat. Keterampilan dapat terus berkembang melalui latihan sepanjang remaja dan dewasa. Kekuatan, kelincahan, daya tahan, serta performa dipengaruhi komposisi tubuh, latihan, gizi, tidur, kesehatan, motivasi, dan kesempatan. Pengajaran olahraga perlu menggunakan tingkat kemampuan aktual, pilihan, dan progres individual, bukan asumsi berbasis gender.

Pubertas juga berhubungan dengan citra tubuh dan konsep diri. Siswa yang berkembang lebih awal atau lebih lambat dapat merasa menonjol, malu, atau menjadi sasaran komentar. Guru harus melarang ejekan tubuh, menyediakan privasi, memberi informasi pubertas yang ilmiah dan sesuai usia, serta tidak mempermalukan menstruasi atau perubahan seksual. Pendidikan seksualitas yang komprehensif membahas anatomi, pubertas, kesehatan menstruasi, citra tubuh, relasi, keselamatan, dan akses bantuan secara bertahap serta akurat (World Health Organization, 2026).

4. Masa dewasa

Pada awal dewasa, banyak kapasitas fisik berada pada tingkat tinggi, tetapi puncaknya berbeda menurut jenis fungsi dan pengalaman. Keterampilan khusus tetap dapat meningkat dengan latihan, sedangkan kebugaran dapat menurun jika tidak digunakan. Perkembangan motorik dewasa tidak hanya tentang performa maksimum, tetapi juga efisiensi, spesialisasi, strategi, keselamatan, dan adaptasi terhadap perubahan tubuh.

Pandangan rentang kehidupan mencegah anggapan bahwa perkembangan selesai ketika pertumbuhan tinggi berhenti.

C. FAKTOR YANG MEMENGARUHI PERKEMBANGAN FISIK DAN PSIKOMOTORIK

Faktor	Mekanisme pengaruh	Implikasi pendidikan
Hereditas dan kondisi biologis	Memberi variasi pada pertumbuhan, temperamen, komposisi tubuh, fungsi sensorik, serta risiko kesehatan; hasilnya tetap dipengaruhi lingkungan.	Hindari label "gen unggul/lemah"; gunakan kemampuan fungsional dan kebutuhan individual sebagai dasar dukungan.
Gizi dan kesehatan	Memengaruhi energi, pertumbuhan, konsentrasi, imunitas, tulang, otot, dan pemulihan.	Gunakan Pedoman Gizi Seimbang/Isi Piringku; koordinasikan pemantauan dan rujukan tanpa mempermalukan bentuk tubuh.
Tidur dan aktivitas fisik	Mendukung pemulihan, regulasi emosi, perhatian, kebugaran, kekuatan tulang dan otot.	Sediakan jeda gerak, pendidikan kebiasaan sehat, dan aktivitas yang aman, menyenangkan, adaptif, serta bertahap.
Latihan dan umpan balik	Membangun koordinasi, ketepatan, otomatisasi, strategi, dan efikasi diri.	Uraikan keterampilan menjadi langkah, modelkan, beri latihan bervariasi, lalu kurangi bantuan.
Lingkungan fisik dan sosial	Ruang, alat, keselamatan, aksesibilitas, dukungan, budaya, dan stereotip memengaruhi kesempatan berpartisipasi.	Terapkan desain inklusif, alat yang sesuai ukuran, alternatif respons, dan norma kelas tanpa ejekan.

Emosi dan konsep diri	Kecemasan, stres, rasa aman, dan pengalaman berhasil memengaruhi ketegangan, keberanian mencoba, serta persistensi.	Bangun iklim aman, umpan balik privat dan spesifik, serta tujuan kemajuan individual.

1. Gizi, kesehatan, tidur, dan aktivitas fisik

Pertumbuhan optimal memerlukan asupan yang beragam dan seimbang, bukan sekadar makanan mahal atau berat badan tinggi. Pedoman "empat sehat lima sempurna" telah digantikan oleh Pedoman Gizi Seimbang dan pendekatan Isi Piringku, yang memperhatikan ragam, porsi, air, kebersihan, aktivitas fisik, serta pemantauan kesehatan (Kementerian Kesehatan Republik Indonesia, 2024). Guru memberi edukasi umum dan bekerja sama dengan keluarga, tetapi tidak meresepkan diet atau menilai kesehatan hanya dari penampilan.

Aktivitas fisik mendukung kebugaran, kesehatan tulang dan otot, fungsi kognitif, tidur, dan kesejahteraan. WHO merekomendasikan anak dan remaja usia 5–17 tahun melakukan rata-rata sedikitnya 60 menit aktivitas fisik intensitas sedang hingga berat per hari sepanjang minggu, dengan aktivitas penguatan otot dan tulang sedikitnya tiga hari; sebagian aktivitas lebih baik daripada tidak sama sekali dan peningkatan dilakukan bertahap (World Health Organization, 2020). Rekomendasi perlu diadaptasi bagi kondisi kesehatan dan disabilitas, bukan digunakan untuk mengecualikan.

2. Stres, keamanan, dan hubungan sosial

Stres tidak otomatis menghentikan pertumbuhan, tetapi stres kronis dapat memengaruhi tidur, nafsu makan, aktivitas, perhatian, dan regulasi fisiologis. Hubungan sebab-akibat hormonal kompleks sehingga guru tidak tepat mendiagnosis kekurangan hormon dari perilaku. Tugas guru ialah menciptakan lingkungan aman, mengenali perubahan fungsi, mendengarkan tanpa menginterogasi, mendokumentasikan

kekhawatiran, dan mengikuti prosedur perlindungan atau rujukan.

Konsep diri fisik terbentuk melalui pengalaman tubuh, kemampuan, komentar orang lain, media, dan norma budaya. Ejekan mengenai tinggi, berat, warna kulit, bentuk tubuh, pubertas, atau disabilitas dapat mengurangi partisipasi dan kesejahteraan. Sekolah perlu menggunakan bahasa netral, memisahkan kesehatan dari standar penampilan, menjaga privasi, serta menilai usaha, strategi, dan fungsi.

3. Pola asuh dan kesempatan bergerak

Pola asuh yang sangat mengontrol dapat mengurangi kesempatan mencoba, tetapi hubungan tidak selalu linear. Perlindungan orang tua mungkin muncul karena risiko lingkungan, pengalaman cedera, atau kondisi anak. Pendekatan yang produktif adalah mendiskusikan aktivitas aman dan bertahap. Anak memerlukan kesempatan bermain, pekerjaan sehari-hari, seni, olahraga, dan eksplorasi yang sesuai kemampuan. Bakat motorik bukan "gen unggul" yang otomatis berkembang; latihan bermutu, akses alat, model, dan dukungan sangat menentukan.

4. Ruang belajar, alat, dan aksesibilitas

Interior memengaruhi postur, gerak, perhatian, dan keselamatan. Meja-kursi yang tidak sesuai ukuran, pencahayaan buruk, jalur sempit, kebisingan, atau alat yang sulit dijangkau dapat menciptakan hambatan. Kelas inklusif menyediakan ruang sirkulasi, posisi duduk fleksibel, alat dengan ukuran atau pegangan alternatif, waktu tambahan, dan cara respons selain tulisan panjang. Penyesuaian bukan menurunkan tujuan belajar, melainkan menghilangkan hambatan yang tidak relevan.

5. Media digital dan perilaku sedentari

Penggunaan telepon genggam tidak dapat disebut secara otomatis merusak perkembangan. Aktivitas digital dapat melatih koordinasi tertentu dan memberi akses belajar, tetapi tidak

menggantikan variasi gerak, tidur, relasi langsung, dan pengalaman manipulatif. Risiko meningkat ketika penggunaan rekreasional panjang menggantikan aktivitas penting, disertai postur statis, konten tidak sesuai, atau mengganggu tidur. WHO menganjurkan pembatasan perilaku sedentari, khususnya waktu layar rekreasional, sambil memperbanyak aktivitas fisik (World Health Organization, 2020). Fokus pendidikan ialah keseimbangan aktivitas dan kualitas penggunaan, bukan larangan tanpa konteks.

D. IMPLIKASI DALAM PEMBELAJARAN

1. Prinsip pembelajaran psikomotorik

a. Nyatakan tujuan secara fungsional dan teramati: ketepatan, koordinasi, urutan, keamanan, efisiensi, atau kemampuan adaptasi.

b. Demonstrasikan keterampilan dari sudut pandang yang mudah dilihat; gunakan penjelasan singkat, contoh, dan noncontoh.

c. Pecah tugas kompleks menjadi komponen, tetapi kembalikan latihan pada aktivitas utuh agar keterampilan bermakna.

d. Berikan latihan terdistribusi dan bervariasi; hindari pengulangan berlebihan yang menimbulkan kelelahan atau memperkuat teknik salah.

e. Gunakan umpan balik spesifik dan bertahap. Terlalu banyak koreksi sekaligus dapat mengganggu perhatian dan kepercayaan diri.

f. Nilai kemajuan individual dan transfer ke situasi baru, bukan hanya kecepatan atau perbandingan antarsiswa.

g. Sediakan pilihan dan adaptasi bagi peserta didik dengan disabilitas, kondisi kesehatan, perbedaan sensorik, atau keterlambatan motorik.

h. Jaga keselamatan, persetujuan, privasi, dan martabat ketika aktivitas menyentuh tubuh atau membahas pubertas.

2. Aktivitas lintas mata pelajaran

Stimulasi fisik-motorik tidak terbatas pada pendidikan jasmani. Bahasa Arab dapat menggunakan kartu mufradāt, permainan bahasa, drama hiwār, menulis huruf Arab, atau menyusun kartu kalimat; matematika menggunakan manipulatif; sains menggunakan alat ukur dan model; sedangkan seni mengembangkan kontrol alat, ritme, dan koordinasi. Jeda gerak singkat dapat membantu mengurangi waktu duduk dan memulihkan kesiapan, tetapi harus terkait tujuan, aman, dan tidak mempermalukan siswa yang memilih versi adaptif.

3. Asesmen dan rujukan

Asesmen psikomotorik sebaiknya menggunakan demonstrasi langsung, daftar kriteria, catatan proses, dan produk. Guru membedakan apakah kesulitan berasal dari pemahaman instruksi, perencanaan, koordinasi, sensorik, kekuatan, kelelahan, kecemasan, atau akses alat. Ketika pola menetap, terjadi regresi, nyeri, pingsan, kelelahan ekstrem, atau partisipasi sangat terganggu, guru berkomunikasi dengan keluarga dan menyarankan evaluasi profesional sesuai prosedur. Diagnosis bukan kewenangan guru.

E. ANALISIS KASUS

1. Tulisan lambat dan tangan cepat lelah

Siswa memahami materi tetapi tulisan sangat lambat dan tangannya cepat lelah. Menambah jumlah salinan sebagai latihan dapat memperparah kelelahan. Guru memeriksa postur, ukuran alat, posisi kertas, pembentukan huruf, tekanan genggaman, dan tuntutan waktu. Intervensi meliputi alat yang lebih nyaman, latihan singkat, jeda, pilihan mengetik atau jawaban lisan untuk mengukur pengetahuan, serta rujukan bila kesulitan menetap.

Keberhasilan diukur dari kenyamanan, keterbacaan, efisiensi, dan kemampuan menunjukkan pemahaman—bukan hanya banyaknya tulisan.

2. Remaja menghindari pendidikan jasmani

Seorang remaja menghindari olahraga setelah perubahan tubuh saat pubertas. Analisis tidak boleh langsung menyimpulkan malas. Guru berbicara secara privat, memeriksa kemungkinan ejekan, nyeri menstruasi, ketidaknyamanan seragam, citra tubuh, kemampuan, atau kondisi kesehatan. Pilihan aktivitas, ruang ganti yang aman, penilaian berbasis kemajuan, dan larangan komentar tubuh dapat memulihkan partisipasi. Indikatornya ialah keterlibatan bertahap, rasa aman yang meningkat, dan kemampuan memilih strategi pengelolaan diri.

3. Siswa kesulitan menulis huruf Arab secara konsisten

Siswa memahami kosakata yang dipelajari tetapi sering kesulitan membentuk huruf Arab secara konsisten. Analisis perlu membedakan apakah masalah berasal dari koordinasi motorik halus, arah dan urutan goresan, posisi tangan, pemahaman bentuk huruf, kelelahan, atau kurangnya latihan. Guru mendemonstrasikan pembentukan huruf secara bertahap, menyediakan pola bantu, memberi latihan singkat, dan mengurangi bantuan ketika kontrol motorik meningkat. Keberhasilan diukur melalui keterbacaan, konsistensi bentuk, kenyamanan menulis, dan meningkatnya kemandirian siswa.

4. Penggunaan gawai dan kurang gerak

Siswa menggunakan gawai beberapa jam setelah sekolah dan jarang beraktivitas fisik. Intervensi tidak dimulai dari menyita perangkat, tetapi memetakan tujuan penggunaan, tidur, aktivitas fisik, tugas, dan relasi. Siswa bersama keluarga menyusun target realistis: jeda gerak, waktu tidur, aktivitas yang disukai, posisi ergonomis, serta batas waktu layar rekreasional. Sekolah menyediakan alternatif gerak yang murah dan inklusif.

Keberhasilan dinilai dari keseimbangan rutinitas, kebugaran, tidur, dan fungsi belajar.

PENUTUP

Perkembangan fisik dan psikomotorik merupakan proses multidimensional yang melibatkan pertumbuhan biologis, pematangan, persepsi, pengalaman, emosi, relasi, budaya, dan lingkungan. Tonggak perkembangan berguna sebagai orientasi, tetapi variasi individual harus dihormati. Perbedaan rata-rata berdasarkan usia atau jenis kelamin tidak boleh diubah menjadi batas kemampuan individu.

Peran guru bukan mempercepat kematangan secara paksa, melainkan menyediakan pengalaman aman, bertahap, bermakna, dan inklusif. Gizi seimbang, tidur, aktivitas fisik, permainan, latihan, umpan balik, ruang yang aksesibel, pendidikan pubertas, serta perlindungan dari ejekan perlu dipadukan. Ketika ada kekhawatiran, observasi dan kolaborasi lebih tepat daripada pelabelan. Dengan pendekatan ini, tubuh dipahami bukan sekadar objek pertumbuhan, melainkan dasar partisipasi, identitas, kesehatan, dan pembelajaran sepanjang hayat.

DAFTAR PUSTAKA

Centers for Disease Control and Prevention. (2026, February 16). *CDC's developmental milestones*.

Desmita. (2017). *Psikologi perkembangan peserta didik: Panduan bagi orang tua dan guru dalam memahami psikologi anak usia SD, SMP, dan SMA* (Cet. ke-7). PT Remaja Rosdakarya.

Hurlock, E. B. (2013). *Psikologi perkembangan: Suatu pendekatan sepanjang rentang kehidupan* (Istiwidayanti & Soedjarwo, Penerj.; ed. ke-5). Erlangga. (Karya asli diterbitkan 1980)

Kementerian Kesehatan Republik Indonesia. (2024, June 28). *Isi Piringku, panduan kebutuhan gizi seimbang harian*.

Nurihsan, A. J., & Agustin, M. (2013). *Dinamika perkembangan anak dan remaja*. PT Refika Aditama.

Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Martorell, G. (2014). *Menyelami perkembangan manusia* (F. W. Herarti, Penerj.; ed. ke-12). Salemba Humanika. (Karya asli diterbitkan 2012)

Santrock, J. W. (2017). *Psikologi pendidikan* (T. Wibowo B. S., Penerj.; ed. ke-2). Kencana. (Karya asli diterbitkan 2004)

Slameto. (2010). *Belajar dan faktor-faktor yang mempengaruhinya* (Ed. revisi). Rineka Cipta.

Sugiyono. (2019). *Metode penelitian pendidikan: Kuantitatif, kualitatif, kombinasi, R&D, dan penelitian pendidikan* (Ed. ke-3). Alfabeta.

World Health Organization. (n.d.). *Adolescent health*. Diakses 23 Agustus 2026

World Health Organization. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*.

World Health Organization. (2026, March 11). *Comprehensive sexuality education*.

BAB IV. PERKEMBANGAN KOGNITIF PESERTA DIDIK DAN IMPLIKASINYA DALAM PEMBELAJARAN

PENDAHULUAN

Kognisi adalah keseluruhan proses mental yang digunakan individu untuk menerima, memilih, menafsirkan, menyimpan, mengambil kembali, dan menggunakan informasi. Proses ini mencakup persepsi, perhatian, bahasa, memori, pembentukan konsep, penalaran, pemecahan masalah, pengambilan keputusan, fungsi eksekutif, kreativitas, dan metakognisi. Kognisi tidak sama dengan pengetahuan atau inteligensi semata. Seorang peserta didik dapat memiliki pengetahuan luas tetapi kesulitan mengatur perhatian; sebaliknya, ia dapat menunjukkan strategi pemecahan masalah yang baik pada bidang yang belum banyak dikenalnya.

Perkembangan kognitif merupakan perubahan sistematis pada cara peserta didik merepresentasikan pengalaman, menghubungkan pengetahuan, mengendalikan proses berpikir, dan menggunakan strategi. Perubahan tersebut muncul dari interaksi kematangan biologis, pengalaman, bahasa, budaya, pengajaran, relasi sosial, emosi, kesehatan, dan motivasi. Karena itu, perkembangan tidak sekadar bertambahnya usia atau jumlah sel saraf. Usia memberi orientasi umum, tetapi kemampuan aktual sangat dipengaruhi bidang pengetahuan dan bentuk tugas (Arifin, 2020; Artawijaya & Saptiari, 2023).

Pembelajaran dan perkembangan memiliki hubungan timbal balik. Perkembangan menyediakan kapasitas dan batas sementara, sedangkan pembelajaran yang tepat dapat

mengorganisasi perhatian, memperluas pengetahuan, membentuk strategi, dan meningkatkan kontrol diri. Guru perlu memahami bukan hanya apa yang dapat dijawab siswa, tetapi bagaimana jawaban itu dibangun. Kesalahan dapat menunjukkan miskonsepsi, keterbatasan memori kerja, salah memahami bahasa, strategi yang tidak efisien, atau kurangnya pengetahuan awal. Analisis proses inilah yang menjadikan teori perkembangan kognitif berguna dalam pendidikan.

A. KOMPONEN UTAMA PERKEMBANGAN KOGNITIF

1. Persepsi dan perhatian

Persepsi mengorganisasi informasi sensorik menjadi pengalaman bermakna, sedangkan perhatian menyeleksi informasi yang diproses. Kelas yang penuh rangsangan tidak selalu lebih efektif; gambar, animasi, suara, dan teks yang tidak relevan dapat bersaing memperebutkan perhatian. Perhatian juga dipengaruhi pengetahuan awal, minat, kelelahan, kecemasan, tidur, kondisi sensorik, dan lingkungan. Guru membantu dengan memberi tujuan yang jelas, menandai informasi penting, membagi kegiatan menjadi segmen, serta menyediakan jeda dan variasi aktivitas.

2. Memori kerja dan memori jangka panjang

Memori kerja mempertahankan dan mengolah sejumlah informasi dalam waktu singkat. Kapasitasnya terbatas, sehingga instruksi panjang, tampilan padat, atau banyak langkah serentak dapat membebani siswa. Memori jangka panjang menyimpan pengetahuan dan skema yang memungkinkan informasi dikelompokkan secara efisien. Perbedaan ahli dan pemula terutama bukan karena ahli memiliki memori kerja tanpa batas, melainkan karena memiliki skema terorganisasi yang mengurangi tuntutan pemrosesan (Baddeley, 2000; Sweller, 1988).

Implikasinya, guru perlu memecah prosedur, mengintegrasikan teks dengan visual yang relevan, menggunakan contoh kerja, memberi latihan pengambilan kembali, serta mengurangi bantuan setelah skema terbentuk. Penyederhanaan bukan menurunkan tujuan intelektual; tujuannya mengurangi beban yang tidak relevan agar kapasitas dapat digunakan untuk memahami hubungan utama.

3. Fungsi eksekutif

Fungsi eksekutif memungkinkan individu mempertahankan tujuan, menghambat respons impulsif, menyimpan informasi aktif, berpindah strategi, dan merencanakan tindakan. Tiga komponen inti ialah kontrol inhibisi, memori kerja, dan fleksibilitas kognitif (Diamond, 2013). Kemampuan ini berkembang bertahap dan sensitif terhadap stres, kurang tidur, kesehatan, hubungan sosial, serta kesempatan berlatih. Lupa membawa tugas tidak selalu berarti tidak peduli; siswa mungkin membutuhkan sistem pengingat, rutinitas, atau latihan perencanaan.

4. Metakognisi dan regulasi belajar

Metakognisi adalah pengetahuan dan pemantauan atas proses kognitif sendiri (Flavell, 1979). Peserta didik yang metakognitif mampu memperkirakan kesulitan, memilih strategi, memeriksa pemahaman, mengenali kebuntuan, dan mengevaluasi hasil. Pertanyaan "sudah paham?" sering menghasilkan jawaban tidak akurat. Guru perlu meminta bukti: menjelaskan dengan kata sendiri, membuat contoh, membandingkan strategi, atau mengerjakan soal baru. Metakognisi diajarkan melalui pemodelan berpikir, jurnal refleksi, daftar periksa, dan umpan balik terhadap pilihan strategi.

B. TEORI PERKEMBANGAN DAN PEMBELAJARAN KOGNITIF

1. Jean Piaget

Piaget memandang anak sebagai pengonstruksi aktif pengetahuan. Skema berkembang melalui asimilasi—menafsirkan pengalaman baru menggunakan struktur yang tersedia—dan akomodasi—mengubah struktur ketika pengalaman tidak cocok. Ketidakseimbangan kognitif mendorong ekuilibrasi, yaitu penataan kembali pemahaman (Piaget, 1952). Perubahan kognitif bersifat kualitatif, bukan sekadar bertambah banyaknya informasi.

a. Sensorimotor (sekitar lahir–2 tahun)

Bayi belajar melalui koordinasi persepsi dan tindakan. Perkembangan penting mencakup tindakan bertujuan, peniruan, sebab-akibat praktis, serta permanensi objek. Permanensi objek berkembang bertahap pada masa sensorimotor; bukan berarti semua bayi di bawah 18 bulan sama sekali tidak memahami keberadaan objek. Tugas klasik Piaget juga dipengaruhi tuntutan pencarian dan kontrol tindakan. Dalam pendidikan dini, lingkungan aman, permainan sebab-akibat, eksplorasi benda, dan interaksi responsif lebih relevan daripada latihan akademik abstrak.

b. Praoperasional (sekitar 2–7 tahun)

Anak semakin mampu menggunakan simbol, bahasa, gambar, dan permainan pura-pura. Penalarannya sering terpusat pada satu ciri, dipengaruhi tampilan, dan belum konsisten melakukan operasi reversibel. Egosentrisme kognitif berarti kesulitan mengambil perspektif tertentu, bukan egois secara moral. Guru menggunakan benda, gambar, cerita, permainan peran, pertanyaan perbandingan, serta bahasa singkat; anak juga perlu diminta menjelaskan representasinya.

c. Operasional konkret (sekitar 7–11 tahun)

Anak semakin mampu melakukan konservasi, klasifikasi, seriasi, reversibilitas, dan penalaran logis ketika hubungan dapat diikat pada situasi yang dipahami. Istilah konkret tidak berarti anak hanya boleh belajar dengan benda. Representasi konkret berfungsi sebagai jembatan menuju diagram, bahasa, dan simbol. Guru meminta siswa memanipulasi, menggambar, menjelaskan, lalu menyimbolkan konsep.

d. Operasional formal (sekitar 11 tahun ke atas)

Remaja semakin mampu menalar tentang hipotesis, kemungkinan, proporsi, dan sistem abstrak. Kemampuan formal tidak muncul otomatis pada semua tugas atau seluruh individu. Pengetahuan bidang, bahasa, latihan, dan dukungan tetap penting. Karena itu, usia 11 tahun bukan bukti bahwa siswa siap menerima ceramah abstrak tanpa contoh atau scaffolding. Tahap Piaget sebaiknya digunakan sebagai pola umum, bukan label tetap atau alat diagnosis (Bujuri, 2018).

Kontribusi Piaget ialah menunjukkan bahwa kesalahan anak dapat memiliki logika perkembangan. Keterbatasannya meliputi kecenderungan tahap yang terlalu umum, rendahnya perhatian pada pengajaran dan budaya, serta tugas yang kadang meremehkan kemampuan anak. Implikasi yang seimbang adalah mengaktifkan siswa, menelusuri penalaran, menggunakan konflik kognitif, dan menyesuaikan representasi tanpa membatasi kesempatan.

2. Lev S. Vygotsky

Vygotsky menempatkan perkembangan kognitif dalam aktivitas sosial dan budaya. Fungsi mental tingkat tinggi muncul pertama dalam interaksi, kemudian diinternalisasi. Bahasa, tulisan, bilangan, diagram, dan teknologi merupakan alat budaya yang mengubah cara berpikir (Vygotsky, 1978). Dengan demikian, belajar tidak hanya memasukkan informasi ke dalam individu; partisipasi dalam praktik sosial ikut membentuk proses kognitif.

Zona perkembangan proksimal (ZPD) adalah jarak antara performa mandiri dan performa yang mungkin dicapai melalui bantuan. ZPD bukan skor tetap dan bukan sinonim tugas sulit. Ia berkaitan dengan fungsi yang sedang berkembang serta kualitas kolaborasi (Chaiklin, 2003). Scaffolding dapat berupa pertanyaan, petunjuk, contoh sebagian, alat visual, atau pemodelan. Bantuan harus kontingen dan dilepas bertahap. Kerja kelompok tidak otomatis menjadi ZPD apabila siswa hanya menyalin jawaban anggota yang lebih mampu.

Implikasinya, guru mendiagnosis melalui bantuan: jenis petunjuk apa yang membuat siswa maju, berapa banyak dukungan yang diperlukan, dan apakah kemampuan bertahan setelah bantuan ditarik. Dialog, tutor sebaya, serta alat budaya dipakai untuk mendorong internalisasi, lalu pemahaman individual diperiksa kembali.

3. Jerome S. Bruner

Bruner menjelaskan tiga mode representasi: enaktif melalui tindakan, ikonik melalui gambar atau pola visual, dan simbolik melalui bahasa serta sistem tanda. Mode tersebut bukan tahap usia yang saling menggantikan; orang dewasa pun menggunakan tindakan dan visual. Pembelajaran yang kuat menghubungkan ketiganya (Bruner, 1966). Dalam Bahasa Arab, siswa dapat memeragakan makna, melihat gambar atau pola kalimat, lalu menggunakan kosakata dan struktur bahasa secara simbolik.

Kurikulum spiral menyajikan kembali gagasan inti dengan kedalaman dan kompleksitas meningkat. Pengulangan semata bukan spiral; setiap perjumpaan harus memperluas hubungan, representasi, aplikasi, atau tingkat penalaran. Discovery learning juga bukan membiarkan siswa menemukan semuanya tanpa bimbingan. Guru merancang data, pertanyaan, batas masalah, dan umpan balik agar penemuan menghasilkan konsep yang tepat. Bagi pemula, penemuan terbimbing lebih aman daripada pencarian tanpa struktur.

4. David P. Ausubel

Ausubel menekankan pembelajaran bermakna: informasi baru dipelajari dengan menghubungkannya secara substantif dan tidak arbitrer pada struktur pengetahuan yang relevan. Hafalan dapat menghasilkan reproduksi sementara tanpa organisasi konseptual. Karena pengetahuan awal menentukan cara informasi ditafsirkan, guru perlu mengidentifikasi bukan hanya apa yang diketahui, tetapi juga miskonsepsi yang menghalangi (Ausubel, 1968; Basyir et al., 2022).

Advance organizer adalah kerangka konseptual yang diberikan sebelum materi untuk membantu mengaitkan dan mengorganisasi informasi; ia bukan sekadar daftar tujuan atau ringkasan. Bentuknya dapat berupa peta hubungan, analogi, masalah besar, atau perbandingan konsep. Organizer efektif ketika lebih umum daripada materi, relevan dengan pengetahuan siswa, dan digunakan kembali selama pembelajaran.

C. SINTESIS ANTARTEORI

Kerangka	Pertanyaan bagi guru	Strategi utama	Risiko salah penerapan
Piaget	Bagaimana siswa merepresentasikan dan menalar masalah?	Eksplorasi, konflik kognitif, transisi konkret–visual–simbolik.	Tahap dijadikan label kaku atau alasan menahan materi.
Vygotsky	Apa yang dapat dilakukan siswa dengan bantuan berkualitas?	Dialog, scaffolding, tutor sebaya, alat budaya, pelepasan bantuan.	Kerja kelompok tanpa struktur atau bantuan permanen.
Bruner	Representasi dan gagasan inti apa yang perlu	Enaktif–ikonik–simbolik, kurikulum spiral,	Penemuan tanpa bimbingan atau

	dihubungkan kembali?	penemuan terbimbing.	pengulangan tanpa pendalaman.
Ausubel	Pengetahuan dan miskonsepsi apa yang sudah dimiliki siswa?	Advance organizer, peta konsep, analogi, integrasi konsep.	Ceramah disebut bermakna tanpa memeriksa pemahaman.
Ilmu kognitif	Apa yang membebani perhatian/memori kerja dan bagaimana strategi dipantau?	Segmentasi, contoh kerja, latihan pengambilan, umpan balik, metakognisi.	Materi terlalu disederhanakan atau beban disamakan dengan kesulitan produktif.

Sintesis praktisnya adalah: identifikasi pengetahuan awal; nyatakan gagasan inti; pilih representasi yang sesuai; modelkan proses; berikan latihan terbimbing; ciptakan tantangan yang menuntut penalaran; fasilitasi dialog; lepaskan bantuan; kemudian uji transfer dan refleksi. Tidak semua tahap harus hadir dalam satu pertemuan, tetapi rangkaian pembelajaran perlu bergerak dari akses menuju kemandirian.

D. IMPLIKASI PERKEMBANGAN KOGNITIF DALAM PEMBELAJARAN

1. Merancang tujuan dan asesmen diagnostik

Tujuan kognitif harus menyebut proses dan kualitas pemahaman, bukan hanya "mengetahui". Misalnya, siswa membandingkan mekanisme, menjelaskan bukti, memilih strategi, atau mengevaluasi klaim. Sebelum mengajar, guru menggunakan pertanyaan prediksi, peta konsep awal, contoh–noncontoh, atau tugas singkat untuk memetakan pengetahuan.

Jawaban salah dianalisis polanya; remediasi tanpa diagnosis hanya menambah latihan yang sama.

2. Mengelola beban kognitif

Informasi esensial disajikan bertahap, instruksi ditempatkan dekat dengan bagian yang dirujuk, dan dekorasi yang tidak mendukung tujuan dikurangi. Pemula memperoleh contoh kerja dan latihan dengan bantuan; siswa yang lebih mahir memperoleh masalah lebih terbuka. Beban kognitif tidak berarti semua kesulitan harus dihapus. Kesulitan yang mendorong pengambilan kembali, penjelasan, dan perbandingan dapat produktif setelah prasyarat tersedia.

3. Memperkuat ingatan dan transfer

Membaca ulang memberi rasa akrab tetapi belum menjamin dapat mengambil atau menggunakan informasi. Guru menggunakan kuis rendah risiko, pertanyaan tanpa melihat catatan, latihan berjeda, variasi konteks, dan elaborasi. Transfer diuji dengan soal baru yang memiliki struktur sama tetapi tampilan berbeda. Siswa diminta menjelaskan mengapa strategi lama berlaku atau perlu dimodifikasi.

4. Mengembangkan metakognisi

Guru melakukan think-aloud: menetapkan tujuan, memilih strategi, memeriksa kemajuan, mengenali kesalahan, dan mengubah rencana. Siswa menggunakan pertanyaan seperti "Apa yang diketahui?", "Apa yang ditanyakan?", "Strategi apa yang cocok?", "Bukti apa yang mendukung?", dan "Bagaimana memeriksa hasil?". Refleksi harus merujuk bukti kinerja agar tidak menjadi pernyataan umum.

5. Inklusi dan diferensiasi

Perkembangan kognitif tidak boleh diperlakukan sebagai tangga tunggal. Peserta didik dapat memiliki profil yang tidak merata pada bahasa, memori kerja, perhatian, penalaran, atau pengetahuan. Permainan, manipulatif, visual, teknologi bantu, pengulangan, dan struktur dapat disesuaikan tanpa mengurangi

martabat atau peluang berpikir (Fadliati et al., 2024). Diferensiasi mengubah akses, bantuan, waktu, atau bentuk respons; tujuan konseptual tetap dijaga bila memungkinkan.

E. IMPLEMENTASI DAN ANALISIS KASUS

1. Mufradāt Bahasa Arab di sekolah dasar

Guru sekolah dasar memperkenalkan mufradāt tentang benda-benda di kelas. Jika siswa langsung diberi daftar kata dan terjemahan, sebagian mungkin dapat menghafal tanpa membangun hubungan makna yang kuat. Guru dapat memulai dengan benda nyata, beralih ke gambar, lalu menggunakan tulisan Arab sebagai representasi simbolik. Perpindahan dari pengalaman konkret menuju simbol membantu siswa menghubungkan bentuk kata dengan makna secara lebih terorganisasi.

2. Struktur kalimat Bahasa Arab di MTs/SMP

Guru memperkenalkan struktur jumlah ismiyyah kepada siswa MTs. Sebelum menjelaskan kaidah secara formal, siswa mengamati beberapa contoh kalimat, menandai unsur yang berulang, dan membandingkan pola. Guru kemudian membantu menghubungkan temuan tersebut dengan konsep mubtada' dan khabar. Pendekatan ini mengurangi beban kognitif karena istilah gramatikal diperkenalkan setelah siswa memiliki representasi awal dari contoh konkret.

3. Percakapan Bahasa Arab

Siswa berlatih hiwār Bahasa Arab tentang kegiatan sehari-hari. Guru terlebih dahulu memodelkan ungkapan inti, memberikan visual dan kosakata pendukung, kemudian meminta siswa berlatih berpasangan. Dukungan secara bertahap dikurangi sehingga siswa tidak sekadar menghafal dialog, tetapi mampu menyesuaikan ungkapan dengan situasi baru. Transfer diuji melalui percakapan dengan konteks dan pasangan yang berbeda.

4. Discovery learning dalam pembelajaran Bahasa Arab

Penemuan pola perubahan fi'il sering disajikan sebagai kegiatan menemukan kaidah Bahasa Arab, padahal banyak unsur dan konsep prasyarat terlibat. Guru merancang penemuan terbimbing: mengaktifkan pengetahuan tentang bentuk dasar fi'il, meminta siswa memperkirakan pola perubahan, menyediakan contoh yang terkontrol, menjelaskan ciri perubahan bentuk, dan membandingkan hasil pengamatan. Jika kesimpulan awal keliru, data tidak dibuang; siswa menganalisis contoh dan batas generalisasi. Penemuan dinilai melalui kualitas alasan, bukan kesesuaian dengan kaidah yang diharapkan..

5. Siswa merasa paham tetapi gagal saat ujian

Siswa membaca catatan berulang dan merasa materi familiar. Masalah utamanya adalah ilusi penguasaan. Guru mengajarkan latihan pengambilan tanpa catatan, pemeriksaan jawaban, dan jadwal belajar berjeda. Siswa memprediksi skor sebelum kuis lalu membandingkannya dengan hasil untuk mengkalibrasi metakognisi. Indikatornya adalah kesenjangan prediksi–kinerja mengecil dan siswa dapat memilih strategi berdasarkan data.

F. PRINSIP PRAKTIS BAGI GURU

1. Mulai dari pengetahuan awal dan miskonsepsi; jangan menganggap usia menjamin prasyarat.
2. Gunakan tahap perkembangan sebagai orientasi, bukan label kemampuan atau alat diagnosis.
3. Hubungkan tindakan, gambar, bahasa, dan simbol; jangan berhenti pada alat konkret.
4. Seimbangkan pengajaran eksplisit dengan eksplorasi dan penemuan terbimbing.
5. Kelola perhatian dan memori kerja melalui segmentasi, contoh kerja, serta tampilan yang relevan.

6. Bangun skema melalui perbandingan, elaborasi, latihan pengambilan, dan aplikasi lintas konteks.
7. Strukturkan kolaborasi dan periksa pemahaman individual setelah bantuan sosial.
8. Ajarkan metakognisi secara eksplisit melalui pemodelan, pertanyaan, prediksi, dan evaluasi berbasis bukti.
9. Gunakan kesalahan sebagai data proses berpikir, bukan sekadar dasar pemberian nilai.
10. Sediakan akses dan cara respons beragam bagi peserta didik dengan profil kognitif berbeda.

PENUTUP

Perkembangan kognitif adalah reorganisasi cara peserta didik memperhatikan, mengingat, merepresentasikan, menalar, memecahkan masalah, dan mengendalikan pembelajarannya. Piaget menekankan konstruksi dan perubahan struktur; Vygotsky menempatkan mediasi sosial-budaya; Bruner menghubungkan representasi serta kurikulum spiral; Ausubel menegaskan pengetahuan awal dan pembelajaran bermakna. Ilmu kognitif memperkaya kerangka tersebut melalui memori kerja, fungsi eksekutif, beban kognitif, dan metakognisi.

Implikasinya, pembelajaran yang baik bukan sekadar konkret, kolaboratif, menemukan, atau menghubungkan pengalaman. Setiap strategi harus dipilih berdasarkan tujuan, pengetahuan awal, tuntutan kognitif, kualitas bantuan, dan bukti pemahaman. Guru berperan merancang jalur dari akses menuju kemandirian: membantu siswa membangun pengetahuan yang terorganisasi, memilih strategi, memantau pikirannya, dan menggunakan pemahaman dalam situasi baru.

DAFTAR PUSTAKA

Artawijaya, A. A. N. B., & Saptiari, N. M. (2023). Hubungan perkembangan kognitif peserta didik dengan proses belajar. *Metta: Jurnal Ilmu Multidisiplin, 3*(4), 504–515. https://doi.org/10.37329/metta.v3i4.3401

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.

Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences, 4*(11), 417–423. https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2

Basyir, M. S., Dinana, A., & Devi, A. D. (2022). Kontribusi teori belajar kognitivisme David P. Ausubel dan Robert M. Gagne dalam proses pembelajaran. *Jurnal Pendidikan Madrasah, 7*(1), 89–100. https://doi.org/10.14421/jpm.2022.71.12

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.

Bujuri, D. A. (2018). Analisis perkembangan kognitif anak usia dasar dan implikasinya dalam kegiatan belajar mengajar. *LITERASI: Jurnal Ilmu Pendidikan, 9*(1), 37–50. https://doi.org/10.21927/literasi.2018.9(1).37-50

Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 39–64). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511840975.004

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135–168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Erlangga, S. Y., Kuncoro, K. S., Ardilla, N., Winingsih, P. H., Lapiana, U. N. B., Yektyastuti, R., & Fitri, A. (2024). *Psikologi pendidikan*. Edupedia Publisher.

Fadliati, A., Dewi, C. P., Nduru, E. F., & Mustika, D. (2024). Pengaruh permainan terhadap perkembangan kognitif anak berkebutuhan khusus dalam pendidikan inklusi. *Jurnal Review Pendidikan dan Pengajaran, 7*(3), 6519–6524. https://doi.org/10.31004/jrpp.v7i3.29067

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.; 2nd ed.). International Universities Press. (Original work published 1936)

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science, 12*(2), 257–285. https://doi.org/10.1016/0364-0213(88)90023-7

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4

BAB V. PERKEMBANGAN EMOSI PESERTA DIDIK DAN IMPLIKASINYA DALAM PEMBELAJARAN

PENDAHULUAN

Emosi hadir dalam hampir setiap peristiwa belajar: rasa ingin tahu mendorong eksplorasi, bangga memperkuat ketekunan, cemas dapat mempersempit perhatian, sedangkan kecewa dapat memicu refleksi atau justru penghindaran. Karena itu, perkembangan emosi bukan pelengkap perkembangan kognitif, melainkan bagian dari mekanisme yang menentukan apa yang diperhatikan, diingat, dinilai penting, dan dilakukan peserta didik. Hubungan emosi dan belajar bersifat timbal balik: pengalaman belajar menimbulkan emosi, sementara emosi memengaruhi motivasi, strategi, dan performa belajar (Immordino-Yang & Damasio, 2007; Pekrun et al., 2002).

Bab ini membahas emosi sebagai proses perkembangan yang dibentuk oleh interaksi kematangan biologis, penilaian kognitif, relasi sosial, budaya, dan pengalaman pendidikan. Pembahasan tidak membagi emosi secara kaku menjadi "positif" dan "negatif". Semua emosi membawa informasi; dampaknya bergantung pada intensitas, durasi, konteks, serta kemampuan individu mengaturnya. Sasaran pendidikan bukan menghapus marah, takut, atau sedih, melainkan membantu peserta didik mengenali pesan emosi, mengekspresikannya secara aman, dan memilih respons yang selaras dengan tujuan serta nilai sosial.

A. HAKIKAT EMOSI DAN PERKEMBANGAN EMOSI

Emosi adalah episode respons yang relatif singkat terhadap peristiwa yang dinilai bermakna bagi kebutuhan atau tujuan seseorang. Episode ini mencakup pengalaman subjektif, perubahan fisiologis, penilaian terhadap situasi, kecenderungan bertindak, dan ekspresi. Emosi berbeda dari suasana hati yang biasanya lebih lama dan tidak selalu memiliki pemicu yang jelas, serta berbeda dari temperamen yang merujuk pada kecenderungan reaktivitas dan pengaturan diri yang relatif stabil sejak awal kehidupan.

Perkembangan emosi merupakan perubahan bertahap dalam kemampuan untuk mengalami, memahami, menamai, mengekspresikan, dan mengatur emosi, sekaligus membaca emosi orang lain. Pada awal kehidupan, pengaturan banyak berlangsung melalui bantuan orang dewasa atau koregulasi. Seiring berkembangnya bahasa, fungsi eksekutif, pengalaman sosial, dan pemahaman norma, anak membangun repertoar strategi yang semakin mandiri. Perkembangan ini tidak berlangsung lurus: tuntutan baru, stres, transisi sekolah, atau perubahan relasi dapat membuat keterampilan yang sudah dimiliki belum tampak konsisten.

B. KOMPONEN DAN FUNGSI EMOSI

Respons emosi dapat dipahami melalui lima komponen yang saling berhubungan: (1) penilaian terhadap situasi; (2) pengalaman perasaan; (3) aktivasi tubuh seperti perubahan denyut jantung atau ketegangan otot; (4) ekspresi verbal dan nonverbal; serta (5) kecenderungan tindakan, misalnya mendekat, menghindar, meminta bantuan, atau mempertahankan diri. Tanda tubuh tidak cukup untuk menyimpulkan emosi tertentu karena satu tanda dapat muncul pada emosi yang berbeda. Jantung berdebar, misalnya, dapat menyertai takut, antusias, marah, atau aktivitas fisik.

Emosi menjalankan fungsi adaptif. Takut membantu mendeteksi ancaman; marah menandai hambatan atau ketidakadilan; sedih mendorong penarikan sementara dan pencarian dukungan; rasa bersalah dapat memotivasi perbaikan; sedangkan minat dan gembira memperluas eksplorasi. Masalah muncul ketika intensitas atau pola respons tidak sebanding dengan situasi, berlangsung lama, mengganggu fungsi, atau diekspresikan dengan cara yang membahayakan. Dengan kerangka ini, guru menilai fungsi perilaku sebelum memberi label kepada peserta didik.

C. TEORI-TEORI EMOSI

1. Teori perifer (James–Lange)

Teori perifer menekankan bahwa persepsi terhadap perubahan tubuh berperan dalam pengalaman emosi. Seseorang melihat ancaman, tubuh bereaksi, lalu perubahan itu dialami sebagai takut. Gagasan ini berharga karena menunjukkan bahwa emosi bersifat embodied, tetapi hubungan tubuh dan pengalaman emosi tidak sesederhana urutan tunggal.

2. Teori sentral (Cannon–Bard)

Teori sentral menyatakan bahwa pemrosesan di otak dapat secara bersamaan menghasilkan pengalaman emosi dan reaksi fisiologis. Pandangan ini mengoreksi anggapan bahwa pengalaman emosi selalu menunggu umpan balik tubuh dan menegaskan peran sistem saraf pusat.

3. Teori dua faktor dan penilaian kognitif

Pendekatan kognitif menjelaskan bahwa aktivasi tubuh memperoleh makna melalui penafsiran konteks. Umpan balik yang sama dapat dinilai sebagai ancaman, tantangan, atau kesempatan, sehingga menghasilkan respons berbeda. Dalam pembelajaran, interpretasi "kesalahan berarti saya bodoh" cenderung memicu malu dan menghindar; interpretasi

"kesalahan menunjukkan bagian yang perlu dilatih" lebih mungkin memicu usaha adaptif.

4. Model proses regulasi emosi

Gross (1998) menempatkan regulasi pada beberapa titik proses: memilih situasi, memodifikasi situasi, mengarahkan perhatian, mengubah penilaian, dan memodulasi respons. Model ini membantu guru bergerak melampaui nasihat "tenanglah". Guru dapat mengurangi pemicu yang tidak perlu, memperjelas tugas, mengajarkan pengalihan perhatian sementara, melatih penilaian ulang, atau mendampingi teknik menenangkan tubuh. Strategi dipilih sesuai tujuan dan konteks; penekanan ekspresi secara terus-menerus bukan satu-satunya bentuk pengendalian diri.

5. Kecerdasan emosional sebagai kerangka populer

Goleman (1995) memopulerkan kecerdasan emosional yang mencakup kesadaran diri, pengelolaan diri, motivasi, empati, dan keterampilan sosial. Kerangka ini berguna sebagai bahasa pendidikan, tetapi bukan teori tahap perkembangan yang berlaku seragam. Penerapannya perlu diwujudkan dalam keterampilan yang dapat diamati dan dilatih, bukan dipakai sebagai label tetap bahwa seorang anak memiliki EQ "tinggi" atau "rendah".

D. PERKEMBANGAN EMOSI PADA BERBAGAI FASE

1. Usia prasekolah

Pada masa prasekolah, kosakata emosi bertambah dan anak mulai menghubungkan peristiwa dengan perasaan. Namun, kemampuan menunda respons dan melihat perspektif masih berkembang. Ledakan emosi sering mencerminkan gabungan kebutuhan biologis, keterbatasan bahasa, dan ketergantungan pada koregulasi. Orang dewasa membantu dengan memberi rasa aman, menamai emosi tanpa menghakimi, menetapkan batas perilaku, dan memodelkan strategi sederhana.

Mashar (2011) menekankan pentingnya strategi pengembangan emosi yang sesuai karakteristik anak usia dini.

2. Usia sekolah dasar

Anak usia sekolah semakin memahami aturan tampilan emosi, emosi campuran, dan hubungan antara pikiran dengan perasaan. Pengalaman teman sebaya, penilaian guru, keberhasilan, dan kegagalan menjadi sumber emosi yang kuat. Mereka mulai memakai pemecahan masalah, dukungan sosial, pengalihan perhatian, dan penilaian ulang, tetapi tetap membutuhkan bantuan saat tuntutan melebihi kapasitas. Perkembangan sosial, emosi, dan moral saling terkait dengan pembentukan sikap sosial di sekolah dasar (Anisah et al., 2021).

3. Masa remaja

Remaja menghadapi perubahan biologis, kebutuhan otonomi, pembentukan identitas, serta meningkatnya arti penerimaan teman sebaya. Respons emosi dapat lebih peka dalam konteks evaluasi sosial, tetapi remaja tidak secara universal "labil" atau bermasalah. Variasi antarremaja besar dan dipengaruhi dukungan keluarga, iklim sekolah, budaya, kualitas tidur, stres, dan kesempatan berlatih regulasi. Pendidikan perlu memberi ruang suara dan pilihan sekaligus batas yang jelas, bukan memperlakukan gejolak sebagai keniscayaan yang membenarkan perilaku berisiko.

E. FAKTOR-FAKTOR YANG MEMENGARUHI PERKEMBANGAN EMOSI

Faktor	Mekanisme	Implikasi pendidikan
Temperamen dan kematangan	Perbedaan reaktivitas, perhatian, bahasa, dan fungsi eksekutif memengaruhi kecepatan menenangkan diri.	Sesuaikan dukungan; jangan menyamakan perbedaan tempo dengan pembangkangan.
Keluarga dan pengasuhan	Pemodelan, respons terhadap emosi, kelekatan, dan pola komunikasi membentuk cara anak memahami emosi.	Bangun komunikasi dua arah dan konsistensi respons sekolah–rumah.
Teman sebaya dan iklim sekolah	Penerimaan, perundungan, rasa aman, serta norma kelompok memengaruhi ekspresi dan strategi.	Ciptakan norma anti-perundungan, rasa memiliki, dan penyelesaian konflik restoratif.
Budaya dan bahasa	Budaya mengatur emosi mana yang boleh ditampilkan, kepada siapa, dan bagaimana.	Hindari menilai satu gaya ekspresi sebagai satu-satunya tanda kematangan.
Kondisi fisik dan stres	Tidur, rasa lapar, penyakit, beban akademik, dan paparan stres memengaruhi ambang reaksi.	Periksa kebutuhan dasar dan konteks sebelum memberi konsekuensi.
Lingkungan digital	Perbandingan sosial, konflik daring, arus informasi, dan gangguan tidur dapat memperkuat emosi.	Ajarkan literasi digital, batas penggunaan, dan cara mencari bantuan.

F. EMOSI, MOTIVASI, DAN PROSES BELAJAR

Emosi memengaruhi alokasi perhatian dan kapasitas memori kerja. Ancaman yang kuat dapat mengarahkan sumber daya kognitif pada pemantauan bahaya sehingga instruksi sulit diproses. Sebaliknya, rasa aman, minat, dan relevansi mendukung eksplorasi. Hal ini tidak berarti kelas harus selalu menyenangkan. Kebingungan, frustrasi, atau cemas pada kadar yang dapat dikelola dapat menandai tantangan dan mendorong strategi baru apabila peserta didik memiliki dukungan serta rasa mampu.

Teori emosi prestasi menjelaskan bahwa emosi akademik berkaitan dengan penilaian peserta didik atas kontrol dan nilai suatu kegiatan (Pekrun et al., 2002). Tugas yang dianggap penting tetapi mustahil dikendalikan cenderung memicu kecemasan atau putus asa. Karena itu, guru dapat mengubah pengalaman emosional melalui tujuan yang jelas, tingkat kesulitan bertahap, umpan balik informatif, kesempatan revisi, dan penjelasan makna tugas. Intervensi sosial-emosional yang dirancang dan dilaksanakan dengan baik juga berkaitan dengan peningkatan keterampilan sosial-emosional, perilaku, dan capaian akademik (Durlak et al., 2011).

G. IMPLIKASI DALAM PEMBELAJARAN

1. Membangun keamanan psikologis. Guru menetapkan aturan yang melindungi martabat, menanggapi kesalahan sebagai informasi belajar, dan mencegah ejekan. Keamanan bukan ketiadaan standar, melainkan kepastian bahwa koreksi dilakukan tanpa mempermalukan.
2. Mengembangkan literasi emosi. Peserta didik dilatih mengenali intensitas, pemicu, sensasi tubuh, kebutuhan, dan pilihan tindakan. Kosakata yang spesifik—kecewa, gugup,

iri, kewalahan—lebih membantu daripada kategori umum "baik" atau "buruk".

3. Mendahulukan koregulasi. Ketika aktivasi tinggi, guru menggunakan suara tenang, instruksi singkat, jarak aman, dan waktu pemulihan. Refleksi serta konsekuensi logis dibahas setelah peserta didik cukup tenang untuk berpikir.
4. Mengajarkan strategi secara eksplisit. Strategi dapat berupa pernapasan lambat, jeda, pemecahan masalah, meminta bantuan, penilaian ulang, self-talk, dan persiapan bertahap. Strategi perlu dimodelkan dan dilatih saat keadaan tenang.
5. Menggunakan disiplin restoratif. Batas perilaku tetap tegas, tetapi fokus diarahkan pada dampak, tanggung jawab, perbaikan hubungan, dan keterampilan pengganti, bukan hukuman yang hanya menekan ekspresi.
6. Melakukan asesmen kontekstual. Catat pemicu, perilaku, konsekuensi, frekuensi, durasi, dan tempat kejadian. Data ini membantu membedakan pola keterampilan, lingkungan, kebutuhan belajar, atau masalah yang memerlukan dukungan khusus.
7. Menjaga batas profesional. Guru memberikan dukungan pedagogis dan merujuk kepada konselor atau tenaga kesehatan ketika kesulitan menetap, memburuk, mengganggu fungsi, atau menyangkut risiko keselamatan.

H. ANALISIS KASUS PEMBELAJARAN

Kasus 1: Ledakan emosi setelah dikoreksi

Seorang peserta didik merobek lembar kerja setelah jawabannya dikoreksi. Menyebutnya "agresif" belum menjelaskan fungsi perilaku. Guru perlu memeriksa apakah koreksi dilakukan di depan kelas, tugas terlalu sulit, anak takut gagal, atau ada tekanan lain. Respons awal ialah mengamankan situasi, mengurangi tuntutan verbal, dan menawarkan jeda

singkat. Setelah tenang, guru membantu menamai malu atau frustrasi, menegaskan bahwa merusak barang tidak dapat diterima, lalu melatih respons pengganti: meminta bantuan, menggunakan kartu jeda, atau menuliskan bagian yang sulit. Konsekuensi logis dapat berupa memperbaiki atau mengganti lembar kerja. Analisis ini memadukan empati dan akuntabilitas.

Kasus 2: Cemas saat presentasi

Peserta didik yang selalu dibebaskan dari presentasi memperoleh kelegaan sesaat, tetapi penghindaran dapat mempertahankan kecemasan. Dukungan yang lebih mendidik ialah paparan bertahap: berlatih sendiri, menyampaikan kepada pasangan, kelompok kecil, lalu kelas; menyediakan struktur presentasi; dan memberi umpan balik pada kemajuan. Pilihan boleh diberikan tanpa menghapus tujuan komunikasi. Jika kecemasan berat, menetap, atau disertai serangan panik dan penurunan fungsi, guru berkoordinasi dengan konselor dan keluarga.

Kasus 3: Konflik dan tindakan memukul

Tindakan memukul harus dihentikan demi keselamatan, tetapi hukuman saja tidak mengajarkan keterampilan pengganti. Setelah pihak terpisah dan tenang, guru menggali urutan kejadian, penafsiran, kebutuhan, serta dampak. Peserta didik berlatih menyampaikan batas, mencari bantuan, menunda tindakan, dan memperbaiki kerugian. Pola berulang memerlukan data lintas situasi serta pemeriksaan kemungkinan perundungan, kesulitan komunikasi, stres keluarga, atau kebutuhan perkembangan. Rujukan bukan hukuman, melainkan tambahan dukungan.

Kasus 4: Menarik diri dan sulit berpartisipasi

Diam tidak otomatis berarti malas atau tidak berminat. Kemungkinan penjelasannya meliputi rasa malu, pengalaman diejek, kedukaan, hambatan bahasa, kecemasan, atau kebutuhan sensorik. Guru melakukan percakapan pribadi, menawarkan cara partisipasi berisiko rendah, memasangkan teman yang

aman, dan menaikkan tuntutan secara bertahap. Keberhasilan dinilai dari keterlibatan yang bertumbuh, bukan dari perubahan kepribadian menjadi ekstrover.

Kasus 5: Kecemasan ujian dan perfeksionisme

Peserta didik memahami materi tetapi kosong saat ujian dan berulang kali menghapus jawaban. Intervensi perlu menyasar penilaian kontrol: jelaskan format, gunakan latihan dengan kondisi serupa, pecah waktu, ajarkan self-talk realistis, dan berikan kesempatan meninjau strategi sesudah ujian. Umpan balik dipusatkan pada proses dan revisi. Menurunkan standar tanpa membangun keterampilan dapat memberi kelegaan, tetapi tidak menyelesaikan siklus takut gagal.

I. KOLABORASI SEKOLAH DAN KELUARGA

Kolaborasi efektif bertumpu pada deskripsi perilaku yang teramati, bukan label. Alih-alih mengatakan "anak tidak bisa mengendalikan emosi", guru dapat menyampaikan bahwa dalam dua minggu anak tiga kali meninggalkan kelas setelah tugas menulis dan kembali tenang setelah sepuluh menit. Sekolah dan keluarga kemudian menyepakati satu atau dua strategi, indikator kemajuan, dan waktu evaluasi. Kerahasiaan dijaga, suara peserta didik didengar sesuai usia, dan perbedaan praktik budaya dibicarakan dengan hormat.

Rujukan profesional diperlukan bila perubahan emosi atau perilaku berlangsung menetap, meningkat, mengganggu belajar dan relasi, atau melibatkan ancaman menyakiti diri/orang lain, kekerasan, maupun dugaan masalah kesehatan. Dalam keadaan risiko langsung, prosedur perlindungan dan keselamatan sekolah harus segera dijalankan. Guru tidak mendiagnosis, tetapi berperan penting dalam observasi, dukungan kelas, dokumentasi, dan koordinasi.

PENUTUP

Perkembangan emosi adalah proses belajar sepanjang perkembangan yang berlangsung dalam relasi. Peserta didik memerlukan lingkungan aman, kosakata emosi, model orang dewasa, kesempatan berlatih, batas perilaku yang konsisten, dan dukungan bertahap menuju pengaturan diri. Analisis pendidikan yang kuat tidak berhenti pada gejala atau kategori emosi, tetapi menelaah pemicu, penilaian, fungsi, konteks, dampak, serta keterampilan pengganti. Dengan demikian, pembelajaran sosial-emosional tidak terpisah dari pembelajaran akademik: keduanya bertemu dalam cara peserta didik menghadapi tantangan, kesalahan, kerja sama, dan tanggung jawab.

DAFTAR PUSTAKA

Anisah, A. S., Sapriya, Hakam, K. A., & Syaodih, E. (2021). Perkembangan sosial, emosi, moral anak dan implikasinya terhadap pembentukan sikap sosial siswa sekolah dasar. *JUDIKDAS: Jurnal Ilmu Pendidikan Dasar Indonesia,* *1*(1), 69–80. https://doi.org/10.51574/judikdas.v1i1.262

Babullah, R. (2022). Teori perkembangan kognitif Jean Piaget dan penerapannya dalam pembelajaran. *Epistemic: Jurnal Ilmiah Pendidikan,* *1*(2), 131–152. https://doi.org/10.70287/epistemic.v1i2.10

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. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry, 9*(4), 241–273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271–299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education, 1*(1), 3–10. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x

Mashar, R. (2011). *Emosi anak usia dini dan strategi pengembangannya*. Kencana.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*(2), 91–105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4

Rohmana, A. (2016, May). *Perkembangan emosi peserta didik usia remaja* [Makalah mata kuliah, IKIP PGRI Bojonegoro]. Scribd. https://id.scribd.com/document/374295368/Makalah-Perkembangan-Emosi-Peserta-Didik

BAB VI. PERKEMBANGAN SOSIAL DAN SPIRITUAL PESERTA DIDIK SERTA IMPLIKASINYA DALAM PEMBELAJARAN

PENDAHULUAN

Peserta didik berkembang di dalam jejaring relasi dan sistem makna. Mereka belajar mengenali diri melalui tanggapan orang lain, menjalankan peran dalam kelompok, menilai tindakan berdasarkan nilai, serta mencari makna dan arah hidup. Oleh sebab itu, perkembangan sosial dan spiritual bukan dua jalur yang sepenuhnya terpisah. Keduanya bertemu dalam empati, tanggung jawab, kepedulian, keadilan, pengendalian diri, dan cara seseorang memperlakukan sesama. Namun, keduanya tetap perlu dibedakan agar pendidikan tidak menganggap keterampilan sosial sebagai bukti otomatis kematangan spiritual atau menyamakan spiritualitas hanya dengan kepatuhan ritual.

Dalam konteks pendidikan Indonesia, tujuan pendidikan nasional mencakup pengembangan kekuatan spiritual keagamaan, pengendalian diri, kepribadian, kecerdasan, akhlak mulia, dan keterampilan. Pelaksanaannya harus sesuai tahap perkembangan, menghormati martabat peserta didik, serta peka terhadap keberagaman keyakinan dan pengalaman keluarga. Bab ini memadukan teori perkembangan dengan analisis situasi pembelajaran agar guru dapat merancang pengalaman sosial dan spiritual yang reflektif, inklusif, dan dapat diamati dampaknya.

A. HAKIKAT PERKEMBANGAN SOSIAL DAN SPIRITUAL

1. Perkembangan sosial

Perkembangan sosial adalah perubahan dalam kemampuan memahami diri dan orang lain, membangun relasi, mengelola peran, bekerja sama, menyelesaikan konflik, serta bertindak sesuai norma dan tanggung jawab bersama. Perkembangan ini bukan sekadar kemampuan "bergaul". Anak yang pendiam dapat memiliki kepekaan sosial tinggi, sedangkan anak yang populer belum tentu mampu bersikap adil. Karena itu, penilaian perlu berfokus pada perilaku kontekstual seperti mendengarkan, berbagi peran, meminta persetujuan, mempertimbangkan dampak, dan memperbaiki hubungan.

Proses sosial terbentuk secara resiprokal. Karakteristik peserta didik memengaruhi respons lingkungan; respons keluarga, teman, guru, dan institusi kemudian membentuk kesempatan serta pola perilaku berikutnya. Perkembangan sosial juga dipengaruhi bahasa, temperamen, kemampuan regulasi emosi, status sosial-ekonomi, disabilitas, budaya, dan pengalaman diskriminasi. Kesulitan sosial tidak boleh langsung dijelaskan sebagai kekurangan pribadi.

2. Perkembangan spiritual

Perkembangan spiritual adalah perubahan dalam cara individu membangun makna, tujuan, keterhubungan, harapan, nilai yang dianggap luhur, serta relasi dengan Tuhan atau realitas transenden sesuai keyakinannya. Dalam pendidikan keagamaan, dimensi ini mencakup iman, ibadah, penghayatan, dan akhlak. Dalam ruang pendidikan yang majemuk, spiritualitas juga tampak melalui pencarian makna, rasa kagum, hati nurani, kasih sayang, pelayanan, dan tanggung jawab terhadap manusia serta alam.

Perkembangan spiritual berbeda dari perkembangan moral, meskipun saling berkaitan. Pengetahuan tentang aturan belum menjamin internalisasi nilai; keteraturan ritual belum otomatis menghasilkan empati; dan pertanyaan kritis tentang

keyakinan tidak dengan sendirinya menunjukkan kemunduran. Pertanyaan dapat menjadi bagian dari pencarian makna. Pendidikan yang sehat menyediakan keteladanan, pengalaman bermakna, dialog, refleksi, dan kebebasan yang bertanggung jawab, bukan hanya tuntutan kepatuhan.

B. LANDASAN TEORETIS PERKEMBANGAN SOSIAL

1. Teori psikososial Erikson

Erikson (1963) menjelaskan delapan krisis psikososial sepanjang kehidupan. Untuk peserta didik, tahap yang paling relevan meliputi kepercayaan versus ketidakpercayaan, otonomi versus malu dan ragu, inisiatif versus rasa bersalah, kerajinan versus rendah diri, serta identitas versus kebingungan peran. Istilah "versus" bukan pilihan menang-kalah mutlak, melainkan ketegangan perkembangan yang perlu diolah. Pengalaman aman mendukung kepercayaan; kesempatan mencoba mendukung otonomi dan inisiatif; pengakuan terhadap proses kerja mendukung rasa mampu; sedangkan ruang eksplorasi yang bertanggung jawab membantu pembentukan identitas.

Implikasinya, guru tidak cukup memberi pujian umum. Peserta didik membutuhkan tugas yang dapat dikuasai secara bertahap, peran autentik, umpan balik spesifik, serta kesempatan memperbaiki kegagalan. Teori Erikson bersifat kerangka interpretatif, bukan jadwal usia yang kaku. Tahap sebelumnya dapat muncul kembali ketika individu menghadapi transisi atau lingkungan baru.

2. Teori belajar sosial Bandura

Bandura (1986) menekankan determinisme resiprokal antara pribadi, perilaku, dan lingkungan. Peserta didik belajar melalui pengamatan terhadap model, konsekuensi yang dialami orang lain, keyakinan akan kemampuan diri, serta pengaturan diri. Guru menjadi model bukan hanya ketika memberi nasihat, tetapi ketika mengakui kesalahan, mendengarkan perbedaan,

menggunakan kekuasaan secara adil, dan menyelesaikan konflik. Norma yang benar-benar dihargai sekolah akan lebih kuat daripada slogan yang tidak konsisten dengan praktik.

3. Teori sosiokultural Vygotsky

Vygotsky (1978) memandang perkembangan sebagai proses yang dimediasi bahasa, alat budaya, dan interaksi dengan orang yang lebih mampu. Keterampilan sosial tumbuh melalui partisipasi terbimbing: guru memberi model dan penyangga, lalu mengurangi bantuan ketika peserta didik semakin mampu. Diskusi kelompok tidak otomatis bersifat kolaboratif; struktur peran, norma dialog, dan refleksi proses diperlukan agar semua anggota berpartisipasi dan belajar.

4. Teori ekologi Bronfenbrenner

Bronfenbrenner (1979) menjelaskan bahwa perkembangan terjadi dalam sistem yang berlapis: relasi langsung di rumah dan sekolah; hubungan antarkonteks seperti komunikasi keluarga–sekolah; kondisi tidak langsung seperti pekerjaan orang tua atau kebijakan lembaga; nilai budaya dan hukum; serta perubahan sepanjang waktu. Kerangka ini mencegah guru menyederhanakan perundungan, penarikan diri, atau pelanggaran disiplin sebagai "watak buruk" tanpa memeriksa norma kelompok, desain kegiatan, pengalaman keluarga, kebijakan, dan transisi kehidupan.

C. LANDASAN TEORETIS PERKEMBANGAN SPIRITUAL

1. Tahapan iman Fowler

Fowler (1981) menjelaskan perkembangan iman sebagai perubahan cara seseorang membangun makna dan hubungan dengan pusat nilai. Tahapannya meliputi primal faith, intuitive-projective, mythic-literal, synthetic-conventional, individuative-reflective, conjunctive, dan universalizing faith. Tahap tersebut tidak identik dengan tingkat kesalehan dan tidak boleh dipetakan secara mekanis ke umur. Seseorang dapat menggunakan

beberapa cara pemaknaan sekaligus, dipengaruhi pengalaman, tradisi, pendidikan, dan konteks sosial.

Bagi pendidikan, kontribusi penting Fowler terletak pada perubahan bentuk pemaknaan: anak awal banyak belajar melalui rasa aman, cerita, simbol, dan teladan; usia sekolah mulai mengorganisasi narasi dan aturan secara lebih literal; remaja peka terhadap penerimaan komunitas dan menyusun identitas; sedangkan refleksi kritis dapat berkembang ketika individu menilai keyakinan dan tanggung jawabnya secara lebih mandiri. Guru perlu mendampingi pertanyaan, bukan mempermalukannya.

2. Psikologi agama Zakiah Daradjat dan Jalaluddin

Daradjat (1993) dan Jalaluddin (2012) menempatkan kehidupan beragama dalam perkembangan kejiwaan serta menegaskan pengaruh keluarga, pengalaman, pendidikan, dan lingkungan. Dalam penerapannya, gagasan tentang fitrah dan pembiasaan perlu dipadukan dengan dialog serta pemaknaan. Anak memang belajar melalui imitasi, tetapi kematangan tidak tercapai hanya dengan mengulang perilaku. Praktik perlu dijelaskan maknanya, dihubungkan dengan akhlak, dan diberi ruang untuk menjadi pilihan yang disadari.

3. Kecerdasan spiritual Zohar dan Marshall

Zohar dan Marshall (2000) memopulerkan kecerdasan spiritual sebagai kapasitas menempatkan tindakan dan kehidupan dalam konteks makna serta nilai yang lebih luas. Konsep ini dapat membantu percakapan tentang tujuan, integritas, dan kebijaksanaan, tetapi penggunaannya perlu hati-hati karena tidak memiliki status pengukuran yang sama mapannya dengan konstruk psikologis tertentu. Guru sebaiknya tidak memberi skor atau label “SQ rendah”, melainkan menilai kualitas penalaran, refleksi, kepedulian, dan konsistensi tindakan.

D. POLA PERKEMBANGAN MENURUT FASE PENDIDIKAN

Fase	Tugas sosial	Pola spiritual yang umum	Dukungan pendidikan
Usia dini	Kepercayaan, otonomi, bermain bersama, komunikasi kebutuhan.	Belajar melalui rasa aman, imitasi, cerita, simbol, dan suasana relasi.	Rutinitas hangat, pilihan terbatas, keteladanan, cerita dan praktik singkat yang bermakna.
Sekolah dasar	Rasa mampu, aturan kelompok, persahabatan, perspektif orang lain.	Memahami kisah dan aturan secara lebih konkret; menghubungkan tindakan dengan akibat.	Kerja sama terstruktur, layanan sederhana, dialog sebab–akibat, refleksi pengalaman.
Remaja	Identitas, otonomi, penerimaan teman, relasi setara dan tanggung jawab.	Menyusun keyakinan dalam komunitas, mempertanyakan, dan mencari makna personal.	Ruang dialog aman, proyek sosial, pilihan bertanggung jawab, mentor, dan kajian kritis.
Dewasa awal	Keintiman, komitmen, partisipasi masyarakat dan arah hidup.	Refleksi nilai semakin mandiri; terbuka pada kompleksitas dan perbedaan.	Pengalaman autentik, pengabdian, refleksi etis, dan integrasi profesi–nilai.

Tabel tersebut menunjukkan kecenderungan, bukan standar diagnostik. Perkembangan tidak selalu linear dan rentang usia tidak boleh digunakan untuk menyimpulkan kematangan individual. Latar budaya, tradisi agama, kemampuan bahasa, pengalaman kehilangan, konflik, perpindahan, atau dukungan sosial dapat mengubah cara perkembangan diekspresikan.

E. IMPLIKASI BAGI PEMBELAJARAN

1. Merancang pembelajaran sosial secara eksplisit

a. Tetapkan norma interaksi bersama peserta didik dan terjemahkan norma abstrak menjadi perilaku yang dapat diamati, seperti tidak memotong pembicaraan, menyebut sumber ide, dan mengkritik gagasan tanpa merendahkan orang.

b. Gunakan kerja kelompok dengan saling ketergantungan positif, tanggung jawab individual, pembagian peran yang berputar, dan refleksi proses. Membagi siswa ke dalam kelompok tanpa struktur dapat mempertahankan dominasi atau pengucilan.

c. Ajarkan komunikasi asertif, mendengarkan aktif, pengambilan perspektif, negosiasi, dan perbaikan hubungan melalui pemodelan serta latihan kasus.

d. Gunakan pendekatan restoratif terhadap konflik: amankan situasi, dengarkan pengalaman para pihak, identifikasi dampak dan kebutuhan, sepakati perbaikan, lalu pantau pelaksanaannya.

e. Bangun lingkungan inklusif. Keikutsertaan tidak berarti semua anak harus berperilaku sama; dukungan disesuaikan agar setiap peserta didik dapat berkontribusi secara bermakna.

Program pembelajaran sosial-emosional yang terstruktur dan dilaksanakan dengan baik berkaitan dengan peningkatan keterampilan sosial-emosional, perilaku, dan capaian akademik (Durlak et al., 2011). Temuan ini tidak berarti satu program pasti cocok di semua sekolah. Mutu implementasi, kompetensi guru, kesesuaian budaya, keberlanjutan, dan evaluasi lokal tetap menentukan.

2. Mengembangkan spiritualitas secara reflektif

a. Hubungkan ibadah dan pembiasaan dengan makna, alasan etis, serta dampaknya pada diri, sesama, dan lingkungan.

b. Gunakan keteladanan yang konsisten. Kejujuran, keadilan, kesabaran, penghormatan, dan kesediaan meminta maaf merupakan kurikulum spiritual yang dialami langsung.

c. Sediakan refleksi melalui jurnal, dialog, cerita, karya seni, perenungan alam, atau evaluasi tindakan. Refleksi tidak harus memaksa pengungkapan pengalaman pribadi.

d. Laksanakan proyek pelayanan yang disertai persiapan dan refleksi. Kegiatan amal tanpa pembahasan sebab ketidakadilan dapat berhenti pada seremoni.

e. Hormati keragaman agama, keyakinan, tingkat penghayatan, dan latar keluarga. Hindari mempermalukan, memaksa pengakuan iman, atau menjadikan ritual sebagai alat hukuman.

Pendidikan spiritual yang inklusif bukan relativisme tanpa nilai. Sekolah tetap dapat menegaskan kejujuran, martabat manusia, tanggung jawab, kasih sayang, keadilan, dan perdamaian sambil menghormati cara peserta didik memaknai nilai tersebut. UNESCO (1995) menempatkan keterbukaan, komunikasi, kebebasan berpikir dan berkeyakinan, serta kemampuan menyelesaikan konflik tanpa kekerasan sebagai bagian pendidikan toleransi.

F. ANALISIS KASUS PEMBELAJARAN

Kasus 1: Peserta didik terpinggirkan dalam kerja kelompok

Seorang peserta didik jarang memperoleh tugas penting karena dianggap lambat. Masalahnya bukan hanya "kurang percaya diri", tetapi struktur kelompok yang memberi kuasa kepada anggota tertentu. Guru perlu mengamati pola pembagian peran, meminta setiap anggota memiliki kontribusi yang dapat

diverifikasi, merotasi peran, dan memberi penyangga sesuai kebutuhan. Keberhasilan dinilai dari perubahan partisipasi serta kualitas hubungan, bukan sekadar produk kelompok.

Kasus 2: Ejekan dan konflik di ruang digital

Tangkapan layar ejekan menyebar di antara peserta didik. Sekolah perlu menyimpan bukti secara aman, menilai risiko, melindungi sasaran, menghentikan penyebaran, dan menjalankan kebijakan perlindungan. Mediasi tidak boleh dipaksakan jika terdapat ketimpangan kuasa atau ancaman. Setelah aman, proses restoratif dapat membahas dampak, tanggung jawab, literasi digital, dan perbaikan. Menyita gawai saja tidak menyentuh norma kelompok yang mempertahankan perundungan.

Kasus 3: Menyontek tetapi aktif dalam kegiatan keagamaan

Kasus ini menunjukkan bahwa partisipasi ritual tidak otomatis berpindah menjadi keputusan moral. Guru menghindari cap munafik atau mempermalukan identitas keagamaan. Analisis diarahkan pada tekanan nilai, persepsi terhadap kegagalan, normalisasi menyontek, dan kesempatan melakukan perbaikan. Peserta didik diminta mengakui dampak, mengulang tugas secara jujur, serta merefleksikan hubungan integritas dengan nilai yang dianut. Konsekuensi akademik harus konsisten dan mendidik.

Kasus 4: Remaja mempertanyakan ajaran atau tradisi

Pertanyaan kritis dapat merupakan usaha membangun identitas dan makna. Respons defensif atau hukuman berisiko mendorong kepatuhan semu dan menutup dialog. Guru dapat menanyakan maksud pertanyaan, membedakan pencarian informasi dari provokasi, menghadirkan sumber yang dapat dipertanggungjawabkan, serta menjaga adab dialog. Bila isu berada di luar kompetensi guru, libatkan pendidik agama atau tokoh yang tepat dengan tetap melindungi martabat dan kerahasiaan peserta didik.

Kasus 5: Program berbagi yang bersifat seremonial

Sekolah menjalankan kegiatan berbagi, tetapi penerima dipotret tanpa persetujuan dan peserta didik tidak memahami konteks kebutuhan. Secara sosial-spiritual, kegiatan ini berisiko menjadikan orang lain objek. Perbaikan mencakup persetujuan, perlindungan privasi, kemitraan dengan komunitas, pembagian peran yang adil, pembahasan akar masalah, dan refleksi tentang martabat serta keberlanjutan. Indikator keberhasilan bukan jumlah dokumentasi, melainkan mutu relasi, pembelajaran, dan manfaat yang disepakati bersama.

G. ASESMEN, KOLABORASI, DAN BATAS PROFESIONAL

Asesmen sosial dan spiritual sebaiknya menggunakan berbagai bukti: observasi perilaku, catatan refleksi, percakapan, penilaian diri, penilaian teman yang aman, serta produk proyek. Rubrik menilai tindakan dan penalaran—misalnya kemampuan mendengarkan, mempertimbangkan dampak, bekerja sama, dan merefleksikan nilai—bukan menghakimi kedalaman iman. Penilaian ritual perlu mengikuti tujuan kurikulum dan tidak boleh dipakai untuk membuat diagnosis moral atau psikologis.

Guru dan orang tua perlu bertukar deskripsi konkret, bukan label. Kesepakatan dukungan harus realistis, menghormati privasi, dan melibatkan suara peserta didik sesuai usia. Guru tidak mendiagnosis gangguan mental, "krisis iman", atau karakter keluarga. Rujukan kepada konselor, psikolog, tenaga kesehatan, atau pemuka agama yang kompeten dilakukan jika masalah menetap, mengganggu fungsi, menyangkut kekerasan, diskriminasi, eksploitasi, atau risiko keselamatan. Perlindungan anak selalu didahulukan.

PENUTUP

Perkembangan sosial dan spiritual berlangsung melalui relasi, partisipasi, peneladanan, dialog, pengalaman, dan refleksi. Teori Erikson, Bandura, Vygotsky, Bronfenbrenner, Fowler, serta psikologi agama membantu melihat sisi yang berbeda, tetapi tidak boleh digunakan sebagai label atau jadwal yang kaku. Pembelajaran yang bermutu menggabungkan struktur sosial yang adil, kesempatan bekerja sama, keteladanan nilai, ruang bertanya, praktik bermakna, dan refleksi terhadap dampak tindakan. Dengan pendekatan ini, peserta didik tidak hanya mengetahui norma dan ajaran, tetapi belajar menjalani tanggung jawab sosial dan spiritual secara sadar.

DAFTAR PUSTAKA

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Daradjat, Z. (1993). *Ilmu jiwa agama*. Bulan Bintang.

Desmita. (2012). *Psikologi perkembangan peserta didik: Panduan bagi orang tua dan guru dalam memahami psikologi anak usia SD, SMP, dan SMA*. PT Remaja Rosdakarya.

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. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). W. W. Norton & Company.

Fowler, J. W. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. Harper & Row.

Hurlock, E. B. (1980). *Developmental psychology: A life-span approach* (5th ed.). McGraw-Hill.

Jalaluddin. (2012). *Psikologi agama*. Rajawali Pers.

Muslich, M. (2011). *Pendidikan karakter: Menjawab tantangan krisis multidimensional*. Bumi Aksara.

Narwanti, S. (2011). *Pendidikan karakter: Pengintegrasian 18 nilai pembentuk karakter dalam mata pelajaran*. Familia.

Republik Indonesia. (2003). *Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional* (Lembaran Negara Republik Indonesia Tahun 2003 Nomor 78, Tambahan Lembaran Negara Republik Indonesia Nomor 4301).

https://peraturan.bpk.go.id/Details/43920/uu-no-20-tahun-2003

Santrock, J. W. (2007). *Adolescence* (11th ed.). McGraw-Hill.

Slameto. (2013). *Belajar dan faktor-faktor yang memengaruhinya*. Rineka Cipta.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1995, November 16). *Declaration of principles on tolerance*. https://www.unesco.org/en/legal-affairs/declaration-principles-tolerance

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. https://doi.org/10.54675/MHHZ2237

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Yusuf, S. (2016). *Psikologi perkembangan anak dan remaja*. PT Remaja Rosdakarya.

Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *SQ: Spiritual intelligence, the ultimate intelligence*. Bloomsbury.

BAB VII. TEORI BELAJAR BEHAVIORISTIK DAN IMPLEMENTASINYA DALAM PEMBELAJARAN

PENDAHULUAN

Belajar dapat dipandang dari berbagai sudut. Teori behavioristik menyoroti perubahan perilaku yang dapat diamati serta hubungan fungsional antara kondisi lingkungan, respons, dan konsekuensinya. Kontribusi ini penting karena mendorong tujuan yang jelas, pengamatan sistematis, latihan bertahap, umpan balik cepat, serta evaluasi berdasarkan bukti perilaku. Namun, behaviorisme bukan penjelasan tunggal untuk seluruh pembelajaran. Pemahaman konsep, motivasi intrinsik, metakognisi, identitas, kreativitas, dan konteks budaya memerlukan perspektif tambahan.

Dalam pendidikan, prinsip behavioristik paling berguna ketika guru hendak membangun kelancaran keterampilan dasar, rutinitas aman, kebiasaan belajar, atau perilaku yang definisinya jelas. Penerapannya harus membedakan penguatan dari hukuman, menghindari manipulasi dan penghinaan, serta menjaga otonomi peserta didik. Bab ini menjelaskan teori klasik, menerjemahkannya menjadi keputusan pembelajaran, dan menganalisis batas serta risiko penerapannya.

A. PENGERTIAN DAN ASUMSI DASAR BEHAVIORISME

Behaviorisme adalah tradisi psikologi yang menjadikan perilaku dan hubungan dengan lingkungan sebagai objek analisis utama. Watson (1913) menegaskan psikologi sebagai ilmu eksperimental objektif yang berorientasi pada prediksi dan pengendalian perilaku. Dalam perkembangan berikutnya, tidak semua behavioris memiliki pandangan yang sama. Behaviorisme metodologis menekankan apa yang dapat diamati, sedangkan behaviorisme radikal Skinner mengakui peristiwa privat seperti pikiran dan perasaan sebagai perilaku yang perlu dijelaskan tanpa menjadikannya penyebab akhir yang terpisah dari sejarah biologis dan lingkungan.

Belajar dalam kerangka ini adalah perubahan relatif menetap pada kemungkinan munculnya perilaku akibat pengalaman. Perubahan tersebut dapat berupa bertambahnya respons, berkurangnya respons, meningkatnya ketepatan, berkurangnya waktu respons, meluasnya perilaku ke situasi baru, atau kemampuan membedakan situasi. Dengan demikian, hasil belajar tidak hanya "siswa menjawab benar", tetapi dapat diukur melalui frekuensi, durasi, latensi, akurasi, kualitas produk, dan tingkat kemandirian.

Rumus stimulus–respons berguna sebagai pengantar, tetapi terlalu sederhana bila dipakai sendirian. Analisis operan menggunakan hubungan antecedent–behavior–consequence: kondisi yang mendahului memberi isyarat atau peluang; perilaku didefinisikan secara teramati; konsekuensi memengaruhi kemungkinan perilaku serupa di masa mendatang. Makna suatu konsekuensi ditentukan oleh efeknya pada perilaku, bukan oleh niat pemberi konsekuensi.

B. TOKOH DAN GAGASAN UTAMA

1. Edward L. Thorndike: koneksionisme dan hukum akibat

Melalui puzzle box, Thorndike (1911) mengamati bahwa kucing secara bertahap mengurangi respons yang tidak efektif dan lebih cepat melakukan respons yang membuka kotak. Kurva belajar menunjukkan perubahan bertahap melalui seleksi konsekuensi, bukan pemahaman mendadak. Hukum akibat menyatakan bahwa respons yang diikuti keadaan memuaskan cenderung menguat, sedangkan respons yang diikuti keadaan tidak memuaskan cenderung melemah. Hukum latihan menyoroti peran penggunaan, tetapi pengulangan tanpa umpan balik dan makna tidak otomatis menghasilkan penguasaan. Hukum kesiapan berkaitan dengan kesiapan bertindak dalam jaringan koneksi, sehingga tidak tepat disederhanakan hanya sebagai "siswa harus siap secara mental".

Implikasinya adalah latihan perlu mengandung respons yang benar, umpan balik, dan tingkat tantangan yang sesuai. Mengulang kesalahan tanpa koreksi justru dapat memperkuat pola yang keliru. Keterampilan juga perlu dilatih dalam variasi konteks agar tidak terbatas pada satu bentuk soal.

2. John B. Watson: behaviorisme metodologis

Watson menerbitkan manifesto behaviorisme pada 1913, bukan 1930. Ia menolak introspeksi sebagai metode utama dan menuntut data perilaku yang dapat diamati. Kontribusinya mendorong objektivitas dan eksperimen, tetapi klaim bahwa perilaku manusia dapat sepenuhnya diramalkan dan dikendalikan terlalu deterministik. Pendidikan modern dapat mengambil tuntutan definisi operasional dan pengukuran tanpa mengabaikan agensi, pengalaman subjektif, perkembangan, dan etika.

3. Ivan P. Pavlov: pengondisian klasik

Pavlov (1927) meneliti refleks kondisional. Sebelum pengondisian, makanan sebagai stimulus tak terkondisi

(unconditioned stimulus/US) menimbulkan air liur sebagai respons tak terkondisi (unconditioned response/UR). Bunyi awalnya netral. Setelah bunyi berulang kali dipasangkan dengan makanan, bunyi menjadi stimulus terkondisi (conditioned stimulus/CS) dan menimbulkan air liur sebagai respons terkondisi (conditioned response/CR). Konsep penting lain meliputi pemerolehan, pemadaman, pemulihan spontan, generalisasi, dan diskriminasi stimulus.

Di sekolah, pengondisian klasik terutama menjelaskan respons otomatis dan emosional. Teguran yang berulang di depan kelas dapat membuat mata pelajaran, guru, atau situasi ujian menjadi isyarat kecemasan. Sebaliknya, rutinitas yang aman dan pengalaman keberhasilan dapat membangun asosiasi yang lebih adaptif. Prinsip ini bukan alasan untuk memanipulasi emosi, melainkan dasar untuk memperhatikan iklim dan sejarah pengalaman peserta didik.

4. B. F. Skinner: pengondisian operan

Skinner menjelaskan bahwa perilaku operan dipengaruhi konsekuensi. Penguatan meningkatkan kemungkinan perilaku, sedangkan hukuman menurunkannya. Kata positif berarti menambahkan stimulus; kata negatif berarti menghilangkan stimulus. Karena itu, penguatan negatif bukan hukuman. Contohnya, peserta didik mulai bekerja tepat waktu agar pengingat berulang dihentikan: hilangnya pengingat memperkuat perilaku mulai bekerja. Hukuman positif menambahkan konsekuensi aversif, sedangkan hukuman negatif menghilangkan sesuatu yang bernilai.

Konsep lain adalah shaping, yaitu memperkuat pendekatan bertahap menuju perilaku sasaran; extinction, yaitu menurunnya perilaku karena penguat yang mempertahankannya tidak lagi tersedia; stimulus control; generalisasi; diskriminasi; serta jadwal penguatan. Skinner (1954) menerapkan analisis belajar pada pengajaran terprogram: materi disusun bertahap, peserta didik aktif merespons, dan memperoleh konfirmasi segera. Gagasan ini tampak kembali

dalam latihan adaptif dan umpan balik digital, meskipun teknologi tidak otomatis membuat pembelajaran behavioristik atau bermutu.

C. PETA KONSEP KUNCI

Konsep	Definisi fungsional	Contoh pembelajaran	Kekeliruan umum
Penguatan positif	Menambahkan konsekuensi yang meningkatkan perilaku.	Umpan balik spesifik setelah strategi pemecahan benar meningkatkan penggunaan strategi.	Disamakan dengan hadiah; padahal efek pada perilakulah yang menentukan.
Penguatan negatif	Menghilangkan kondisi yang meningkatkan perilaku.	Pengingat dihentikan setelah kelompok memulai sesuai prosedur.	Disamakan dengan hukuman atau teguran.
Hukuman positif	Menambahkan konsekuensi yang menurunkan perilaku.	Teguran setelah interupsi—jika interupsi benar-benar berkurang.	Dianggap selalu efektif atau mendidik.
Hukuman negatif	Menghilangkan akses yang menurunkan perilaku.	Kehilangan sementara hak istimewa yang terkait pelanggaran.	Diterapkan tanpa mengajarkan perilaku pengganti.
Shaping	Memperkuat pendekatan bertahap menuju sasaran.	Dari menulis satu paragraf terstruktur menuju esai mandiri.	Menuntut performa akhir sekaligus.
Extinction	Perilaku melemah ketika penguat pemeliharanya tidak tersedia.	Perhatian tidak diberikan pada komentar pengganggu ringan sambil memperkuat giliran bicara.	Mengabaikan perilaku berbahaya atau mengira efeknya selalu segera.

D. DESAIN PEMBELAJARAN BERBASIS PRINSIP BEHAVIORISTIK

1. Menentukan perilaku sasaran dan data awal

Tujuan perlu menyatakan kondisi, perilaku, dan kriteria. "Memahami mufradāt" terlalu umum; "diberi 10 gambar benda, siswa menyebutkan sedikitnya 8 kosakata Arab secara benar dan menggunakannya dalam satu kalimat" lebih dapat dinilai. Sebelum intervensi, guru mengumpulkan baseline agar perubahan tidak hanya didasarkan pada kesan. Data harus proporsional dan tidak membebani pembelajaran.

2. Menganalisis prasyarat dan menyusun urutan

Keterampilan kompleks diurai menjadi komponen, tetapi tetap dihubungkan kembali dengan kinerja utuh. Guru memeriksa prasyarat, mengurutkan dari dukungan tinggi menuju mandiri, memberikan contoh dan noncontoh, serta merencanakan generalisasi. Pemecahan materi tidak boleh membuat siswa hanya mahir pada fragmen tanpa memahami tujuan.

3. Memberikan kesempatan merespons dan umpan balik

Belajar memerlukan respons aktif, bukan hanya paparan. Pertanyaan singkat, latihan terarah, demonstrasi, kartu respons, atau praktik berpasangan meningkatkan kesempatan. Umpan balik efektif bersifat cepat, spesifik, berorientasi informasi, dan menunjukkan langkah selanjutnya. Pujian "hebat" kurang informatif dibandingkan "kamu memeriksa kembali satuan sehingga perhitungannya konsisten".

4. Memilih dan mengurangi penguatan

Penguat dipilih berdasarkan kebutuhan dan efek, bukan asumsi guru. Penguatan sosial, akses pada aktivitas bermakna, pilihan, kemajuan yang terlihat, dan keberhasilan autentik sering lebih mendidik daripada benda. Pada tahap awal, penguatan dapat lebih sering; setelah perilaku stabil, frekuensinya dikurangi dan dialihkan menuju konsekuensi alamiah, pemantauan diri,

serta rasa kompeten. Tujuannya adalah kemandirian, bukan ketergantungan.

5. Memantau, mengevaluasi, dan menyesuaikan

Jika perilaku tidak berubah, kesimpulannya bukan otomatis "siswa tidak termotivasi". Guru memeriksa apakah sasaran jelas, tugas sesuai kemampuan, isyarat tersedia, konsekuensi benar-benar berfungsi, dan ada hambatan lingkungan. Keputusan dilandaskan pada pola data beberapa kesempatan, bukan satu kejadian.

E. IMPLEMENTASI DALAM BERBAGAI SITUASI

1. Kelancaran membaca dan berhitung: gunakan latihan singkat yang tepat tingkat, banyak kesempatan merespons, koreksi segera, pemantauan kemajuan, dan variasi konteks. Kelancaran tidak menggantikan pemahaman.
2. Keterampilan prosedural: modelkan langkah, gunakan prompt, latih, lalu pudarkan prompt sampai mandiri. Periksa transfer ke tugas autentik.
3. Rutinitas kelas: ajarkan rutinitas seperti materi akademik—jelaskan, modelkan, latih, beri umpan balik, dan ulangi setelah jeda panjang. Hindari menghukum siswa karena prosedur yang belum pernah diajarkan.
4. Pembelajaran digital: latihan adaptif dan umpan balik segera dapat membantu penguasaan, tetapi poin, lencana, dan streak dapat menggeser perhatian ke imbalan. Hubungkan sistem dengan kompetensi dan pilihan.
5. Pendidikan nilai dan agama: pembiasaan dapat mendukung keteraturan perilaku, tetapi internalisasi nilai memerlukan teladan, makna, dialog, refleksi, dan pilihan moral. Kepatuhan yang muncul saat diawasi bukan bukti tunggal pembentukan karakter.

F. ANALISIS KASUS

Kasus 1: Siswa tidak mengumpulkan tugas

Guru langsung memberi hukuman, padahal analisis menunjukkan instruksi tersebar di beberapa kanal dan siswa tidak menguasai langkah pertama. Intervensi yang tepat ialah menyederhanakan isyarat, menyediakan contoh, memecah tenggat, memberi umpan balik pada penyelesaian awal, dan mencatat tingkat pengumpulan. Jika kinerja meningkat, masalah lebih mungkin terkait antecedent dan keterampilan daripada kemauan. Konsekuensi tetap dapat digunakan, tetapi harus logis dan tidak menutup kesempatan belajar.

Kasus 2: Sistem bintang menurunkan motivasi

Kelas memberi bintang untuk setiap jawaban. Siswa kemudian hanya memilih soal mudah dan berhenti ketika bintang ditiadakan. Sistem telah memperkuat perolehan bintang, bukan keberanian menghadapi tantangan. Guru mengubah kriteria menjadi penggunaan strategi, revisi, dan peningkatan personal; mengurangi bintang secara bertahap; serta menambah refleksi tentang tujuan. Analisis behavioristik justru membantu mengungkap perilaku apa yang sebenarnya diperkuat.

Kasus 3: Perilaku mengganggu mendapat perhatian

Seorang siswa melontarkan lelucon saat tugas sulit; kelas tertawa dan guru berdebat panjang. Perhatian dan penundaan tugas mungkin mempertahankan perilaku. Guru mengajarkan cara meminta bantuan atau jeda, memperkuat penggunaan respons pengganti, menyesuaikan kesulitan, dan meminimalkan perhatian untuk gangguan ringan. Perilaku berbahaya tidak boleh diabaikan. Data antecedent–behavior–consequence digunakan sebagai hipotesis fungsional, bukan diagnosis.

Kasus 4: Kecemasan terhadap Bahasa Arab

Siswa mulai tegang setiap kali diminta berbicara Bahasa Arab setelah beberapa kali dikoreksi di depan kelas. Penghindaran dapat semakin kuat jika kesempatan berbicara

selalu diikuti pengalaman memalukan. Guru membangun kembali asosiasi melalui latihan singkat yang aman, respons berpasangan, persiapan sebelum tampil, dan koreksi yang tidak mempermalukan. Kesulitan ditingkatkan secara bertahap sambil memantau rasa aman dan keberanian berkomunikasi.

Kasus 5: Punishment untuk pelanggaran berulang

Teguran makin keras tetapi perilaku berulang. Hukuman mungkin tidak konsisten, memberi perhatian, tidak mengatasi fungsi, atau tidak mengajarkan alternatif. Guru menetapkan batas keselamatan, mendefinisikan perilaku pengganti, melatihnya, memperkuat kemunculannya, dan menggunakan konsekuensi logis yang proporsional. Hukuman fisik, penghinaan, ancaman, dan pencabutan kebutuhan dasar tidak dapat dibenarkan.

G. KEKUATAN, KETERBATASAN, DAN PRINSIP ETIS

Kekuatan behaviorisme terletak pada kejelasan sasaran, pengukuran, pengajaran eksplisit, latihan, umpan balik, dan evaluasi intervensi. Pendekatan ini cocok untuk keterampilan dasar, prosedur, kebiasaan, dan dukungan perilaku. Keterbatasannya muncul ketika perilaku yang tampak disamakan dengan seluruh belajar, konteks budaya diabaikan, atau kontrol eksternal menjadi tujuan. Kinerja benar tidak selalu berarti pemahaman; diam tidak selalu berarti perhatian; dan kepatuhan tidak selalu berarti persetujuan atau internalisasi.

Penerapan etis menuntut sasaran yang bermakna bagi peserta didik, intervensi paling tidak membatasi, penguatan lebih diutamakan daripada hukuman, privasi data, kesempatan menyampaikan pandangan, akomodasi kebutuhan, serta pemantauan efek samping. Guru perlu membedakan manajemen kelas dari terapi perilaku. Masalah kompleks, berisiko, atau terkait disabilitas dan kesehatan mental memerlukan kolaborasi dengan tenaga yang kompeten.

PENUTUP

Teori behavioristik tetap relevan ketika digunakan sebagai alat analisis yang presisi, bukan sebagai gambaran lengkap manusia. Thorndike menjelaskan seleksi melalui akibat, Watson menguatkan objektivitas, Pavlov menunjukkan pembentukan asosiasi respons otomatis, dan Skinner menganalisis konsekuensi perilaku operan. Dalam pembelajaran, prinsip tersebut membantu guru merumuskan sasaran, menyusun latihan, memberi umpan balik, membentuk keterampilan, dan mengevaluasi perubahan. Hasil terbaik diperoleh ketika behaviorisme dipadukan dengan pemahaman kognitif, sosial, emosional, budaya, serta komitmen pada martabat dan kemandirian peserta didik.

DAFTAR PUSTAKA

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3rd ed.). Pearson.

Hadi, A., & Sari, I. (2022). Implementasi teori belajar behavioristik dalam pembelajaran pendidikan agama Islam. *Muaddib: Islamic Education Journal, 5*(2), 100–106. https://doi.org/10.19109/muaddib.v5i2.15145

Jelita, M., Ramadhan, L., Pratama, A. R., Yusri, F., & Yarni, L. (2023). Teori belajar behavioristik. *Jurnal Pendidikan dan Konseling (JPDK), 5*(3), 404–411. https://doi.org/10.31004/jpdk.v5i3.16174

Lao, M., Nuban, A., Nabunome, E., Bansole, D., Leo, Y., Nifu, H., & Sesfao, M. I. (2025). Teori belajar behavioristik. *JPIM: Jurnal Penelitian Ilmiah Multidisipliner, 2*(2), 1268–1274. https://ojs.ruangpublikasi.com/index.php/jpim/article/view/832

Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex* (G. V. Anrep, Trans.). Oxford University Press.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.

Skinner, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review, 24*, 86–97.

Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence: Experimental studies*. Macmillan.

Ulum, M., & Fauzi, A. (2023). Behaviorism theory and its implications for learning. *Journal of Insan Mulia Education, 1*(2), 53–57. https://doi.org/10.59923/joinme.v1i2.41

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review, 20*(2), 158–177. https://doi.org/10.1037/h0074428

BAB VIII. TEORI BELAJAR KOGNITIVISTIK DAN IMPLEMENTASINYA DALAM PEMBELAJARAN

PENDAHULUAN

Teori kognitivistik memandang belajar sebagai perubahan pada pengetahuan, representasi, strategi, dan kemampuan menggunakan informasi. Peserta didik bukan penerima stimulus yang pasif, melainkan penafsir yang memilih informasi, menghubungkannya dengan pengetahuan awal, membangun skema, memantau pemahaman, dan mengambil keputusan. Perubahan mental ini tidak selalu langsung tampak; karena itu, guru perlu menggunakan tugas yang mengungkap penalaran, bukan hanya jawaban akhir.

Pendekatan kognitif memberi landasan untuk merancang penjelasan, contoh, pertanyaan, visual, latihan mengingat, pemecahan masalah, dan refleksi. Namun, istilah "aktif" tidak berarti peserta didik harus menemukan semuanya sendiri. Aktivitas fisik yang ramai dapat menghasilkan sedikit pemrosesan bermakna, sedangkan mendengarkan penjelasan yang terstruktur sambil membuat prediksi dapat sangat aktif secara kognitif. Kualitas pemrosesan, pengetahuan awal, bimbingan, dan kesempatan transfer menjadi penentu utama.

A. HAKIKAT TEORI BELAJAR KOGNITIVISTIK

Kognisi mencakup persepsi, perhatian, memori, bahasa, pembentukan konsep, penalaran, pemecahan masalah, pengambilan keputusan, dan metakognisi. Belajar terjadi ketika

pengalaman menghasilkan perubahan pada cara pengetahuan diorganisasi dan digunakan. Dengan demikian, kinerja yang sama dapat berasal dari proses berbeda: siswa mungkin menjawab benar karena memahami prinsip, mengingat pola, menebak, atau meniru prosedur. Asesmen perlu membedakannya melalui penjelasan, variasi soal, dan penerapan pada konteks baru.

Teori kognitivistik bukan satu teori tunggal. Di dalamnya terdapat psikologi Gestalt, teori perkembangan Piaget, representasi dan pembelajaran penemuan Bruner, belajar bermakna Ausubel, kondisi belajar Gagné, teori pemrosesan informasi, memori kerja, beban kognitif, dan metakognisi. Kerangka-kerangka tersebut memiliki fokus berbeda, sehingga tidak tepat digabungkan seolah-olah menggunakan konsep yang sama.

B. ARSITEKTUR KOGNITIF DALAM BELAJAR

1. Persepsi dan perhatian

Lingkungan menyediakan lebih banyak informasi daripada yang dapat diproses. Perhatian memilih bagian yang dianggap relevan, tetapi dipengaruhi tujuan, pengetahuan awal, emosi, kebaruan, dan desain materi. Warna, animasi, atau suara tidak otomatis membantu; unsur dekoratif dapat bersaing dengan informasi utama. Guru mengarahkan perhatian melalui pertanyaan pemandu, penandaan visual yang hemat, demonstrasi bertahap, dan penghilangan informasi yang tidak diperlukan.

2. Memori kerja dan memori jangka panjang

Memori kerja mempertahankan dan mengolah sejumlah informasi dalam waktu terbatas, sedangkan memori jangka panjang menyimpan pengetahuan yang terorganisasi. Pengetahuan sebelumnya memungkinkan chunking: beberapa unsur diproses sebagai satu kesatuan bermakna. Karena itu,

materi yang mudah bagi ahli dapat membebani pemula. Desain pembelajaran harus mempertimbangkan kompetensi awal, bukan hanya usia atau jenjang kelas.

3. Skema, pengetahuan awal, dan miskonsepsi

Skema mengorganisasi pengetahuan dan membantu interpretasi informasi baru. Pengetahuan awal dapat menjadi jembatan, tetapi juga sumber miskonsepsi. Aktivasi pengetahuan awal harus diikuti pemeriksaan kualitasnya. Guru dapat menggunakan pertanyaan diagnostik, prediksi dengan alasan, peta awal, atau contoh pembanding. Jika miskonsepsi ditemukan, menyampaikan jawaban benar saja sering tidak cukup; peserta didik perlu mengalami konflik yang dapat dipahami, membandingkan penjelasan, dan membangun model alternatif yang lebih kuat.

4. Encoding, retrieval, dan transfer

Informasi lebih mungkin bertahan ketika diproses secara elaboratif, diorganisasi, dan dihubungkan dengan banyak petunjuk. Mengingat kembali bukan sekadar pengukuran, tetapi dapat memperkuat belajar. Retrieval practice dilakukan dengan mencoba memanggil informasi tanpa melihat sumber, lalu memperoleh umpan balik. Transfer menuntut kemampuan mengenali kapan dan mengapa prinsip berlaku. Variasi contoh, perbandingan kasus, latihan berjeda, dan pertanyaan "apa yang berubah dan apa yang tetap?" membantu penggunaan pengetahuan di luar situasi latihan.

5. Metakognisi

Metakognisi mencakup pengetahuan tentang cara belajar serta kemampuan merencanakan, memantau, dan mengevaluasi. Peserta didik sering keliru menilai kelancaran membaca sebagai penguasaan. Guru perlu memodelkan pemeriksaan pemahaman, meminta alasan atas tingkat keyakinan, menggunakan self-explanation, dan membandingkan prediksi dengan hasil. Refleksi yang hanya bertanya "bagaimana perasaanmu?" belum cukup untuk mengembangkan pengaturan belajar.

C. TOKOH DAN GAGASAN UTAMA

1. Jean Piaget: konstruksi pengetahuan dan perkembangan

Piaget menjelaskan adaptasi melalui asimilasi dan akomodasi. Asimilasi menafsirkan pengalaman dengan skema yang tersedia; akomodasi mengubah skema ketika tidak memadai; ekuilibrasi mendorong reorganisasi menuju keseimbangan yang lebih baik. Tahap sensorimotor, praoperasional, operasional konkret, dan operasional formal menggambarkan pola umum, tetapi bukan batas kemampuan yang kaku. Kinerja dipengaruhi pengetahuan bidang, bahasa tugas, pengalaman, dan dukungan. Guru menggunakan tugas perkembangan sebagai petunjuk desain, bukan label bahwa seorang anak "belum mampu berpikir".

2. Jerome Bruner: representasi, kurikulum spiral, dan penemuan terbimbing

Bruner (1960, 1966) membedakan representasi enaktif melalui tindakan, ikonik melalui gambar, dan simbolik melalui bahasa atau notasi. Ketiganya adalah cara merepresentasikan pengetahuan yang dapat digunakan bersama, bukan tahapan usia yang setelah dilewati harus ditinggalkan. Konsep pecahan, misalnya, dapat dipahami melalui manipulasi benda, diagram, dan simbol matematis yang saling dihubungkan.

Kurikulum spiral mengunjungi kembali gagasan inti dengan kedalaman dan kompleksitas meningkat. Discovery learning paling produktif ketika disertai struktur, contoh, pertanyaan, umpan balik, dan batas ruang pencarian. Penemuan bebas dapat membebani pemula dan menghasilkan strategi atau konsep keliru. Meta-analisis menunjukkan manfaat lebih konsisten pada penemuan yang dibantu dibandingkan penemuan tanpa bimbingan (Alfieri et al., 2011).

3. David P. Ausubel: belajar bermakna

Ausubel (1963) membedakan belajar bermakna dari hafalan mekanis. Informasi baru dipahami ketika dapat dihubungkan

secara substantif dan tidak sewenang-wenang dengan konsep relevan dalam struktur kognitif, peserta didik memiliki pengetahuan prasyarat, dan memilih untuk mencari hubungan tersebut. Pembelajaran reseptif tidak sama dengan pasif; penjelasan langsung dapat bermakna jika terorganisasi dan mengaktifkan pemrosesan.

Advance organizer adalah kerangka konseptual yang diberikan sebelum materi lebih rinci, bukan sekadar daftar tujuan atau ringkasan. Progressive differentiation bergerak dari konsep paling inklusif menuju rincian; integrative reconciliation memperjelas hubungan dan perbedaan antarkonsep; konsolidasi memperkuat fondasi sebelum materi baru. Peta konsep kemudian dikembangkan secara sistematis oleh Novak dan Gowin berdasarkan gagasan belajar bermakna Ausubel, sehingga tidak tepat menyebut Ausubel sebagai pencipta langsung peta konsep.

4. Robert M. Gagné: kondisi belajar dan peristiwa pembelajaran

Gagné membedakan kategori hasil belajar dan kondisi internal-eksternal yang mendukungnya. Sembilan peristiwa pembelajaran adalah kerangka desain: menarik perhatian; menjelaskan tujuan; mengaktifkan pengetahuan prasyarat; menyajikan materi; memberi bimbingan; memunculkan kinerja; memberi umpan balik; menilai kinerja; serta meningkatkan retensi dan transfer. Urutannya bersifat fungsional, bukan skrip yang harus selalu tampak sebagai sembilan langkah terpisah.

Model alur informasi—register sensorik, memori kerja, memori jangka panjang, dan pembangkit respons—membantu menjelaskan pemilihan, encoding, penyimpanan, retrieval, serta kinerja. Model ini tidak boleh dipahami seperti kotak fisik sederhana dalam otak. Gagné juga mengintegrasikan unsur perilaku dan kognitif; karena itu, menempatkannya sebagai kognitivis murni menyederhanakan kontribusinya.

5. Gestalt dan insight

Psikologi Gestalt menegaskan bahwa individu mengorganisasi pengalaman sebagai keseluruhan berpola. Dalam pemecahan masalah, insight muncul melalui restrukturisasi representasi masalah, bukan sekadar akumulasi respons. Implikasinya adalah guru menampilkan hubungan, pola, dan struktur; menggunakan contoh-kontra contoh; serta membantu siswa merepresentasikan ulang masalah. Namun, pemahaman struktur tetap memerlukan pengetahuan dan latihan.

D. PRINSIP DESAIN PEMBELAJARAN KOGNITIF

Masalah kognitif	Diagnosis	Strategi	Bukti belajar
Pengetahuan awal lemah	Siswa tidak mengenali konsep prasyarat.	Aktifkan dan ajarkan prasyarat; gunakan analogi yang dipetakan batasnya.	Dapat menjelaskan hubungan lama–baru.
Miskonsepsi	Jawaban konsisten tetapi memakai model keliru.	Prediksi, bukti pembanding, diskusi alasan, rekonstruksi model.	Menerapkan model baru pada variasi kasus.
Beban memori kerja tinggi	Langkah terlewat, perhatian terbagi, banyak detail sekaligus.	Segmentasi, worked example, visual terintegrasi, pemudaran bantuan.	Menyelesaikan masalah sejenis secara makin mandiri.
Pengetahuan cepat lupa	Lancar saat membaca ulang tetapi gagal mengingat.	Retrieval practice, spacing, umpan balik, interleaving terencana.	Recall tertunda dan transfer meningkat.
Metakognisi lemah	Keyakinan tidak sesuai kinerja; strategi tidak disesuaikan.	Prediksi, self-explanation, monitoring, evaluasi strategi.	Kalibrasi dan pemilihan strategi membaik.

E. IMPLEMENTASI DALAM PROSES PEMBELAJARAN

1. Mulai dari model tujuan dan pengetahuan prasyarat. Rumuskan bukan hanya apa yang dijawab, tetapi representasi dan strategi yang perlu dibangun.
2. Lakukan asesmen diagnostik singkat sebelum mengajar. Jawaban salah beserta alasannya lebih informatif daripada nilai total.
3. Kelola beban kognitif. Untuk pemula, gunakan worked example dan segmentasi; setelah skema terbentuk, kurangi bantuan dan tingkatkan pemecahan masalah. Sweller (1988) menunjukkan pencarian solusi yang berat dapat menyita kapasitas yang diperlukan untuk membangun skema.
4. Hubungkan representasi konkret, visual, verbal, dan simbolik. Minta peserta didik menerjemahkan antarbentuk agar visual tidak menjadi hiasan.
5. Gunakan pertanyaan elaboratif: mengapa, bagaimana diketahui, apa buktinya, apa yang berubah, dan kapan prinsip tidak berlaku.
6. Jadwalkan pengingatan kembali tanpa buku, latihan berjeda, dan umpan balik korektif. Hindari menjadikan kuis hanya alat pemberi nilai.
7. Ajarkan strategi metakognitif di dalam mata pelajaran. Strategi umum seperti "berpikir kritis" harus diwujudkan pada cara ahli bidang membaca sumber, memeriksa bukti, atau memecahkan masalah.
8. Nilai transfer melalui konteks baru, perbandingan kasus, penjelasan, dan tugas autentik. Tes yang sama persis dengan latihan lebih banyak mengukur reproduksi.

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2018) menekankan bahwa belajar dibentuk oleh interaksi kognisi, motivasi, budaya, dan konteks. Karena itu, desain

kognitif tidak boleh menganggap pikiran sebagai mesin informasi yang terlepas dari identitas, bahasa, emosi, dan relasi sosial peserta didik.

F. ANALISIS KASUS PEMBELAJARAN

Kasus 1: Hafal kaidah, gagal menggunakannya dalam kalimat

Siswa dapat menyebutkan definisi mubtada' dan khabar, tetapi gagal mengenalinya ketika muncul dalam kalimat yang berbeda dari contoh buku. Masalahnya menunjukkan pengetahuan deklaratif belum terorganisasi menjadi skema yang fleksibel. Guru menggunakan variasi contoh dan noncontoh, meminta siswa menjelaskan alasan, membandingkan struktur, serta menerapkan kaidah pada teks baru. Keberhasilan dinilai dari transfer, bukan hanya kemampuan mengulang definisi.

Kasus 2: Discovery learning membuat siswa tersesat

Guru meminta siswa menemukan sendiri pola perubahan fi'il tanpa menyediakan contoh yang cukup atau pertanyaan penuntun. Siswa menghasilkan aturan yang berbeda-beda dan sebagian mempertahankan kesimpulan yang keliru. Masalahnya bukan discovery learning itu sendiri, melainkan kurangnya struktur bagi pembelajar pemula. Guru perlu memilih data bahasa, membatasi ruang pencarian, memberikan pertanyaan penuntun, dan mengonfirmasi pola sebelum siswa menggunakannya secara mandiri.

Kasus 3: Multimedia Bahasa Arab terlalu padat

Media pembelajaran menampilkan teks Arab, transliterasi, terjemahan, gambar, animasi, dan penjelasan lisan secara bersamaan. Alih-alih membantu, banyaknya informasi membebani memori kerja siswa. Guru mengurangi unsur yang tidak esensial, membagi materi menjadi segmen, dan mengarahkan perhatian pada hubungan antara bunyi, tulisan, dan makna. Multimedia dinilai dari kemampuannya membantu pemrosesan informasi, bukan dari banyaknya fitur.

Kasus 4: Miskonsepsi struktur Bahasa Arab

Siswa menganggap setiap kata yang berada di awal kalimat pasti menjadi mubtada'. Memberikan lebih banyak latihan dengan pola yang sama justru dapat memperkuat generalisasi tersebut. Guru perlu mengungkap alasan siswa, menghadirkan contoh pembanding, menunjukkan variasi struktur, dan meminta siswa menjelaskan fungsi kata berdasarkan konteks. Perubahan konseptual terlihat ketika siswa mampu menggunakan prinsip pada kalimat baru.

Kasus 5: Siswa belajar lama tetapi cepat lupa

Siswa membaca ulang dan menandai teks sampai terasa lancar. Kelancaran perseptual disalahartikan sebagai penguasaan. Guru mengajarkan siklus baca–tutup–ingat–periksa, membuat pertanyaan sendiri, mengatur jeda, dan mencatat kesalahan retrieval. Waktu belajar mungkin terasa lebih sulit, tetapi kesulitan yang terkelola memberi informasi lebih akurat dan memperkuat akses memori.

G. KEKUATAN, KETERBATASAN, DAN INTEGRASI TEORI

Kekuatan kognitivisme adalah penjelasannya tentang pengetahuan awal, perhatian, memori, representasi, strategi, dan transfer. Pendekatan ini membantu membedakan performa dangkal dari pemahaman. Keterbatasan muncul jika proses kognitif diperlakukan terpisah dari tubuh, emosi, budaya, relasi, dan kekuasaan; atau jika model tahap digunakan untuk membatasi kesempatan belajar. Inferensi tentang pikiran juga harus ditopang data perilaku dan tugas yang valid.

Kognitivisme dapat dipadukan dengan behaviorisme untuk latihan serta umpan balik, konstruktivisme untuk negosiasi makna dan masalah autentik, sosiokultural untuk mediasi bahasa dan partisipasi, serta pendekatan humanistik untuk motivasi dan agensi. Integrasi bukan mencampur metode

secara acak, melainkan memilih prinsip berdasarkan tujuan, karakter pengetahuan, pengetahuan awal, dan bukti kemajuan.

PENUTUP

Belajar kognitif adalah reorganisasi pengetahuan yang memungkinkan peserta didik memahami, mengingat, menjelaskan, memecahkan masalah, dan mentransfer. Piaget menyoroti konstruksi dan adaptasi, Bruner bentuk representasi serta penemuan terbimbing, Ausubel hubungan bermakna dengan struktur kognitif, Gagné kondisi dan peristiwa pembelajaran, sedangkan riset pemrosesan informasi menjelaskan perhatian, memori kerja, retrieval, dan beban kognitif. Implikasi utamanya adalah guru perlu mendiagnosis pengetahuan awal, merancang bimbingan, mengelola informasi, mengungkap penalaran, dan menilai transfer—bukan sekadar membuat siswa tampak aktif.

DAFTAR PUSTAKA

Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology, 103*(1), 1–18. https://doi.org/10.1037/a0021017

Assyakurrohim, D., Putra, A. M., Suryana, E., & Abdurrahmansyah, A. (2023). Implikasi teori belajar kognitivistik Jerome S. Bruner dalam pembelajaran PAI. *JIIP: Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan, 6*(9), 7299–7306. https://doi.org/10.54371/jiip.v6i9.2249

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.

Basyir, M. S., Dinana, A., & Devi, A. D. (2022). Kontribusi teori belajar kognitivisme David P. Ausubel dan Robert M. Gagné dalam proses pembelajaran. *Jurnal Pendidikan Madrasah, 7*(1), 89–100. https://doi.org/10.14421/jpm.2022.71.12

Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.

Ekawati, M. (2019). Teori belajar menurut aliran psikologi kognitif serta implikasinya dalam proses belajar dan pembelajaran. *E-Tech: Jurnal Ilmiah Teknologi Pendidikan, 7*(2), 1–12. https://doi.org/10.24036/et.v7i2.106979

Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction* (4th ed.). Holt, Rinehart and Winston.

Helmy, A. (2011). Teori belajar kognitif dan aplikasinya dalam pembelajaran bahasa. *JLT: Jurnal Linguistik Terapan, 1*(2), 32–39. https://jurnal.polinema.ac.id/index.php/jlt/article/view/265

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2018). *How people learn II: Learners, contexts, and cultures*. The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/24783

Ni'amah, K., & Hafidzulloh, S. M. (2021). Teori pembelajaran kognitivistik dan aplikasinya dalam pendidikan Islam. *Jurnal Ilmiah Mahasiswa Raushan Fikr, 10*(2), 204–217. https://doi.org/10.24090/jimrf.v10i2.4947

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Press.

Nurhadi. (2020). Teori kognitivisme serta aplikasinya dalam pembelajaran. *EDISI, 2*(1), 77–95. https://doi.org/10.36088/edisi.v2i1.786

Pahru, S., Gazali, M., Pransisca, M. A., Marzuki, A. D., & Nurpitasari, N. (2023). Teori belajar kognitivistik dan implikasinya dalam proses pembelajaran di sekolah dasar. *NUSRA: Jurnal Penelitian dan Ilmu Pendidikan, 4*(4), 1070–1077. https://doi.org/10.55681/nusra.v4i4.1745

Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. Columbia University Press.

Sari, V., & Amanda, N. A. J. (2024). Teori belajar kognitif dan implikasinya terhadap pembelajaran. *HARAPAN: Jurnal Ilmu Kesehatan dan Psikologi, 1*(2), 52–60. https://doi.org/10.70115/harapan.v1i2.172

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science, 12*(2), 257–285. https://doi.org/10.1016/0364-0213(88)90023-7

Wandani, E., Sufhia, N. S., Eliawati, N., & Masitoh, I. (2023). Teori kognitif dan implikasinya dalam proses pembelajaran individu. *Madani: Jurnal Ilmiah Multidisiplin, 1*(5), 1–12. https://doi.org/10.5281/zenodo.8055054

Wisman, Y. (2020). Teori belajar kognitif dan implementasi dalam proses pembelajaran. *Jurnal Ilmiah Kanderang Tingang, 11*(1), 209–215. https://doi.org/10.37304/jikt.v11i1.88

Witasari, R. (2024). Belajar dan pembelajaran dari perspektif teori kognitif, behaviorisme, konstruktivisme, dan sosiokultural. *BASICA: Journal of Primary Education, 3*(2), 257–268. https://doi.org/10.37680/basica.v3i2.5764

Yuliadi, A. A., & Hindun. (2024). Implementasi teori belajar kognitif pada Kurikulum 2013. *Jurnal Pendidikan, Bahasa dan Budaya, 3*(1), 11–15. https://doi.org/10.55606/jpbb.v3i1.2656

BAB IX. TEORI BELAJAR HUMANISTIK DAN IMPLEMENTASINYA DALAM PEMBELAJARAN

PENDAHULUAN

Pendidikan humanistik memandang peserta didik sebagai pribadi utuh yang memiliki pengalaman, kebutuhan, perasaan, nilai, tujuan, kapasitas memilih, dan potensi untuk berkembang. Pembelajaran tidak cukup diukur dari penguasaan informasi; ia juga dinilai dari pertumbuhan kemandirian, tanggung jawab, kesadaran diri, hubungan yang sehat, serta kemampuan menggunakan pengetahuan secara bermakna. Orientasi ini tidak menolak standar akademik, tetapi menempatkan standar sebagai sarana perkembangan manusia, bukan alasan mengabaikan martabat peserta didik.

Pendekatan humanistik sering disederhanakan menjadi kelas yang selalu menyenangkan, bebas aturan, atau mengikuti semua keinginan siswa. Penyederhanaan ini keliru. Kebebasan dalam pendidikan humanistik selalu berkaitan dengan tanggung jawab, batas aman, tujuan bersama, dan penghormatan terhadap hak orang lain. Guru tetap merancang, mengajar, memberi umpan balik, dan menilai; perbedaannya terletak pada kualitas hubungan, keterlibatan peserta didik dalam keputusan yang relevan, dan perhatian terhadap makna personal pembelajaran.

A. HAKIKAT TEORI BELAJAR HUMANISTIK

Psikologi humanistik berkembang sebagai "kekuatan ketiga" yang mengkritik determinisme psikoanalisis dan reduksi manusia menjadi respons lingkungan. Fokusnya adalah pengalaman subjektif, konsep diri, kebebasan, tanggung jawab,

pertumbuhan, dan aktualisasi. Dalam pendidikan, belajar dipahami sebagai perubahan pada pengetahuan sekaligus cara individu memandang diri dan dunianya. Pembelajaran bermakna melibatkan pikiran, perasaan, pengalaman, dan tujuan pribadi.

Humanistik merupakan orientasi filosofis dan psikologis, bukan prosedur mengajar tunggal. Diskusi, proyek, pembelajaran berdiferensiasi, pengalaman langsung, atau pembelajaran aktif dapat bersifat humanistik jika menghargai suara, agensi, relasi, dan perkembangan peserta didik. Sebaliknya, kegiatan yang tampak aktif dapat tidak humanistik apabila memaksa pengungkapan pribadi, mempermalukan kesalahan, mengabaikan akses, atau memberi kebebasan semu tanpa dukungan.

B. TOKOH DAN GAGASAN UTAMA

1. Carl R. Rogers: pembelajaran berpusat pada pribadi

Rogers (1969) membedakan pembelajaran yang tidak melibatkan diri secara utuh dari experiential learning yang relevan bagi tujuan pribadi, melibatkan inisiatif, memengaruhi perilaku dan sikap, serta dinilai juga oleh pembelajar. Ia tidak berarti bahwa siswa selalu mengetahui seluruh materi yang perlu dipelajari. Tugas pendidik adalah membangun kondisi yang memungkinkan rasa ingin tahu, pilihan, keterlibatan, dan tanggung jawab tumbuh di dalam tujuan pendidikan yang dapat dipertanggungjawabkan.

Tiga kualitas fasilitatif Rogers adalah kongruensi atau keaslian, penerimaan positif, dan pemahaman empatik. Kongruensi berarti guru hadir secara autentik tanpa memainkan otoritas palsu; penerimaan positif berarti martabat siswa tidak bergantung pada performa; empati berarti memahami dunia pengalaman siswa tanpa kehilangan peran profesional. Meta-analisis hubungan guru–siswa yang berpusat pada pembelajar menemukan hubungan positif dengan hasil kognitif, afektif, dan

perilaku, meskipun kekuatan hubungan bervariasi antarstudi (Cornelius-White, 2007).

Guru sebagai fasilitator bukan guru yang pasif. Ia membantu memperjelas tujuan, menyediakan sumber, menawarkan struktur, mendengarkan pikiran dan perasaan, memberi umpan balik, serta membuka ruang evaluasi diri. Otonomi bukan ketiadaan bimbingan; peserta didik dapat diberi pilihan cara, topik, atau produk sambil tetap memenuhi kriteria mutu yang sama.

2. Arthur W. Combs: persepsi, diri, dan makna personal

Combs dan koleganya memandang perilaku dari kerangka perseptual: orang bertindak berdasarkan bagaimana situasi tampak bagi dirinya. Materi yang secara objektif penting belum tentu dipersepsikan relevan oleh siswa. Guru perlu memahami makna personal, konsep diri, dan tujuan yang sedang dipertahankan peserta didik. Pernyataan "siswa tidak tertarik berarti materi tidak bisa dipelajari" terlalu mutlak; minat dapat tumbuh ketika guru menghubungkan materi dengan persoalan nyata, memberi pengalaman berhasil, dan menunjukkan nilai penggunaannya.

Analogi lingkaran diri dan dunia membantu menjelaskan bahwa pengalaman yang dekat dengan konsep diri cenderung lebih berpengaruh. Namun, pembelajaran juga dapat memperluas lingkaran perhatian: sejarah yang awalnya terasa jauh dapat menjadi bermakna melalui pertanyaan identitas, keadilan, atau keputusan masa kini. Implikasinya bukan menghapus materi yang tidak disukai, tetapi membantu peserta didik membangun hubungan makna yang baru.

3. Abraham H. Maslow: kebutuhan dan aktualisasi diri

Maslow (1943) mengemukakan kelompok kebutuhan fisiologis, keamanan, cinta dan rasa memiliki, penghargaan, serta aktualisasi diri. Gambar piramida yang kaku bukan bagian utama artikel aslinya. Maslow juga tidak menyatakan bahwa suatu kebutuhan harus terpenuhi seratus persen sebelum

kebutuhan lain muncul. Dalam kehidupan nyata, manusia dapat belajar, berkarya, dan memperjuangkan nilai ketika kebutuhan dasar belum sepenuhnya terpenuhi.

Hierarki ini bermanfaat sebagai lensa pemeriksaan kondisi belajar: lapar, kelelahan, ancaman, perundungan, pengucilan, dan rasa tidak mampu dapat menyita perhatian. Namun, bukti empiris tidak mendukung urutan hierarki universal secara kuat (Wahba & Bridwell, 1976). Guru tidak boleh menggunakan model ini untuk menunda kesempatan akademik bagi siswa yang dianggap "belum siap", mendiagnosis kebutuhan psikologis, atau menyimpulkan aktualisasi diri dari prestasi tinggi.

4. Self-determination theory sebagai pengembangan kontemporer

Teori determinasi diri menempatkan kebutuhan psikologis akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan sebagai kondisi penting bagi motivasi yang berkualitas (Deci & Ryan, 2000). Otonomi berarti tindakan dialami sebagai pilihan yang disetujui diri, bukan individualisme atau kebebasan tanpa batas. Kompetensi adalah pengalaman mampu menghadapi tantangan; keterhubungan adalah rasa diterima dan berarti bagi orang lain. Dukungan otonomi dari pengajar berkaitan dengan peningkatan regulasi yang lebih mandiri, kompetensi, minat, dan penyesuaian belajar (Black & Deci, 2000).

C. TUJUAN DAN PRINSIP PEMBELAJARAN HUMANISTIK

1. Keutuhan pribadi: mengembangkan pengetahuan, keterampilan, emosi, nilai, dan tanggung jawab secara terpadu.
2. Relevansi dan makna: membantu peserta didik memahami hubungan materi dengan kehidupan, tujuan, komunitas, dan persoalan nyata.

3. Agensi: menyediakan pilihan yang autentik, suara dalam proses, dan kesempatan menetapkan serta memantau tujuan.
4. Keamanan psikologis: menjadikan kesalahan sebagai informasi belajar dan mencegah penghinaan, diskriminasi, serta ancaman.
5. Relasi fasilitatif: menghadirkan empati, keaslian, keadilan, penerimaan, dan ekspektasi tinggi yang disertai dukungan.
6. Belajar cara belajar: melatih refleksi, evaluasi diri, pencarian bantuan, adaptasi strategi, dan kesiapan menghadapi perubahan.
7. Kebebasan bertanggung jawab: setiap pilihan memiliki kriteria, konsekuensi logis, dan kewajiban menghormati hak orang lain.

Prinsip "belajar tanpa ancaman" tidak berarti tanpa tantangan, koreksi, atau konsekuensi. Tantangan yang tepat dapat mendukung kompetensi. Yang dihindari adalah ancaman terhadap martabat dan keamanan. Demikian pula, kritik terhadap karya tetap diperlukan, tetapi diarahkan pada kualitas, bukti, dan strategi—bukan nilai diri peserta didik.

D. DESAIN PEMBELAJARAN HUMANISTIK

Tahap	Pertanyaan guru	Praktik	Bukti perkembangan
Memahami konteks	Siapa peserta didik dan hambatan apa yang mereka alami?	Percakapan, asesmen diagnostik, observasi, aksesibilitas, kesepakatan kelas.	Siswa merasa aman dan kebutuhan belajar teridentifikasi.
Menyepakati arah	Apa tujuan wajib dan ruang pilihan yang tersedia?	Tujuan bersama, pilihan topik/proses/produk, kriteria mutu transparan.	Siswa dapat menjelaskan tujuan dan rencana.

Tahap	Pertanyaan guru	Praktik	Bukti perkembangan
Mengalami dan memaknai	Bagaimana materi terhubung dengan pengalaman tanpa memaksa privasi?	Kasus, proyek, simulasi, pelayanan, dialog, refleksi opsional.	Siswa membangun hubungan konsep–pengalaman.
Mendukung kompetensi	Bantuan apa yang dibutuhkan agar pilihan dapat dijalankan?	Model, scaffolding, konferensi, umpan balik deskriptif, revisi.	Kualitas dan kemandirian meningkat.
Merefleksi dan menilai	Apa yang berubah dan bukti apa yang mendukungnya?	Evaluasi diri berbukti, portofolio, umpan balik guru/teman, target lanjutan.	Penilaian diri semakin akurat dan bertanggung jawab.

E. IMPLEMENTASI DALAM PEMBELAJARAN

1. Humanizing the classroom

Kelas manusiawi dibangun melalui nama dan identitas yang dihormati, prosedur adil, kesempatan berbicara, akses terhadap bantuan, serta cara guru menggunakan kekuasaan. Kesadaran diri, penerimaan bahwa manusia dapat tumbuh, dan kesiapan menghadapi perubahan menjadi tujuan. Praktiknya dapat berupa check-in singkat yang tidak memaksa, konferensi belajar, kesepakatan dialog, dan penyelesaian konflik restoratif.

2. Active learning

Pembelajaran aktif selaras dengan humanistik bila memberi ruang berpikir, berkontribusi, bekerja sama, dan memilih. Aktivitas harus mempunyai tujuan kognitif; diskusi tanpa persiapan dapat memperkuat dominasi. Guru menyediakan waktu berpikir individual, struktur giliran, berbagai cara berpartisipasi, dan refleksi tentang kualitas kolaborasi.

3. Experiential learning

Pengalaman menjadi pembelajaran ketika diikuti refleksi, konseptualisasi, dan penerapan. Proyek lapangan, praktik, simulasi, atau pelayanan perlu dihubungkan dengan konsep dan etika. Pengalaman pribadi siswa tidak boleh dipaksa menjadi bahan publik. Guru menyediakan alternatif bagi peserta didik yang tidak aman atau tidak nyaman mengungkap pengalaman sensitif.

4. Pembelajaran berdiferensiasi

Humanistik mendukung respons terhadap kesiapan, minat, dan konteks, tetapi diferensiasi bukan pelabelan "gaya belajar" tetap atau pemberian tugas mudah terus-menerus. Tujuan esensial dan ekspektasi mutu dipertahankan; dukungan, jalur, contoh, tempo, atau bentuk produk dapat bervariasi. Pilihan harus benar-benar layak dan tidak memperbesar ketimpangan akses.

5. Quantum learning dan accelerated learning

Quantum learning dan accelerated learning sering dipromosikan sebagai pembelajaran menyenangkan, multisensori, serta melibatkan unsur somatis, auditori, visual, dan intelektual. Keduanya bukan teori inti psikologi humanistik dan klaim "lompatan" hasil belajar perlu dinilai berdasarkan penelitian yang sesuai. Unsur gerak, diskusi, visual, dan refleksi digunakan jika cocok dengan tujuan dan materi, bukan karena setiap siswa diasumsikan mempunyai satu gaya belajar tetap.

F. ANALISIS KASUS PEMBELAJARAN

Kasus 1: Kebebasan memilih menghasilkan tugas dangkal

Guru membebaskan topik dan format tanpa kriteria. Siswa memilih yang paling mudah. Masalahnya bukan terlalu banyak otonomi, melainkan pilihan tanpa struktur kompetensi. Guru menetapkan konsep wajib, kriteria bukti dan kedalaman, menyediakan contoh produk, serta melakukan konferensi

rencana. Otonomi dipertahankan pada konteks dan bentuk ekspresi, sementara mutu akademik tetap dinegosiasikan secara jelas.

Kasus 2: Siswa diam dianggap tidak termotivasi

Diam dapat berkaitan dengan waktu pemrosesan, hambatan bahasa, kecemasan, pengalaman ditolak, atau preferensi partisipasi. Guru melakukan percakapan pribadi, menawarkan respons tertulis dan kelompok kecil, serta meningkatkan paparan secara bertahap. Pendekatan empatik tidak berhenti pada menerima keadaan, tetapi membangun kondisi agar partisipasi tumbuh tanpa memaksa kepribadian menjadi ekstrover.

Kasus 3: Kritik karya dianggap tidak humanistik

Guru menghindari koreksi agar siswa tidak kecewa. Akibatnya, siswa tidak tahu cara meningkatkan kualitas. Penerimaan terhadap pribadi dibedakan dari evaluasi karya. Guru menyampaikan kekuatan spesifik, jarak antara karya dan kriteria, pertanyaan untuk revisi, serta keyakinan bahwa siswa mampu berkembang. Umpan balik yang jujur dan penuh hormat mendukung kompetensi.

Kasus 4: Kebutuhan dasar digunakan untuk menurunkan ekspektasi

Siswa dari keluarga rentan hanya diberi tugas sederhana karena dianggap belum memenuhi hierarki Maslow. Praktik ini mengubah lensa kepedulian menjadi defisit. Sekolah perlu memenuhi makan, keamanan, relasi, dan akses sambil tetap menyediakan pembelajaran menantang dengan dukungan. Kondisi sosial tidak menentukan kapasitas intelektual.

Kasus 5: Refleksi memaksa pengungkapan pribadi

Tugas meminta siswa menceritakan trauma di depan kelas. Ini melanggar privasi dan dapat membahayakan. Refleksi humanistik memberi pilihan tingkat pengungkapan: siswa dapat memakai kasus fiktif, tokoh, peristiwa publik, atau jurnal privat

dengan batas pembacaan yang jelas. Guru bukan terapis; risiko keselamatan dirujuk melalui prosedur perlindungan yang berlaku.

G. ASESMEN DAN BATAS PROFESIONAL

Asesmen humanistik tidak menghapus ujian atau penilaian guru. Ia memperluas bukti melalui performa, portofolio, konferensi, refleksi, dan evaluasi diri. Evaluasi diri harus berbasis kriteria serta bukti, lalu dibandingkan dengan umpan balik eksternal. Nilai akhir tidak semata-mata ditentukan perasaan atau usaha; penguasaan tetap dinilai secara transparan, sementara kesempatan revisi membantu pertumbuhan.

Guru mendengarkan dengan empati, tetapi tidak melakukan diagnosis atau terapi tanpa kompetensi. Informasi pribadi dijaga dan hanya dibagikan sesuai kebutuhan perlindungan. Otonomi peserta didik dibatasi ketika terdapat risiko keselamatan, pelanggaran hak, atau kewajiban kurikulum. Prinsip humanistik justru menuntut batas yang jelas, konsisten, proporsional, dan dapat dijelaskan.

H. KEKUATAN DAN KETERBATASAN

Kekuatan humanistik terletak pada penghargaan terhadap martabat, pengalaman, relasi, motivasi, dan pertumbuhan utuh. Pendekatan ini mengingatkan bahwa iklim kelas adalah bagian dari kurikulum. Keterbatasannya ialah sebagian konsep awal sulit diuji, aktualisasi diri dapat terlalu individualistik, dan kebebasan dapat disalahartikan sebagai minim struktur. Hierarki Maslow juga tidak boleh dianggap hukum universal. Karena itu, humanistik perlu dipadukan dengan teori kognitif, behavioristik, sosiokultural, dan bukti pedagogis bidang studi.

PENUTUP

Pembelajaran humanistik memadukan relasi yang menghargai, tujuan bermakna, pilihan autentik, dukungan kompetensi, pengalaman, refleksi, dan tanggung jawab. Rogers menekankan kondisi fasilitatif dan experiential learning; Combs menjelaskan pentingnya persepsi serta makna personal; Maslow mengingatkan kondisi kebutuhan sekaligus memerlukan penggunaan yang tidak kaku; teori determinasi diri memperkuat pembahasan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan. Guru humanistik bukan guru tanpa arah, melainkan pendidik yang menggunakan struktur dan keahlian untuk memperluas agensi, pemahaman, dan kemanusiaan peserta didik.

DAFTAR PUSTAKA

Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education, 84*(6), 740–756. https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6%3C740::AID-SCE4%3E3.0.CO;2-3

Combs, A. W., & Gonzalez, D. M. (1994). *Helping relationships: Basic concepts for the helping professions* (4th ed.). Allyn & Bacon.

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher–student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 77*(1), 113–143. https://doi.org/10.3102/003465430298563

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Habsy, B. A., Oktafiani, F., Salsabila, D. M., & Zahro, C. I. (2023). Teori humanistik dalam proses pembelajaran. *JTP: Jurnal Teknologi Pendidikan, 1*(2), 1–12. https://doi.org/10.47134/jtp.v1i2.162

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370–396. https://doi.org/10.1037/h0054346

Nast, T. P. J., & Yarni, N. (2019). Teori belajar menurut aliran psikologi humanistik dan implikasinya dalam pembelajaran. *Jurnal Review Pendidikan dan Pengajaran, 2*(1), 270–275. https://journal.universitaspahlawan.ac.id/index.php/jrpp/article/view/483

Prasetyo, R., & Suciptaningsih, O. A. (2022). Penerapan teori belajar humanistik pada pembelajaran berdiferensiasi di

sekolah dasar. *Jurnal Ilmiah Global Education, 3*(2), 233–237. https://doi.org/10.55681/jige.v3i2.398

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Charles E. Merrill.

Syarifuddin. (2022). Teori humanistik dan aplikasinya dalam pembelajaran di sekolah. *Tajdid: Jurnal Pemikiran Keislaman dan Kemanusiaan, 6*(1), 106–122.

Utami, E. N. (2020). Teori belajar humanistik dan implementasinya dalam pelajaran Pendidikan Agama Islam. *Jurnal MUDARRISUNA: Media Kajian Pendidikan Agama Islam, 10*(4), 571–584. https://doi.org/10.22373/jm.v10i4.6978

Wahba, M. A., & Bridwell, L. G. (1976). Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory. *Organizational Behavior and Human Performance, 15*(2), 212–240. https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90038-6

BAB X. TEORI BELAJAR KONSTRUKTIVISTIK DAN IMPLEMENTASINYA DALAM PEMBELAJARAN

PENDAHULUAN

Konstruktivisme memandang belajar sebagai perubahan pada cara peserta didik menafsirkan pengalaman dan mengorganisasi pengetahuan. Informasi tidak diterima seperti memindahkan benda dari guru ke pikiran siswa; peserta didik menyeleksi, menghubungkan, menafsirkan, dan menguji informasi dengan pengetahuan yang telah dimiliki. Konstruksi ini bukan berarti setiap pendapat sama benarnya. Pemahaman tetap dinilai melalui bukti, koherensi, argumentasi, kesesuaian dengan pengetahuan disipliner, dan kemampuan menjelaskan fenomena.

Dalam praktik pendidikan, konstruktivisme sering disamakan dengan kelas tanpa penjelasan guru, discovery learning bebas, atau kerja kelompok. Ketiganya tidak otomatis konstruktivistik. Peserta didik dapat aktif secara fisik tetapi membangun konsep yang keliru; diskusi dapat memperkuat dominasi; dan pencarian tanpa pengetahuan awal dapat membebani pemula. Pembelajaran konstruktivistik yang kuat menggabungkan elisitasi pengetahuan awal, masalah bermakna, interaksi dialogis, bimbingan adaptif, penjelasan eksplisit ketika diperlukan, refleksi, serta asesmen perubahan pemahaman.

A. HAKIKAT DAN RAGAM KONSTRUKTIVISME

Konstruktivisme adalah keluarga pandangan epistemologis dan psikologis tentang pembentukan pengetahuan. Konstruktivisme kognitif menyoroti reorganisasi struktur pengetahuan individu melalui pengalaman. Konstruktivisme sosial atau sosiokultural menyoroti bahasa, alat budaya, praktik komunitas, dan partisipasi bersama. Keduanya tidak perlu dipertentangkan: proses individual dan sosial saling bergantung dalam pembentukan makna (Palincsar, 1998).

Belajar bukan hanya menemukan hal baru, tetapi dapat berupa merevisi miskonsepsi, memperhalus kategori, menghubungkan representasi, atau belajar menggunakan konsep dalam praktik sosial tertentu. Pengetahuan awal merupakan sumber sekaligus batas. Karena itu, guru perlu mengungkap cara berpikir peserta didik sebelum memutuskan bentuk pengalaman dan bantuan.

Prinsip-prinsip utamanya antara lain:

1. Peserta didik aktif membangun dan merevisi pemahaman berdasarkan pengetahuan awal serta pengalaman baru.
2. Makna dibentuk dalam konteks; transfer memerlukan perbandingan berbagai konteks dan eksplisitasi prinsip.
3. Bahasa dan interaksi sosial menjadi alat berpikir, bukan hanya sarana menyampaikan jawaban.
4. Konflik kognitif dapat memicu revisi apabila dapat dipahami dan tersedia model alternatif yang lebih baik.
5. Guru merancang lingkungan, memodelkan praktik disipliner, memberi scaffolding, memantau pemahaman, dan mengurangi bantuan menuju kemandirian.
6. Asesmen menjadi bagian pembelajaran untuk mengungkap proses, alasan, perubahan konsep, dan kemampuan transfer.

B. TOKOH DAN KONTRIBUSI TEORETIS

1. Jean Piaget: konstruktivisme kognitif

Piaget menjelaskan adaptasi melalui skema, asimilasi, akomodasi, dan ekuilibrasi. Skema adalah struktur tindakan atau pemikiran yang mengorganisasi pengalaman. Asimilasi menafsirkan pengalaman melalui skema yang ada; akomodasi mengubah skema ketika tidak memadai; ekuilibrasi menggambarkan regulasi menuju organisasi yang lebih koheren. Keempat istilah tersebut bukan empat tahap berurutan yang selalu berlangsung satu per satu, melainkan proses yang saling berhubungan.

Interaksi sosial tidak diabaikan Piaget. Perbedaan perspektif dapat menimbulkan konflik sosiokognitif yang mendorong koordinasi sudut pandang. Namun, konflik tidak otomatis menghasilkan konsep ilmiah. Guru perlu memilih tugas diagnostik, meminta alasan, menyediakan bukti, dan membantu peserta didik membandingkan model. Tahap perkembangan Piaget digunakan sebagai kecenderungan, bukan batas usia yang melarang pemberian tantangan.

2. Lev S. Vygotsky: konstruktivisme sosiokultural

Vygotsky (1978) memandang fungsi mental berkembang melalui mediasi sosial dan alat budaya, terutama bahasa. Zona perkembangan proksimal adalah jarak antara kinerja mandiri dan kinerja yang mungkin dicapai dengan bantuan orang dewasa atau teman yang lebih mampu. ZPD bukan sifat tetap atau label kemampuan; ia bergantung pada tugas, pengetahuan, kualitas bantuan, dan hubungan partisipasi.

Istilah scaffolding diperkenalkan oleh Wood, Bruner, dan Ross (1976), bukan oleh Vygotsky sendiri, meskipun selaras dengan gagasan dukungan dalam ZPD. Scaffolding mencakup merekrut perhatian, menyederhanakan unsur yang sementara di luar kemampuan, mempertahankan arah, menandai ciri penting, mengendalikan frustrasi, dan memodelkan solusi. Bantuan harus

kontingen terhadap respons siswa dan dipudarkan ketika kompetensi meningkat.

3. Jerome S. Bruner: representasi, penemuan, dan struktur disiplin

Bruner menekankan representasi enaktif, ikonik, dan simbolik, kurikulum spiral, struktur disiplin, serta pembelajaran penemuan. Ketiga representasi bukan tahap usia yang kaku; peserta didik dapat menggunakannya secara bersamaan. Penemuan sebaiknya dibimbing melalui contoh, batas pencarian, pertanyaan, dan umpan balik. Guru tidak harus menyembunyikan semua informasi. Penjelasan eksplisit dapat menjadi bagian konstruktivistik jika dihubungkan dengan gagasan siswa dan digunakan untuk membangun representasi yang lebih kuat.

4. John Dewey: pengalaman, inkuiri, dan demokrasi

Dewey (1938) memandang pendidikan sebagai rekonstruksi pengalaman. Tidak semua pengalaman mendidik; pengalaman dapat menutup pertumbuhan jika tidak memiliki kesinambungan, interaksi, dan refleksi. Masalah perlu sungguh-sungguh dirasakan dan memungkinkan penyelidikan. Proyek bukan sekadar membuat produk, melainkan rangkaian merumuskan masalah, mengumpulkan bukti, menguji gagasan, mempertimbangkan dampak, dan merevisi keputusan.

5. Maria Montessori: lingkungan yang disiapkan dan kemandirian

Montessori menekankan lingkungan yang disiapkan, material terstruktur, observasi, konsentrasi, pilihan dalam batas, dan kemandirian. Menyebut guru harus pasif dan tidak boleh campur tangan tidak tepat. Pendidik mengamati secara sistematis, mendemonstrasikan penggunaan material, menjaga keteraturan, menyesuaikan tantangan, dan mengetahui kapan harus membantu atau mundur. Tahapan sensorimotor hingga operasional formal berasal dari Piaget, bukan Montessori.

6. Tasker dan formulasi prinsip konstruktivistik

Naskah awal mengaitkan tiga prinsip—konstruksi aktif makna, keterkaitan ide baru, serta hubungan dengan gagasan yang telah berkembang—kepada Tasker. Karena informasi judul, tahun, dan sumber karya Tasker tidak tersedia, atribusi ini belum dapat diverifikasi. Prinsip tersebut konsisten dengan literatur konstruktivistik secara umum, tetapi tidak digunakan sebagai sitasi spesifik sebelum sumber primer ditemukan.

C. KONSTRUKTIVISME DAN PERKEMBANGAN PESERTA DIDIK

Perkembangan memengaruhi jenis representasi, bahasa, regulasi, koordinasi perspektif, dan kemandirian yang tersedia, tetapi jenjang usia tidak menentukan metode tunggal. Anak usia dini dapat bernalar kompleks tentang pengalaman yang familier; remaja dapat membutuhkan benda konkret untuk konsep baru. Guru menggabungkan informasi usia dengan asesmen pengetahuan awal, kemampuan bahasa, pengalaman budaya, fungsi eksekutif, serta kebutuhan akses.

Fase	Sumber konstruksi dominan	Dukungan yang sesuai	Risiko penyederhanaan
Usia dini	Tindakan, permainan, bahasa, imitasi, relasi.	Material konkret, demonstrasi singkat, dialog, rutinitas dan pilihan terbatas.	Mengira bermain tanpa tujuan selalu menghasilkan konsep.
Sekolah dasar	Pengalaman konkret, representasi visual, diskusi teman, aturan.	Eksperimen terarah, contoh-kontra contoh, alat peraga yang dihubungkan ke simbol.	Menganggap semua siswa hanya mampu berpikir konkret.

Fase	Sumber konstruksi dominan	Dukungan yang sesuai	Risiko penyederhanaan
Remaja	Identitas, argumentasi, partisipasi kelompok, konsep abstrak yang berkembang.	Kasus, debat berbukti, proyek, scaffolding sumber dan metode.	Menganggap diskusi kelompok otomatis kritis dan setara.
Dewasa/ pemula bidang	Pengetahuan sehari-hari dan praktik komunitas.	Worked example, apprenticeship, refleksi pengalaman, pemudaran bantuan.	Menyamakan usia dewasa dengan keahlian pada semua bidang.

D. DESAIN PEMBELAJARAN KONSTRUKTIVISTIK

1. Mengungkap pengetahuan awal

Guru menggunakan prediksi, gambar model, pertanyaan diagnostik, peta konsep awal, atau penjelasan singkat. Tujuannya bukan sekadar apersepsi, melainkan menemukan sumber daya dan miskonsepsi yang akan memengaruhi pembelajaran. Jawaban perlu disertai alasan agar guru tidak hanya mengetahui benar-salah.

2. Menetapkan masalah dan tujuan konseptual

Masalah autentik dipilih karena menampilkan konsep penting, bukan semata-mata menarik. Guru menetapkan apa yang perlu dibangun: model, prinsip, strategi, praktik disipliner, atau nilai. Masalah yang terlalu terbuka bagi pemula meningkatkan beban pencarian dan membuat perhatian beralih dari konsep utama.

3. Menyediakan pengalaman, sumber, dan representasi

Peserta didik mengamati, membaca, mengumpulkan data, membandingkan kasus, atau memanipulasi model. Sumber harus memungkinkan pengujian gagasan dan memiliki mutu yang dapat dipertanggungjawabkan. Representasi konkret,

visual, verbal, dan simbolik dihubungkan secara eksplisit agar tidak menjadi aktivitas terpisah.

4. Memfasilitasi dialog dan argumentasi

Kolaborasi memerlukan norma, peran, tanggung jawab individu, waktu berpikir, dan kriteria bukti. Guru meminta peserta didik mengemukakan klaim, bukti, dan alasan; membandingkan alternatif; serta merevisi pendapat. Konsensus tidak selalu menandakan kebenaran, sehingga guru membantu menghubungkan hasil dialog dengan pengetahuan disipliner.

5. Memberikan scaffolding adaptif

Bantuan dapat berupa pemodelan, worked example, pertanyaan pemandu, petunjuk, pembagian tugas, alat representasi, atau umpan balik. Bantuan terlalu sedikit membuat siswa tersesat; bantuan terlalu banyak mengambil alih pemikiran. Riset tentang arsitektur kognitif mengingatkan bahwa bimbingan minimal sering kurang efektif bagi pemula (Kirschner et al., 2006). Prinsip konstruktivistik yang matang bukan "jangan mengajar", melainkan mengajar secara responsif terhadap proses konstruksi.

6. Mengonsolidasikan, merefleksi, dan mentransfer

Pada akhir penyelidikan, guru dan siswa merumuskan konsep yang dapat dipertanggungjawabkan, membahas perubahan pemikiran, dan menguji pada konteks baru. Refleksi membandingkan gagasan awal, bukti, revisi, serta pertanyaan tersisa. Tanpa konsolidasi, peserta didik dapat mengingat kegiatan tetapi kehilangan prinsip.

E. STRATEGI DAN MODEL YANG SELARAS

1. Inquiry learning: peserta didik menyelidiki pertanyaan dengan data dan metode yang dibimbing sesuai kompetensi.

2. Problem-based learning: masalah kompleks mengorganisasi belajar; fasilitator menjaga tujuan, sumber, dan kualitas penalaran.
3. Project-based learning: produk merupakan hasil penyelidikan berkelanjutan, revisi, dan penerapan konsep—bukan kerajinan tambahan.
4. Reciprocal teaching: peserta didik belajar memprediksi, bertanya, menjelaskan, dan merangkum melalui dialog yang mula-mula dimodelkan guru.
5. Cognitive apprenticeship: proses ahli dibuat tampak melalui modelling, coaching, scaffolding, articulation, reflection, dan exploration.
6. Pembelajaran kolaboratif: pengetahuan dibangun bersama melalui saling ketergantungan positif dan akuntabilitas individual.

Kesesuaian dengan Kurikulum Merdeka perlu dinilai pada tujuan dan implementasi, bukan hanya penggunaan label student-centered atau proyek. Peserta didik tetap memerlukan penguasaan pengetahuan disipliner untuk bernalar kritis. Pilihan dan konteks lokal perlu disertai kriteria akademik, akses yang adil, dan dukungan guru.

F. ASESMEN KONSTRUKTIVISTIK

Asesmen mengumpulkan bukti tentang struktur pemahaman dan penggunaannya. Bentuknya meliputi wawancara klinis singkat, peta konsep sebelum–sesudah, jurnal dengan prompt konseptual, portofolio revisi, demonstrasi, argumentasi, dan tugas transfer. Tes pilihan ganda tetap dapat digunakan jika distraktor dirancang dari miskonsepsi dan jawaban ditindaklanjuti dengan alasan. Penilaian autentik bukan berarti tanpa reliabilitas; rubrik, contoh mutu, moderasi, dan triangulasi bukti tetap diperlukan.

G. ANALISIS KASUS PEMBELAJARAN

Kasus 1: Inkuiri bebas menghasilkan miskonsepsi

Siswa diminta menemukan prinsip gaya dari berbagai situs tanpa batas sumber. Kelompok menghasilkan penjelasan keliru tetapi presentasinya menarik. Guru perlu melakukan asesmen gagasan awal, menyediakan fenomena dan sumber terpilih, memodelkan cara membaca data, memberi pertanyaan pemandu, dan menyelenggarakan diskusi pembanding. Penjelasan ilmiah eksplisit diberikan saat siswa memiliki pengalaman yang dapat dihubungkan, lalu diuji melalui kasus baru.

Kasus 2: Kerja kelompok dikuasai satu siswa

Produk kelompok baik, tetapi satu siswa mengerjakan dan lainnya menyalin. Interaksi belum menghasilkan konstruksi bersama. Guru memberi peran kognitif yang berputar, meminta setiap siswa menjelaskan bagian tertentu, menggunakan produk individual singkat, dan menilai proses dialog. Diferensiasi dukungan diberikan tanpa menurunkan hak semua anggota untuk memahami konsep.

Kasus 3: Konflik kognitif membuat siswa defensif

Demonstrasi bertentangan dengan prediksi siswa, lalu guru menyatakan mereka salah. Siswa mempertahankan gagasan awal. Konflik kognitif perlu aman dan dapat dijelaskan. Guru mengakui kewajaran prediksi, meminta pengamatan, membandingkan model, dan menunjukkan bagaimana model baru menjelaskan lebih banyak data. Tujuannya bukan memenangkan debat, melainkan meningkatkan daya jelas.

Kasus 4: Proyek menarik tetapi miskin konsep

Siswa membuat poster lingkungan selama dua minggu, tetapi hanya menyalin slogan. Guru merancang ulang proyek dengan pertanyaan pendorong, data lokal, konsep wajib, checkpoint, kritik antarteman, revisi, dan presentasi rekomendasi

berbukti. Produk menjadi wadah pemikiran, bukan tujuan satu-satunya.

Kasus 5: Scaffolding tidak pernah dipudarkan

Guru selalu menyediakan langkah rinci sehingga siswa sukses pada latihan tetapi gagal mandiri. Dukungan perlu direncanakan untuk dipudarkan: contoh lengkap, contoh sebagian, petunjuk singkat, lalu tugas baru. Guru memantau kesalahan dan mengembalikan bantuan sementara bila diperlukan. Kemandirian adalah hasil bimbingan adaptif, bukan akibat ditinggalkan sejak awal.

H. KEKUATAN, KETERBATASAN, DAN PRINSIP ETIS

Konstruktivisme kuat dalam menjelaskan peran pengetahuan awal, konteks, representasi, bahasa, dialog, dan revisi pemahaman. Pendekatan ini mendukung pembelajaran mendalam dan transfer ketika masalah, bimbingan, serta konsolidasi dirancang baik. Keterbatasannya muncul ketika konstruksi personal disalahartikan sebagai relativisme, aktivitas disamakan dengan belajar, guru menarik diri, atau tuntutan mandiri diberikan tanpa akses yang adil.

Praktik etis menghindari eksperimen berisiko, pembagian kerja yang mengeksploitasi, publikasi data pribadi, dan penilaian kelompok yang menutupi kontribusi individual. Guru menyediakan alternatif akses, sumber yang kredibel, norma dialog, serta intervensi ketika informasi salah dapat membahayakan. Menghormati suara siswa tidak mengharuskan guru mengesahkan klaim yang tidak didukung bukti.

PENUTUP

Pembelajaran konstruktivistik adalah proses membangun dan merevisi pemahaman melalui pengalaman, interaksi, mediasi, bukti, serta refleksi. Piaget menyoroti reorganisasi kognitif; Vygotsky menegaskan mediasi sosial-budaya; Bruner mengembangkan representasi dan penemuan terbimbing; Dewey menempatkan inkuiri dalam pengalaman; Montessori menunjukkan pentingnya lingkungan dan kemandirian yang disiapkan. Guru tetap merupakan perancang dan ahli yang aktif. Perannya berubah dari mendominasi jawaban menjadi mengungkap pemikiran, memilih pengalaman, memberi bimbingan, menjaga standar bukti, mengonsolidasikan konsep, dan memudarkan bantuan menuju kemandirian.

DAFTAR PUSTAKA

Atika, Y., & Lestari, R. A. (2023). Implementasi teori konstruktivistik dalam proses pembelajaran Pendidikan Agama Islam (Studi di SDUA Taman Harapan Curup). *Jurnal Bintang Pendidikan Indonesia, 1*(1), 212–228. https://doi.org/10.55606/jubpi.v1i1.2236

Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Fitri, S. W., Nofitri, N., Say, W., & Ilmi, D. (2023). Teori belajar konstruktivistik dan penerapannya dalam pembelajaran PAI. *ANTHOR: Education and Learning Journal, 2*(3), 434–439. https://doi.org/10.31004/anthor.v2i3.173

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist, 41*(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

Montessori, M. (1967). *The absorbent mind* (C. A. Claremont, Trans.). Holt, Rinehart and Winston. (Original work published 1949)

Nerita, S., Ananda, A., & Mukhaiyar. (2023). Pemikiran konstruktivisme dan implementasinya dalam pembelajaran. *Jurnal Education and Development, 11*(2), 292–297. https://doi.org/10.37081/ed.v11i2.4634

Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology, 49*, 345–375. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.345

Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. Columbia University Press.

Suryana, E., Aprina, M. P., & Harto, K. (2022). Teori konstruktivistik dan implikasinya dalam pembelajaran. *JIIP: Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan, 5*(7), 2070–2080. https://doi.org/10.54371/jiip.v5i7.666

Syafrizal, & Fitriani, W. (2024). Teori belajar konstruktivistik dan penerapannya dalam pembelajaran PAI. *Liberosis: Jurnal Psikologi dan Bimbingan Konseling, 7*(5), 1–8. https://ejournal.warunayama.org/index.php/liberosis/article/view/7670

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

BAB XI. TEORI BELAJAR SOSIOKULTURAL DAN IMPLEMENTASINYA DALAM PEMBELAJARAN

PENDAHULUAN

Teori sosiokultural memandang belajar sebagai perubahan cara seseorang berpartisipasi, menggunakan alat budaya, berkomunikasi, dan mengatur pikirannya dalam aktivitas bersama. Pengetahuan tidak tumbuh di ruang mental yang terpisah dari kehidupan sosial. Bahasa, simbol, teknologi, aturan, pembagian peran, sejarah komunitas, dan hubungan kekuasaan membentuk apa yang dapat dilakukan serta dipahami peserta didik. Namun, mengakui peran sosial tidak berarti individu pasif; peserta didik menafsirkan, menegosiasikan, menerima, atau menolak sumber budaya yang tersedia.

Kontribusi utama Vygotsky terletak pada gagasan bahwa fungsi psikologis tingkat tinggi memiliki asal sosial dan dimediasi oleh alat serta tanda. Implikasinya bukan sekadar memperbanyak kerja kelompok. Pembelajaran sosiokultural menuntut kualitas dialog, distribusi kesempatan berpartisipasi, bantuan yang adaptif, penggunaan bahasa untuk berpikir, dan hubungan kegiatan sekolah dengan praktik budaya yang bermakna.

A. HAKIKAT TEORI BELAJAR SOSIOKULTURAL

Teori sosiokultural menjelaskan perkembangan sebagai proses historis, sosial, dan semiotik. Aktivitas manusia selalu dimediasi: kita tidak berhubungan langsung dengan dunia, tetapi menggunakan bahasa, sistem bilangan, diagram, teks, gawai, prosedur, dan norma. Alat material mengubah tindakan pada lingkungan, sedangkan alat psikologis atau tanda membantu mengatur perhatian, ingatan, perencanaan, dan pemecahan masalah. Keduanya dibentuk budaya dan berubah sepanjang sejarah.

Belajar dan perkembangan saling terkait, tetapi tidak identik. Pembelajaran yang terorganisasi dengan baik dapat membangkitkan proses perkembangan ketika peserta didik berpartisipasi dalam aktivitas yang belum mampu dilakukan sendiri tetapi dapat dijalankan dengan bantuan. Perubahan tidak terjadi melalui penyalinan pasif dari orang lain ke pikiran, melainkan melalui transformasi aktivitas sosial menjadi cara baru untuk mengatur tindakan dan berpikir.

B. KONSEP-KONSEP UTAMA

1. Mediasi dan alat budaya

Mediasi berarti tindakan dan pemikiran dibentuk melalui alat serta tanda. Contohnya, garis bilangan mengubah cara merepresentasikan operasi; rubrik mengarahkan perhatian pada kualitas; aplikasi kolaboratif mengubah pembagian kerja; dan genre ilmiah mengatur cara mengemukakan klaim. Alat tidak netral: desainnya membuka kemungkinan tertentu dan membatasi yang lain. Guru perlu mengajarkan cara menggunakan alat, bukan sekadar menyediakannya.

2. Zona perkembangan proksimal

Vygotsky (1978) mendefinisikan zona perkembangan proksimal sebagai jarak antara tingkat perkembangan aktual yang tampak dalam pemecahan masalah mandiri dan

perkembangan potensial yang tampak dalam pemecahan masalah dengan bimbingan atau kolaborasi. ZPD bukan skor tetap, tahap usia, atau daftar tugas mudah–sulit. Ia merupakan hubungan dinamis antara peserta didik, tugas, alat, mitra, dan mutu bantuan. Kinerja dengan bantuan juga tidak otomatis menunjukkan belajar; perkembangan perlu dibuktikan ketika dukungan berkurang dan kemampuan berpindah ke situasi baru.

3. Scaffolding

Istilah scaffolding diperkenalkan oleh Wood, Bruner, dan Ross (1976), bukan oleh Vygotsky, meskipun sering digunakan untuk mengoperasionalkan dukungan dalam ZPD. Bantuan dapat merekrut perhatian, menyederhanakan bagian tugas yang sementara terlalu berat, menjaga arah, menandai fitur kritis, mengendalikan frustrasi, atau memodelkan strategi. Scaffolding harus kontingen terhadap respons peserta didik, secara bertahap dipudarkan, dan pada akhirnya mengalihkan tanggung jawab kepada pembelajar.

4. Bahasa, private speech, dan inner speech

Bahasa berfungsi sebagai alat komunikasi sekaligus pengaturan diri. Anak mula-mula menggunakan bahasa dalam koordinasi sosial; kemudian berbicara kepada diri saat merencanakan atau mengendalikan tindakan; selanjutnya sebagian proses menjadi inner speech yang lebih ringkas. Private speech bukan tanda ketidakmatangan yang harus dihentikan. Guru dapat memodelkan self-talk, meminta siswa mengucapkan strategi, dan menyediakan kalimat bantu sampai regulasi semakin mandiri.

5. Internalisasi dan apropriasi

Internalisasi bukan memasukkan pengetahuan sosial dalam bentuk yang sama. Ketika praktik bersama menjadi fungsi individual, praktik itu direorganisasi. Peserta didik mengapropriasi alat budaya dengan tingkat penerimaan dan transformasi yang berbeda. Karena itu, penjelasan guru belum menjamin cara berpikir yang sama pada semua siswa. Guru perlu

meminta penggunaan, penjelasan, dan refleksi untuk melihat bagaimana alat dan konsep diambil alih.

6. Budaya, identitas, dan partisipasi

Budaya bukan hanya adat atau perayaan, melainkan pola praktik, nilai, bahasa, alat, dan hubungan yang mengorganisasi kehidupan. Peserta didik datang dengan repertoar pengetahuan dari keluarga dan komunitas. Menjadikannya sumber belajar berbeda dari stereotip, misalnya menganggap seluruh anggota kelompok budaya mempunyai minat atau cara belajar yang sama. Pendekatan responsif budaya mengundang bukti dari kehidupan siswa, tetap memberi pilihan privasi, dan menghubungkannya dengan pengetahuan disipliner.

C. TOKOH DAN PERKEMBANGAN GAGASAN

1. Lev S. Vygotsky

Vygotsky meneliti asal sosial fungsi mental, hubungan bahasa–pikiran, pembentukan konsep, permainan, dan pendidikan. Pernyataan bahwa semua fungsi mental "berasal dari kelompok" perlu dipahami sebagai prinsip asal sosial dan mediasi, bukan penyangkalan terhadap biologi atau aktivitas individual. Ia juga tidak menyatakan bahasa dan pikiran menjadi "mandiri" pada usia dua tahun; garis perkembangan keduanya mula-mula berbeda, kemudian bertemu sehingga pikiran menjadi verbal dan bahasa menjadi intelektual (Vygotsky, 1986).

Konsep more knowledgeable other tidak harus berarti orang dewasa selalu lebih tahu dalam semua hal. Keahlian dapat tersebar: seorang teman memahami perangkat, anggota keluarga menguasai praktik lokal, dan guru memahami konsep disipliner. Desain pembelajaran perlu menentukan kompetensi apa yang dibutuhkan dan siapa atau alat apa yang dapat menyediakan mediasi tersebut.

2. Piaget dan Vygotsky: perbedaan yang saling menerangi

Piaget menekankan konstruksi melalui tindakan, asimilasi–akomodasi, dan koordinasi perspektif; Vygotsky menekankan mediasi budaya, bahasa, dan asal sosial fungsi mental. Tidak tepat mengatakan Piaget memandang lingkungan sosial hanya sekunder atau belajar berlangsung semata-mata dengan melihat orang lain. Piaget juga mengakui interaksi teman sebaya dan konflik sosiokognitif. Perbedaannya terletak pada unit analisis serta bobot yang diberikan kepada struktur perkembangan dan mediasi historis-budaya, bukan pilihan sederhana antara belajar sendiri dan belajar bersama.

3. Pengembangan teori sosiokultural

John-Steiner dan Mahn (1996) menegaskan keterkaitan proses individual dan sosial serta peran aktivitas bermediasi. Wertsch (1991) mengembangkan konsep mediated action dan suara sosial dalam pikiran. Rogoff (1990) menjelaskan guided participation, yaitu koordinasi keterlibatan anak dengan orang lain dalam praktik budaya. Lantolf (2000) menerapkan teori sosiokultural pada pembelajaran bahasa kedua, termasuk mediasi, dialog kolaboratif, dan ZPD.

D. DESAIN PEMBELAJARAN SOSIOKULTURAL

Komponen	Pertanyaan desain	Praktik	Bukti perkembangan
Aktivitas bermakna	Praktik sosial apa yang sedang dipelajari?	Masalah, teks, alat, dan peran yang mencerminkan praktik disipliner/komunitas.	Siswa menggunakan konsep untuk tujuan autentik.
Partisipasi	Siapa berbicara, memutuskan, dan memakai alat?	Struktur giliran, peran berputar, waktu berpikir, akses multimodal.	Kesempatan dan kontribusi makin merata.

Komponen	Pertanyaan desain	Praktik	Bukti perkembangan
Mediasi	Alat atau tanda apa yang membantu berpikir?	Model, diagram, bahasa pertama, rubrik, teknologi, artefak lokal.	Siswa menggunakan alat secara strategis.
Bantuan	Apa yang dapat dilakukan dengan dukungan?	Prompt, modelling, pertanyaan, contoh, coaching, revoicing.	Kinerja meningkat saat dukungan dipudarkan.
Internalisasi /transfer	Bagaimana praktik bersama menjadi mandiri?	Artikulasi strategi, latihan individual, refleksi, tugas baru.	Strategi muncul tanpa prompt dan berpindah konteks.

E. IMPLEMENTASI DALAM PEMBELAJARAN

1. Dialog akademik

Guru membangun pola dialog yang meminta klaim, bukti, alasan, perbandingan, dan revisi. Revoicing dapat digunakan untuk mengulang gagasan siswa dalam bentuk yang lebih jelas sambil meminta konfirmasi. Wait time, think–pair–share, kalimat bantu, dan respons tertulis memperluas akses. Banyaknya bicara tidak sama dengan mutu dialog; analisis diarahkan pada siapa yang berpartisipasi dan bagaimana ide berkembang.

2. Pembelajaran kolaboratif

Kelompok heterogen tidak otomatis menciptakan ZPD. Perlu tujuan bersama, akuntabilitas individual, distribusi sumber, peran kognitif, dan pemantauan interaksi. Teman yang lebih mampu tidak dijadikan tutor permanen tanpa dukungan karena dapat menanggung beban tidak adil. Keahlian dan peran dirotasi agar semua peserta didik menjadi pemberi sekaligus penerima bantuan.

3. Problem- dan project-based learning

Masalah dan proyek mengorganisasi aktivitas sosial, tetapi guru tetap memodelkan praktik, menyediakan sumber, dan memberi checkpoint. Produk bukan satu-satunya tujuan; peserta

didik perlu mengartikulasikan bagaimana alat, dialog, dan bukti mengubah pemahaman. Konteks lokal digunakan dengan persetujuan serta tanpa mengeksploitasi komunitas sebagai objek tugas.

4. Pembelajaran bahasa

Bahasa pertama dapat menjadi alat mediasi untuk merencanakan, membandingkan konsep, dan membangun pemahaman sebelum produksi bahasa sasaran. Translanguaging yang terarah berbeda dari membiarkan tujuan bahasa hilang. Guru merancang peralihan dari dukungan dwibahasa, visual, gesture, dan model menuju penggunaan bahasa sasaran yang semakin mandiri.

5. Teknologi sebagai alat budaya

Teknologi dapat memperluas kolaborasi, representasi, dan akses pada komunitas ahli. Namun, perangkat tidak otomatis menciptakan interaksi bermakna. Guru menetapkan tujuan, norma kontribusi, jejak revisi, literasi sumber, privasi, serta alternatif bagi siswa dengan akses terbatas. Pada platform daring, pembagian kerja dan visibilitas kontribusi perlu dirancang secara eksplisit.

6. *Funds of knowledge* dan pembelajaran responsif budaya

Pengetahuan rumah tangga dan komunitas—misalnya praktik perdagangan, pertanian, bahasa, kerajinan, atau pengelolaan sumber daya—dapat menjadi jembatan menuju konsep akademik. Guru tidak mengasumsikan atau memaksa siswa menjadi wakil budaya. Informasi diperoleh melalui relasi yang menghormati, pilihan, dan kemitraan; kemudian digunakan untuk memperluas kurikulum, bukan menggantikan akses pada pengetahuan baru.

F. ASESMEN DINAMIS DAN AUTENTIK

Asesmen statis menilai apa yang dapat dilakukan sendiri pada satu saat. Asesmen dinamis juga memperhatikan respons terhadap bantuan: prompt apa yang efektif, seberapa cepat bantuan dipudarkan, dan apakah strategi ditransfer. Prosedurnya dapat berupa pretest–mediasi–posttest, graduated prompts, atau teaching interview. Tujuannya bukan menaikkan skor secara artifisial, tetapi memahami potensi belajar dan merencanakan dukungan.

Penilaian autentik dapat menggunakan performa, portofolio kolaboratif, rekaman dialog, produk komunitas, dan refleksi individual. Rubrik membedakan mutu produk, kontribusi, penggunaan bukti, dan kemandirian. Penilaian kelompok saja dapat menyembunyikan ketimpangan, sehingga bukti individual tetap diperlukan.

G. ANALISIS KASUS PEMBELAJARAN

Kasus 1: Kelompok heterogen memperlebar ketimpangan

Siswa berprestasi selalu menjadi ketua dan menyelesaikan tugas, sedangkan yang lain menyalin. Guru merotasi peran, membagi informasi sehingga setiap anggota diperlukan, menyediakan kalimat bantu, dan meminta penjelasan individual. Bantuan teman diperlakukan sebagai praktik bersama, bukan tenaga gratis. Keberhasilan diukur dari bertambahnya kemandirian semua anggota.

Kasus 2: Scaffolding berubah menjadi memberi jawaban

Saat siswa ragu menyusun kalimat Arab, guru segera memberikan kalimat lengkap. Produk benar, tetapi tidak ada alih tanggung jawab. Guru menggunakan hierarki bantuan: meminta siswa menjelaskan maksud, menunjuk kosakata penting, memberi prompt, memodelkan satu bagian, lalu mengembalikan tugas. Tingkat bantuan dicatat dan dikurangi pada kesempatan berikutnya.

Kasus 3: Bahasa rumah dianggap hambatan

Siswa dilarang menggunakan bahasa Indonesia saat memahami teks Bahasa Arab. Larangan menghilangkan salah satu alat mediasi yang tersedia. Guru dapat mengizinkan diskusi awal atau anotasi dwibahasa, kemudian meminta rekonseptualisasi dan produksi dalam Bahasa Arab. Tujuan penguasaan Bahasa Arab tetap dipertahankan, tetapi sumber linguistik siswa digunakan secara strategis.

Kasus 4: Konteks budaya menjadi stereotip

Guru selalu meminta satu siswa menjelaskan adat kelompoknya. Siswa merasa dibebani mewakili komunitas. Guru menyediakan berbagai sumber, mengundang kontribusi secara sukarela, menggunakan bahasa "sebagian praktik" bukan generalisasi, dan membandingkan variasi internal. Responsif budaya berarti memperluas akses serta representasi, bukan membekukan identitas.

Kasus 5: Kolaborasi digital hanya pembagian tugas

Kelompok membagi slide lalu menggabungkannya tanpa dialog. Guru mewajibkan peta argumen bersama, komentar silang, dua putaran revisi, serta refleksi tentang perubahan gagasan. Riwayat dokumen digunakan untuk umpan balik, bukan pengawasan berlebihan. Kolaborasi dinilai dari integrasi penalaran, bukan hanya produk yang seragam.

H. KEKUATAN, KETERBATASAN, DAN PRINSIP ETIS

Kekuatan teori sosiokultural ialah kemampuannya menjelaskan hubungan antara kognisi, bahasa, budaya, alat, identitas, dan partisipasi. Ia membantu guru melihat bahwa kesulitan belajar dapat berasal dari akses terhadap praktik dan mediasi, bukan hanya kemampuan individu. Keterbatasan muncul bila istilah ZPD atau scaffolding digunakan longgar, budaya diperlakukan statis, atau proses individual diabaikan.

Inferensi perkembangan tetap memerlukan bukti perubahan kinerja.

Praktik etis menjaga martabat, privasi, hak bahasa, akses teknologi, dan pembagian beban. Kolaborasi tidak boleh memaksa siswa mengungkap kehidupan keluarga atau bekerja tidak seimbang. Guru perlu memperhatikan relasi kuasa: siapa yang gagasannya dianggap sah, siapa yang sering disela, dan alat budaya siapa yang diakui. Tujuan sosiokultural bukan sekadar memasukkan budaya ke kelas, melainkan menciptakan partisipasi yang lebih adil dalam produksi pengetahuan.

PENUTUP

Teori sosiokultural memandang pembelajaran sebagai aktivitas bermediasi yang mengubah partisipasi dan cara berpikir. ZPD membantu memetakan potensi dengan bantuan; scaffolding mengatur dukungan adaptif; bahasa menjadi alat komunikasi serta regulasi diri; dan internalisasi menjelaskan transformasi praktik sosial menjadi fungsi individual. Implementasi yang bermutu menggabungkan dialog akademik, kolaborasi terstruktur, alat budaya, konteks komunitas, asesmen dinamis, serta pemudaran bantuan. Guru bukan sekadar fasilitator netral, melainkan perancang partisipasi dan mediator yang bertanggung jawab atas akses, ketepatan pengetahuan, dan kemandirian peserta didik.

DAFTAR PUSTAKA

Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. RoutledgeFalmer.

John-Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist, 31*(3–4), 191–206.

Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice, 31*(2), 132–141.

Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology, 49*, 345–375.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.

Trianto. (2010). *Model pembelajaran terpadu: Konsep, strategi, dan implementasinya dalam Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP)*. Bumi Aksara.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Ed. & Trans.). MIT Press.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(2), 89–100.

BAB XII. TEORI BELAJAR SIBERNETIK DAN IMPLEMENTASINYA DALAM PEMBELAJARAN

PENDAHULUAN

Teori belajar sibernetik memandang pembelajaran sebagai sistem komunikasi dan regulasi yang menggunakan informasi serta umpan balik untuk mengarahkan perubahan menuju tujuan. Guru, peserta didik, tugas, media, asesmen, aturan, dan lingkungan membentuk komponen yang saling memengaruhi. Sistem memperoleh data tentang keadaan belajar, membandingkannya dengan sasaran, memilih tindakan korektif, lalu memantau akibat tindakan tersebut. Dengan demikian, inti sibernetika bukan perangkat digital, melainkan lingkar umpan balik yang dapat memperbaiki diri.

Teknologi mempercepat pengumpulan data, personalisasi, komunikasi, dan pemberian umpan balik, tetapi tidak otomatis menghasilkan sistem belajar yang baik. Data yang tidak valid dapat mengarahkan keputusan keliru; umpan balik yang terlambat atau tidak dapat ditindaklanjuti tidak mengendalikan belajar; dan algoritme adaptif dapat memperkuat ketimpangan. Pendekatan sibernetik yang bertanggung jawab memerlukan tujuan jelas, indikator bermakna, kendali manusia, transparansi, dan mekanisme koreksi terhadap sistem itu sendiri.

A. HAKIKAT DAN SEJARAH SIBERNETIKA

Istilah cybernetics berasal dari bahasa Yunani kybernētēs, yang berarti pengemudi atau pengendali. Dalam penggunaan ilmiah modern, Norbert Wiener memperkenalkan sibernetika melalui Cybernetics: Or Control and Communication in the Animal and the Machine pada 1948. Bidang ini mempelajari kendali dan komunikasi pada sistem biologis, mekanis, kognitif, dan sosial dengan perhatian pada pesan, umpan balik, tujuan, gangguan, serta kestabilan (Wiener, 1948/2019). Karena itu, pernyataan bahwa istilah tersebut pertama kali dipakai Louis Couffignal pada 1958 tidak tepat.

Sibernetika juga bukan sinonim internet atau kecerdasan buatan. Keduanya dapat menggunakan gagasan sibernetik, tetapi cakupan sibernetika lebih luas. Sebuah termostat, regulasi suhu tubuh, konferensi umpan balik, atau prosedur perbaikan kurikulum dapat dianalisis sebagai sistem sibernetik. Di pendidikan Indonesia, "teori belajar sibernetik" sering dipadukan dengan teori pemrosesan informasi. Keduanya beririsan, tetapi perlu dibedakan: pemrosesan informasi menjelaskan bagaimana informasi diperhatikan, dikodekan, disimpan, dan dipanggil; sibernetika menyoroti bagaimana aliran informasi dan umpan balik mengatur sistem menuju tujuan.

B. UNSUR-UNSUR SISTEM PEMBELAJARAN SIBERNETIK

1. Tujuan dan keadaan acuan

Sistem memerlukan keadaan yang hendak dicapai. Tujuan harus cukup spesifik untuk memandu tindakan, tetapi tidak menyempitkan belajar menjadi indikator yang mudah dihitung. Contohnya, "memahami argumentasi" perlu diterjemahkan menjadi kemampuan menyusun klaim, menggunakan bukti, menilai alasan, dan merevisi posisi. Jika sistem hanya mengejar jumlah klik atau nilai kuis, perilaku dapat bergerak menuju metrik tanpa mencapai tujuan pendidikan.

2. Input, keadaan, dan output

Input meliputi informasi, tugas, sumber, waktu, dan dukungan. Keadaan sistem mencakup pengetahuan awal, strategi, motivasi, akses, serta kondisi lingkungan. Output merupakan performa atau perubahan yang dapat diamati. Rangkaian input–processing–storage–output berguna, tetapi belum cukup sibernetik sampai terdapat pengukuran, perbandingan dengan tujuan, umpan balik, dan penyesuaian berikutnya.

3. Umpan balik negatif dan positif

Dalam sibernetika, umpan balik negatif mengurangi selisih antara keadaan aktual dan sasaran; istilah negatif tidak berarti komentar buruk. Jika kesalahan meningkat, guru memperlambat tempo dan memberi contoh; bila pemahaman membaik, bantuan dikurangi. Umpan balik positif memperkuat perubahan yang sedang berlangsung dan dapat menghasilkan pertumbuhan atau ketidakstabilan. Pujian pendidikan tidak otomatis sama dengan positive feedback dalam pengertian sistem.

4. Feedforward dan antisipasi

Sistem yang baik tidak hanya bereaksi sesudah kesalahan. Feedforward menggunakan tujuan, prediksi, pengetahuan prasyarat, contoh mutu, dan kemungkinan hambatan untuk menyiapkan tindakan sebelum performa. Rubrik, asesmen diagnostik, worked example, serta perencanaan strategi merupakan bentuk antisipasi yang mengurangi koreksi mahal di akhir.

5. Noise, kanal, dan redundansi

Noise adalah gangguan yang mengubah atau mengaburkan pesan: instruksi ambigu, tampilan padat, koneksi buruk, bahasa tidak aksesibel, atau kecemasan. Redundansi yang terencana—misalnya instruksi lisan disertai teks ringkas—dapat meningkatkan keandalan, tetapi pengulangan berlebihan juga menambah beban. Desain memilih kanal dan representasi berdasarkan tujuan serta karakter informasi.

6. Sistem terbuka, adaptasi, dan kendali tingkat kedua

Kelas adalah sistem terbuka yang berinteraksi dengan keluarga, kebijakan, teknologi, budaya, dan kondisi sosial. Adaptasi berarti mengubah tindakan berdasarkan data, bukan sekadar menyediakan banyak pilihan. Kendali tingkat kedua atau metaregulasi menilai apakah tujuan, indikator, dan aturan sistem itu sendiri masih tepat. Guru perlu bertanya bukan hanya "apakah siswa mengikuti sistem?", tetapi "apakah sistem menghasilkan belajar yang adil dan bermakna?"

C. TOKOH DAN KONTRIBUSI

1. Norbert Wiener

Wiener meletakkan fondasi mengenai kendali dan komunikasi melalui lingkar umpan balik. Kontribusinya terhadap pendidikan bersifat konseptual: proses belajar dan pengajaran dapat dianalisis sebagai sistem yang memonitor keadaan, mendeteksi deviasi, dan menyesuaikan tindakan. Wiener tidak memperkenalkan istilah tersebut untuk secara khusus menggambarkan kecerdasan buatan dan bukan penulis teori tahapan belajar.

2. Lev N. Landa

Landa (1974) mengembangkan algorithmization in learning and instruction. Algoritme adalah sistem operasi yang lengkap dan menentukan langkah untuk kelas masalah tertentu. Heuristik membantu pencarian ketika prosedur pasti tidak tersedia, tetapi tidak menjamin solusi. Pembedaan ini tidak sama dengan tipe kepribadian tetap. Pembelajar yang sama dapat memerlukan algoritme untuk prosedur keselamatan dan heuristik untuk merancang solusi terbuka.

Implikasinya adalah guru menganalisis struktur materi dan tugas. Prosedur standar dapat diajarkan dengan urutan, kriteria keputusan, contoh, dan pengecekan. Masalah kompleks memerlukan strategi pencarian, representasi alternatif, pengujian

asumsi, dan refleksi. Setelah prosedur dikuasai, peserta didik perlu memahami alasan serta batas penggunaannya agar tidak menjadi eksekutor mekanis.

3. Gordon Pask dan Bernard Scott

Pask mengembangkan conversation theory, yang memandang pemahaman dibangun melalui percakapan tentang topik, hubungan antartopik, dan cara menjelaskan. Pask dan Scott meneliti strategi serialist dan holist: serialist maju secara lokal dan bertahap, sedangkan holist membangun gambaran luas serta hubungan. Keduanya adalah strategi yang dapat berubah sesuai tugas, bukan label "gaya belajar" untuk memisahkan siswa secara permanen. Pembelajaran yang baik menyediakan peta keseluruhan sekaligus jalur rinci dan membantu siswa berpindah di antara keduanya.

D. MODEL LINGKAR KENDALI PEMBELAJARAN

Tahap sistem	Pertanyaan	Praktik	Risiko
Tetapkan sasaran	Keadaan apa yang ingin dicapai?	Tujuan, kriteria, contoh mutu, batas etis.	Mengejar metrik yang sempit.
Ukur keadaan	Bukti apa yang valid dan proporsional?	Diagnosis, observasi, produk, percakapan, log seperlunya.	Data banyak tetapi tidak bermakna.
Bandingkan	Di mana selisih dan kemungkinan penyebabnya?	Analisis pola, bukan hanya skor; cek akses dan desain.	Menganggap semua selisih berasal dari siswa.
Tindak korektif	Intervensi apa yang paling sesuai?	Umpan balik, contoh, latihan, perubahan tugas, bantuan/rujukan.	Respons otomatis yang salah sasaran.
Pantau dan adaptasi	Apakah tindakan memperbaiki keadaan?	Pengukuran ulang, pemudaran bantuan, revisi sistem.	Intervensi diteruskan meski tidak efektif.

E. IMPLEMENTASI DALAM PEMBELAJARAN

1. Umpan balik formatif

Umpan balik menjawab tiga pertanyaan: ke mana tujuan, bagaimana kemajuan, dan apa langkah berikutnya. Ia harus spesifik pada tugas atau strategi, tepat waktu, dapat ditindaklanjuti, dan diikuti kesempatan revisi. "Salah" atau skor otomatis hanya memberi sinyal; penjelasan dan aksi perbaikan menjadikannya bagian regulasi. Umpan balik juga mengalir dari siswa kepada guru melalui exit ticket, pertanyaan, dan pola kesalahan.

2. Pembelajaran adaptif

Adaptasi dimulai dari model kompetensi, bukti diagnosis, dan aturan keputusan. Sistem dapat memilih latihan, memberi hint, atau merekomendasikan remedial. Namun, jalur adaptif tidak boleh mengunci siswa pada materi rendah berdasarkan data awal yang lemah. Guru harus dapat meninjau, mengubah rekomendasi, dan memberi kesempatan keluar dari jalur yang ditetapkan algoritme.

3. LMS dan analitik pembelajaran

LMS membantu distribusi materi, tenggat, komunikasi, dan rekaman aktivitas. Log masuk, durasi, atau klik hanyalah proksi dan tidak identik dengan keterlibatan atau pemahaman. Analitik digunakan bersama bukti lain, dengan tujuan yang dijelaskan, data minimum, akses terbatas, masa simpan, dan prosedur koreksi. Dashboard seharusnya mendukung keputusan, bukan memberi label permanen.

4. Multimedia dan simulasi

Multimedia yang baik menggabungkan kata dan gambar relevan, mengurangi unsur dekoratif, memberi penandaan, mengelompokkan informasi, dan memungkinkan kontrol tempo. Mayer (2020) menekankan desain berbasis cara manusia memproses kata serta gambar, bukan penambahan media

sebanyak mungkin. Simulasi memberi lingkar umpan balik antara tindakan dan perubahan model, tetapi peserta didik tetap memerlukan tujuan, prediksi, panduan observasi, serta refleksi.

5. Problem solving algoritmik dan heuristik

Guru menentukan bagian yang memerlukan prosedur andal dan bagian yang memerlukan pencarian. Pada analisis struktur Bahasa Arab, prosedur identifikasi unsur kalimat dapat dikombinasikan dengan heuristik memahami konteks dan memeriksa kewajaran makna. Pada penerjemahan, langkah mengenali kosakata dapat terstruktur, sedangkan pemilihan padanan sesuai konteks memerlukan heuristik. Peserta didik belajar memilih strategi, bukan hanya mengikuti satu rute.

6. Regulasi diri peserta didik

Peserta didik membangun loop pribadi: menetapkan tujuan, memonitor pemahaman, membandingkan dengan kriteria, memilih strategi, dan mengevaluasi hasil. Jurnal belajar berguna jika berisi bukti dan keputusan, bukan hanya perasaan. Guru memodelkan monitoring, menyediakan prompt, lalu mengurangi bantuan. Sistem eksternal bertujuan menumbuhkan kendali diri, bukan ketergantungan pada notifikasi.

F. ANALISIS KASUS PEMBELAJARAN

Kasus 1: Umpan balik cepat tetapi tidak memperbaiki belajar

Aplikasi latihan mufradāt langsung menampilkan merah/hijau tanpa penjelasan. Siswa mengulang tebakan sampai benar. Loop hanya mengendalikan pemilihan jawaban. Perbaikan mencakup diagnosis jenis kesalahan, hint bertingkat, penjelasan setelah usaha, dan penggunaan kosakata pada konteks baru. Guru memeriksa apakah perubahan berasal dari pemahaman atau hafalan pola.

Kasus 2: Dashboard memberi label siswa berisiko

Sistem menandai siswa karena jarang login, padahal ia mengunduh materi saat memperoleh akses internet. Guru memverifikasi konteks, memadukan data tugas dan komunikasi, menyediakan akses luring, serta mencatat koreksi pada model. Keputusan berdampak tinggi tidak boleh dibuat hanya oleh indikator otomatis.

Kasus 3: Adaptasi mengunci siswa pada level rendah

Kesalahan diagnosis awal membuat siswa terus menerima latihan mufradāt dasar dan tidak pernah menjangkau keterampilan berbahasa yang lebih kompleks. Sistem perlu tes ulang, peluang menantang diri, aturan eskalasi, dan tinjauan guru. Adaptasi yang adil memberi dukungan menuju tujuan tinggi, bukan mempersonalisasi ekspektasi rendah.

Kasus 4: Multimedia menambah noise

Video pembelajaran Bahasa Arab memuat musik, animasi, teks Arab, transliterasi, terjemahan, dan narasi secara bersamaan. Siswa menyukai tayangan tetapi gagal memahami penggunaan ungkapan. Guru menghapus dekorasi, menyinkronkan narasi dengan teks dan visual, membagi segmen, menambahkan pertanyaan prediksi, dan meminta siswa menggunakan kembali ungkapan dalam konteks baru. Ukuran keberhasilan adalah pemahaman dan kemampuan berbahasa, bukan kepuasan media.

Kasus 5: Sistem reward menghasilkan perilaku yang salah

LMS memberi poin untuk jumlah posting; siswa menulis banyak komentar dangkal. Metrik menjadi sasaran dan merusak tujuan dialog. Guru mengubah kriteria menjadi relevansi, penggunaan bukti, tanggapan yang mengembangkan gagasan, dan refleksi kualitas. Sistem juga diaudit untuk efek yang tidak diniatkan—contoh kendali tingkat kedua.

G. ETIKA, KEAMANAN, DAN INKLUSI

Data pendidikan menyangkut anak, identitas, dan peluang. Prinsipnya adalah tujuan jelas, minimisasi data, persetujuan atau dasar kewenangan yang sah, keamanan, transparansi, hak mengakses dan mengoreksi, serta pengawasan manusia. Data emosi, biometrik, atau prediksi psikologis berisiko tinggi dan tidak layak dikumpulkan hanya karena teknologi memungkinkan. Guru juga perlu memeriksa bias menurut bahasa, disabilitas, gender, lokasi, dan akses perangkat.

Sistem harus menyediakan jalur manual, aksesibilitas, dan alternatif luring. Kesalahan algoritme diperlakukan sebagai kemungkinan desain, bukan kegagalan siswa. Peserta didik perlu memahami kapan data dikumpulkan, bagaimana rekomendasi dibuat, serta cara meminta bantuan. Literasi algoritmik menjadi bagian dari kemampuan menggunakan sistem secara kritis.

H. KEKUATAN DAN KETERBATASAN

Kekuatan perspektif sibernetik adalah cara sistematis menghubungkan tujuan, informasi, umpan balik, adaptasi, dan evaluasi. Ia berguna untuk desain formatif, pembelajaran adaptif, regulasi diri, dan perbaikan program. Keterbatasannya muncul jika manusia direduksi menjadi komponen mesin, indikator dianggap realitas, atau efisiensi mengalahkan makna, relasi, kreativitas, dan keadilan. Teori ini perlu dipadukan dengan perspektif kognitif, humanistik, konstruktivistik, dan sosiokultural.

PENUTUP

Pembelajaran sibernetik bukan pembelajaran berbasis komputer semata, melainkan pengelolaan sistem belajar melalui komunikasi dan umpan balik. Wiener memberi fondasi kendali serta komunikasi; Landa membedakan algoritme dan heuristik; Pask menyoroti percakapan serta strategi serialist–holist.

Implementasi bermutu membangun tujuan, mengumpulkan bukti yang valid, mendiagnosis selisih, memberi tindakan korektif, memantau dampak, dan mengaudit sistem. Teknologi memperluas kemampuan tersebut hanya jika berada di bawah kendali pedagogis dan etis manusia.

DAFTAR PUSTAKA

Arifin, M., Sari, A. P., & Tama, A. M. (2017). Implikasi teori belajar sibernetik dalam proses pembelajaran dan penerapan IT di era modern. Dalam *Prosiding Seminar Nasional Pendidikan Berkemajuan dan Menggembirakan (The Progressive & Fun Education Seminar) ke-2* (pp. 241–253). Universitas Muhammadiyah Surakarta. http://hdl.handle.net/11617/9613

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Landa, L. N. (1974). *Algorithmization in learning and instruction*. Educational Technology Publications.

Mayer, R. E. (2020). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316941355

Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology, 46*(2), 128–148. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02305.x

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research, 78*(1), 153–189. https://doi.org/10.3102/0034654307313795

Wiener, N. (2019). *Cybernetics or control and communication in the animal and the machine* (2nd ed.). MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/11810.001.0001 (Original work published 1948)

Yunus, R. (2018). Teori belajar sibernetik dan implementasinya dalam pelaksanaan diklat. *Journal of Education Science, 4*(2), 32–41. https://doi.org/10.33143/jes.v4i2.290

BAB XIII. KARAKTERISTIK PEMBELAJARAN ABAD KE-21

PENDAHULUAN

Perubahan teknologi, ekonomi, lingkungan, dan kehidupan sosial membuat pendidikan tidak cukup hanya menyampaikan isi mata pelajaran. Peserta didik perlu mampu menggunakan pengetahuan untuk menilai informasi, memecahkan masalah yang belum dikenal, bekerja dengan orang yang berbeda, menghasilkan gagasan, dan bertindak secara bertanggung jawab. Karena itu, pembelajaran abad ke-21 merupakan orientasi pedagogis yang menghubungkan penguasaan pengetahuan dengan keterampilan, sikap, nilai, literasi, dan kapasitas belajar sepanjang hayat.

Teknologi merupakan bagian penting dari perubahan tersebut, tetapi penggunaan perangkat digital bukan ukuran tunggal kemodernan pembelajaran. Kelas yang memakai aplikasi tetap dapat bersifat pasif, sedangkan diskusi berbasis bukti tanpa perangkat dapat mengembangkan kompetensi tingkat tinggi. Pertanyaan kuncinya ialah apakah desain pembelajaran memberi peserta didik kesempatan untuk berpikir, mencipta, berkomunikasi, berkolaborasi, merefleksikan proses, dan menghasilkan dampak yang bermakna. Dengan demikian, transformasi pendidikan adalah perubahan tujuan, pengalaman belajar, asesmen, dan relasi pedagogis—bukan sekadar digitalisasi bahan ajar.

A. PENGERTIAN DAN LANDASAN PEMBELAJARAN ABAD KE-21

Pembelajaran abad ke-21 adalah proses pendidikan yang secara sengaja mengintegrasikan pengetahuan disipliner, keterampilan berpikir, kompetensi sosial-emosional, literasi digital, serta sikap dan nilai agar peserta didik mampu menghadapi situasi kompleks. Kerangka 4C—critical thinking, creativity, communication, dan collaboration—berguna sebagai pintu masuk, tetapi tidak mencakup seluruh tujuan pendidikan. OECD Learning Compass 2030 menambahkan agensi peserta didik, kesejahteraan, tanggung jawab, kemampuan menciptakan nilai baru, serta kapasitas mendamaikan ketegangan dan dilema (OECD, 2019).

Orientasi ini menggeser pembelajaran dari dominasi teacher-centered menuju learner-centered tanpa menghilangkan peran guru. Guru tetap bertanggung jawab memilih pengetahuan inti, memodelkan cara berpikir, menyediakan scaffolding, menjaga iklim aman, dan menilai kemajuan. Peserta didik memperoleh ruang untuk merumuskan pertanyaan, mengambil keputusan, menguji gagasan, bekerja bersama, dan merevisi hasil. Jadi, pembelajaran berpusat pada peserta didik bukan pembelajaran tanpa struktur, melainkan struktur yang memungkinkan tumbuhnya agensi dan kemandirian.

Konteks Indonesia memerlukan penerjemahan yang berpijak pada keragaman bahasa, budaya, wilayah, akses teknologi, dan kebutuhan peserta didik. Kompetensi global tidak berarti menyeragamkan pengalaman belajar. Masalah lokal—air bersih, sampah, kesehatan, ekonomi keluarga, budaya, atau risiko bencana—dapat menjadi konteks autentik untuk mengembangkan pengetahuan, 4C, literasi, dan karakter sekaligus.

B. KERANGKA KOMPETENSI ABAD KE-21

1. Berpikir kritis dan pemecahan masalah

Berpikir kritis adalah kemampuan merumuskan masalah, menilai asumsi, memeriksa kualitas bukti, membandingkan penjelasan, menarik kesimpulan yang proporsional, dan merevisi pendapat ketika bukti berubah. Kemampuan ini tidak identik dengan mencari kelemahan atau memenangkan perdebatan. Dalam pembelajaran, peserta didik dapat menganalisis klaim, membedakan korelasi dari sebab-akibat, mengecek sumber, dan menjelaskan dasar keputusan. Masalah yang baik memiliki konteks, informasi yang perlu dipilih, beberapa kemungkinan strategi, dan ruang untuk mengevaluasi solusi.

2. Kreativitas dan inovasi

Kreativitas mencakup menghasilkan banyak kemungkinan, menggabungkan pengetahuan secara baru, mengembangkan ide, menguji prototipe, menerima kritik, dan memperbaiki karya. Kebaruan saja tidak cukup; solusi perlu relevan, bernilai, dan etis. Guru dapat menyeimbangkan divergensi—membuka alternatif—dengan konvergensi—menyeleksi berdasarkan kriteria. Rubrik kreativitas sebaiknya menilai orisinalitas, kegunaan, elaborasi, pengambilan risiko yang wajar, serta kualitas revisi, bukan hanya tampilan produk.

3. Komunikasi

Komunikasi berarti membangun makna bagi audiens melalui bahasa lisan, tulisan, visual, data, maupun media digital. Kompetensinya meliputi mendengarkan, merumuskan pesan, memilih bukti, menyesuaikan medium, menghargai konteks budaya, serta merespons umpan balik. Banyaknya presentasi tidak otomatis meningkatkan komunikasi. Peserta didik perlu memperoleh contoh mutu, kesempatan latihan, audiens nyata, dan umpan balik tentang struktur gagasan, ketepatan informasi, penggunaan media, serta etika penyampaian.

4. Kolaborasi

Kolaborasi bukan sekadar membagi tugas. Anggota kelompok perlu membangun tujuan dan pemahaman bersama, mengoordinasikan pekerjaan, menjelaskan alasan, menyelesaikan konflik, memberi dan menerima bantuan, serta bertanggung jawab atas hasil kolektif dan kontribusi individual. Desain tugas harus menciptakan saling ketergantungan yang bermakna. Peran dapat dirotasi, kemajuan dicatat, dan refleksi digunakan untuk menilai proses agar satu siswa tidak mendominasi sementara yang lain hanya mencantumkan nama.

5. Literasi informasi, media, data, digital, dan AI

Literasi informasi mencakup menentukan kebutuhan informasi, mencari secara strategis, mengevaluasi otoritas dan bukti, mensintesis, mengutip, serta menggunakannya secara etis. Literasi media menelaah siapa pembuat pesan, tujuan, teknik persuasi, representasi, kepentingan, dan dampaknya. Literasi data meliputi membaca, mengumpulkan, mengolah, memvisualisasikan, dan menafsirkan data beserta ketidakpastiannya. Kerangka UNESCO menempatkan literasi media dan informasi sebagai kapasitas penting bagi partisipasi demokratis dan pengambilan keputusan (Wilson et al., 2011).

Literasi digital tidak hanya kemampuan mengoperasikan perangkat. DigComp 2.2 mencakup informasi dan data, komunikasi dan kolaborasi, kreasi konten, keamanan, serta pemecahan masalah (Vuorikari et al., 2022). Dalam konteks kecerdasan buatan generatif, peserta didik perlu memahami keterbatasan keluaran, memverifikasi fakta dan sumber, menjaga data pribadi, mengungkapkan penggunaan alat, serta mempertanggungjawabkan keputusan akhir. AI dapat mendukung ide awal atau umpan balik, tetapi tidak menggantikan penalaran dan kepengarangan peserta didik.

6. Sikap, nilai, karakter, dan agensi

Kompetensi tanpa tanggung jawab dapat menghasilkan keputusan yang efektif tetapi merugikan. Pembelajaran perlu

menumbuhkan integritas, empati, penghargaan terhadap keragaman, ketangguhan, kepedulian lingkungan, dan kesediaan mempertimbangkan konsekuensi. Agensi berarti kemampuan menetapkan tujuan, mengambil tindakan, merefleksikan hasil, dan ikut membentuk lingkungan belajar. Agensi selalu berhubungan dengan co-agency: dukungan dan tanggung jawab bersama dengan guru, teman, keluarga, dan komunitas (OECD, 2019).

C. KARAKTERISTIK PROSES PEMBELAJARAN

Karakteristik	Wujud dalam pembelajaran	Bukti yang dapat diamati	Risiko jika dangkal
Berpusat pada peserta didik	Pilihan terbimbing, pertanyaan, refleksi, dan pengambilan keputusan.	Siswa menjelaskan tujuan, strategi, dan kemajuannya.	Pilihan tanpa tujuan atau dukungan.
Aktif dan berbasis inkuiri	Mengamati, bertanya, menyelidiki, menguji, dan menyimpulkan.	Ada bukti proses serta perubahan pemahaman.	Aktivitas ramai tanpa penalaran.
Kontekstual dan autentik	Masalah berhubungan dengan kehidupan, disiplin, atau komunitas.	Produk digunakan atau dinilai oleh audiens relevan.	Tema nyata hanya menjadi dekorasi.
Kolaboratif	Tujuan bersama, peran, interaksi intelektual, dan akuntabilitas.	Kontribusi saling terhubung dan dapat dijelaskan.	Pembagian tugas mekanis.
Terintegrasi teknologi	Teknologi dipilih berdasarkan fungsi pedagogis dan akses.	Alat meningkatkan representasi, umpan balik, atau partisipasi.	Digitalisasi lembar kerja semata.
Adaptif dan inklusif	Dukungan, tantangan, moda, dan akses disesuaikan kebutuhan.	Semua siswa menuju tujuan bermutu dengan jalur yang layak.	Personalisasi menurunkan ekspektasi.

Karakteristik	Wujud dalam pembelajaran	Bukti yang dapat diamati	Risiko jika dangkal
Reflektif dan formatif	Tujuan, kriteria, umpan balik, revisi, dan metakognisi.	Siswa menggunakan umpan balik untuk memperbaiki karya.	Skor cepat tanpa tindak lanjut.

D. KARAKTERISTIK GURU ABAD KE-21

1. Perancang pengalaman belajar

Guru menganalisis tujuan, pengetahuan prasyarat, konteks, beban kognitif, akses, interaksi, serta bukti belajar. Model seperti problem-based learning, project-based learning, inkuiri, atau blended learning dipilih karena kesesuaiannya dengan tujuan, bukan karena labelnya populer. Pengajaran langsung tetap relevan untuk penjelasan ringkas, pemodelan, dan pembentukan pengetahuan dasar; setelah itu siswa diberi kesempatan mengaplikasikan, mempertanyakan, dan mentransfer.

2. Fasilitator, model berpikir, motivator, dan inspirator

Sebagai fasilitator, guru mengajukan pertanyaan, menyediakan sumber, mengatur dialog, dan memberi bantuan sementara. Sebagai model berpikir, guru memperlihatkan bagaimana ahli menilai bukti, menghadapi ketidakpastian, dan memperbaiki kesalahan. Motivasi dibangun melalui tujuan bermakna, rasa mampu, pilihan yang wajar, hubungan positif, dan umpan balik yang informatif—bukan hanya hadiah atau slogan.

3. Profesional yang menguasai pedagogi digital

Kemampuan menggunakan aplikasi belum sama dengan kompetensi pedagogi digital. Guru perlu memutuskan kapan teknologi menambah nilai, data apa yang layak dikumpulkan, bagaimana menjamin aksesibilitas, dan apa alternatif ketika perangkat atau internet tidak tersedia. Guru juga menjaga privasi, hak cipta, keamanan, kesejahteraan digital, dan integritas

akademik. Teknologi harus tunduk pada tujuan pendidikan dan pertimbangan profesional.

4. Praktisi reflektif dan kolaboratif

Guru menggunakan hasil kerja siswa, observasi, dialog, dan asesmen untuk meninjau efektivitas pengajaran. Ia bekerja dalam komunitas profesi, berbagi sumber, melakukan moderasi penilaian, dan memperbaiki desain berdasarkan bukti. Perspektif global dibangun bersama kepekaan lokal: siswa diajak memahami keterhubungan lintas wilayah dan budaya tanpa mengabaikan pengetahuan masyarakat setempat.

E. KARAKTERISTIK PESERTA DIDIK ABAD KE-21

Peserta didik masa kini tidak otomatis mahir digital hanya karena tumbuh bersama teknologi. Gagasan "digital natives" dari Prensky (2001) berpengaruh, tetapi tidak boleh dipakai sebagai asumsi bahwa semua anak memiliki kompetensi, akses, kebiasaan belajar, atau kemampuan evaluasi informasi yang sama. Kelancaran menggunakan media sosial berbeda dari kemampuan mencari sumber akademik, melindungi data, membaca statistik, atau menggunakan AI secara bertanggung jawab.

Karakteristik yang perlu dikembangkan adalah pembelajar aktif, ingin tahu, mampu mengatur diri, terbuka terhadap umpan balik, tangguh menghadapi kegagalan, dan bersedia bekerja dengan orang lain. Siswa mampu menjelaskan bukan hanya apa yang diketahui, tetapi bagaimana mengetahuinya; mampu berpindah dari konsumen menjadi pencipta pengetahuan; serta memahami akibat sosial dan etis dari tindakannya. Karakteristik tersebut merupakan hasil pendidikan dan lingkungan, bukan sifat bawaan satu generasi.

F. MODEL IMPLEMENTASI DALAM PERENCANAAN PEMBELAJARAN

1. Merumuskan hasil belajar terpadu

Tujuan menghubungkan konten dengan kompetensi. Contohnya: "Peserta didik menganalisis informasi dalam teks Bahasa Arab, bekerja dalam tim, lalu menyampaikan kembali gagasan utama secara lisan dengan mempertimbangkan ketepatan bahasa dan konteks komunikasi." Rumusan ini membuat pengetahuan tidak terpisah dari cara menggunakan dan mempertanggungjawabkannya.

2. Mendesain masalah dan produk autentik

Masalah perlu cukup kompleks untuk menuntut pilihan, tetapi tetap dapat dicapai dengan dukungan. Produk dapat berupa laporan kebijakan, prototipe, kampanye media, visualisasi data, debat, atau rekomendasi kepada audiens. Keautentikan terletak pada praktik berpikir dan kriteria mutu, bukan semata pada kemiripan tampilan dengan dunia kerja.

3. Menyediakan scaffolding dan diferensiasi

Guru memetakan pengetahuan awal, menyediakan contoh, pertanyaan penuntun, struktur peran, kosakata, pilihan representasi, teknologi asistif, dan waktu yang memadai. Bantuan dikurangi ketika kompetensi tumbuh. Diferensiasi tidak berarti setiap siswa mendapat tujuan berbeda; prinsipnya akses yang berbeda menuju pembelajaran bermutu dan ekspektasi tinggi.

4. Menggunakan asesmen autentik dan formatif

Kompetensi kompleks tidak cukup dinilai melalui pilihan ganda. Bukti perlu berasal dari produk, performa, proses, percakapan, portofolio, jurnal refleksi, penilaian diri, dan penilaian teman sebaya. Rubrik memisahkan penguasaan konten, kualitas penalaran, komunikasi, kolaborasi, kreativitas, dan etika. Penilaian formatif digunakan selama proses agar siswa dapat merevisi, bukan hanya untuk menghasilkan angka akhir.

G. ANALISIS KASUS

Kasus 1: Proyek menarik, tetapi kompetensi bahasa tidak berkembang

Siswa membuat video percakapan Bahasa Arab yang menarik, tetapi sebagian besar dialog dibaca dan banyak ungkapan tidak dipahami. Masalahnya bukan kurang kreativitas, melainkan tujuan kompetensi bahasa dan bukti belajar tidak dirancang. Guru perlu memberi mini-pelajaran bahasa, contoh percakapan autentik, konferensi kemajuan, dan rubrik yang memberi bobot jelas pada ketepatan serta kelancaran. Produk akhir lalu diuji melalui percakapan individual agar kemampuan berbahasa tidak tersembunyi di balik kerja kelompok.

Kasus 2: Kolaborasi berubah menjadi pembagian tugas

Empat siswa membagi bagian laporan dan menggabungkannya tanpa diskusi. Desain diperbaiki dengan keputusan yang harus disepakati, peran yang berotasi, peer explanation, catatan kontribusi, dan refleksi konflik. Nilai kelompok dipadukan dengan bukti individual. Indikator keberhasilan bukan keheningan atau kecepatan, melainkan keterhubungan gagasan dan kemampuan setiap anggota menjelaskan hasil.

Kasus 3: Literasi digital direduksi menjadi keterampilan aplikasi

Siswa mampu membuat presentasi Bahasa Arab, tetapi mengambil teks, gambar, dan terjemahan daring tanpa memeriksa sumber. Guru mengubah tugas: siswa membandingkan otoritas sumber, memeriksa ketepatan makna, menelusuri asal materi, mencantumkan atribusi, serta menjelaskan alasan memilih terjemahan. Dengan demikian, keterampilan teknis dipadukan dengan literasi bahasa, informasi, dan etika.

Kasus 4: AI menghasilkan jawaban lancar tetapi keliru

Siswa menyerahkan teks generatif dengan referensi fiktif. Respons pendidikan tidak berhenti pada pelarangan. Guru meminta log strategi, verifikasi silang, anotasi bagian yang dibantu AI, pemeriksaan referensi, revisi berbasis sumber primer, dan pembelaan lisan. Penilaian menekankan kualitas pertanyaan, bukti, keputusan, serta tanggung jawab penulis. Data pribadi atau karya teman tidak dimasukkan ke alat tanpa dasar yang aman.

Kasus 5: Teknologi memperlebar kesenjangan

Tugas video daring mengasumsikan perangkat dan internet stabil. Sebagian siswa tertinggal bukan karena kompetensi, melainkan akses. Guru menyediakan opsi luring, penggunaan perangkat sekolah, format keluaran alternatif dengan capaian setara, dan waktu fleksibel. Analisis hasil dipisahkan antara hambatan akses dan kebutuhan akademik. Inklusi bukan tambahan, melainkan syarat validitas pembelajaran dan penilaian.

H. TANTANGAN, PELUANG, DAN PRINSIP MITIGASI

Tantangan utama meliputi kesenjangan akses dan kompetensi digital, banjir informasi, distraksi, misinformasi, privasi, bias algoritmik, beban kerja guru, kurikulum padat, serta asesmen yang masih berfokus pada reproduksi. Peluangnya ialah akses sumber global, kolaborasi lintas lokasi, simulasi, umpan balik cepat, teknologi asistif, personalisasi, produksi karya multimodal, dan kemitraan dengan komunitas atau dunia profesi.

Peluang hanya menjadi manfaat bila disertai mitigasi. Sekolah perlu melakukan audit akses; menyediakan pilihan daring dan luring; menetapkan tata kelola data; memperkuat pengembangan profesional guru; memilih platform berdasarkan keamanan, aksesibilitas, dan kebutuhan pedagogis; serta

memastikan adanya dukungan teknis. Kemitraan industri berguna untuk konteks dan pengalaman autentik, tetapi kurikulum tidak boleh direduksi menjadi kebutuhan tenaga kerja jangka pendek. Pendidikan tetap bertugas membentuk warga yang kritis, etis, dan mampu merawat kehidupan bersama.

I. INDIKATOR EVALUASI PEMBELAJARAN ABAD KE-21

Sebuah pembelajaran dapat dievaluasi melalui enam pertanyaan: (1) apakah peserta didik menguasai pengetahuan penting; (2) apakah mereka menggunakan pengetahuan untuk menalar dan memecahkan masalah; (3) apakah komunikasi dan kolaborasi menghasilkan pemahaman, bukan sekadar aktivitas; (4) apakah teknologi menambah fungsi yang bernilai dan dapat diakses; (5) apakah asesmen menyediakan bukti autentik dan kesempatan revisi; dan (6) apakah desain menjaga keselamatan, keadilan, privasi, serta agensi peserta didik. Evaluasi ini mencegah label "abad ke-21" digunakan hanya karena adanya gawai, proyek, atau kerja kelompok.

PENUTUP

Pembelajaran abad ke-21 mengintegrasikan pengetahuan, 4C, literasi informasi-media-data-digital-AI, sikap, nilai, dan agensi. Guru berperan sebagai perancang, pengajar, fasilitator, penilai, dan pembelajar profesional; siswa berkembang menjadi pembelajar aktif, reflektif, kolaboratif, dan bertanggung jawab. Teknologi memperluas kemungkinan, tetapi kualitas tetap ditentukan oleh tujuan, pedagogi, bukti belajar, inklusi, dan etika. Transformasi yang bermakna terjadi ketika peserta didik mampu menggunakan apa yang dipelajari untuk memahami dunia, mengambil keputusan yang beralasan, mencipta, dan berkontribusi.

DAFTAR PUSTAKA

Barus, C. S. A. (2023). *Karakteristik peserta didik abad 21*. Get Press Indonesia.

Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

Partnership for 21st Century Learning. (2019). *Framework for 21st century learning definitions*. Battelle for Kids. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon, 9*(5), 1–6. https://doi.org/10.1108/10748120110424816

Redhana, I. W. (2019). Mengembangkan keterampilan abad ke-21 dalam pembelajaran kimia. *Jurnal Inovasi Pendidikan Kimia, 13*(1), 2239–2253. https://doi.org/10.15294/jipk.v13i1.17824

Syahputra, E. (2024). Pembelajaran abad 21 dan penerapannya di Indonesia. *Journal of Information System and Education Development, 2*(4), 10–13. https://doi.org/10.62386/jised.v2i4.104

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. K. (2011). *Media and information literacy curriculum for*

teachers. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971

Yunianto, T., Suyadi, & Suherman. (2020). Pembelajaran abad 21: Pengaruhnya terhadap pembentukan karakter akhlak melalui pembelajaran STAD dan PBL dalam Kurikulum 2013. *Premiere Educandum: Jurnal Pendidikan Dasar dan Pembelajaran, 10*(2), 203–214. https://doi.org/10.25273/pe.v10i2.6339

TENTANG PENULIS

Dr. Hj. Yuyun Zunairoh, M.Pd. lahir di Kediri pada 6 April 1976 dan saat ini berdomisili di Kediri. Pendidikan dasar dan menengah pertama ditempuh di MI dan MTs Raudlatut Thalabah Kediri, sedangkan pendidikan menengah atas diselesaikan di MA Al-Islam Ponorogo pada tahun 1995. Pada jenjang pendidikan tinggi, beliau menyelesaikan studi Sarjana (S1) Pendidikan Bahasa Arab di STAIN Malang pada tahun 1999. Pendidikan selanjutnya ditempuh pada bidang yang sama dengan meraih gelar Magister Pendidikan Bahasa Arab dari UIN Malang pada tahun 2009 dan menyelesaikan pendidikan Doktor Pendidikan Bahasa Arab di UIN Malang pada tahun 2019.

Latar belakang akademik tersebut membentuk konsistensi keilmuan beliau dalam bidang pendidikan dan pembelajaran Bahasa Arab. Perhatian akademiknya tidak hanya diarahkan pada pengembangan keilmuan Bahasa Arab, tetapi juga pada strategi pembelajaran, perkembangan peserta didik, teori belajar, evaluasi pembelajaran, serta peningkatan kompetensi dan profesionalitas guru. Berbagai pengalaman dalam pendidikan, penelitian, dan pembelajaran menjadi bagian penting dalam pengembangan wawasan akademik dan profesional beliau.

Dalam beberapa tahun terakhir, beliau semakin intens terlibat dalam pembelajaran dan pengembangan profesional guru melalui Pendidikan Profesi Guru (PPG). Pengalaman tersebut memperkuat perhatian beliau terhadap pentingnya pemahaman mengenai karakteristik dan perkembangan peserta

didik serta penerapan teori belajar dalam praktik pendidikan. Atas dasar pengalaman akademik dan profesional tersebut, buku *Perkembangan Peserta Didik dan Teori Belajar* diterbitkan sebagai upaya menghadirkan referensi yang memadukan landasan teoretis dengan konteks pembelajaran, khususnya pembelajaran Bahasa Arab dan pendidikan profesi guru.

Publikasi dan karya ilmiah beliau dapat ditelusuri melalui: https://scholar.google.com/citations?user=8mCtbhQAAAAJ