

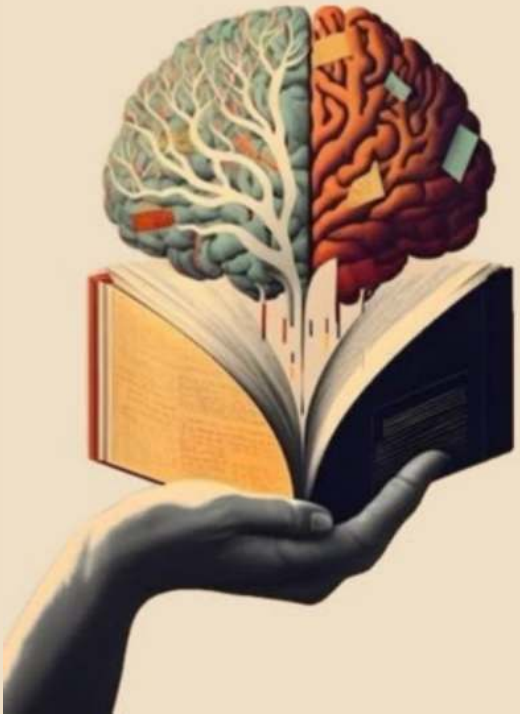
ILMU
MEMBANGUN
MANUSIA
MENUJU
MASA DEPAN

BAHAN AJAR

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

Berbasis Kurikulum OBE

Dr. Zusy Aryanti, M.A.



Program Studi PGMI
UIN Jurai Siwo Lampung

KATA PENGANTAR

Puji syukur ke hadirat Allah Swt. atas rahmat dan karunia-Nya sehingga bahan ajar Mata Kuliah Psikologi Pendidikan untuk mahasiswa Program Studi Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah (PGMI) ini dapat diselesaikan.

Bahan ajar ini disusun dengan mengacu pada pendekatan Outcome-Based Education (OBE), sehingga penyajian materi, aktivitas pembelajaran, dan evaluasi diarahkan pada pencapaian Capaian Pembelajaran Lulusan (CPL) dan Capaian Pembelajaran Mata Kuliah (CPMK). Materi yang dibahas mencakup prinsip-prinsip psikologi pendidikan, teori belajar, perkembangan peserta didik, perbedaan individual, motivasi, serta berbagai aspek psikologis yang relevan dengan proses pembelajaran di Madrasah Ibtidaiyah/Sekolah Dasar.

Melalui bahan ajar ini, mahasiswa diharapkan mampu memahami, menganalisis, dan menerapkan konsep-konsep psikologi pendidikan dalam perencanaan, pelaksanaan, evaluasi, dan tindak lanjut pembelajaran yang mendidik, empatik, inklusif, dan kontekstual. Penyusun menyadari bahwa bahan ajar ini masih dapat terus disempurnakan. Kritik dan saran yang konstruktif sangat diharapkan demi peningkatan kualitas bahan ajar pada masa yang akan datang.

Metro September 2026

Penyusun,

Dr. Zusy Aryanti, M.A.

Deskripsi Mata Kuliah dan Capaian Pembelajaran

Deskripsi Mata Kuliah:

Mata kuliah Psikologi Pendidikan ini bertujuan untuk membekali mahasiswa PGMI dengan pengetahuan teoritis mendalam mengenai prinsip-prinsip psikologi, teori belajar, dan perkembangan peserta didik. Tujuannya adalah agar mahasiswa mampu menjadi guru yang reflektif, kritis, dan terampil dalam menganalisis dan menerapkan strategi perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran yang mendidik, empatik, dan kontekstual di Madrasah Ibtidaiyah/Sekolah Dasar.

Capaian Pembelajaran Lulusan :

CPL 3.	Mampu melaksanakan tugas kependidikan, penelitian dan pengabdian kepada masyarakat dengan mengoptimalkan pemanfaatan teknologi dan kearifan lokal yang mengembangkan kemampuan kritis, kreatif, inovatif, inklusif dan dialogis untuk menghasilkan produk atau jasa pendidikan bereputasi global.
CPL 4.	Mampu menganalisis pengetahuan tentang keislaman, kebahasaan, filsafat pendidikan, teknologi dan metodologi pendidikan, administrasi pendidikan, ecopedagogik, dan kearifan lokal dalam konteks kependidikan, penelitian, dan pengabdian kepada masyarakat.
CPL 7.	Mampu menganalisis konsep-konsep teoritis tentang perencanaan, pelaksanaan, evaluasi, dan tindak lanjut pembelajaran yang mendidik, komunikatif, santun, dan empatik untuk mata pelajaran umum (Bahasa Indonesia, Matematika, Ilmu Pengetahuan Alam, Ilmu Pengetahuan Sosial, Pendidikan Kewarganegaraan) pada Madrasah Ibtidaiyah/ Sekolah Dasar dengan memanfaatkan beragam sumber belajar/ bahan ajar/media pembelajaran serta teknologi informasi dan komunikasi sesuai dengan karakteristik perkembangan dan profil belajar peserta didik

Capaian Pembelajaran Mata Kuliah:

CPMK 1	Menganalisis prinsip-prinsip psikologi pendidikan dan karakteristik perkembangan fisik, kognitif, bahasa, sosial, emosional, moral, dan spiritual peserta didik usia MI/SD sebagai dasar pengambilan keputusan pembelajaran CPL terkait: CPL 4 dan CPL 7.
CPMK 2.	Menganalisis dan membandingkan teori-teori belajar, motivasi, perkembangan, dan perbedaan individual serta implikasinya terhadap proses pembelajaran di MI/SD CPL terkait: CPL 4 dan CPL 7.
CPMK 3.	Menganalisis permasalahan psikologis-pendidikan yang ditemukan dalam pembelajaran dan merumuskan alternatif penyelesaian yang inklusif, komunikatif, santun, empatik, dan sesuai dengan karakteristik perkembangan peserta didik. CPL terkait: CPL 3, CPL 4, dan CPL 7.
CPMK 4.	Merancang dan mensimulasikan pembelajaran yang sesuai dengan karakteristik perkembangan peserta didik dengan memanfaatkan teknologi, kearifan lokal, nilai keislaman, serta prinsip ecopedagogik. CPL terkait: CPL 3 dan CPL 7.
CPMK 5.	Mengevaluasi dan merefleksikan praktik pembelajaran berdasarkan prinsip psikologi pendidikan untuk menghasilkan rekomendasi perbaikan pembelajaran yang mendidik, aman, inklusif, dan berpusat pada peserta didik. CPL terkait: CPL 3, CPL 4, dan CPL 7.

BAHAN AJAR

Psikologi Pendidikan

Pertemuan 1 sampai 14

Program Studi Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah (PGMI)

Dr. Zusy Aryanti, M.A.

Memahami peserta didik, memahami proses belajar, lalu merancang pembelajaran yang lebih manusiawi.

Cara membaca bahan ajar ini

Bahan ajar ini disusun sebagai satu perjalanan. Bagian awal mengajak kita memahami siapa yang belajar: pertumbuhan, tubuh, cara berpikir, bahasa, emosi, relasi, karakter, serta keragaman kebutuhan. Setelah itu perhatian bergeser pada bagaimana belajar terbentuk, bagaimana motivasi bekerja, bagaimana kelas dikelola, bagaimana bukti belajar dibaca, dan bagaimana teknologi ditempatkan secara proporsional. Urutan ini penting karena keputusan mengajar hampir selalu menjadi lebih masuk akal ketika kita lebih dulu memahami manusia yang ada di depan kita.

Tidak semua halaman perlu dibaca sebagai teori yang harus dihafal. Gunakan contoh, tabel, gambar, pertanyaan, dan kasus sebagai bahan untuk menguji teori terhadap pengalaman kelas. Pada beberapa bagian, satu situasi sengaja dibaca dari lebih dari satu teori karena kehidupan belajar memang tidak datang dalam kotak-kotak yang rapi.

Peta alur pertemuan

Pertemuan	Tema	Benang merah
1	Hakikat Psikologi Pendidikan	membangun lensa untuk membaca belajar dan tindakan guru
2	Pertumbuhan dan Perkembangan	melihat anak sebagai proses yang multidimensional dan kontekstual
3	Perkembangan Fisik	menghubungkan tubuh, otak, kesehatan, dan kesiapan belajar
4	Perkembangan Kognitif	memahami cara anak memperhatikan, mengingat, berpikir, dan meregulasi strategi
5	Perkembangan Bahasa	melihat bahasa sebagai alat komunikasi sekaligus alat berpikir
6	Sosial-Emosional dan Karakter	membaca emosi, relasi, moral, empati, akhlak, dan tanggung jawab
7	Keragaman dan Pembelajaran Inklusif	membuka akses belajar melalui diferensiasi, akomodasi, dan UDL
8	Refleksi Integratif	menyatukan lensa perkembangan sebelum beralih ke teori belajar
9	Behaviorisme, Bandura, dan Self-Regulation	membaca perilaku, konsekuensi, modeling, self-efficacy, dan regulasi diri
10	Pembelajaran Bermakna	menghubungkan pengetahuan awal, konstruktivisme, inquiry, kerja sama, agency, dan humanistik
11	Motivasi dan Pembelajaran	memahami alasan peserta didik memulai, bertahan, atau menghindar
12	Manajemen Kelas	membangun struktur, relasi, disiplin positif, dan rasa aman
13	Assessment dan Pembelajaran	mengubah bukti penilaian menjadi feedback dan tindak lanjut

14	Teknologi, Media Digital, dan AI	menempatkan teknologi sebagai alat untuk belajar, bukan pusat belajar

Alur besar

- Memahami peserta didik
- Memahami proses belajar
- Merancang lingkungan belajar
- Membaca bukti belajar
- Menggunakan teknologi secara bijak

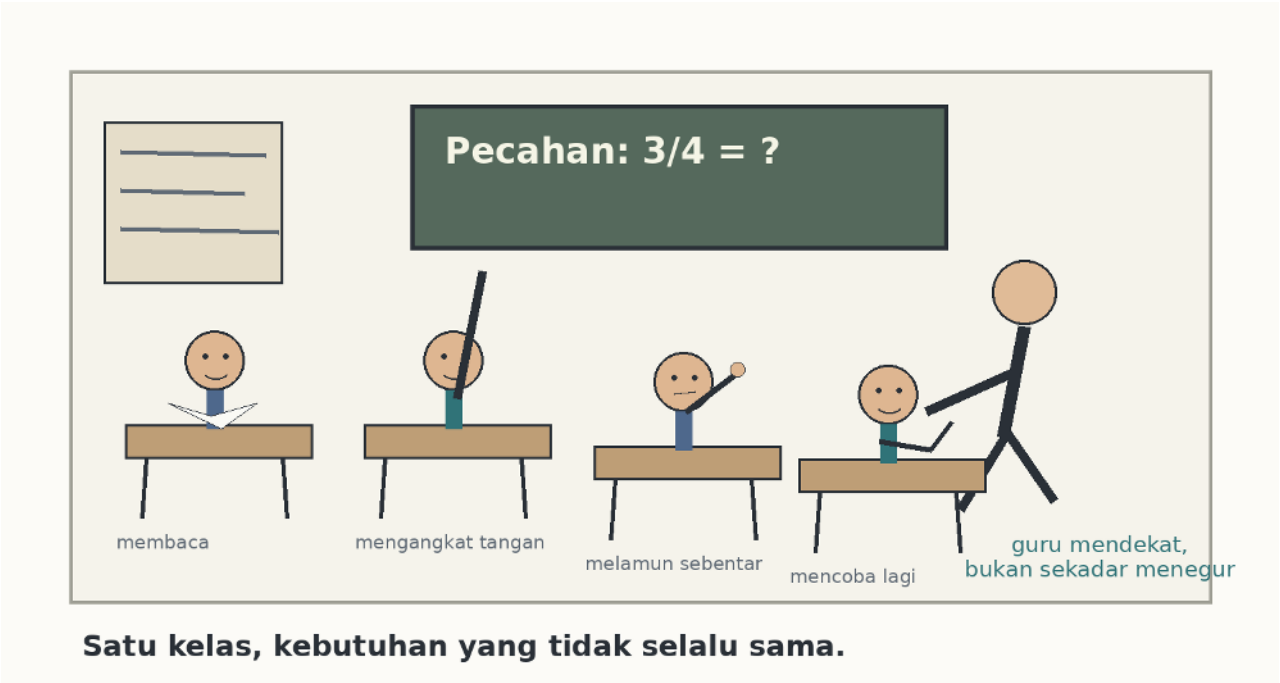
Kita mulai dari pertanyaan yang paling dasar: ketika seorang anak diam, ramai, cepat selesai, terlambat memahami, atau tampak kehilangan minat, apa yang sebenarnya perlu dibaca oleh guru? Dari pertanyaan inilah psikologi pendidikan memperoleh maknanya.

MATERI AJAR

PERTEMUAN 1

Psikologi Pendidikan untuk Guru MI/SD

Memahami anak, mengambil keputusan mengajar dengan peka, dan bertumbuh melalui refleksi



Ilustrasi situasi kelas: anak yang berbeda membutuhkan cara membaca situasi yang berbeda pula.

Empat fokus utama materi

Hakikat psikologi pendidikan • fungsi psikologi bagi guru • karakteristik anak MI/SD • guru sebagai reflective practitioner

Materi ini disusun untuk pembelajaran calon guru dan guru MI/SD

Tujuan Pembelajaran

Setelah mempelajari materi ini, mahasiswa atau guru diharapkan mampu:

- menjelaskan hakikat psikologi pendidikan dan ruang lingkupnya tanpa mereduksinya menjadi sekadar "teori tentang anak";
- menggunakan pengetahuan psikologi untuk memahami perilaku belajar, merancang pembelajaran, memberi umpan balik, dan membangun relasi kelas yang sehat;
- mengenali karakteristik umum anak usia MI/SD sambil tetap menghargai perbedaan perkembangan setiap anak;
- membedakan reflection-in-action, reflection-on-action, dan reflection-for-action;
- menyusun refleksi pembelajaran berbasis bukti sederhana dari kelas.

Pembuka: kelas yang sama, anak yang berbeda

Pukul 07.25. Guru kelas IV baru saja menuliskan soal pecahan di papan. Sebagian anak langsung membuka buku. Seorang anak mengangkat tangan bahkan sebelum instruksi selesai. Di sudut lain, ada anak yang masih mencari pensil, ada yang menatap keluar jendela, dan ada pula yang diam karena sebenarnya belum paham arti "tiga perempat". Pemandangan seperti ini biasa. Justru dari hal yang biasa itulah psikologi pendidikan menjadi penting.

Guru bisa saja memberi satu label cepat: rajin, malas, pintar, lambat, tidak fokus. Namun label seperti itu sering terlalu pendek untuk menjelaskan manusia yang sedang belajar. Psikologi pendidikan mengajak guru bertanya lebih jauh: apa yang sedang dipikirkan anak? Pengetahuan awal apa yang ia bawa? Apakah instruksi terlalu panjang? Apakah ia merasa aman untuk salah? Apakah tugasnya terlalu mudah, terlalu sulit, atau sebenarnya tidak dipahami? Pertanyaan semacam ini menghubungkan teori perkembangan, proses belajar, motivasi, emosi, relasi, serta asesmen dengan keputusan kecil yang dibuat guru setiap hari (Woolfolk & Usher, 2024; Graesser et al., 2022).



Gambar 1. Ruang lingkup psikologi pendidikan sebagai jembatan antara ilmu tentang belajar dan keputusan mengajar.

1. Hakikat Psikologi Pendidikan

1.1 Bukan sekadar "psikologi yang dipakai di sekolah"

Psikologi pendidikan mempelajari bagaimana manusia berkembang, belajar, termotivasi, mengingat, memecahkan masalah, berinteraksi, dan merespons lingkungan pendidikan. Bidang ini juga mempelajari bagaimana pengajaran, asesmen, teknologi, budaya, dan relasi sosial membentuk proses tersebut. Karena itu, psikologi pendidikan bukan hanya kumpulan teori untuk menghafal istilah. Nilainya terasa ketika teori membantu guru membaca situasi kelas dan memilih tindakan yang lebih tepat (Woolfolk & Usher, 2024; Graesser et al., 2022).

Dalam perkembangan mutakhir, psikologi pendidikan semakin bersinggungan dengan ilmu kognitif, teknologi pembelajaran, ilmu perkembangan, dan kajian keterampilan abad ke-21. Graesser, Sabatini, dan Li (2022) menunjukkan bahwa wilayah ini terus berkembang karena belajar hari ini terjadi dalam ekosistem yang lebih luas: ruang kelas, media digital, kerja kolaboratif, dan beragam latar budaya. Artinya, guru perlu memahami prinsip yang cukup kuat untuk dipakai pada konteks yang berubah, bukan sekadar resep mengajar.

Pegangan sederhana

Psikologi pendidikan tidak bertanya hanya "apa yang anak lakukan?", tetapi juga "mengapa itu mungkin terjadi, bukti apa yang kita punya, dan apa yang dapat guru ubah agar belajar menjadi lebih mungkin?".

1.2 Objek kajian: proses belajar yang hidup

Yang menjadi perhatian bukan hanya nilai akhir, melainkan proses menuju nilai itu. Dua anak bisa sama-sama mendapat 70, tetapi jalannya berbeda. Anak pertama memahami konsep tetapi ceroboh menghitung. Anak kedua menghafal prosedur tanpa memahami alasan. Jika guru hanya melihat angka, keduanya tampak sama. Jika guru membaca proses belajar, tindak lanjutnya seharusnya berbeda. Inilah alasan psikologi pendidikan memberi perhatian pada kognisi, motivasi, emosi, strategi belajar, fungsi eksekutif, dan konteks sosial sekaligus (Woolfolk & Usher, 2024; Koşkulu-Sancar et al., 2023).

Wilayah kajian	Pertanyaan yang bisa muncul di kelas	Contoh keputusan guru
Perkembangan	Apakah tuntutan tugas sesuai dengan cara berpikir dan regulasi diri anak?	Menggunakan benda konkret sebelum simbol pada konsep pecahan.
Belajar & memori	Apa yang sudah diketahui anak? Bagaimana informasi baru dihubungkan dengan pengetahuan lama?	Membuka pelajaran dengan contoh yang akrab, lalu mengajak anak mengingat konsep sebelumnya.
Motivasi & emosi	Mengapa anak mau mencoba atau justru cepat menyerah?	Memecah tugas menjadi langkah kecil dan memberi peluang berhasil yang nyata.

Wilayah kajian	Pertanyaan yang bisa muncul di kelas	Contoh keputusan guru
Perbedaan individu	Apakah semua anak perlu jalan yang sama untuk mencapai tujuan?	Memberi variasi dukungan, waktu, media, atau cara menunjukkan pemahaman.
Asesmen & umpan balik	Informasi apa yang dibutuhkan anak untuk memperbaiki pekerjaan?	Memberi umpan balik pada strategi, bukan label pada diri anak.
Relasi & lingkungan	Apakah kelas cukup aman bagi anak untuk bertanya dan salah?	Menanggapi kesalahan sebagai bahan belajar, bukan bahan mempermalukan.

1.3 Psikologi pendidikan bekerja dengan bukti, bukan tebakan

Pengalaman guru sangat berharga, tetapi pengalaman bisa menipu bila tidak diperiksa. Kita mudah mengingat anak yang "selalu ramai" dan lupa saat ia sebenarnya mampu fokus. Kita juga bisa menganggap satu metode berhasil karena kelas tampak tenang, padahal anak belum tentu memahami materi. Pendekatan psikologi pendidikan mendorong guru memeriksa asumsi dengan bukti sederhana: jawaban siswa, catatan observasi, hasil kerja, pertanyaan yang muncul, atau perubahan perilaku belajar. Prinsip ini sejalan dengan orientasi psikologi pendidikan modern yang menempatkan teori dan penelitian sebagai dasar untuk menjelaskan sekaligus memperbaiki praktik (Greene, 2022; Woolfolk & Usher, 2024).

Pengamatan awal	Interpretasi yang terlalu cepat	Pertanyaan yang lebih berguna
"Fikri tidak menulis."	"Dia malas."	Apakah ia memahami instruksi? Apakah menulis terlalu berat baginya? Apakah ia takut salah?
"Alya selalu selesai paling cepat."	"Dia pasti sudah menguasai."	Apakah jawabannya akurat? Apakah ia memahami alasan atau hanya memakai pola yang dihafal?
"Rafi berjalan-jalan saat tugas."	"Dia nakal."	Kapan ia mulai bergerak? Apakah tugas terlalu panjang? Apakah ia butuh jeda gerak atau bantuan memulai?

1.4 Manusia tidak sama dengan label

Salah satu sisi paling penting dari psikologi pendidikan adalah kehati-hatian dalam memberi makna pada perilaku. Pengetahuan psikologis membantu guru melihat pola, tetapi tidak memberi izin untuk mendiagnosis anak secara sembarangan. Guru dapat mencatat bahwa seorang siswa sulit mempertahankan perhatian selama instruksi panjang; guru tidak seharusnya langsung menyimpulkan gangguan tertentu tanpa proses profesional yang sesuai. Sikap ini sekaligus menjaga akurasi dan martabat anak (Woolfolk & Usher, 2024).

Contoh bahasa yang lebih manusiawi

Daripada berkata “anak ini lemah”, lebih informatif mengatakan: “Pada tugas membaca mandiri 15 menit, ia mulai kehilangan fokus setelah sekitar 6–7 menit. Ketika teks dibagi menjadi bagian pendek dan ia diberi pertanyaan panduan, ia kembali terlibat.” Bahasa kedua memberi petunjuk tindakan; bahasa pertama hanya memberi cap.

2. Fungsi Psikologi Pendidikan bagi Guru

Guru tidak harus menjadi psikolog. Namun guru bekerja dengan manusia yang sedang berkembang, sehingga keputusan pedagogis hampir selalu memiliki dimensi psikologis. Memahami dimensi itu membantu guru membuat pembelajaran yang lebih masuk akal, lebih adil, dan lebih peka terhadap kondisi nyata siswa.

2.1 Memahami anak sebelum mengubah anak

Fungsi pertama adalah memahami. Perilaku belajar muncul dari pertemuan antara kemampuan, pengetahuan awal, motivasi, emosi, relasi sosial, kondisi fisik, dan tuntutan tugas. Penelitian tentang fungsi eksekutif menunjukkan bahwa dukungan emosional dan stimulasi kognitif dari orang dewasa berkaitan dengan perkembangan kemampuan anak mengatur perhatian, mengingat tujuan, dan mengendalikan respons (Koşkulu-Sancar et al., 2023). Karena itu, ketika anak tidak segera mengikuti instruksi, guru perlu melihat situasinya sebelum menambah hukuman.

Contoh sederhana: instruksi “Buka halaman 42, baca paragraf dua, garis bawahi tiga ide utama, lalu tulis kesimpulan dua kalimat” mungkin terasa pendek bagi orang dewasa, tetapi memuat beberapa tuntutan sekaligus. Anak yang memerlukan dukungan memori kerja dapat tertinggal bahkan sebelum membaca. Guru bisa menuliskan tiga langkah di papan dan mengecek satu per satu. Perubahan kecil ini sering lebih berguna daripada mengulang “ayo fokus”.

2.2 Merancang pembelajaran yang sesuai cara anak belajar

Psikologi pendidikan membantu guru memilih representasi, urutan, contoh, latihan, dan tingkat bantuan. Anak usia sekolah dasar masih sangat terbantu oleh hubungan antara pengalaman konkret dan simbol. Mereka juga sedang mengembangkan kemampuan metakognitif dan regulasi diri, sehingga strategi “belajar bagaimana belajar” perlu diajarkan, bukan diasumsikan sudah ada. Tinjauan sistematis terbaru menemukan bahwa program self-regulated learning di pendidikan dasar dapat memperkuat regulasi belajar dan, dalam banyak studi, juga capaian akademik (Olid-Luque et al., 2025).

Misalnya, sebelum meminta siswa kelas III menyelesaikan 15 soal pembagian, guru dapat memodelkan satu soal sambil “berpikir keras”: “Saya tahu 12 dibagi 3. Saya bayangkan 12 kancing dibagikan ke 3 kelompok. Berapa tiap kelompok?” Anak tidak hanya melihat jawaban, tetapi melihat strategi. Setelah itu mereka mencoba dengan benda, gambar, lalu simbol. Ini contoh ketika teori tentang representasi dan metakognisi menjadi tindakan mengajar.

2.3 Membangun motivasi tanpa memanipulasi

Motivasi bukan sekadar memberi hadiah agar anak mau bekerja. Anak lebih mungkin terlibat ketika ia merasa tugas dapat dipahami, memiliki alasan untuk dikerjakan, mendapat dukungan yang cukup, dan memiliki pengalaman keberhasilan yang masuk akal. Penelitian pada siswa sekolah dasar menunjukkan

bahwa sumber efikasi regulasi diri dapat membentuk profil yang berbeda; pengalaman stres yang menetap berkaitan dengan efikasi regulasi diri yang lebih rendah (Ikävalko et al., 2025). Ini mengingatkan guru bahwa dorongan "kamu harus bisa" tidak selalu cukup jika situasi belajar terus-menerus membuat anak merasa tidak mampu.

Contohnya, seorang anak selalu menghapus tulisannya karena takut salah. Guru bisa mengubah target hari itu: bukan "harus benar semua", tetapi "coba dua strategi dan tandai mana yang paling membantu". Fokus bergeser dari harga diri ke proses. Anak tetap ditantang, tetapi tantangannya bisa disentuh.

2.4 Menjaga relasi sebagai bagian dari pembelajaran

Relasi guru-siswa bukan aksesori yang terpisah dari akademik. Tinjauan meta-analitik tingkat kedua oleh Emslander et al. (2025) menunjukkan bahwa kualitas hubungan guru-siswa berkaitan dengan berbagai hasil siswa, termasuk capaian, motivasi, fungsi eksekutif, kesejahteraan, dan perilaku. Ini tidak berarti guru harus selalu lembut atau menghindari batas. Justru hubungan yang aman memerlukan kehangatan sekaligus struktur yang jelas.

Di kelas, relasi terlihat pada hal kecil: guru memanggil nama anak dengan tepat, menunggu jawaban beberapa detik, tidak menertawakan kesalahan, dan menegur perilaku tanpa menyerang identitas. Kalimat "Kamu mengganggu teman, pindah duduk dulu supaya kita bisa lanjut" berbeda efeknya dari "Kamu memang selalu bikin masalah." Yang pertama membatasi perilaku. Yang kedua menempelkan masalah pada diri anak.

2.5 Memberi umpan balik yang membantu anak bergerak

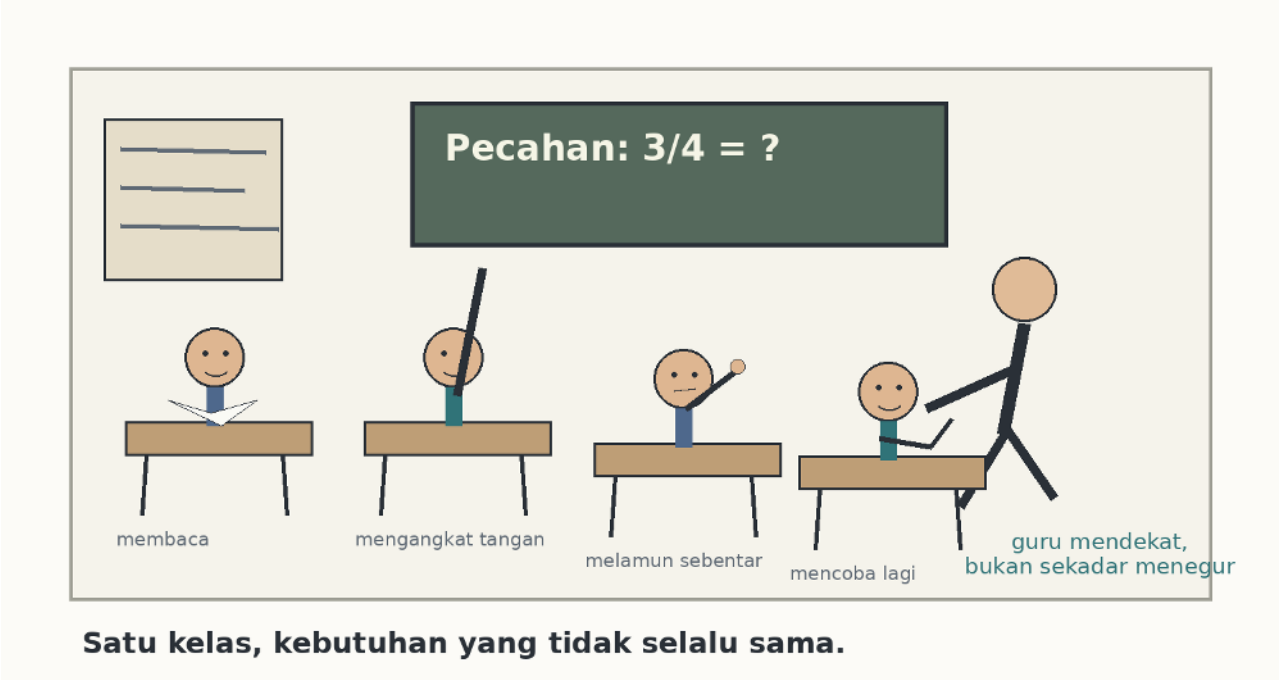
Umpan balik efektif memberi informasi untuk langkah berikut, bukan sekadar nilai atau pujian umum. Tinjauan perkembangan oleh Fyfe, Borriello, dan Merrick (2023) menunjukkan bahwa umpan balik korektif dapat mendukung pembelajaran anak, tetapi dampaknya bergantung pada usia, pengetahuan awal, bentuk pesan, dan tugas. Guru perlu memberi cukup informasi agar anak tahu apa yang perlu diperbaiki tanpa mengambil alih seluruh proses berpikir.

Umpan balik kurang membantu	Umpan balik yang lebih informatif
"Salah. Coba lagi."	"Langkah pertama sudah tepat. Periksa lagi saat kamu menyamakan penyebut."
"Bagus sekali!"	"Penjelasanmu jelas karena kamu memberi contoh. Sekarang tambahkan alasan mengapa contoh itu sesuai."
"Kamu pintar matematika."	"Kamu mencoba dua cara dan mengecek jawaban. Strategi mengecek itu yang membuat hasilmu lebih kuat."

2.6 Mengenali keragaman, bukan memaksa keseragaman

Satu kelas berisi anak dengan tempo belajar, bahasa rumah, pengalaman, minat, kemampuan regulasi, dan rasa percaya diri yang berbeda. Psikologi pendidikan membantu guru memandang variasi itu sebagai informasi desain. Diferensiasi tidak selalu berarti membuat 30 lembar kerja berbeda. Kadang cukup memberi pilihan cara merespons, contoh tambahan, pasangan belajar, waktu tambahan, atau

tantangan lanjut bagi yang sudah siap. Intinya, tujuan belajar dapat sama sementara jalan menuju tujuan tidak harus seragam (Woolfolk & Usher, 2024).



Gambar 2. Ilustrasi skematik kelas MI/SD: perilaku yang berbeda tidak otomatis berarti kemampuan atau niat yang berbeda.

2.7 Membantu guru memahami dirinya sendiri

Guru juga membawa emosi, keyakinan, harapan, dan kebiasaan ke kelas. Karakteristik psikologis guru berkaitan dengan efektivitas, kesejahteraan, relasi interpersonal, dan keberlanjutan dalam profesi (Bardach et al., 2022). Jadi, fungsi psikologi pendidikan bukan hanya “membaca siswa”; ia juga membantu guru mengenali bagaimana dirinya memengaruhi suasana belajar.

Misalnya, setelah tiga jam mengajar, guru mungkin lebih cepat tersinggung ketika kelas ramai. Menyadari hal ini tidak berarti membenarkan kemarahan. Justru kesadaran menjadi pintu pengaturan: memberi jeda singkat, memperjelas instruksi, mengubah posisi berdiri, atau menunda percakapan disiplin sampai emosi lebih stabil.

3. Karakteristik Anak MI/SD: Umum

Usia MI/SD umumnya berada pada rentang sekitar 6-12 tahun. Rentang ini sering disebut masa kanak-kanak tengah, tetapi perkembangan tidak bergerak seperti anak tangga yang sama untuk semua orang. Anak kelas IV bisa sangat matang dalam bahasa tetapi masih mudah kewalahan ketika harus mengatur beberapa langkah sekaligus. Anak lain mungkin lincah secara sosial namun membutuhkan waktu lebih lama untuk membaca. Karena itu, karakteristik usia sebaiknya dipakai sebagai peta awal, bukan kotak untuk mengurung anak (Woolfolk & Usher, 2024; Schirmbeck et al., 2020).

3.1 Tubuh masih perlu bergerak

Pada usia sekolah dasar, kemampuan motorik semakin terkoordinasi, tetapi kebutuhan bergerak tetap nyata. Duduk tenang dalam waktu lama bukan satu-satunya tanda kesiapan belajar. Aktivitas fisik ringan, manipulatif, berpindah stasiun, atau jeda gerak dapat dipakai sebagai bagian dari desain pembelajaran. Namun

gerak bukan “obat ajaib” untuk semua kesulitan belajar. Meta-analisis terbaru menemukan efek positif yang kecil pada memori kerja, sementara efek pada beberapa hasil kognitif dan akademik lain belum konsisten. Karena itu, aktivitas gerak sebaiknya singkat, terarah, dan selaras dengan tujuan belajar (Woolfolk & Usher, 2024; Melguizo-Ibáñez et al., 2026).

Dalam pelajaran IPA, misalnya, alih-alih hanya membaca bagian tumbuhan, guru dapat menaruh beberapa contoh daun di empat meja. Kelompok bergerak mengamati tekstur, bentuk tulang daun, dan tepi daun. Anak tetap belajar konsep, tetapi tubuh tidak dipaksa hilang dari proses belajar.

3.2 Cara berpikir makin logis, tetapi konteks konkret masih menolong

Anak MI/SD semakin mampu mengurutkan, mengelompokkan, membandingkan, memahami sebab-akibat, dan menggunakan strategi. Namun kemampuan ini berkembang bertahap dan dipengaruhi pengetahuan sebelumnya. Konsep abstrak lebih mudah dipahami ketika dihubungkan dengan benda, gambar, cerita, perbandingan, atau pengalaman yang dikenal. Pandangan perkembangan klasik Piaget memberi dasar penting tentang perubahan cara berpikir, sedangkan penelitian kontemporer menekankan bahwa kemampuan kognitif juga dipengaruhi konteks, pengalaman, dan dukungan sosial (Piaget & Inhelder, 1972; Woolfolk & Usher, 2024).

Bayangkan guru menjelaskan 3/4. Bagi sebagian anak, simbol itu cukup. Bagi yang lain, empat potong jeruk dengan tiga potong ditandai jauh lebih masuk akal. Setelah makna terbentuk, simbol menjadi ringkasan dari sesuatu yang sudah dipahami, bukan gambar asing yang harus dihafal.

3.3 Perhatian dan fungsi eksekutif sedang berkembang

Fungsi eksekutif mencakup kemampuan mempertahankan tujuan, mengendalikan respons, memperbarui informasi dalam memori kerja, dan berpindah strategi. Kemampuan ini penting di kelas karena hampir semua tugas sekolah membutuhkan “mengatur diri sambil berpikir”. Tinjauan sistematis menunjukkan bahwa perilaku guru yang suportif dan stimulasi kognitif berkaitan positif dengan fungsi eksekutif anak, sedangkan interaksi yang negatif atau intrusif cenderung berkaitan sebaliknya (Koşkulu-Sancar et al., 2023).

Menariknya, fungsi eksekutif anak tidak selalu stabil dari pagi sampai siang. Studi intensif pada siswa sekolah dasar menemukan variasi dalam diri anak dari waktu ke waktu; performa fungsi eksekutif cenderung menurun pada bagian akhir hari dan minggu, sementara afek positif berkaitan dengan performa yang lebih baik (Lo et al., 2025). Implikasi praktisnya sederhana: anak yang “lebih lambat” pada jam terakhir belum tentu kehilangan kemampuan. Bisa jadi beban, emosi, dan kelelahan ikut berbicara.

Contoh praktis

Tugas yang membutuhkan konsentrasi tinggi dapat ditempatkan ketika kelas masih relatif segar. Pada jam yang lebih berat, guru dapat memecah instruksi, memberi jeda gerak singkat, atau menyediakan contoh langkah demi langkah.

3.4 Bahasa tumbuh cepat, tetapi kemampuan memahami teks tidak identik dengan kelancaran membaca

Pada masa MI/SD, kosakata, struktur kalimat, dan kemampuan menggunakan bahasa untuk menjelaskan alasan berkembang pesat. Meski demikian, seorang anak bisa membaca lancar tetapi belum memahami makna mendalam; anak lain membaca lebih lambat tetapi dapat menjelaskan isi secara lisan. Guru perlu memisahkan aspek decoding, pemahaman, kosakata, dan kemampuan menyampaikan gagasan agar bantuan tidak salah sasaran (Woolfolk & Usher, 2024).

Contoh: Siti membaca teks lingkungan dengan tersendat. Setelah guru membacakan teks, Siti mampu menjelaskan hubungan sampah dan saluran air dengan sangat baik. Ini memberi petunjuk bahwa pemahaman konsepnya mungkin lebih kuat daripada kemampuan membaca teknisnya. Intervensi yang dibutuhkan bukan "ulang IPA dari awal", tetapi dukungan literasi sambil tetap memberi ruang pada pemahaman yang sudah dimiliki.

3.5 Teman sebaya makin penting; relasi dengan guru tetap kuat

Di usia sekolah dasar, anak semakin peka pada penerimaan teman, aturan kelompok, perbandingan sosial, dan rasa memiliki. Teman sebaya dapat menjadi sumber belajar sekaligus sumber tekanan. Pada saat yang sama, hubungan dengan guru tetap menjadi bagian penting dari iklim kelas dan hasil perkembangan. Bukti meta-analitik terbaru menegaskan hubungan guru-siswa sebagai salah satu konteks yang terkait dengan capaian, motivasi, perilaku, dan kesejahteraan siswa (Emslander et al., 2025).

Ketika dua anak berselisih karena satu merasa "tidak pernah dipilih" dalam kelompok, masalahnya tidak selalu selesai dengan mengatakan "jangan bertengkar". Guru dapat membantu mereka menamai masalah, mendengar versi masing-masing, dan merancang aturan pembagian peran. Di sini keterampilan sosial bukan jeda dari pembelajaran. Ia bagian dari belajar hidup bersama.

3.6 Emosi ikut bekerja ketika anak berpikir

Belajar bukan kegiatan kognitif yang steril dari perasaan. Senang, malu, takut salah, bosan, dan bangga dapat memengaruhi perhatian, usaha, serta strategi. Meta-analisis besar tentang program pembelajaran sosial-emosional universal yang mencakup jenjang K–12 menunjukkan perbaikan pada keterampilan sosial-emosional, sikap, perilaku, iklim sekolah, relasi sebaya, fungsi sekolah, dan capaian akademik (Cipriano et al., 2023). Untuk konteks sekolah dasar secara lebih khusus, penelitian terbaru juga menunjukkan bahwa afek dan fungsi eksekutif dapat berubah secara dinamis dari waktu ke waktu di kelas (Lo et al., 2025).

Karena itu, saat anak berkata "aku bodoh, aku nggak bisa", guru tidak harus segera menjawab dengan pujian kosong. Bisa dimulai dengan, "Bagian mana yang membuatmu berhenti?" Pertanyaan itu menggeser pembicaraan dari identitas ke masalah yang bisa dikerjakan.

3.7 Anak mulai mampu meregulasi belajar, tetapi masih perlu dituntun

Regulasi diri bukan kemampuan bawaan yang tiba-tiba matang di kelas tinggi. Anak belajar menetapkan tujuan, memilih strategi, mengecek kemajuan, mengelola emosi, dan meminta bantuan melalui latihan yang berulang. Tinjauan sistematis pada pendidikan dasar menunjukkan bahwa pelatihan self-regulated learning dapat memberi dampak positif pada regulasi belajar dan prestasi, terutama ketika strategi diajarkan secara eksplisit dan terhubung dengan pembelajaran nyata (Olid-Luque et al., 2025). Penelitian longitudinal terbaru juga memperlihatkan bahwa metakognisi dan emosi pencapaian berperan dalam pembelajaran bahasa kedua pada anak sekolah dasar (Trotta et al., 2026).

Jadi, kalimat "belajarlah yang rajin di rumah" terlalu kabur. Anak lebih terbantu dengan strategi konkret: tentukan apa yang akan dikerjakan 15 menit, tandai bagian yang belum paham, tutup buku lalu ceritakan kembali, baru cek. Guru sedang mengajarkan cara belajar, bukan hanya memberikan pekerjaan.

3.8 Perkembangan moral dan nilai: contoh konkret lebih berbicara

Pada konteks MI, pembentukan nilai dan kehidupan beragama hadir secara lebih eksplisit dalam keseharian sekolah. Secara perkembangan, nilai lebih mudah dihidupkan ketika anak menemukannya

dalam tindakan nyata, dialog, keteladanan, konsekuensi, dan kebiasaan, bukan hanya definisi abstrak. Pendekatan sosiokultural juga menekankan bahwa perkembangan terjadi melalui partisipasi dalam praktik sosial dan interaksi dengan orang yang lebih kompeten (Vygotsky, 1978; Woolfolk & Usher, 2024).

Misalnya, nilai amanah dapat muncul saat anak diberi tanggung jawab mengembalikan alat praktikum; adab berbicara dipraktikkan ketika berbeda pendapat; kepedulian muncul ketika kelompok memastikan semua anggotanya mendapat giliran. Ceramah tentang nilai tetap dapat digunakan, tetapi makna akan lebih kuat ketika anak melihat dan menjalani bentuk konkretnya.

3.9 Jangan menyamakan "karakteristik usia" dengan ramalan

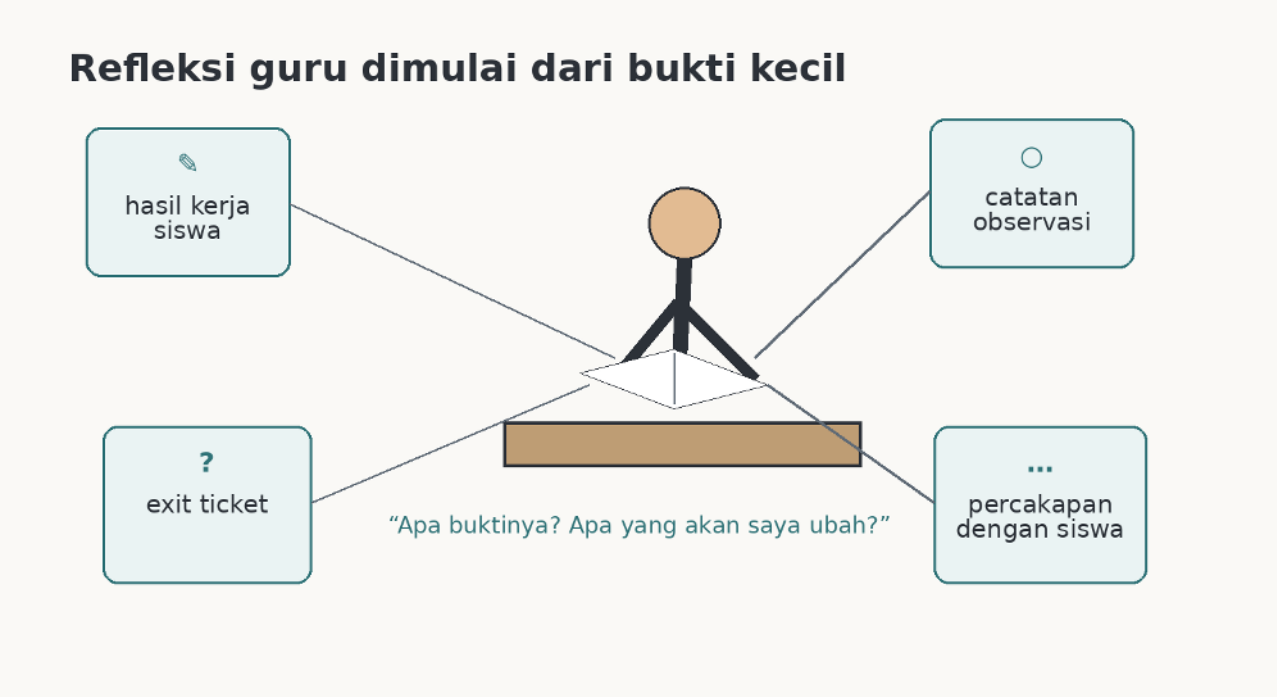
Teori perkembangan memberi kecenderungan umum, bukan jadwal yang mutlak. Budaya, bahasa, kesempatan belajar, kondisi keluarga, kebutuhan khusus, pengalaman stres, kesehatan, dan kualitas pembelajaran dapat membuat perkembangan tampak berbeda. Karena itu, data tentang anak yang ada di depan guru lebih penting daripada stereotip usia. Gunakan teori untuk membentuk pertanyaan, lalu lihat bukti dari anak itu sendiri (Woolfolk & Usher, 2024; Schirmbeck et al., 2020).

Kelas	Kecenderungan yang sering tampak	Implikasi untuk guru
I–II	Masih kuat pada pengalaman konkret; perhatian mudah berpindah; rutinitas sangat membantu; belajar membaca/menulis masih menyita banyak energi.	Instruksi pendek, visual dan benda konkret, banyak pemodelan, rutinitas konsisten, jeda gerak.
III–IV	Strategi mulai lebih teratur; mampu membandingkan dan menjelaskan alasan sederhana; teman sebaya makin penting.	Minta anak menjelaskan cara berpikir, beri tugas kelompok dengan peran jelas, ajarkan cara mengecek pekerjaan.
V–VI	Makin mampu merencanakan dan merefleksi; mulai lebih peka pada penilaian sosial dan identitas akademik; abstraksi meningkat tetapi tidak merata.	Libatkan dalam penetapan tujuan, diskusi alasan, penilaian diri, tugas terbuka dengan struktur dukungan.

Tabel 1. Kecenderungan umum, bukan batas perkembangan yang kaku.

4. Guru sebagai Reflective Practitioner

Guru yang reflektif bukan guru yang setiap selesai mengajar menyalahkan diri sendiri. Ia adalah guru yang bersedia melihat kembali tindakannya, membaca bukti dari kelas, menguji asumsi, lalu mencoba perbaikan yang masuk akal. Gagasan reflective practitioner banyak dikaitkan dengan Donald Schön, yang menekankan bagaimana profesional berpikir di dalam tindakan dan sesudah tindakan (Schön, 1983). Penelitian mutakhir menunjukkan refleksi menjadi lebih bermakna ketika tidak berhenti pada cerita "apa yang terjadi", tetapi bergerak menuju analisis berbasis bukti dan keputusan berikutnya (Lefebvre et al., 2023; Tiainen et al., 2024).

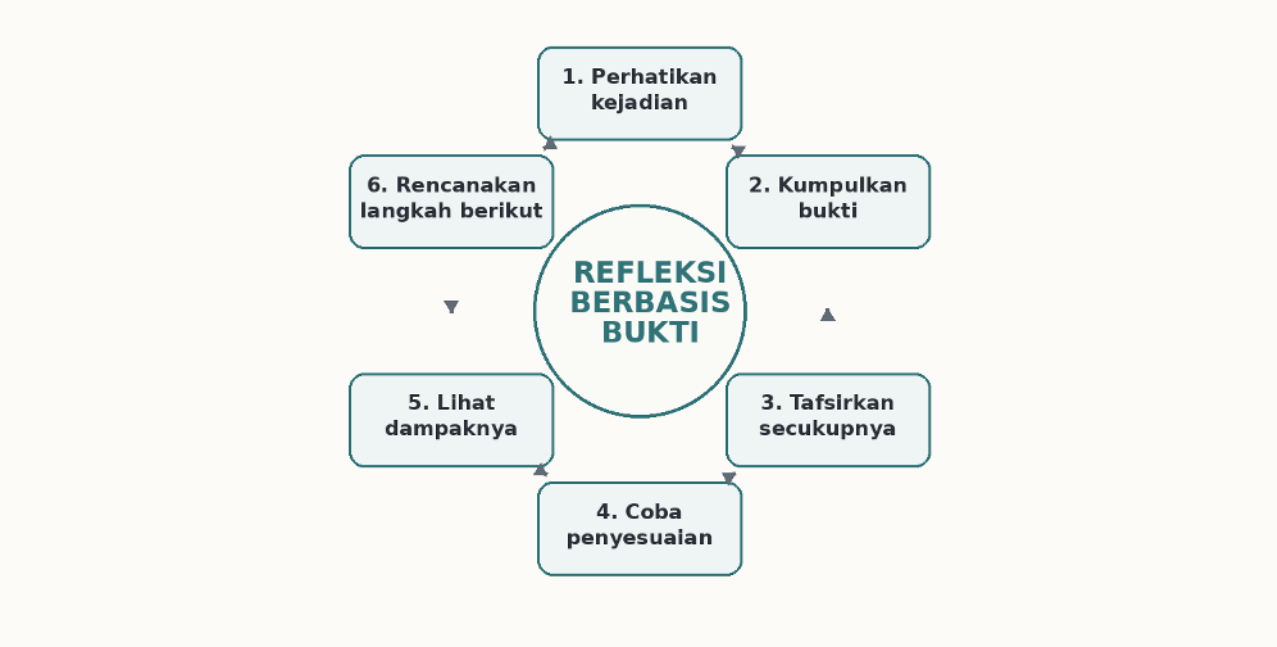


Gambar 3. Refleksi tidak harus dimulai dari data besar; hasil kerja dan percakapan singkat dengan siswa sudah dapat menjadi bukti.

4.1 Tiga waktu untuk berefleksi

Jenis refleksi	Kapan terjadi	Contoh di kelas
Reflection-in-action	Saat tindakan sedang berlangsung.	Guru melihat sebagian besar anak bingung, lalu berhenti dan mengganti penjelasan abstrak dengan gambar.
Reflection-on-action	Setelah kegiatan selesai.	Guru membaca exit ticket dan menyadari banyak anak keliru membedakan pembilang dan penyebut.
Reflection-for-action	Sebelum tindakan berikutnya, berdasarkan pembelajaran sebelumnya.	Guru merancang pembuka besok dengan potongan kertas pecahan dan pasangan diskusi sebelum latihan simbol.

Catatan konsep penting: Schön (1983) terutama memperkenalkan reflection-in-action dan reflection-on-action. Reflection-for-action bukan istilah asli Schön; konsep ini berkembang kemudian untuk menamai refleksi yang bersifat antisipatif sebelum tindakan berikutnya. Literatur mutakhir menggambarkannya sebagai proses yang dapat berlangsung secara individual, kolaboratif, dan kolektif: guru membaca pemicu, mengevaluasinya, lalu menentukan tindakan yang lebih sesuai (Burhan-Horasanlı & Ortaçtepe Hart, 2024). Penelitian pada pendidikan guru juga menunjukkan bahwa percakapan singkat dengan mentor dapat memicu reflection-in-action ketika praktik mengajar sedang berlangsung (Grigg et al., 2024).



Gambar 4. Siklus refleksi berbasis bukti yang dapat digunakan setelah satu aktivitas atau satu hari mengajar.

4.2 Refleksi yang kuat memisahkan fakta, tafsir, dan rencana

Kesalahan umum dalam jurnal refleksi adalah mencampur fakta dengan penilaian. “Anak-anak tidak antusias” terdengar seperti fakta, padahal sebenarnya interpretasi. Apa buktinya? Apakah hanya dua anak yang diam? Apakah banyak yang tidak menjawab? Apakah mereka sebenarnya sedang berpikir? Dengan memisahkan fakta dan tafsir, guru mengurangi risiko mengambil keputusan dari kesan yang terlalu cepat (Lefebvre et al., 2023).

Lapisan refleksi	Contoh
Fakta yang diamati	Dari 28 siswa, 17 siswa salah pada soal nomor 3. Enam siswa menukar pembilang dan penyebut.
Tafsir sementara	Kemungkinan contoh yang saya berikan belum cukup menunjukkan hubungan bagian–keseluruhan.
Tindakan berikut	Besok saya mulai dengan dua representasi: gambar bidang dan benda yang dibagi, baru kembali ke simbol.
Bukti yang akan dicek	Satu soal exit ticket yang meminta anak menggambar 2/3 dan menjelaskan satu kalimat.

4.3 Pertanyaan refleksi yang bisa dipakai dalam 10 menit

1. Apa yang sebenarnya terjadi? Tuliskan satu atau dua bukti, bukan kesan umum.
2. Bagian mana yang berjalan sesuai tujuan? Mengapa saya menduga demikian?
3. Di titik mana siswa mulai kehilangan arah, minat, atau keberanian mencoba?
4. Apa dari tindakan saya yang mungkin ikut membentuk situasi itu?
5. Satu perubahan kecil apa yang akan saya coba pada pertemuan berikut, dan bukti apa yang akan saya lihat?

Lima pertanyaan ini cukup. Refleksi tidak harus satu halaman penuh setiap hari. Yang lebih penting adalah keteraturan, keterhubungan dengan bukti, dan keberanian untuk mengubah tindakan bila bukti tidak mendukung asumsi kita. Sebuah studi kasus terbaru pada calon guru TESOL menunjukkan bahwa observasi kelas, mind-mapping, dan pembacaan ulang pengalaman dapat membantu membangun kesadaran profesional secara lebih terstruktur (Thida & Yang, 2026). Karena konteks studinya bukan MI/SD, temuan ini lebih tepat dibaca sebagai ilustrasi tentang cara kerja refleksi profesional, bukan sebagai resep yang langsung berlaku untuk semua kelas.

4.4 Contoh refleksi mikro: pelajaran pecahan yang tidak berjalan sesuai rencana

Catatan guru, 12 menit setelah kelas

"Saya merasa penjelasan tadi jelas, tetapi 14 dari 26 anak menggambar 3/4 sebagai tiga benda dari empat benda yang ukurannya tidak sama. Saat saya tanya mengapa, beberapa menjawab 'yang penting tiga yang diwarnai'. Berarti saya terlalu cepat pindah dari benda konkret ke simbol. Besok saya akan menggunakan satu kertas yang dibagi menjadi empat bagian sama besar dan meminta mereka menjelaskan mengapa 'sama besar' penting. Saya akan cek dengan satu gambar baru sebelum masuk latihan."

Catatan di atas tidak panjang, tetapi mempunyai empat unsur: bukti, interpretasi, kaitan dengan tindakan guru, dan rencana pengecekan. Pola seperti ini lebih berguna daripada "pembelajaran berjalan cukup baik, siswa antusias, perlu ditingkatkan lagi". Refleksi yang terlalu umum sulit mengubah praktik karena tidak menunjukkan apa yang harus diubah (Tiainen et al., 2024; Lefebvre et al., 2023).

4.5 Refleksi juga bisa dilakukan bersama

Kadang guru terlalu dekat dengan kelasnya sendiri sehingga sulit melihat pola. Rekan sejawat dapat membantu dengan pertanyaan, bukan vonis. Misalnya: "Saya melihat tiga kali kamu menjawab pertanyaanmu sendiri setelah menunggu sekitar satu detik. Apakah kamu ingin mencoba waktu tunggu lebih panjang?" Percakapan seperti ini jauh lebih produktif daripada "cara mengajarmu kurang interaktif". Refleksi kolaboratif memberi kesempatan untuk menantang asumsi dengan aman dan membangun pengetahuan profesional bersama (Burhan-Horasanlı & Ortaçtepe Hart, 2024; Tiainen et al., 2024).

4.6 Refleksi bukan menyalahkan diri

Ada hari ketika pelajaran tetap tidak berjalan meskipun guru sudah merencanakan dengan baik. Ada faktor yang tidak sepenuhnya berada dalam kendali guru. Refleksi profesional bukan mencari "siapa yang salah", tetapi mencari ruang tindakan: bagian mana yang bisa saya pahami lebih baik, apa yang bisa saya ubah, dan kapan saya perlu meminta dukungan. Sikap ini penting karena karakteristik psikologis guru, termasuk motivasi dan emosi, berkaitan dengan efektivitas dan kesejahteraan profesional (Bardach et al., 2022).

Kalimat pengingat

"Saya bertanggung jawab untuk belajar dari kelas, tetapi saya tidak harus menganggap setiap kesulitan sebagai kegagalan pribadi." Refleksi yang sehat memberi arah, bukan menambah rasa bersalah.

5. Mengintegrasikan Empat Gagasan dalam Satu Hari Mengajar

Keempat bagian materi ini sebenarnya bukan empat kotak yang terpisah. Hakikat psikologi pendidikan memberi lensa; fungsi psikologi memberi alasan penggunaan lensa; karakteristik anak memberi konteks perkembangan; reflective practitioner membuat guru terus menguji apakah tindakannya bekerja pada anak yang nyata di kelas.

Momen	Apa yang dilakukan guru	Lensa psikologi pendidikan
Sebelum kelas	Melihat hasil exit ticket kemarin dan memilih dua contoh yang lebih konkret.	Pengetahuan awal, fungsi eksekutif, asesmen formatif.
Saat membuka	Mengaitkan pecahan dengan pembagian makanan dalam kelompok kecil.	Belajar bermakna, konteks konkret, interaksi sosial.
Saat latihan	Memperhatikan siapa yang bingung, memberi petunjuk bertahap, tidak langsung memberi jawaban.	Scaffolding, feedback, perbedaan individu.
Saat konflik kecil	Menghentikan ejekan, menamai perilaku, memulihkan rasa aman kelas.	Relasi, emosi, iklim belajar.
Sesudah kelas	Mencatat pola kesalahan dan satu perubahan untuk esok.	Reflection-on-action menuju reflection-for-action.

6. Latihan dan Bahan Diskusi

Kasus 1, “Tidak fokus”

Pada pelajaran Bahasa Indonesia, Nisa selalu mulai menggambar di tepi buku setelah sekitar tujuh menit membaca mandiri. Ketika guru membacakan teks dan mengajak diskusi, Nisa aktif menjawab. Guru selama ini menegurnya karena dianggap tidak serius.

1. Tuliskan minimal tiga penjelasan yang mungkin tanpa memberi label pada Nisa.
2. Bukti apa yang perlu dikumpulkan guru sebelum mengambil kesimpulan?
3. Sebutkan dua perubahan kecil pada pembelajaran yang dapat dicoba.

Kasus 2, “Cepat selesai”

Rizky selalu menjadi siswa pertama yang menyerahkan pekerjaan matematika. Ia tampak percaya diri. Ketika diminta menjelaskan mengapa jawabannya benar, ia berkata, “Pokoknya caranya begitu, Bu.”

4. Mengapa kecepatan tidak selalu sama dengan pemahaman?
5. Jenis pertanyaan apa yang dapat membantu guru melihat proses berpikir Rizky?
6. Bagaimana memberi tantangan lanjut tanpa menjadikannya “asisten guru” setiap saat?

Kasus 3, Refleksi guru

Guru merasa diskusi kelompok tidak berhasil karena kelas sangat ramai. Namun rekaman catatan observasi menunjukkan sebagian besar kelompok membahas tugas; hanya dua kelompok yang beberapa kali keluar topik.

7. Apa perbedaan antara kesan guru dan bukti observasi?

8. Apa risiko jika guru langsung menghentikan semua kerja kelompok?
9. Tuliskan satu reflection-for-action yang lebih proporsional untuk pertemuan berikut.

7. Ringkasan yang Perlu Dibawa Pulang

- Psikologi pendidikan membantu guru memahami proses belajar, bukan sekadar menilai hasil atau memberi label pada anak.
- Teori menjadi berguna ketika membantu guru membuat keputusan: bagaimana menjelaskan, memberi dukungan, menilai, memberi umpan balik, dan membangun relasi.
- Anak MI/SD memiliki kecenderungan perkembangan umum, tetapi setiap anak tetap memiliki lintasan dan konteks yang berbeda.
- Kognisi, emosi, relasi, motivasi, dan regulasi diri saling berhubungan. Pembelajaran yang baik tidak memperlakukan salah satunya sebagai gangguan bagi yang lain.
- Guru reflektif menggunakan bukti kecil dari kelas untuk memperbaiki tindakan berikutnya. Refleksi adalah kebiasaan belajar profesional, bukan ritual administrasi.

Pertanyaan penutup

Jika satu anak di kelas Anda besok melakukan sesuatu yang tampak “aneh” atau “mengganggu”, apakah Anda akan langsung memberi label, atau berhenti sebentar untuk bertanya: apa yang sedang terjadi dari sudut pandang proses belajar?

Jembatan ke Pertemuan Berikutnya

Sesudah memahami psikologi pendidikan sebagai lensa untuk membaca proses belajar, kita perlu melihat anak lebih dekat sebagai manusia yang sedang bertumbuh. Pertemuan berikutnya membawa kita pada pertumbuhan dan perkembangan, termasuk pengaruh keluarga, sekolah, budaya, pengalaman, dan lingkungan yang membuat perjalanan setiap anak tidak pernah benar-benar sama.

Daftar Referensi

Bardach, L., Klassen, R. M., & Perry, N. E. (2022). Teachers’ psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers’ well-being, retention, and interpersonal relations? An integrative review. *Educational Psychology Review, 34*, 259–300. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9

Burhan-Horasanlı, E., & Ortaçtepe Hart, D. (2024). Conceptualizing reflection-for-action: Empowering teachers as agents of collaborative and collective transformation. *Teaching and Teacher Education, 152*, Article 104802. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104802

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development, 94*(5), 1181–1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Emslander, V., Holzberger, D., Ofstad, S. B., Fischbach, A., & Scherer, R. (2025). Teacher-student relationships and student outcomes: A systematic second-order meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 151*(3), 365–397. https://doi.org/10.1037/bul0000461

Fyfe, E. R., Borriello, G. A., & Merrick, M. (2023). A developmental perspective on feedback: How corrective feedback influences children’s literacy, mathematics, and problem solving. *Educational Psychologist, 58*(3), 130–145. https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2108426

Graesser, A. C., Sabatini, J. P., & Li, H. (2022). Educational psychology is evolving to accommodate technology, multiple disciplines, and twenty-first-century skills. *Annual Review of Psychology, 73*, 547–574. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020821-113042

Greene, J. A. (2022). What can educational psychology learn from, and contribute to, theory development scholarship? *Educational Psychology Review, 34*, 3011–3035. https://doi.org/10.1007/s10648-022-09682-5

Grigg, R., Lewis, H., Morse, M., & Crick, T. (2024). Rethinking student teachers' professional learning in Wales: Promoting reflection-in-action. *The Curriculum Journal, 35*(4), 690–705. https://doi.org/10.1002/curj.271

Ikävalko, M., Widlund, A., Viljaranta, J., Lazarides, R., Lambert, M. C., & Sointu, E. T. (2025). Primary school students' profiles of self-regulatory efficacy sources, Transitions and association with self-regulatory efficacy. *Learning and Individual Differences, 120*, Article 102675. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102675

Koşkulu-Sancar, S., van de Weijer-Bergsma, E., Mulder, H., & Blom, E. (2023). Examining the role of parents and teachers in executive function development in early and middle childhood: A systematic review. *Developmental Review, 67*, Article 101063. https://doi.org/10.1016/j.dr.2022.101063

Lefebvre, J., Lefebvre, H., Gauvin-Lepage, J., Gosselin, R., & Lecocq, D. (2023). Reflection on teaching action and student learning. *Teaching and Teacher Education, 134*, Article 104305. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104305

Lo, H. T. F., Malmberg, L.-E., Heemskerk, C. H. H. M., Esser, P., Dawes, H., & Roebers, C. M. (2025). Affect and executive function dynamics in primary school classrooms: An intensive longitudinal study. *Cognition and Emotion, 39*(5), 1051–1063. https://doi.org/10.1080/02699931.2024.2427886

Melguizo-Ibáñez, E., Zurita-Ortega, F., Tadeu, P., Ubago-Jiménez, J. L., & Alonso Vargas, J. M. (2026). Classroom active breaks as a physical-educational intervention for executive functions and mathematical outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Educational Psychology Review, 38*, Article 43. https://doi.org/10.1007/s10648-026-10146-3

Olid-Luque, M., Ayllón-Salas, P., Arco-Tirado, J. L., & Fernández-Martín, F. D. (2025). Impact of self-regulated learning programs in primary education: A systematic review. *Psychology in the Schools, 62*(3), 734–755. https://doi.org/10.1002/pits.23352

Piaget, J., & Inhelder, B. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.

Ruffini, C., Bei, E., & Pecini, C. (2024). Socio-emotional behavior, learning, and the distinct contributions of executive functions in primary graders. *European Journal of Psychology of Education, 39*, 4249–4273. https://doi.org/10.1007/s10212-024-00860-3

Schirmbeck, K., Rao, N., & Maehler, C. (2020). Similarities and differences across countries in the development of executive functions in children: A systematic review. *Infant and Child Development, 29*, e2164. https://doi.org/10.1002/icd.2164

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Thida, S. M., & Yang, P. (2026). Classroom observation as reflective practice: A pre-service TESOL teacher's professional development. *Frontiers in Education, 11*, Article 1606820. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1606820

Tiainen, O., Lutovac, S., & Korkeamäki, R.-L. (2024). Rethinking approaches to reflection in initial teacher education. *Educational Research, 66*(3), 245–262. https://doi.org/10.1080/00131881.2024.2346088

Trotta, E., Palladino, P., Quarto, T., & Cottini, M. (2026). A longitudinal study on the role of metacognition and achievement emotions on L2 learning during primary school. *Educational Psychology, 46*(6), 787–807. https://doi.org/10.1080/01443410.2026.2656506

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.

Woolfolk, A., & Usher, E. L. (2024). *Educational psychology: Active learning edition* (15th ed.). Pearson. https://www.pearson.com/en-gb/subject-catalog/p/educational-psychology-active-learning-edition-global-edition/P200000012203/9781292746241

Catatan untuk Pengajar

Materi ini sengaja memadukan teori dengan contoh kelas agar dapat dipakai untuk kuliah, diskusi kelompok, microteaching, atau refleksi PPL. Dosen dapat meminta mahasiswa memilih satu kasus, mengidentifikasi bukti yang masih kurang, lalu merancang tindakan guru yang tidak bergantung pada label. Untuk bagian reflective practitioner, mahasiswa dapat membawa satu artefak nyata, misalnya

lembar kerja, catatan observasi, atau exit ticket, dan menulis refleksi empat lapis: fakta, tafsir, tindakan, bukti lanjutan.

MATERI AJAR
PSIKOLOGI PENDIDIKAN

PERTEMUAN 2

Pertumbuhan dan Perkembangan Peserta Didik

Pertemuan 2 - Program Studi Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah (PGMI)

Cara membaca materi ini

Materi ini sengaja tidak hanya memuat definisi. Di beberapa bagian ada cerita kecil dari rumah atau kelas karena perkembangan anak jarang terlihat sebagai teori yang berdiri sendiri. Ia tampak dalam anak yang mengantuk karena tidur larut, anak yang diam saat ditanya tetapi lancar bercerita ketika bersama temannya, atau anak yang cepat menyerah setelah beberapa kali merasa gagal.

Fokus kajian

- Konsep pertumbuhan dan perkembangan serta prinsip-prinsip perkembangan.
- Interaksi hereditas, lingkungan, kematangan, dan pengalaman.
- Keluarga, sekolah, teman sebaya, budaya, masyarakat, dan dunia digital sebagai konteks perkembangan.
- Faktor risiko, faktor protektif, dan resiliensi.
- Perspektif bioekologis Bronfenbrenner: Process-Person-Context-Time (PPCT).
- Implikasi praktis bagi calon guru MI/SD.

A. Setelah membaca bagian ini, apa yang seharusnya berubah?

Mahasiswa tidak cukup hanya dapat menyebutkan definisi pertumbuhan, perkembangan, atau nama sistem dalam teori Bronfenbrenner. Yang lebih penting adalah perubahan cara melihat anak. Ketika seorang peserta didik tidak mengerjakan tugas, misalnya, calon guru perlu mampu menahan diri dari kesimpulan cepat seperti "malas" dan mulai bertanya: apa yang saya lihat, apa yang belum saya ketahui, faktor perkembangan apa yang mungkin terlibat, dan dukungan apa yang masuk akal diberikan? Cara berpikir seperti ini sejalan dengan psikologi perkembangan yang melihat perkembangan sebagai proses multidimensional dan kontekstual (Santrock, 2024; Tooley et al., 2021).

Secara operasional, setelah belajar mahasiswa diharapkan mampu membedakan pertumbuhan dan perkembangan, menjelaskan prinsip perkembangan, menganalisis interaksi antara faktor biologis dan lingkungan, membaca pengaruh keluarga-sekolah-budaya-masyarakat, serta menggunakan model bioekologis PPCT untuk memahami kasus anak usia MI/SD (Xia et al., 2020; Tong & An, 2024).

Pertanyaan pembuka

Dua anak sama-sama berusia 10 tahun dan berada di kelas IV. Yang satu cepat memahami soal matematika tetapi mudah tersinggung ketika dikoreksi. Yang lain lambat menghitung, namun sabar, mudah bekerja sama, dan pandai menenangkan temannya. Siapa yang "lebih berkembang"? Pertanyaan ini terasa sederhana, tetapi justru menunjukkan mengapa perkembangan tidak dapat dinilai dari satu ukuran saja.

B. Pertumbuhan dan perkembangan

Dalam psikologi perkembangan, pertumbuhan biasanya menunjuk pada perubahan yang dapat diamati pada tubuh, misalnya tinggi, berat, ukuran organ, kekuatan otot, atau kematangan sistem saraf. Perkembangan lebih luas. Ia mencakup perubahan pola kemampuan dan fungsi: cara anak berpikir, menggunakan bahasa, mengatur emosi, memahami aturan, menjalin relasi, mengambil keputusan, dan semakin mandiri. Literatur perkembangan modern tidak memisahkan keduanya seperti dua kotak yang sama sekali terpisah; perubahan biologis dapat membuka kemungkinan baru dalam berpikir dan bertindak, sementara pengalaman sehari-hari ikut membentuk bagaimana potensi itu digunakan (Santrock, 2024; Tooley et al., 2021).

Contohnya terlihat pada tulisan tangan. Tangan dan jari anak bertambah kuat dan koordinasinya makin baik, tetapi tulisan tidak otomatis menjadi rapi hanya karena usia bertambah. Anak juga perlu memegang pensil, menggambar, meniru bentuk huruf, menerima umpan balik, dan memiliki kesempatan berlatih. Di sini pertumbuhan fisik, kematangan saraf, pengalaman, motivasi, dan tuntutan sekolah bertemu dalam satu kegiatan yang tampak sederhana.

Pembedaan praktis, bukan batas yang kaku

Sudut pandang	Pertumbuhan	Perkembangan
Fokus umum	Perubahan ukuran/struktur biologis	Perubahan kemampuan, fungsi, dan organisasi perilaku
Contoh	Tinggi badan, massa tubuh, kekuatan otot	Bahasa, penalaran, regulasi emosi, moral, keterampilan sosial

Sudut pandang	Pertumbuhan	Perkembangan
Cara melihat	Sering lebih mudah diukur langsung	Perlu observasi, tugas, percakapan, laporan, atau asesmen
Catatan	Dapat mendukung perkembangan kemampuan	Tidak selalu linear dan tidak seragam antar-anak

C. Perkembangan tidak selalu berjalan seperti tangga

Buku teks memang membutuhkan urutan agar mudah dipelajari, tetapi anak nyata tidak selalu bergerak dalam garis lurus. Perkembangan berlangsung sepanjang waktu, memiliki pola umum, sekaligus menunjukkan variasi yang lebar. Ia bersifat multidimensional karena tubuh, kognisi, bahasa, emosi, relasi sosial, moral, dan spiritual saling bertemu. Ia juga dapat multidirectional: pada satu masa kemampuan tertentu berkembang cepat, sementara kemampuan lain berjalan lebih lambat. Yang tidak kalah penting, perkembangan memiliki plasticity, yaitu kapasitas untuk berubah sebagai respons terhadap pengalaman dan kondisi lingkungan (Santrock, 2024; Tooley et al., 2021).



Gambar 1. Perkembangan anak sebagai proses multidimensional. Diagram disusun untuk bahan ajar berdasarkan Santrock (2024) dan Tooley et al. (2021).

Beberapa prinsip yang perlu benar-benar diingat calon guru

Pertama, ada pola umum tetapi tidak ada jam perkembangan yang sama persis untuk setiap anak. Dua anak yang lahir pada bulan yang sama dapat berbeda dalam kelancaran membaca, kemampuan menunggu giliran, keberanian berbicara, atau koordinasi motorik. Variasi seperti itu belum otomatis menunjukkan gangguan. Guru perlu melihat pola perubahan, tuntutan tugas, konteks, dan dampaknya terhadap kehidupan sehari-hari sebelum menarik kesimpulan (Santrock, 2024).

Kedua, domain perkembangan saling memengaruhi. Anak yang tidur sangat larut karena menggunakan gawai dapat datang ke sekolah dalam keadaan lelah; perhatian menurun, ia mudah tersinggung, lalu berkonflik dengan teman. Yang tampak di kelas mungkin “masalah perilaku”, padahal ceritanya melibatkan tidur, regulasi

diri, kebiasaan digital, dan hubungan sosial sekaligus. Penelitian tentang lingkungan dan perkembangan otak juga memperlihatkan bahwa pengalaman masa kanak-kanak berkaitan dengan tempo serta pola perkembangan neural, bukan sekadar hasil akhir kemampuan (Tooley et al., 2021).

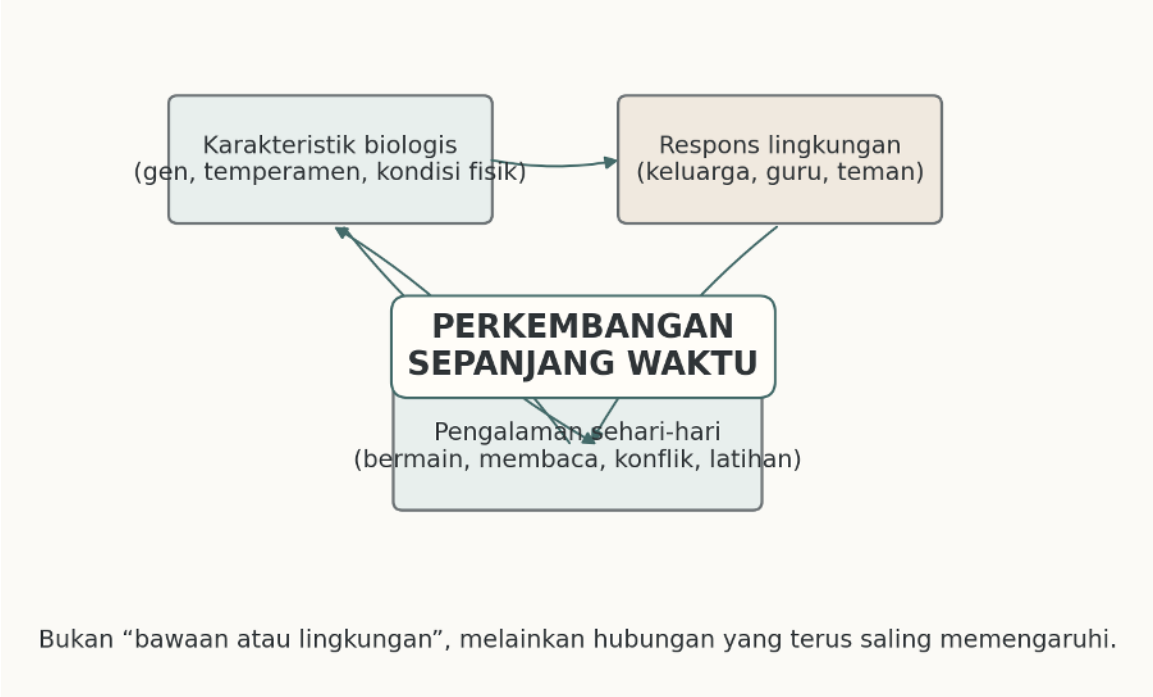
Ketiga, anak bukan penerima pasif. Perilaku dan karakteristik anak dapat mengubah cara orang lain meresponsnya, lalu respons itu kembali memengaruhi anak. Siswa yang banyak bertanya mungkin mendapat lebih banyak percakapan dari guru; siswa yang sering dianggap mengganggu mungkin justru lebih sering menerima teguran daripada dialog. Hubungan dua arah semacam ini penting agar guru tidak selalu mencari penyebab hanya "di dalam anak" (Endedijk et al., 2022; Mammadov & Avci, 2025).

Dari ruang kelas

Seorang anak kelas III membaca lebih lambat daripada teman-temannya. Ia sering meminta waktu tambahan dan tampak tegang ketika diminta membaca keras. Daripada berkata "kamu ketinggalan", guru bisa mengamati jenis kesalahan bacaan, memberi teks dengan panjang yang wajar, membiarkan latihan berpasangan, dan melihat kemajuan beberapa minggu. Yang dinilai bukan hanya posisi anak dibanding teman, tetapi juga lintasan perkembangannya sendiri.

D. Hereditas dan lingkungan

Pembahasan lama sering memakai istilah nature versus nurture, seolah kita harus memilih apakah perkembangan ditentukan oleh bawaan atau lingkungan. Cara pandang sekarang lebih hati-hati. Gen menyediakan kemungkinan biologis tertentu, tetapi ekspresi dan dampaknya berlangsung di dalam pengalaman kehidupan. Pada saat yang sama, karakteristik anak dapat memengaruhi lingkungan yang ia alami. Kajian interaksi gen-lingkungan menunjukkan bahwa perkembangan lebih tepat dipahami sebagai proses timbal balik daripada hasil penjumlahan sederhana "sekian persen gen + sekian persen lingkungan" (Golds et al., 2020).



Gambar 2. Interaksi dinamis karakteristik biologis, pengalaman, respons lingkungan, dan perubahan perkembangan. Diolah dari gagasan gene-environment interplay (Golds et al., 2020).

Ambil contoh tinggi badan. Anak membawa potensi biologis, tetapi nutrisi, kesehatan, tidur, dan kondisi lingkungan memengaruhi apakah potensi itu dapat diwujudkan secara optimal. Contoh lain lebih dekat dengan kelas: seorang anak memiliki temperamen sangat aktif. Keaktifan itu dapat memancing guru untuk sering menegur. Jika teguran diberikan di depan teman, anak bisa semakin defensif, hubungan dengan guru memburuk, lalu perilaku menentang meningkat. Di sini karakteristik anak ikut "mengundang" respons lingkungan, dan respons lingkungan kemudian menjadi bagian dari perkembangan berikutnya.

Karena itu, kalimat "memang dari lahir begitu" perlu digunakan dengan sangat hati-hati. Ia mudah menutup kemungkinan intervensi. Sebaliknya, mengatakan "semuanya karena lingkungan" juga terlalu sederhana. Psikologi perkembangan meminta kita menerima kompleksitas: biologi penting, pengalaman penting, dan hubungan di antara keduanya juga penting (Golds et al., 2020; Tooley et al., 2021).

E. Kematangan dan pengalaman

Kematangan mengacu pada perubahan biologis yang membuat sistem tubuh dan saraf semakin siap menjalankan fungsi tertentu. Pengalaman adalah apa yang terjadi ketika anak berinteraksi dengan orang, benda, simbol, bahasa, tugas, serta lingkungan. Keduanya tidak bekerja secara berurutan seperti "matang dulu, belajar kemudian". Perkembangan otak sendiri sangat peka terhadap pengalaman, dan pengalaman yang berulang dapat memperkuat keterampilan yang sedang tumbuh (Santrock, 2024; Tooley et al., 2021).

Misalnya, anak yang baru belajar naik sepeda memerlukan keseimbangan dan koordinasi motorik yang cukup. Namun koordinasi tidak berkembang maksimal hanya dengan menunggu usia tertentu. Ia belajar dari mencoba, oleng, menaruh kaki, mencoba lagi, dan akhirnya menemukan ritme. Begitu pula membaca. Kesiapan bahasa dan fungsi kognitif penting, tetapi anak tetap memerlukan percakapan, buku yang sesuai, latihan bunyi-huruf, kesempatan membaca, dan orang dewasa yang tidak membuat kesalahan terasa memalukan.

Catatan untuk guru

"Belum siap" bukan label permanen. Kadang anak belum siap untuk bentuk tugas yang kita berikan, tetapi siap bila tugas diperkecil, diberi contoh, menggunakan benda konkret, atau mendapat bantuan sementara. Ini alasan penting mengapa guru perlu mengubah dukungan, bukan hanya mengulang instruksi yang sama lebih keras.

F. Anak datang ke kelas sambil membawa "rumahnya"

Keluarga adalah salah satu konteks paling dekat dengan anak. Di sana anak belajar bahasa pertama, cara meminta bantuan, cara menghadapi konflik, kebiasaan tidur, rutinitas belajar, nilai agama, dan bagaimana emosi diterima atau ditolak. Tetapi konteks keluarga tidak boleh dibaca secara stereotip. Kondisi ekonomi yang terbatas, keluarga tunggal, atau orang tua yang sibuk tidak dengan sendirinya menentukan kegagalan anak. Yang lebih berguna adalah melihat sumber daya, tekanan, relasi, rutinitas, dan dukungan yang benar-benar dialami anak (Tooley et al., 2021; Ye et al., 2024).

Bayangkan seorang siswa sering tertidur pada jam pertama. Guru dapat saja menganggap ia tidak menghargai pelajaran. Setelah berbicara secara tenang, ternyata ia membantu menjaga adiknya pada malam hari karena orang tuanya bekerja bergiliran. Informasi ini tidak berarti aturan kelas dihapus. Tetapi cara guru merespons berubah: dari menghakimi menjadi mencari solusi yang masih realistis. Inilah bedanya mengetahui "latar belakang keluarga" dengan memberi cap pada keluarga.

Relasi yang aman juga penting. Dalam penelitian perkembangan, kedekatan dan dukungan dari orang dewasa dapat menjadi salah satu sumber protektif ketika anak menghadapi kesulitan. Artinya, sekolah tidak harus menunggu semua masalah di rumah selesai sebelum membantu anak; kualitas relasi di sekolah dapat memberi pengalaman lain yang lebih stabil dan suportif (Ye et al., 2024; García-Rodríguez et al., 2023).

G. Sekolah bukan hanya tempat materi pelajaran berpindah

Di sekolah, anak belajar matematika dan bahasa, tetapi ia juga belajar apakah dirinya aman untuk bertanya, apakah kesalahan boleh terjadi, siapa yang dianggap "pintar", bagaimana orang dewasa menggunakan kekuasaan, dan apakah teman-temannya mau menerima dirinya. Meta-analisis besar pada sekitar 2,64 juta peserta didik menunjukkan bahwa kualitas hubungan guru-siswa berkaitan dengan berbagai hasil, termasuk prestasi, emosi akademik, perilaku, fungsi eksekutif dan kontrol diri, motivasi, keterlibatan, rasa memiliki di sekolah, serta kesejahteraan (Emslander et al., 2025).

Hubungan itu juga dapat bergaung ke relasi teman sebaya. Meta-analisis Endedijk et al. (2022) menunjukkan bahwa aspek negatif hubungan guru-siswa khususnya berkaitan dengan kualitas relasi antarteman. Ini memberi pelajaran yang sangat konkret: cara guru berbicara kepada seorang anak dapat ikut membentuk cara kelas melihat anak itu. Jika guru terus memanggil seorang siswa "biang ribut", label tersebut bisa menjadi informasi sosial bagi teman-temannya.

Bandingkan dua respons. "Kamu memang tidak bisa diam." dengan "Saya lihat kamu sudah dua kali berdiri ketika teman sedang presentasi. Kita cari cara supaya kamu tetap bisa bergerak tanpa mengganggu teman." Yang kedua tidak mengabaikan perilaku, tetapi memisahkan anak dari perilakunya. Kajian hubungan guru-siswa pada pendidikan dasar juga menempatkan guru sebagai figur yang dapat menyediakan rasa aman emosional, terutama ketika hubungan dibangun dengan kehangatan, sensitivitas, dan konflik yang rendah (García-Rodríguez et al., 2023).

Temuan longitudinal terbaru juga penting: hubungan guru-siswa yang baik berkaitan dengan keterlibatan akademik dari waktu ke waktu, termasuk pada kelompok peserta didik yang lebih rentan. Hubungan bukan "hiasan" setelah materi selesai; ia merupakan bagian dari kondisi belajar itu sendiri (Di Lisio et al., 2025).

H. Budaya dan masyarakat: perilaku selalu mempunyai latar

Anak berkembang di dalam bahasa, nilai, kebiasaan, agama, cara pengasuhan, dan ekspektasi sosial tertentu. Karena itu, perilaku yang sama dapat memiliki arti berbeda di konteks yang berbeda. Anak yang tidak banyak menatap mata orang dewasa, misalnya, tidak otomatis kurang percaya diri; pada sebagian keluarga atau komunitas, menahan tatapan justru dapat berkaitan dengan cara menunjukkan hormat. Perspektif bioekologis mengingatkan bahwa perkembangan selalu terjadi dalam relasi antara individu dan konteks, bukan di ruang hampa (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Tong & An, 2024).

Dalam konteks Lampung, guru dapat menjadikan cerita lokal, permainan tradisional, lingkungan kebun, pasar, gotong royong, istilah bahasa daerah, atau praktik sosial setempat sebagai jembatan menuju konsep akademik. Namun "kearifan lokal" sebaiknya tidak berubah menjadi dekorasi. Pertanyaannya tetap: apakah pengalaman itu dekat dengan kehidupan anak, apakah semua siswa dapat ikut tanpa merasa asing, dan apakah kegiatan membantu perkembangan serta tujuan belajar?

Masyarakat juga membawa struktur yang lebih besar: kesempatan belajar, keamanan lingkungan, akses perpustakaan, layanan kesehatan, kebijakan sekolah, bahkan pola transportasi. Anak mungkin tidak punya kendali atas hal-hal itu, tetapi semuanya dapat masuk ke kelas melalui kelelahan, kesempatan belajar, rasa

aman, dan sumber daya yang tersedia. Perspektif ekologis membantu guru melihat masalah tanpa buru-buru meletakkan seluruh tanggung jawab pada anak atau keluarganya (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Xia et al., 2020).

I. Dunia digital merupakan bagian dari ekologi perkembangan

Ketika Bronfenbrenner merumuskan teori awalnya, kehidupan virtual belum seperti sekarang. Hari ini seorang anak dapat duduk di ruang keluarga sambil sekaligus berada dalam permainan daring, ruang percakapan, video pendek, kelas digital, dan aplikasi berbasis AI. Neo-ecological theory memperluas gagasan bioekologis dengan membedakan pengalaman dalam microsystem fisik dan virtual serta memperhatikan bagaimana keduanya saling bertaut (Navarro & Tudge, 2023). Pengembangan terbaru bahkan secara khusus menempatkan AI sebagai kekuatan baru dalam sistem perkembangan manusia dan keluarga (Navarro, 2026).



Gambar 3. Ekologi perkembangan anak di era digital: pengalaman fisik dan virtual dapat berlangsung bersamaan dan saling memengaruhi. Diadaptasi secara konseptual dari Navarro & Tudge (2023) dan Navarro (2026).

Karena itu, “berapa jam layar?” penting tetapi tidak cukup. Kita juga perlu bertanya: anak melihat apa, untuk tujuan apa, dengan siapa, pada waktu apa, apa yang tergantikan oleh layar, dan apa yang terjadi setelahnya. Tinjauan sistematis tentang screen use dan hasil pendidikan menemukan bahwa penggunaan teknologi pada masa kanak-kanak memiliki risiko sekaligus manfaat; hubungan online dan offline juga makin sulit dipisahkan (Caballero-Julia et al., 2024).

Bukti terbaru perlu dibaca tanpa panik. Scoping review longitudinal tahun 2026 menemukan hubungan dua arah antara penggunaan layar yang lebih tinggi/bermasalah dan fungsi eksekutif yang lebih lemah; sebagian besar efek yang dilaporkan cenderung kecil dan studi masih menghadapi persoalan pengukuran serta confounding (Reid et al., 2026). Meta-analisis JAMA Pediatrics pada 2026 juga memperlihatkan bahwa pola penggunaan media digital berkaitan dengan berbagai aspek kesehatan dan perkembangan anak, sehingga kualitas konteks penggunaan tetap penting dalam interpretasi (Teague et al., 2026).

Contoh yang lebih berguna daripada larangan umum

Seorang anak kelas V memakai tablet 45 menit untuk membuat presentasi bersama temannya, lalu bermain di luar. Anak lain menonton video pendek sendirian sampai lewat tengah malam. Keduanya sama-sama "screen time", tetapi pengalaman perkembangan yang menyertainya jelas berbeda. Guru dan orang tua perlu melihat isi, tujuan, waktu, interaksi sosial, dan apa yang tergantikan oleh penggunaan itu.

J. Faktor risiko, faktor protektif, dan resiliensi

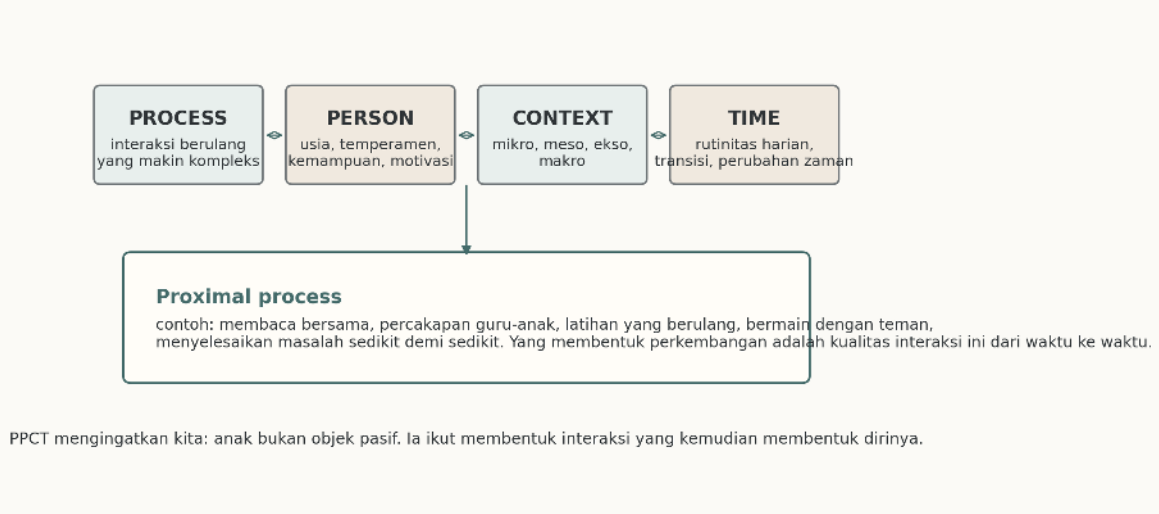
Dalam kehidupan nyata, anak jarang hanya memiliki "faktor baik" atau "faktor buruk". Faktor risiko adalah kondisi yang meningkatkan kemungkinan munculnya kesulitan, sedangkan faktor protektif adalah kondisi atau sumber daya yang membantu menahan dampak risiko dan mendukung adaptasi. Tinjauan sistematis terhadap 119 studi resiliensi akademik menunjukkan bahwa faktor protektif dapat muncul pada level individu, keluarga, sekolah, teman sebaya, dan komunitas; kekuatannya bergantung pada bagaimana resiliensi dan konteks diukur (Ye et al., 2024).

Misalnya, seorang anak tinggal di lingkungan yang bising dan sulit memperoleh ruang belajar tenang. Itu bisa menjadi faktor risiko untuk konsentrasi dan rutinitas belajar. Tetapi ia memiliki kakak yang rutin membantunya membaca, guru yang memberi materi lebih awal agar dapat dicetak, dan teman yang mau belajar bersama. Dukungan-dampingan ini tidak "menghapus" risiko, namun dapat menjadi faktor protektif yang memperluas kemungkinan anak untuk berhasil.

Resiliensi juga tidak berarti anak harus kuat sendirian. Kalimat seperti "kalau anaknya tangguh, pasti bisa" justru dapat mengabaikan tanggung jawab lingkungan. Perspektif perkembangan melihat resiliensi sebagai hasil proses adaptasi yang terjadi antara individu dan konteks. Karena itu, sekolah dapat membangun resiliensi lewat relasi yang stabil, ekspektasi yang realistis, dukungan akademik, rasa memiliki, dan kesempatan meminta bantuan (Ye et al., 2024; Emslander et al., 2025).

K. Bronfenbrenner: jangan berhenti pada lima lingkaran

Teori Bronfenbrenner sering diperkenalkan melalui microsystem, mesosystem, exosystem, macrosystem, dan chronosystem. Kerangka itu berguna untuk memetakan lingkungan. Namun karya Bronfenbrenner yang lebih matang berkembang menjadi bioecological model dan menekankan Process-Person-Context-Time (PPCT). Di sini proximal processes, yaitu interaksi berulang yang semakin kompleks antara individu yang berkembang dengan orang, objek, atau simbol di lingkungannya, menjadi mesin utama perkembangan (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Xia et al., 2020).



Gambar 4. Model PPCT: perkembangan muncul dari proses yang berulang, karakteristik anak, konteks, dan waktu. Diagram bahan ajar berdasarkan Bronfenbrenner & Morris (2006) serta Xia et al. (2020).

1. Process: apa yang berulang setiap hari?

Proses bukan sekadar “anak berada di sekolah”. Yang lebih penting adalah apa yang berulang di sana. Membaca bersama orang tua, berdiskusi dengan guru, bernegosiasi saat bermain, mengerjakan masalah matematika, atau terus-menerus menerima komentar sinis adalah contoh pengalaman berulang yang dapat membentuk perkembangan. Karena itu, frekuensi dan kualitas interaksi sehari-hari sering lebih bermakna daripada satu kegiatan besar yang hanya terjadi sesekali (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Xia et al., 2020).

2. Person: anak membawa dirinya ke dalam setiap situasi

Usia, kondisi fisik, kemampuan, temperamen, minat, pengalaman sebelumnya, motivasi, dan cara anak merespons orang lain ikut memengaruhi proses perkembangan. Dua anak dapat berada di kelas yang sama tetapi mengalami kelas itu secara berbeda. Anak yang mudah cemas mungkin menafsirkan pertanyaan spontan sebagai ancaman, sementara anak lain menganggapnya tantangan yang menyenangkan. Dalam PPCT, karakteristik individu tidak dipisahkan dari proses dan lingkungan (Xia et al., 2020).

3. Context: dari meja belajar sampai kebijakan yang jauh dari anak

Microsystem mencakup konteks tempat anak terlibat langsung, seperti keluarga, kelas, teman, atau kelompok mengaji. Mesosystem adalah hubungan antarmikrosistem, misalnya komunikasi keluarga dan sekolah. Exosystem mencakup konteks yang tidak selalu melibatkan anak secara langsung tetapi tetap berdampak, seperti jadwal kerja orang tua atau kebijakan layanan sosial. Macrosystem berhubungan dengan nilai budaya, agama, struktur sosial, dan kebijakan yang lebih luas (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Tong & An, 2024).

4. Time: pengalaman yang sama bisa berbeda artinya pada waktu yang berbeda

Waktu dapat dibaca pada skala kecil maupun besar. Ada pola interaksi dari hari ke hari; ada perubahan sepanjang tahun ajaran; ada pula peristiwa historis seperti pandemi atau perubahan besar teknologi. Anak kelas II yang pindah sekolah mungkin mengalami transisi berbeda dari remaja yang pindah sekolah. Bahkan cara sebuah keluarga menggunakan teknologi pada 2016 berbeda dari 2026 ketika AI masuk ke pekerjaan rumah dan komunikasi harian (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Navarro, 2026).

Rumus bantu, bukan rumus matematika

Perkembangan dapat dibayangkan sebagai: ANAK x INTERAKSI x KONTEKS x WAKTU. Tanda "x" dipakai untuk mengingatkan bahwa unsur-unsur itu saling mengubah. Kita tidak sedang menghitung perkembangan dengan angka sederhana.

L. Membaca satu kasus dengan kacamata ekologis

Seorang siswa kelas V yang biasanya cukup aktif tiba-tiba sering terlambat, mengantuk, dan tidak mengumpulkan tugas. Nilai matematikanya turun. Temannya mulai menghindar karena ia mudah marah. Jika guru hanya melihat produk akhirnya, mudah sekali muncul kalimat "motivasinya menurun". Perspektif bioekologis meminta kita membuka cerita lebih lebar (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Xia et al., 2020).

Lensa	Pertanyaan yang masuk akal	Contoh informasi yang mungkin ditemukan
Process	Apa yang berubah dalam interaksi sehari-hari?	Waktu membaca bersama berhenti; konflik dengan teman meningkat.
Person	Apa yang sedang dialami anak?	Kurang tidur, mudah lelah, merasa gagal setelah beberapa nilai rendah.
Micro	Bagaimana keluarga, kelas, teman?	Orang tua pulang lebih malam; tempat duduk berubah; teman dekat pindah.
Meso	Bagaimana hubungan rumah-sekolah?	Orang tua belum tahu tugas sering tidak selesai; komunikasi baru terjadi saat nilai turun.
Exo	Ada perubahan di luar jangkauan anak?	Jam kerja orang tua berubah; transportasi pagi tidak stabil.
Macro	Nilai/aturan apa yang menekan atau mendukung?	Ekspektasi nilai tinggi; budaya kelas kurang memberi ruang salah.
Time	Kapan perubahan mulai terjadi?	Penurunan tampak setelah pergantian semester dan perubahan jadwal keluarga.

Tidak semua pertanyaan harus dijawab guru sendirian. Justru kualitas analisis terletak pada kemampuan membedakan fakta, dugaan, dan informasi yang belum tersedia. Jika ada tanda kesulitan yang menetap atau mengganggu fungsi anak secara serius, guru perlu bekerja sama dengan orang tua dan tenaga yang relevan, bukan mencoba mendiagnosis sendiri.

M. Apa arti semua teori ini bagi guru MI/SD?

Psikologi perkembangan bukan alat untuk menebak kepribadian anak dari satu perilaku. Ia adalah cara memperlambat penilaian dan memperbaiki keputusan. Penelitian hubungan guru-siswa menguatkan bahwa relasi yang hangat, suportif, dan rendah konflik berhubungan dengan hasil akademik maupun nonakademik. Ini membuat komunikasi guru menjadi bagian dari intervensi perkembangan, bukan hanya soal sopan santun (Emslander et al., 2025; Di Lisio et al., 2025).

Mulai dari observasi, bukan label. Catat apa yang benar-benar terlihat: "meninggalkan kursi tiga kali dalam 20 menit", bukan "hiperaktif"; "belum mengumpulkan tiga tugas", bukan "malas".

Bandingkan anak dengan lintasan dirinya sendiri. Kemajuan dari 20 kata menjadi 45 kata yang dapat dibaca lancar mungkin penting, walau masih di bawah sebagian teman sekelas.

Cari lebih dari satu konteks. Jika masalah hanya muncul pada satu mata pelajaran atau dengan satu pola tugas, mungkin masalahnya bukan semata kemampuan anak.

Ubah dukungan sebelum menaikkan tekanan. Pecah tugas, beri contoh konkret, siapkan waktu jeda, pasangan belajar, atau pilihan cara menjawab.

Jaga martabat anak ketika mengoreksi. Perbaikan perilaku tidak memerlukan penghinaan. Konflik relasi guru-siswa sendiri berkaitan dengan hasil perkembangan yang kurang baik (Endedijk et al., 2022).

Kenali batas profesi. Guru mengamati, mendokumentasikan, berdialog, menyesuaikan pembelajaran, dan merujuk ketika perlu. Guru kelas tidak perlu memberi diagnosis klinis.

Kalimat yang bisa dibawa ke kelas

Alih-alih "Kamu memang tidak bisa matematika," guru dapat berkata: "Bagian ini belum kamu kuasai. Coba tunjukkan langkah mana yang mulai membingungkan, lalu kita cari cara lain." Kata "belum" tidak menyelesaikan masalah, tetapi membuka ruang untuk perkembangan dan menjaga hubungan belajar tetap hidup.

N. Dialog dengan pendidikan Islam: ilmu menjelaskan proses, nilai mengarahkan cara memperlakukan anak

Dalam pendidikan Islam, anak tidak hanya dilihat sebagai "penerima materi", tetapi sebagai manusia yang membawa potensi dan martabat. Psikologi perkembangan membantu menjelaskan bagaimana kemampuan tumbuh melalui interaksi biologis, pengalaman, relasi, dan konteks; nilai keislaman memberi orientasi etik tentang bagaimana guru menjalankan proses itu: dengan rahmah, adil, tidak merendahkan, memberi teladan, dan menghargai perbedaan. Keduanya tidak perlu dicampur menjadi klaim ilmiah yang sama; lebih tepat diletakkan dalam dialog antara penjelasan empiris dan tanggung jawab moral pendidik (Santrock, 2024; Emslander et al., 2025).

Contoh sederhananya ada ketika anak salah menjawab. Dari sisi perkembangan, kesalahan memberi informasi tentang strategi berpikir yang sedang digunakan. Dari sisi etika pendidikan Islam, kesalahan bukan alasan untuk mempermalukan. Guru dapat mengoreksi dengan tegas tetapi tetap menjaga kehormatan anak. Praktik semacam ini terasa kecil, tetapi pengalaman berulang seperti itulah yang dalam perspektif bioekologis dapat menjadi proximal process yang ikut membentuk hubungan anak dengan belajar dan dengan dirinya sendiri (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

O. Aktivitas belajar untuk mahasiswa

Aktivitas 1 - Pisahkan fakta dari label

Bacalah lima kalimat berikut, lalu ubah menjadi deskripsi observasional: "anak malas", "anak nakal", "anak tidak punya motivasi", "anak tidak peduli", dan "anak terlalu manja". Setelah itu, tuliskan minimal dua informasi yang masih perlu diketahui sebelum mengambil keputusan pendidikan. Tujuannya bukan membuat bahasa menjadi halus, tetapi melatih pikiran agar tidak melompat dari perilaku ke penghakiman.

Aktivitas 2 - Peta ekologi satu anak

Pilih satu kasus hipotetis anak usia 8-11 tahun. Buat peta sederhana berisi anak, keluarga, sekolah, teman sebaya, masyarakat, budaya, serta pengalaman digital. Tandai interaksi yang sering terjadi, bukan hanya daftar

lingkungan. Setelah itu tentukan dua faktor risiko dan dua faktor protektif. Dasarkan analisis pada PPCT dan konsep resiliensi (Xia et al., 2020; Ye et al., 2024).

Aktivitas 3 - Ubah respons guru

Dalam kelompok kecil, pilih satu kasus: anak sering berdiri, anak takut membaca keras, anak mudah marah saat kalah, atau anak tidak mengumpulkan tugas. Buat dua versi respons guru. Versi pertama menunjukkan respons impulsif yang biasa terjadi. Versi kedua harus berbasis perkembangan: ada observasi, pertanyaan tentang konteks, dukungan konkret, dan batas yang tetap jelas. Hubungkan alasan kelompok dengan penelitian tentang hubungan guru-siswa (Emslander et al., 2025; García-Rodríguez et al., 2023).

Rubrik ringkas analisis kasus

Aspek	Baik sekali	Cukup	Perlu diperbaiki
Observasi	Fakta dipisahkan jelas dari tafsir	Masih ada sedikit label	Kesimpulan dominan tanpa bukti
Teori	Konsep perkembangan dipakai untuk menjelaskan	Teori disebut tetapi kurang mengurai kasus	Teori tidak relevan/tidak digunakan
Konteks	Membaca anak, relasi, lingkungan, waktu	Melihat 1-2 konteks saja	Masalah diletakkan seluruhnya pada anak
Respons	Spesifik, realistis, empatik, dan mendidik	Solusi umum tetapi masih masuk akal	Solusi menghukum/merendahkan atau tidak terkait penyebab

P. Pertanyaan refleksi

6. Mengapa dua anak dengan usia kronologis yang sama dapat menunjukkan pola perkembangan yang berbeda?
7. Apa yang hilang jika guru hanya menjelaskan perilaku anak dengan kata “bawaan”?
8. Berikan satu contoh pengaruh dua arah antara perilaku anak dan respons orang dewasa.
9. Mengapa kualitas penggunaan teknologi tidak dapat dinilai hanya dari jumlah menit di depan layar?
10. Dalam kasus anak yang nilai sekolahnya turun, informasi apa yang perlu dicari pada level Process, Person, Context, dan Time?
11. Apa beda faktor protektif dengan gagasan bahwa anak harus “kuat sendiri”?
12. Bagaimana guru dapat mengoreksi perilaku tanpa menjadikan identitas anak sebagai masalah?

Kalimat penutup

Ketika seorang anak tidak bergerak sesuai harapan kita, pertanyaan yang paling berguna bukan “apa yang salah dengan anak ini?”, tetapi “apa yang sedang terjadi dalam perkembangan anak ini, apa yang belum saya ketahui, dan dukungan apa yang dapat saya berikan tanpa mengambil alih tanggung jawabnya?”

Riset Mutakhir 2020–2026

Th.	Artikel	Jurnal	Kegunaan untuk materi	DOI
2020	Golds, de Kruiff, & MacBeth - gene-environment interactions and attachment	Development and Psychopathology	Interaksi gen-lingkungan; menghindari determinisme biologis	DOI
2020	Xia, Li, & Tudge - operationalizing the PPCT model	Human Development	PPCT dan proximal processes	DOI
2021	Tooley, Bassett, & Mackey - environmental influences on brain development	Nature Reviews Neuroscience	Lingkungan, SES, dan tempo perkembangan otak	DOI
2022	Endedijk et al. - teacher-student and peer relationships	Review of Educational Research	Relasi guru-siswa dan dinamika teman sebaya	DOI
2023	García-Rodríguez et al. - teacher-student attachment	Educational Research Review	Guru sebagai sumber rasa aman emosional di sekolah	DOI
2023	Navarro & Tudge - neo-ecological theory	Current Psychology	Memperluas bioekologi ke microsystem fisik dan virtual	DOI
2024	Caballero-Julia et al. - screen use and educational outcomes	Computers & Education	Risiko dan manfaat teknologi bagi perkembangan/pendidikan	DOI
2024	Ye, Teig, & Blömeke - protective factors and academic resilience	Frontiers in Psychology	Faktor protektif pada individu, keluarga, sekolah, teman, komunitas	DOI
2024	Tong & An - applications of Bronfenbrenner bioecological theory	Frontiers in Psychology	Mengoreksi penggunaan teori yang hanya berhenti pada sistem ekologis	DOI
2025	Emslander et al. - teacher-student relationships and student outcomes	Psychological Bulletin	Sintesis meta-analitik besar relasi guru-siswa dan hasil perkembangan	DOI
2025	Di Lisio et al. - longitudinal teacher-student relationships and school outcomes	Social Psychology of Education	Bukti longitudinal dan kelompok rentan	DOI
2026	Reid et al. - screen use and executive function	Developmental Review	Hubungan longitudinal dua arah penggunaan layar dan fungsi eksekutif	DOI
2026	Teague et al. - digital media use and child health/development	JAMA Pediatrics	Meta-analisis media digital dan perkembangan anak	DOI
2026	Navarro - AI in neo-ecological theory	Current Psychology	AI sebagai bagian dari ekologi perkembangan kontemporer	DOI

R. Referensi

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

Caballero-Julia, D., Martín-Lucas, J., & Andrade-Silva, L. E. (2024). Unpacking the relationship between screen use and educational outcomes in childhood: A systematic literature review. Computers & Education, 215, 105049. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105049

Di Lisio, G., Halty, A., Berástegui, A., Milá Roa, A., & Couso Losada, A. (2025). The longitudinal associations between teacher-student relationships and school outcomes in typical and vulnerable student populations: A systematic review. Social Psychology of Education, 28, 144. https://doi.org/10.1007/s11218-025-10107-8

Emslander, V., Holzberger, D., Ofstad, S. B., Fischbach, A., & Scherer, R. (2025). Teacher-student relationships and student outcomes: A systematic second-order meta-analytic review. Psychological Bulletin, 151(3), 365-397. https://doi.org/10.1037/bul0000461

Endedijk, H. M., Breeman, L. D., van Lissa, C. J., Hendrickx, M. M. H. G., den Boer, L., & Mainhard, T. (2022). The teacher's invisible hand: A meta-analysis of the relevance of teacher-student relationship quality for peer relationships and the contribution of student behavior. Review of Educational Research, 92(3), 370-412. https://doi.org/10.3102/00346543211051428

García-Rodríguez, L., Iriarte Redín, C., & Reparaz Abaitua, C. (2023). Teacher-student attachment relationship, variables associated, and measurement: A systematic review. Educational Research Review, 38, 100488. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100488

Golds, L., de Kruiff, K., & MacBeth, A. (2020). Disentangling genes, attachment, and environment: A systematic review of the developmental psychopathology literature on gene-environment interactions and attachment. Development and Psychopathology, 32(1), 357-381. https://doi.org/10.1017/S0954579419000142

Mammadov, S., & Avci, A. H. (2025). A meta-analytic review of personality and teacher-student relationships. Journal of Personality, 93(4), 949-972. https://doi.org/10.1111/jopy.12986

Navarro, J. L. (2026). Integrating artificial intelligence into neo-ecological theory. Current Psychology, 45, Article 505. https://doi.org/10.1007/s12144-025-09006-0

Navarro, J. L., & Tudge, J. R. H. (2023). Technologizing Bronfenbrenner: Neo-ecological theory. Current Psychology, 42(22), 19338-19354. https://doi.org/10.1007/s12144-022-02738-3

Reid, C. A., Dhamankar, M., Marsh, S., Peterson, E. R., Erb, C. D., & Waldie, K. E. (2026). Have we found directionality? Longitudinal associations between screen use and executive function in children: A scoping review. Developmental Review, 80, 101266. https://doi.org/10.1016/j.dr.2026.101266

Santrock, J. W. (2024). Life-span development (19th ed.). McGraw Hill. https://www.mheducation.com/highered/product/life-span-development-santrock.html

Teague, S., Somoray, K., Shatte, A., Miller, D., Moss, K., Crawford, A., Wildman, H., Kayal, D., & Hutchinson, D. (2026). Digital media use and child health and development: A systematic review and meta-analysis. JAMA Pediatrics, 180(5), 510-517. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2026.0085

Tong, P., & An, I. S. (2024). Review of studies applying Bronfenbrenner's bioecological theory in international and intercultural education research. Frontiers in Psychology, 14, 1233925. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1233925

Tooley, U. A., Bassett, D. S., & Mackey, A. P. (2021). Environmental influences on the pace of brain development. Nature Reviews Neuroscience, 22, 372-384. https://doi.org/10.1038/s41583-021-00457-5

Xia, M., Li, X., & Tudge, J. R. H. (2020). Operationalizing Urie Bronfenbrenner's Process-Person-Context-Time model. Human Development, 64(1), 10-20. https://doi.org/10.1159/000507958

Ye, W., Teig, N., & Blömeke, S. (2024). Systematic review of protective factors related to academic resilience in children and adolescents: Unpacking the interplay of operationalization, data, and research method. Frontiers in Psychology, 15, 1405786. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1405786

Jembatan ke Pertemuan Berikutnya

Gambaran perkembangan yang luas akan menjadi lebih nyata ketika kita kembali pada tubuh anak. Pertemuan berikutnya menyoroti perkembangan fisik, otak, motorik, kesehatan, gizi, tidur, dan aktivitas. Dari sini kita akan melihat bahwa kesiapan belajar tidak pernah hanya urusan pikiran.

BAHAN AJAR

PERTEMUAN 3

PERKEMBANGAN FISIK USIA SEKOLAH

Otak, Koordinasi Motorik, Kesehatan, Gizi, Tidur, Aktivitas Fisik, dan Variasi Perkembangan



Ilustrasi 1. Anak usia sekolah sedang melatih keseimbangan dan koordinasi motorik dalam situasi sekolah yang wajar.

1. Mengapa calon guru perlu memahami tubuh anak?

Di ruang kelas, perkembangan fisik sering tampak lewat hal-hal kecil. Ada anak kelas IV yang sudah hampir setinggi gurunya, ada yang masih tampak seperti anak kelas II. Ada yang bisa duduk tenang cukup lama, ada pula yang setelah dua puluh menit mulai menggoyangkan kaki, berdiri, atau mencari alasan untuk bergerak. Perbedaan ini tidak otomatis berarti satu anak "lebih matang" daripada yang lain. Pertumbuhan dan perkembangan fisik memiliki variasi yang cukup lebar dan dipengaruhi oleh faktor biologis, gizi, aktivitas, kesehatan, tidur, serta konteks kehidupan anak. (NCD-RisC, 2020; Long et al., 2021)

Bagi guru MI/SD, pemahaman ini penting karena tubuh bukan latar belakang dari belajar. Tubuh adalah bagian dari belajar itu sendiri. Anak menulis dengan koordinasi tangan, membaca dengan sistem visual dan perhatian, mengingat dengan jaringan otak yang sedang berkembang, dan mengelola emosi dengan kemampuan regulasi yang juga dipengaruhi oleh tidur, kesehatan, serta pengalaman sehari-hari. (Goddings et al., 2021; Bao et al., 2024)

Pertanyaan pembuka

Jika seorang anak kelas III terus bergerak di kursinya, apakah ia pasti tidak disiplin? Atau mungkin tubuhnya sedang memberi informasi bahwa ia butuh gerak, istirahat, penyesuaian tugas, atau pemeriksaan konteks lain?

Capaian pembelajaran

- Menjelaskan karakteristik perkembangan fisik anak usia sekolah dasar.
- Menganalisis perkembangan otak dan implikasinya bagi pembelajaran.
- Menjelaskan perkembangan koordinasi motorik kasar dan halus.
- Menganalisis peran kesehatan, gizi, tidur, dan aktivitas fisik terhadap kesiapan belajar.
- Menganalisis variasi perkembangan fisik dan menentukan respons pendidikan yang sesuai tanpa tergesa-gesa memberi label kepada anak.



Diagram 1. Peta konsep perkembangan fisik usia sekolah.

2. Perkembangan fisik usia sekolah

Usia sekolah dasar, kira-kira 6-12 tahun, umumnya merupakan masa pertumbuhan yang lebih bertahap dibanding masa bayi. Tinggi badan, berat badan, kekuatan otot, massa tulang, dan proporsi tubuh terus berubah, tetapi kecepatannya tidak sama pada semua anak. Kata “bertahap” juga tidak berarti selalu lurus atau seragam. Data lintas negara memperlihatkan variasi tinggi dan BMI yang besar antarpopulasi; faktor kesehatan, gizi, kondisi sosial-ekonomi, lingkungan, dan faktor biologis saling berkelindan di dalamnya. (NCD-RisC, 2020)

Di kelas, variasi itu hadir di depan mata. Dua anak berumur sembilan tahun dapat memiliki ukuran tubuh, stamina, atau kekuatan yang berbeda cukup jauh. Guru tidak perlu menjadikan ukuran tubuh sebagai bahan candaan, perbandingan, atau ukuran kedewasaan. Anak yang kecil tidak otomatis lemah; anak yang lebih besar pun tidak otomatis lebih siap secara emosi. Yang lebih penting adalah melihat fungsi anak dalam kegiatan sehari-hari dan perubahan yang berlangsung dari waktu ke waktu. (NCD-RisC, 2020; Long et al., 2021)

2.1 Kelas tinggi MI/SD: mulai ada tanda tanda pubertas

Pada kelas tinggi MI/SD, sebagian anak sudah mulai memasuki perubahan pubertas sementara teman sekelasnya belum. Waktunya memang bervariasi; faktor biologis, gizi, dan lingkungan ikut berkaitan dengan perbedaan tempo tersebut. Penelitian juga mengingatkan bahwa pubertal timing dapat berhubungan dengan pengalaman psikososial dan pengalaman sekolah, sehingga perubahan tubuh tidak boleh diperlakukan sebagai bahan olok-olok. (Pham et al., 2022; Suutela et al., 2022)

Contohnya sederhana. Seorang anak kelas V mulai lebih cepat berkeringat, merasa canggung karena tinggi badannya melonjak, atau mulai enggan berganti pakaian di depan teman. Guru tidak perlu membahas tubuh anak di depan kelas. Yang dibutuhkan justru ruang yang aman: bahasa yang sopan, perlindungan dari ejekan, penghormatan terhadap privasi, dan penjelasan bahwa perubahan tubuh tidak datang pada waktu yang sama untuk semua orang. (Pham et al., 2022)

Catatan untuk guru

Perbedaan waktu pubertas bukan lomba kematangan. Hindari komentar tentang bentuk tubuh, “cepat besar”, berat badan, atau perubahan fisik yang dapat membuat anak merasa tubuhnya sedang dinilai.

Contoh sehari-hari

Saat membagi kelompok olahraga, guru sebaiknya tidak selalu memilih anak yang paling tinggi sebagai “paling mampu”. Lebih baik perhatikan keterampilan yang benar-benar dibutuhkan: keseimbangan, koordinasi, ketepatan, stamina, dan kemauan bekerja sama.

3. Perkembangan otak: makin terorganisasi

Pada usia sekolah, perkembangan otak masih berlangsung aktif. Salah satu perubahan yang banyak dipelajari adalah perkembangan mikrostruktur white matter dan proses myelination. Perubahan tersebut berkaitan dengan komunikasi antardaerah otak yang semakin efisien dan dengan perkembangan fungsi eksekutif, seperti working memory, inhibisi, dan fleksibilitas kognitif. Penting memakai kata “berkaitan”: hasil pencitraan otak tidak membenarkan kita menyimpulkan bahwa satu perubahan struktur secara tunggal menyebabkan satu kemampuan tertentu. (Buyanova & Arsalidou, 2021; Goddings et al., 2021)

Karena jaringan otak masih berkembang, kemampuan mengatur diri pada anak usia sekolah belum sama dengan orang dewasa. Anak kelas II yang lupa instruksi tiga langkah mungkin bukan sedang mengabaikan guru;

kapasitas working memory-nya bisa saja kewalahan. Di sini guru dapat membantu dengan memecah instruksi: “Buka buku halaman 24” terlebih dahulu, lalu setelah semua siap baru memberi langkah berikutnya. (Souissi et al., 2022; Goddings et al., 2021)

Pengalaman belajar juga berhubungan dengan perubahan pada jaringan otak. Review tentang literasi, misalnya, menunjukkan hubungan antara pengalaman membaca dan perubahan pada jalur white matter tertentu. Ini membantu kita memahami plasticity: otak berkembang melalui pengalaman, tetapi bukan berarti setiap aktivitas yang diberi label “brain-based” otomatis efektif. Efektivitas pembelajaran tetap harus dinilai dari bukti belajar, bukan dari istilah neurosains yang terdengar meyakinkan. (Pinar et al., 2025; Torrijos-Muelas et al., 2020)

Jeda kritis: hati-hati dengan neuromyth

Calon guru masih sering bertemu klaim seperti “anak otak kanan dan otak kiri”, “manusia hanya memakai 10% otak”, atau “anak visual harus selalu diajar secara visual”. Kajian tentang neuromyth menunjukkan bahwa keyakinan semacam ini tetap luas di kalangan pendidik, sementara bukti tidak mendukung pengelompokan dan pencocokan pengajaran secara kaku berdasarkan learning styles. Gunakan variasi cara mengajar karena materi dan kebutuhan belajar memang beragam, bukan karena kita memberi label tetap pada otak anak. (Torrijos-Muelas et al., 2020; Newton & Salvi, 2020)



Diagram 2. Gambaran sederhana pematangan jaringan otak dan fungsi eksekutif pada usia sekolah.

Pertanyaan membaca diagram: jika working memory anak mudah penuh, perubahan apa pada cara memberi instruksi yang bisa dilakukan guru tanpa menurunkan tujuan belajar?

4. Koordinasi motorik

Perkembangan motorik mencakup motorik kasar, misalnya berlari, melompat, melempar, menangkap, dan menjaga keseimbangan, serta motorik halus seperti memegang pensil, menggunting, mengancingkan baju, atau mengatur benda kecil. Keterampilan ini tidak tumbuh hanya karena usia bertambah. Anak memerlukan kesempatan bergerak, latihan yang cukup, umpan balik, dan pengalaman yang membuatnya merasa aman untuk mencoba. (Khodaverdi et al., 2022; Wang & Wang, 2024)

Hubungan motorik dan belajar ternyata juga tidak sepenuhnya terpisah. Meta-analisis menemukan hubungan positif kecil antara motor competence dan fungsi eksekutif pada anak dan remaja. Review lain menunjukkan

keterampilan motorik halus lebih konsisten berkaitan dengan beberapa capaian akademik seperti membaca, menulis, dan matematika dibandingkan motorik kasar, walaupun hubungan ini tidak boleh dibaca sebagai sebab-akibat sederhana. (Bao et al., 2024; Wang & Wang, 2024)

Di kelas, dua kemampuan sering bekerja diam-diam: koordinasi bilateral dan integrasi visual-motor. Ketika menggunting, satu tangan memegang kertas dan tangan lain menggerakkan gunting; ketika menyalin, mata perlu mengikuti informasi sambil tangan membentuk tulisan. Anak yang paham jawaban secara lisan tetapi sangat lambat menyalin belum tentu kurang memahami pelajaran. Bisa jadi tuntutan motorik dan visual-motornya mengambil banyak energi. (Wang & Wang, 2024)

Contoh sehari-hari

Seorang anak kelas I menulis sangat lambat. Jangan langsung menyimpulkan ia malas. Coba lihat cara memegang pensil, posisi duduk, kekuatan tangan, koordinasi mata-tangan, dan apakah tugas menyalinnya terlalu panjang. Kadang masalah "akademik" berawal dari tuntutan motorik yang belum efisien.



Diagram 3. Siklus sederhana perkembangan kompetensi motorik melalui pengalaman.

Pertanyaan membaca diagram: pengalaman bergerak seperti apa yang memberi kesempatan mencoba berulang, tetapi tetap aman bagi anak yang belum percaya diri secara motorik?

5. Kesehatan

Kesehatan fisik ikut menentukan apakah seorang anak dapat hadir, bertahan mengikuti aktivitas, dan menggunakan energinya untuk belajar. Kajian tentang kesehatan anak usia sekolah menunjukkan bahwa kebutuhan kesehatan pada periode ini tidak dapat dipisahkan dari sekolah, keluarga, dan layanan yang tersedia. Kajian payung terbaru juga menunjukkan bahwa anak dengan kondisi kesehatan kronis, secara rata-rata, menghadapi tantangan akademik lebih besar; namun sekadar mengurangi ketidakhadiran tidak cukup tanpa dukungan belajar yang sesuai. (Sharma et al., 2022; Jay et al., 2023)

Guru tentu bukan tenaga medis, tetapi guru sering melihat perubahan lebih dulu: seorang anak beberapa hari berturut-turut meletakkan kepala di meja, tiba-tiba sulit mengikuti kegiatan yang sebelumnya mampu ia lakukan, atau sering tidak hadir karena perawatan kesehatan. Tugas guru bukan menebak diagnosis. Guru dapat mencatat pola, menyesuaikan tuntutan belajar sementara, berbicara dengan anak secara tenang, lalu berkomunikasi dengan keluarga ketika pola itu menetap atau mengganggu partisipasi. (Sharma et al., 2022; Jay et al., 2023)

Batas peran guru

Amati - dokumentasikan - adaptasi pembelajaran - komunikasikan - rujuk bila perlu. Diagnosis tetap merupakan kewenangan tenaga profesional yang kompeten.

6. Gizi

Gizi pada usia sekolah berperan dalam pertumbuhan tubuh, pemeliharaan jaringan, metabolisme, dan fungsi otak. Systematic review terbaru pada anak usia sekolah menemukan bahwa berbagai aspek nutrisi berkaitan dengan struktur dan fungsi otak, kognisi, perilaku, dan kemampuan belajar. Namun hasil penelitian tidak mendukung cara berpikir “satu makanan = satu kemampuan”. Pola makan bekerja bersama tidur, kesehatan, aktivitas, kesempatan belajar, dan kondisi sosial anak. (Brkić et al., 2026)

Dalam kehidupan sekolah, isu gizi sering hadir dalam bentuk yang sangat sehari-hari. Ada anak yang belum makan sejak pagi, ada yang membawa bekal tetapi hampir tidak minum, dan ada pula yang datang dengan pilihan makanan yang sangat terbatas karena keadaan keluarga. Guru tidak perlu menjadi “polisi makanan”. Yang lebih berguna ialah membangun kebiasaan sehat tanpa mempermalukan bentuk tubuh atau keadaan ekonomi keluarga, serta bekerja sama dengan keluarga ketika ada pola yang mengkhawatirkan. (Brkić et al., 2026; Miller et al., 2026)

Hindari pesan yang terlalu sederhana

“Makan makanan X supaya pintar” terdengar menarik tetapi tidak ilmiah. Lebih tepat mengatakan bahwa pola makan yang cukup, beragam, dan sesuai kebutuhan mendukung kesehatan serta fungsi belajar secara keseluruhan.

7. Tidur

Tidur merupakan bagian dari perkembangan, bukan sekadar jeda dari aktivitas. Systematic review yang khusus menelaah anak usia 6-12 tahun menemukan bahwa durasi, kualitas, dan pola tidur berhubungan dengan aspek kognitif, regulasi emosi, perilaku, dan kesehatan. Banyak temuan masih bersifat korelasional, sehingga guru tidak boleh menjadikan tidur sebagai satu-satunya penjelasan ketika anak sulit belajar. Tetapi tidur tetap layak ditanyakan ketika kelelahan atau perubahan perilaku muncul berulang. (Félix & Candeias, 2025)

Kurang tidur juga tidak selalu tampil sebagai anak yang menguap. Ada yang justru tampak lebih rewel, mudah bereaksi, atau sulit bertahan pada tugas. Bayangkan siswa kelas V yang beberapa malam tidur larut karena gim, lalu di kelas cepat tersulut dan berkali-kali meninggalkan pekerjaan. Aturan kelas tetap perlu, tetapi respons guru akan lebih masuk akal bila ia tidak berhenti pada kata “nakal” dan mencoba memahami pola tidur bersama anak dan keluarganya. (Félix & Candeias, 2025)



Diagram 4. Tidur, pemulihan, dan kesiapan belajar.

Pertanyaan membaca diagram: bagian mana yang dapat ditangani di kelas, dan bagian mana yang sebaiknya dibicarakan bersama keluarga?

8. Aktivitas fisik

Aktivitas fisik membantu kebugaran, kesehatan metabolik, kekuatan tulang dan otot, serta kesehatan mental. Pada konteks sekolah, meta-analisis dan systematic review menunjukkan bahwa program aktivitas fisik dapat memberi manfaat pada kebugaran, beberapa aspek kesehatan mental, fungsi eksekutif, dan, dengan efek yang umumnya kecil, hasil akademik tertentu. Temuan yang penting bagi guru adalah: menyediakan waktu bergerak bukan berarti “mengurangi waktu belajar”. (Norris et al., 2020; Gonzalez-del-Castillo & Barbero-Alcocer, 2025; Li et al., 2026)

Kegiatan fisik tidak harus berupa olahraga formal. Guru bisa menyelipkan gerak dua-tiga menit: berdiri untuk memilih jawaban di sudut kelas, mencari kartu kata yang ditempel, atau mengukur panjang halaman sekolah saat belajar matematika. Aktivitas seperti ini memberi kesempatan tubuh bergerak sekaligus menjaga tujuan akademik. (Norris et al., 2020)

Contoh yang realistis

Sesudah 30 menit mengerjakan soal, beberapa anak mulai gelisah. Daripada terus berkata “diam”, guru bisa memberi jeda gerak singkat: berdiri, peregangan, ambil air, lalu kembali. Jeda kecil kadang lebih efektif daripada menuntut kontrol diri tanpa henti.

9. Variasi perkembangan

Perkembangan fisik memiliki rentang variasi yang luas. Ukuran tubuh, kecepatan pertumbuhan, koordinasi, stamina, dan kesiapan pubertas dapat berbeda antar-anak. Karena itu, guru perlu melihat pola dari waktu ke waktu, bukan menilai berdasarkan satu momen atau membandingkan anak dengan teman di sebelahnya. Data pertumbuhan global juga memperlihatkan pengaruh konteks populasi terhadap tinggi dan BMI. Standar pertumbuhan berguna, tetapi tidak boleh berubah menjadi alat untuk mempermalukan tubuh anak. (NCD-RisC, 2020)

Pada perkembangan motorik, sebagian anak memang membutuhkan dukungan lebih khusus. Developmental Coordination Disorder (DCD), misalnya, adalah kondisi perkembangan saraf yang ditandai kesulitan keterampilan motorik kasar atau halus yang nyata dan mengganggu aktivitas sehari-hari. Dampaknya dapat terlihat pada aktivitas kelas dan juga pada aspek akademik seperti menulis, membaca, atau matematika. Guru tidak menetapkan diagnosis; guru mengamati fungsi, mencatat pola, menyesuaikan aktivitas, berdiskusi dengan keluarga, dan mendorong asesmen profesional bila kesulitan menetap serta mengganggu partisipasi anak. (Gao et al., 2024; Dionne et al., 2023)

9.1 Tiga zona untuk membaca variasi perkembangan

Satu perbedaan belum tentu masalah. Agar mahasiswa tidak jatuh pada dua ekstrem - terlalu cepat mendiagnosis atau terlalu lama mengabaikan - gunakan tiga zona berikut sebagai cara berpikir awal.

Zona	Contoh yang mungkin terlihat	Respons awal guru
Variasi yang biasa	Tinggi badan berbeda; tulisan belum sama rapi; stamina tidak identik.	Hindari membandingkan. Beri kesempatan dan pantau perkembangan.
Perlu diamati	Kesulitan muncul berulang, makin mencolok, atau mulai mengganggu tugas tertentu.	Catat pola: kapan terjadi, pada tugas apa, berapa lama, dan dukungan apa yang membantu.
Perlu dibicarakan / dirujuk	Kesulitan menetap dan nyata mengganggu belajar, aktivitas sehari-hari, keselamatan, atau partisipasi.	Bicarakan secara sensitif dengan keluarga dan ikuti prosedur sekolah untuk asesmen profesional.

Bahasa guru matters

“Dia paling lambat di kelas” mudah berubah menjadi label. Lebih manusiawi dan lebih berguna bila guru mengatakan: “Saya melihat ia membutuhkan waktu lebih lama untuk menyalin dan sering kesulitan mengatur posisi pensil. Mari kita lihat dukungan apa yang membuat tugasnya lebih mudah.”

10. Membaca perilaku anak melalui lensa perkembangan fisik

Yang tampak di kelas	Jangan buru-buru menyimpulkan	Hal yang bisa diperiksa guru
Sering berdiri atau bergerak	“Tidak disiplin”	Durasi duduk, kebutuhan gerak, tidur, tuntutan tugas, suasana kelas
Tulisan lambat dan berantakan	“Malas menulis”	Grip pensil, koordinasi mata-tangan, posisi duduk, panjang tugas
Mudah lelah	“Kurang semangat”	Tidur, makan, kondisi kesehatan, intensitas aktivitas
Tidak mau ikut olahraga	“Tidak sportif”	Rasa mampu, pengalaman gagal, keterampilan motorik, keamanan sosial
Sering salah mengikuti instruksi	“Tidak mendengarkan”	Working memory, panjang instruksi, distraksi, kelelahan

11. Aktivitas belajar mahasiswa

Kasus 1 - “Tidak bisa diam”

Seorang siswa kelas III sering berdiri setelah sekitar 20 menit pembelajaran. Ia berjalan ke tempat sampah, meminjam penghapus, atau sekadar berdiri di samping mejanya. Ketika guru menegur, ia duduk sebentar lalu mengulanginya lagi.

- Apa saja penjelasan yang mungkin dari sudut perkembangan fisik?
- Data apa yang perlu dikumpulkan sebelum memberi label?
- Perubahan kecil apa yang dapat dicoba guru di kelas?
- Kapan guru sebaiknya melibatkan orang tua atau tenaga profesional?

Kasus 2 - tulisan yang selalu tertinggal

Seorang siswa kelas II memahami jawaban saat ditanya lisan, tetapi hampir selalu tertinggal ketika harus menyalin dari papan. Ia memegang pensil sangat kuat dan sering mengeluh tangannya pegal.

- Apa hubungan motorik halus dengan situasi ini?
- Bagaimana tugas dapat dimodifikasi tanpa menurunkan tujuan belajar?
- Apa bentuk observasi yang perlu dicatat guru?

Produk tugas OBE: Catatan Observasi Guru

Pilih salah satu kasus di atas, lalu buat Catatan Observasi Guru sepanjang satu halaman. Tuliskan hanya hal yang benar-benar dapat diamati terlebih dahulu; setelah itu baru berikan kemungkinan penjelasan dari teori

perkembangan fisik. Hindari diagnosis dan label. Akhiri dengan satu modifikasi pembelajaran yang realistis serta kriteria kapan komunikasi dengan keluarga atau tenaga profesional diperlukan.

Komponen	Yang dinilai	Bobot
Observasi	Memisahkan fakta yang terlihat dari penilaian atau label.	25%
Penggunaan teori	Menghubungkan temuan dengan konsep fisik, motorik, tidur, kesehatan, atau konteks yang relevan.	30%
Respons pendidikan	Modifikasi yang realistis, aman, dan tidak menurunkan martabat anak.	30%
Batas profesional	Menjelaskan kapan cukup dipantau dan kapan perlu komunikasi/rujukan.	15%

12. Ringkasan

Perkembangan fisik pada usia sekolah bukan hanya soal bertambah tinggi atau berat badan. Ia melibatkan perubahan tubuh, pematangan jaringan otak, koordinasi motorik, kondisi kesehatan, gizi, tidur, aktivitas fisik, transisi menuju pubertas, dan variasi individual. Semua aspek ini berhubungan dengan pengalaman belajar anak, tetapi tidak bekerja secara tunggal atau otomatis. (Goddings et al., 2021; Bao et al., 2024; Brkić et al., 2026; Félix & Candeias, 2025)

Bagi calon guru, pesan terpentingnya sederhana: amati lebih dahulu, tafsirkan dengan hati-hati, dan jangan cepat memberi label. Anak yang lelah, kesulitan koordinasi, sedang mengalami perubahan pubertas, atau belum mampu menahan distraksi tetap membutuhkan batas dan aturan. Namun mereka juga membutuhkan guru yang cukup teliti untuk bertanya apa yang mungkin sedang terjadi, dukungan apa yang bisa dicoba, dan kapan ia harus bekerja bersama keluarga atau profesional lain. (Souissi et al., 2022; Gao et al., 2024; Jay et al., 2023)

Jembatan ke Pertemuan Berikutnya

> *Tubuh menyediakan kondisi untuk belajar, tetapi di dalam kegiatan yang sama anak juga memilih informasi, mengingat, membandingkan, merencanakan, lalu memperbaiki strategi. Karena itu, langkah berikutnya adalah memahami perkembangan kognitif dan cara anak mengolah pengalaman menjadi pengetahuan.*

Referensi

Bao, R., et al. (2024). Associations Between Motor Competence and Executive Functions in Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-analysis. Sports Medicine, 54, 2141-2156. https://doi.org/10.1007/s40279-024-02040-1

Brkić, D., Concetti, C., Rémond-Derbez, N., & Hauser, J. (2026). Relationship between Nutrition, Brain, Cognition, Learning, and Behavior in School Age Children: Systematic Evidence and Future Opportunities. Nutrition Reviews. https://doi.org/10.1093/nutrit/nuaf280

Buyanova, I. S., & Arsalidou, M. (2021). Cerebral White Matter Myelination and Relations to Age, Gender, and Cognition: A Selective Review. Frontiers in Human Neuroscience, 15, 662031. https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.662031

Dionne, E., Bolduc, M.-È., Majnemer, A., Beauchamp, M. H., & Brossard-Racine, M. (2023). Academic Challenges in Developmental Coordination Disorder: A Systematic Review and Meta-Analysis. Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, 43(1), 34-57. https://doi.org/10.1080/01942638.2022.2073801

Félix, A., & Candeias, A. (2025). Sleep as a Developmental Process: A Systematic Review of Cognitive, Emotional, and Behavioral Outcomes in Children Aged 6-12 Years. Clocks & Sleep, 7(4), 66. https://doi.org/10.3390/clockssleep7040066

Gao, J., Song, W., Zhong, Y., Huang, D., Wang, J., Zhang, A., & Ke, X. (2024). Children with developmental coordination disorders: a review of approaches to assessment and intervention. Frontiers in Neurology, 15, 1359955. https://doi.org/10.3389/fneur.2024.1359955

Goddings, A.-L., Roalf, D., Lebel, C., & Tamnes, C. K. (2021). Development of white matter microstructure and executive functions during childhood and adolescence: a review of diffusion MRI studies. Developmental Cognitive Neuroscience, 51, 101008. https://doi.org/10.1016/j.dcn.2021.101008

Gonzalez-del-Castillo, J., & Barbero-Alcocer, I. (2025). Effects of school-based physical activity programs on executive function development in children: a systematic review. Frontiers in Psychology. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1658101

Jay, M. A., Sanders-Ellis, D., Blackburn, R., Deighton, J., & Gilbert, R. (2023). Umbrella systematic review finds limited evidence that school absence explains the association between chronic health conditions and lower academic attainment. Frontiers in Public Health, 11, 1122769. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1122769

Khodaverdi, Z., O'Brien, W., Duncan, M., & Clark, C. C. T. (2022). Motor competence interventions in children and adolescents - theoretical and atheoretical approaches: A systematic review. Journal of Sports Sciences, 40(20), 2233-2266. https://doi.org/10.1080/02640414.2022.2148897

Li, C., et al. (2026). Impact of school physical activity on physical and mental health in children and adolescents: A meta-analysis based on RE-AIM. European Child & Adolescent Psychiatry. https://doi.org/10.1007/s00787-026-03069-5

Long, K. Z., et al. (2021). Associations of Growth Impairment and Body Composition among South African School-Aged Children Enrolled in the KaziAfya Project. Nutrients, 13(8), 2735. https://doi.org/10.3390/nu13082735

Miller, S., Sanchez-Vaznaugh, E. V., Smith, M., Barba, N., & Sanchez, B. (2026). Nutrition items regulated by school nutrition policies in the USA and academic performance: a review of the non-policy literature. Public Health Nutrition, 29(1), e119. https://doi.org/10.1017/S1368980026102572

NCD Risk Factor Collaboration (NCD-RisC). (2020). Height and body-mass index trajectories of school-aged children and adolescents from 1985 to 2019 in 200 countries and territories. The Lancet, 396, 1511-1524. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)31859-6

Newton, P. M., & Salvi, A. (2020). How Common Is Belief in the Learning Styles Neuromyth, and Does It Matter? A Pragmatic Systematic Review. Frontiers in Education, 5, 602451. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.602451

Norris, E., van Steen, T., Direito, A., & Stamatakis, E. (2020). Physically active lessons in schools and their impact on physical activity, educational, health and cognition outcomes: a systematic review and meta-analysis. British Journal of Sports Medicine, 54(14), 826-838. https://doi.org/10.1136/bjsports-2018-100502

Pham, H. T., DiLalla, L. F., Corley, R. P., Dorn, L. D., & Berenbaum, S. A. (2022). Family environmental antecedents of pubertal timing in girls and boys: A review and open questions. Hormones and Behavior, 138, 105101. https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2021.105101

Pinar, Y., Bayat, N., Yuksel, B., & Ozkara, Y. (2025). Reading and White Matter Development: A Systematic Review of Neuroplastic Changes in Literacy. Children, 12(6), 710. https://doi.org/10.3390/children12060710

Sharma, N., Asaf, A., Vaivada, T., & Bhutta, Z. A. (2022). Delivery Strategies Supporting School-Age Child Health: A Systematic Review. Pediatrics, 149(Suppl 5), e2021053852L. https://doi.org/10.1542/peds.2021-053852L

Souissi, S., Chamari, K., & Bellaj, T. (2022). Assessment of executive functions in school-aged children: A narrative review. Frontiers in Psychology, 13, 991699. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.991699

Suutela, M., Miettinen, P. J., Kosola, S., Rahkonen, O., Varimo, T., Tarkkanen, A., Hero, M., & Raivio, T. (2022). Timing of puberty and school performance: A population-based study. Frontiers in Endocrinology, 13, 936005. https://doi.org/10.3389/fendo.2022.936005

Torrijos-Muelas, M., González-Víllora, S., & Bodoque-Osma, A. R. (2020). The Persistence of Neuromyths in the Educational Settings: A Systematic Review. Frontiers in Psychology, 11, 591923. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.591923

Wang, L., & Wang, L. (2024). Relationships between Motor Skills and Academic Achievement in School-Aged Children and Adolescents: A Systematic Review. Children, 11(3), 336. https://doi.org/10.3390/children11030336

PERTEMUAN 4

Perkembangan Kognitif Anak Usia MI/SD

Piaget • Vygotsky • Operasional Konkret • Pemrosesan Informasi • Memori • Perhatian • Fungsi Eksekutif • Metakognisi

"Memahami cara anak berpikir membantu guru memilih cara mengajar yang lebih masuk akal bagi anak."



Ilustrasi perilaku: anak membangun struktur dengan balok, contoh kegiatan konkret yang menuntut perencanaan, perbandingan, dan koreksi strategi.

Capaian Pembelajaran dan Peta Materi

Setelah mempelajari bahan ajar ini, mahasiswa diharapkan mampu menjelaskan gagasan utama Piaget tentang perkembangan kognitif, menganalisis ciri berpikir operasional konkret pada anak MI/SD, menjelaskan bagaimana informasi dipilih dan diolah, serta menghubungkan memori, perhatian, fungsi eksekutif, dan metakognisi dengan keputusan pembelajaran di kelas.

Fokus	Pertanyaan kunci	Implikasi bagi guru
Piaget & operasional konkret	Bagaimana cara berpikir anak berubah?	Gunakan objek, pengalaman nyata, perbandingan, pengelompokan, dan alasan yang dapat ditelusuri.
Pemrosesan informasi	Informasi mana yang masuk dan dipertahankan?	Kurangi beban yang tidak perlu; beri petunjuk, jeda, dan pengulangan bermakna.
Memori & perhatian	Mengapa anak lupa atau teralihkan?	Pisahkan “tidak mau” dari “belum mampu mempertahankan informasi/perhatian”.
Fungsi eksekutif	Bagaimana anak mengendalikan tindakan untuk mencapai tujuan?	Bantu dengan rutinitas, daftar langkah, pengingat, dan kesempatan memperbaiki strategi.
Metakognisi	Apakah anak tahu apa yang ia pahami?	Biasakan pertanyaan: “Bagaimana kamu tahu?”, “Bagian mana yang belum jelas?”, “Apa langkahmu berikutnya?”

Benang merah

Cara paling sederhana membaca bab ini adalah membayangkan satu anak sedang mengerjakan tugas. Apa yang ia lihat? Apa yang ia tahan di kepala? Apa yang mengganggunya? Strategi apa yang ia pilih? Apakah ia sadar kalau cara yang dipakai belum berhasil? Pertanyaan-pertanyaan kecil itu sebenarnya membawa kita dari Piaget menuju pemrosesan informasi, fungsi eksekutif, dan metakognisi.

1. Piaget dan Perkembangan Kognitif

Jean Piaget melihat anak sebagai pembangun pengetahuan yang aktif. Anak tidak sekadar menerima dunia seperti kamera merekam gambar; ia menafsirkan pengalaman melalui skema yang sudah dimiliki, lalu memperbarui skema itu ketika pengalaman baru tidak lagi cocok. Proses ini dijelaskan melalui asimilasi, akomodasi, dan ekuilibrasi (Piaget, 1952; Piaget & Inhelder, 1969).

Contohnya sederhana. Seorang anak kecil mungkin menyebut semua hewan berkaki empat sebagai “kucing” karena itulah kategori yang paling akrab baginya. Ketika ia bertemu kambing, anjing, dan sapi, kategori awalnya tidak cukup. Ia perlu membedakan ciri, memperbaiki skema, lalu membangun pengertian yang lebih tepat. Di kelas, hal serupa terjadi ketika anak beranggapan semua pecahan yang penyebutnya besar pasti

nilainya lebih besar. Kesalahan itu bukan sekadar “salah hitung”; ia menunjukkan cara anak sedang mengorganisasi pengetahuan.

Catatan penting

Teori tahap Piaget tetap penting sebagai peta perkembangan, tetapi bukan jadwal yang kaku. Anak dapat menunjukkan kemampuan berbeda tergantung jenis tugas, bahasa, pengalaman, pengetahuan sebelumnya, dan tuntutan perhatian. Karena itu guru sebaiknya menggunakan tahap perkembangan sebagai lensa, bukan label.

Perspektif pelengkap: Vygotsky, Bjorklund, dan tokoh kognitif lain

Selain Piaget, perspektif sosiokultural Vygotsky menekankan bahwa perkembangan kognitif tidak dapat dilepaskan dari bahasa, budaya, dan interaksi sosial. Dalam zone of proximal development (ZPD), anak dapat menyelesaikan tugas yang belum mampu ia kerjakan secara mandiri ketika memperoleh bantuan yang sesuai dari orang yang lebih kompeten (Vygotsky, 1978). Konsep scaffolding kemudian dikembangkan untuk menjelaskan dukungan sementara yang disesuaikan dengan kebutuhan anak dan secara bertahap dilepas ketika kompetensi meningkat (Wood et al., 1976).

Bjorklund memandang perkembangan kognitif sebagai proses yang dinamis: perubahan tidak hanya terjadi melalui tahapan, tetapi juga melalui pertumbuhan kapasitas pemrosesan, strategi, basis pengetahuan, pengalaman, serta interaksi faktor biologis dan lingkungan. Pandangan ini membantu guru memahami bahwa dua anak pada usia yang sama dapat menunjukkan pola berpikir dan strategi yang berbeda tanpa harus dianggap menyimpang dari perkembangan normal (Bjorklund, 2018, 2022).

Tokoh	Gagasan utama	Implikasi untuk pembelajaran MI/SD
Piaget	Skema, asimilasi-akomodasi, tahap perkembangan, operasional konkret.	Gunakan benda nyata, perbandingan, klasifikasi, seriasi, dan pertanyaan yang meminta alasan. (Piaget, 1952; Piaget & Inhelder, 1969)
Vygotsky	Perkembangan sosiokultural, bahasa sebagai alat berpikir, dan ZPD.	Berikan bantuan pada tugas yang sedikit di atas kemampuan mandiri anak, lalu kurangi bantuan secara bertahap. (Vygotsky, 1978)
Bjorklund	Perkembangan kognitif bersifat dinamis; strategi, pengetahuan, memori, dan lingkungan ikut membentuk performa.	Jangan membaca usia sebagai jadwal kaku; perhatikan strategi, pengalaman, dan variasi individual. (Bjorklund, 2018, 2022)
Baddeley	Working memory sebagai sistem multikomponen yang mengoordinasikan penyimpanan dan pengolahan sementara.	Pecah instruksi, gunakan dukungan visual, dan hindari menumpuk terlalu banyak langkah sekaligus. (Baddeley, 2012)
Diamond	Fungsi eksekutif: inhibitory control, working memory, dan cognitive flexibility.	Latih menahan respons, mengingat aturan, dan berganti strategi melalui rutinitas dan aktivitas bermakna. (Diamond, 2013)

Tokoh	Gagasan utama	Implikasi untuk pembelajaran MI/SD
Flavell	Metakognisi: pengetahuan tentang kognisi dan pemantauan terhadap proses berpikir.	Biasakan anak merencanakan, memonitor, mengevaluasi, dan menjelaskan strategi belajarnya. (Flavell, 1979)

Catatan: istilah scaffolding tidak berasal langsung dari Vygotsky; istilah ini diperkenalkan dalam kajian tutoring oleh Wood et al. (1976), tetapi sering digunakan sebagai perluasan pedagogis yang sejalan dengan gagasan ZPD.

Empat tahap sebagai peta besar

Tahap	Kisaran usia	Ciri umum	Contoh
Sensorimotor	0–2	Belajar melalui indra dan tindakan	Mencari benda yang disembunyikan
Praoperasional	±2–7	Simbol berkembang; penalaran masih sangat dipengaruhi tampilan	Mengira gelas tinggi selalu berisi lebih banyak
Operasional konkret	±7–11/12	Logika berkembang untuk situasi konkret	Konservasi, klasifikasi, seriasi, reversibilitas
Operasional formal	±11/12+	Penalaran hipotetis dan abstrak makin mungkin	Menguji kemungkinan dan menyusun hipotesis

Pada mahasiswa PGMI, perhatian utama biasanya tertuju pada tahap operasional konkret. Namun garis usia 7–11 tahun tidak boleh dipahami seperti tombol yang tiba-tiba aktif saat ulang tahun ketujuh. Kemampuan anak berubah menurut jenis tugas, pengetahuan sebelumnya, bahasa, dan tuntutan perhatian. Riset tentang perubahan konseptual juga menunjukkan bahwa anak kadang sudah memiliki pengetahuan yang lebih tepat, tetapi masih perlu menghambat jawaban intuitif yang terasa “langsung benar”. Pada tugas sains tentang daya apung, misalnya, anak dapat tergoda oleh gagasan “benda yang lebih besar pasti lebih tenggelam” dan perlu menahan intuisi itu agar dapat memakai konsep kepadatan secara lebih tepat (Brault Foisy et al., 2021). Ini membantu kita membaca Piaget secara lebih dinamis: penalaran berkembang bersama kontrol kognitif dan pengalaman belajar.

2. Concrete Operational Thinking: Logis, tetapi Masih Membutuhkan Pijakan Nyata

Pada usia sekolah dasar, banyak anak mulai mampu berpikir lebih logis tentang benda, jumlah, urutan, ruang, dan hubungan sebab-akibat yang dapat mereka bayangkan secara konkret. Inilah inti operasional konkret. “Konkret” bukan berarti anak tidak bisa berpikir cerdas; maksudnya, penalaran mereka biasanya lebih kuat ketika ide terhubung dengan objek, contoh, gambar, situasi nyata, atau pengalaman yang familiar (Piaget & Inhelder, 1969).



Diagram 1. Komponen utama berpikir operasional konkret. Diagram merupakan sintesis pedagogis dari konsep Piaget dan pembacaan neo-Piagetian.



Ilustrasi perilaku: anak membandingkan dua wadah air, situasi sederhana untuk mendiskusikan konservasi dan pengaruh tampilan visual.

Konservasi, klasifikasi, seriasi, reversibilitas, dan desentrasi

Konservasi berarti memahami bahwa jumlah atau kuantitas dapat tetap sama meskipun penampilannya berubah. Bayangkan dua gelas berisi air dengan jumlah sama. Ketika air dari salah satu gelas dituangkan ke

wadah yang lebih tinggi dan ramping, anak yang mulai memahami konservasi tidak lagi hanya terpaku pada tinggi permukaan air. Ia mempertimbangkan lebar wadah dan proses pemindahan. Ini menuntut desentrasi, kemampuan melihat lebih dari satu aspek masalah, serta reversibilitas, yakni membayangkan bahwa perubahan dapat "dibalik" secara mental (Piaget, 1952; Piaget & Inhelder, 1969).

Klasifikasi tampak ketika anak dapat mengelompokkan daun berdasarkan bentuk, warna, atau jenis; seriasi tampak ketika ia mengurutkan batang dari yang terpendek ke terpanjang. Di pelajaran matematika, kemampuan ini muncul saat anak mengurutkan pecahan, mengelompokkan bangun datar, atau memahami bahwa 8 + 5 dapat dipikirkan sebagai 5 + 8 tanpa mengubah hasil.

Contoh dari kelas

Coba perhatikan anak yang bisa menjawab 12 − 5 = 7, tetapi bingung ketika ditanya "kalau 7 ditambah berapa menjadi 12?". Kesulitan itu bisa menjadi pintu untuk melihat apakah hubungan terbalik antaroperasi sudah benar-benar dipahami, bukan sekadar dihafal.

3. Pemrosesan Informasi: Apa yang Terjadi Setelah Anak Melihat dan Mendengar?

Perspektif pemrosesan informasi tidak membagi perkembangan ke dalam tahap besar seperti Piaget. Fokusnya lebih dekat: bagaimana informasi diterima, dipilih, disimpan sementara, dihubungkan dengan pengetahuan yang sudah ada, lalu diambil kembali ketika diperlukan. Dalam pendekatan modern, perhatian dan working memory dipandang sebagai sumber daya terbatas yang berkembang bertahap selama masa kanak-kanak (Superbia-Guimarães & Cowan, 2023). Dalam kerangka perkembangan kognitif yang lebih luas, perubahan juga tampak pada strategi, basis pengetahuan, efisiensi pemrosesan, dan kemampuan memilih respons yang semakin adaptif (Bjorklund, 2018, 2022).

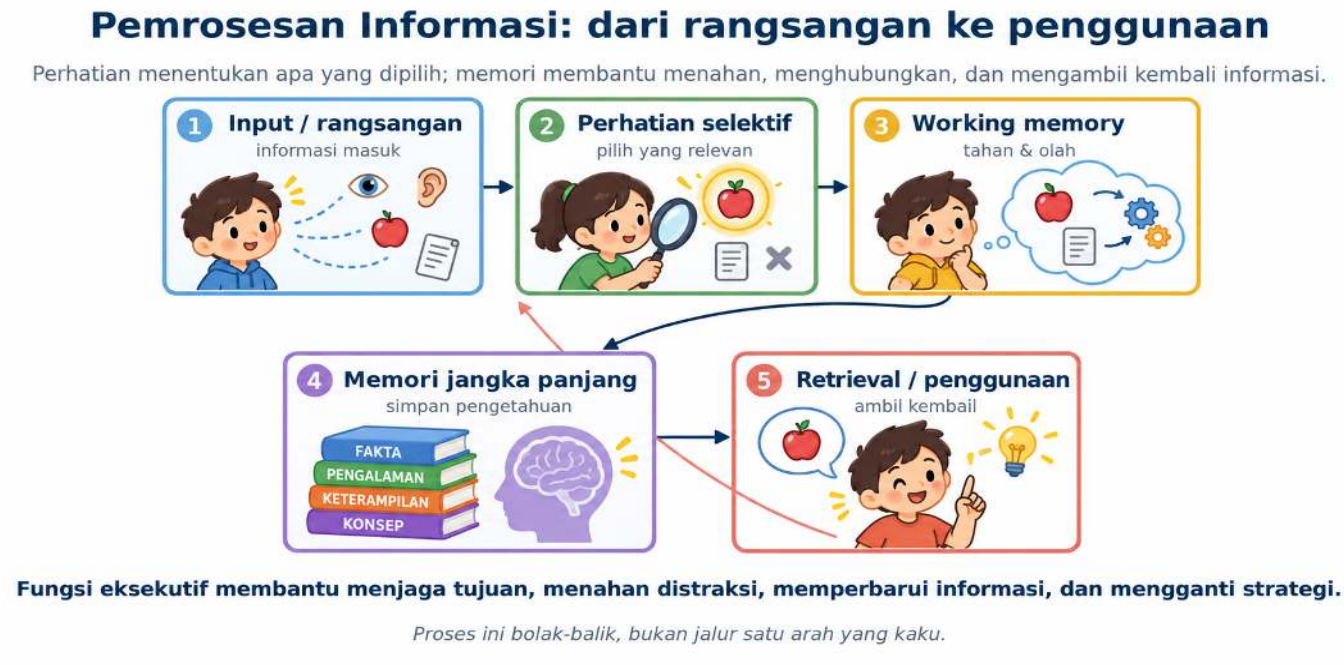
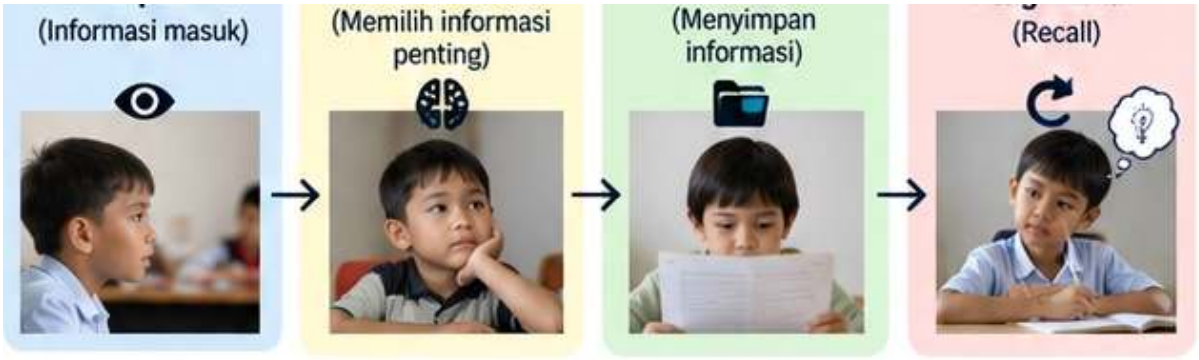


Diagram 2. Alur sederhana pemrosesan informasi dalam belajar. Pada praktiknya, proses ini tidak sepenuhnya linear; perhatian, memori, dan pengetahuan lama saling memengaruhi.



Ilustrasi perilaku: menerima informasi, memilih fokus, mempertahankan informasi, lalu mencoba menggunakannya kembali.

Bayangkan guru berkata: “Buka halaman 48, baca paragraf kedua, garis bawahi dua alasan, lalu diskusikan dengan teman sebangku.” Kalimat itu terlihat sederhana bagi orang dewasa, tetapi anak harus menangkap suara guru, memusatkan perhatian, menahan beberapa langkah dalam working memory, menolak gangguan di sekitar, lalu mengeksekusi urutan. Jika salah satu mata rantai rapuh, anak dapat berhenti di langkah pertama dan terlihat seperti tidak mengikuti instruksi.

Cara membaca perilaku

Sebelum menyebut anak “tidak memperhatikan”, guru dapat bertanya: apakah instruksi terlalu panjang? apakah anak sempat memproses langkah pertama? apakah ada kata yang belum dipahami? apakah lingkungan terlalu bising? Sering kali masalah belajar berada pada desain tugas, bukan pada kemauan anak.

4. Memori: Menahan, Menghubungkan, dan Mengambil Kembali

Memori bukan satu kotak tunggal. Dalam pembelajaran, kita perlu membedakan working memory, ruang mental sementara untuk menahan dan mengolah informasi, dengan memori jangka panjang, tempat pengetahuan dan pengalaman dapat tersimpan lebih menetap. Perkembangan working memory selama masa kanak-kanak melibatkan perubahan dalam kapasitas penyimpanan sekaligus efisiensi pemrosesan; keduanya saling bergantung (Superbia-Guimarães & Cowan, 2023). Namun belajar tidak selesai ketika informasi “masuk”. Informasi perlu dikodekan (encoding), dihubungkan dengan pengetahuan lama, dipertahankan, lalu diambil kembali (retrieval) ketika dibutuhkan (Atkinson & Shiffrin, 1968; McDermott, 2021). Model working memory multikomponen menjelaskan bahwa pengolahan sementara melibatkan central executive, phonological loop, visuospatial sketchpad, dan episodic buffer yang bekerja secara terkoordinasi (Baddeley, 2012).

Anak kelas III yang menghitung 27 + 18 secara mental perlu menahan 27, memecah 18 menjadi 10 dan 8, memperbarui hasil sementara, lalu menjaga agar angka tidak “hilang” sebelum jawabannya selesai. Anak yang working memory-nya sedang terbebani bisa memahami prinsip penjumlahan tetapi tetap salah karena salah satu angka lepas dari pikiran. Ini alasan mengapa kertas coretan, garis bilangan, atau blok matematika bukan “bantuan curang”; benda-benda itu memindahkan sebagian beban dari kepala ke lingkungan.

Memori jangka panjang juga memiliki beberapa bentuk. Secara sederhana, semantic memory membantu kita menyimpan pengetahuan umum, misalnya arti “fotosintesis” atau fakta bahwa 7 × 8 = 56, sedangkan episodic memory berkaitan dengan pengalaman yang terjadi pada waktu dan tempat tertentu, seperti mengingat percobaan IPA yang dilakukan minggu lalu. Bagi guru, perbedaan ini berguna karena anak dapat “pernah

mengalami" sebuah pelajaran tetapi belum tentu memiliki pengetahuan konseptual yang mudah dipanggil kembali.

Ada pula perbedaan antara menyimpan dan mengambil kembali. Seorang anak mungkin pernah belajar daur air, tetapi saat ditanya mendadak ia kesulitan menjelaskannya. Itu tidak selalu berarti pengetahuan tersebut sama sekali tidak tersimpan; petunjuk, konteks, atau latihan retrieval dapat membantu mengaktifkannya kembali. Karena itu retrieval practice, meminta anak mencoba mengingat tanpa terus melihat catatan, dapat menjadi strategi belajar yang bermanfaat bila digunakan secara proporsional dan disertai umpan balik (Agarwal et al., 2021; McDermott, 2021).

Strategi sederhana yang membantu memori

- Memecah instruksi menjadi beberapa langkah pendek dan meminta anak mengulang dengan bahasanya sendiri.
- Menghubungkan informasi baru dengan pengetahuan lama: "Apa yang sudah kamu tahu tentang topik ini?"
- Menggunakan pengelompokan (chunking), misalnya mengingat 1945 sebagai satu unit bermakna, bukan empat angka terpisah.
- Menggunakan retrieval practice: memberi kesempatan anak mengambil kembali informasi tanpa selalu melihat catatan.
- Memberi representasi eksternal, diagram, kartu langkah, tabel, garis bilangan, ketika tugas menuntut banyak informasi sekaligus.

Jangan terjebak "brain training"

Latihan working memory yang terpisah dari pelajaran dapat meningkatkan performa pada tugas yang mirip dengan latihan, tetapi bukti transfer yang jauh ke inteligensi atau prestasi akademik umum jauh lebih terbatas. Meta-analisis pada anak yang berkembang tipikal menunjukkan near transfer yang lebih jelas daripada far transfer. Karena itu, lebih aman menguatkan strategi memori di dalam tugas nyata, membaca, berhitung, menulis, memecahkan masalah, daripada menjanjikan bahwa satu paket latihan akan "meningkatkan otak" secara umum (Sala & Gobet, 2020).

5. Perhatian: Memilih yang Penting di Tengah Banyak Hal

Perhatian adalah kemampuan mengalokasikan sumber daya mental pada informasi tertentu. Pada anak usia sekolah, perhatian selektif, perhatian berkelanjutan (sustained attention), dan perhatian terbagi (divided attention) masih berkembang. Studi pada anak 6-12 tahun menunjukkan bahwa komponen-komponen perhatian memiliki lintasan perkembangan yang berbeda; perhatian terbagi, khususnya, tetap menuntut sumber daya besar pada anak yang lebih muda (Talalay, 2024).

Di kelas, anak dapat terlihat "melamun" bukan karena tidak peduli. Ia mungkin sedang berusaha menahan suara temannya, melihat tulisan di papan, mengingat pertanyaan guru, dan menyiapkan jawaban pada saat yang sama. Ketika tuntutan multitugas terlalu tinggi, performa turun. Temuan neurokognitif juga menunjukkan bahwa sistem perhatian terus mengalami reorganisasi selama masa kanak-kanak, bukan selesai pada saat anak masuk sekolah (Karakaş, 2024).

Tiga bentuk perhatian yang sering tampak di kelas

Jenis perhatian	Contoh perilaku	Dukungan guru
Selektif	Tetap membaca meski ada suara kursi bergeser	Kurangi distraksi visual yang tidak perlu; tandai bagian penting.
Berkelanjutan	Menjaga fokus selama membaca atau mengerjakan tugas	Pecah tugas panjang; beri jeda singkat; jelaskan target yang jelas.
Terbagi	Mendengarkan penjelasan sambil mencatat	Jangan menuntut dua tugas berat sekaligus; beri jeda antara mendengar dan menulis.

Intervensi populer yang menjanjikan peningkatan perhatian perlu dibaca hati-hati. Sebuah systematic review menemukan bukti bahwa latihan perhatian kognitif tidak secara konsisten menghasilkan transfer yang luas; aktivitas fisik dan mindfulness menunjukkan potensi, tetapi bukti masih perlu diperlakukan secara hati-hati (Slattery et al., 2022). Pesan praktisnya sederhana: jangan mencari satu "latihan ajaib". Perhatian tumbuh dalam kombinasi perkembangan, kebiasaan, lingkungan, kesehatan, tidur, motivasi, dan tuntutan tugas.

6. Fungsi Eksekutif: Mengarahkan Diri Menuju Tujuan

Fungsi eksekutif adalah kumpulan proses yang membantu seseorang mempertahankan tujuan, menahan respons yang tidak sesuai, memperbarui informasi, dan berpindah strategi. Tiga komponen yang paling sering dibahas adalah working memory, inhibitory control, dan cognitive flexibility. Ketiganya berbeda tetapi saling berhubungan dalam perilaku sehari-hari (Diamond, 2013; Dörrenbächer-Ulrich & Bregulla, 2024; Theobald et al., 2026).

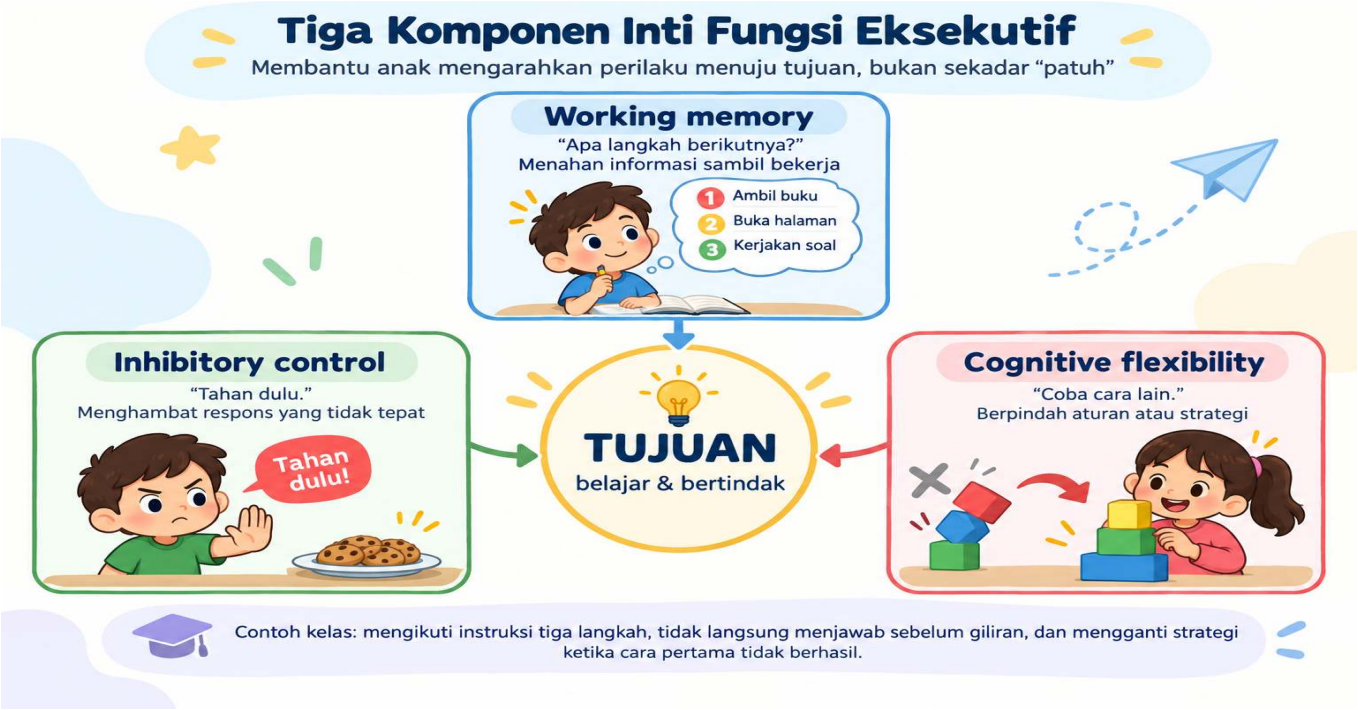


Diagram 3. Tiga komponen inti fungsi eksekutif dan contoh maknanya dalam tugas kelas.

Contoh paling mudah terlihat saat permainan kelas. Guru meminta anak berdiri ketika mendengar kata “merah”, tetapi tetap duduk ketika mendengar kata “hijau”. Anak perlu menahan kebiasaan merespons semua aba-aba, mengingat aturan yang sedang berlaku, lalu berganti respons jika aturan diubah. Ini bukan sekadar permainan lucu; di dalamnya ada inhibisi, working memory, dan fleksibilitas kognitif.

Penting juga untuk tidak menganggap fungsi eksekutif sebagai sifat tetap yang sepenuhnya berada “di dalam anak”. Meta-analisis terbaru menunjukkan bahwa pengalaman sekolah sendiri memberi pengaruh kecil tetapi konsisten terhadap fungsi eksekutif anak. Artinya, rutinitas, tuntutan tugas, interaksi, dan kesempatan latihan sehari-hari ikut membentuk kemampuan ini (Donenfeld et al., 2026).

Scaffolding yang konkret

Jika seorang anak sering lupa alat, tertinggal langkah, atau langsung bereaksi ketika kesal, guru dapat memberi penyangga: checklist, visual schedule, aturan singkat, waktu transisi, dan kesempatan mengulang. Dukungan seperti ini bukan memanjakan; ia memberi struktur sambil kemampuan regulasi anak berkembang.

7. Metakognisi: Ketika Anak Mulai Menjadi Pengamat bagi Pikirannya Sendiri

Metakognisi sering diringkas sebagai “thinking about thinking”, tetapi dalam pendidikan maknanya lebih praktis: kemampuan mengetahui apa yang kita pahami, memantau proses belajar, lalu mengubah strategi bila perlu. Kajian mutakhir biasanya membedakan pengetahuan metakognitif, apa yang seseorang tahu tentang dirinya, tugas, dan strategi, dari regulasi metakognitif seperti merencanakan, memonitor, mengevaluasi, dan menyesuaikan tindakan (Chen & McDunn, 2022; Theobald et al., 2026). Gagasan ini berakar kuat pada karya Flavell (1979), yang menempatkan pengetahuan tentang kognisi dan pemantauan kognitif sebagai inti perkembangan metakognitif.



Diagram 4. Siklus metakognitif: merencanakan, memonitor, mengevaluasi, lalu menyesuaikan strategi.

Seorang anak yang membaca teks tentang daur air mungkin berkata, “Saya sudah paham karena saya selesai membaca.” Itu belum tentu pemantauan yang akurat. Guru bisa bertanya, “Kalau begitu, coba jelaskan mengapa hujan bisa terjadi tanpa melihat buku.” Ketika anak menyadari penjelasannya masih terputus-putus, di situlah metakognisi mulai bekerja: ia membandingkan rasa yakin dengan bukti performa, lalu memutuskan apakah perlu membaca ulang atau bertanya.

Penelitian pada kelas sekolah dasar menunjukkan bahwa instruksi guru berhubungan dengan cara anak memonitor dan mengatur belajarnya. Namun guru lebih sering mengajarkan strategi kognitif daripada strategi metakognitif. Artinya, guru bukan hanya perlu berkata “buat rangkuman”, tetapi juga “kapan rangkuman membantu?”, “bagaimana kamu tahu rangkumanmu sudah menangkap ide utama?”, atau “apa yang akan kamu lakukan jika cara ini tidak membantu?” (van Loon et al., 2021).

Fungsi eksekutif dan metakognisi: berhubungan, tetapi tidak sama

	Fungsi eksekutif	Metakognisi
Fokus	Mengontrol tindakan dan proses kognitif agar tujuan tetap terjaga.	Mengetahui, memantau, dan menilai kualitas proses berpikir atau strategi belajar.
Pertanyaan batin	“Apa yang harus saya tahan, abaikan, atau ubah sekarang?”	“Apakah saya benar-benar paham? Apakah strategi ini bekerja?”
Contoh di kelas	Anak menahan dorongan menjawab sebelum membaca soal sampai selesai.	Anak menyadari ia hanya menebak, lalu memutuskan memeriksa kembali alasan jawabannya.

Bahasa guru yang membuka ruang metakognisi

- “Sebelum mulai, menurutmu bagian mana yang paling sulit?”
- “Bagaimana kamu tahu jawabanmu masuk akal?”
- “Apa bukti bahwa kamu sudah memahami bacaan ini?”
- “Cara pertama belum berhasil. Ada strategi lain?”
- “Kalau kamu mengulang tugas ini besok, apa yang akan kamu lakukan berbeda?”

8. Menghubungkan Semuanya: dari Benda Konkret ke Belajar yang Makin Mandiri

Piaget membantu kita melihat perubahan struktur penalaran. Perspektif pemrosesan informasi membantu kita melihat batas perhatian dan memori. Fungsi eksekutif menjelaskan bagaimana anak menjaga tujuan dan mengatur tindakan, sedangkan metakognisi membawa anak satu langkah lebih jauh: ia mulai memantau kualitas pikirannya sendiri. Dalam kelas nyata, keempat perspektif ini tidak berjalan sendiri-sendiri. Vygotsky melengkapi gambaran tersebut dengan menunjukkan bahwa bahasa dan interaksi sosial ikut membentuk perkembangan fungsi mental yang lebih tinggi, sedangkan Bjorklund menekankan variasi perkembangan, strategi, pengetahuan, dan konteks sebagai bagian dari perubahan kognitif yang dinamis (Vygotsky, 1978; Bjorklund, 2018, 2022).

Ambil contoh tugas pecahan. Guru dapat memulai dengan memotong kertas atau buah menjadi bagian nyata agar anak memiliki pijakan konkret. Setelah itu, ia menyederhanakan instruksi agar working memory tidak penuh. Ia memberi waktu anak membandingkan dua pecahan sambil menahan godaan “penyebut besar berarti

nilai besar". Pada akhir kegiatan, guru meminta anak menjelaskan strategi dan menilai bagian mana yang masih membingungkan. Satu aktivitas sederhana dapat menyentuh operasional konkret, perhatian, memori, inhibisi, dan metakognisi sekaligus.

Pesan utama

Yang paling penting bagi calon guru bukan menghafal nama proses kognitif, melainkan belajar mengajukan pertanyaan yang tepat terhadap perilaku anak. "Apa yang mungkin sedang terjadi di dalam proses belajarnya?" adalah pertanyaan yang jauh lebih produktif daripada "Mengapa anak ini tidak mau?"

9. Aktivitas Mahasiswa: Membaca Perilaku melalui Teori

Kasus 1, "Dia tahu, tapi kok salah terus?"

Seorang siswa kelas IV dapat menjelaskan cara mencari keliling persegi panjang ketika guru menuntunnya langkah demi langkah. Namun ketika soal ditulis dalam paragraf panjang, ia sering memilih angka yang salah, melewatkan satu langkah, atau langsung mengalikan semua angka yang terlihat. Ia kemudian berkata, "Saya memang nggak bisa matematika."

- Bagian mana dari kasus ini yang dapat dibaca melalui operasional konkret?
- Di mana working memory dan perhatian mungkin berperan?
- Dukungan eksternal apa yang dapat diberikan tanpa langsung memberi jawaban?
- Pertanyaan metakognitif apa yang bisa digunakan guru?

Kasus 2, "Cepat selesai, tetapi tidak memeriksa"

Seorang siswa kelas V selalu menjadi yang pertama mengumpulkan tugas. Banyak jawabannya sebenarnya benar, tetapi ia sering kehilangan poin karena tidak membaca kata "kecuali", menyalin angka keliru, atau melewati halaman belakang. Ketika ditanya, ia berkata, "Saya kira sudah benar semua."

- Apakah masalah utama terletak pada pengetahuan materi, perhatian, inhibisi, atau monitoring? Jelaskan.
- Bagaimana guru dapat mengubah rutinitas pengumpulan tugas untuk membantu anak melatih self-checking?
- Bagaimana menghindari label "ceroboh" yang terlalu cepat?

Tugas OBE, Catatan Analisis Kognitif Satu Halaman

Pilih satu perilaku belajar anak (nyata dari observasi yang etis atau kasus hipotetis). Tulis satu halaman yang memuat: (1) perilaku yang benar-benar terlihat, bukan label; (2) dua kemungkinan penjelasan teoretis; (3) informasi tambahan yang masih diperlukan; (4) satu modifikasi pembelajaran; dan (5) satu pertanyaan metakognitif yang dapat diajukan kepada anak.

Etika observasi: bila menggunakan kasus nyata, jangan mencantumkan nama lengkap, foto, alamat, diagnosis, atau informasi pribadi anak. Fokuskan catatan pada perilaku belajar yang relevan dan dapat diamati.

Kriteria	4 , Sangat baik	3 , Baik	2 , Cukup	1 , Perlu perbaikan
Observasi	Memisahkan data dan tafsir dengan jelas	Umumnya jelas; sedikit tafsir	Ada campuran data dan label	Dominan label/dugaan

Penggunaan teori	Menghubungkan ≥2 konsep secara tepat	Dua konsep cukup tepat	Satu konsep tepat tetapi dangkal	Konsep keliru/tidak relevan
Respons guru	Konkret, realistis, nonstigmatis	Relevan dan cukup spesifik	Masih umum atau kurang operasional	Menghakimi/tidak sesuai kebutuhan
Metakognisi	Pertanyaan mendorong monitoring dan pilihan strategi	Pertanyaan membantu refleksi proses	Pertanyaan reflektif tetapi belum mengarah strategi	Hanya menanyakan benar–salah/hasil

Ringkasan

- Piaget menempatkan anak sebagai pembangun aktif pengetahuan. Pada masa MI/SD, penalaran logis berkembang kuat ketika berhubungan dengan benda dan situasi konkret.
- Operasional konkret tampak melalui konservasi, klasifikasi, seriasi, reversibilitas, dan desentrasi; usia hanyalah kisaran, bukan pagar perkembangan.
- Vygotsky menekankan bahwa perkembangan kognitif berlangsung melalui bahasa, budaya, interaksi sosial, dan dukungan dalam zone of proximal development; bantuan sebaiknya dikurangi secara bertahap saat anak semakin mandiri.
- Bjorklund menekankan bahwa perkembangan kognitif bersifat dinamis dan bervariasi antaranak; strategi, basis pengetahuan, kapasitas pemrosesan, pengalaman, dan lingkungan turut menjelaskan perubahan performa.
- Pemrosesan informasi menyoroti aliran dari input, perhatian, working memory, memori jangka panjang, hingga retrieval. Setiap tahap dapat menjadi titik beban dalam belajar.
- Perhatian dan working memory berkembang sepanjang masa sekolah. Instruksi panjang, multitugas, dan distraksi dapat menurunkan performa tanpa berarti anak tidak mau belajar.
- Fungsi eksekutif membantu anak mempertahankan tujuan, menghambat respons, dan berganti strategi. Lingkungan sekolah ikut membentuk kemampuan ini.
- Metakognisi membuat anak semakin mampu merencanakan, memonitor, mengevaluasi, dan menyesuaikan cara belajar. Guru dapat menumbuhkannya melalui pertanyaan dan refleksi, bukan ceramah tentang “belajar mandiri”.

Pertanyaan refleksi

- Kapan penggunaan benda konkret benar-benar membantu, dan kapan justru dapat mengalihkan perhatian?
- Mengapa “anak lupa instruksi” tidak selalu berarti ia tidak mendengarkan?
- Apa perbedaan antara working memory dan memori jangka panjang dalam aktivitas kelas?
- Bagaimana guru dapat mengurangi beban pada working memory tanpa membuat tugas menjadi terlalu mudah?
- Apa bedanya fungsi eksekutif dan metakognisi dalam satu aktivitas belajar?
- Jika seorang anak sangat yakin jawabannya benar tetapi ternyata keliru, dukungan metakognitif apa yang paling tepat?

Riset Mutakhir 2020–2026

Sumber	Fokus	Jurnal	DOI
Superbia-Guimarães & Cowan (2023)	Working memory development	Developmental Review	10.1016/j.dr.2023.101089
Talalay (2024)	Perkembangan sustained, selective, dan divided attention usia 6–12 tahun	Psychology in the Schools	10.1002/pits.23160
Karakaş (2024)	Perubahan perkembangan perhatian pada masa kanak-kanak	Brain Sciences	10.3390/brainsci14050458
Dörrenbächer-Ulrich & Bregulla (2024)	Hubungan self-regulated learning dan fungsi eksekutif	Educational Psychology Review	10.1007/s10648-024-09932-8
Donenfeld et al. (2026)	Efek schooling terhadap fungsi eksekutif	Journal of Experimental Child Psychology	10.1016/j.jecp.2025.106371
Theobald et al. (2026)	Integrasi EF, metakognisi, self-regulation, dan SRL	Educational Psychology Review	10.1007/s10648-026-10157-0
van Loon et al. (2021)	Instruksi guru dan metakognisi anak SD	Metacognition and Learning	10.1007/s11409-020-09248-2
Chen & McDunn (2022)	Sejarah, pengukuran, dan perkembangan metakognisi	Learning and Motivation	10.1016/j.lmot.2022.101786
Brault Foisy et al. (2021)	Inhibitory control dan perubahan konseptual pada anak	Journal of Experimental Child Psychology	10.1016/j.jecp.2021.105155
Sala & Gobet (2020)	Working-memory training: near vs far transfer	Psychonomic Bulletin & Review	10.3758/s13423-019-01681-y
Agarwal, Nunes, & Blunt (2021)	Retrieval practice di sekolah dan kelas	Educational Psychology Review	10.1007/s10648-021-09595-9

Jembatan ke Pertemuan Berikutnya

Berpikir tidak berlangsung dalam diam. Anak menggunakan bahasa untuk bertanya, memberi alasan, berdiskusi, dan perlahan mengatur pikirannya sendiri. Pertemuan berikutnya mengajak kita melihat perkembangan bahasa sebagai bagian penting dari perkembangan kognitif sekaligus kehidupan sosial anak.

Daftar Referensi

Agarwal, P. K., Nunes, L. D., & Blunt, J. R. (2021). Retrieval practice consistently benefits student learning: A systematic review of applied research in schools and classrooms. Educational Psychology Review, 33, 1409–1453. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09595-9

Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. *Psychology of Learning and Motivation*, 2, 89–195. https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60422-3

Baddeley, A. (2012). Working memory: Theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology, 63*, 1–29. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100422

Bjorklund, D. F. (2018). A metatheory for cognitive development (or "Piaget is dead" revisited). *Child Development, 89*(6), 2288–2302. https://doi.org/10.1111/cdev.13019

Bjorklund, D. F. (2022). *Children's thinking: Cognitive development and individual differences* (7th ed.). SAGE Publications.

Brault Foisy, L.-M., Ahr, E., Blanchette Sarrasin, J., Potvin, P., Houdé, O., Masson, S., & Borst, G. (2021). Inhibitory control and the understanding of buoyancy from childhood to adulthood. Journal of Experimental Child Psychology, 208, 105155. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105155

Chen, S., & McDunn, B. A. (2022). Metacognition: History, measurements, and the role in early childhood development and education. *Learning and Motivation*, 78, 101786. https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101786

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

Donenfeld, J., Mudundi, M., Blaser, E., & Kaldy, Z. (2026). School changes minds: A meta-analysis shows that schooling modestly improves children's executive functions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 262, 106371. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2025.106371

Dörrenbächer-Ulrich, L., & Bregulla, M. (2024). The relationship between self-regulated learning and executive functions, A systematic review. *Educational Psychology Review*, 36, 95. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09932-8

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

Karakaş, S. (2024). A review of childhood developmental changes in attention as indexed in the electrical activity of the brain. *Brain Sciences*, 14(5), 458. https://doi.org/10.3390/brainsci14050458

McDermott, K. B. (2021). Practicing retrieval facilitates learning. Annual Review of Psychology, 72, 609–633. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-051019

Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children. International Universities Press. https://archive.org/details/originsofintelli0000piag

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). The psychology of the child. Basic Books. https://books.google.com/books?id=Emh-AAAAMAAJ

Sala, G., & Gobet, F. (2020). Working memory training in typically developing children: A multilevel meta-analysis. Psychonomic Bulletin & Review, 27(3), 423–434. https://doi.org/10.3758/s13423-019-01681-y

Slattery, E. J., O'Callaghan, E., Ryan, P., Fortune, D. G., & McAvinue, L. P. (2022). Popular interventions to enhance sustained attention in children and adolescents: A critical systematic review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 137, 104633. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2022.104633

Superbia-Guimarães, L., & Cowan, N. (2023). Disentangling processing and storage accounts of working memory development in childhood. *Developmental Review*, 69, 101089. https://doi.org/10.1016/j.dr.2023.101089

Talalay, I. V. (2024). The development of sustained, selective, and divided attention in school-age children. *Psychology in the Schools*, 61(6), 2223–2239. https://doi.org/10.1002/pits.23160

Theobald, M., Kerner auch Koerner, J., Breitwieser, J., Buhr, L., Karbach, J., Könen, T., Nobbe, L., Reinelt, T., Schaaf, M., Schmiedek, F., Wieland, L. M., & Blume, F. (2026). Executive functions, metacognition, self-regulation, and self-regulated learning, What are we talking about? A review and introduction of the EMERGE model. Educational Psychology Review, 38, 62. https://doi.org/10.1007/s10648-026-10157-0

van Loon, M. H., Bayard, N. S., Steiner, M., & Roebers, C. M. (2021). Connecting teachers' classroom instructions with children's metacognition and learning in elementary school. Metacognition and Learning, 16, 623–650. https://doi.org/10.1007/s11409-020-09248-2

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

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

Penutup

Bahan ajar ini sengaja memakai contoh kelas sehari-hari. Tujuannya bukan menyederhanakan ilmu, tetapi menjaga agar teori tetap bertemu dengan manusia: anak yang kadang lupa, cepat teralih, terlalu yakin, bingung, penasaran, mencoba lagi, dan perlahan belajar memahami pikirannya sendiri.

PERTEMUAN 5

Perkembangan Bahasa Anak Usia MI/SD

Vygotsky • ZPD • Scaffolding • Private Speech • Interaksi Guru–Teman Sebaya • Konteks Multilingual



Ilustrasi perilaku: percakapan sederhana di kelas dapat menjadi ruang anak menyusun ide, mencari kata, dan belajar menanggapi orang lain.

Gagasan pembuka

Bahasa anak tidak tumbuh hanya karena ia “diajari kata”. Bahasa tumbuh ketika anak mendengar, mencoba, salah, diperbaiki dengan wajar, berbicara dengan teman, mengajukan pertanyaan, dan perlahan menemukan cara untuk menyatakan pikirannya sendiri.

1. Capaian Pembelajaran dan Peta Materi

Setelah mempelajari bahan ajar ini, mahasiswa diharapkan mampu menjelaskan perkembangan bahasa anak usia MI/SD, membaca gagasan Vygotsky secara tepat, membedakan ZPD dari scaffolding, menjelaskan fungsi private speech, serta merancang dukungan bahasa yang masuk akal bagi kelas yang secara sosial dan linguistik beragam.

- Mengidentifikasi aspek bahasa yang terus berkembang pada usia sekolah dasar: bunyi, bentuk kata, struktur kalimat, makna, pragmatik, narasi, dan bahasa akademik.
- Menjelaskan prinsip sosiokultural Vygotsky: mediasi, internalisasi, ZPD, dan perubahan dari social speech menuju private speech dan inner speech.
- Merancang scaffolding yang responsif, berangsur dikurangi, dan tidak mengambil alih tugas anak.
- Menganalisis peran guru, teman sebaya, serta repertoar multilingual dalam perkembangan bahasa.
- Menghubungkan teori dengan perilaku yang benar-benar dapat diamati di kelas MI/SD.

> **Benang merah**
> Anak membawa kemampuan yang sudah ia miliki ke dalam interaksi. Orang lain memberi model dan bantuan. Anak mencoba. Sebagian bantuan kemudian tidak lagi diperlukan. Proses seperti ini berulang dalam percakapan, membaca, menulis, diskusi kelompok, bahkan saat anak berbicara pelan kepada dirinya sendiri.

2. Apa yang Berkembang dalam Bahasa Anak Usia MI/SD?

Perkembangan bahasa pada usia sekolah tidak berhenti setelah anak bisa berbicara lancar. Justru pada masa MI/SD bahasa menjadi lebih halus dan lebih “sekolah”: kosakata berkembang, kalimat makin kompleks, anak mulai memahami ungkapan yang tidak selalu harfiah, cerita menjadi lebih runtut, dan bahasa dipakai untuk menjelaskan alasan atau mempertahankan pendapat. Nippold (2016) menyebut periode ini sebagai later language development; perkembangannya kuat kaitannya dengan keberhasilan membaca, menulis, dan belajar di sekolah.

Hoff (2006) juga mengingatkan bahwa perkembangan bahasa tidak bisa dilepaskan dari lingkungan sosial. Banyaknya kata yang didengar memang penting, tetapi kualitas percakapan, kesempatan menjawab, dan cara orang lain menanggapi ujaran anak sama pentingnya. Karena itu, seorang anak yang pendiam di kelas tidak otomatis “kurang bahasa”. Bisa saja ia memahami materi, tetapi situasi kelas belum memberinya ruang yang cukup aman untuk berbicara.

Aspek	Apa yang berkembang	Contoh MI/SD
Fonologi & kesadaran bunyi	membedakan, memanipulasi, dan merefleksikan bunyi bahasa	memilah suku kata; menyadari perubahan bunyi dalam kata; mendukung membaca dan ejaan
Morfologi	memahami bentuk dan bagian kata	memahami ber-, me-, pe-, -an; mengenali hubungan ajar–belajar–pelajar–pembelajaran
Sintaksis	menyusun kalimat yang makin kompleks	menggunakan karena, meskipun, setelah, jika; menghubungkan dua gagasan dalam satu kalimat
Semantik	memperluas dan memperdalam makna kata	membedakan arti “akar” dalam tumbuhan dan “akar masalah”; memahami kosakata akademik
Pragmatik	menggunakan bahasa sesuai tujuan dan situasi	berbicara berbeda kepada teman dan guru; memahami giliran bicara, sindiran ringan, atau maksud tidak langsung
Narasi & wacana	menata gagasan lintas kalimat	menceritakan kejadian secara urut, menjelaskan sebab–akibat, mempertahankan topik
Bahasa akademik	menggunakan bahasa untuk menjelaskan dan berpikir	mendefinisikan istilah, membandingkan, memberi bukti, menjelaskan proses, dan menulis paragraf

Tabel 1. Peta ringkas perkembangan bahasa usia sekolah. Disarikan terutama dari Hoff (2006) dan Nippold (2016).

Contoh sehari-hari

Anak kelas IV mungkin sudah lancar bercakap di rumah, tetapi masih kesulitan menjelaskan “mengapa air menguap” dalam bahasa akademik. Ini bukan kontradiksi. Bahasa percakapan dan bahasa untuk belajar punya tuntutan yang berbeda. Guru perlu membantu anak bergerak dari “airnya hilang karena panas” menuju penjelasan yang lebih akademik tanpa merendahkan bahasa awal anak.

3. Vygotsky: Bahasa sebagai Alat Sosial dan Alat Berpikir

Vygotsky (1978, 1986) menempatkan perkembangan manusia di tengah hubungan sosial dan budaya. Fungsi mental yang lebih tinggi tidak muncul dalam ruang kosong. Anak mula-mula ikut dalam aktivitas bersama orang lain; melalui bahasa, gestur, simbol, tulisan, dan alat budaya, cara bertindak bersama itu perlahan diinternalisasi menjadi cara berpikir dan mengatur diri.

Istilah penting di sini adalah mediasi. Guru, orang tua, teman, buku, gambar, bahkan aturan permainan dapat menjadi perantara antara anak dan sebuah gagasan. Seorang guru yang bertanya, “Bagian mana dari teks yang membuatmu berpikir begitu?” sedang melakukan sesuatu yang lebih dalam daripada meminta jawaban. Ia sedang menyediakan bahasa untuk bernalar. Dalam kerangka Vygotsky, bahasa semacam itu dapat menjadi alat psikologis yang nantinya dipakai anak sendiri (Vygotsky, 1978; Rogoff, 1990).



Diagram 1. Jalur sederhana internalisasi: social speech → private speech → inner speech. Diagram ini menyederhanakan proses yang sebenarnya dinamis.

Urutan pada diagram tidak berarti setiap anak bergerak dengan kecepatan yang sama atau semua ujaran sosial otomatis menjadi inner speech. Yang ingin ditunjukkan adalah perubahan fungsi bahasa: mula-mula bahasa terutama dipakai untuk berhubungan dengan orang lain, lalu semakin sering dipakai untuk mengatur diri dan berpikir (Vygotsky, 1986).

4. Zone of Proximal Development (ZPD): Membaca Potensi, Bukan Hanya Hasil

ZPD adalah jarak antara apa yang dapat dilakukan anak secara mandiri dan apa yang dapat ia lakukan dengan bantuan orang lain yang lebih kompeten pada tugas tersebut (Vygotsky, 1978). Definisi ini penting karena guru sering melihat hanya hasil akhir: benar atau salah, bisa atau belum bisa. ZPD mengajak kita melihat proses: bantuan apa yang membuat anak mulai mampu?

Contohnya, seorang siswa kelas III belum mampu menulis paragraf deskriptif sendirian. Tetapi ketika guru memberi tiga kata kunci, sebuah contoh kalimat pembuka, dan pertanyaan "warna apa yang paling terlihat?", anak dapat menyusun empat kalimat yang cukup runtut. Kemampuan yang muncul dengan bantuan itu memberi informasi lebih banyak daripada sekadar nilai akhir. Ia menunjukkan wilayah perkembangan yang sedang terbuka.



Diagram 2. ZPD dibedakan dari kemampuan yang sudah mandiri dan tugas yang untuk saat ini masih terlalu jauh.

Kekeliruan yang perlu dihindari

ZPD tidak sama dengan "semua hal yang sulit", dan ZPD juga tidak sama dengan scaffolding. ZPD menjelaskan wilayah perkembangan yang mungkin dicapai dengan bantuan. Scaffolding adalah salah satu cara pedagogis untuk memberi bantuan di wilayah itu.

5. Scaffolding: Membantu tanpa Mengambil Alih

Istilah scaffolding dipopulerkan oleh Wood, Bruner, dan Ross (1976), bukan oleh Vygotsky sendiri. Gagasannya dekat dengan ZPD, tetapi keduanya bukan sinonim. Scaffolding adalah bantuan sementara yang memungkinkan anak menangani bagian tugas yang belum mampu ia kelola sendiri.

Bantuan yang baik bersifat contingent: bentuk dan jumlah bantuan mengikuti respons anak. Jika anak sudah mampu, bantuan dikurangi. Jika ia kembali macet, bantuan dapat muncul lagi. Karena itu scaffolding bukan paket langkah yang kaku. Ia lebih mirip percakapan yang peka terhadap apa yang sedang terjadi di depan kita. Wood et al. (1976) menekankan pengurangan bantuan sejalan dengan meningkatnya kemampuan; penelitian mutakhir juga menunjukkan bahwa kualitas dan kecocokan scaffolding lebih penting daripada sekadar banyaknya bantuan (Lei et al., 2026).

Diagram 3. Scaffolding: bantuan yang berangsur dilepas

Tujuannya bukan membuat anak bergantung, tetapi memindahkan tanggung jawab belajar secara bertahap.

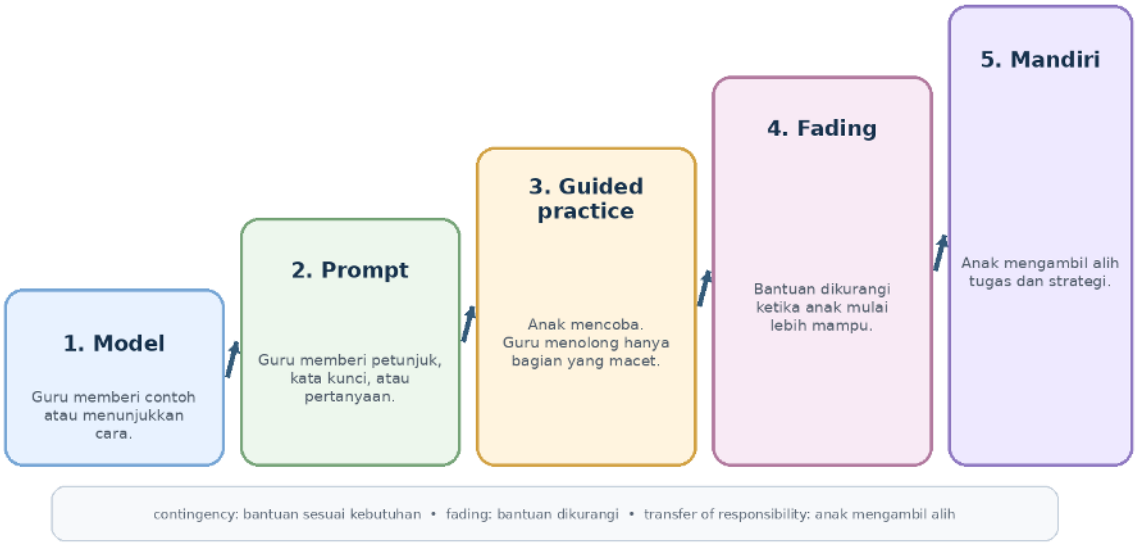


Diagram 3. Scaffolding yang baik bergerak menuju pengambilalihan tanggung jawab oleh anak.



Ilustrasi perilaku: guru memberi petunjuk terarah pada bagian yang macet, bukan mengerjakan seluruh tugas untuk anak.

Contoh konkret

Pada latihan membaca, guru tidak langsung mengucapkan kata yang sulit. Ia menunjuk huruf awal dan berkata, “Lihat bunyi pertama. Coba pecah pelan-pelan.” Jika anak berhasil, guru mundur. Pada kata berikutnya, anak mencoba dulu. Inilah bedanya scaffolding dengan “memberi jawaban”.

6. Private Speech: Saat Anak Membantu Dirinya Sendiri dengan Bahasa

Private speech adalah ujaran yang diarahkan anak kepada dirinya sendiri. Menurut Vygotsky (1986), private speech bukan sisa bahasa yang tidak berguna, melainkan bagian dari proses internalisasi. Anak menggunakan bahasa yang sebelumnya hidup dalam percakapan sosial untuk menuntun tindakan, menahan impuls, dan menjaga tujuan.

Bayangkan anak sedang menyusun balok sambil berbisik, "yang besar di bawah… ini dulu… jangan jatuh." Dari luar terdengar seperti gumaman. Dari sudut pandang sosiokultural, itu bisa menjadi alat regulasi diri. Penelitian Day, Tan, dan Smith (2024) menunjukkan bahwa private speech berkaitan dengan regulasi diri dalam konteks kognitif maupun emosional. Jadi, guru tidak perlu buru-buru meminta anak diam hanya karena ia berbicara pelan kepada dirinya sendiri.



Ilustrasi perilaku: anak berbicara pelan kepada dirinya sendiri saat merencanakan urutan tindakan.

7. Piaget dan Vygotsky tentang Egocentric/Private Speech

Perbedaan Piaget dan Vygotsky pada topik ini penting karena membuat mahasiswa melihat bahwa satu perilaku anak dapat dibaca dari teori yang berbeda. Piaget (1926/1959) mengaitkan egocentric speech dengan egosentrisme kognitif dan melihatnya berkurang ketika komunikasi sosial berkembang. Vygotsky (1986) justru melihat ujaran semacam itu sebagai bentuk transisi: bahasa sosial berubah fungsi menjadi alat regulasi diri dan akhirnya menjadi inner speech.

Aspek	Piaget	Vygotsky
Cara membaca perilaku	egocentric speech mencerminkan keterbatasan mengambil perspektif orang lain	private speech dapat membantu anak mengatur tindakan dan pikiran
Arah perkembangan	cenderung berkurang seiring sosialisasi dan desentrasi	berubah fungsi dan semakin terinternalisasi menjadi inner speech
Implikasi guru	amati perkembangan komunikasi sosial dan perspektif	jangan otomatis menghentikan self-talk; lihat apakah ia membantu regulasi tugas

Tabel 2. Perbandingan ringkas. Penyederhanaan ini tidak menggantikan pembacaan karya asli Piaget dan Vygotsky.

8. Interaksi Guru dan Teman Sebaya: Bahasa Berkembang di antara Orang Lain

Guru punya peran besar, tetapi perkembangan bahasa tidak hanya berlangsung dalam dialog guru dan siswa. Bruner (1983) menunjukkan pentingnya pola interaksi berulang yang membuat anak tahu kapan harus mendengar, merespons, melanjutkan, dan menafsirkan maksud. Di kelas, pola itu tampak ketika guru memperluas jawaban anak, menunggu beberapa detik sebelum menunjuk siswa lain, atau meminta anak menjelaskan kembali dengan kata-katanya sendiri.

Teman sebaya memberi jenis pengalaman yang berbeda. Percakapan antaranak sering lebih spontan: mereka menyela, meminta klarifikasi, menawar aturan permainan, bercanda, dan memperbaiki salah paham. Tinjauan sistematis Washington-Nortey et al. (2022) menunjukkan bahwa interaksi sebaya dapat mendukung perkembangan bahasa English language learners usia prasekolah. Pada anak sekolah dasar, Bushati et al. (2023) menemukan bahwa pertemanan timbal balik berkaitan dengan peningkatan kemampuan bahasa lisan, terutama ketika perbedaan kemampuan bahasa antarteman tidak terlalu lebar.

> **More knowledgeable other tidak selalu berarti "anak paling pintar"**
>
> Dalam semangat Vygotsky, seseorang dapat menjadi lebih mampu hanya pada tugas tertentu. Seorang siswa mungkin lemah menulis tetapi sangat lancar menjelaskan kosakata daerah; temannya mungkin sebaliknya. Dukungan sebaya dapat bergerak dua arah.

9. Konteks Multilingual: Anak Membawa Seluruh Repertoar Bahasanya

Banyak anak MI/SD di Indonesia hidup di antara beberapa bahasa. Di rumah ia mungkin memakai bahasa Lampung, Jawa, Sunda, Minang, atau bahasa daerah lain; di sekolah ia belajar melalui Bahasa Indonesia; dalam konteks keagamaan ia bertemu kosakata Arab; dari media digital ia menyerap ungkapan bahasa Inggris. Situasi seperti ini bukan otomatis masalah. Cummins (2000) menekankan pentingnya melihat bahasa anak sebagai sumber daya, bukan kekurangan, sedangkan García dan Wei (2014) mengembangkan konsep translanguaging untuk menjelaskan bagaimana bilingual/multilingual speakers menggunakan seluruh repertoar linguistiknya untuk membangun makna.

Diagram 4. Ekologi bahasa anak di kelas multilingual

Anak tidak meninggalkan bahasa yang sudah dimiliki ketika belajar bahasa baru; ia membawa seluruh repertoar bahasanya.



Diagram 4. Ekologi bahasa anak: beberapa sumber bahasa dapat bekerja bersama dalam proses memahami dan belajar.



Ilustrasi perilaku: diskusi kecil memberi ruang bagi anak untuk menghubungkan kata, gambar, bahasa sekolah, dan pengalaman bahasa yang sudah dimiliki.

10. Multilingualism, Code-Switching, dan Translanguaging: Jangan Disamakan

Istilah	Makna sederhana	Contoh	Catatan guru
Multilingualism	kehadiran/penggunaan lebih dari satu bahasa dalam hidup seseorang atau komunitas	anak memakai bahasa Lampung di rumah dan Bahasa Indonesia di sekolah	ini adalah kondisi/repertoar, bukan strategi tunggal
Code-switching	perpindahan dari satu bahasa ke bahasa lain dalam ujaran atau interaksi	"Nanti aku kerjakan, but I need help first."	dapat terjadi karena topik, lawan bicara, identitas, atau kebutuhan komunikasi
Translanguaging	penggunaan seluruh sumber bahasa secara fleksibel untuk memahami, berpikir, dan berkomunikasi	anak mendiskusikan konsep dalam bahasa rumah lalu menulis kesimpulan dalam Bahasa Indonesia	dapat dirancang sebagai strategi belajar, bukan sekadar "campur bahasa"

Tabel 3. Tiga istilah yang sering berdekatan tetapi tidak identik.

Rojas (2025) menunjukkan bahwa interaksi bahasa anak bilingual di kelas tidak muncul dalam satu pola yang seragam. Hofslundsengen et al. (2026) juga menemukan bahwa guru perlu merencanakan dukungan bahasa secara lebih sadar, termasuk memberi perhatian pada bahasa rumah. Pada pembelajaran read-aloud, Lei et al. (2026) memperlihatkan bahwa scaffolding interaktif dan linguistik sering digunakan; hasil mereka menekankan pentingnya dukungan yang koheren dan responsif terhadap kebutuhan siswa.

Contoh Indonesia

Guru IPA bertanya arti "evaporation". Seorang anak berkata, "kayak air dijemur terus ilang, Bu." Guru tidak menolak jawaban itu. Ia menanggapi, "Ya, airnya berubah menjadi uap. Dalam Bahasa Indonesia kita sebut penguapan, dalam English evaporation." Pengalaman bahasa anak dipakai sebagai jembatan menuju istilah akademik.

11. Apa yang Khas pada Bahasa Anak Usia MI/SD?

Contoh perkembangan bahasa sering berhenti pada anak kecil yang baru belajar mengatakan dua atau tiga kata. Untuk calon guru MI, fokusnya perlu digeser. Anak usia 6–12 tahun sudah membawa sistem bahasa yang cukup mapan, tetapi tuntutan sekolah membuat bahasa mereka bekerja dengan cara yang semakin kompleks (Nippold, 2016).

Kosakata makin "dalam"

Anak tidak hanya belajar kata baru, tetapi juga hubungan antarkata, makna ganda, kata turunan, dan kosakata akademik. Kata "akar" bisa berarti bagian tumbuhan, akar kuadrat, atau akar masalah.

Kalimat makin kompleks

Anak makin sering memakai klausa sebab, syarat, kontras, dan urutan waktu. Ini penting saat menjelaskan proses IPA atau menulis alasan dalam pelajaran PPKn.

Narasi makin terorganisasi

Cerita yang baik tidak hanya panjang. Anak belajar menjaga tokoh, urutan, sebab–akibat, konflik, dan penutup. Meta-analisis Pico et al. (2021) menunjukkan bahwa intervensi narasi yang memberi kesempatan

produksi, dukungan visual/verbal, dan pengajaran struktur cerita dapat meningkatkan pemahaman dan produksi naratif.

Pragmatik makin halus

Anak belajar kapan bahasa santai cukup dan kapan perlu ungkapan lebih formal; ia juga makin mampu memahami maksud tidak langsung, humor, dan perspektif lawan bicara.

Bahasa akademik makin penting

Semakin tinggi kelas, semakin banyak tugas yang meminta anak mendefinisikan, membandingkan, memberi bukti, menyimpulkan, dan menjelaskan. Kesulitan di sini tidak selalu berarti konsepnya tidak dipahami; kadang anak belum memiliki bentuk bahasa untuk menampilkan pemahamannya.

12. Membaca Perilaku Anak melalui Teori

Teori menjadi berguna ketika membantu kita mengajukan pertanyaan yang lebih baik. Bukan "Mengapa anak ini malas bicara?", melainkan: apakah ia memahami pertanyaan? apakah kosakatanya cukup? apakah ia butuh waktu? apakah bahasa rumah dapat dipakai sebagai jembatan? apakah tugas berada dalam ZPD? bantuan apa yang sudah terlalu banyak atau justru terlalu sedikit?

Kasus	Perilaku yang terlihat	Lensa teori yang mungkin
Kasus A	Siswa kelas IV bisa menjelaskan konsep pecahan dengan bahasa sehari-hari, tetapi kalimat tulisannya sangat pendek.	bahasa akademik; ZPD; scaffolding menulis
Kasus B	Siswa kelas III sering berbisik "ini dulu… terus tambah…" ketika berhitung.	private speech; regulasi diri
Kasus C	Siswa kelas V diam saat diskusi kelas besar, tetapi aktif menjelaskan kepada teman sebangku.	konteks interaksi; keamanan partisipasi; peer mediation
Kasus D	Siswa menggunakan bahasa Jawa saat mencari ide, lalu menulis jawaban akhir dalam Bahasa Indonesia.	multilingual repertoire; translanguaging

Tabel 4. Perilaku yang sama sebaiknya dibaca sebagai data yang perlu ditafsirkan, bukan sebagai label tetap pada anak.

13. Implikasi Praktis untuk Guru

- Berikan waktu tunggu. Tidak semua jeda berarti anak tidak tahu; kadang ia sedang mencari kata.
- Gunakan pertanyaan yang membuka alasan: "Bagaimana kamu tahu?", "Apa yang membuatmu berpikir begitu?", atau "Bisa jelaskan dengan contoh?"
- Pisahkan bantuan dari jawaban. Kata kunci, gambar, contoh parsial, atau pertanyaan pemandu sering lebih mendidik daripada langsung menyelesaikan tugas.
- Kurangi bantuan ketika anak mulai mampu. Scaffolding yang tidak pernah dilepas berubah menjadi ketergantungan.
- Jangan otomatis menghentikan private speech jika ia membantu anak mengatur langkah.

- Rancang percakapan pasangan/kelompok kecil. Teman sebaya dapat menjadi sumber bahasa yang sangat nyata.
- Dalam kelas multilingual, izinkan bahasa rumah membantu proses memahami, lalu bantu anak bergerak menuju bahasa target atau bahasa akademik yang diminta tugas.
- Nilai isi dan bahasa dengan hati-hati. Anak dapat memahami konsep tetapi belum mampu menampilkannya dalam register akademik yang diharapkan.

14. Aktivitas Mahasiswa: Analisis Kasus Berbasis OBE

Kasus

Seorang siswa kelas IV baru pindah dari lingkungan yang sehari-hari dominan bahasa Jawa. Dalam diskusi kelompok ia aktif dan sering menjelaskan dengan campuran Jawa–Indonesia. Ketika guru meminta jawaban tertulis dalam Bahasa Indonesia, ia menulis sangat singkat dan beberapa kali berhenti. Temannya membantu dengan memberi contoh kalimat. Setelah dua contoh, siswa itu mampu menulis sendiri dua kalimat berikutnya.

Tulis analisis 600–800 kata. Hindari diagnosis atau label pribadi. Fokus pada perilaku yang dapat diamati.

13. Identifikasi bagian kasus yang menunjukkan kemungkinan ZPD.
14. Jelaskan bentuk scaffolding yang sudah terjadi dan bagaimana bantuan dapat dikurangi secara bertahap.
15. Tafsirkan penggunaan campuran bahasa: apakah lebih tepat dibaca sebagai masalah, code-switching, atau sumber translanguaging? Jelaskan.
16. Jelaskan peran teman sebaya dalam kasus tersebut.
17. Usulkan satu modifikasi pembelajaran yang memungkinkan anak menunjukkan pemahaman sekaligus mengembangkan Bahasa Indonesia akademik.

Rubrik Penilaian Tugas

Rubrik berikut dipakai untuk menilai kualitas analisis, bukan untuk mencari satu jawaban yang seragam. Skor tertinggi diberikan ketika mahasiswa mengikat tafsir pada bukti kasus, membedakan konsep secara tepat, dan mengusulkan respons pedagogis yang realistis serta tidak memberi label pada anak.

Kriteria	4 , Sangat baik	3 , Baik	2 , Cukup	1 , Perlu perbaikan
Ketepatan teori	menggunakan ≥3 konsep secara tepat dan membedakan ZPD–scaffolding	konsep umumnya tepat tetapi hubungan antar konsep belum kuat	ada konsep tepat, tetapi analisis masih deskriptif	konsep keliru atau dominan memberi label
Bukti dari kasus	semua tafsir diikat pada perilaku konkret	sebagian besar terikat pada bukti kasus	bukti masih umum	dominan dugaan tanpa bukti
Respons pedagogis	spesifik, realistis, responsif, dan tidak mengambil alih tugas	relevan dan cukup spesifik	masih umum	menghakimi atau tidak sesuai kebutuhan
Multilingualisme	membaca repertoar bahasa sebagai sumber sambil menjaga tujuan bahasa akademik	mengakui peran bahasa rumah	menyebut bahasa rumah tetapi tanpa implikasi	menganggap campur bahasa sebagai kesalahan semata

Tabel 5. Rubrik ringkas tugas analisis kasus.

15. Artikel Jurnal Internasional Mutakhir 2020–2026

Sumber	Fokus	Metode	Kontribusi	Jurnal / indeks	DOI
Pico et al. (2021)	Intervensi narrative language pada anak usia sekolah	Systematic review + meta-analysis	Dukungan visual/verbal, produksi narasi, dan pengajaran story grammar menunjukkan efek positif.	Language, Speech, and Hearing Services in Schools Scopus; WoS	Buka DOI
Washington-Nortey et al. (2022)	Peer interaction dan English language learners	Systematic review	Teman sebaya menyediakan kesempatan bahasa kompleks; kualitas dan frekuensi interaksi penting.	Early Childhood Education Journal Scopus; WoS	Buka DOI
Bushati et al. (2023)	Pertemanan dan perkembangan bahasa lisan di kelas multilingual	Longitudinal	Pertemanan timbal balik berhubungan dengan peningkatan bahasa lisan; manfaat kuat ketika perbedaan kemampuan tidak terlalu besar.	Social Psychology of Education Scopus; WoS	Buka DOI
Day et al. (2024)	Private speech dan self-regulation	Empirical study	Private speech berkaitan dengan regulasi diri dalam konteks kognitif dan emosi.	Journal of Child and Family Studies Scopus; WoS	Buka DOI
Rojas (2025)	Interaksi bahasa anak bilingual Spanyol–Inggris	Latent profile approach	Pola interaksi bahasa anak bilingual tidak seragam; konteks penggunaan bahasa penting.	Early Childhood Education Journal Scopus; WoS	Buka DOI
Hofslundsengen et al. (2026)	Scaffolding pembelajaran bahasa anak multilingual	Survey + focus group	Guru memakai aktivitas kelompok kecil dan modelling; dukungan home language serta progresi scaffolding masih perlu diperkuat.	Early Childhood Education Journal Scopus; WoS	Buka DOI
Lei et al. (2026)	Read-aloud scaffolding untuk emergent bilinguals	Multi-site explanatory case study	Kualitas dan koherensi scaffolding lebih penting daripada sekadar jumlah bantuan.	International Journal of Applied Linguistics Scopus; WoS	Buka DOI

Tabel 6. Artikel mutakhir yang relevan dengan perkembangan bahasa, interaksi sosial, private speech, dan konteks multilingual.

16. Ringkasan

- Perkembangan bahasa usia MI/SD mencakup bukan hanya kosakata, tetapi juga morfologi, sintaksis, pragmatik, narasi, dan bahasa akademik.
- Vygotsky memandang perkembangan bahasa dan pikiran sebagai proses yang dimediasi secara sosial dan kemudian diinternalisasi.
- ZPD menjelaskan wilayah kemampuan yang mungkin dicapai dengan bantuan; scaffolding adalah cara memberi bantuan secara sementara dan responsif di wilayah itu.
- Private speech dapat berfungsi sebagai alat regulasi diri; Piaget dan Vygotsky memberi penekanan teoretis yang berbeda terhadap fenomena ini.
- Teman sebaya dapat menjadi sumber perkembangan bahasa, bukan sekadar “teman kerja kelompok”.
- Dalam kelas multilingual, bahasa rumah, Bahasa Indonesia, bahasa keagamaan, dan bahasa dari media dapat menjadi bagian dari repertoar yang dipakai anak untuk membangun makna.
- Tugas guru bukan membuat semua anak berbicara dengan cara yang sama, tetapi menciptakan kondisi agar bahasa berkembang menuju kemandirian dan tuntutan akademik yang makin tinggi.

17. Pertanyaan Refleksi

1. Mengapa anak yang lancar bercakap belum tentu lancar menggunakan bahasa akademik?

2. Apa perbedaan paling penting antara ZPD dan scaffolding?

3. Dalam situasi apa private speech sebaiknya dibiarkan, dan kapan guru perlu mengatur volumenya?

4. Mengapa teman sebaya dapat menjadi “more knowledgeable other” hanya pada tugas tertentu?

5. Apa bedanya multilingualism, code-switching, dan translanguaging?

6. Bagaimana guru dapat menggunakan bahasa rumah sebagai jembatan tanpa kehilangan tujuan pengembangan Bahasa Indonesia akademik?

18. Daftar Referensi

Bruner, J. S. (1983). Child’s talk: Learning to use language. Oxford University Press. [tautan]

Bushati, B., Kedia, G., Rotter, D., Christensen, A. P., Krammer, G., Corcoran, K., & Schmölzer-Eibinger, S. (2023). Friends as a language learning resource in multilingual primary school classrooms. Social Psychology of Education, 26(3), 833–855. [tautan]

Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Multilingual Matters. [tautan]

Day, K. L., Tan, L., & Smith, C. L. (2024). Preschoolers’ self-regulation: Private speech in cognitive and emotion contexts. Journal of Child and Family Studies, 33, 1437–1450. [tautan]

García, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging: Language, bilingualism and education. Palgrave Macmillan. [tautan]

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. Developmental Review, 26(1), 55–88. [tautan]

Hofslundsengen, H., Høyland, R., Hjetland, H. N., Gujord, A.-K. H., & Næss, K.-A. B. (2026). Norwegian ECEC teachers’ didactical approaches to scaffolding multilingual children’s language learning. Early Childhood Education Journal, 54, 3853–3863. [tautan]

Lei, Q., Morita-Mullaney, T., & Renn, J. (2026). Read aloud scaffolding for language and content learning with emergent bilinguals: Quadrants of engagement. International Journal of Applied Linguistics. Advance online publication. [tautan]

Nippold, M. A. (2016). Later language development: School-age children, adolescents, and young adults (4th ed.). PRO-ED. [tautan]

Piaget, J. (1959). The language and thought of the child. Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1926). [tautan]

Pico, D. L., Prahl, A. H., Biel, C. H., Peterson, A. K., Biel, E. J., Woods, C., & Contesse, V. A. (2021). Interventions designed to improve narrative language in school-age children: A systematic review with meta-analyses. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 52(4), 1109–1126. [tautan]

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

Rojas, N. M. (2025). Spanish-English emergent bilingual children’s classroom language interactions: A latent profile approach. Early Childhood Education Journal, 53, 1729–1739. [tautan]

Tomasello, M. (2003). Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition. Harvard University Press. [tautan]

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press. [tautan]

Vygotsky, L. S. (1986). Thought and language (A. Kozulin, Ed.). MIT Press. [tautan]

Washington-Nortey, P.-M., Zhang, F., Xu, Y., Ruiz, A. B., Chen, C.-C., & Spence, C. (2022). The impact of peer interactions on language development among preschool English language learners: A systematic review. Early Childhood Education Journal, 50(1), 49–59. [tautan]

White, C. S., & Manning, B. H. (1994). The effects of verbal scaffolding instruction on young children’s private speech and problem-solving capabilities. Instructional Science, 22, 39–59. [tautan]

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. [tautan]

Penutup

Checklist cepat sebelum menilai kemampuan bahasa anak

Sebelum menyimpulkan bahwa anak “tidak bisa”, tanyakan: Apakah ia memahami tugas? Apakah bahasa tugas terlalu berat? Apakah ia mampu bila diberi satu petunjuk? Apakah teman sebaya membantu? Apakah bahasa rumah dapat menjadi jembatan? Apakah bantuan guru sudah waktunya dikurangi?

Bahasa anak tumbuh di antara manusia. Ada percakapan yang kadang tersendat, bantuan yang kadang terlalu banyak, teman yang tiba-tiba memberi kata yang tepat, dan anak yang berbicara pelan kepada dirinya sendiri sambil mencoba sekali lagi. Teori membantu kita melihat pola di balik peristiwa kecil itu. Tetapi tugas guru tetap sangat manusiawi: mendengar dengan teliti, memberi bantuan secukupnya, lalu tahu kapan harus mundur agar anak bisa berdiri dengan bahasanya sendiri.

Jembatan ke Pertemuan Berikutnya

Bahasa memberi anak alat untuk menyatakan pikiran, tetapi kehidupan kelas juga dipenuhi perasaan, persahabatan, konflik, rasa diterima, serta pertanyaan tentang benar dan salah. Dari sini kita bergerak menuju perkembangan sosial-emosional dan pembentukan karakter.

PERTEMUAN 6

Perkembangan Sosial-Emosional dan Pembentukan Karakter Anak Usia MI/SD

Self-concept • Emosi • Regulasi Emosi • Relasi Teman Sebaya • Prososial • Perkembangan Moral • Empati • Akhlak • Tanggung Jawab • Nilai Keislaman



Belajar bersama tidak selalu rapi. Di situlah anak belajar mendengar, menunggu giliran, berbeda pendapat, dan tetap menjadi teman.

Gagasan utama

Anak bukan hanya pembelajar kognitif. Ia juga manusia yang merasa, mencari tempat di antara teman-temannya, belajar menahan diri, ingin dihargai, kadang salah, lalu perlu diberi kesempatan untuk memperbaiki. Pendidikan karakter menjadi masuk akal ketika teori bertemu dengan kehidupan seperti itu.

1. Capaian Pembelajaran dan Peta Materi

Setelah mempelajari materi ini, mahasiswa diharapkan mampu:

- menjelaskan konsep dan teori utama tentang perkembangan sosial-emosional, moral, dan karakter anak usia MI/SD;
- membedakan self-concept, emosi, regulasi emosi, empati, prososial, perkembangan moral, akhlak, dan tanggung jawab;
- membaca perilaku anak secara lebih hati-hati sebelum memberi label seperti “nakal”, “manja”, “pemarah”, atau “tidak peduli”;
- menghubungkan teori besar dengan keputusan pembelajaran di kelas serta nilai-nilai keislaman;
- merancang respons guru yang konkret, mendidik, dan tetap menjaga martabat anak.

Pertanyaan pemantik. Mengapa seorang anak bisa tahu bahwa memukul itu salah, tetapi tetap memukul ketika marah? Mengapa ada anak yang mudah menolong temannya, sementara yang lain memilih diam? Dan bagaimana nilai Islam dapat hidup sebagai kebiasaan, bukan hanya sebagai kalimat yang dihafal?



Diagram 1. Peta perkembangan sosial-emosional dan karakter: setiap bagian saling memengaruhi.

2. Perkembangan Sosial-Emosional: Anak Sedang Belajar Menjadi Diri Sendiri dan Hidup Bersama Orang Lain

Pada usia MI/SD, perubahan sosial-emosional kadang tidak sejelas perubahan tinggi badan atau kemampuan membaca. Namun, ia hadir hampir setiap hari: anak mulai membandingkan dirinya dengan teman, lebih peka terhadap penilaian orang lain, ingin diterima dalam kelompok, belajar menyembunyikan atau mengatur emosi tertentu, dan mulai mampu memberi alasan yang lebih rumit tentang benar dan salah. Perkembangan itu tidak

berdiri sendiri. Pengalaman di rumah, kelas, kelompok sebaya, budaya, bahasa, dan nilai agama ikut memberi bentuk.

Dalam psikologi perkembangan, pendekatan sosial-emosional modern tidak hanya menanyakan "apakah anak berperilaku baik?", tetapi juga apa yang terjadi sebelum perilaku muncul. Anak yang membanting buku setelah kalah permainan, misalnya, mungkin belum memiliki strategi regulasi emosi yang cukup; anak yang diam ketika temannya diejek bisa jadi memahami situasi tetapi takut kehilangan posisi dalam kelompok. Karena itu, guru perlu membaca proses, bukan hanya hasil akhir.

Meta-analisis besar mengenai social and emotional learning menunjukkan bahwa intervensi sekolah yang terstruktur dapat memperbaiki keterampilan sosial-emosional, perilaku, relasi teman sebaya, fungsi sekolah, dan capaian akademik. Namun efeknya dipengaruhi kualitas implementasi dan konteks; tidak ada satu kegiatan yang otomatis "membentuk karakter" untuk semua anak (Cipriano et al., 2023).

2A. Peta Perkembangan Sosial-Emosional pada Usia MI/SD

Usia dan kelas bukan pagar yang kaku. Anak kelas yang sama dapat berbeda karena pengalaman, bahasa, temperamen, dukungan keluarga, kebutuhan khusus, dan budaya sekolah. Namun peta berikut membantu calon guru melihat kecenderungan umum yang sering tampak dari kelas rendah menuju kelas tinggi (Erikson, 1963; Harter, 2012; Rubin et al., 2006; Piaget, 1965).

Fokus	Kelas I–II (±6–8)	Kelas III–IV (±8–10)	Kelas V–VI (±10–12)
Diri & kompetensi	Penilaian diri masih cukup konkret: "aku cepat membaca", "aku bisa menggambar".	Perbandingan sosial meningkat; anak mulai sadar ada bidang yang kuat dan lemah.	Konsep diri lebih terdiferensiasi; reputasi sosial dan penilaian kelompok makin berarti.
Emosi & regulasi	Masih banyak membutuhkan bantuan orang dewasa untuk menamai emosi dan menenangkan diri.	Mulai memakai strategi seperti menjauh sejenak, mencari dukungan, atau menilai ulang situasi.	Lebih mampu menyembunyikan atau mengatur ekspresi, tetapi tekanan teman dan rasa malu dapat lebih kuat.
Teman & moral	Pertemanan sering bertumpu pada aktivitas bersama; aturan dan akibat masih sangat terlihat.	Loyalitas, penerimaan kelompok, niat, dan keadilan mulai lebih dipertimbangkan.	Persahabatan menjadi lebih intim; isu identitas kelompok, reputasi, keadilan, dan tanggung jawab makin kompleks.

Payung ekologis. Bronfenbrenner (1979) mengingatkan bahwa perkembangan anak tidak terjadi hanya "di dalam diri". Keluarga, kelas, teman, media, lingkungan masyarakat, budaya, dan perubahan hidup saling berlapis. Karena itu, perilaku yang tampak sama dapat memiliki sumber yang berbeda. Anak yang pendiam, misalnya, mungkin sedang menyesuaikan diri dengan kelas baru, menghadapi penolakan teman, atau memang lebih nyaman mengamati sebelum berbicara.

3. Self-Concept: "Aku Ini Anak Seperti Apa?"

Self-concept adalah cara anak memahami dan menilai dirinya pada berbagai bidang: apakah ia merasa mampu belajar, diterima teman, baik dalam olahraga, bertanggung jawab, atau justru merasa "selalu gagal". Harter (2012) menekankan bahwa konsep diri anak menjadi semakin terdiferensiasi seiring perkembangan. Pada usia

sekolah, anak tidak lagi sekadar berkata “aku baik” atau “aku hebat”, tetapi mulai memberi penilaian yang lebih khusus: “aku bagus di menggambar, tetapi matematika sulit bagiku”.

Tiga istilah yang sering tertukar perlu dibedakan. Self-concept adalah gambaran tentang “siapa saya” pada berbagai bidang; self-esteem lebih dekat pada penilaian umum tentang keberhargaan diri; sedangkan self-efficacy adalah keyakinan bahwa “saya mampu melakukan tugas tertentu” (Harter, 2012; Bandura, 1997). Seorang anak dapat memiliki self-esteem yang cukup sehat tetapi self-efficacy rendah dalam pecahan. Guru sebaiknya tidak mengubah satu kesulitan tugas menjadi penilaian terhadap seluruh diri anak.

Jembatan nilai Islam
Syukur membantu anak mengakui kekuatan tanpa merasa paling tinggi, sementara tawadu’ menjaga penghargaan diri agar tidak berubah menjadi merendahkan orang lain. Nilai ini lebih sehat bila tampak dalam perilaku: menerima kekuatan diri, mau belajar dari kesalahan, dan tidak mengejek kelemahan teman.

Erikson (1963) menggambarkan masa sekolah sebagai periode industry versus inferiority. Anak sedang ingin merasakan bahwa usahanya menghasilkan sesuatu yang berarti. Ketika hasil kerja dihargai secara realistis dan ia diberi kesempatan menguasai keterampilan, tumbuh rasa kompeten. Sebaliknya, kegagalan yang berulang, perbandingan yang mempermalukan, atau label negatif dapat memperkuat rasa rendah diri.

Riset mutakhir memperlihatkan bahwa self-concept akademik dan prestasi saling terkait. Möller et al. (2020), melalui meta-analisis ratusan dataset, menunjukkan bahwa capaian dan konsep diri akademik berhubungan secara sistematis, termasuk melalui proses perbandingan antarmata pelajaran. Studi longitudinal pada anak juga menunjukkan kontribusi timbal balik antara persepsi akademik dan prestasi (Fu et al., 2020). Artinya, kalimat kecil seperti “Aku memang bodoh di matematika” sebaiknya tidak dibiarkan menjadi identitas tetap.



Ilustrasi pembelajaran 1. Dukungan yang tenang dan spesifik membantu anak memisahkan “tugas ini sulit” dari “aku tidak mampu”.

Contoh dari kelas

Seorang siswa kelas IV ragu maju membaca. Alih-alih berkata “Kamu harus percaya diri”, guru mengatakan, “Kita mulai satu paragraf. Kalau ada kata sulit, Ibu bantu.” Pengalaman keberhasilan kecil seperti ini lebih berguna bagi konsep diri daripada pujian yang terlalu umum.

4. Emosi: Bukan Gangguan bagi Belajar

Emosi adalah respons yang melibatkan pengalaman subjektif, perubahan tubuh, penilaian terhadap situasi, kecenderungan bertindak, dan ekspresi. Teori appraisal menekankan bahwa emosi tidak hanya ditentukan oleh kejadian, tetapi juga oleh bagaimana seseorang menilai arti kejadian itu bagi dirinya (Lazarus, 1991). Dua anak dapat menerima komentar yang sama dari guru; satu menganggapnya bantuan, yang lain merasa dipermalukan.

Ekman (1992) mengemukakan bahwa sejumlah pola emosi dasar memiliki kemiripan lintas budaya. Namun, temuan itu tidak berarti setiap anak di semua budaya mengekspresikan emosi dengan cara yang sama. Aturan tampilan, bahasa emosi, kebiasaan keluarga, dan konteks sosial ikut membentuk kapan emosi ditunjukkan, disembunyikan, atau diberi nama. Pada usia MI/SD, kosakata emosi biasanya semakin rinci: anak mulai membedakan kecewa dari marah, gugup dari takut, atau iri dari sedih.

Di kelas, kalimat “jangan marah” sering kurang membantu karena marah tidak hilang hanya karena dilarang. Yang lebih mendidik adalah membantu anak mengenali sinyal: “Kamu kelihatan kesal karena giliranmu diambil. Kita cari cara menyampaikannya tanpa mendorong.” Dengan begitu emosi diakui, tetapi perilaku tetap memiliki batas.

Catatan untuk guru

Menerima emosi tidak sama dengan membenarkan semua tindakan. Anak boleh marah; memukul tetap perlu dihentikan. Anak boleh kecewa; merusak barang tetap perlu diperbaiki.

5. Regulasi Emosi: Menahan Diri, Mengubah Cara Melihat, dan Memilih Respons

Regulasi emosi adalah proses memengaruhi emosi apa yang muncul, kapan muncul, bagaimana dialami, dan bagaimana diekspresikan. Gross (1998, 2015) menjelaskan bahwa regulasi dapat terjadi sebelum respons emosi memuncak maupun sesudahnya. Strategi itu dapat berupa memilih situasi, mengubah perhatian, menilai ulang makna kejadian, menyelesaikan masalah, mencari dukungan, atau mengatur ekspresi.

Thompson (1994) mengingatkan bahwa regulasi emosi berkembang dalam relasi. Pada awalnya, orang dewasa banyak melakukan co-regulation: membantu anak menamai emosi, menurunkan intensitas situasi, memberi struktur, dan memodelkan respons yang lebih aman. Perlahan, dukungan itu diinternalisasi menjadi self-regulation. Studi pada tahun pertama sekolah dasar menunjukkan bahwa respons guru yang mengakui emosi dan memodelkan pengaturan diri dapat membuka ruang co-regulation, sedangkan dorongan untuk sekadar “cepat menyelesaikan konflik” kadang mengurangi kesempatan belajar emosi (Kostøl & Cameron, 2021).

Meta-analisis intervensi regulasi emosi pada anak muda menunjukkan bahwa kemampuan ini dapat dilatih, walaupun efektivitas program berbeda-beda (Moltrecht et al., 2021). Di kelas dasar, latihan paling berguna biasanya sederhana dan dekat dengan situasi nyata: berhenti beberapa detik, mengenali sensasi tubuh, menamai emosi, mengambil napas, meminta waktu, menilai ulang pikiran, atau mencari solusi.

Jembatan nilai Islam
Sabr bukan berarti anak tidak boleh marah atau sedih. Ia lebih dekat pada kemampuan menahan respons yang merusak sambil tetap memilih tindakan yang benar. Q.S. Ali Imran [3]:134 menghubungkan ketakwaan dengan menahan marah dan memaafkan; di kelas, nilainya dapat dilatih melalui jeda, bahasa yang tidak menyakiti, dan pilihan untuk memperbaiki hubungan.



Diagram 2. Regulasi emosi dapat masuk pada beberapa titik dalam proses munculnya emosi (adaptasi pedagogis dari Gross, 1998, 2015).

6. Relasi Teman Sebaya: Tempat Anak Belajar Menjadi Anggota Kelompok

Teman sebaya menjadi semakin penting pada masa sekolah. Anak belajar aturan yang tidak selalu tertulis: kapan bercanda dianggap lucu, bagaimana masuk ke dalam permainan, cara mempertahankan pendapat tanpa kehilangan teman, dan bagaimana berdamai setelah konflik. Sullivan (1953) melihat relasi dekat dengan teman sebagai ruang penting untuk belajar kepekaan interpersonal, sedangkan kajian Rubin, Bukowski, dan Parker (2006) menunjukkan bahwa penerimaan kelompok, persahabatan, konflik, dan penolakan memiliki arti perkembangan yang berbeda.

Kualitas pertemanan tidak sama dengan sekadar memiliki banyak teman. Meta-analisis Dryburgh et al. (2022) menemukan bahwa perilaku prososial berkaitan dengan pertemanan yang lebih positif dan lebih sedikit kualitas pertemanan negatif; agresi menunjukkan pola sebaliknya. Ini membantu guru melihat bahwa keterampilan sosial bukan "hiasan" di luar akademik. Ia ikut menentukan apakah anak merasa aman untuk hadir dan belajar.

Bayangkan siswa baru yang terus berdiri di pinggir lapangan karena tidak tahu bagaimana bergabung. Menyuruhnya "ayo bergaul" mungkin terlalu abstrak. Guru dapat memasangkan ia dengan dua teman yang relatif terbuka, memberi tugas kecil bersama, dan mengamati apakah interaksi mulai tumbuh. Dukungan sosial sering perlu dirancang, bukan hanya diharapkan terjadi sendiri.

Relasi teman sebaya juga memiliki sisi yang lebih sulit: penerimaan, penolakan, victimization, bullying, dan posisi sebagai bystander. Studi longitudinal pada siswa kelas 1–3 menunjukkan bahwa victimization yang kronis berkaitan dengan lebih banyak masalah internalisasi/eksternalisasi, kompetensi sosial yang lebih rendah, dan pengalaman iklim sekolah yang lebih buruk (Sukhawathanakul & Leadbeater, 2020). Dalam kasus bullying, guru bukan hanya perlu melihat pelaku dan korban. Teman yang menonton, tertawa, diam, atau membela juga ikut

membentuk norma kelompok. Karena itu, keterampilan menjadi bystander yang aman dan berani perlu diajarkan, bukan diasumsikan muncul sendiri.

Jembatan nilai Islam
Q.S. al-Hujurat [49]:11 melarang saling mengejek dan merendahkan. Dalam kehidupan kelas, nilai ini tidak cukup berhenti pada "jangan mengejek"; anak perlu berlatih cara menolak ejekan kelompok, membela dengan aman, melapor ketika perlu, dan tetap menjaga adab.



Ilustrasi pembelajaran 2. Relasi teman sebaya juga menjadi tempat anak belajar memberi dukungan ketika orang lain sedang tidak baik-baik saja.

7. Perilaku Prososial: Tindakan yang Bermanfaat bagi Orang Lain

Perilaku prososial mencakup tindakan sukarela yang memberi manfaat kepada orang lain: menolong, berbagi, bekerja sama, menghibur, atau membela secara aman. Namun prososial tidak selalu sama dengan altruistik. Dua anak dapat sama-sama menolong, tetapi satu terdorong empati, yang lain ingin menjaga persahabatan, memenuhi norma kelas, atau berharap dibalas. Eisenberg, Fabes, dan Spinrad (2006) menunjukkan bahwa perkembangan prososial dipengaruhi kematangan kognitif, emosi, empati, nilai, pengasuhan, motivasi, serta pengalaman sosial.

Bandura (1986) membantu menjelaskan mengapa teladan sangat kuat. Anak mempelajari perilaku bukan hanya dari nasihat, tetapi dari apa yang ia lihat diberi perhatian, penghargaan, atau justru dibiarkan. Jika kelas terus memuji siswa yang paling cepat dan jarang memperhatikan siswa yang membantu temannya, pesan sosial yang diterima anak dapat berbeda dari slogan "kita harus saling menolong".

Meta-analisis Wong, Konishi, dan Kong (2021) menemukan hubungan positif antara pola pengasuhan authoritative dan perilaku prososial, sedangkan pola authoritarian berkaitan negatif. Pesan praktisnya bukan

bahwa satu gaya menjamin anak baik, tetapi bahwa kehangatan, tuntutan yang jelas, penjelasan, dan kesempatan anak mengambil tanggung jawab lebih mendukung perilaku sosial yang matang daripada kontrol keras semata.

Jembatan nilai Islam
Ta'awun (tolong-menolong) dalam Q.S. al-Ma'idah [5]:2 menempatkan bantuan dalam arah kebaikan. Guru dapat menghidupkannya melalui kerja sama yang adil: membantu teman memahami, berbagi alat, atau mendampingi teman baru, tanpa menjadikan satu "anak baik" sebagai penolong permanen.

Contoh yang sering luput

Seorang anak selesai lebih cepat lalu mengajari temannya tanpa memberikan jawaban akhir. Guru dapat menandai perilaku itu: "Kamu membantu tanpa mengambil alih pekerjaannya. Itu cara menolong yang baik." Umpan balik spesifik membantu anak memahami bentuk prososial yang kita hargai.

8. Empati: Memahami Perasaan Orang Lain tanpa Harus Mengalami Hal yang Sama

Empati biasanya dibedakan menjadi dua sisi. Empati kognitif berkaitan dengan kemampuan memahami sudut pandang atau keadaan orang lain, sedangkan empati afektif berkaitan dengan ikut merasakan atau merespons secara emosional. Hoffman (2000) menempatkan empati sebagai salah satu dasar penting bagi perkembangan kepedulian moral.

Empati juga perlu dibedakan dari sympathy/compassion dan personal distress. Empati membantu kita memahami atau ikut merasakan keadaan orang lain; sympathy/compassion lebih mengarah pada kepedulian dan keinginan agar orang lain menjadi lebih baik; sedangkan personal distress adalah ketidaknyamanan pada diri sendiri ketika melihat penderitaan orang lain. Anak yang menutup telinga saat temannya menangis belum tentu "tidak punya empati"; ia mungkin justru kewalahan oleh distress. Pembedaan ini penting agar guru tidak memberi label terlalu cepat (Hoffman, 2000; Eisenberg et al., 2006).

Meta-analisis Yin dan Wang (2023) menemukan hubungan positif antara empati, baik kognitif maupun afektif, dan perilaku prososial. Namun, mengukur empati pada anak tidak sederhana. Bayne, Swank, dan Gage (2024) menunjukkan besarnya variasi instrumen dan pentingnya menyesuaikan pengukuran dengan tahap perkembangan. Karena itu, guru sebaiknya tidak cepat menyimpulkan "anak ini tidak punya empati" hanya karena ia tidak menunjukkan ekspresi yang kita harapkan.

Empati juga bukan berarti selalu menyetujui orang lain. Seorang anak dapat berkata, "Aku tahu kamu marah karena kalah, tetapi kamu tidak boleh merusak permainan." Di sini ada dua hal sekaligus: memahami perasaan dan menjaga batas perilaku.

Jembatan nilai Islam
Rahmah memberi arah agar kepekaan terhadap orang lain tidak berhenti pada perasaan. Dalam kelas, rahmah dapat tampak pada cara menenangkan teman, tidak mempermalukan orang yang salah, dan tetap menjaga batas ketika perilaku seseorang merugikan orang lain.

9. Perkembangan Moral: Dari Aturan, Alasan, sampai Pertimbangan Keadilan

Piaget (1932/1965) menunjukkan bahwa pemahaman moral anak berkembang dari ketergantungan pada aturan yang dianggap tetap menuju pemahaman yang lebih kooperatif tentang niat, kesepakatan, dan keadilan. Anak kecil cenderung menilai akibat yang terlihat; dengan berkembangnya kemampuan mengambil perspektif, niat pelaku menjadi lebih berarti.

Kohlberg (1981) kemudian menggambarkan perkembangan penalaran moral dalam tingkatan yang bergerak dari pertimbangan hukuman dan kepentingan pribadi, menuju penerimaan norma kelompok dan hukum, lalu, pada tingkat lebih lanjut, pertimbangan prinsip. Teori ini sangat berpengaruh, tetapi juga dikritik karena terlalu menekankan penalaran verbal dan keadilan. Turiel (1983) memperluas pembahasan dengan social domain theory: anak membedakan pelanggaran moral (misalnya menyakiti), aturan sosial-konvensional (misalnya seragam), dan pilihan personal.

Perspektif care ethics dari Gilligan (1982) menambah sudut pandang penting. Ia mengingatkan bahwa keputusan moral tidak selalu hanya berkisar pada keadilan abstrak, aturan, dan hak; perhatian pada relasi, tanggung jawab terhadap orang yang rentan, dan kepedulian juga merupakan bagian dari kehidupan moral. Di kelas, pertanyaan "apa aturan yang adil?" dapat dipasangkan dengan "siapa yang terluka, siapa yang membutuhkan perhatian, dan bagaimana hubungan dapat diperbaiki?"

Bagi guru MI/SD, perbedaan ini praktis. Menyeragamkan semua pelanggaran sebagai "tidak taat aturan" membuat anak kehilangan alasan moral di balik aturan. Lebih mendidik mengatakan, "Kita tidak mengejek karena itu melukai orang dan membuat kelas tidak aman," daripada hanya "pokoknya dilarang".

Meta-analisis program pendidikan karakter menemukan efek positif yang secara umum kecil tetapi bermakna (Brown et al., 2023). Bukti yang lebih baru dari 92 randomized controlled trials di lingkungan pendidikan juga menunjukkan bahwa intervensi etika/moral dapat memperbaiki sensitivitas, penilaian, dan motivasi moral; kegiatan yang melibatkan diskusi siswa cenderung lebih efektif daripada penyampaian satu arah semata, meskipun kualitas bukti masih bervariasi (Basarkod et al., 2026). Pesannya sederhana: karakter tumbuh lebih kuat ketika anak memikirkan, merasakan, mendiskusikan, dan mempraktikkan nilai, bukan hanya mendengar slogan.

Jembatan nilai Islam
'Adl (keadilan) menuntut guru tidak hanya menegakkan aturan, tetapi juga menjelaskan alasan moralnya. Q.S. an-Nahl [16]:90 memerintahkan keadilan dan ihsan. Pada tingkat anak, ini dapat diterjemahkan menjadi membagi giliran dengan adil, mendengar dua pihak saat konflik, dan memperbaiki kerugian.

10. Tanggung Jawab: Belajar Menjadi Pemilik atas Pilihan dan Akibatnya

Tanggung jawab bukan sekadar patuh ketika diawasi. Ia berarti anak mulai memahami bahwa tindakan mempunyai akibat, tugas mempunyai pemilik, dan kesalahan dapat diperbaiki. Dalam teori sosial-kognitif, Bandura (1991) menjelaskan mekanisme self-regulation dan moral agency: manusia mengevaluasi perilakunya berdasarkan standar yang ia internalisasi, tetapi juga dapat melakukan moral disengagement ketika mencari alasan agar perilaku salah terasa dapat diterima.

Patuh, bertanggung jawab, dan accountable tidak sama. Patuh berarti mengikuti aturan atau instruksi; tanggung jawab berarti mengakui bahwa tugas dan pilihan itu "milik saya"; accountability menambahkan kesiapan menjelaskan tindakan, menerima akibat yang relevan, dan ikut memperbaiki kerugian. Anak dapat patuh ketika guru melihat, tetapi belum tentu bertanggung jawab ketika tidak diawasi. Karena itu tujuan pendidikan bukan sekadar kepatuhan yang sunyi, melainkan kepemilikan moral atas pilihan.

Model empat komponen Rest (1986; Rest et al., 1999) membantu membaca mengapa "tahu yang benar" belum tentu berakhir pada tindakan yang benar. Anak perlu peka bahwa ada masalah moral, mampu menilai tindakan yang tepat, memilih nilai itu sebagai prioritas, lalu memiliki kekuatan untuk benar-benar melakukannya. Di kelas, keempatnya dapat gagal pada titik yang berbeda.

Contohnya sederhana. Seorang anak tidak sengaja memecahkan penggaris temannya. Tanggung jawab bukan berhenti pada ucapan “maaf”. Ia juga perlu mengakui kejadian, mendengar dampaknya bagi teman, dan ikut mencari perbaikan, misalnya mengganti atau meminjamkan penggarisnya sendiri. Konsekuensi yang bersifat restoratif sering lebih mendidik daripada hukuman yang tidak berhubungan dengan kesalahan.

Jembatan nilai Islam
Amanah membantu menghubungkan tanggung jawab dengan kepercayaan. Q.S. an-Nisa [4]:58 memerintahkan agar amanah disampaikan kepada yang berhak. Di kelas, amanah dapat dilatih melalui barang pinjaman, tugas kelompok, janji sederhana, dan keberanian mengakui ketika kepercayaan itu belum dijaga.



Ilustrasi pembelajaran 3. Tanggung jawab juga dibangun lewat pekerjaan kecil yang dilakukan dengan sungguh-sungguh, bukan hanya lewat nasihat.

11. Akhlak: Ketika Kebaikan Menjadi Kecenderungan yang Dilatih

Dalam tradisi etika Islam, akhlak tidak cukup dipahami sebagai pengetahuan tentang baik dan buruk. Ibn Miskawayh menggambarkan karakter sebagai keadaan jiwa yang mendorong tindakan dengan relatif mudah, sedangkan Al-Ghazali menekankan latihan jiwa, pembiasaan, pengendalian dorongan, dan pembentukan sifat yang baik. Keduanya menempatkan pendidikan moral sebagai proses: anak perlu mengetahui, berlatih, melihat teladan, dan mengulang tindakan hingga kebaikan semakin menjadi kebiasaan (Ibn Miskawayh, 1968; Al-Ghazali, 2000).

Empat mekanisme praktis dapat ditonjolkan dalam pendidikan akhlak. Niat memberi arah batin; pembiasaan membuat tindakan baik semakin mudah dilakukan; muhasabah memberi ruang untuk memeriksa diri setelah bertindak; dan uswah atau teladan membuat nilai terlihat dalam manusia nyata. Al-Ghazali (2000) menekankan

latihan dan pengendalian dorongan, sedangkan pendidikan karakter modern juga menunjukkan bahwa pengetahuan nilai perlu bertemu dengan kebiasaan dan tindakan (Lickona, 1991). Anak tidak belajar kejujuran hanya dari definisi; ia belajar ketika melihat guru mengakui kesalahan, kemudian diberi kesempatan melakukan hal yang sama.

Dalam psikologi pendidikan modern, gagasan ini memiliki titik temu dengan pendidikan karakter yang menekankan moral knowing, moral feeling, dan moral action (Lickona, 1991). Tetapi akhlak memiliki orientasi spiritual yang khas: tindakan tidak hanya dipertimbangkan karena dampaknya bagi masyarakat, tetapi juga karena niat, amanah, dan hubungan manusia dengan Allah.

Karena itu, guru sebaiknya berhati-hati ketika memakai kata "akhlak" hanya untuk perilaku yang tenang dan mudah diatur. Anak yang berani mengatakan bahwa temannya diperlakukan tidak adil mungkin tampak "membantah", tetapi keberanian moral itu justru perlu diarahkan dengan adab, bukan dipadamkan.

12. Nilai Keislaman dalam Pembentukan Karakter: Dari Ayat menuju Kebiasaan

Al-Qur'an memuji Nabi Muhammad sebagai pribadi yang memiliki akhlak agung (Q.S. al-Qalam [68]:4). Dalam Q.S. Ali Imran [3]:134, ketakwaan dikaitkan dengan kemampuan menahan marah dan memaafkan. Q.S. Luqman [31]:12–19 merangkai rasa syukur, ibadah, tanggung jawab moral, kesabaran, kerendahan hati, dan cara berbicara. Rangkaian ini menunjukkan bahwa nilai agama tidak berdiri sebagai hafalan terpisah dari perilaku sosial sehari-hari.

Lahmar (2020) menekankan pentingnya lingkungan pendidikan Islam yang menumbuhkan kebijaksanaan, akhlak, tindakan, dan pertumbuhan manusia secara utuh. Stimpson dan Calvert (2021) juga menunjukkan bahwa prinsip pendidikan Qur'ani mencakup dimensi pengetahuan, pembentukan pribadi, relasi, dan tindakan. Dengan kata lain, nilai keislaman lebih kuat ketika menjadi kultur yang dialami daripada hanya materi yang dijelaskan.

Studi Noor et al. (2026) tentang Islamic Parenting Style mengidentifikasi tiga domain besar yang menarik untuk pendidikan: compassionate behavior, guidance/supervision, dan cognitive/reflective behavior. Meskipun penelitian itu berfokus pada pengasuhan, pesannya relevan untuk sekolah: kasih sayang tanpa arah dapat menjadi permisif, pengawasan tanpa kasih sayang terasa keras, sedangkan refleksi membantu anak memahami mengapa nilai perlu dijalankan.

Contoh kecil di kelas: ketika anak terlambat mengembalikan buku, guru dapat menghubungkan amanah dengan tindakan yang sangat konkret, mengakui kelalaian, mengembalikan buku, meminta maaf bila orang lain dirugikan, lalu membuat cara agar tidak lupa lagi. Nilai agama bertemu dengan self-regulation dan tanggung jawab, bukan berhenti pada ceramah.

Agar nilai Islam tidak muncul sebagai "tambahan di akhir", nilai dapat dihubungkan dengan proses perkembangan yang sedang dibahas. Hubungan berikut adalah jembatan pedagogis, bukan penyamaan teori psikologi dengan konsep agama.

Proses perkembangan	Nilai Islam	Contoh perilaku yang dapat diamati
Regulasi emosi	Sabr	Menahan kata kasar, meminta jeda, kembali bicara setelah tenang.
Empati & kepedulian	Rahmah	Menyadari teman sedih, menawarkan bantuan, tidak mempermalukan.

Proses perkembangan	Nilai Islam	Contoh perilaku yang dapat diamati
Prososial	Ta'awun	Membantu teman memahami tugas tanpa mengambil alih.
Tanggung jawab	Amanah	Mengembalikan barang, menyelesaikan tugas, mengakui kelalaian.
Pertimbangan moral	'Adl & ihsan	Membagi giliran adil, mendengar dua pihak, memberi ruang perbaikan.
Akhlak pribadi	Niat, muhasabah, uswah	Memeriksa alasan bertindak, mengevaluasi kesalahan, meniru teladan yang baik.

13. Menyatukan Moral, Empati, Kebiasaan, dan Akhlak

Tidak ada satu teori yang menjelaskan seluruh perkembangan karakter. Piaget dan Kohlberg membantu kita membaca penalaran; Hoffman dan Eisenberg menyoroti empati dan prososial; Bandura menjelaskan teladan dan regulasi; Lickona menghubungkan mengetahui, merasakan, dan bertindak; tradisi akhlak Islam menambahkan dimensi niat, pembiasaan jiwa, amanah, dan orientasi kepada Allah. Jika digabung secara hati-hati, semuanya memberi peta yang lebih manusiawi daripada satu label sederhana seperti "anak baik" atau "anak nakal".

Bronfenbrenner (1979) memberi payung untuk menyatukan semua itu. Perkembangan karakter berada dalam sistem yang berlapis: hubungan langsung dengan orang tua, guru, dan teman; hubungan antarl lingkungan seperti komunikasi rumah–sekolah; kondisi yang tidak dihadapi anak secara langsung tetapi memengaruhinya; budaya, nilai, dan kebijakan; serta perubahan sepanjang waktu. Karena itu, intervensi terhadap "anak yang bermasalah" sering tidak cukup bila norma kelompok, relasi guru, atau lingkungan rumah dibiarkan tidak disentuh.



Diagram 3. Pengetahuan moral perlu bertemu dengan empati, latihan, teladan, lingkungan, niat, dan nilai yang dihidupi.

Jangan disamakan begitu saja

Penalaran moral bukan sinonim akhlak. Seorang anak dapat memberi jawaban moral yang bagus tetapi belum konsisten melakukannya. Sebaliknya, kebiasaan baik juga perlu disertai pemahaman agar tidak berubah menjadi kepatuhan tanpa kesadaran.

14. Bahasa dan Strategi Guru yang Mendukung Perkembangan

Fokus	Contoh bahasa/strategi guru
Self-concept	Ganti label "kamu malas" dengan observasi: "Tugas ini belum selesai. Bagian mana yang membuatmu berhenti?"
Emosi	Namai emosi tanpa menghakimi: "Kamu kecewa karena kelompokmu tidak memilih idemu."
Regulasi emosi	Beri jeda dan pilihan strategi sebelum menuntut penjelasan panjang ketika anak masih sangat marah.
Teman sebaya	Ajarkan cara masuk kelompok, menolak ajakan, meminta giliran, dan menyelesaikan konflik; jangan menganggap anak otomatis tahu.
Prososial	Berikan kesempatan nyata untuk menolong tanpa membuat "anak baik" menjadi pembantu permanen.
Moral	Tanyakan alasan dan dampak: "Siapa yang dirugikan? Apa yang perlu diperbaiki?"
Empati	Gunakan perspektif: "Menurutmu apa yang ia rasakan? Apa tanda yang kamu lihat?"
Tanggung jawab	Gunakan konsekuensi yang berhubungan dengan kesalahan dan memberi ruang memperbaiki.
Akhlak & nilai Islam	Hubungkan nilai dengan tindakan kecil yang dapat diamati: jujur saat salah, amanah pada barang pinjaman, adil saat membagi tugas, sabar saat menunggu.

15. Aktivitas Mahasiswa: Membaca Perilaku Anak melalui Teori

Kasus 1, "Dia langsung marah kalau kalah"

Dalam permainan matematika, seorang siswa kelas IV kalah tipis. Ia menendang kursi dan berkata, "Curang!" Temannya menertawakan. Guru hampir berkata, "Sudah, jangan cengeng."

- Emosi apa yang mungkin muncul dan bagaimana appraisal anak terhadap situasi?
- Di titik mana regulasi emosi dapat dibantu?
- Respons guru apa yang menghentikan perilaku merusak tanpa mempermalukan anak?
- Nilai apa yang dapat dihubungkan: sabar, adil, tanggung jawab, atau yang lain? Jelaskan.

Kasus 2, “Teman-teman tidak mau satu kelompok dengannya”

Seorang siswa kelas V sering memotong pembicaraan dan mengatur permainan. Ia sebenarnya senang membantu, tetapi teman-teman mulai menghindarinya. Ia mengatakan, “Mereka tidak suka aku.”

- Apa yang mungkin terjadi pada self-concept anak?
- Bagaimana kualitas relasi teman sebaya dan keterampilan prososial dapat dibedakan dalam kasus ini?
- Scaffolding sosial apa yang dapat diberikan guru tanpa memaksa teman lain “harus berteman”?
- Bagaimana empati dapat dilatih pada anak tersebut dan pada kelompok?

Kasus 3, “Sudah minta maaf, tetapi barang belum dikembalikan”

Seorang siswa meminjam penghapus temannya, kehilangan barang itu, lalu berkata “maaf”. Ia menganggap masalah selesai. Temannya tetap kesal.

- Apa beda rasa bersalah, tanggung jawab, dan tindakan reparasi?
- Bagaimana Rest dan Bandura dapat membantu membaca kasus ini?
- Bagaimana konsep amanah dapat diterjemahkan menjadi langkah konkret, bukan ceramah panjang?

Kasus 4, “Semua ikut tertawa, jadi saya juga”

Saat istirahat, beberapa siswa mengejek logat seorang teman. Dua anak tertawa, satu anak merekam dengan ponsel, dan beberapa lainnya diam. Setelah guru datang, semua berkata, “Cuma bercanda.”

- Bagaimana membedakan candaan, konflik biasa, dan bullying/peer victimization?
- Apa peran bystander dalam memperkuat atau menghentikan norma kelompok?
- Bagaimana empati, keberanian moral, dan nilai larangan merendahkan (Q.S. al-Hujurat [49]:11) dapat diterjemahkan menjadi tindakan aman?
- Respons apa yang melindungi korban tanpa mempermalukan atau langsung memberi label permanen kepada pelaku?

Kasus 5, “Kalau jujur, teman saya bisa marah”

Dalam kerja kelompok, seorang siswa melihat temannya menyalin jawaban dari kelompok lain. Temannya berbisik, “Jangan bilang siapa-siapa, kita kan satu kelompok.” Anak itu tahu tindakan tersebut tidak benar tetapi takut dijauhi jika melapor.

- Apa konflik moral yang sedang dialami anak?
- Bagaimana tekanan teman sebaya, loyalitas, dan self-concept dapat memengaruhi keputusan?
- Bagaimana perspektif keadilan (Kohlberg/Turiel) dan kepedulian (Gilligan) membaca kasus ini?
- Bagaimana guru dapat mengajarkan jujur dan amanah tanpa membuat anak menjadi “polisi” bagi teman-temannya?

Tugas OBE, Catatan Analisis Sosial-Emosional Satu Halaman

Pilih satu perilaku anak yang dapat diamati. Tulis satu halaman yang memuat: (1) perilaku faktual tanpa label; (2) dua kemungkinan penjelasan teoretis; (3) faktor konteks yang masih perlu diketahui; (4) satu respons guru; (5) satu kesempatan latihan karakter; dan (6) nilai keislaman yang relevan beserta bentuk perilakunya.

Kriteria	4, Sangat baik	3, Baik	2, Cukup	1, Perlu perbaikan
Observasi	Fakta perilaku jelas, tanpa label	Umumnya faktual	Masih bercampur tafsir	Dominan label
Teori	≥2 teori tepat dan saling melengkapi	Dua teori cukup tepat	Satu teori dangkal	Teori tidak relevan
Respons guru	Konkret, restoratif, tidak mempermalukan	Relevan dan cukup spesifik	Masih umum	Menghakimi/punitif tanpa hubungan
Nilai Islam	Nilai terhubung ke perilaku konkret dan konteks	Nilai relevan tetapi belum operasional	Nilai disebut tanpa jembatan	Sekadar slogan/ayat tanpa analisis
Etika / non-stigmatisasi	Bahasa menjaga martabat anak, membedakan perilaku dari identitas	Umumnya non-stigmatis; ada sedikit generalisasi	Masih memakai label yang kurang perlu	Menghakimi, mempermalukan, atau memberi label identitas

16. Riset Mutakhir 2020–2026

Fokus	Artikel	Jurnal / indeks	Kontribusi untuk materi	DOI
Self-concept	Möller et al. (2020)	Review of Educational Research , Scopus/WoS	Meta-analisis hubungan prestasi dan konsep diri akademik.	Buka DOI
Peer victimization SD	Sukhawathanakul & Leadbeater (2020)	Journal of Community Psychology , Scopus/WoS	Siswa kelas 1–3 dengan victimization kronis menunjukkan risiko sosial-emosional dan iklim sekolah yang lebih buruk.	Buka DOI
Co-regulation kelas I	Kostøl & Cameron (2021)	Education 3-13 , Scopus/WoS	Respons guru pada distress emosional memperlihatkan pentingnya pengakuan emosi, modeling, dan co-regulation.	Buka DOI
Regulasi emosi	Moltrecht et al. (2021)	European Child & Adolescent Psychiatry , Scopus/WoS	Meta-analisis efektivitas intervensi regulasi emosi pada youth.	Buka DOI
Teman sebaya	Dryburgh et al. (2022)	Child Development , Scopus/WoS	Meta-analisis perilaku interpersonal dan kualitas pertemanan.	Buka DOI
Empati–prososial	Yin & Wang (2023)	Asian Journal of Social Psychology , Scopus/WoS	Meta-analisis hubungan empati kognitif/afektif dengan perilaku prososial.	Buka DOI
SEL sekolah	Cipriano et al. (2023)	Child Development , Scopus/WoS	Meta-analisis 424 studi universal school-based SEL.	Buka DOI

Fokus	Artikel	Jurnal / indeks	Kontribusi untuk materi	DOI
Pendidikan karakter	Brown et al. (2023)	Journal of Moral Education , Scopus/WoS	Meta-analisis 214 studi program pendidikan karakter.	Buka DOI
Intervensi moral/etika	Basarkod et al. (2026)	Nature Human Behaviour , Scopus/WoS	Meta-analisis RCT pendidikan: diskusi siswa dan pendekatan interaktif memperkuat hasil moral/etika.	Buka DOI
Pendidikan Islam	Lahmar (2020)	Religions , Scopus/WoS	Lingkungan budaya pendidikan Islam yang berorientasi hikmah dan akhlak.	Buka DOI
Filsafat Qur'ani	Stimpson & Calvert (2021)	Religions , Scopus/WoS	Analisis prinsip pendidikan yang eksplisit dalam Al-Qur'an.	Buka DOI
Islamic parenting	Noor et al. (2026)	Religions , Scopus/WoS	Validasi skala pengasuhan Islam: compassion, guidance/supervision, cognitive/reflective.	Buka DOI

17. Ringkasan

- Self-concept berkembang melalui pengalaman keberhasilan/kegagalan, umpan balik penting, perbandingan sosial, dan cara anak menafsirkan dirinya.
- Emosi perlu dikenali dan diberi bahasa; regulasi emosi berarti mengelola respons, bukan menghapus emosi.
- Teman sebaya adalah konteks perkembangan penting. Penerimaan, penolakan, bullying/victimization, posisi bystander, prososial, empati, dan konflik membentuk pengalaman sekolah anak.
- Perkembangan moral melibatkan penalaran keadilan, kepedulian, perspektif, emosi, nilai, kebiasaan, teladan, diskusi, dan keberanian bertindak.
- Self-concept, self-esteem, dan self-efficacy saling berhubungan tetapi tidak sama; satu kesulitan tugas tidak boleh berubah menjadi label terhadap seluruh diri anak.
- Regulasi emosi berkembang dari co-regulation menuju self-regulation; bantuan orang dewasa seharusnya perlahan berubah menjadi kemampuan anak mengelola dirinya sendiri.
- Tanggung jawab tumbuh ketika anak diberi kesempatan menanggung akibat yang relevan dan memperbaiki kesalahan.
- Akhlak dalam pendidikan Islam tidak berhenti pada hafalan nilai. Ia menuntut niat, latihan, pembiasaan, teladan, dan tindakan nyata.
- Peran guru bukan menghasilkan anak yang selalu tenang dan patuh, melainkan membantu anak semakin mampu mengenali diri, menjaga orang lain, memperbaiki kesalahan, dan memilih tindakan yang baik dengan kesadaran.

18. Daftar Referensi

Al-Ghazali. (2000). Disciplining the soul and breaking the two desires: Books XXII and XXIII of The Revival of the Religious Sciences (T. J. Winter, Trans.). Islamic Texts Society.

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

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), Handbook of moral behavior and development (Vol. 1, pp. 45–103). Erlbaum.

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

https://doi.org/10.1038/s41562-026-02456-xBasarkod, G., Cahill, L. S., Burston, A., Barnett, D., Mahoney, J., Griffith, S., Swaryandini, G., Bradshaw, E. L., Devine, E. K., Akhtaruzzaman, M., Dicke, T., Wilks, M., Slattery, P., Saeri, A. K., Grundy, E. A. C., Lonsdale, C., Marsh, H. W., Chambers, S. K., & Noetel, M. (2026). Educational interventions are effective in improving students' ethical and moral outcomes: A systematic review and meta-analysis. Nature Human Behaviour. https://doi.org/10.1038/s41562-026-02456-x

Bayne, H. B., Swank, J. M., & Gage, N. (2024). A critical review of empathy assessments for children ages 3–12. Psychology in the Schools, 61, 739–767. https://doi.org/10.1002/pits.23082

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

Brown, M., McGrath, R. E., Bier, M. C., Johnson, K., & Berkowitz, M. W. (2023). A comprehensive meta-analysis of character education programs. Journal of Moral Education, 52(2), 119–138. https://doi.org/10.1080/03057240.2022.2060196

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. Child Development, 94, 1181–1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Dryburgh, N. S. J., Ponath, E., Bukowski, W. M., & Dirks, M. A. (2022). Associations between interpersonal behavior and friendship quality in childhood and adolescence: A meta-analysis. Child Development, 93(3), e332–e347. https://doi.org/10.1111/cdev.13728

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development (6th ed., pp. 646–718). Wiley.

Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. Cognition and Emotion, 6(3–4), 169–200. https://doi.org/10.1080/02699939208411068

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

Fu, R., Lee, J., Chen, X., & Wang, L. (2020). Academic self-perceptions and academic achievement in Chinese children: A multiwave longitudinal study. Child Development, 91, 1718–1732. https://doi.org/10.1111/cdev.13360

Gilligan, C. (1982). In a different voice: Psychological theory and women's development. Harvard University Press.

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

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. Psychological Inquiry, 26(1), 1–26. https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781

Harter, S. (2012). The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations (2nd ed.). Guilford Press.

Hoffman, M. L. (2000). Empathy and moral development: Implications for caring and justice. Cambridge University Press.

Ibn Miskawayh. (1968). The refinement of character: A translation from the Arabic of Ahmad ibn-Muhammad Miskawayh's Tahdhib al-Akhlaq (C. K. Zurayk, Trans.). American University of Beirut.

Kohlberg, L. (1981). The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice. Harper & Row.

Kostøl, E. M. F., & Cameron, D. L. (2021). Teachers' responses to children in emotional distress: A study of co-regulation in the first year of primary school in Norway. Education 3-13, 49(7), 821–831. https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1800062

Lahmar, F. (2020). Islamic education: An Islamic "wisdom-based cultural environment" in a Western context. Religions, 11(8), 409. https://doi.org/10.3390/rel11080409

Lazarus, R. S. (1991). Emotion and adaptation. Oxford University Press.

Lickona, T. (1991). Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility. Bantam.

Möller, J., Zitzmann, S., Helm, F., Machts, N., & Wolff, F. (2020). A meta-analysis of relations between achievement and self-concept. Review of Educational Research, 90(3), 376–419. https://doi.org/10.3102/0034654320919354

Moltrecht, B., Deighton, J., Patalay, P., & Edbrooke-Childs, J. (2021). Effectiveness of current psychological interventions to improve emotion regulation in youth: A meta-analysis. European Child & Adolescent Psychiatry, 30, 829–848. https://doi.org/10.1007/s00787-020-01498-4

Noor, M., Khan, M. J., Khan, A., Saba, I., & Al-Shahrani, H. F. (2026). Islamic parenting style: Scale development and validation based on Qur'an and Hadith. Religions, 17(5), 511. https://doi.org/10.3390/rel17050511

Piaget, J. (1965). The moral judgment of the child (M. Gabain, Trans.). Free Press. (Original work published 1932).

Rest, J. R. (1986). Moral development: Advances in research and theory. Praeger.

Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M. J., & Thoma, S. J. (1999). Postconventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach. Erlbaum.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development (6th ed., pp. 571–645). Wiley.

Stimpson, B., & Calvert, I. (2021). Qur'anic educational philosophy: Foundational principles of education in Islam's holiest text. Religions, 12(2), 82. https://doi.org/10.3390/rel12020082

Sukhawathanakul, P., & Leadbeater, B. (2020). Trajectories of peer victimization in elementary school children: Associations with changes in internalizing, externalizing, social competence, and school climate. Journal of Community Psychology, 48(6), 1751–1769. https://doi.org/10.1002/jcop.22365

Sullivan, H. S. (1953). The interpersonal theory of psychiatry. Norton.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59(2–3), 25–52. https://doi.org/10.2307/1166137

Turiel, E. (1983). The development of social knowledge: Morality and convention. Cambridge University Press.

Wong, T. K. Y., Konishi, C., & Kong, X. (2021). Parenting and prosocial behaviors: A meta-analysis. Social Development, 30(2), 343–373. https://doi.org/10.1111/sode.12481

Yin, Y., & Wang, Y. (2023). Is empathy associated with more prosocial behaviour? A meta-analysis. Asian Journal of Social Psychology, 26(1), 3–22. https://doi.org/10.1111/ajsp.12537

Al-Ghazali. (2000). Disciplining the soul and breaking the two desires: Books XXII and XXIII of The Revival of the Religious Sciences (T. J. Winter, Trans.). Islamic Texts Society.

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

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), Handbook of moral behavior and development (Vol. 1, pp. 45–103). Erlbaum.

Bayne, H. B., Swank, J. M., & Gage, N. (2024). A critical review of empathy assessments for children ages 3–12. Psychology in the Schools, 61, 739–767. https://doi.org/10.1002/pits.23082

Brown, M., McGrath, R. E., Bier, M. C., Johnson, K., & Berkowitz, M. W. (2023). A comprehensive meta-analysis of character education programs. Journal of Moral Education, 52(2), 119–138. https://doi.org/10.1080/03057240.2022.2060196

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. Child Development, 94, 1181–1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Dryburgh, N. S. J., Ponath, E., Bukowski, W. M., & Dirks, M. A. (2022). Associations between interpersonal behavior and friendship quality in childhood and adolescence: A meta-analysis. Child Development, 93(3), e332–e347. https://doi.org/10.1111/cdev.13728

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development (6th ed., pp. 646–718). Wiley.

Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. Cognition and Emotion, 6(3–4), 169–200. https://doi.org/10.1080/02699939208411068

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

Fu, R., Lee, J., Chen, X., & Wang, L. (2020). Academic self-perceptions and academic achievement in Chinese children: A multiwave longitudinal study. Child Development, 91, 1718–1732. https://doi.org/10.1111/cdev.13360

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

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. Psychological Inquiry, 26(1), 1–26. https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781

Harter, S. (2012). The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations (2nd ed.). Guilford Press.

Hoffman, M. L. (2000). Empathy and moral development: Implications for caring and justice. Cambridge University Press.

Ibn Miskawayh. (1968). The refinement of character: A translation from the Arabic of Ahmad ibn-Muhammad Miskawayh's Tahdhib al-Akhlaq (C. K. Zurayk, Trans.). American University of Beirut.

Kohlberg, L. (1981). The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice. Harper & Row.

Lahmar, F. (2020). Islamic education: An Islamic "wisdom-based cultural environment" in a Western context. Religions, 11(8), 409. https://doi.org/10.3390/rel11080409

Lazarus, R. S. (1991). Emotion and adaptation. Oxford University Press.

Lickona, T. (1991). Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility. Bantam.

Möller, J., Zitzmann, S., Helm, F., Machts, N., & Wolff, F. (2020). A meta-analysis of relations between achievement and self-concept. Review of Educational Research, 90(3), 376–419. https://doi.org/10.3102/0034654320919354

Moltrecht, B., Deighton, J., Patalay, P., & Edbrooke-Childs, J. (2021). Effectiveness of current psychological interventions to improve emotion regulation in youth: A meta-analysis. European Child & Adolescent Psychiatry, 30, 829–848. https://doi.org/10.1007/s00787-020-01498-4

Noor, M., Khan, M. J., Khan, A., Saba, I., & AL-shahrani, H. F. (2026). Islamic parenting style: Scale development and validation based on Qur'an and Hadith. Religions, 17(5), 511. https://doi.org/10.3390/rel17050511

Piaget, J. (1965). The moral judgment of the child (M. Gabain, Trans.). Free Press. (Original work published 1932).

Rest, J. R. (1986). Moral development: Advances in research and theory. Praeger.

Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M. J., & Thoma, S. J. (1999). Postconventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach. Erlbaum.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development (6th ed., pp. 571–645). Wiley.

Stimpson, B., & Calvert, I. (2021). Qur'anic educational philosophy: Foundational principles of education in Islam's holiest text. Religions, 12(2), 82. https://doi.org/10.3390/rel12020082

Sullivan, H. S. (1953). The interpersonal theory of psychiatry. Norton.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59(2–3), 25–52. https://doi.org/10.2307/1166137

Turiel, E. (1983). The development of social knowledge: Morality and convention. Cambridge University Press.

Wong, T. K. Y., Konishi, C., & Kong, X. (2021). Parenting and prosocial behaviors: A meta-analysis. Social Development, 30(2), 343–373. https://doi.org/10.1111/sode.12481

Yin, Y., & Wang, Y. (2023). Is empathy associated with more prosocial behaviour? A meta-analysis. Asian Journal of Social Psychology, 26(1), 3–22. https://doi.org/10.1111/ajsp.12537

Penutup

Anak tidak tumbuh menjadi pribadi baik hanya karena pernah mendengar definisi kejujuran, sabar, empati, atau amanah. Ia tumbuh melalui ratusan peristiwa kecil: menunggu giliran ketika ingin cepat, mengakui kesalahan ketika malu, memilih tidak ikut mengejek, mengembalikan barang pinjaman, menahan kata yang menyakitkan, atau berani meminta maaf. Tugas pendidikan adalah membuat peristiwa kecil itu menjadi ruang belajar, dengan teori yang cukup, teladan yang nyata, dan kasih sayang yang tidak kehilangan arah.

Jembatan ke Pertemuan Berikutnya

Setelah melihat perkembangan sosial dan emosi, satu hal menjadi semakin jelas: anak dalam kelas tidak pernah hadir dengan pengalaman dan kebutuhan yang seragam. Pertemuan berikutnya membahas keragaman peserta didik, inklusivitas, diferensiasi, dan UDL sebagai cara membuka akses belajar tanpa merendahkan tujuan.

MATERI AJAR • PSIKOLOGI PENDIDIKAN

PERTEMUAN 7

Keragaman Peserta Didik: Potensi, Kebutuhan, Inklusivitas, Diferensiasi, dan UDL

Inteligensi dan kemampuan • Minat • Kesiapan • Latar keluarga dan budaya • Kebutuhan individual • Peserta didik berkebutuhan khusus • Inklusivitas • Diferensiasi • Universal Design for Learning



Ilustrasi pembelajaran: anak-anak dengan kekuatan dan kebutuhan yang berbeda belajar dalam satu ruang yang sama.

Gagasan utama

Kelas tidak pernah benar-benar “homogen”. Bahkan ketika usia dan kurikulumnya sama, anak datang dengan pengalaman, bahasa, rasa aman, pengetahuan awal, kemampuan, minat, dan dukungan keluarga yang berbeda. Tugas guru bukan menyeragamkan semua anak, tetapi menjaga tujuan belajar tetap bermakna sambil membuka jalan yang cukup luas agar lebih banyak anak dapat mencapainya.

“Adil tidak selalu berarti semua anak menerima hal yang sama; adil berarti hambatan yang tidak perlu dikurangi dan dukungan yang relevan diberikan.”

1. Capaian Pembelajaran dan Peta Materi

Setelah mempelajari bahan ajar ini, mahasiswa diharapkan mampu:

- menjelaskan perbedaan antara inteligensi, kemampuan, prestasi, minat, kesiapan, dan kebutuhan belajar;
- menganalisis pengaruh keluarga, budaya, bahasa, pengalaman, serta lingkungan terhadap pembelajaran peserta didik;
- membaca kebutuhan individual tanpa tergesa-gesa memberi label “pintar”, “lemah”, “malas”, atau “tidak mampu”;
- menjelaskan prinsip pendidikan inklusif, reasonable accommodation, assistive technology, dan dukungan bagi peserta didik berkebutuhan khusus;
- membedakan diferensiasi, UDL, akomodasi, dan modifikasi, lalu menggunakannya secara proporsional sesuai tujuan belajar dan bukti kebutuhan;
- merancang respons pembelajaran yang konkret, fleksibel, dan menjaga martabat setiap peserta didik.

Pertanyaan pemantik

Mengapa dua anak dengan nilai yang sama bisa membutuhkan bantuan yang berbeda? Mengapa minat tidak boleh diperlakukan sebagai sifat tetap? Apakah “memberi tugas berbeda” selalu berarti diferensiasi? Dan bagaimana membuat kelas yang aksesibel tanpa menurunkan tujuan belajar?

2. Keragaman Peserta Didik

Keragaman peserta didik bukan masalah yang baru muncul ketika ada seorang anak dengan diagnosis tertentu. Variasi sudah ada sejak awal. Ada anak yang cepat menangkap pola tetapi kesulitan menjelaskan jawabannya. Ada yang membaca lambat tetapi memahami percakapan dengan sangat baik. Ada yang terlihat diam karena sedang memproses bahasa kedua. Ada pula yang sebenarnya paham, tetapi takut salah di depan teman.

Cara pandang ini penting karena guru mudah tergoda memakai nilai tunggal sebagai ringkasan diri anak. Padahal performa belajar muncul dari pertemuan banyak hal: kemampuan kognitif, pengetahuan sebelumnya, perhatian, bahasa, motivasi, kesehatan, rasa aman, pengalaman keluarga, kualitas pengajaran, dan akses terhadap dukungan. Ainscow (2020) menempatkan inklusi sebagai usaha mengurangi hambatan terhadap kehadiran, partisipasi, dan pencapaian semua peserta didik, bukan sekadar memasukkan anak tertentu ke kelas reguler.

Karena itu, pertanyaan yang lebih berguna bukan “anak ini tipe apa?”, melainkan “apa yang sudah ia kuasai, apa yang sedang menghambatnya, dan perubahan kecil apa pada lingkungan atau pengajaran yang dapat membuatnya lebih mampu berpartisipasi?”

3. Inteligensi, Ability, Aptitude, dan Prestasi

Dalam psikologi, inteligensi umumnya merujuk pada kapasitas untuk belajar, bernalar, memecahkan masalah, dan beradaptasi. Spearman (1904) mengusulkan faktor umum atau g untuk menjelaskan mengapa performa pada banyak tugas kognitif saling berkorelasi. Perkembangan berikutnya menghasilkan kerangka Cattell-Horn-Carroll (CHC), yang memandang kemampuan kognitif sebagai struktur hierarkis: ada kemampuan umum dan sejumlah kemampuan luas seperti penalaran cair, pengetahuan, pemrosesan visual, memori kerja, pemrosesan auditori, dan kecepatan pemrosesan. Kajian lintas tes pada hampir 4.000 peserta usia 6–18 tahun mendukung

kegunaan kerangka CHC untuk memahami konstruk kemampuan kognitif secara luas (Caemmerer, Keith, & Reynolds, 2020).

Bagi guru, yang paling penting bukan menghafal nama faktor, melainkan memahami bahwa kemampuan yang tampak pada anak bersifat beragam dan berkembang. Ability lebih dekat pada kapasitas yang dapat ditunjukkan saat ini, sedangkan aptitude menunjuk pada karakteristik atau potensi yang membantu memprediksi kemungkinan keberhasilan belajar pada bidang tertentu. Keduanya tidak sama dengan achievement atau prestasi, yaitu hasil belajar yang telah dicapai. Anak dapat kuat dalam penalaran visual tetapi membutuhkan waktu lebih lama pada tugas yang sarat bahasa; anak lain memiliki pengetahuan umum luas tetapi memori kerjanya cepat penuh ketika instruksi terlalu panjang. Profil seperti ini membantu merancang dukungan, tetapi bukan ramalan nasib.

Teori Multiple Intelligences Gardner (1983) populer di sekolah karena mengingatkan bahwa manusia memiliki beragam kekuatan. Namun, bukti psikometrik tidak mendukung penggunaan "jenis inteligensi" sebagai profil independen yang kemudian dipasangkan dengan gaya mengajar tertentu. Ferrero, Vadillo, dan León (2021) menemukan masalah metodologis besar dalam studi intervensi berbasis Multiple Intelligences. Jadi, variasikan cara mengajar karena variasi representasi dapat membantu banyak anak, bukan karena seorang anak harus ditempel label "visual", "kinestetik", atau "musikal".

> **Catatan penting: jangan mengubah teori menjadi label anak.**
> Multiple Intelligences dapat membantu guru mengingat bahwa kekuatan manusia beragam, tetapi tidak cukup kuat sebagai dasar untuk menetapkan seorang anak sebagai "tipe visual", "tipe kinestetik", atau "tipe musikal". Variasikan representasi dan aktivitas karena pilihan yang beragam memperluas akses belajar, bukan karena anak harus diajar hanya melalui satu "jenis kecerdasan" (Ferrero et al., 2021).

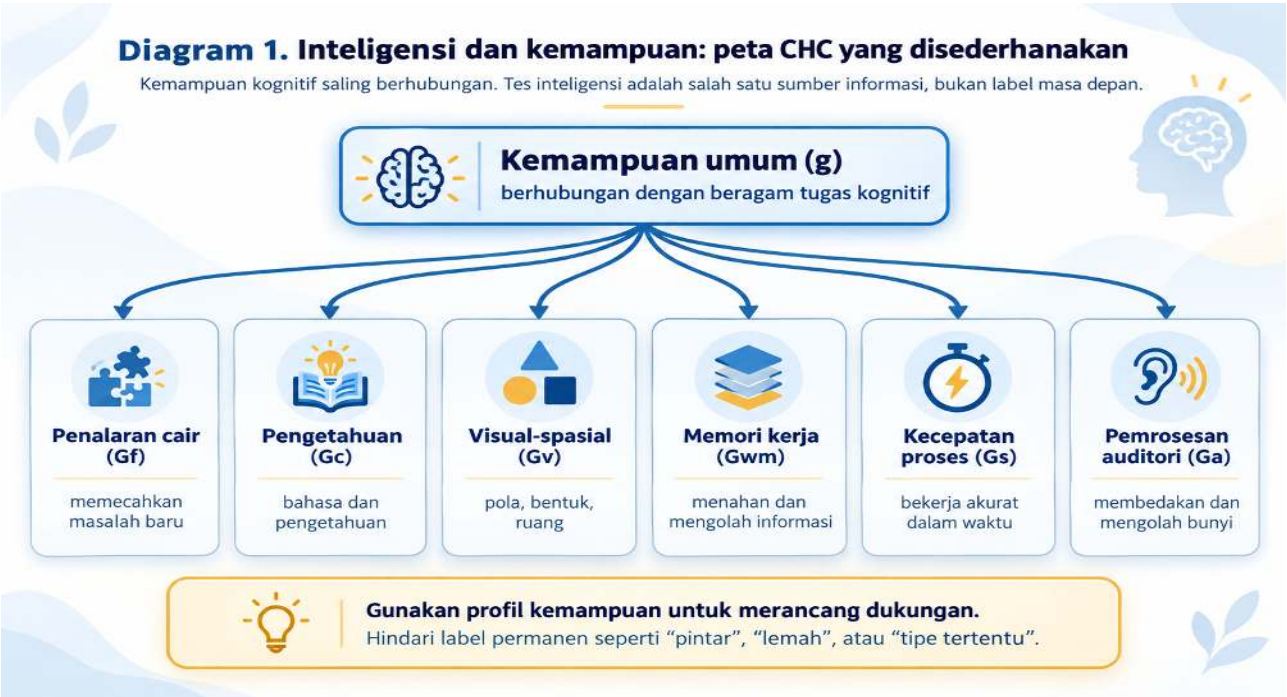


Diagram 1. Kerangka CHC yang disederhanakan. Diagram ini adalah peta konseptual, bukan alat diagnosis.



Ilustrasi pembelajaran: kegiatan praktik dapat memperlihatkan kemampuan yang tidak selalu tampak pada tes tulis.

Istilah yang sering tertukar

Istilah	Makna sederhana	Contoh yang masuk akal
Inteligensi	kapasitas umum dan luas untuk belajar/bernalar	mampu menemukan pola baru pada masalah yang belum familiar
Ability (kemampuan saat ini)	kapasitas yang dapat ditunjukkan pada tugas atau bidang tertentu saat ini	dapat menyelesaikan pola visual atau membaca teks pada tingkat tertentu
Aptitude	karakteristik/potensi yang membantu memprediksi kemudahan belajar atau berkembang pada bidang tertentu	kemampuan awal musikal, spasial, numerik, bahasa, atau motorik yang dapat terus berkembang
Prestasi / achievement	apa yang telah dipelajari pada suatu waktu	skor membaca, hasil proyek, penguasaan perkalian
Minat	kecenderungan terlibat karena topik terasa menarik/bernilai	sering memilih bacaan tentang hewan atau luar angkasa
Self-efficacy	keyakinan bahwa diri mampu menyelesaikan tugas tertentu	“Saya bisa menyelesaikan soal pecahan kalau memakai gambar.”

4. Minat

Minat bukan sekadar daftar hobi. Hidi dan Renninger (2006) membedakan minat situasional yang dapat dipicu oleh lingkungan dari minat individual yang lebih berkembang dan bertahan. Anak yang awalnya tidak tertarik pada pecahan bisa mulai terlibat ketika pecahan muncul dalam konteks membagi makanan, permainan, atau desain. Jika pengalaman itu berulang, bermakna, dan memberi ruang keberhasilan, ketertarikan dapat bertahan lebih lama.

Riset terbaru juga menempatkan minat sebagai sesuatu yang dapat berinteraksi dengan nilai tugas dan regulasi motivasi. Sansone, Renninger, dan Harackiewicz (2026) menekankan bahwa relevansi dan nilai yang dirasakan peserta didik dapat membantu mempertahankan keterlibatan. Jadi, "dia memang tidak minat membaca" sering terlalu cepat sebagai kesimpulan. Yang perlu ditanya: bahan bacaan apa yang pernah ditawarkan, apakah tingkat kesulitannya pas, apakah anak merasa berhasil, dan apakah ia punya kesempatan memilih?

Minat juga perlu dibedakan dari motivasi dan preferensi. Minat menunjuk pada hubungan yang berkembang antara seseorang dan suatu topik atau aktivitas; motivasi lebih luas karena mencakup alasan, tujuan, nilai, dan energi untuk bertindak; sedangkan preferensi sekadar menunjukkan pilihan yang disukai pada saat tertentu. Anak dapat memilih belajar lewat video karena lebih nyaman, tetapi itu tidak berarti ia hanya dapat belajar lewat video. Sebaliknya, minat pada suatu topik dapat tumbuh ketika anak berulang kali merasa topik itu bermakna dan dapat dikuasai (Hidi & Renninger, 2006; Sansone et al., 2026).



Diagram 2. Model empat fase perkembangan minat (adaptasi pedagogis dari Hidi & Renninger, 2006).

Contoh konkret

Siswa kelas IV tidak tertarik membaca teks panjang tentang tumbuhan. Guru membawa dua pilihan: artikel singkat tentang tanaman obat di rumah dan infografik tentang akar. Setelah memilih, siswa diminta mencari satu fakta untuk dibagikan. Minat tidak "dipaksa"; guru mengubah pintu masuk tanpa mengubah tujuan memahami informasi penting.

5. Kesiapan Belajar

Kesiapan (readiness) lebih aman dipahami sebagai kondisi relatif terhadap suatu tujuan belajar. Seorang anak bisa siap membaca teks naratif tetapi belum siap memahami teks ilmiah dengan istilah teknis. Ia mungkin siap menghitung dengan benda konkret tetapi belum siap melakukan operasi yang sama secara mental. Karena itu, readiness sebaiknya dibaca dari bukti kerja nyata, bukan dari kesan umum.

Salah satu sumber kesiapan yang paling penting adalah prior knowledge atau pengetahuan awal. Dua anak yang sama-sama mampu membaca dapat menunjukkan kesiapan berbeda ketika topik pelajaran berbeda karena pengalaman dan pengetahuan awal mereka tidak sama. Karena itu, asesmen awal yang singkat sebaiknya mencari apa yang sudah diketahui anak, bukan hanya apa yang belum dapat ia lakukan.

Gagasan Vygotsky (1978) tentang Zone of Proximal Development membantu: pembelajaran paling produktif sering terjadi pada hal yang belum dapat dilakukan anak sendiri, tetapi dapat dicapai dengan bantuan yang tepat. Dalam diferensiasi, Tomlinson (2014) memakai readiness sebagai salah satu dasar penyesuaian. Artinya, guru perlu mengetahui titik awal peserta didik dan memberi tantangan yang cukup, tidak terlalu mudah, tidak pula membuat anak terus menerus gagal.

Bukti readiness dapat diperoleh dari percakapan singkat, exit ticket, contoh kerja, observasi, pertanyaan diagnostik, atau tugas awal. Tes formal kadang diperlukan, tetapi keputusan sehari-hari tidak harus menunggu tes besar.

Jangan disamakan

Readiness bukan IQ, bukan kelas sosial, bukan label “cepat/lambat”, dan bukan alasan untuk menurunkan harapan. Readiness adalah informasi untuk menentukan langkah berikutnya.

6. Latar Belakang Keluarga dan Budaya: Konteks, Bukan Kekurangan

Bronfenbrenner (1979) mengingatkan bahwa perkembangan anak terjadi dalam sistem yang saling terkait: keluarga, sekolah, teman, komunitas, pekerjaan orang tua, media, nilai budaya, dan kebijakan. Jadi, ketika seorang anak sulit mengerjakan tugas rumah, penjelasannya tidak otomatis “orang tua tidak peduli”. Bisa jadi orang tua bekerja malam, perangkat dipakai bersama, bahasa rumah berbeda dengan bahasa sekolah, atau anak memiliki tanggung jawab keluarga tertentu.

Pendekatan funds of knowledge dari Moll dan kolega (1992) menawarkan sudut pandang yang lebih menghargai: keluarga menyimpan pengetahuan, praktik, keterampilan, bahasa, dan pengalaman yang dapat menjadi sumber belajar. Keluarga petani membawa pengetahuan tentang musim dan tanaman; pedagang memahami perhitungan praktis; pengrajin mengenal ukuran, pola, dan bahan. Pengetahuan itu tidak selalu tampil dalam bentuk bahasa akademik, tetapi bukan berarti tidak bernilai.

Kajian mutakhir mengenai cultural capital juga menunjukkan hubungan antara sumber daya budaya keluarga dan capaian akademik, tetapi guru perlu berhati-hati agar statistik tidak berubah menjadi stereotip individual. Jheng, Lin, dan Liao (2023) menemukan hubungan positif antara berbagai bentuk cultural capital dan performa membaca. Pesannya bukan “anak dari keluarga tertentu akan lemah”, melainkan bahwa kesempatan belajar memang tidak terbagi sama, sehingga sekolah perlu memperluas akses.

Bahasa rumah juga bagian dari konteks belajar. Seorang anak dapat menggunakan bahasa Lampung, Jawa, Sunda, atau bahasa daerah lain di rumah, Bahasa Indonesia di sekolah, bahasa Arab dalam konteks keagamaan, dan mulai berjumpa dengan bahasa Inggris. Diam, mencari kata, atau memakai dua bahasa tidak otomatis

berarti anak tidak memahami konsep. Culturally and linguistically responsive teaching meminta guru menghubungkan pembelajaran dengan bahasa, pengalaman, identitas, dan sumber daya budaya peserta didik sambil tetap memperluas akses mereka pada bahasa akademik. Tinjauan Franco, Bottiani, dan Bradshaw (2024) menunjukkan pentingnya praktik kelas yang responsif budaya di PK–12, sedangkan Yoon (2023) menekankan respons linguistik dan budaya bagi multilingual learners.

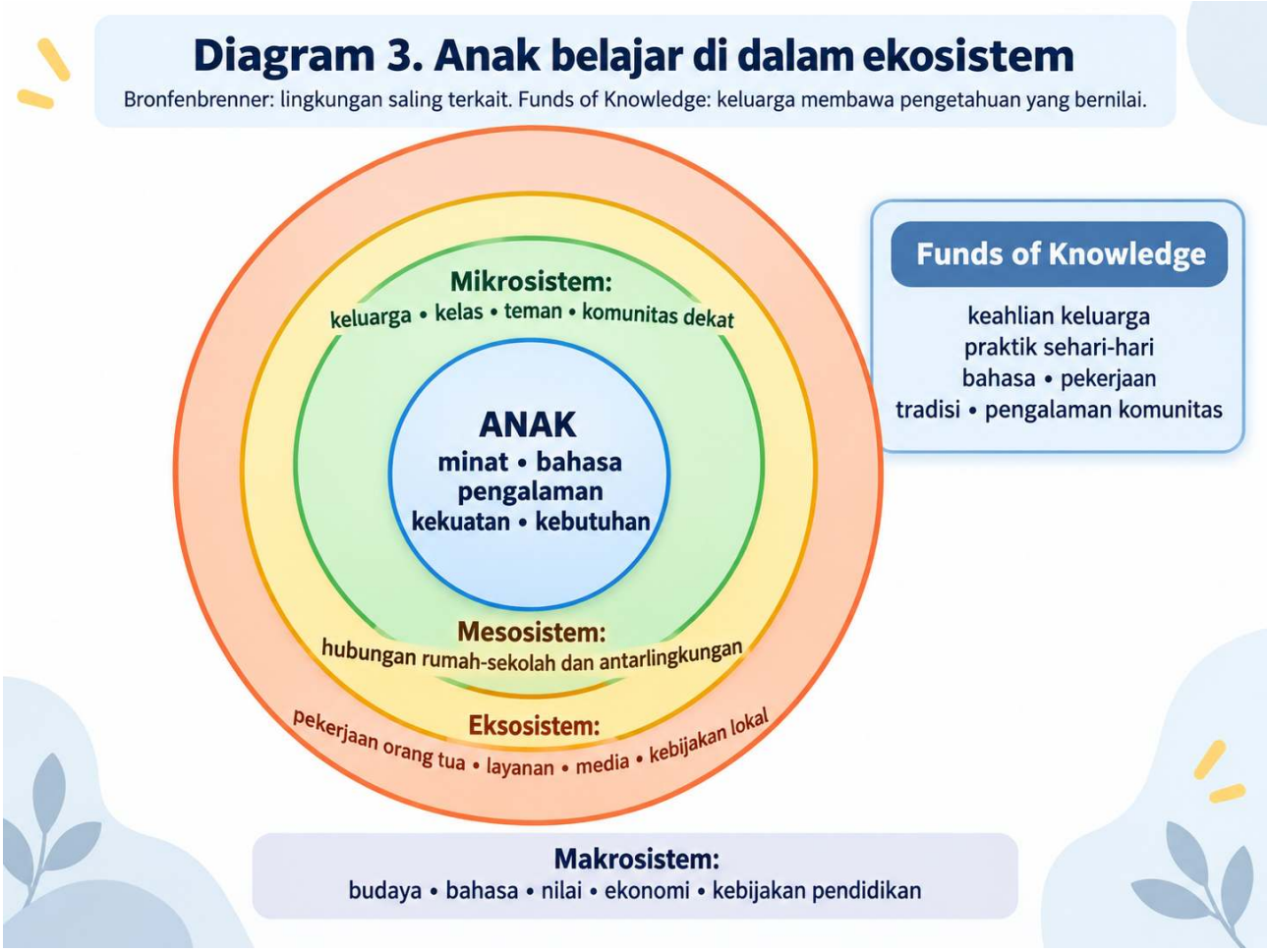


Diagram 3. Anak belajar di dalam ekosistem sosial dan budaya. Sekolah hanya satu bagian, meskipun bagian yang penting.

Contoh konteks Indonesia

Anak yang memahami konsep sains melalui cerita keluarga tentang sawah, kebun, pasar, sungai, atau tradisi lokal tidak datang ke kelas dengan "pengetahuan yang salah". Guru dapat memakai pengalaman itu sebagai jembatan menuju istilah ilmiah. Prinsipnya bukan mengganti pengetahuan akademik dengan pengalaman lokal, tetapi menghubungkan keduanya secara bermakna.

7. Kebutuhan Individual: Melihat Hambatan dan Dukungan secara Spesifik

Kebutuhan individual tidak selalu identik dengan diagnosis. Anak dapat membutuhkan tempat duduk lebih dekat karena sulit mendengar instruksi di kelas bising; waktu tambahan karena kecepatan pemrosesannya lebih lambat; kosakata pendukung karena sedang belajar bahasa pengantar; atau jadwal visual karena urutan kegiatan sulit diingat. Dukungan dimulai dari kebutuhan yang tampak dalam aktivitas belajar.

Pendekatan yang manusiawi memisahkan anak dari hambatan. Alih-alih “dia pemalas”, guru menulis observasi: “mulai menulis setelah 10 menit, berhenti setelah dua kalimat, sering bertanya ulang instruksi”. Observasi seperti ini membuka kemungkinan tindakan: memperjelas langkah, memberi contoh, memecah tugas, mengurangi distraksi, atau melakukan asesmen lebih lanjut.

Kebutuhan juga dapat berubah. Dukungan yang sangat diperlukan pada bulan pertama belum tentu diperlukan selamanya. Karena itu, bantuan perlu dipantau: apakah meningkatkan partisipasi, membuat anak lebih mandiri, atau justru menciptakan ketergantungan?

Siklus dukungan individual

Langkah	Pertanyaan kerja guru
1. Observe	Apa yang benar-benar terlihat pada tugas, tanpa label?
2. Hypothesize	Hambatan apa yang mungkin menjelaskan pola itu? Informasi apa yang masih kurang?
3. Support	Perubahan kecil apa pada instruksi, lingkungan, bahan, waktu, atau alat yang layak dicoba?
4. Monitor	Apakah dukungan meningkatkan akses, partisipasi, kualitas kerja, atau kemandirian?
5. Adjust	Apa yang perlu dipertahankan, dikurangi, ditambah, atau dirujuk untuk asesmen lebih lanjut?

8. Peserta Didik Berkebutuhan Khusus (PDBK)

Istilah peserta didik berkebutuhan khusus mencakup peserta didik yang memerlukan dukungan tambahan atau penyesuaian karena kondisi sensorik, fisik, komunikasi, perkembangan, perhatian, belajar, kesehatan, keberbakatan, atau kombinasi faktor. Dalam praktik pendidikan, diagnosis dapat membantu memahami kebutuhan tertentu, tetapi diagnosis bukan ringkasan pribadi anak.

Pandangan inklusif bergeser dari pertanyaan “apa yang salah pada anak?” menuju “hambatan apa yang muncul dalam pertemuan antara anak, tugas, lingkungan, dan sistem?” Ainscow (2020) menekankan kehadiran, partisipasi, dan pencapaian. Kajian sistematis terbaru juga menunjukkan pentingnya scaffolding, diferensiasi, cooperative learning, teknologi, serta kolaborasi guru–spesialis–keluarga dalam mendukung peserta didik dengan SEN di kelas umum (Bakhytzhamal, Dinara, & Gao, 2026).

Meta-analisis sangat besar oleh Van Herwegen dan kolega (2026) menunjukkan bahwa intervensi terarah dapat meningkatkan hasil membaca, menulis, dan matematika pada peserta didik SEND, meskipun efeknya bervariasi. Ini mengingatkan kita bahwa inklusi bukan sekadar tempat duduk yang sama; dukungan instruksional tetap penting.

Istilah dan kategori PDBK dapat berbeda menurut regulasi dan sistem pendidikan. Guru kelas tidak bertugas menetapkan diagnosis klinis. Peran guru adalah mendokumentasikan hambatan belajar dan partisipasi, mencoba dukungan yang wajar, memantau respons anak, berkomunikasi dengan keluarga, serta berkolaborasi dengan guru pendamping, konselor, tenaga kesehatan, atau profesional lain ketika diperlukan. Diagnosis dapat membantu, tetapi kebutuhan pendidikan tetap harus dibaca pada konteks tugas dan lingkungan nyata.

Dukungan yang mungkin dibutuhkan

Hambatan yang terlihat	Contoh dukungan awal	Yang perlu dihindari
Sulit mengikuti instruksi panjang	pecah langkah; cek pemahaman; visual schedule	mengulang lebih keras tanpa mengubah format
Teks sulit diakses	teks lebih jelas; audio; pembaca layar; pre-teaching kosakata	mengurangi tujuan belajar tanpa alasan
Sulit menulis sebagai satu-satunya cara respons	pilihan mengetik, merekam, menyusun model, menjawab lisan bila sesuai tujuan	menganggap satu mode ekspresi sebagai bukti tunggal pemahaman
Mudah kewalahan oleh suara/keramaian	tempat lebih tenang; jeda terencana; sinyal transisi	mempermalukan anak karena “tidak tahan”
Sangat cepat menguasai materi	tantangan lebih kompleks; perluasan; proyek bermakna	memberi lebih banyak soal yang sama sebagai “hadiah”

9. Inklusivitas

Inklusi berbeda dari sekadar integrasi. Dalam integrasi, anak sering diminta menyesuaikan diri dengan sistem yang sudah ada. Dalam inklusi, sistem juga berubah agar keberagaman peserta didik dapat berpartisipasi secara bermakna. Ainscow (2020) menyebut inklusi dan equity sebagai proses mengidentifikasi dan mengurangi hambatan, terutama bagi kelompok yang berisiko termarginalkan.

Sikap guru berperan besar. Meta-analisis van Steen dan Wilson (2020) menunjukkan bahwa sikap guru terhadap inklusi dipengaruhi faktor individual sekaligus budaya. Dalam konteks Indonesia, Ediyanto et al. (2021) juga menunjukkan bahwa sikap guru menjadi bagian penting dalam pelaksanaan pendidikan inklusif. Sikap positif saja tidak cukup, tetapi tanpa keyakinan bahwa semua anak layak berpartisipasi, strategi teknis mudah berhenti sebagai formalitas.

Dua istilah praktis perlu ditambahkan. Accessibility berarti lingkungan, bahan, komunikasi, dan teknologi dapat digunakan oleh peserta didik dengan keragaman kemampuan. Reasonable accommodation adalah penyesuaian yang diperlukan pada kasus tertentu agar seorang peserta didik dapat menikmati hak belajar dan berpartisipasi secara setara, tanpa membebankan tuntutan yang tidak proporsional. Prinsip ini sejalan dengan Convention on the Rights of Persons with Disabilities, khususnya hak atas pendidikan inklusif (United Nations, 2006).



Ilustrasi pembelajaran: inklusi berarti setiap anak punya peran nyata dalam aktivitas bersama, bukan hanya berada di ruangan yang sama.

10. Akomodasi dan Modifikasi: Akses Dapat Berubah, Target Harus Jelas

Akomodasi (accommodation) mengubah cara peserta didik mengakses informasi, mengerjakan tugas, berkomunikasi, menggunakan waktu, atau menunjukkan respons, sementara tujuan esensial tetap dipertahankan. Modifikasi (modification) mengubah tingkat, keluasan, atau target kompetensi yang diharapkan. Keduanya bukan sinonim. Akomodasi sering dapat dipakai tanpa menurunkan standar; modifikasi memerlukan keputusan yang lebih hati-hati karena target belajarnya ikut berubah.

Contoh: teks dengan huruf lebih besar, pembaca layar, waktu tambahan, keyboard, atau jawaban lisan dapat menjadi akomodasi ketika tujuan utama bukan mengukur tulisan tangan atau kecepatan membaca. Sebaliknya, jika seorang peserta didik mempelajari target konsep yang lebih sederhana daripada kompetensi kelas karena kebutuhan yang terdokumentasi, itu lebih dekat pada modifikasi. Guru perlu selalu bertanya: “Apakah yang saya ubah adalah hambatan akses, atau target belajar itu sendiri?”

Akomodasi, modifikasi, dan teknologi asistif

Konsep	Yang berubah	Tujuan esensial	Contoh
Akomodasi	cara akses/response/waktu/alat	tetap	teks besar, audio, keyboard, waktu tambahan
Modifikasi	tingkat atau target kompetensi	dapat berubah	target bacaan atau kompleksitas konsep disesuaikan secara terencana
Assistive technology	alat/teknologi untuk mengurangi hambatan	umumnya tetap	screen reader, text-to-speech, AAC, switch, magnifier

11. Diferensiasi: Menyesuaikan Jalan, Menjaga Tujuan

Tomlinson (2014) menggambarkan diferensiasi sebagai respons proaktif terhadap variasi readiness, minat, dan karakteristik belajar peserta didik. Guru dapat menyesuaikan konten, proses, produk, atau lingkungan belajar sambil mempertahankan tujuan esensial. Diferensiasi bukan berarti setiap anak mendapat kurikulum pribadi yang sepenuhnya berbeda.

Kuncinya adalah bukti. Kelompok fleksibel dibentuk karena kebutuhan yang terlihat pada tugas tertentu, lalu dapat berubah pada tugas berikutnya. Anak yang membutuhkan dukungan membaca tidak otomatis masuk "kelompok lemah" untuk matematika. Label kelompok yang permanen justru berisiko membentuk ekspektasi rendah.

> **Diferensiasi bukan "memberi tugas mudah kepada anak lemah".**
> Yang dibedakan adalah dukungan, kompleksitas, jalur belajar, pengelompokan, atau cara menunjukkan pemahaman berdasarkan bukti readiness dan kebutuhan. Tujuan esensial tetap dibuat jelas. Jika target kompetensi diubah, guru sudah bergerak ke wilayah modifikasi, bukan sekadar diferensiasi.

Meta-analisis Kahmann, Droop, dan Lazonder (2022) menunjukkan bahwa pengembangan profesional dapat meningkatkan pengetahuan dan praktik diferensiasi guru, tetapi perubahan pada hasil belajar siswa tidak otomatis mengikuti. Artinya, diferensiasi membutuhkan keputusan instruksional yang berkualitas, bukan sekadar format administrasi. Meta-analisis terbaru pada diverse English learners juga menemukan manfaat rata-rata yang cukup besar tetapi heterogenitas sangat tinggi, hasil diferensiasi bergantung pada bagaimana, di mana, dan untuk siapa strategi diterapkan (Sedanza & Abatayo, 2026).

Diagram 4. Diferensiasi: respons terhadap bukti belajar

Diferensiasi bukan membuat 30 rencana berbeda. Guru membaca kebutuhan, menyesuaikan dukungan, lalu memeriksa dampaknya.



Diagram 4. Diferensiasi sebagai siklus keputusan berbasis bukti, bukan pembagian anak ke kelompok permanen.

Contoh diferensiasi satu tujuan

Tujuan yang sama	Variasi akses	Variasi proses	Variasi produk
Menjelaskan hubungan sebab–akibat dalam daur air	teks singkat, diagram, audio, demonstrasi	pertanyaan bertahap, kelompok fleksibel, kosakata pendukung	paragraf, penjelasan lisan, poster beranotasi, model dengan penjelasan

12. Universal Design for Learning: Mendesain Akses sejak Awal

Universal Design for Learning (UDL) berangkat dari gagasan bahwa variabilitas peserta didik dapat diprediksi. Jika kita tahu sejak awal bahwa sebagian anak akan kesulitan membaca teks kecil, sebagian perlu visual, sebagian membutuhkan pilihan cara merespons, mengapa semua penyesuaian baru dibuat setelah ada anak yang gagal?

CAST UDL Guidelines 3.0 (2024) mengorganisasi desain pembelajaran melalui tiga ranah besar: multiple means of engagement, representation, serta action and expression. Versi 3.0 juga lebih tegas membahas identitas, belonging, bias, praktik eksklusif, interdependensi, dan agency peserta didik. Tujuannya bukan membuat semua tugas mudah, melainkan mengurangi hambatan yang tidak relevan dengan tujuan pembelajaran.

UDL perlu diterapkan secara hati-hati. Zhang et al. (2024), dalam systematic review terhadap implementasi UDL di preK–12, menemukan variasi besar dalam cara studi mendefinisikan dan menerapkan checkpoint UDL. Meta-analisis King-Sears et al. (2023) menemukan hasil positif pada pencapaian peserta didik yang menerima pengajaran berbasis UDL, tetapi kualitas desain dan kejelasan implementasi tetap penting.

UDL juga dapat berjalan bersama assistive technology (AT). UDL mencoba mengurangi hambatan sejak desain awal untuk semua, sedangkan AT memberi alat yang lebih spesifik ketika seorang peserta didik masih menghadapi hambatan tertentu. Systematic review Fernández-Batanero et al. (2022) menunjukkan bahwa AT dapat meningkatkan aksesibilitas dan inklusi peserta didik dengan disabilitas, meskipun implementasinya bergantung pada kompetensi guru, ketersediaan perangkat, dan dukungan lingkungan. Karena itu, alat seperti screen reader, text-to-speech, speech-to-text, magnifier, atau augmentative and alternative communication (AAC) sebaiknya dipilih berdasarkan fungsi dan kebutuhan, bukan sekadar karena teknologinya tersedia.

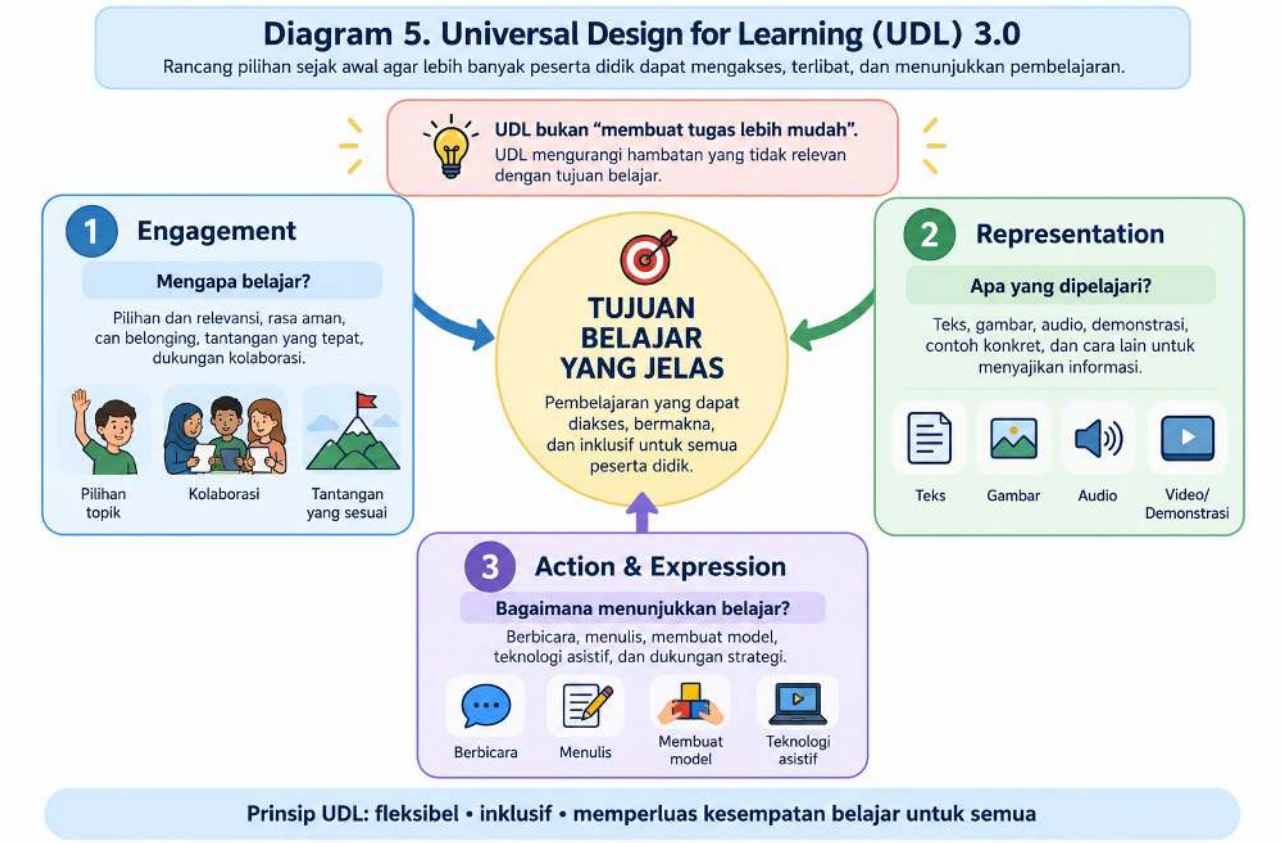


Diagram 5. Tiga ranah utama UDL 3.0 (adaptasi pedagogis dari CAST, 2024).

Contoh konkret

Jika tujuan adalah memahami isi cerita, siswa dapat membaca teks, mendengarkan audio sambil mengikuti teks, atau memakai pembaca layar. Jika tujuan justru melatih kelancaran membaca lisan, audio tidak menggantikan performa membaca; ia dipakai sebagai dukungan latihan. UDL selalu kembali pada tujuan belajar.

13. Diferensiasi dan UDL: Mirip, tetapi Tidak Sama

Keduanya sama-sama menghargai variabilitas. Perbedaannya terutama ada pada waktu dan cara guru merespons hambatan.

Aspek	Diferensiasi	UDL
Titik awal	bukti kebutuhan kelompok/individu pada konteks tertentu	variabilitas diperkirakan sejak desain awal
Respons	guru menyesuaikan konten, proses, produk, dukungan	guru menyediakan opsi akses, keterlibatan, dan ekspresi sejak awal
Kelompok	sering menggunakan kelompok fleksibel	tidak mensyaratkan pengelompokan
Tujuan	tujuan esensial dijaga	tujuan esensial dibuat jelas; hambatan non-esensial dikurangi
Hubungan	dapat dipakai setelah melihat respons peserta didik	dapat mengurangi kebutuhan adaptasi individual, tetapi tidak menghapusnya

Prinsip gabungan

Gunakan UDL untuk membuat “pintu masuk” yang lebih aksesibel sejak awal. Gunakan diferensiasi ketika bukti belajar menunjukkan bahwa sebagian peserta didik masih membutuhkan dukungan, tantangan, atau jalur yang lebih spesifik.

Peta bertingkat dukungan inklusif

Lapisan	Untuk siapa	Contoh keputusan
1. UDL sejak awal	sebanyak mungkin peserta didik	tujuan jelas; opsi engagement, representation, action & expression
2. Diferensiasi	kelompok/individu berdasarkan bukti	kelompok fleksibel, scaffolding, variasi kompleksitas/proses
3. Akomodasi & AT	individu dengan hambatan akses tertentu	waktu tambahan, teks besar, screen reader, AAC, keyboard
4. Intervensi lebih intensif	peserta didik yang masih membutuhkan dukungan	asesmen lanjutan, program terarah, kolaborasi keluarga dan profesional

14. Bahasa dan Strategi Guru yang Mendukung Keragaman

Hindari	Ganti dengan bahasa/strategi yang lebih membantu
“Dia anak lambat.”	“Ia membutuhkan waktu lebih panjang pada tugas membaca ini. Mari lihat bagian yang paling membebaninya.”
“Anak visual harus belajar dengan gambar.”	“Saya akan menyediakan gambar, teks, contoh lisan, dan manipulatif karena representasi yang bervariasi dapat membantu banyak peserta didik.”
“Orang tuanya tidak mendukung.”	“Informasi apa yang belum kita ketahui tentang rutinitas, bahasa, pekerjaan, akses, dan harapan keluarga?”
“Dia tidak bisa ikut tugas ini.”	“Bagian mana dari tugas yang menjadi hambatan? Apa yang bisa diubah tanpa menghilangkan tujuan esensial?”
“Semua harus mengerjakan dengan cara yang sama agar adil.”	“Kriteria keberhasilan sama; jalur untuk menunjukkan pemahaman dapat bervariasi jika tujuan memungkinkan.”
“Kalau diam berarti tidak paham.”	“Mari cek pemahaman lewat gambar, contoh, tulisan singkat, atau bahasa yang lebih familiar; diam bisa berkaitan dengan waktu proses, rasa aman, atau bahasa pengantar.”

Catatan untuk PGMI: adil tidak selalu berarti seragam

Dalam pendidikan, keadilan bukan berarti semua anak selalu mendapat perlakuan identik. Ada kalanya satu anak membutuhkan teks besar, yang lain perlu pengulangan, sementara anak lain membutuhkan tantangan tambahan. Perbedaan dukungan tidak otomatis berarti pilih kasih. Yang harus dapat dipertanggungjawabkan adalah: tujuan belajar jelas, dukungan relevan dengan hambatan, martabat anak dijaga, dan kesempatan berpartisipasi tetap terbuka.

15. Aktivitas Mahasiswa: Membaca Kasus tanpa Tergesa Memberi Label

Kasus 1, “Nilainya biasa saja, tetapi kalau praktik dia cepat sekali paham”

Siswa kelas V sering mendapat nilai sedang pada tes tulis IPA. Saat praktik merakit rangkaian sederhana, ia cepat memahami hubungan komponen dan membantu temannya menemukan kesalahan.

Pertanyaan analisis: Bagaimana membedakan prestasi tes, kemampuan, dan inteligensi? Bukti tambahan apa yang perlu dikumpulkan? Bagaimana memberi kesempatan menunjukkan pemahaman tanpa menghapus kemampuan menulis yang tetap perlu dilatih?

Kasus 2, “Dia tidak pernah mengerjakan PR”

Siswa kelas IV beberapa kali tidak mengumpulkan PR. Guru kemudian mengetahui bahwa malam hari ia membantu orang tua di warung dan satu ponsel keluarga dipakai bergantian oleh tiga anak.

Pertanyaan analisis: Bagaimana Bronfenbrenner dan funds of knowledge membantu membaca kasus ini? Dukungan apa yang realistis? Apa yang harus tetap menjadi tanggung jawab anak?

Kasus 3, “Siswa baru selalu diam saat diskusi”

Seorang siswa pindahan memahami materi ketika mengerjakan gambar dan contoh konkret, tetapi jarang bicara dalam diskusi kelas. Bahasa rumahnya berbeda dari bahasa pengantar sekolah.

Pertanyaan analisis: Apakah diam berarti tidak paham? Bagaimana UDL, scaffolding bahasa, dan diferensiasi dapat dipakai tanpa menurunkan ekspektasi?

Kasus 4, “Satu tugas, banyak hambatan”

Guru meminta semua siswa membaca dua halaman kecil dari buku, menyalin definisi, lalu menulis jawaban panjang dalam 20 menit. Seorang siswa dengan hambatan penglihatan, satu siswa dengan kesulitan membaca, dan satu siswa yang sangat cepat selesai sama-sama tidak mendapatkan pengalaman belajar yang optimal.

Pertanyaan analisis: Pisahkan tujuan esensial dari format tugas. Hambatan apa yang dapat dihilangkan sejak awal melalui UDL? Dukungan apa yang masih perlu diberikan secara individual?

Kasus 5, “Dia sudah selesai sebelum teman lain mulai paham”

Seorang siswa kelas VI selalu menyelesaikan tugas matematika dengan cepat dan benar. Setelah selesai ia diminta mengerjakan dua puluh soal tambahan yang serupa. Beberapa minggu kemudian ia mulai mengeluh bosan dan mengganggu teman.

Pertanyaan analisis: Apa beda “lebih banyak pekerjaan” dengan diferensiasi untuk peserta didik berkemampuan tinggi? Bagaimana enrichment, acceleration terbatas, proyek, atau tugas dengan kompleksitas lebih tinggi dapat digunakan tanpa menjadikan anak pembantu permanen? (VanTassel-Baska, Hubbard, & Robbins, 2020).

Kasus 6, “Dia menutup telinga saat kelas mulai ramai”

Seorang siswa kelas III dapat mengikuti pelajaran dengan baik pada suasana tenang, tetapi sering menutup telinga, kehilangan fokus, atau meminta keluar ketika kerja kelompok menjadi sangat bising. Guru sebelumnya menganggap ia “tidak mau bekerja sama”.

Pertanyaan analisis: Hambatan apa yang perlu diamati sebelum menyimpulkan penyebabnya? Dukungan mana yang dapat dirancang melalui UDL, mana yang merupakan akomodasi individual, dan kapan guru perlu berkolaborasi dengan keluarga atau tenaga profesional?

Tugas OBE, Desain Pembelajaran Inklusif Satu Halaman

Pilih satu tujuan pembelajaran MI/SD. Buat rancangan satu halaman yang memuat: (1) tujuan esensial; (2) kemungkinan variasi peserta didik; (3) dua hambatan yang mungkin muncul; (4) minimal dua prinsip UDL yang dipakai sejak awal; (5) satu keputusan diferensiasi berbasis readiness atau minat; (6) dukungan untuk satu kebutuhan individual; dan (7) cara memeriksa apakah dukungan tersebut benar-benar membantu.

Kriteria	4 , Sangat baik	3 , Baik	2 , Cukup	1 , Perlu perbaikan
Tujuan & hambatan	tujuan esensial jelas; hambatan dipisahkan dari karakter anak	cukup jelas	sebagian masih kabur	tujuan/hambatan tidak jelas
UDL	opsi relevan, terhubung tujuan, aksesibel	opsi cukup relevan	opsi masih dekoratif	sekadar menyebut UDL
Diferensiasi	berbasis bukti; kelompok fleksibel; tidak memberi label	cukup spesifik	masih umum	mengelompokkan secara permanen
Kebutuhan individual	dukungan konkret, proporsional, mendorong kemandirian	dukungan relevan	dukungan kurang operasional	dukungan tidak terkait hambatan
Etika inklusi	bahasa nonstigmatis; budaya/keluarga diperlakukan sebagai konteks dan aset	umumnya menghargai	ada asumsi defisit	menghakimi/merendahkan

16. Riset Mutakhir 2020-2026

Fokus	Artikel	Jurnal / Tahun	Kontribusi	DOI
Inteligensi/CHC	Caemmerer, Keith, & Reynolds	Intelligence (2020) Scopus/WoS	Mendukung kegunaan kerangka CHC lintas beberapa tes inteligensi pada usia 6–18 tahun.	Buka DOI
Multiple Intelligences	Ferrero, Vadillo, & León	Intelligence (2021) Scopus/WoS	Menunjukkan keterbatasan metodologis serius pada studi intervensi berbasis Multiple Intelligences.	Buka DOI
Minat	Sansone, Renninger, & Harackiewicz	Educational Psychology Review (2026) Scopus/WoS	Menghubungkan perkembangan minat, task value, dan regulasi motivasi.	Buka DOI
Keluarga/budaya	Jheng, Lin, & Liao	International Journal of Educational Research (2023) Scopus/WoS	Meta-analisis cultural capital dan performa membaca.	Buka DOI
Funds of Knowledge	Ruscoe, Lavina, Barblett, & Boylan	Review of Education (2025) Scopus/WoS	Scoping review tentang funds of knowledge dan transisi ke sekolah.	Buka DOI
Sikap inklusi	van Steen & Wilson	Teaching and Teacher Education (2020) Scopus/WoS	Meta-analisis faktor individual dan budaya dalam sikap guru terhadap inklusi.	Buka DOI
Inklusi Indonesia	Ediyanto et al.	Discourse and Communication for Sustainable Education (2021) Scopus/WoS	Menggambarkan sikap guru Indonesia terhadap pendidikan inklusif.	Buka DOI
Diferensiasi	Kahmann, Droop, & Lazonder	International Journal of Educational Research (2022) Scopus/WoS	Meta-analisis pengembangan profesional guru dalam differentiated instruction.	Buka DOI
UDL	King-Sears et al.	Teaching and Teacher Education (2023) Scopus/WoS	Meta-analisis pencapaian peserta didik yang menerima pengajaran UDL.	Buka DOI
UDL implementation	Zhang et al.	Educational Psychology Review (2024) Scopus/WoS	Systematic review tantangan konseptual dan implementasi UDL preK–12.	Buka DOI
SEN support	Bakhytzhamal, Dinara, & Gao	European Journal of Education (2026) Scopus/WoS	Systematic review praktik dukungan sosial-pedagogis di kelas mainstream.	Buka DOI
SEND outcomes	Van Herwegen et al.	Review of Education (2026) Scopus/WoS	Systematic review dan meta-analisis intervensi untuk hasil belajar peserta didik SEND.	Buka DOI
Differentiated English learners	Sedanza & Abatayo	Frontiers in Education (2026) Scopus/WoS	Meta-analisis diferensiasi pada diverse English learners; efek rata-rata positif tetapi sangat heterogen.	Buka DOI
Culturally responsive practice	Franco, Bottiani, & Bradshaw	Review of Educational Research (2024) Scopus/WoS	Systematic review pengukuran culturally responsive classroom practice pada PK–12.	Buka DOI

Fokus	Artikel	Jurnal / Tahun	Kontribusi	DOI
Assistive technology	Fernández-Batanero et al.	Educational Technology Research and Development (2022) Scopus/WoS	Systematic review AT untuk aksesibilitas dan inklusi peserta didik dengan disabilitas.	Buka DOI
Gifted differentiation	VanTassel-Baska, Hubbard, & Robbins	Roeper Review (2020) Scopus/WoS	Evaluasi praktik diferensiasi untuk gifted learners; menekankan tantangan dan kompleksitas, bukan sekadar tambahan soal.	Buka DOI

17. Ringkasan

- Inteligensi dan kemampuan adalah sumber informasi tentang cara anak memproses tugas, bukan cap tetap tentang nilai dirinya.
- Minat dapat dipicu dan dikembangkan. Kesiapan bersifat spesifik terhadap tujuan dan dapat berubah dengan pengalaman serta dukungan.
- Latar keluarga dan budaya perlu dibaca sebagai konteks sekaligus sumber pengetahuan, bukan sebagai daftar kekurangan.
- Bahasa rumah, pengalaman lokal, dan identitas budaya dapat menjadi sumber belajar. Responsif budaya tidak berarti menurunkan tuntutan akademik, tetapi membangun jembatan yang lebih masuk akal menuju bahasa dan pengetahuan akademik.
- Kebutuhan individual muncul dari interaksi anak, tugas, lingkungan, dan sistem. Diagnosis dapat membantu, tetapi tidak menggantikan observasi pembelajaran.
- Pendidikan inklusif menuntut kehadiran, partisipasi, dan pencapaian yang bermakna; berada di kelas yang sama belum otomatis berarti terinklusi.
- Diferensiasi merespons bukti belajar secara fleksibel. UDL merancang akses dan pilihan sejak awal. Keduanya dapat dipakai bersama.
- Guru yang inklusif tidak menurunkan harapan. Ia membuat tujuan lebih jelas, hambatan lebih sedikit, dukungan lebih tepat, dan ruang partisipasi lebih luas.
- Akomodasi mempertahankan tujuan sambil mengubah akses atau cara merespons; modifikasi mengubah target kompetensi. Assistive technology dapat menjadi bagian dari akomodasi ketika alat tertentu membantu mengurangi hambatan fungsional.

18. Daftar Referensi

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Bakhytzhamal, S., Dinara, Y., & Gao, C. (2026). Social and pedagogical support for children with special educational needs: A systematic review of inclusive practices, instructional strategies and support measures in mainstream schools. European Journal of Education, 61(1), e70429. https://doi.org/10.1111/ejed.70429

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Harvard University Press.

Caemmerer, J. M., Keith, T. Z., & Reynolds, M. R. (2020). Beyond individual intelligence tests: Application of Cattell-Horn-Carroll Theory. Intelligence, 79, 101433. https://doi.org/10.1016/j.intell.2020.101433

Carroll, J. B. (1993). Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies. Cambridge University Press.

CAST. (2024). CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. CAST. https://udlguidelines.cast.org

Ediyanto, Kawai, N., Hayashida, M., Matsumiya, N., Siddik, M. A. B., & Almutairi, A. T. (2021). Indonesian teachers' attitudes toward inclusive education. Discourse and Communication for Sustainable Education, 12(2), 31–44. https://doi.org/10.2478/dcse-2021-0014

Ferrero, M., Vadillo, M. A., & León, S. P. (2021). A valid evaluation of the theory of multiple intelligences is not yet possible: Problems of methodological quality for intervention studies. Intelligence, 88, 101566. https://doi.org/10.1016/j.intell.2021.101566

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic Books.

Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. Educational Psychologist, 41(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4

Jheng, Y.-J., Lin, C.-W., & Liao, Y.-K. (2023). The way cultural capital works: A meta-analysis of the effects of cultural capital on student's reading performance. International Journal of Educational Research, 122, 102259. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102259

Kahmann, R., Droop, M., & Lazonder, A. W. (2022). Meta-analysis of professional development programs in differentiated instruction. International Journal of Educational Research, 116, 102072. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102072

King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Evmenova, A. S., Rao, K., Mergen, R. L., Owen, L. S., & Strimel, M. M. (2023). Achievement of learners receiving UDL instruction: A meta-analysis. Teaching and Teacher Education, 122, 103956. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103956

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). Universal design for learning: Theory and practice. CAST Professional Publishing.

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. https://doi.org/10.1080/00405849209543534

Ruscoe, A., Lavina, L., Barblett, L., & Boylan, F. (2025). Funds of knowledge and the transition to school: A scoping review. Review of Education, 13(2), e70092. https://doi.org/10.1002/rev3.70092

Sansone, C., Renninger, K. A., & Harackiewicz, J. M. (2026). Motivating self-regulation: Utility value, interest development, and the potential for intervention. Educational Psychology Review, 38, 56. https://doi.org/10.1007/s10648-026-10142-7

Sedanza, M. A. C., & Abatayo, J. A. (2026). Beyond the average: A systematic review and meta-analysis of differentiated instruction for diverse English learners. Frontiers in Education, 11, 1906974. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1906974

Spearman, C. (1904). "General intelligence," objectively determined and measured. The American Journal of Psychology, 15(2), 201–292. https://doi.org/10.2307/1412107

Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.). ASCD.

van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. Teaching and Teacher Education, 95, 103127. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127

Van Herwegen, J., Masterman, T., Dockrell, J., Marshall, C., Gordon, R., & Thomas, M. S. C. (2026). Raising educational outcomes for students with special educational needs and disabilities: A systematic review and meta-analysis. Review of Education, 14(1), e70127. https://doi.org/10.1002/rev3.70127

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Zhang, L., Carter, R. A., Greene, J. A., & Bernacki, M. L. (2024). Unraveling challenges with the implementation of Universal Design for Learning: A systematic literature review. Educational Psychology Review, 36, 35. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09860-7

Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, I. (2022). Assistive technology for the inclusion of students with disabilities: A systematic review. Educational Technology Research and Development, 70, 1911–1930. https://doi.org/10.1007/s11423-022-10127-7

Franco, M. P., Bottiani, J. H., & Bradshaw, C. P. (2024). Assessing teachers' culturally responsive classroom practice in PK–12 schools: A systematic review of teacher-, student-, and observer-report measures. Review of Educational Research, 94(5), 743–798. https://doi.org/10.3102/00346543231208720

VanTassel-Baska, J., Hubbard, G. F., & Robbins, J. I. (2020). Differentiation of instruction for gifted learners: Collated evaluative studies of teacher classroom practices. Roeper Review, 42(3), 153–164. https://doi.org/10.1080/02783193.2020.1765919

Yoon, B. (2023). Research synthesis on culturally and linguistically responsive teaching for multilingual learners. Education Sciences, 13(6), 557. https://doi.org/10.3390/educsci13060557

United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Article 24: Education. https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html

Penutup

Keragaman peserta didik tidak perlu "diselesaikan" sebelum pembelajaran dimulai; keragaman adalah kondisi nyata pembelajaran itu sendiri. Guru bekerja dengan anak yang berbeda-beda, lalu membuat perbedaan itu dapat hidup dalam tujuan yang sama. Ada saatnya anak membutuhkan teks yang lebih mudah diakses, jeda, bantuan teman, pilihan cara merespons, tantangan tambahan, atau sekadar seseorang yang mau bertanya dengan tenang: "Bagian mana yang membuatmu terhenti?" Dari pertanyaan kecil seperti itulah pendidikan yang inklusif sering dimulai.

Checklist singkat sebelum mengajar

- Apakah tujuan esensial pelajaran sudah jelas, sehingga saya tahu mana hambatan yang relevan dan mana yang tidak?
- Apakah bahan, bahasa, ukuran teks, media, dan cara berpartisipasi cukup aksesibel sejak awal?
- Apakah saya sudah memberi lebih dari satu cara untuk terlibat, memahami informasi, atau menunjukkan pemahaman ketika tujuan memungkinkan?
- Apakah dukungan yang berbeda diberikan karena bukti kebutuhan, bukan karena label atau asumsi tentang keluarga dan budaya?
- Apakah peserta didik yang membutuhkan tantangan lebih tinggi juga memperoleh enrichment yang bermakna, bukan sekadar lebih banyak soal?
- Bagaimana saya akan memeriksa apakah dukungan benar-benar meningkatkan partisipasi dan kemandirian?

Pertanyaan terakhir untuk calon guru: "Apa yang dapat saya ubah pada pembelajaran sebelum menyimpulkan bahwa anaklah yang bermasalah?"

Jembatan ke Pertemuan Berikutnya

Sampai di titik ini kita sudah melihat peserta didik dari banyak sisi: tubuh, kognisi, bahasa, emosi, relasi, karakter, serta keragaman kebutuhan. Sebelum masuk ke teori belajar, kita perlu menyatukan semua lensa itu agar teori yang datang berikutnya tidak berubah menjadi resep yang dilepaskan dari manusia yang belajar.

PERTEMUAN 8

Refleksi Integratif Tengah Semester

Dari memahami perkembangan peserta didik menuju memahami bagaimana belajar terbentuk

Sampai di sini kita sudah melihat anak dari banyak arah. Tubuhnya tumbuh, cara berpikirnya berubah, bahasanya semakin kaya, relasi sosialnya makin penting, dan pengalaman emosional ikut masuk ke kelas. Keragaman juga mengingatkan bahwa tidak ada satu gambaran anak yang dapat dipakai untuk menjelaskan semua peserta didik. Pertemuan ini dipakai untuk menyatukan lensa-lensa itu sebelum kita beralih ke teori belajar.

Satu anak, banyak lensa

Bayangkan seorang siswa kelas IV yang beberapa minggu terakhir lebih sering diam. Ia memahami penjelasan lisan, tetapi lambat menyalin. Saat kerja kelompok ia mau membantu temannya, namun jarang mengangkat tangan. Kalau kita hanya memakai satu lensa, kita mudah tergoda memberi satu label. Padahal situasi itu bisa dibaca dari tubuh dan stamina, tuntutan kognitif, bahasa, rasa aman, pengalaman sosial, atau hambatan akses pada tugas. Tugas guru bukan menebak diagnosis, melainkan mengumpulkan bukti yang cukup sebelum memutuskan dukungan.

Lensa	Pertanyaan yang layak diajukan	Bukti yang bisa dicari
Fisik dan kesehatan	Apakah kelelahan, motorik, tidur, kesehatan, atau perubahan tubuh ikut berperan?	pola energi, kehadiran, keluhan fisik, tuntutan motorik tugas
Kognitif	Bagian mana yang membebani perhatian, memori kerja, atau strategi?	jenis kesalahan, langkah yang terlewat, respons pada bantuan
Bahasa	Apakah ia memahami bahasa tugas dan punya cara untuk menyatakan gagasan?	jawaban lisan, tulisan, percakapan berpasangan, kosakata
Sosial-emosional	Apakah rasa aman, relasi, malu, konflik, atau emosi ikut membentuk perilaku?	situasi pemicu, teman yang terlibat, perubahan antar-konteks
Keragaman dan akses	Hambatan apa yang dapat dikurangi tanpa menurunkan tujuan belajar?	respons pada variasi media, waktu, dukungan, dan cara menjawab

Aktivitas refleksi

1. Pilih satu pengalaman nyata dari sekolah, observasi, atau microteaching. Tuliskan apa yang benar-benar terlihat tanpa label.

2. Baca pengalaman itu dengan sedikitnya tiga lensa dari pertemuan 1 sampai 7. Apakah penjelasannya berubah?
3. Tentukan satu dukungan kecil yang dapat dicoba guru. Jelaskan bukti apa yang akan dipakai untuk melihat apakah dukungan itu membantu.
4. Tuliskan satu pertanyaan yang masih belum bisa dijawab. Pertanyaan yang baik sering lebih berguna daripada kesimpulan yang terlalu cepat.

Menuju teori belajar

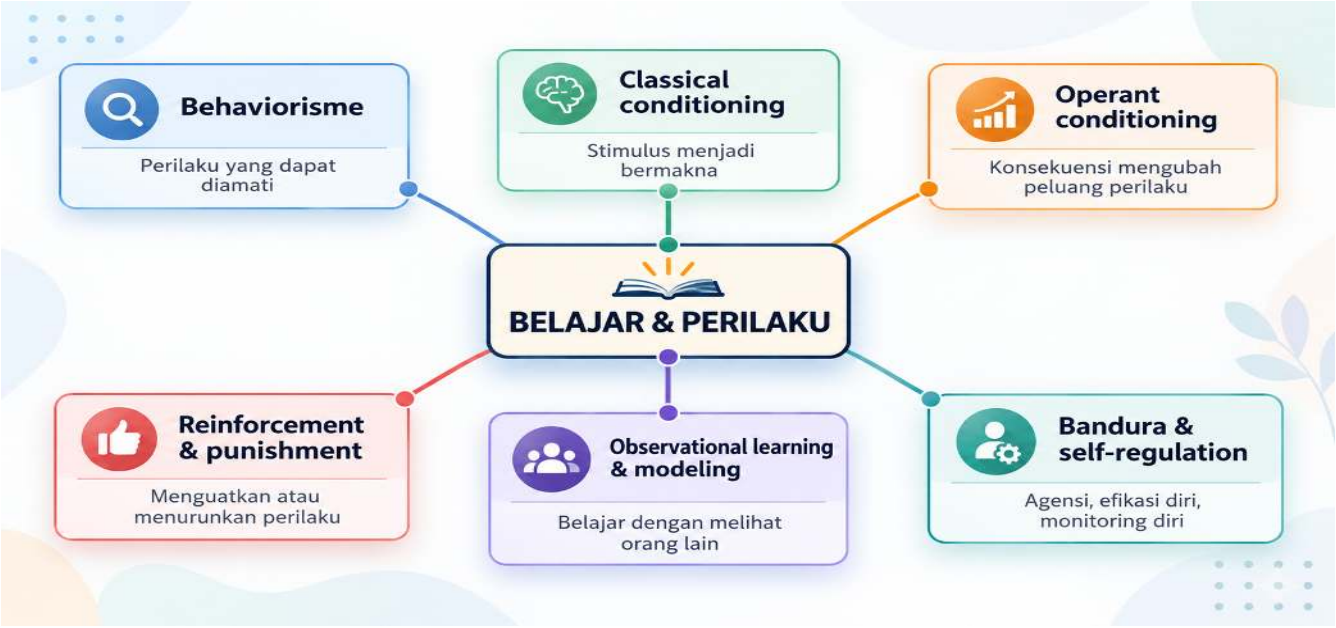
Pada paruh berikutnya, pertanyaannya bergeser. Kita tetap membawa pemahaman tentang perkembangan dan keragaman, tetapi sekarang kita akan bertanya bagaimana perilaku terbentuk, bagaimana orang belajar melalui pengamatan, bagaimana makna dibangun, mengapa seseorang mau bertahan, bagaimana kelas dikelola, bagaimana bukti belajar dibaca, dan di mana teknologi sebaiknya ditempatkan. Dengan begitu teori belajar tidak berdiri di atas kertas. Ia tetap berhubungan dengan anak yang nyata.

MATERI AJAR

PERTEMUAN 9

Behaviorisme, Conditioning, Observational Learning, Bandura, dan Self-Regulation

Dari perubahan perilaku yang tampak menuju kemampuan peserta didik mengatur dirinya sendiri



Nada dasar materi ini

Teori belajar sering terdengar seperti kumpulan istilah: stimulus, respons, reinforcement, modeling. Padahal di kelas dan di rumah, teori itu hidup dalam hal-hal kecil, cara guru menegur, cara orang tua memberi perhatian, kebiasaan kita mengecek ponsel, atau keberanian seorang anak mencoba karena melihat temannya berhasil. Materi ini sengaja mendekatkan konsep pada pengalaman manusia sehari-hari.

Tujuan pembelajaran

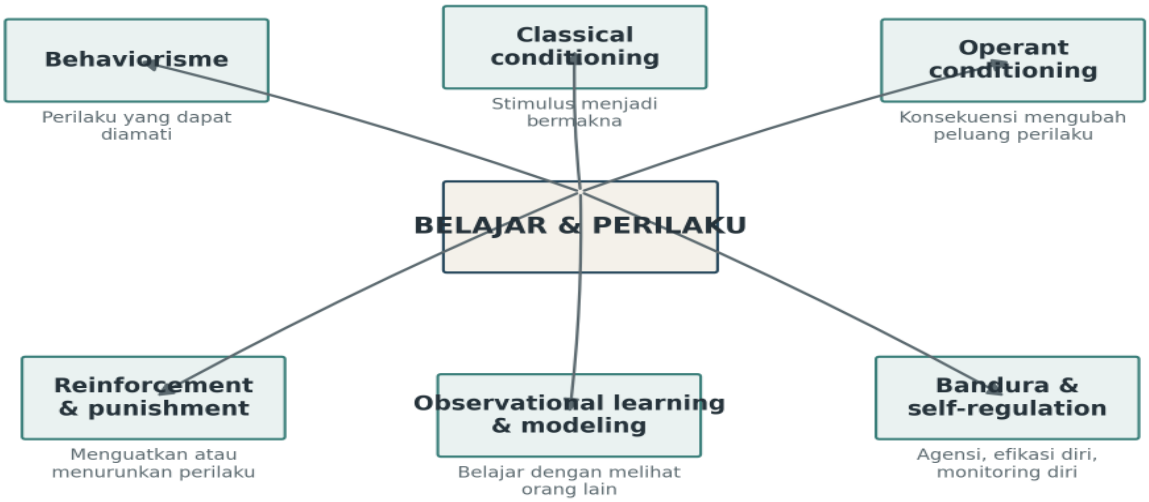
Setelah mempelajari bagian ini, mahasiswa diharapkan bukan hanya dapat menghafal nama tokoh atau membedakan istilah. Yang lebih penting, mahasiswa mampu membaca perilaku sehari-hari dengan lebih tajam: apa yang memicu perilaku, apa konsekuensinya, siapa yang menjadi model, dan bagaimana seseorang perlahan belajar mengatur tindakannya sendiri.

- Menjelaskan gagasan pokok behaviorisme dan batas-batasnya dalam memahami manusia.
- Membedakan classical conditioning dan operant conditioning melalui contoh yang nyata.
- Membedakan positive/negative reinforcement serta positive/negative punishment tanpa terjebak pada arti "positif = baik" dan "negatif = buruk".
- Menjelaskan observational learning dan modeling menurut Bandura, termasuk perhatian, retensi, reproduksi, dan motivasi.
- Menghubungkan reciprocal determinism, empat sumber self-efficacy, self-regulation, dan self-regulated learning dengan proses belajar peserta didik.
- Menggunakan prinsip-prinsip tersebut secara etis: tidak mempermalukan, tidak memanipulasi, dan tetap menjaga relasi manusiawi.

Pertanyaan pembuka

Mengapa bunyi notifikasi ponsel bisa membuat tangan kita refleks meraih layar? Mengapa seorang siswa yang biasanya diam mulai berani bertanya setelah melihat temannya dihargai karena bertanya? Dua kejadian itu tampak sederhana, tetapi keduanya membawa kita masuk ke jantung teori belajar.

Peta konsep singkat



Gambar 1. Peta konsep hubungan antar-topik dalam materi ini.

1. Behaviorisme: melihat belajar dari perubahan yang dapat diamati

Behaviorisme lahir dari keinginan menjadikan psikologi lebih objektif. John B. Watson menegaskan bahwa psikologi perlu memberi perhatian pada perilaku yang dapat diamati dan hubungan antara kondisi lingkungan dengan respons organisme, bukan semata-mata pada laporan introspektif tentang isi pikiran (Watson, 1913). Dalam perkembangan berikutnya, B. F. Skinner memperluas perhatian tersebut pada bagaimana konsekuensi sesudah perilaku mengubah kemungkinan perilaku itu muncul lagi (Skinner, 1938, 1953).

Cara pandang ini terasa sangat kuat ketika kita masuk ke kelas. Guru tidak bisa langsung "melihat motivasi" di kepala peserta didik, tetapi ia dapat melihat tanda-tandanya: siswa datang tepat waktu, membuka buku, mengerjakan tugas, bertanya, atau justru menghindar. Behaviorisme mengajak kita memulai dari yang tampak itu, lalu bertanya, kondisi apa yang mendahului perilaku dan apa yang terjadi sesudahnya. Di sini perilaku dibaca sebagai sesuatu yang terbentuk dalam interaksi dengan lingkungan, bukan sebagai label watak yang permanen.

Contoh yang dekat

Seorang mahasiswa selalu menunda membuka LMS. Setelah dosen mulai memberi umpan balik cepat pada tugas yang dikumpulkan sebelum batas waktu, ia mulai mengerjakan lebih awal. Behaviorisme tidak buru-buru menyimpulkan bahwa mahasiswa itu "mendadak rajin"; yang diperiksa ialah perubahan konteks dan konsekuensi yang membuat perilaku baru lebih mungkin muncul.

Dalam pendidikan modern, pendekatan perilaku masih relevan terutama untuk membangun rutinitas, mengajarkan keterampilan yang langkahnya jelas, dan mendukung perilaku kelas yang aman. Dalam observasi mikro kelas, Cents-Boonstra et al. (2022) menemukan bahwa pola perilaku mengajar tertentu termasuk feedback positif dan dukungan terhadap otonomi dapat diikuti keterlibatan siswa yang lebih positif. Sementara itu, Gunersel et al. (2023), melalui studi kualitatif tentang persepsi guru, menunjukkan bahwa reinforcement, feedback segera, konsekuensi yang konsisten, dan relasi guru–siswa dipandang sebagai bagian penting dari pengelolaan kelas. Dua studi ini tidak identik: yang satu mengamati pola interaksi, yang lain merekam pandangan guru. Keduanya membantu kita melihat bahwa teknik perilaku bekerja di dalam relasi dan konteks, bukan sebagai tombol otomatis.

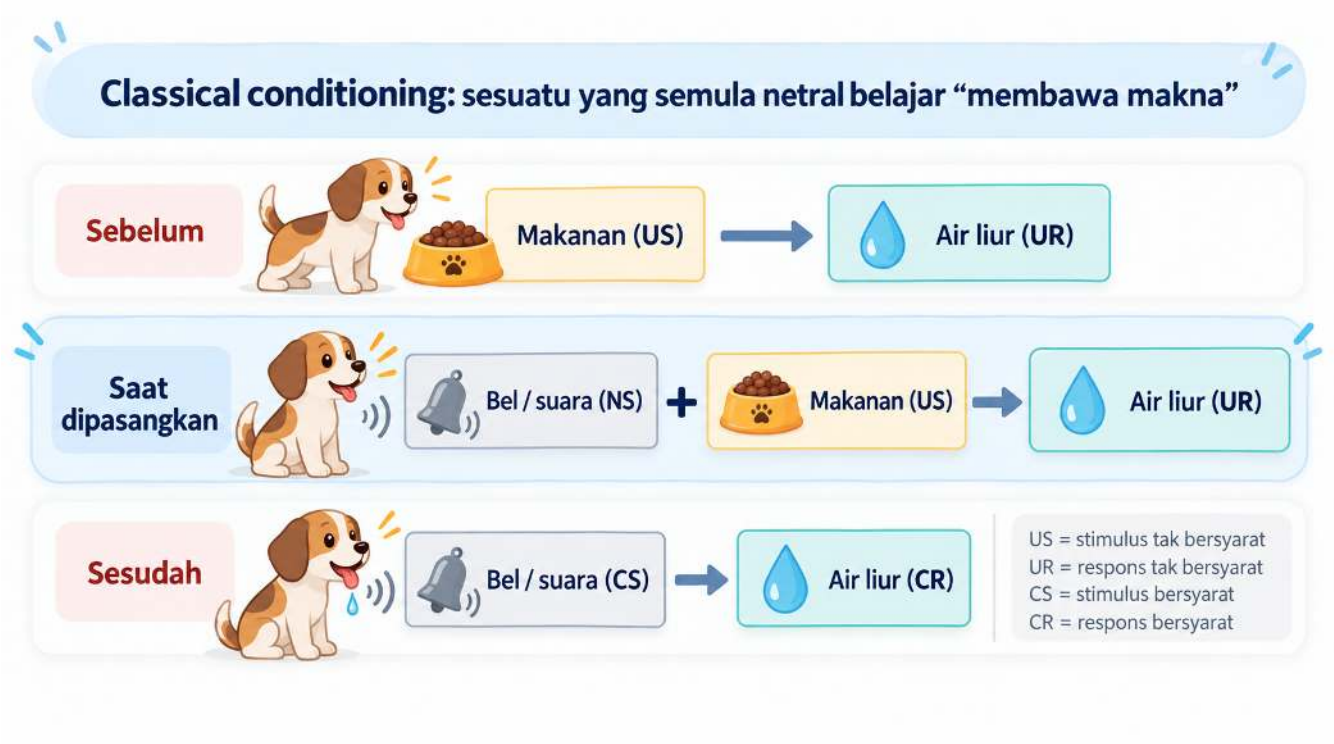
Jembatan penting: dari behaviorisme menuju teori sosial-kognitif

Behaviorisme terutama menanyakan bagaimana lingkungan, stimulus, dan konsekuensi membentuk perilaku. Bandura tidak menolak peran lingkungan, tetapi menambahkan bahwa manusia juga mengamati, menafsirkan, memiliki tujuan, membangun keyakinan tentang kemampuan diri, dan ikut membentuk lingkungannya. Karena itu, perpindahan menuju Bandura bukan sekadar menambah satu tokoh; ada perluasan cara memandang manusia sebagai agen yang aktif.

2. Classical conditioning: ketika stimulus yang biasa menjadi "berarti"

Classical conditioning berangkat dari penelitian Ivan Pavlov mengenai refleks. Secara sederhana, suatu stimulus yang awalnya netral dapat memperoleh kemampuan memicu respons setelah berulang kali dipasangkan dengan stimulus yang secara alami menimbulkan respons tersebut (Pavlov, 1927). Dalam istilah dasarnya, unconditioned stimulus (US) secara alami memunculkan unconditioned response (UR). Neutral

stimulus (NS) pada awalnya belum memicu respons target; setelah proses asosiasi, stimulus itu menjadi conditioned stimulus (CS) yang dapat memunculkan conditioned response (CR). Fokusnya bukan "hadiah setelah perilaku", melainkan hubungan antarkejadian yang membentuk asosiasi.



Gambar 2. Skema dasar classical conditioning. Sumber: diadaptasi dari Pavlov (1927).

Contoh sehari-hari sering lebih mudah dipahami daripada eksperimen laboratorium. Bayangkan seorang anak beberapa kali dimarahi keras setiap kali guru mulai membagikan lembar ujian. Lama-kelamaan, lembar ujian, bahkan sebelum soal dibaca, dapat memicu jantung berdebar dan telapak tangan berkeringat. Kertas ujian bukan penyebab biologis langsung rasa takut, tetapi ia dapat berubah menjadi conditioned cue karena berkali-kali hadir bersama pengalaman yang menegangkan. Contoh ini bersifat ilustratif; tidak semua kecemasan ujian dapat dijelaskan hanya melalui classical conditioning.



Gambar 3. Ilustrasi konseptual classical conditioning dalam konteks ujian. Ilustrasi dibuat khusus untuk bahan ajar ini.

Hal yang sama bisa terjadi dalam bentuk yang menyenangkan. Aroma roti tertentu dapat tiba-tiba memunculkan rasa hangat karena bertahun-tahun berkaitan dengan rumah nenek. Lagu pembuka sebuah kelas yang selalu dimulai dengan kegiatan ramah dapat membuat suasana hati siswa berubah bahkan sebelum guru berbicara. Jadi classical conditioning membantu menjelaskan mengapa sekolah bukan sekadar ruang kognitif; suara, tempat duduk, nada suara guru, atau simbol evaluasi dapat membawa sejarah emosi.

Proses yang sering luput ketika kita hanya menghafal "stimulus-respons"

Proses	Makna sederhana	Contoh yang dekat
Acquisition	Asosiasi mulai terbentuk karena CS berulang kali dipasangkan dengan US.	Beberapa pengalaman ujian yang menegangkan membuat suasana ujian makin cepat memicu rasa tegang.
Generalization	Respons meluas ke stimulus lain yang mirip.	Takut bukan hanya pada satu ruang ujian, tetapi juga pada presentasi atau kuis yang terasa serupa.
Discrimination	Seseorang belajar membedakan stimulus yang benar-benar menandai pengalaman tertentu.	Siswa tetap tenang pada kuis latihan, tetapi tegang pada ujian akhir yang berisiko tinggi.
Extinction	CR melemah ketika CS berulang kali hadir tanpa US yang dulu mengikutinya.	Pengalaman ujian yang aman, terstruktur, dan tidak mempermalukan dapat perlahan mengurangi respons takut yang telah dipelajari.
Spontaneous recovery	Respons yang sudah melemah dapat muncul kembali setelah jeda.	Setelah lama tenang, kecemasan bisa muncul lagi ketika menghadapi ujian yang dianggap sangat penting.

Kajian modern masih menggunakan conditioning untuk memahami pembelajaran emosi dan kecemasan. De Houwer (2020) menekankan bahwa conditioning tetap berguna sebagai kerangka untuk memahami efek belajar pada kecemasan, tetapi kita perlu berhati-hati agar tidak menganggap semua kecemasan berasal dari satu mekanisme asosiasi yang sama. Dalam studi pada mahasiswa, Hauck et al. (2022) juga menunjukkan bahwa fear learning dan generalization dapat berbeda menurut tingkat kecemasan. Bagi pendidikan, pesan praktisnya sederhana: suasana evaluasi, nada interaksi, dan pengalaman berulang dapat ikut memberi "warna emosi" pada stimulus sekolah.

Jangan tertukar

Pada classical conditioning, fokusnya adalah stimulus yang mendahului respons dan menjadi diasosiasikan. Pada operant conditioning, fokusnya adalah konsekuensi setelah perilaku yang membuat perilaku itu lebih atau kurang mungkin terulang.

3. Operant conditioning: perilaku belajar dari akibatnya

Operant conditioning menyoroti perilaku yang "beroperasi" pada lingkungan dan kemudian diikuti konsekuensi tertentu. Skinner menunjukkan bahwa konsekuensi dapat mengubah kemungkinan perilaku muncul lagi (Skinner, 1938, 1953). Dalam analisis perilaku kontemporer, reinforcement dan punishment didefinisikan berdasarkan fungsi atau efek yang benar-benar tampak pada perilaku, bukan berdasarkan niat orang yang memberikannya (Cooper, Heron, & Heward, 2020). Karena itu kita perlu melihat pola perilaku dari waktu ke waktu, bukan menamai suatu konsekuensi hanya dari bentuknya.

Karena itu, sebuah stiker belum tentu reinforcement. Ia baru disebut reinforcement bila setelah stiker diberikan, perilaku target benar-benar lebih sering muncul. Begitu juga teguran belum tentu punishment. Ada anak yang justru semakin sering mengganggu setelah ditegur keras karena teguran memberinya perhatian yang ia cari. Definisi fungsional seperti ini membuat kita lebih hati-hati: yang dinilai bukan sekadar "apa yang dilakukan guru", tetapi apa yang terjadi pada perilaku setelahnya.

Membaca perilaku dengan kerangka ABC

Salah satu cara paling praktis memahami operant conditioning adalah melihat Antecedent–Behavior–Consequence (ABC). Antecedent adalah kondisi atau isyarat yang hadir sebelum perilaku, behavior adalah tindakan yang dapat diamati, dan consequence adalah apa yang terjadi sesudahnya. Kerangka ini tidak otomatis menjelaskan "penyebab tunggal", tetapi membantu guru berhenti memberi label seperti "malas" dan mulai membaca pola yang lebih konkret (Cooper et al., 2020).

Antecedent	Behavior	Consequence	Apa yang perlu diperiksa?
Dosen mengajukan pertanyaan dan memberi 10 detik waktu berpikir.	Mahasiswa mencoba menjawab.	Dosen memberi feedback spesifik, bukan sekadar "benar/salah".	Apakah partisipasi meningkat pada kesempatan berikutnya?
Tugas besar diberikan tanpa pembagian tahap.	Mahasiswa menunda membuka tugas.	Kecemasan turun sesaat karena tugas dihindari.	Apakah penghindaran justru makin sering?
Reminder LMS muncul dua hari sebelum deadline.	Mahasiswa membuka LMS dan mengerjakan satu bagian.	Progres terlihat dan dosen memberi komentar singkat.	Konsekuensi mana yang benar-benar memperkuat perilaku?

Shaping, extinction, dan jadwal reinforcement

Operant conditioning juga membantu menjelaskan bagaimana perilaku kompleks dibangun sedikit demi sedikit. Shaping berarti menguatkan pendekatan-pendekatan bertahap menuju perilaku target. Seorang siswa yang takut presentasi, misalnya, mungkin mulai dari membaca dua kalimat, lalu menjelaskan satu slide, sebelum akhirnya mempresentasikan bagian yang lebih panjang. Extinction terjadi ketika konsekuensi yang selama ini mempertahankan perilaku tidak lagi diberikan; penerapannya harus hati-hati karena perilaku dapat sempat meningkat sebelum menurun. Selain itu, reinforcement tidak selalu diberikan setiap kali perilaku muncul. Jadwal fixed ratio, variable ratio, fixed interval, dan variable interval membantu menjelaskan pola ketekunan yang berbeda (Skinner, 1953; Cooper et al., 2020).

Jadwal	Artinya	Contoh pendidikan yang masuk akal
Fixed ratio	Penguatan setelah jumlah respons tertentu.	Setelah menyelesaikan tiga latihan dengan kriteria yang jelas, siswa mendapat kesempatan memilih soal tantangan.
Variable ratio	Penguatan setelah jumlah respons yang berubah-ubah.	Guru sesekali memberi pengakuan spesifik pada kontribusi diskusi yang berkualitas, tanpa pola jumlah yang tetap.
Fixed interval	Penguatan tersedia setelah interval waktu tetap.	Review kemajuan dilakukan setiap Jumat; perilaku belajar sering menguat mendekati waktu review.
Variable interval	Penguatan tersedia setelah interval waktu yang berubah.	Dosen memeriksa jurnal belajar pada waktu yang tidak selalu sama, sehingga kebiasaan pencatatan lebih konsisten.

Penelitian kelas yang lebih baru juga mengingatkan bahwa reinforcement tidak bekerja secara mekanis. Xie, Ma, dan Liu (2026), melalui observasi dan wawancara di kelas EFL, menemukan bahwa praise, encouragement, corrective feedback, dan relational cues berkaitan dengan engagement secara berbeda bergantung pada kesiapan, emosi, dan fokus siswa. Jadi, “penguatan positif” yang terlambat, tidak spesifik, atau tidak relevan dapat kehilangan daya gunanya.



Gambar 4. Empat kemungkinan dasar dalam operant conditioning. Sumber: dikembangkan berdasarkan Skinner (1953) dan Cooper et al. (2020).

4. Reinforcement: membuat perilaku lebih mungkin terulang

Reinforcement berarti konsekuensi yang meningkatkan kemungkinan suatu perilaku muncul lagi. Positive reinforcement terjadi ketika sesuatu ditambahkan setelah perilaku; negative reinforcement terjadi ketika sesuatu yang tidak menyenangkan dihilangkan setelah perilaku. Kata positive dan negative di sini bersifat matematis menambah dan mengurangi bukan penilaian moral (Skinner, 1953; Cooper et al., 2020).

Positive reinforcement bisa sangat sederhana. Seorang guru berkata, "Saya melihat kamu mengutip sumber dan menjelaskan dengan kata-katamu sendiri; itu membuat argumenmu lebih kuat." Pujian seperti ini lebih informatif daripada "Bagus!" karena siswa tahu perilaku apa yang patut diulang. Literatur terapan tentang behavior-specific praise juga menekankan pentingnya menyebut perilaku yang diakui dan menyesuaikan bentuk penguatan dengan preferensi individu (Pérez et al., 2023).

Negative reinforcement sering disalahartikan sebagai hukuman. Contoh paling mudah adalah bunyi alarm sabuk pengaman: kita memasang sabuk, bunyi yang mengganggu berhenti, dan pada kesempatan berikutnya kita makin cepat memasang sabuk. Perilaku meningkat karena sesuatu yang tidak menyenangkan dihilangkan. Dalam pendidikan, contoh yang lebih hati-hati adalah sesi latihan remedial tambahan yang tidak lagi diwajibkan setelah mahasiswa mencapai kriteria penguasaan yang sudah diumumkan sebelumnya. Jika kemungkinan mahasiswa belajar hingga mencapai kriteria itu meningkat karena ia ingin terbebas dari kewajiban remedial, penghilangan kewajiban tersebut dapat berfungsi sebagai negative reinforcement. Namun, guru tetap perlu memastikan bahwa prosedur itu tidak berubah menjadi ancaman atau tekanan yang tidak proporsional.



Gambar 5. Ilustrasi skematis: umpan balik spesifik sebagai reinforcement sosial. Tokoh sengaja dibuat tidak seragam agar tidak terasa seperti kelas "sempurna".

Satu prinsip penting

Reinforcement tidak harus berbentuk hadiah material. Dalam pendidikan, penguatan sebaiknya digunakan secara proporsional dan secara bertahap diarahkan pada konsekuensi yang lebih alami, rasa mampu, keberhasilan menyelesaikan tugas, feedback, pilihan yang bermakna, serta kepuasan mencapai tujuan. Pertanyaan pentingnya bukan "apakah ada hadiah?", melainkan "perilaku apa yang berubah, dan kendali belajar bergerak ke arah mana?"

5. Punishment: menurunkan perilaku, tetapi tidak otomatis mengajarkan penggantinya

Dalam istilah behaviorisme, punishment adalah konsekuensi yang menurunkan kemungkinan perilaku terulang. Positive punishment berarti menambahkan stimulus yang tidak menyenangkan; negative punishment berarti mengambil stimulus yang menyenangkan. Lagi-lagi, istilah ini teknis, bukan penilaian "baik-buruk" (Cooper et al., 2020).

Misalnya, seseorang mendapat teguran setelah memotong antrean dan kemudian lebih jarang mengulanginya, itu dapat berfungsi sebagai positive punishment. Jika waktu bermain gim dikurangi setelah aturan rumah yang telah disepakati dilanggar, dan pelanggaran menurun, itu contoh negative punishment. Tetapi pendidikan tidak boleh berhenti pada "membuat perilaku buruk hilang". Anak yang berhenti berteriak belum tentu tahu bagaimana menyampaikan frustrasi secara tepat. Karena itu, pengurangan perilaku yang tidak diharapkan sebaiknya berjalan bersama pengajaran perilaku pengganti: meminta waktu, mengangkat tangan, menyampaikan keberatan dengan kalimat yang sopan, atau meminta bantuan. Konsekuensi yang efektif secara sesaat belum tentu mendidik dalam jangka panjang jika perilaku alternatif tidak pernah diajarkan.

Riset mutakhir juga mengingatkan bahwa hukuman yang bersifat eksklusioner, seperti skorsing yang sering digunakan tanpa dukungan perbaikan, dapat membawa dampak yang jauh lebih luas. Meta-analisis Gerlinger

et al. (2021) menemukan bahwa exclusionary discipline berkaitan dengan peningkatan outcome delinkuensi, bukan sekadar penurunan perilaku bermasalah. Studi kohort besar juga menemukan hubungan antara exclusionary discipline dan penurunan pencapaian akademik (Cribb Fabersunne et al., 2023). Temuan-temuan ini tidak berarti semua batas dan konsekuensi harus dihapus; justru menegaskan pentingnya konsekuensi yang proporsional, mendidik, tidak mempermalukan, serta disertai kesempatan memperbaiki perilaku.

Ukuran etis sederhana

Sebelum memberi konsekuensi, tanyakan: Apakah peserta didik tahu perilaku yang diharapkan? Apakah konsekuensinya aman dan proporsional? Apakah kita mengajarkan alternatif yang lebih baik? Apakah martabat anak tetap dijaga?

6. Observational learning: kita belajar juga dengan melihat orang lain

Bandura menunjukkan bahwa manusia tidak perlu mengalami sendiri setiap konsekuensi untuk belajar. Kita dapat mengamati model, melihat apa yang dilakukan model dan apa yang terjadi sesudahnya, lalu menggunakan informasi itu untuk mengarahkan perilaku sendiri. Eksperimen klasik Bandura, Ross, dan Ross (1961) memperlihatkan bahwa anak dapat meniru perilaku yang ditampilkan model. Temuan berikutnya berkembang menjadi teori pembelajaran sosial dan kemudian teori sosial-kognitif yang lebih luas (Bandura, 1977, 1986).



Gambar 6. Empat proses utama observational learning menurut Bandura. Sumber: diadaptasi dari Bandura (1977, 1986).

Di kelas, observational learning terjadi terus-menerus. Seorang siswa melihat temannya mengangkat tangan, bertanya dengan sopan, lalu mendapat tanggapan hangat dari guru. Ia bukan hanya mendengar jawaban akademik; ia juga belajar bahwa “bertanya di kelas ini aman”. Sebaliknya, jika seorang siswa ditertawakan saat salah menjawab, teman-temannya dapat belajar untuk diam meski mereka tidak pernah ditertawakan secara langsung. Konsekuensi yang dialami orang lain dapat berfungsi sebagai vicarious reinforcement atau vicarious punishment.



Gambar 7. Ilustrasi konseptual observational learning di kelas. Tidak semua siswa bereaksi sama; yang diamati adalah model dan konsekuensi sosialnya.

Penelitian terbaru tetap menemukan pentingnya belajar melalui pengamatan. Rodriguez Buritica et al. (2024), dalam penelitian pada anak dan dewasa muda, menunjukkan bahwa orang dapat mempelajari nilai tindakan melalui konsekuensi yang mereka amati pada orang lain. Foti, Ruscio, Cento, Pullano, dan Di Nuovo (2023) juga menemukan bahwa observational training membantu anak membangun pengetahuan rute dan konfigurasi saat bernavigasi, bahkan ketika lingkungan berikutnya berbeda. Jadi observational learning bukan sekadar "meniru gaya"; ia dapat menjadi cara memperoleh informasi tentang strategi, risiko, dan kemungkinan hasil.

7. Modeling: menjadi contoh jauh lebih kuat daripada sekadar memberi instruksi

Modeling adalah penggunaan perilaku model sebagai sumber belajar. Model dapat berupa guru, orang tua, teman sebaya, tokoh media, atau bahkan versi diri sendiri yang direkam lewat video. Menurut Bandura, model lebih mudah diikuti ketika ia dianggap relevan, kompeten, dekat dengan pengamat, atau menunjukkan bahwa keterampilan itu memang dapat dipelajari (Bandura, 1986).

Ada perbedaan halus antara "menyuruh" dan "memodelkan". Guru yang berkata, "Beri kritik yang sopan," baru memberi aturan. Guru yang kemudian memperagakan kalimat, "Saya memahami pendapatmu, tetapi saya melihat data ini dengan cara berbeda karena…," sedang memodelkan perilaku. Siswa mendapatkan bentuk konkret: nada suara, pilihan kata, urutan alasan, bahkan cara menjaga ekspresi wajah.

Modeling juga penting ketika keterampilan terasa sulit. Dosen dapat mengerjakan satu contoh soal sambil mengucapkan proses berpikirnya: "Saya belum tahu jawabannya. Saya tandai informasi yang diketahui dulu,

lalu saya cek hubungan antarvariabel." Di sini yang dimodelkan bukan hanya jawaban benar, melainkan ketenangan menghadapi ketidakpastian, strategi memecah masalah, dan kebiasaan memeriksa kembali. Ini mendekatkan modeling dengan self-regulated learning.

Contoh di rumah

Orang tua yang meminta anak "jangan main ponsel saat makan" tetapi terus memeriksa notifikasi di meja makan sedang memberikan dua pesan yang berlawanan. Dalam observational learning, perilaku yang terlihat sering lebih kuat daripada nasihat yang terdengar.

8. Bandura: dari belajar sosial menuju teori sosial-kognitif

Bandura kemudian bergerak melampaui behaviorisme yang hanya menekankan hubungan lingkungan–perilaku. Dalam Social Cognitive Theory, manusia dipahami sebagai agen yang mampu mengantisipasi, menilai, dan mengatur tindakannya. Perilaku, faktor personal, seperti keyakinan dan tujuan, serta lingkungan saling memengaruhi dalam hubungan timbal balik yang disebut reciprocal determinism (Bandura, 1986).



Gambar 8. Reciprocal determinism: person, behavior, dan environment saling memengaruhi. Sumber: diadaptasi dari Bandura (1986).

Self-efficacy sebagai "saya rasa saya bisa" yang berbasis pengalaman

Salah satu konsep paling berpengaruh dari Bandura adalah self-efficacy: keyakinan seseorang tentang kemampuannya melakukan tindakan yang diperlukan untuk mencapai hasil tertentu. Self-efficacy bukan sekadar percaya diri umum. Seorang siswa bisa sangat percaya diri dalam pergaulan, tetapi merasa tidak mampu menulis esai akademik. Keyakinan ini memengaruhi pilihan tugas, usaha, ketekunan, dan cara seseorang bereaksi ketika menemui kesulitan (Bandura, 1986, 1997).

Bayangkan dua mahasiswa mendapat nilai 62. Yang pertama berkata, "Saya memang tidak berbakat statistik," lalu berhenti mencoba. Yang kedua berkata, "Cara belajar saya belum bekerja; saya akan latihan dengan contoh yang lebih kecil dan bertanya bagian yang tidak paham." Nilainya sama, tetapi keyakinan dan atribusi mereka mengarahkan langkah berikutnya secara berbeda. Di sinilah behaviorisme saja kurang: konsekuensi yang sama dapat dimaknai secara berbeda oleh orang yang berbeda.

Empat sumber self-efficacy: keyakinan “saya bisa” tidak muncul dari ruang kosong

Sumber menurut Bandura	Makna	Contoh konkret
Mastery experiences	Pengalaman berhasil melalui usaha dan strategi yang nyata.	Mahasiswa berhasil menyelesaikan soal yang sebelumnya terasa sulit setelah membaginya menjadi langkah kecil.
Vicarious experiences	Melihat orang lain yang dianggap cukup sebanding berhasil.	Siswa melihat temannya yang juga sempat kesulitan akhirnya mampu presentasi setelah latihan bertahap.
Verbal/social persuasion	Umpan balik atau dorongan yang kredibel, spesifik, dan masuk akal.	“Struktur argumenmu sudah jelas. Sekarang perkuat bukti di paragraf kedua,” lebih berguna daripada “Kamu pasti bisa.”
Physiological & affective states	Cara seseorang membaca ketegangan, lelah, gugup, atau emosi lain.	Jantung berdebar sebelum presentasi dapat ditafsirkan sebagai “saya akan gagal” atau “tubuh saya sedang bersiap”.

Bandura (1997) menekankan keempat sumber tersebut, tetapi kontribusinya tidak selalu sama pada semua orang dan konteks. Gebauer et al. (2020), misalnya, menemukan pola hubungan yang berbeda antara sumber self-efficacy dan academic self-efficacy ketika konteks keluarga, teman sebaya, dan sekolah dibedakan. Dalam konteks yang dekat dengan Indonesia, Hadijah dan McCauley (2026) menunjukkan bahwa mastery experience, vicarious experience, verbal persuasion, serta keadaan emosi/fisiologis saling berhubungan dalam pembentukan self-efficacy berbicara bahasa Inggris pada siswa SMA. Karena itu, guru tidak cukup hanya berkata “percaya diri”; ia perlu membantu peserta didik memperoleh bukti pengalaman bahwa strategi yang tepat dapat bekerja.

9. Self-regulation: ketika peserta didik perlahan mengambil alih kendali belajarnya

Bandura (1991) menjelaskan self-regulation melalui proses self-monitoring, judgment terhadap perilaku berdasarkan standar tertentu, dan self-reaction. Zimmerman (2000) kemudian mengembangkan perspektif sosial-kognitif tentang self-regulated learning sebagai siklus forethought, performance, dan self-reflection. Artinya, peserta didik bukan sekadar “punya disiplin” atau “tidak punya disiplin”; self-regulation terdiri atas proses yang dapat dilatih, dipantau, dan diperbaiki.

Jangan samakan self-control, self-regulation, dan self-regulated learning

Istilah	Fokus utama	Contoh
Self-control	Menahan atau mengarahkan dorongan sesaat demi respons yang lebih sesuai.	Tidak membuka media sosial selama 30 menit ketika sedang mengerjakan soal.
Self-regulation	Proses yang lebih luas: menetapkan standar/tujuan, memonitor diri, menilai kemajuan, mengelola emosi dan perilaku, lalu menyesuaikan tindakan.	Menyadari konsentrasi turun, berhenti sebentar, mengubah lingkungan belajar, lalu melanjutkan.
Self-regulated learning (SRL)	Penerapan self-regulation secara khusus dalam kegiatan belajar.	Menetapkan target belajar, memilih strategi, memonitor pemahaman, dan merevisi strategi berdasarkan hasil latihan.



Gambar 9. Siklus self-regulated learning: perencanaan, pelaksanaan/monitoring, dan refleksi. Sumber: diadaptasi dari Zimmerman (2000).

Dalam kehidupan nyata, self-regulation tampak sangat biasa. Seorang mahasiswa punya ujian hari Jumat. Senin malam ia membagi materi menjadi empat bagian dan menetapkan target 40 menit belajar. Saat belajar ia menyadari bahwa membaca ulang tidak cukup; ia beralih membuat pertanyaan dan menguji diri. Setelah latihan, ia melihat topik mana yang masih lemah lalu mengubah rencana hari berikutnya. Inilah self-regulation: tujuan, monitoring, penyesuaian strategi, dan refleksi bekerja sebagai siklus.



Gambar 10. Ilustrasi konseptual self-regulation: rencana tidak harus rapi; yang penting ada monitoring, penilaian, dan penyesuaian strategi.

Riset 2020-2026 memberi dukungan kuat pada pentingnya SRL. Meta-analisis Theobald (2021) menunjukkan program pelatihan SRL dapat meningkatkan prestasi akademik, strategi belajar, dan motivasi mahasiswa. Scoping review Xu et al. (2023) menemukan SRL berkaitan penting dengan pencapaian dalam pembelajaran online dan blended. Meta-analisis Cheng et al. (2025) juga menemukan hubungan positif antara strategi SRL dan kinerja akademik online, sementara Radović et al. (2026) menunjukkan bahwa dukungan SRL yang lebih kuat cenderung memberi manfaat pada outcome afektif, perilaku, dan kognitif. Ini menarik: penelitian kontemporer tidak menggambarkan self-regulation sebagai "belajar sendiri tanpa bantuan", tetapi justru sebagai kemampuan yang tumbuh ketika lingkungan memberi scaffolding yang tepat.

Guru tetap penting, bahkan ketika tujuan akhirnya adalah kemandirian

Paradoksnya, peserta didik belajar mandiri melalui relasi sosial. Guru dapat memodelkan perencanaan, membantu siswa menetapkan target yang masuk akal, menyediakan checklist, mengingatkan kapan harus memonitor, lalu pelan-pelan mengurangi bantuan. Dignath dan Veenman (2021) menunjukkan bahwa dukungan guru terhadap SRL dapat terjadi secara langsung melalui pengajaran strategi maupun secara tidak langsung lewat desain kelas yang mendorong siswa merencanakan, memonitor, dan merefleksikan belajar.

10. Membaca satu situasi dengan beberapa teori sekaligus

Teori-teori di atas tidak harus diperlakukan seperti kotak yang saling bersaing. Satu kejadian dapat dibaca dari beberapa lensa. Ambil contoh: seorang siswa kelas VIII mulai rutin mengerjakan latihan matematika setiap sore.

Lensa teori	Pertanyaan yang diajukan	Kemungkinan penjelasan
Classical conditioning	Apakah ada isyarat yang sudah diasosiasikan dengan kegiatan belajar?	Meja tertentu, musik instrumental, atau waktu tertentu dapat menjadi cue yang memudahkan masuk ke "mode belajar".
Operant conditioning	Konsekuensi apa yang mengikuti latihan?	Guru memberi feedback cepat; keberhasilan kecil dan rasa mampu ikut memperkuat kebiasaan.
Observational learning	Siapa yang diamati?	Ia melihat kakaknya belajar teratur dan tetap santai ketika salah.
Social cognitive theory	Bagaimana keyakinan dan lingkungan saling berinteraksi?	Nilai latihan membaik, self-efficacy naik, ia memilih latihan lebih menantang, lalu lingkungan memberi peluang keberhasilan baru.
Self-regulation	Bagaimana ia merencanakan, memonitor, dan merefleksi?	Ia membuat target, mencatat kesalahan, dan mengubah strategi belajar berdasarkan hasil latihan.

11. Beberapa miskonsepsi yang perlu dibersihkan

“Reinforcement = hadiah.”

Tidak selalu. Reinforcement ditentukan oleh efeknya: apakah perilaku meningkat? Perhatian, istirahat, kesempatan memilih, atau rasa berhasil juga dapat berfungsi sebagai reinforcer.

“Negative reinforcement = hukuman.”

Keliru. Negative reinforcement meningkatkan perilaku dengan menghilangkan sesuatu yang tidak menyenangkan.

“Positive berarti baik; negative berarti buruk.”

Dalam istilah operant conditioning, positive berarti menambahkan stimulus dan negative berarti menghilangkan stimulus. Penilaian etis, baik, buruk, aman, adil, harus dibahas sebagai pertanyaan terpisah.

“Punishment selalu efektif karena perilaku berhenti.”

Perilaku mungkin berhenti sesaat, tetapi belum tentu anak belajar perilaku pengganti. Efek samping relasional dan emosional juga perlu dipertimbangkan.

“Modeling hanya untuk anak kecil.”

Tidak. Mahasiswa, pekerja, atlet, dan profesional belajar melalui contoh, demonstrasi, peer modeling, dan worked examples.

“Self-regulation berarti tidak perlu guru.”

Justru self-regulation berkembang melalui scaffolding, modeling, feedback, dan kesempatan latihan yang secara bertahap dilepas.

12. Prinsip penerapan yang manusiawi di kelas dan rumah

- Definisikan perilaku secara konkret. “Lebih disiplin” terlalu kabur; “mengumpulkan tugas sebelum pukul 20.00” lebih dapat diamati.
- Berikan reinforcement sedekat mungkin dengan perilaku yang ingin dikuatkan, terutama saat kebiasaan baru sedang dibangun.
- Utamakan feedback yang spesifik: sebut tindakan yang efektif, bukan memberi label pada pribadi.
- Gunakan konsekuensi secara proporsional dan hindari mempermalukan. Konsekuensi sebaiknya membantu belajar, bukan sekadar membuat orang takut.
- Jadilah model dari perilaku yang diminta: cara meminta maaf, cara menerima kritik, cara memeriksa kesalahan, cara mengelola ponsel.
- Perlahan pindahkan kendali dari luar ke dalam: dari token dan pengingat menuju tujuan pribadi, self-monitoring, dan refleksi.
- Perhatikan perbedaan individu. Reinforcer yang efektif bagi satu anak dapat terasa tidak berarti atau bahkan tidak nyaman bagi anak lain.

13. Bacaan riset internasional terbaru (2020–2026)

Studi	Jurnal	Temuan ringkas	DOI / akses
De Houwer, 2020 Revisiting classical conditioning as a model for anxiety disorders	Behaviour Research and Therapy	Conditioning tetap berguna untuk memahami efek belajar pada kecemasan, tetapi mekanismenya tidak boleh disederhanakan menjadi satu model tunggal.	https://doi.org/10.1016/j.brat.2020.103558
Gebauer et al., 2020 Determinants of academic self-efficacy in different socialization contexts	Social Psychology of Education	Empat sumber self-efficacy menunjukkan pola yang berbeda ketika konteks keluarga, teman sebaya, dan sekolah dibedakan.	https://doi.org/10.1007/s11218-019-09535-0
Theobald, 2021 Self-regulated learning training programs…: A meta-analysis	Contemporary Educational Psychology	Pelatihan SRL meningkatkan prestasi, strategi belajar, dan motivasi mahasiswa.	https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976
Cents-Boonstra et al., 2022 Patterns of motivating teaching behaviour and student engagement	European Journal of Psychology of Education	Pola perilaku mengajar yang memotivasi, termasuk feedback positif, berkaitan dengan engagement siswa dalam interaksi kelas.	https://doi.org/10.1007/s10212-021-00543-3
Foti et al., 2023 Can an observational training improve…navigation?	Journal of Environmental Psychology	Observational training membantu anak mengembangkan pengetahuan rute dan konfigurasi, termasuk pada lingkungan yang belum pernah diamati.	https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2023.101954
Cribb Fabersunne et al., 2023 Exclusionary school discipline and school achievement…	JAMA Network Open	Exclusionary discipline berkaitan dengan capaian akademik yang lebih rendah; studi juga menunjukkan ketimpangan ras/etnis dalam paparan disiplin eksklusioner.	https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2023.38989
Rodriguez Buritica et al., 2024 Observational reinforcement learning in children and young adults	npj Science of Learning	Anak dan dewasa muda dapat belajar nilai tindakan dari konsekuensi yang mereka amati pada orang lain.	https://doi.org/10.1038/s41539-024-00227-9
Cheng et al., 2025 Self-regulated learning strategies and academic performance online: Meta-analysis	Journal of Computing in Higher Education	Strategi SRL berkorelasi positif dengan kinerja akademik dalam pendidikan tinggi daring.	https://doi.org/10.1007/s12528-023-09390-1
Hadijah & McCauley, 2026 Dynamics of self-efficacy sources in English speaking proficiency	Humanities and Social Sciences Communications	Pada siswa SMA Indonesia, empat sumber self-efficacy saling berinteraksi dalam pembentukan keyakinan berbicara bahasa Inggris.	https://doi.org/10.1057/s41599-026-06699-x

Studi	Jurnal	Temuan ringkas	DOI / akses
Xie, Ma, & Liu, 2026 Teacher motivational cues and learner engagement	Learning and Motivation	Reinforcement dan cue guru berhubungan dengan engagement secara dinamis; timing dan kesesuaian dengan keadaan siswa penting.	https://doi.org/10.1016/j.lmot.2025.102239

14. Latihan singkat: jangan hanya menghafal definisi

1. Seorang siswa mulai datang tepat waktu karena guru selalu menyapanya secara hangat ketika ia datang sebelum bel. Apakah sapaan itu pasti reinforcement? Jelaskan data apa yang perlu dilihat.
2. Ponsel berbunyi “ting” dan Anda langsung mengecek layar. Jelaskan kemungkinan proses classical conditioning yang terlibat.
3. Seorang guru mengambil waktu bermain 10 menit setelah siswa melanggar aturan kelas, dan pelanggaran menurun. Termasuk proses apa? Mengapa?
4. Seorang mahasiswa melihat temannya bertanya, menerima respons ramah, lalu ia sendiri mulai berani bertanya. Jelaskan melalui observational learning dan vicarious reinforcement.
5. Buat satu contoh modeling yang dapat dilakukan dosen untuk mengajarkan cara merespons kritik akademik.
6. Pilih satu kebiasaan belajar Anda sendiri. Tuliskan forethought, performance/monitoring, dan self-reflection yang bisa dilakukan selama satu minggu.
7. Seorang mahasiswa berkali-kali terlambat mengumpulkan tugas. Dosen kemudian membuat reminder dua tahap, memperagakan cara memecah tugas, memberi feedback cepat pada progres kecil, dan meminta mahasiswa mencatat sendiri kemajuannya. Jelaskan kasus ini dari lensa operant conditioning, modeling, self-efficacy, dan self-regulation. Tunjukkan bahwa satu perubahan perilaku dapat memiliki lebih dari satu penjelasan.
8. Pilih satu aktivitas akademik yang membuat peserta didik ragu pada kemampuannya. Rancang intervensi singkat yang menyentuh keempat sumber self-efficacy: mastery experience, vicarious experience, verbal/social persuasion, dan physiological/affective states.

Pertanyaan reflektif

Kapan reinforcement membantu seseorang tumbuh, dan kapan ia justru membuat orang terlalu bergantung pada kontrol dari luar? Jawaban yang matang biasanya tidak hitam-putih; konteks, usia, tujuan, dan cara pemberian konsekuensi ikut menentukan.

15. Ringkasan inti

Konsep	Pegangan satu kalimat
Behaviorisme	Belajar dibaca terutama melalui perubahan perilaku yang dapat diamati dan hubungannya dengan lingkungan.
Classical conditioning	Stimulus yang semula netral dapat memicu respons setelah diasosiasikan dengan stimulus lain.
Operant conditioning	Konsekuensi setelah perilaku dapat meningkatkan atau menurunkan peluang perilaku terulang.
Reinforcement	Suatu konsekuensi disebut reinforcement apabila meningkatkan kemungkinan perilaku terulang; positive = menambah stimulus, negative = menghilangkan stimulus.
Punishment	Suatu konsekuensi disebut punishment apabila menurunkan kemungkinan perilaku terulang; penggunaannya perlu proporsional dan disertai pengajaran perilaku pengganti.
Observational learning	Orang belajar dengan mengamati model dan konsekuensi yang dialami model.
Modeling	Contoh konkret memberi “bentuk” pada perilaku atau strategi yang ingin dipelajari.
Bandura	Person, behavior, dan environment saling memengaruhi; self-efficacy dan agency penting.
Self-efficacy	Keyakinan spesifik tentang kemampuan melakukan tindakan tertentu; dibentuk antara lain melalui mastery, vicarious experience, persuasion, serta keadaan fisiologis/afektif.
Self-regulation	Belajar dikelola melalui siklus tujuan/perencanaan, monitoring kinerja, dan refleksi/adaptasi.

Daftar pustaka

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall. https://books.google.com/books?id=IXvuAAAAMAAJ

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall. https://books.google.com/books?id=HJhqAAAAMAAJ

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 248–287. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman. https://books.google.com/books?id=eJ-PN9g_o-EC

Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 63*(3), 575–582. https://doi.org/10.1037/h0045925

Cents-Boonstra, M., Lichtwarck-Aschoff, A., Mascareño Lara, M., & Denessen, E. (2022). Patterns of motivating teaching behaviour and student engagement: A microanalytic approach. *European Journal of Psychology of Education, 37*, 227–255. https://doi.org/10.1007/s10212-021-00543-3

Cheng, Z., Zhang, Z., Xu, Q., Maeda, Y., & Gu, P. (2025). A meta-analysis addressing the relationship between self-regulated learning strategies and academic performance in online higher education. *Journal of Computing in Higher Education, 37*, 195–224. https://doi.org/10.1007/s12528-023-09390-1

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3rd ed.). Pearson. https://www.pearson.com/en-us/subject-catalog/p/applied-behavior-analysis/P200000001748

Cribb Fabersunne, C., Lee, S. Y., McBride, D., Zahir, A., Gallegos-Castillo, A., LeWinn, K. Z., & Morris, M. D. (2023). Exclusionary school discipline and school achievement for middle and high school students, by race and ethnicity. *JAMA Network Open, 6*(10), e2338989. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2023.38989

De Houwer, J. (2020). Revisiting classical conditioning as a model for anxiety disorders: A conceptual analysis and brief review. *Behaviour Research and Therapy, 127*, 103558. https://doi.org/10.1016/j.brat.2020.103558

Dignath, C., & Veenman, M. V. J. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning, Evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review, 33*, 489–533. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0

Foti, F., Ruscio, K., Cento, G., Pullano, L., & Di Nuovo, S. (2023). Can an observational training improve the ability of children to navigate in familiar and unfamiliar environments? *Journal of Environmental Psychology, 86*, 101954. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2023.101954

Gebauer, M. M., McElvany, N., Bos, W., Köller, O., & Schöber, C. (2020). Determinants of academic self-efficacy in different socialization contexts: Investigating the relationship between students' academic self-efficacy and its sources in different contexts. *Social Psychology of Education, 23*(2), 339–358. https://doi.org/10.1007/s11218-019-09535-0

Gerlinger, J., Viano, S., Gardella, J. H., Fisher, B. W., Curran, F. C., & Higgins, E. M. (2021). Exclusionary school discipline and delinquent outcomes: A meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 50*, 1493–1509. https://doi.org/10.1007/s10964-021-01459-3

Gunersel, A. B., Mason, B. A., Wills, H. P., Caldarella, P., Williams, L., & Henley, V. M. (2023). Effective classroom management in middle level schools: A qualitative study of teacher perceptions. *RMLE Online, 46*(8), 1–13. https://doi.org/10.1080/19404476.2023.2252714

Hadijah, S., & McCauley, V. (2026). Modeling the dynamics of self-efficacy sources in English speaking proficiency: Insights from Indonesian high school students. *Humanities and Social Sciences Communications, 13*, Article 370. https://doi.org/10.1057/s41599-026-06699-x

Hauck, A., Michael, T., & Ferreira de Sá, D. S. (2022). Fear learning and generalization during pandemic fear: How COVID-19-related anxiety affects classical fear conditioning with traumatic film clips. *Journal of Psychiatric Research, 155*, 90–99. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2022.07.068

Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Oxford University Press. https://psychclassics.yorku.ca/Pavlov/

Pérez, P., Gil, H., Artola, A., Royer, D. J., & Lane, K. L. (2023). Behavior-specific praise: Empowering teachers and families to support students in varied learning contexts. *Preventing School Failure, 68*(2), 83–90. https://doi.org/10.1080/1045988X.2023.2181303

Radović, S., Parmigiani, D., Nicchia, E., & Pario, M. (2026). Not all self-regulated learning support levels are equally beneficial: A meta-analysis of affective, behavioral, and cognitive learning effects of SRL interventions with different level of SRL support. *Frontiers in Education, 11*, 1852722. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1852722

Rodriguez Buritica, J. M., Eppinger, B., Heekeren, H. R., Crone, E. A., & van Duijvenvoorde, A. C. K. (2024). Observational reinforcement learning in children and young adults. *npj Science of Learning, 9*, 18. https://doi.org/10.1038/s41539-024-00227-9

Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. Appleton-Century. https://www.bfskinner.org/newtestsite/wp-content/uploads/2014/02/BehaviorofOrganisms.pdf

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan. https://www.bfskinner.org/newtestsite/wp-content/uploads/2014/02/ScienceHumanBehavior.pdf

Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology, 66*, 101976. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976

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

Xie, X., Ma, Y., & Liu, L. (2026). How teachers' motivational cues entangle with learners' states to produce synchronized or conflicting engagement: Insights from a behaviorist reinforcement model. *Learning and Motivation, 93*, 102239. https://doi.org/10.1016/j.lmot.2025.102239

Xu, Z., Zhao, Y., Liew, J., Zhou, X., & Kogut, A. (2023). Synthesizing research evidence on self-regulated learning and academic achievement in online and blended learning environments: A scoping review. *Educational Research Review, 39*, 100510. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100510

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7

Catatan penggunaan

Diagram teori diberi sumber adaptasi pada caption. Ilustrasi bersifat konseptual, bukan foto dokumenter. Tautan DOI/penerbit dibuat aktif; status indeks jurnal sebaiknya diverifikasi melalui akses Scopus/Web of Science institusi saat materi digunakan.

Jembatan ke Pertemuan Berikutnya

Behaviorisme dan teori sosial-kognitif membantu kita membaca bagaimana lingkungan, konsekuensi, model, keyakinan diri, dan regulasi diri membentuk tindakan. Namun belajar tidak berhenti pada perubahan perilaku yang tampak. Pertemuan berikutnya bergerak ke pertanyaan yang lebih dalam: bagaimana peserta didik membangun makna dan menghubungkan pengetahuan baru dengan pengalaman yang sudah dimiliki.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

PERTEMUAN 10

Pembelajaran Bermakna

Konstruktivisme, Discovery/Inquiry, Cooperative Learning, Student Agency, dan Humanistik

Belajar bukan hanya mengingat lebih banyak, tetapi memahami lebih dalam dan menemukan hubungan dengan kehidupan.



Ilustrasi 1. Diskusi belajar yang wajar: meja tidak selalu rapi, perhatian tidak selalu seragam, tetapi proses membangun makna tetap dapat terjadi.

Gagasan utama Materi ini melihat peserta didik sebagai manusia yang membawa pengalaman, rasa ingin tahu, relasi sosial, pilihan, kecemasan, harapan, dan tujuan. Teori-teori di dalamnya membantu kita memahami bagaimana semua itu dapat dijadikan sumber belajar, bukan gangguan yang harus disingkirkan.

1. Pendahuluan: ketika “tahu” belum tentu “bermakna”

Ada mahasiswa yang bisa menjelaskan definisi konstruktivisme dengan lancar, tetapi bingung ketika diminta merancang satu kegiatan belajar yang benar-benar konstruktivistik. Ada pula siswa yang menghafal rumus luas, lalu tidak mengenalinya ketika persoalan yang sama muncul dalam bentuk denah kamar, ukuran karpet, atau petak kebun. Situasi seperti ini menunjukkan sesuatu yang sederhana: informasi bisa tersimpan, tetapi belum tentu memiliki tempat yang jelas dalam cara seseorang memahami dunia.

Pembelajaran bermakna menanyakan hal yang lebih dalam daripada “berapa banyak materi sudah selesai?” Pertanyaannya berubah menjadi: apa yang dipahami peserta didik, dengan pengetahuan apa gagasan baru itu dihubungkan, apakah ia mampu menjelaskan dengan kata-katanya sendiri, dan apakah pemahaman tersebut masih berguna ketika konteks berubah. Ausubel menempatkan pengetahuan awal sebagai titik penting dalam proses ini; telaah kontemporer juga kembali menegaskan bahwa pemaknaan membutuhkan dialog, pengaktifan pengetahuan sebelumnya, serta kesempatan merevisi gagasan lama ketika bertemu bukti baru (Ausubel, 1968; Bryce & Blown, 2024).



Gambar 1. Peta hubungan konsep dalam materi. Enam pendekatan di sini tidak berdiri sendiri; semuanya bertemu pada upaya membuat belajar lebih bermakna.

Tujuan pembelajaran

Setelah mempelajari materi ini, mahasiswa diharapkan mampu:

18. menjelaskan meaningful learning dan membedakannya dari sekadar rote learning;
19. membaca konstruktivisme melalui dua lensa: konstruksi kognitif dan konstruksi sosial;
20. membedakan discovery learning dan inquiry-based learning serta menjelaskan peran guidance;
21. merancang cooperative learning yang memiliki akuntabilitas individual, bukan sekadar membagi kelas ke dalam kelompok;

22. menjelaskan student agency sebagai voice, choice, dan ownership yang tetap membutuhkan struktur;
23. menjelaskan pendekatan humanistik dan menerjemahkannya menjadi relasi belajar yang menghargai manusia;
24. menggabungkan beberapa teori untuk menganalisis satu situasi belajar nyata.

Matriks alignment tujuan–aktivitas–asesmen

Tujuan utama	Aktivitas belajar	Bukti belajar / asesmen
Menjelaskan meaningful learning	Menganalisis pengalaman belajar dan tabel reception–discovery	Cek pemahaman + contoh transfer
Membaca konstruktivisme	Membandingkan skenario Piaget, Vygotsky, dan direct explanation	Analisis kasus singkat
Membedakan discovery dan inquiry	Mengklasifikasikan tingkat guidance pada beberapa skenario	Cek pemahaman + desain pertanyaan inquiry
Merancang cooperative learning	Mendesain tugas dengan positive interdependence dan individual accountability	Produk desain + rubrik
Menjelaskan student agency	Membedakan agency, autonomy, engagement, voice, dan self-regulation	Analisis pilihan/voice dalam kasus
Menerapkan pendekatan humanistik	Menilai respons guru pada situasi nyata	Refleksi beralasan
Mengintegrasikan teori	Menganalisis kasus kompleks dan merancang kegiatan 30–60 menit	Tugas integratif + rubrik 1–4

2. Meaningful Learning: belajar dengan membuat hubungan

2.1 Gagasan Ausubel

Bagi David Ausubel, belajar menjadi bermakna ketika informasi baru dihubungkan secara substantif, bukan secara kebetulan, dengan apa yang sudah ada dalam struktur kognitif peserta didik. Karena itu, pertanyaan "apa yang sudah diketahui siswa?" bukan sekadar kegiatan apersepsi lima menit di awal kelas. Ia menentukan dari mana guru mulai, contoh apa yang relevan, miskonsepsi apa yang perlu dibongkar, dan jembatan konsep apa yang perlu dibangun (Ausubel, 1968, 2000).

Bayangkan seorang anak sudah mengenal embun dari kaca mobil atau tutup panci, tetapi belum mengenal istilah kondensasi. Guru dapat memulai dari pengalaman itu. Kata "kondensasi" tidak datang sebagai istilah asing; ia memperoleh tempat dalam pengalaman yang sudah dimiliki. Sebaliknya, bila siswa hanya diminta menyalin definisi dan menghafalkannya, ia mungkin bisa menjawab soal pilihan ganda tetapi belum tentu memahami mengapa kaca kamar mandi menjadi basah.



Gambar 2. Alur sederhana meaningful learning berdasarkan gagasan Ausubel. Sumber konsep: Ausubel (1968, 2000); diperkaya oleh Bryce & Blown (2024).

Telaah Bryce dan Blown (2024) menunjukkan bahwa teori Ausubel masih relevan, tetapi pemahaman modern tentang memori membuat kita perlu berhati-hati membayangkan "struktur kognitif" sebagai lemari penyimpanan yang statis. Ingatan bersifat dinamis; pengalaman baru dapat mengubah cara seseorang mengingat dan menjelaskan pengalaman lama. Karena itu, pembelajaran bermakna sering membutuhkan percakapan yang cukup dalam untuk mengetahui apa yang sebenarnya dipahami peserta didik, bukan hanya bertanya "sudah paham?" dan menerima anggukan sebagai bukti.

Advance organizer
Advance organizer bukan sekadar ringkasan atau daftar isi. Ia diberikan sebelum materi rinci, berada pada tingkat yang lebih umum dan inklusif, lalu berfungsi menjembatani pengetahuan yang sudah ada dengan konsep baru. Peta konsep, analogi, atau skema hanya dapat disebut advance organizer bila benar-benar menjalankan fungsi penghubung tersebut (Ausubel, 1968, 2000; Bryce & Blown, 2024).

2.2 Meaningful learning bukan kebalikan dari semua hafalan

Sering ada kesan bahwa hafalan selalu buruk dan pemahaman selalu baik. Kenyataannya tidak sesederhana itu. Ada fakta, istilah, simbol, atau prosedur yang memang perlu diingat agar berpikir menjadi efisien. Masalah muncul ketika hafalan berhenti sebagai tujuan akhir. Nama bagian sel, kosakata bahasa asing, atau rumus

tertentu dapat menjadi bahan baku; pembelajaran bermakna terjadi ketika bahan baku itu digunakan untuk menjelaskan, membandingkan, memecahkan masalah, atau membuat keputusan.

Karena itu, guru tidak harus merasa bersalah ketika meminta siswa mengingat fakta penting. Pertanyaannya adalah apa yang terjadi sesudahnya. Apakah fakta itu dihubungkan dengan konsep yang lebih besar? Apakah siswa diberi kesempatan menggunakannya dalam konteks berbeda? Apakah mereka bisa menjelaskan hubungan sebab-akibat? Di sinilah meaningful learning bergerak melampaui rote learning (Ausubel, 2000; Bryce & Blown, 2024).

2.3 Dua dimensi yang sering tertukar: meaningful–rote dan reception–discovery

Ausubel tidak menyamakan "menerima penjelasan" dengan hafalan, dan ia juga tidak menganggap "menemukan sendiri" otomatis bermakna. Reception–discovery menjelaskan bagaimana materi diperoleh; meaningful–rote menjelaskan bagaimana materi itu diproses dan dihubungkan dengan pengetahuan yang sudah ada. Karena itu, reception learning dapat sangat bermakna, sedangkan discovery learning dapat tetap dangkal bila hasil penemuan hanya diingat tanpa memahami hubungan konseptualnya (Ausubel, 2000; Bryce & Blown, 2024).

Kerangka "practicing connections" dari Fries, Son, Givvin, dan Stigler (2021) memberi jembatan kontemporer yang sejalan dengan semangat ini: pemahaman yang dapat ditransfer tumbuh ketika hubungan antara konsep inti, representasi, dan konteks dunia nyata dibuat eksplisit lalu dipraktikkan berulang. Peserta didik tidak cukup hanya memiliki banyak "potongan" pengetahuan; mereka perlu belajar menghubungkan potongan-potongan itu menjadi struktur yang koheren.

Cek pemahaman
Seorang dosen menjelaskan konsep selama 10 menit, kemudian mahasiswa membandingkannya dengan prediksi awal, menjelaskan kembali dengan kata sendiri, dan menggunakannya pada kasus baru. Apakah ini dapat disebut meaningful learning? Jelaskan alasannya.

	Reception	Discovery
Meaningful	Guru menjelaskan prinsip evolusi, lalu siswa menghubungkannya dengan variasi, adaptasi, bukti fosil, dan contoh baru.	Siswa menemukan pola dari data eksperimen lalu menghubungkannya dengan konsep yang lebih luas dan mampu menjelaskan mengapa pola itu muncul.
Rote	Siswa menghafal definisi, langkah, atau rumus dari penjelasan tanpa memahami hubungan di baliknya.	Siswa mengikuti aktivitas "penemuan" dan mengingat hasilnya, tetapi tidak memahami alasan atau tidak dapat menerapkannya pada konteks baru.

3. Konstruktivisme: pengetahuan dibangun, bukan dipindahkan

3.1 Hakikat konstruktivisme

Konstruktivisme menolak gambaran belajar seperti memindahkan isi dari kepala guru ke kepala siswa. Peserta didik menafsirkan informasi melalui pengalaman, bahasa, keyakinan, pengetahuan sebelumnya, dan interaksi

dengan orang lain. Dua siswa dapat mendengar penjelasan yang sama tetapi membangun pemahaman yang berbeda karena mereka memulai dari “peta mental” yang berbeda (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978).



Ilustrasi 2. Mahasiswa membangun pemahaman melalui penjelasan, pertanyaan, catatan, dan pengalaman masing-masing, bukan melalui proses yang seragam.



Gambar 3. Dua lensa konstruktivisme. Piaget menekankan restrukturisasi kognitif; Vygotsky menekankan bahasa, budaya, dan interaksi sosial.

3.2 Piaget: ketika gagasan lama tidak lagi cukup

Dalam lensa Piaget, peserta didik datang dengan skema, pola pengetahuan yang telah digunakan untuk memahami pengalaman. Informasi baru kadang dapat diasimilasikan ke skema yang ada. Tetapi ada saat ketika skema itu tidak cukup; orang perlu melakukan akomodasi, yaitu mengubah cara berpikirnya agar sesuai dengan bukti baru (Piaget, 1970).

Contoh sehari-hari mudah ditemukan. Anak kecil mungkin menganggap semua benda yang bisa terbang adalah “burung”. Ketika pertama kali melihat kelelawar, ia bisa mencoba memasukkannya ke kategori burung. Setelah mendapatkan informasi tentang mamalia, melahirkan, dan menyusui, kategorinya perlu diubah. Dalam kelas sains, proses serupa terjadi saat siswa menemukan bahwa benda yang lebih berat tidak selalu jatuh lebih cepat hanya karena terasa “lebih berat”. Konflik antara dugaan dan bukti dapat mendorong restrukturisasi pemahaman.

3.3 Vygotsky: kita belajar bersama sebelum mampu sendiri

Vygotsky menaruh perhatian besar pada bagaimana bahasa, budaya, dan interaksi sosial membentuk perkembangan. Gagasan Zone of Proximal Development (ZPD) mengingatkan bahwa ada tugas yang belum dapat dilakukan seseorang sendirian tetapi dapat diselesaikan dengan dukungan orang yang lebih mampu (Vygotsky, 1978). Gagasan ini kemudian banyak dihubungkan dengan scaffolding: dukungan sementara yang membantu peserta didik mengerjakan sesuatu yang belum sepenuhnya mampu dilakukan secara mandiri. Istilah scaffolding sendiri diperkenalkan kemudian oleh Wood, Bruner, dan Ross (1976), bukan oleh Vygotsky secara langsung.

Seorang mahasiswa yang baru belajar menulis abstrak mungkin belum mampu memilah mana latar belakang, tujuan, metode, hasil, dan implikasi. Dosen bisa memberi contoh anotasi, daftar pertanyaan, dan feedback pada satu paragraf. Minggu berikutnya, bantuan dikurangi. Pada akhirnya mahasiswa melakukan strukturisasi sendiri. Inilah scaffolding yang bergerak menuju kemandirian, bukan scaffolding yang permanen.

Yang sering disalahpahami
Konstruktivisme adalah pandangan tentang bagaimana pengetahuan dibangun dan direvisi, bukan satu metode tunggal yang melarang guru menjelaskan. Direct explanation, contoh, demonstrasi, worked example, dan feedback tetap dapat digunakan. Yang penting, peserta didik tidak diperlakukan sebagai penerima pasif: pengetahuan awal, miskonsepsi, bahasa, dan pengalaman mereka tetap menjadi bagian dari proses memahami.

3.4 Konstruktivisme bukan berarti "tanpa penjelasan guru"

Aktivitas yang tampak aktif belum tentu menghasilkan pemahaman. Peserta didik pemula sering belum memiliki struktur pengetahuan yang cukup untuk menentukan sendiri informasi mana yang penting, langkah mana yang relevan, atau bagaimana bukti harus ditafsirkan. Kritik Kirschner, Sweller, dan Clark (2006) terhadap minimal guidance mengingatkan bahwa guidance yang memadai sangat penting, terutama bagi novice learners. Ini bukan alasan untuk kembali ke ceramah sepanjang waktu; ini alasan untuk menyesuaikan bantuan dengan kebutuhan belajar.

Karena itu, penjelasan langsung dan konstruktivisme tidak harus ditempatkan sebagai dua kubu. Guru dapat memberi penjelasan ringkas, lalu meminta peserta didik membandingkannya dengan dugaan awal, menguji pada contoh baru, menjelaskan alasan, menemukan ketidaksesuaian, dan merevisi pemahaman. Fries et al. (2021) juga menekankan bahwa hubungan penting dalam domain sering perlu dibuat eksplisit dan dipraktikkan, bukan hanya diharapkan muncul melalui penemuan spontan.

Cek pemahaman
Guru menjelaskan prinsip selama 8 menit, kemudian siswa menguji prinsip itu pada tiga kasus, menemukan satu pengecualian semu, dan memperbaiki penjelasannya. Apakah kegiatan ini bertentangan dengan konstruktivisme? Mengapa?

4. Discovery dan Inquiry: belajar melalui penemuan dan penyelidikan

4.1 Discovery learning: menemukan pola dengan bantuan yang tepat

Jerome Bruner menekankan nilai belajar melalui penemuan: peserta didik tidak hanya diberi hasil akhir, tetapi diberi kesempatan mengorganisasi informasi, melihat pola, membangun kategori, dan menemukan hubungan (Bruner, 1961). Namun "discovery" yang sehat bukan berarti guru menyembunyikan pengetahuan lalu menunggu siswa menemukannya secara kebetulan. Bukti tentang cognitive load dan perbedaan novice–expert menunjukkan bahwa terlalu sedikit guidance dapat membuat energi mental habis untuk mencari apa yang harus dilakukan, bukan memahami konsep (Kirschner et al., 2006). Karena itu, guided discovery sering lebih masuk akal: guru memilih contoh, menyusun urutan data, memberi pertanyaan petunjuk, dan secara bertahap mengurangi bantuan.

Contohnya, alih-alih memberi rumus jumlah sudut segitiga di awal, guru dapat meminta kelompok memotong tiga sudut dari beberapa segitiga berbeda dan menyusunnya pada satu garis lurus. Siswa menangkap polanya terlebih dahulu, lalu guru membantu memberi nama dan generalisasi. Penemuan membuat konsep terasa "milik sendiri", tetapi struktur tetap diberikan agar penemuan tidak menjadi tebak-tebakan.

4.2 Guidance: aktif tidak berarti tanpa arahan

Dalam discovery dan inquiry, pertanyaan praktisnya bukan "apakah guru harus membantu?", melainkan "bantuan apa yang dibutuhkan pada tahap ini, dan kapan bantuan itu dapat dikurangi?" Review tentang Process

Oriented Guided Inquiry Learning (POGIL) menunjukkan bahwa inquiry yang terstruktur dapat menggabungkan konstruksi pengetahuan, peran kelompok, dan proses berpikir yang eksplisit; temuan juga mengingatkan bahwa kualitas implementasi dan struktur aktivitas sangat menentukan (Rodriguez et al., 2020).

Prinsip yang perlu diingat
Semakin sedikit pengetahuan awal dan pengalaman inquiry peserta didik, semakin penting petunjuk, contoh, representasi, dan feedback. Ketika kompetensi tumbuh, sebagian kontrol dapat dipindahkan kepada peserta didik. Guidance yang baik bersifat adaptif, bukan permanen.

4.3 Inquiry-based learning: pertanyaan menggerakkan belajar

Inquiry-based learning dimulai dari pertanyaan atau masalah yang perlu diselidiki. Peserta didik merumuskan dugaan, mencari atau menghasilkan data, menafsirkan bukti, menyusun penjelasan, lalu mendiskusikan keterbatasannya. Pedaste dan kolega merangkum inquiry ke dalam fase orientasi, konseptualisasi, investigasi, kesimpulan, dan diskusi; fase-fase ini tidak selalu berjalan lurus karena penyelidikan sering membuat siswa kembali ke pertanyaan awal (Pedaste et al., 2015).



Gambar 4. Siklus inquiry-based learning. Diadaptasi dari Pedaste et al. (2015).



Ilustrasi 3. Inquiry yang sehat sering tampak agak "berantakan": ada alat, catatan, pertanyaan yang berubah, dan guru yang masuk pada saat dibutuhkan.

Studi Siantuba, Nkhata, dan de Jong (2023) pada pembelajaran fisika daring menunjukkan bahwa inquiry yang secara sengaja diarahkan untuk menghadapi miskonsepsi dapat mendukung perubahan konseptual. Tinjauan sistematis Chen dan Chen (2025) terhadap technology-enhanced collaborative inquiry juga menunjukkan manfaat pada pengetahuan konten, proses inquiry, dan keterampilan ilmiah, tetapi sekaligus menegaskan perlunya dukungan yang tepat pada tahap-tahap yang sulit seperti membangun hipotesis atau argumentasi. Artinya, inquiry bukan kompetisi "siapa paling mandiri"; desain dukungan tetap menentukan kualitas belajar.

Tingkat keterbukaan inquiry

Inquiry dapat dirancang sebagai continuum, bukan pilihan biner antara "dibimbing" dan "bebas". Banchi dan Bell (2008) membedakan empat tingkat berdasarkan siapa yang menentukan pertanyaan, prosedur, dan hasil yang harus dijelaskan. Peserta didik tidak harus selalu berada pada tingkat paling terbuka; perpindahan menuju open inquiry sebaiknya mengikuti kesiapan pengetahuan dan keterampilan mereka.

Cek pemahaman
Guru memberikan pertanyaan "Faktor apa yang memengaruhi laju penguapan?", tetapi siswa memilih variabel, merancang prosedur, mengumpulkan data, dan menyusun penjelasan. Pada tingkat inquiry mana kegiatan ini berada? Apa guidance yang masih mungkin diberikan tanpa mengambil alih proses?

Tingkat	Pertanyaan	Prosedur	Penjelasan/hasil
Confirmation	Guru	Guru	Sudah diketahui; siswa mengonfirmasi

Structured	Guru	Guru	Siswa membangun penjelasan dari data
Guided	Guru	Siswa	Siswa merancang cara dan penjelasan
Open	Siswa	Siswa	Siswa merancang dan mempertanggungjawabkan keseluruhan penyelidikan

Discovery vs inquiry, mirip, tetapi tidak sama Discovery biasanya menekankan peserta didik menemukan pola, konsep, atau prinsip dari contoh dan pengalaman yang dirancang. Inquiry lebih luas: pertanyaan atau problem mendorong proses menyelidiki bukti, membangun penjelasan, dan mempertanggungjawabkan kesimpulan. Keduanya dapat bersifat lebih terbimbing atau lebih terbuka, tergantung kesiapan peserta didik dan tujuan belajar.

4.4 Pertanyaan yang "bisa dicari jawabannya"

Tidak semua pertanyaan cocok untuk inquiry. "Apa definisi fotosintesis?" mudah dijawab dengan buku. Tetapi "Mengapa tanaman yang diletakkan dekat jendela tumbuh condong ke satu arah?" membuka ruang observasi, dugaan, data, dan penjelasan. Pertanyaan inquiry yang baik memiliki ketegangan: cukup terbuka untuk diselidiki, tetapi cukup jelas agar siswa tahu apa yang harus dilakukan.

Contoh di kehidupan sehari-hari Mahasiswa kos mengeluh kamar terasa jauh lebih panas pada sore hari. Daripada langsung memberi penjelasan tentang perpindahan panas, dosen meminta mereka mengukur suhu beberapa titik, arah datang cahaya, bahan dinding, dan ventilasi selama tiga hari. Dari situ konsep radiasi, konduksi, dan sirkulasi udara muncul sebagai alat untuk memahami masalah yang benar-benar mereka rasakan.

5. Cooperative Learning: belajar bersama tanpa kehilangan tanggung jawab pribadi

Membagi mahasiswa menjadi kelompok berisi lima orang belum otomatis menghasilkan cooperative learning. Kita semua pernah melihat "kelompok" yang sebenarnya terdiri dari satu orang bekerja, dua orang memberi komentar sesekali, dan dua orang baru bertanya "sudah selesai belum?" menjelang pengumpulan. Cooperative learning membutuhkan struktur yang membuat keberhasilan anggota saling terkait sekaligus tetap dapat dipertanggungjawabkan secara individual (Johnson & Johnson, 2009).



Gambar 5. Lima unsur penting cooperative learning berdasarkan tradisi social interdependence theory dan cooperative learning (Johnson & Johnson, 2009).

5.1 Lima unsur yang membuat kerja kelompok benar-benar kooperatif

- Positive interdependence: anggota merasa bahwa mereka membutuhkan kontribusi satu sama lain untuk mencapai tujuan bersama.
- Individual accountability: setiap anggota tetap bertanggung jawab atas pemahaman dan kontribusinya sendiri.
- Promotive interaction: anggota saling menjelaskan, bertanya, memberi feedback, dan membantu kemajuan teman, bukan hanya membagi bagian tugas.
- Interpersonal and small-group skills: mendengar, menyampaikan keberatan dengan sopan, mengelola konflik, dan mengambil keputusan perlu dipelajari.
- Group processing: kelompok menilai apa yang sudah berjalan baik dan apa yang perlu diubah pada kerja berikutnya.

Kajian Mende, Proske, dan Narciss (2021) menunjukkan bahwa kolaborasi memiliki potensi kognitif yang besar, tetapi keberhasilan tidak datang otomatis. Persiapan individual sebelum diskusi dapat membantu anggota membawa ide yang lebih kaya ke dalam kelompok. Meta-analisis tingkat kedua oleh Güngör dan kolega (2026), yang menyintesis 15 meta-analisis, menemukan efek sedang cooperative learning pada hasil belajar secara keseluruhan (ES sekitar 0,71), dengan variasi tergantung teknik, bidang studi, dan desain penelitian. Temuan ini penting: cooperative learning bukan "obat universal", tetapi pendekatan yang efektif bila strukturnya tepat.

Contoh desain yang sederhana Sebelum diskusi artikel, setiap mahasiswa menulis satu temuan, satu keraguan, dan satu pertanyaan. Setelah itu kelompok menyusun jawaban bersama. Di akhir, dosen memilih anggota secara acak untuk menjelaskan kesimpulan kelompok. Struktur ini kecil, tetapi mengurangi free-rider karena setiap orang harus datang dengan persiapan dan tetap siap menjelaskan.

5.2 Beberapa format yang mudah dipakai

5.3 Cooperative dan collaborative learning: beririsan, tetapi tidak selalu identik

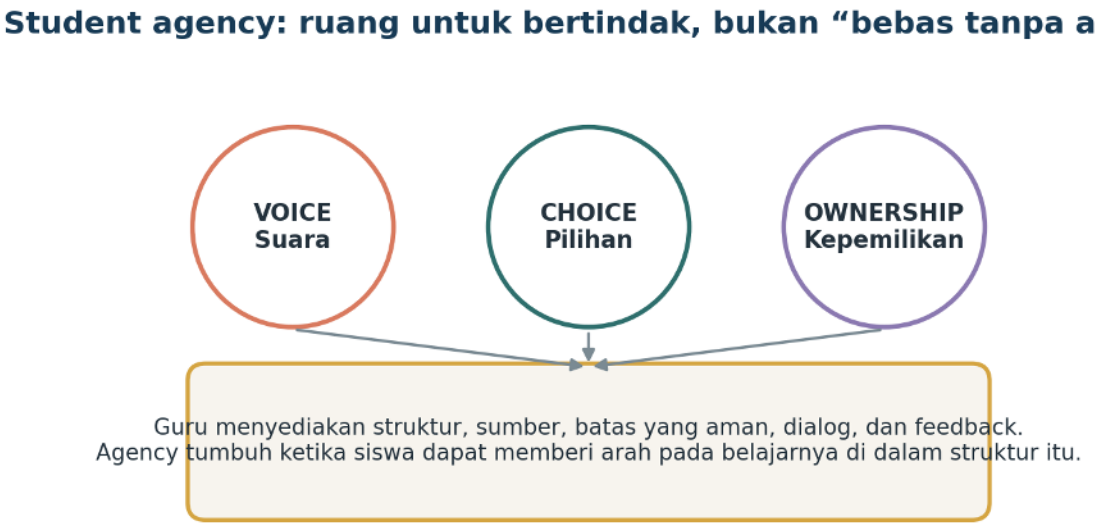
Keduanya sama-sama mengandalkan interaksi antarpeserta didik, tetapi cooperative learning biasanya memiliki struktur yang lebih eksplisit: tujuan bersama, positive interdependence, pembagian tanggung jawab, dan individual accountability. Collaborative learning dapat lebih terbuka, dengan anggota kelompok ikut menegosiasikan tujuan, cara kerja, serta bentuk produk. Batas keduanya tidak selalu tegas, tetapi perbedaan ini berguna ketika guru merancang tugas (Johnson & Johnson, 2009; Mende et al., 2021).

Contoh sederhana: "buat poster berempat" hanya menjelaskan jumlah anggota. Agar lebih kooperatif, guru dapat meminta setiap orang menulis pemahaman awal, memberi tiap anggota peran kognitif, meminta kelompok menghasilkan satu argumen bersama, lalu memilih anggota secara acak untuk menjelaskan keputusan kelompok. Di situ tanggung jawab bersama dan tanggung jawab individual hadir sekaligus.

Cek pemahaman
Empat mahasiswa membagi laporan menjadi empat bagian dan baru menggabungkannya malam sebelum dikumpulkan. Apakah ini cooperative learning? Unsur apa yang belum terlihat?

6. Student Agency: peserta didik bukan hanya “mengikuti”, tetapi ikut memberi arah

Student agency menunjuk pada kapasitas peserta didik untuk bertindak secara sengaja, membuat pilihan yang bermakna, memengaruhi proses belajar, dan mengambil tanggung jawab atas tindakan itu. Agency tidak sama dengan sekadar aktif menjawab pertanyaan atau sibuk mengerjakan tugas. Seorang siswa bisa terlihat aktif tetapi seluruh arah belajarnya tetap ditentukan orang lain. Sebaliknya, agency muncul ketika siswa mempunyai ruang untuk mengusulkan, memilih, menilai, memperbaiki, atau mengubah strategi berdasarkan tujuan yang dipahami (Mameli, Grazia, & Molinari, 2023).



Gambar 6. Student agency sebagai voice, choice, dan ownership di dalam struktur yang aman.



Ilustrasi 4. Agency dapat muncul dalam percakapan kecil: mahasiswa mengusulkan alasan, teman menanggapi, guru mendengar sebelum memberi arah.

Mameli dan kolega (2023) mengingatkan bahwa agency bersifat kontekstual dan interaktif. Ia tidak sepenuhnya berada "di dalam diri" siswa; hubungan dengan guru, rasa keadilan, aturan kelas, dan pengalaman sebelumnya memengaruhi apakah seseorang merasa aman untuk bertindak. Studi Siry, Wilmes, dan Frisch (2024) juga menunjukkan bahwa struktur pembelajaran yang cukup terbuka dapat menciptakan ruang bagi tindakan agentik dan kreativitas yang melampaui apa yang semula diperkirakan guru. Dalam konteks peer review mahasiswa EFL, He dan kolega (2024) menemukan bahwa instruksi guru justru merupakan salah satu affordance paling kuat bagi munculnya agency. Jadi struktur dan agency bukan musuh.

6.1 Bentuk agency yang bisa dilihat di kelas

- Voice: peserta didik dapat menyampaikan pertanyaan, interpretasi, keberatan, atau pengalaman yang relevan.
- Choice: ada pilihan nyata yang berhubungan dengan cara, sumber, topik kecil, urutan, atau bentuk produk belajar.
- Ownership: peserta didik memahami alasan belajar, memantau kemajuannya, dan merasa hasil kerja benar-benar merepresentasikan usahanya.
- Influence: gagasan peserta didik sesekali dapat mengubah arah diskusi, contoh yang digunakan, atau cara tugas dijalankan.

Agency bukan permissiveness Memberi agency tidak berarti semua permintaan siswa harus disetujui. Guru tetap memegang tanggung jawab akademik dan etis. Batas, tenggat, rubrik, standar bukti, dan tujuan kurikulum tetap ada. Yang berubah adalah peserta didik tidak diperlakukan hanya sebagai pelaksana instruksi.

6.2 Agency dan konsep-konsep tetangganya

Agency sering tumpang tindih dengan autonomy, engagement, voice, dan self-regulation, tetapi tidak sama. Mameli et al. (2023) menekankan bahwa agency bersifat kontekstual dan dapat tampak dalam tindakan yang selaras maupun yang menolak. Karena itu, siswa yang patuh belum tentu memiliki agency tinggi, sementara siswa yang mempertanyakan aturan belum tentu "tidak kooperatif"; yang perlu dibaca adalah niat, ruang pengaruh, relasi, dan tanggung jawab di balik tindakannya.

Cek pemahaman
Seorang siswa sangat aktif menjawab, tetapi semua keputusan, topik, cara kerja, sumber, urutan, dan bentuk hasil, ditentukan guru. Apakah engagement tinggi otomatis berarti agency tinggi? Jelaskan.

Konsep	Pertanyaan sederhananya
Student agency	Apakah saya dapat bertindak dengan niat dan memengaruhi arah pembelajaran saya?
Autonomy	Apakah saya mengalami tindakan ini sebagai sesuatu yang saya pilih atau saya setujui secara pribadi?
Engagement	Seberapa aktif saya hadir secara perilaku, emosi, dan kognitif dalam kegiatan belajar?
Voice	Apakah pandangan, pengalaman, atau keberatan saya memiliki ruang untuk didengar?
Self-regulation	Bagaimana saya mengatur tujuan, strategi, waktu, emosi, dan kemajuan belajar saya?

7. Pendekatan Humanistik: belajar sebagai pertumbuhan manusia

Pendekatan humanistik memandang pendidikan tidak cukup dinilai dari seberapa banyak informasi yang dikuasai. Carl Rogers menekankan pentingnya relasi yang otentik, empatik, dan menghargai pengalaman peserta didik. Dalam lingkungan seperti itu, belajar dapat bergerak dari kepatuhan menuju keterlibatan yang lebih personal: "ini penting bagi saya", "saya ingin tahu", "saya berani mencoba", atau "saya bisa menjadi lebih baik" (Rogers, 1969).

Abraham Maslow, melalui teori motivasi manusia, mengingatkan bahwa kebutuhan dasar, rasa aman, relasi, penghargaan, dan aktualisasi diri berkaitan dengan cara manusia bertumbuh (Maslow, 1943). Dalam pendidikan, gagasan ini tidak seharusnya dibaca sebagai tangga kaku yang harus diselesaikan satu per satu. Seorang siswa yang sedang menghadapi tekanan hidup tetap dapat belajar; tetapi rasa lapar, takut dipermalukan, atau merasa tidak dianggap jelas dapat menyedot perhatian dan energi psikologis yang diperlukan untuk belajar.

Tiga sikap Rogers yang relevan untuk kelas Empati: berusaha memahami pengalaman peserta didik dari sudut pandangnya. Congruence/genuineness: guru hadir sebagai manusia yang otentik, bukan memainkan peran dingin yang tidak pernah mengakui keterbatasan. Unconditional positive regard: nilai seorang peserta didik sebagai manusia tidak digantungkan pada nilai ujian atau kepatuhan sesaat. Ketiganya tidak menghapus standar akademik; justru standar disampaikan tanpa merendahkan martabat.

Penelitian mutakhir memperlihatkan bahwa prinsip humanistik tetap relevan. Zhang dan Tian (2024) menemukan mahasiswa keperawatan tingkat akhir memandang humanistic education penting, tetapi menginginkan metode yang lebih hidup dan lingkungan yang lebih mendukung. Koon (2023) menunjukkan

berkembangnya pertemuan antara mobile learning dan humanistic education, teknologi tidak harus menghilangkan sisi manusia bila dirancang untuk mendukung relasi, makna, dan kebutuhan peserta didik. Rahmian dan kolega (2024) bahkan menggabungkan perspektif sosiokultural dan humanistik dalam desain inquiry yang "doubly authentic": belajar terhubung sekaligus dengan praktik dunia nyata dan dengan identitas serta minat peserta didik.

7.1 Humanistik dan dukungan otonomi

Walaupun Self-Determination Theory bukan teori humanistik klasik, gagasannya tentang kebutuhan akan autonomy, competence, dan relatedness menjadi pelengkap kontemporer yang sangat berguna untuk menerjemahkan kelas yang menghargai manusia. Reeve dan Cheon (2021), melalui telaah intervensi autonomy-supportive teaching, menunjukkan bahwa guru dapat belajar menjadi lebih mendukung otonomi dan bahwa praktik ini membawa manfaat bagi motivasi, peserta didik, guru, dan iklim kelas.

Dukungan otonomi bukan "silakan lakukan apa saja". Misalnya, dosen tetap menentukan capaian bahwa mahasiswa harus membuat analisis jurnal, tetapi memberi pilihan artikel dari tiga tema, memberi alasan mengapa kriteria tertentu penting, dan mengundang mahasiswa mengusulkan format visual yang sesuai. Struktur tetap ada; rasa memiliki meningkat.

Contoh respons humanistik Mahasiswa berkata, "Saya belum bisa mengikuti diskusi karena dua minggu ini harus membantu keluarga." Respons humanistik bukan otomatis membebaskan semua tugas, tetapi mengakui situasinya terlebih dahulu: "Saya paham itu menguras energi. Mari kita lihat bagian mana yang paling penting untuk Anda kejar minggu ini." Setelah itu barulah aturan, alternatif, dan konsekuensi akademik dibicarakan dengan jelas.

7.2 Empati dan struktur: dua hal yang harus berjalan bersama

Pendekatan humanistik bukan berarti guru menghapus batas setiap kali peserta didik menghadapi kesulitan. Empati tanpa struktur dapat bergeser menjadi permissiveness; struktur tanpa empati dapat berubah menjadi kontrol yang dingin. Pendidikan humanistik berusaha mempertahankan keduanya: martabat manusia dihargai, tetapi tujuan belajar, tanggung jawab, dan konsekuensi akademik tetap jelas (Rogers, 1969; Reeve & Cheon, 2021).

Dalam praktik, guru dapat memulai dengan memahami situasi, "bagian mana yang paling berat minggu ini?", lalu menegosiasikan langkah realistis yang tetap menjaga standar. Sikap seperti ini berbeda dari dua ekstrem: menghukum tanpa mendengar, atau membebaskan semua tuntutan tanpa membantu peserta didik kembali bertanggung jawab.

Cek pemahaman
Mahasiswa meminta perpanjangan karena kesulitan keluarga. Tuliskan satu respons yang empatik tetapi tetap menjaga tanggung jawab akademik. Bagian mana yang menunjukkan empati, dan bagian mana yang menunjukkan struktur?

8. Pembelajaran yang Bermakna dalam Arti Luas: titik temu berbagai pendekatan

Pada bagian ini, istilah "pembelajaran yang bermakna" digunakan dalam arti pedagogis yang lebih luas, bukan semata-mata Meaningful Learning Theory Ausubel. Meaningful learning, konstruktivisme, discovery/inquiry, cooperative learning, student agency, dan humanistik tetap memiliki sejarah dan konsep yang berbeda. Di kelas nyata, bagaimanapun, satu kegiatan yang baik dapat menggunakan beberapa logika sekaligus. Ketika siswa meneliti kualitas air di sekitar rumah, mereka mengaktifkan pengalaman sebelumnya (meaningful learning), membangun konsep melalui data (konstruktivisme), menyelidiki pertanyaan (inquiry), berbagi peran dalam

kelompok (cooperative learning), memilih aspek yang ingin ditelusuri (agency), dan merasakan hubungan pekerjaan dengan kehidupan serta komunitasnya (humanistik).



Gambar 7. Enam jalan yang bertemu pada belajar yang bermakna.

Prinsip praktis Tidak ada satu model yang harus digunakan di setiap pertemuan. Kadang mahasiswa membutuhkan penjelasan langsung yang singkat dan jelas. Kadang mereka perlu bereksperimen. Kadang perlu bekerja sendiri dulu sebelum diskusi. Pertanyaan yang lebih berguna adalah: "Apa yang sedang dibutuhkan agar pemahaman tumbuh pada tahap ini?"

8.1 Matriks pembanding

Pendekatan	Pertanyaan utama	Peran peserta didik	Peran guru	Risiko bila disederhanakan
Meaningful learning	Dengan pengetahuan apa ide baru dihubungkan?	Mengaitkan, menjelaskan, mentransfer	Menggali pengetahuan awal dan memberi jembatan konsep	Menjadi sekadar "contoh sehari-hari" tanpa restrukturisasi konsep
Konstruktivisme	Bagaimana pemahaman dibangun dan direvisi?	Aktif menafsirkan pengalaman dan dialog	Mendesain pengalaman, scaffolding, feedback	Disalahartikan sebagai guru tidak boleh menjelaskan
Discovery / Inquiry	Apa yang dapat ditemukan atau diselidiki?	Mengamati pola, bertanya, mengumpulkan bukti	Menyediakan masalah, guidance, alat dan batas	Open inquiry diberikan sebelum siswa siap

Pendekatan	Pertanyaan utama	Peran peserta didik	Peran guru	Risiko bila disederhanakan
Cooperative learning	Bagaimana kita belajar melalui ketergantungan positif?	Berbagi penalaran dan tanggung jawab	Menstruktur kelompok dan akuntabilitas	Hanya membagi tugas menjadi potongan
Student agency	Bagaimana siswa ikut memberi arah pada belajarnya?	Bersuara, memilih, memantau dan memengaruhi	Menyediakan ruang pilihan dalam struktur	Disamakan dengan bebas tanpa batas
Humanistik	Bagaimana belajar mendukung pertumbuhan manusia?	Membawa pengalaman, kebutuhan, nilai dan identitas	Membangun relasi empatik, otentik, aman	Standar akademik dianggap tidak penting

9. Membaca situasi belajar dengan beberapa teori

Kasus 1 , “Anak ini pasif”

Dalam diskusi kelas, seorang mahasiswa jarang bicara. Dosen awalnya menganggap ia tidak menyiapkan materi. Tetapi pada tugas tertulis, analisisnya justru tajam. Ketika diskusi dilakukan berpasangan sebelum pleno, ia mulai menyampaikan ide. Dari perspektif konstruktivisme sosial, ia mungkin membutuhkan ruang interaksi yang lebih kecil untuk mengolah bahasa dan gagasan. Dari sisi agency, format pleno mungkin belum memberinya affordance yang cukup untuk bersuara. Dari perspektif humanistik, rasa aman interpersonal juga penting. Label “pasif” ternyata terlalu cepat.

Kasus 2 , “Kelompoknya ramai, tapi tidak belajar”

Lima siswa membuat poster bersama. Mereka tampak sibuk, tetapi satu orang mengerjakan isi, dua orang menghias, dan dua orang hampir tidak memahami konsep. Ini kerja kelompok, tetapi belum tentu cooperative learning. Solusi bukan sekadar menegur anggota yang “malas”. Guru dapat menambahkan persiapan individual, pembagian peran kognitif, pertanyaan silang, dan evaluasi individual. Mende et al. (2021) mengingatkan bahwa kolaborasi perlu ditopang desain yang membantu anggota membawa dan merujuk pengetahuan satu sama lain.

Kasus 3 , “Mengapa harus belajar ini?”

Seorang siswa bertanya mengapa ia harus mempelajari statistika. Alih-alih menjawab “karena ada di kurikulum”, guru membawa data durasi penggunaan gawai kelas selama seminggu. Siswa memilih pertanyaan: apakah waktu layar berbeda antara hari sekolah dan akhir pekan? Mereka menghitung rerata dan median, mendiskusikan outlier, lalu memikirkan keterbatasan data. Di sini meaningful learning, inquiry, agency, dan pembelajaran humanistik bertemu dalam satu aktivitas.

Kasus 4 , “Aktif dan antusias, tetapi konsepnya keliru”

Seorang mahasiswa memilih sendiri topik proyek, rajin mencari sumber, aktif berdiskusi, dan terlihat sangat memiliki pekerjaannya. Namun beberapa konsep dasar yang ia gunakan ternyata salah. Situasi ini penting karena mengingatkan bahwa aktif, senang, mandiri, dan memiliki agency tidak otomatis berarti pemahaman sudah benar. Guru perlu menjaga ruang agency sambil memberi feedback konseptual, contoh pembanding, atau penjelasan eksplisit ketika diperlukan. Tanyakan: apa yang sudah berhasil dari sisi agency dan humanistik? Apa yang masih perlu dilakukan dari sisi meaningful learning, konstruktivisme, dan guidance?

Pertanyaan refleksi untuk mahasiswa

1. Pilih satu pengalaman belajar yang masih Anda ingat bertahun-tahun kemudian. Apa yang membuatnya bermakna: hubungan dengan pengalaman, guru, teman, rasa ingin tahu, pilihan, atau hal lain?
2. Berikan contoh ketika kerja kelompok gagal menjadi cooperative learning. Unsur apa yang hilang?
3. Kapan memberi pilihan kepada siswa meningkatkan agency, dan kapan justru menambah beban kognitif?
4. Bagaimana guru dapat menggunakan direct instruction tanpa bertentangan dengan konstruktivisme?
5. Buat satu pertanyaan inquiry dari masalah sederhana di rumah, kampus, atau lingkungan sekitar.
6. Bagaimana menjaga standar akademik sambil tetap menggunakan pendekatan humanistik?

10. Latihan integratif: merancang pembelajaran yang hidup

Pilih satu topik dari mata pelajaran atau mata kuliah yang Anda kuasai. Rancang satu kegiatan 30–60 menit. Tidak perlu memaksakan semua teori masuk. Gunakan teori yang benar-benar membantu desain.

Komponen	**Pertanyaan desain**
Pengetahuan awal	Apa yang mungkin sudah diketahui, diyakini, atau disalahpahami peserta didik?
Makna	Mengapa topik ini relevan bagi hidup atau studi mereka?
Aktivitas konstruktif	Apa yang harus mereka lakukan agar tidak hanya menerima informasi?
Inquiry/discovery	Apa yang dapat mereka cari, uji, bandingkan, atau temukan?
Kooperatif	Jika bekerja dalam kelompok, bagaimana akuntabilitas individual dijaga?
Agency	Pilihan apa yang benar-benar dapat diberikan?
Humanistik	Bagaimana rasa aman, penghargaan, relasi, dan keberanian mencoba dijaga?
Bukti belajar	Apa yang menunjukkan mereka memahami, bukan hanya menyelesaikan tugas?

Rubrik analitik (skala 1–4)

Kriteria	4 – Sangat baik	3 – Baik	2 – Cukup	1 – Perlu revisi
Teori–aktivitas	Keputusan desain jelas, tepat, dan beralasan teori.	Teori relevan; alasan cukup jelas.	Teori disebut, hubungan masih umum.	Aktivitas tidak mencerminkan teori yang disebut.
Kebermaknaan	Pengetahuan awal, hubungan konsep, dan transfer tampak kuat.	Ada hubungan dengan pengetahuan/pengalaman dan penggunaan konsep.	Relevansi ada tetapi hubungan konseptual lemah.	Aktivitas terutama menyelesaikan tugas tanpa pemaknaan.
Agency	Pilihan/voice bermakna dalam struktur dan tanggung jawab jelas.	Ada ruang agency yang relevan.	Pilihan ada tetapi kosmetik atau kurang berpengaruh.	Tidak ada ruang pengaruh peserta didik.
Interaksi	Struktur kelompok menjamin penalaran bersama dan akuntabilitas individual.	Interaksi cukup terstruktur.	Kelompok ada tetapi kontribusi tidak terjamin.	Hanya pembagian kerja tanpa belajar bersama.
Sisi manusia	Desain realistis, empatik, aman, tetapi standar tetap jelas.	Memperhatikan kebutuhan dan relasi.	Ada perhatian pada kenyamanan tetapi kurang terhubung dengan belajar.	Peserta didik diperlakukan seolah kondisi dan kebutuhannya seragam.

Cara menggunakan rubrik

Nilai setiap kriteria 1–4, lalu minta mahasiswa menunjukkan bukti dari desainnya. Skor tidak perlu berdiri sendiri: satu kalimat umpan balik yang menunjuk kekuatan dan satu prioritas revisi biasanya lebih berguna daripada angka saja. Rubrik juga dapat digunakan untuk peer review sebelum tugas final dikumpulkan.

11. Riset Mutakhir 2020–2026

Beberapa artikel berikut dipilih bukan untuk menggantikan teori klasik, tetapi untuk menunjukkan bagaimana gagasan-gagasan itu diuji, dikritik, atau dikembangkan dalam konteks pendidikan kontemporer.

Cara membaca tabel riset

Jenis bukti penting. Meta-analisis, systematic review, studi kualitatif, dan studi cross-sectional menjawab pertanyaan yang berbeda dan tidak memiliki bobot evidensial yang sama. Gunakan tabel ini untuk melatih kebiasaan bertanya: "penelitiannya jenis apa, sampelnya siapa, dan klaim apa yang memang dapat dibuat?"

Artikel	Jenis studi	Jurnal	Mengapa penting untuk materi ini
Fries et al. (2021)	Reflection/framework berbasis learning sciences	Educational Psychology Review	Menjelaskan pemahaman sebagai pengetahuan yang saling terhubung dan menekankan perlunya hubungan dibuat eksplisit serta dipraktikkan.
Bryce & Blown (2024)	Critical theoretical review	Current Psychology	Meninjau ulang meaningful learning Ausubel dengan temuan kognisi dan neuroscience modern.
Rodriguez et al. (2020)	Research review	Journal of Chemical Education	Merangkum bukti POGIL dan menunjukkan pentingnya struktur aktivitas, peran, dan process skills dalam guided inquiry.
Mende et al. (2021)	Systematic review & synthesis	Educational Psychologist	Menunjukkan bagaimana persiapan individual dapat memperkuat kualitas belajar kolaboratif.
Reeve & Cheon (2021)	Review of intervention research	Educational Psychologist	Menunjukkan autonomy-supportive teaching dapat dipelajari dan bermanfaat bagi motivasi serta iklim kelas.
Siantuba et al. (2023)	Empirical study	Smart Learning Environments	Inquiry daring yang secara sengaja menangani miskonsepsi mendukung perubahan konseptual pada fisika.

Riset Mutakhir 2020–2026 (lanjutan)

Artikel	Jenis studi	Jurnal	Mengapa penting untuk materi ini
Mameli et al. (2023)	Theoretical/discursive article	International Journal of Educational Research	Memperjelas student agency sebagai konstruk kontekstual, interaktif, dan dapat muncul dalam tindakan selaras maupun resistant.
Rahmian et al. (2024)	Empirical design study	European Journal of Psychology of Education	Menunjukkan inquiry dapat dirancang autentik terhadap domain sekaligus minat dan identitas peserta didik.
Siry et al. (2024)	Qualitative classroom study	International Journal of Educational Research	Menunjukkan struktur pedagogis terbuka dapat memberi ruang bagi agentic engagement.
He et al. (2024)	Empirical ecological study	System	Menunjukkan agency dalam peer review tumbuh melalui self-regulation, relasi teman, dan affordance instruksi guru.
Zhang & Tian (2024)	Cross-sectional descriptive study	BMC Medical Education	Menunjukkan pentingnya humanistic education sekaligus kebutuhan metode dan lingkungan belajar yang mendukung.
Chen & Chen (2025)	Systematic review (58 studies)	Science & Education	Merangkum technology-enhanced collaborative inquiry dan menunjukkan manfaat sekaligus kebutuhan dukungan pada tahapan sulit.
Güngör et al. (2026)	Second-order meta-analysis	Current Psychology	Menyintesis 15 meta-analisis dan menemukan efek keseluruhan cooperative learning yang sedang, dengan variasi menurut teknik dan konteks.

12. Glosarium singkat

Advance organizer: Jembatan konseptual sebelum pembelajaran rinci yang membantu menghubungkan pengetahuan baru dengan struktur pengetahuan yang sudah ada.

Assimilation: Memasukkan pengalaman baru ke dalam skema yang sudah dimiliki.

Accommodation: Mengubah skema karena pengalaman baru tidak lagi cocok dengan cara berpikir lama.

Scaffolding: Bantuan sementara yang diberikan agar peserta didik dapat melakukan tugas yang belum mampu dilakukan sendiri; bantuan dikurangi seiring kemampuan meningkat.

Inquiry: Proses bertanya, menyelidiki, menggunakan bukti, menyusun penjelasan, dan merefleksikan kesimpulan.

Positive interdependence: Kondisi ketika anggota kelompok saling membutuhkan untuk mencapai tujuan bersama.

Student agency: Kapasitas peserta didik untuk bertindak dengan niat, membuat pilihan bermakna, dan memengaruhi proses belajarnya.

Autonomy support: Cara mengajar yang mengakui perspektif peserta didik, memberi alasan yang jelas, menyediakan pilihan yang bermakna, dan menghindari kontrol yang tidak perlu.

Congruence: Keaslian atau kesesuaian antara pengalaman internal dan cara seseorang hadir/berkomunikasi; salah satu ide penting dalam pendekatan Rogers.

Meaningful learning: Belajar dengan menghubungkan pengetahuan baru secara substantif dengan pengetahuan yang sudah dimiliki sehingga pemahaman dapat digunakan dan ditransfer.

Reception learning: Materi utama disajikan kepada peserta didik dalam bentuk yang relatif lengkap; reception dapat bersifat meaningful bila dihubungkan secara substantif dengan pengetahuan yang sudah dimiliki.

Guided inquiry: Inquiry ketika pertanyaan utama biasanya disediakan, sementara peserta didik memiliki tanggung jawab lebih besar untuk merancang prosedur, menafsirkan data, dan menyusun penjelasan.

Self-regulation: Proses mengelola tujuan, strategi, waktu, emosi, dan pemantauan kemajuan; berkaitan dengan agency tetapi tidak identik dengannya.

13. Penutup: belajar yang tetap manusiawi

Pembelajaran yang bermakna bukan kelas yang selalu ramai, semua siswa selalu antusias, dan guru selalu memiliki metode kreatif. Kelas nyata jauh lebih tidak rapi. Ada siswa yang lelah, ada kelompok yang tidak kompak, ada miskonsepsi yang sulit berubah, ada tugas yang gagal, dan kadang penjelasan guru memang diperlukan. Teori-teori dalam materi ini bukan janji bahwa semua masalah akan hilang. Nilainya justru terletak pada cara teori membantu kita membaca situasi dengan lebih teliti.

Ausubel mengingatkan kita untuk mulai dari apa yang sudah diketahui. Konstruktivisme mengingatkan bahwa pemahaman dibangun dan direvisi. Inquiry memberi tempat pada rasa ingin tahu dan bukti. Cooperative learning mengajarkan bahwa orang lain dapat memperluas cara kita berpikir. Student agency mengingatkan bahwa peserta didik perlu punya ruang untuk bertindak. Humanistik mengingatkan sesuatu yang paling mudah hilang ketika pendidikan terlalu sibuk mengejar target: orang yang belajar tetaplah manusia.

Kalimat untuk dibawa pulang Pembelajaran menjadi bermakna ketika pengetahuan baru memperoleh hubungan, pengalaman memperoleh bahasa, pertanyaan memperoleh ruang, dan peserta didik merasa bahwa proses belajar bukan sekadar sesuatu yang “dikerjakan kepada mereka”, tetapi sesuatu yang mereka jalani dan miliki.

Daftar Pustaka

Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. Holt, Rinehart and Winston. https://archive.org/search?query=Ausubel+Educational+Psychology+A+Cognitive+View

Ausubel, D. P. (2000). The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view. Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-015-9454-7

Banchi, H., & Bell, R. (2008). The many levels of inquiry. Science and Children, 46(2), 26–29. https://eric.ed.gov/?id=EJ815766

Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. Harvard Educational Review, 31(1), 21–32. https://psycnet.apa.org/record/1962-00777-001

Bryce, T. G. K., & Blown, E. J. (2024). Ausubel’s meaningful learning re-visited. Current Psychology, 43, 4579–4598. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04440-4

Chen, F., & Chen, G. (2025). Technology-enhanced collaborative inquiry in K–12 classrooms: A systematic review of empirical studies. Science & Education, 34, 1731–1773. https://doi.org/10.1007/s11191-024-00538-8

Fries, L., Son, J. Y., Givvin, K. B., & Stigler, J. W. (2021). Practicing connections: A framework to guide instructional design for developing understanding in complex domains. Educational Psychology Review, 33, 739–762. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09561-x

Güngör, F., Altunbaşak, İ., Aydın, A. T., Kaya, M., & Erdem, C. (2026). A second-order meta-analysis on the effects of cooperative learning on students’ academic achievement, higher-order thinking, and affective behaviors. Current Psychology, 45, 552. https://doi.org/10.1007/s12144-025-08943-0

He, J., Wang, H., Xia, J., & He, X. (2024). An ecological perspective on learner agency: The case of Chinese tertiary-level EFL students in peer reviews. System, 121, 103222. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103222

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Educational Researcher, 38(5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

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

Koon, V.-Y. (2023). Mobile learning and humanistic education: A science mapping approach. Interactive Learning Environments, 31(10), 7122–7139. https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2061010

Mameli, C., Grazia, V., & Molinari, L. (2023). Student agency: Theoretical elaborations and implications for research and practice. International Journal of Educational Research, 122, 102258. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102258

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

Mende, S., Proske, A., & Narciss, S. (2021). Individual preparation for collaborative learning: Systematic review and synthesis. Educational Psychologist, 56(1), 29–53. https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1828086

Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., de Jong, T., van Riesen, S. A. N., Kamp, E. T., Manoli, C. C., Zacharia, Z. C., & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. Educational Research Review, 14, 47–61. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003

Piaget, J. (1970). Genetic epistemology. Columbia University Press. https://cup.columbia.edu/book/genetic-epistemology/9780231059924

Rahmian, L., Hod, Y., Yuan, G., & Zhang, J. (2024). Supporting students' inquiry through doubly authentic learning designs: Four configurations of interests, domain, and identity. European Journal of Psychology of Education, 39, 3381–3402. https://doi.org/10.1007/s10212-024-00818-5

Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. Educational Psychologist, 56(1), 54–77. https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657

Rodriguez, J.-M. G., Hunter, K. H., Scharlott, L. J., & Becker, N. M. (2020). A review of research on process oriented guided inquiry learning: Implications for research and practice. Journal of Chemical Education, 97(10), 3506–3520. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00355

Rogers, C. R. (1969). Freedom to learn. Charles E. Merrill. https://archive.org/search?query=Carl+Rogers+Freedom+to+Learn+1969

Siantuba, J., Nkhata, L., & de Jong, T. (2023). The impact of an online inquiry-based learning environment addressing misconceptions on students' performance. Smart Learning Environments, 10, 22. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00236-y

Siry, C., Wilmes, S. E. D., & Frisch, R. (2024). Agentic student science engagement: Highlighting open-ended pedagogical structures in a plurilingual classroom. International Journal of Educational Research, 127, 102357. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102357

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press. https://www.hup.harvard.edu/books/9780674576292

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

Zhang, J., & Tian, Y. (2024). Final-year nursing students' perceptions of humanistic education in nursing: A cross-sectional descriptive study. BMC Medical Education, 24, 392. https://doi.org/10.1186/s12909-024-05377-3

Catatan akademik Teori besar dalam materi ini sengaja tetap ditopang sumber klasik (Ausubel, Piaget, Vygotsky, Bruner, Rogers, Maslow, Johnson & Johnson). Artikel 2020–2026 digunakan untuk memperbarui bukti, menunjukkan kritik, dan membawa konsep tersebut ke konteks pembelajaran kontemporer.

Jembatan ke Pertemuan Berikutnya

Pembelajaran yang bermakna membutuhkan ruang untuk berpikir, mencoba, berdiskusi, dan memiliki bagian dalam proses. Tetapi kesempatan itu tidak otomatis membuat seseorang mau bertahan. Pertemuan berikutnya memusatkan perhatian pada motivasi, self-efficacy, atribusi, tujuan belajar, dan kebutuhan psikologis yang ikut menentukan kualitas keterlibatan peserta didik.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

PERTEMUAN 11

Motivasi dan Pembelajaran

Motivasi intrinsik–ekstrinsik • self-efficacy • attribution • goal orientation • kebutuhan psikologis • feedback • growth-oriented classroom

Belajar bukan hanya soal kemampuan. Sering kali yang menentukan adalah apakah seseorang merasa mampu, punya alasan, merasa diterima, dan melihat bahwa usahanya dapat membawa perubahan.



Ilustrasi 1. Motivasi belajar tidak selalu tampak sebagai antusiasme. Ada siswa yang aktif berbicara, ada yang diam sambil mencatat, ada yang perlu waktu sebelum berani mencoba.

Gagasan utama

Motivasi bukan “bensin” yang guru tuangkan ke dalam diri siswa. Ia tumbuh dari perjumpaan antara kebutuhan psikologis, pengalaman keberhasilan dan kegagalan, keyakinan tentang kemampuan, cara menafsirkan hasil, tujuan yang dikejar, serta kualitas relasi dan feedback di kelas.

1. Pendahuluan: mengapa seseorang mau belajar?

Dua mahasiswa dapat duduk di kelas yang sama, mendapat tugas yang sama, dan memiliki kemampuan akademik yang relatif sama, tetapi reaksinya berbeda. Yang satu langsung mencoba, yang lain menunda. Yang

satu merasa nilai 70 adalah tanda bahwa strateginya perlu diperbaiki; yang lain membaca nilai yang sama sebagai bukti bahwa dirinya "memang tidak berbakat". Di sinilah motivasi bekerja. Ia tidak hanya menentukan apakah seseorang mulai belajar, tetapi juga berapa lama ia bertahan, apa yang ia lakukan ketika gagal, dan bagaimana ia memaknai keberhasilan (Pintrich, 2003; Schunk & DiBenedetto, 2020).

Dalam psikologi pendidikan, motivasi tidak dipandang sebagai sifat tetap seperti warna mata. Ia dapat berubah menurut konteks, relasi, pengalaman, tugas, dan keyakinan seseorang. Ryan dan Deci (2020) menunjukkan bahwa kualitas motivasi juga penting: melakukan sesuatu karena takut dihukum berbeda secara psikologis dari melakukan hal yang sama karena kita melihat nilainya. Karena itu, pendidik perlu bertanya bukan hanya "bagaimana membuat siswa termotivasi?", tetapi juga "motivasi seperti apa yang sedang kita bangun?"



Gambar 1. Peta konsep materi. Berbagai teori motivasi memberi lensa yang berbeda, tetapi saling berhubungan dalam pengalaman belajar nyata.

Tujuan pembelajaran

1. menjelaskan perbedaan motivasi intrinsik, ekstrinsik, dan berbagai bentuk regulasi dalam Self-Determination Theory;
2. menjelaskan self-efficacy serta membedakannya dari self-esteem, self-concept, dan growth mindset;
3. menganalisis atribusi keberhasilan dan kegagalan melalui locus, stability, dan controllability;
4. membedakan mastery/performance serta approach/avoidance goal orientation;
5. menjelaskan kebutuhan autonomy, competence, dan relatedness serta implikasinya dalam kelas;
6. merancang feedback yang informatif, dapat ditindaklanjuti, dan tidak mereduksi peserta didik menjadi label;
7. mendesain growth-oriented classroom yang memadukan standar tinggi, dukungan, agency, feedback, dan ruang aman untuk belajar dari kesalahan.

Tujuan	Aktivitas belajar	Bukti belajar
Membedakan kualitas motivasi	Menganalisis alasan siswa mengerjakan tugas	Klasifikasi kasus + alasan
Menjelaskan self-efficacy	Menganalisis keyakinan diri dan empat sumber self-efficacy	Analisis kasus singkat + identifikasi sumber
Menganalisis attribution	Memetakan locus–stability–controllability dan konsekuensinya	Analisis atribusi → emosi → ekspektasi → tindakan

Tujuan	Aktivitas belajar	Bukti belajar
Membandingkan goal orientation	Membaca empat skenario tujuan	*Tabel perbandingan + alasan*
Menjelaskan kebutuhan psikologis	Mengaudit autonomy, competence, relatedness pada sebuah kelas	Analisis need support vs need thwarting
Merancang feedback	Mengubah komentar guru yang terlalu umum	Produk feedback revisi + rencana uptake
Mendesain growth-oriented classroom	Menganalisis kasus kelas integratif	Rancangan strategi + indikator evaluasi + rubrik

Pertanyaan pemantik

- Mengapa hadiah dapat meningkatkan perilaku dalam satu situasi, tetapi terasa mengontrol dalam situasi lain?
- Mengapa dua siswa dengan kemampuan serupa bisa memiliki keyakinan yang sangat berbeda tentang peluang berhasil?
- Apa yang lebih membantu setelah gagal: "kamu harus lebih berusaha" atau penjelasan yang lebih spesifik tentang strategi dan konteks?
- Bagaimana mempertahankan standar akademik tinggi tanpa membangun kelas yang membuat kesalahan terasa memalukan?

Cara membaca materi

Jangan membaca setiap teori sebagai jawaban yang saling bersaing. Self-efficacy menjelaskan keyakinan mampu; attribution menjelaskan cara membaca sebab; goal orientation menjelaskan definisi keberhasilan; SDT menyoroti kualitas motivasi dan kebutuhan psikologis; feedback dan iklim kelas menghubungkan semuanya dalam pengalaman belajar sehari-hari.

2. Motivasi intrinsik dan ekstrinsik: bukan dua kotak yang sepenuhnya terpisah

2.1 Motivasi intrinsik

Motivasi intrinsik muncul ketika seseorang melakukan aktivitas karena aktivitas itu sendiri menarik, menyenangkan, menantang, atau memberi kepuasan. Anak yang terus membongkar mainan karena penasaran bagaimana mekanismenya bekerja, mahasiswa yang membaca artikel tambahan karena topiknya membuatnya ingin tahu, atau seseorang yang berlatih gitar karena menikmati prosesnya adalah contoh motivasi intrinsik. Dalam Self-Determination Theory (SDT), motivasi intrinsik dianggap sebagai bentuk motivasi yang sangat otonom, tetapi bukan satu-satunya bentuk motivasi berkualitas (Ryan & Deci, 2000, 2020).

Poin terakhir penting. Banyak kegiatan pendidikan tidak secara alami menyenangkan. Menghafal istilah anatomi, berlatih tata bahasa, atau membersihkan data penelitian mungkin terasa membosankan. Namun seseorang tetap bisa mengerjakannya dengan kemauan relatif tinggi jika ia memahami dan menerima nilai aktivitas itu. Inilah alasan SDT tidak memandang motivasi ekstrinsik sebagai sesuatu yang otomatis buruk (Ryan & Deci, 2020).

2.2 Motivasi ekstrinsik memiliki beberapa kualitas

Motivasi ekstrinsik berarti tindakan diarahkan pada hasil yang terpisah dari aktivitas itu sendiri. Akan tetapi, alasan ekstrinsik dapat sangat dikontrol atau justru cukup otonom. Seorang mahasiswa bisa belajar karena takut

dimarahi orang tua (external regulation), karena malu bila nilainya rendah (introjected regulation), karena ia melihat statistik penting untuk risetnya (identified regulation), atau karena kemampuan analitis sudah menjadi bagian dari nilai profesional yang ia pegang (integrated regulation). Semua itu "ekstrinsik", tetapi pengalaman psikologisnya berbeda (Ryan & Deci, 2020).



Gambar 2. Kontinuum motivasi/regulasi dalam SDT. Sumber konsep: Ryan & Deci (2000, 2020).

Yang sering disalahpahami

Hadiah tidak selalu merusak motivasi intrinsik, dan motivasi ekstrinsik tidak selalu buruk. Dampaknya bergantung pada bagaimana hadiah, nilai, deadline, atau aturan dialami: sebagai informasi dan struktur yang membantu, atau sebagai alat kontrol yang membuat siswa merasa tidak punya pilihan.

Riset mutakhir mendukung nuansa ini. Ryan dan Deci (2020) menekankan bahwa motivasi intrinsik dan motivasi ekstrinsik yang terinternalisasi dengan baik sama-sama berkaitan dengan hasil positif. Meta-analisis intervensi berbasis SDT pada 36 studi pendidikan juga menemukan bahwa intervensi yang mendukung kebutuhan psikologis dapat meningkatkan autonomy, competence, dan pada banyak desain juga intrinsic motivation (Wang et al., 2024).

Contoh konkret

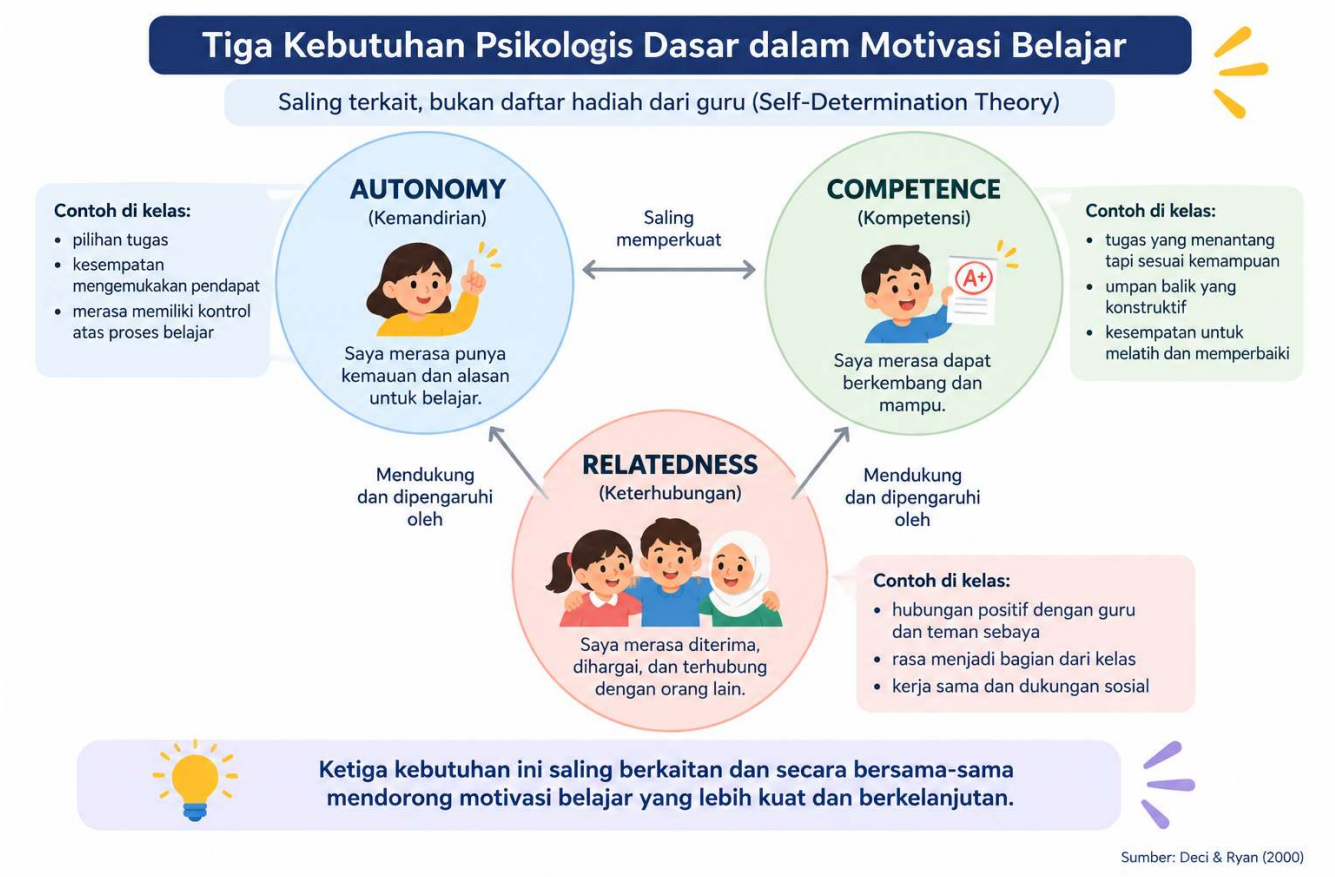
Dosen berkata, "Tugas ini wajib karena kalau tidak dikumpulkan, nilainya nol." Mahasiswa mungkin tetap mengerjakan, tetapi alasannya sangat terkontrol. Bandingkan dengan: "Tugas ini membantu kalian melihat pola yang nanti dipakai di penelitian akhir. Pilih salah satu dari tiga dataset yang paling dekat dengan minat kalian." Kewajibannya tetap ada, tetapi ada alasan, pilihan yang nyata, dan hubungan dengan tujuan yang lebih besar.

Cek pemahaman 1 menit

Seorang mahasiswa memilih topik tugas dari tiga opsi, tetapi dosen berkata, "Mahasiswa yang serius tentu memilih topik A." Apakah pilihan itu benar-benar autonomy-supportive? Jelaskan kualitas motivasi yang mungkin muncul.

3. Kebutuhan psikologis dasar: autonomy, competence, relatedness

Menurut Basic Psychological Needs Theory dalam SDT, manusia memiliki tiga kebutuhan psikologis dasar: autonomy, competence, dan relatedness. Kebutuhan ini bukan "bonus" bagi siswa yang rajin; ia merupakan kondisi penting bagi motivasi yang sehat dan kesejahteraan. Ketika kebutuhan tersebut didukung, peserta didik lebih mungkin mengalami keterlibatan yang otonom. Ketika terus-menerus digagalkan, motivasi dapat menjadi rapuh atau sangat bergantung pada kontrol eksternal (Ryan & Deci, 2017, 2020).



Gambar 3. Tiga kebutuhan psikologis dasar dalam SDT. Sumber konsep: Ryan & Deci (2017, 2020).

3.1 Autonomy bukan berarti bebas tanpa aturan

Autonomy adalah pengalaman bahwa tindakan kita memiliki rasa kemauan dan self-endorsement, "saya tahu mengapa saya melakukan ini dan saya dapat mengambil bagian di dalamnya." Guru dapat memiliki aturan tegas sekaligus autonomy-supportive. Misalnya, deadline tetap ada, tetapi alasan deadline dijelaskan; siswa diberi pilihan topik; guru mendengarkan perspektif siswa sebelum menolak permintaan; dan bahasa yang digunakan tidak selalu berbentuk tekanan. Meta-analisis 153 studi dengan lebih dari 213 ribu peserta menemukan bahwa autonomy support dari guru dan orang tua berkaitan positif dengan autonomous motivation, engagement, mastery goals, self-regulation, self-beliefs, dan, lebih lemah, prestasi akademik (Mammadov & Schroeder, 2023).

3.2 Competence bukan sekadar dipuji

Competence adalah pengalaman bahwa kita dapat berkembang dan efektif ketika menghadapi tantangan. Pujian "kamu hebat" tidak otomatis memenuhi kebutuhan competence. Kadang pujian umum malah tidak memberi informasi apa pun. Rasa mampu lebih mungkin tumbuh ketika tantangan berada pada tingkat yang masuk akal, kriteria keberhasilan jelas, siswa mendapat strategi, dan ada bukti kemajuan yang dapat ia lihat (Ryan & Deci, 2020).

3.3 Relatedness bukan berarti guru harus menjadi teman dekat

Relatedness adalah rasa diterima, dihargai, dan memiliki tempat dalam relasi belajar. Guru dapat tetap profesional dan memiliki batas, tetapi siswa tahu bahwa pertanyaannya tidak akan dipermalukan, kesulitannya tidak dianggap sebagai kelemahan moral, dan keberadaannya diperhatikan. Studi lintas budaya terbaru juga

menemukan bahwa need-supportive teaching berkaitan dengan keterampilan sosial-emosional siswa di berbagai konteks budaya (Ryan & Deci, 2020; Wang et al., 2024).



Ilustrasi 2. Dukungan kebutuhan psikologis tidak selalu tampak seperti kelas yang "ceria". Kadang ia hadir dalam percakapan serius, bantuan yang cukup, kesempatan mencoba, dan relasi yang tetap menghargai.

3.4 Need satisfaction

Dalam Self-Determination Theory, kebutuhan yang kurang terpenuhi tidak selalu sama dengan kebutuhan yang secara aktif digagalkan. Mahasiswa yang jarang mendapat pilihan mungkin belum merasa sangat autonomous, tetapi situasinya berbeda dari mahasiswa yang dipermalukan, diancam, dimanipulasi dengan rasa bersalah, atau dibuat merasa tidak mampu. Howard et al. (2025) membedakan perilaku need-supportive dan need-thwarting; meta-analisis mereka merangkum 637 sampel (N = 388.912) dan menunjukkan bahwa dukungan kebutuhan berkaitan dengan performa, engagement, dan well-being yang lebih baik, sedangkan perilaku yang menggagalkan kebutuhan cenderung menunjukkan pola sebaliknya (Howard et al., 2025).

Kebutuhan	Need support	Need thwarting
Autonomy	Pilihan yang bermakna; alasan yang masuk akal; perspektif siswa didengar.	Ancaman, tekanan psikologis, rasa bersalah, atau pilihan semu.
Competence	Kriteria jelas, tantangan bertahap, guidance, feedback informatif.	Tugas tanpa dukungan lalu siswa disalahkan; pesan bahwa ia "tidak mampu".
Relatedness	Interaksi hormat, aman bertanya, merasa termasuk dalam komunitas belajar.	Mempermalukan, mengucilkan, meremehkan, atau mengabaikan secara konsisten.

3.5 Autonomy dan struktur justru dapat berjalan bersama

Autonomy support bukan berarti guru melepas struktur. Meta-analisis Patzak dan Zhang (2025), berdasarkan 94 studi, menunjukkan bahwa autonomy support dan provision of structure cenderung saling menguatkan. Struktur memberi kejelasan tujuan, batas, guidance, monitoring, dan feedback; autonomy support memberi ruang pilihan, alasan yang dapat dipahami, serta penghargaan terhadap perspektif siswa. Karena itu kelas yang sehat bukan "bebas tanpa arah" dan bukan pula "tertib karena takut". Ia memadukan pilihan yang bermakna dengan ekspektasi yang jelas (Patzak & Zhang, 2025).

Prinsip praktis

Autonomy tanpa struktur dapat membingungkan. Struktur tanpa autonomy dapat terasa mengontrol. Pembelajaran yang sehat membutuhkan keduanya.

Cek pemahaman 1 menit

Dosen menetapkan deadline dan rubrik yang tegas, tetapi mahasiswa boleh memilih kasus dan format produk. Apakah ini mengurangi autonomy? Jelaskan dengan membedakan struktur dari kontrol.

4. Self-efficacy: "bisakah saya melakukan tugas ini?"

Self-efficacy adalah keyakinan seseorang mengenai kemampuannya mengorganisasi dan menjalankan tindakan yang diperlukan untuk menghadapi tugas tertentu. Konsep ini bersifat spesifik. Seorang mahasiswa dapat memiliki self-efficacy tinggi untuk presentasi tetapi rendah untuk statistik. Karena itu self-efficacy berbeda dari self-esteem yang lebih berkaitan dengan penilaian terhadap nilai diri, dan berbeda pula dari self-concept yang lebih luas mengenai "seperti apa saya dalam bidang tertentu" (Bandura, 1997).

Self-efficacy memengaruhi pilihan tugas, usaha, ketekunan, dan cara seseorang bereaksi terhadap kesulitan. Tetapi ia bukan mantra. Keyakinan yang terlalu tinggi tanpa kemampuan atau strategi dapat menghasilkan overconfidence. Tujuan pendidikan bukan membuat siswa selalu merasa yakin, tetapi membantu keyakinannya menjadi semakin akurat dan bertumpu pada pengalaman keberhasilan yang nyata (Bandura, 1997; Schunk & DiBenedetto, 2020).



Gambar 4. Empat sumber utama self-efficacy. Sumber: Bandura (1997).

4.1 Mastery experience adalah sumber yang sangat penting

Siswa yang berulang kali mengalami keberhasilan pada tugas yang menantang tetapi masuk akal mendapat bukti konkret: "saya bisa berkembang." Sebaliknya, tugas yang selalu terlalu mudah tidak banyak mengajarkan tentang kemampuan, sedangkan tugas yang terus-menerus terlalu sulit dapat membangun sejarah kegagalan.

Inilah mengapa scaffolding, contoh kerja, latihan bertahap, dan feedback proses dapat berkontribusi pada self-efficacy.

Contoh

Mahasiswa yang selalu gagal menulis abstrak tidak cukup diberi kalimat "percaya diri saja." Dosen dapat memecah tugas: pertama menentukan problem–gap–purpose, lalu memeriksa satu contoh, lalu menulis 80 kata, lalu mendapat feedback. Ketika ia berhasil melalui rangkaian kecil itu, keyakinan tumbuh dari bukti, bukan dari slogan.

Riset modern juga menunjukkan hubungan antara mindset, self-efficacy, dan pengalaman belajar. Meta-analisis Gál dan Kerekes (2025) terhadap 113 studi menemukan hubungan moderat antara growth mindset dan self-efficacy pada siswa, tetapi hubungan itu bervariasi menurut kesesuaian domain, tingkat pendidikan, dan konteks budaya. Artinya, growth mindset dan self-efficacy berhubungan, tetapi bukan konstruk yang sama.

4.2 Vicarious experience: "orang seperti saya ternyata bisa"

Melihat orang lain berhasil dapat memperkuat self-efficacy, terutama ketika model itu terasa cukup mirip dengan diri kita dalam pengalaman atau tingkat kemampuan. Karena itu model yang terlalu sempurna kadang kurang berguna daripada teman sebaya yang memperlihatkan proses nyata, termasuk bingung, salah, memperbaiki, lalu berhasil. Yang dipelajari bukan sekadar hasil akhir, tetapi kemungkinan bahwa strategi tertentu dapat dicoba (Bandura, 1997).

4.3 Social persuasion: dukungan harus kredibel

Kalimat "kamu pasti bisa" dapat terasa hangat, tetapi daya motivasionalnya terbatas bila tidak memiliki dasar. Persuasi sosial lebih kuat ketika spesifik dan dapat dipercaya: "struktur argumenmu sudah lebih jelas daripada versi pertama; kalau bukti kedua diperkuat, tulisan ini bisa memenuhi kriterianya." Pesan seperti ini menghubungkan keyakinan dengan bukti dan langkah berikutnya, bukan dengan pujian kosong (Bandura, 1997).

4.4 Physiological dan affective states: tubuh juga ikut "berbicara"

Jantung berdebar, telapak tangan berkeringat, atau rasa tegang sebelum presentasi dapat dibaca sebagai "saya tidak sanggup", tetapi dapat pula dipahami sebagai tanda bahwa tubuh sedang bersiap menghadapi tugas penting. Pendidik tidak harus menyangkal kecemasan. Yang lebih membantu adalah membantu peserta didik mengenali respons tubuh, menata strategi, dan memperoleh pengalaman bahwa ketegangan tidak selalu berarti ketidakmampuan (Bandura, 1997).

4.5 Self-efficacy berbeda dari outcome expectation

Self-efficacy menjawab "apakah saya mampu melakukan tindakan ini?", sedangkan outcome expectation menjawab "jika saya melakukannya, apakah tindakan itu akan menghasilkan konsekuensi yang saya harapkan?" Seorang mahasiswa dapat yakin bahwa ia mampu menulis artikel yang baik, tetapi tetap pesimis bahwa artikelnya akan diterima jurnal. Pembedaan ini penting: rendahnya motivasi kadang bukan karena merasa tidak mampu, melainkan karena seseorang tidak percaya bahwa usaha dan tindakan akan membawa hasil yang bermakna (Bandura, 1997).

Cek pemahaman

Seorang siswa berkata, "Saya tahu kemampuan matematika bisa berkembang, tetapi saya tetap tidak yakin bisa mengerjakan soal kalkulus ini minggu depan." Apakah ia memiliki growth mindset? Apakah self-efficacy-nya tinggi? Jelaskan mengapa kedua jawaban bisa berbeda.

5. Attribution: cerita yang kita buat setelah berhasil atau gagal

Setelah menerima hasil, manusia hampir selalu mencari sebab: "mengapa ini terjadi?" Attribution theory menjelaskan bahwa penyebab yang kita bayangkan memengaruhi emosi, ekspektasi, dan tindakan berikutnya. Weiner membedakan penyebab berdasarkan locus (internal–external), stability (stabil–tidak stabil), dan controllability (dapat dikontrol–sulit dikontrol). Cara siswa membaca kegagalan dapat membuka ruang perbaikan atau justru menutupnya (Weiner, 1985, 2020).



Gambar 5. Tiga dimensi atribusi menurut Weiner. Sumber konsep: Weiner (1985, 2020).

5.1 Bukan semua atribusi internal itu baik

Kalimat "ini salah saya" terdengar bertanggung jawab, tetapi dampaknya bergantung pada sebab yang dimaksud. "Saya kurang menyiapkan strategi" adalah atribusi internal yang relatif dapat dikontrol dan tidak stabil. Ia masih membuka tindakan. Sebaliknya, "saya bodoh" juga internal, tetapi dianggap stabil dan sulit dikontrol. Atribusi kedua lebih mudah memunculkan rasa tidak berdaya. Karena itu pendidik perlu berhati-hati ketika memuji atau menyalahkan, sebab komentar guru dapat menjadi petunjuk tidak langsung mengenai kemampuan yang dianggap dimiliki siswa (Weiner, 2020).

Contoh kecil: guru berkata, "Tidak apa-apa, soal ini memang terlalu sulit untuk kamu." Maksudnya mungkin menenangkan, tetapi siswa dapat menangkap pesan tersembunyi bahwa guru tidak percaya pada kemampuannya. Bandingkan dengan: "Bagian kedua memang sulit. Strategi yang kamu pakai tadi cocok untuk langkah pertama, tetapi kita perlu cara lain di sini." Komentar kedua mengarahkan perhatian pada tugas dan strategi, bukan identitas siswa.

5.2 Atribusi mengubah emosi, ekspektasi, dan tindakan berikutnya

Atribusi bukan sekadar label penyebab. Ia ikut membentuk respons setelah suatu hasil. Ketika kegagalan dikaitkan dengan sebab yang stabil dan sulit dikontrol, misalnya "saya memang tidak punya kemampuan", harapan berhasil pada kesempatan berikutnya dapat turun. Ketika sebab dipahami lebih spesifik dan dapat diubah, misalnya strategi yang kurang cocok atau pengetahuan prasyarat yang belum kuat, ruang tindakan tetap terbuka. Dalam model Weiner, cara seseorang menjelaskan hasil juga berkaitan dengan emosi seperti pride, guilt, shame, pity, atau anger, lalu memengaruhi ekspektasi dan pilihan tindakan (Weiner, 1985, 2020).

Alur yang perlu diingat

Hasil → atribusi penyebab → emosi → ekspektasi tentang masa depan → tindakan berikutnya. Karena itu, mengubah atribusi bukan "positive thinking", melainkan membantu pembelajar membuat penjelasan yang lebih akurat dan membuka kemungkinan tindakan.

Cek pemahaman 1 menit

"Nilai saya jelek karena dosennya sulit." Petakan locus, stability, dan controllability dari atribusi itu. Informasi apa yang masih perlu diketahui sebelum kita memutuskan apakah atribusi tersebut adaptif atau tidak?

Yang perlu dijaga

Attribution retraining bukan berarti memaksa semua kegagalan dijelaskan sebagai "kurang usaha". Kadang siswa sudah berusaha keras tetapi strateginya salah, akses belajarnya terbatas, kondisi kesehatan terganggu, atau tugasnya tidak adil. Atribusi yang adaptif harus realistis sekaligus tetap menunjukkan area yang dapat diubah.

6. Goal orientation: apa yang dianggap sebagai "berhasil"?

Achievement Goal Theory berfokus pada tujuan kompetensi yang dikejar seseorang. Dalam bentuk klasik, mastery goals menekankan belajar, memahami, dan meningkatkan kemampuan, sedangkan performance goals menekankan bagaimana kemampuan terlihat dibandingkan orang lain. Model 2 × 2 kemudian membedakan approach, bergerak menuju keberhasilan, dan avoidance, menghindari kegagalan (Dweck & Leggett, 1988; Elliot & McGregor, 2001).



Gambar 6. Kerangka 2 × 2 achievement goals. Sumber: Elliot & McGregor (2001).

Mastery-approach sering dipandang paling adaptif karena perhatian diarahkan pada belajar atau perbaikan. Meta-analisis eksperimental Noordzij et al. (2021), yang mencakup 90 studi dan lebih dari 11 ribu peserta, menemukan bahwa mastery-approach goals yang diinduksi meningkatkan performa dibanding beberapa kondisi goal lain. Namun achievement goals tidak boleh disederhanakan menjadi "mastery selalu baik, performance selalu buruk".

Performance-approach dapat muncul dalam situasi nyata, kompetisi, seleksi, beasiswa, atau target peringkat. Studi eksperimental terbaru menunjukkan bahwa dampaknya juga bergantung pada alasan di balik tujuan tersebut. Senko dan Pallone (2026) menemukan bahwa performance goal yang dikejar karena tekanan kontrol meningkatkan threat, anxiety, dan menurunkan kinerja pada tugas sulit, sedangkan performance goal yang lebih

autonomous tidak menunjukkan dampak buruk yang sama. Dengan kata lain, “apa tujuan saya?” dan “mengapa saya mengejarnya?” sama-sama penting.

Meta-analisis Bross et al. (2024) juga menunjukkan bahwa jenis achievement goals berkaitan dengan pola emosi belajar yang berbeda. Ini masuk akal dalam kehidupan sehari-hari. Belajar untuk memahami dapat menghasilkan pengalaman emosional berbeda dari belajar sambil terus bertanya, “bagaimana kalau saya terlihat paling bodoh di kelas?”

Pengayaan: goal orientation lebih kompleks dari empat kotak
Model 2 × 2 tetap berguna untuk pengantar, tetapi literatur achievement goal terus berkembang. Peneliti juga membedakan standar kompetensi yang berfokus pada tugas, perkembangan diri, atau perbandingan dengan orang lain. Karena itu, model dipakai sebagai lensa, bukan sebagai label permanen pada siswa.

Cek pemahaman 1 menit
Dua siswa sama-sama ingin menjadi peringkat pertama. Yang satu memilih target itu karena menikmati tantangan; yang lain takut kehilangan penerimaan orang tua. Mengapa tujuan yang tampak sama dapat memiliki konsekuensi psikologis berbeda?

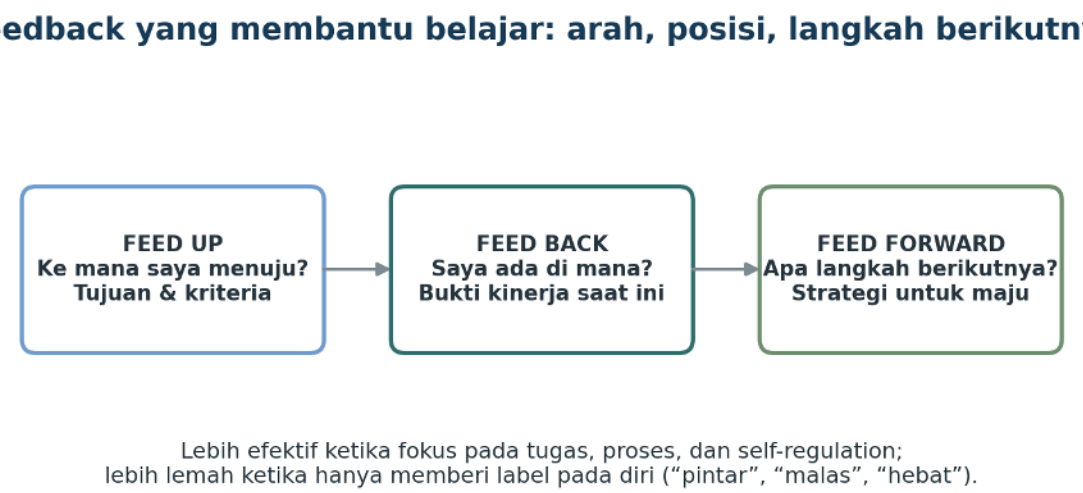
Contoh bahasa kelas

Performance climate: “Siapa yang paling cepat? Lima nilai tertinggi akan saya tampilkan.” Mastery climate: “Bandingkan jawaban pertama dan revisi kalian. Apa yang berubah dalam cara berpikir kalian?” Kompetisi tidak selalu dilarang, tetapi kelas perlu berhati-hati bila harga diri siswa terus digantungkan pada perbandingan sosial.

7. Feedback: informasi untuk bergerak, bukan vonis tentang diri

Feedback adalah salah satu alat pendidikan yang sangat kuat, tetapi efeknya tidak otomatis positif. Meta-analisis Wisniewski et al. (2020) terhadap 435 studi menemukan efek rata-rata sedang terhadap belajar, sekaligus heterogenitas yang besar. Artinya, “memberi feedback” bukan satu jenis tindakan. Isi, waktu, fokus, konteks, dan cara siswa menggunakannya menentukan dampaknya.

Kerangka Hattie dan Timperley (2007) membantu melihat tiga pertanyaan: ke mana saya menuju (feed up), di mana posisi saya sekarang (feedback), dan apa langkah berikutnya (feed forward). Feedback juga dapat beroperasi pada level tugas, proses, self-regulation, atau self/person. Pujian personal seperti “kamu pintar” sering miskin informasi; feedback proses seperti “argumenmu sudah jelas, tetapi bukti pada paragraf kedua belum mendukung klaim utama” memberi arah yang lebih konkret.



Gambar 7. Tiga fungsi feedback yang membantu kemajuan. Sumber konsep: Hattie & Timperley (2007); diperkaya oleh Wisniewski et al. (2020).

7.1 Feedback belum selesai ketika guru sudah menulis komentar

Riset feedback modern bergeser dari anggapan bahwa feedback adalah pesan yang "dikirim" guru menuju proses yang membutuhkan partisipasi siswa. Feedback literacy adalah kemampuan memahami, menilai, mengelola respons emosional, dan mengambil tindakan berdasarkan feedback (Carless & Boud, 2018). Scoping review Little et al. (2024) menunjukkan bahwa intervensi seperti peer assessment, diskusi dengan pendidik, analisis exemplars, dan refleksi dapat membantu mengembangkan sebagian kemampuan feedback literacy.

Meta-analytic path analysis Qi et al. (2024) juga menunjukkan bahwa perceived formative feedback, self-efficacy, motivation, dan academic performance saling terkait. Ini mengingatkan kita bahwa feedback dapat membangun kemampuan atau justru meruntuhkan keyakinan, tergantung bagaimana isinya dipahami dan apakah siswa memiliki jalan untuk merespons.

7.2 Feedback menjadi formatif ketika digunakan

Feedback belum otomatis bersifat formative hanya karena diberikan sebelum nilai akhir. Ia menjadi formative ketika informasi itu membantu pembelajar mengenali kesenjangan, memilih langkah berikutnya, lalu benar-benar mengubah pekerjaan atau strategi. Karena itu, pendidik perlu merancang bukan hanya komentar, tetapi juga kesempatan untuk melakukan uptake, misalnya revisi, perbandingan dengan exemplar, dialog singkat, atau penjelasan kembali apa yang akan diperbaiki (Carless & Boud, 2018; Little et al., 2024).

Siklus feedback yang hidup

Receive → interpret → decide → act → improve. Jika berhenti pada "receive", guru mungkin sudah memberi komentar, tetapi proses belajar belum tentu bergerak.

Cek pemahaman 1 menit

Apakah komentar "82 , good job" termasuk feedback yang berguna? Jelaskan informasi apa yang tersedia, apa yang hilang, dan tindakan apa yang mungkin dilakukan siswa setelah membacanya.

Komentar yang kurang membantu	Mengapa bermasalah	Versi growth-oriented
“Kamu pintar.”	Berfokus pada label diri; tidak memberi strategi.	“Cara kamu membandingkan dua sumber tadi tepat. Pertahankan pola itu pada bagian berikutnya.”
“Kurang bagus.”	Tidak menunjukkan kesenjangan atau langkah berikut.	“Argumen utamanya sudah ada, tetapi bukti belum cukup. Tambahkan satu data yang langsung menjawab klaim.”
“Kamu kurang usaha.”	Dapat salah membaca sebab kegagalan.	“Waktu belajarmu cukup, tetapi strategi menghafal belum cocok untuk soal aplikasi. Coba latihan retrieval + contoh kasus.”
“Salah.”	Menutup proses berpikir.	“Jawaban akhir belum tepat. Tunjukkan langkah kedua, di sana ada asumsi yang perlu kita cek.”

8. Growth-oriented classroom: kelas yang membuat perbaikan benar-benar mungkin

Istilah growth-oriented classroom digunakan di materi ini sebagai istilah pedagogis integratif, bukan satu teori formal tunggal. Ia menggambarkan lingkungan yang mengarahkan perhatian pada pertumbuhan kompetensi, strategi, kemajuan, dan pembelajaran dari kesalahan; sambil tetap memiliki standar, struktur, dan tuntutan akademik yang jelas. Landasannya datang dari Achievement Goal Theory, Self-Determination Theory, self-efficacy, attribution, feedback research, dan growth mindset (Ames, 1992; Bandura, 1997; Ryan & Deci, 2020; Dweck, 2006).



Gambar 8. Ekosistem growth-oriented classroom. Diagram integratif dikembangkan dari Ames (1992), Bandura (1997), Ryan & Deci (2020), dan literatur feedback/growth mindset modern.

8.1 Growth mindset bukan “puji usaha apa pun”

Growth mindset adalah keyakinan bahwa kemampuan tertentu dapat berkembang. Tetapi slogan “yang penting sudah berusaha” justru dapat terasa merendahkan jika usaha tidak disertai strategi, sumber daya, feedback, atau kesempatan memperbaiki. Guru yang growth-oriented tidak mengatakan bahwa semua orang akan mencapai hasil yang sama hanya dengan berusaha; ia membantu siswa melihat apa yang dapat dikembangkan dan melalui proses apa (Dweck, 2006).

Meta-analisis Bardach et al. (2024) tentang teachers' growth mindset menemukan hubungan rata-rata yang kecil dengan berbagai outcome. Temuan ini penting karena mengingatkan kita bahwa keyakinan guru saja bukan sihir. Lingkungan nyata, cara menilai, memberi feedback, membagi kesempatan, merespons kesalahan, dan menyediakan dukungan, tetap menentukan. Meta-analisis 2025 juga menemukan hubungan moderat antara growth mindset dan self-efficacy pada siswa, tetapi dengan heterogenitas yang berarti (Gál & Kerekes, 2025).

Studi 2026 tentang growth feedback menambah satu bagian penting: feedback yang memberi informasi untuk perbaikan berkaitan dengan learning-related outcomes melalui mastery-approach goals, dan efeknya juga dipengaruhi lingkungan sekolah tempat feedback semacam itu menjadi norma (Wang et al., 2026). Artinya, satu guru yang berkata "revisi lagi" tidak cukup jika seluruh sistem kelas tetap menghukum kesalahan sebagai tanda rendahnya kemampuan.

8.2 Apa kata riset tentang intervensi growth mindset?

Bukti tentang intervensi growth mindset tidak sepenuhnya seragam. Macnamara dan Burgoyne (2023) menelaah 63 studi dan menemukan efek rata-rata yang sangat kecil terhadap prestasi; pada bukti yang mereka nilai paling kuat, efeknya tidak signifikan. Burnette et al. (2023), melalui systematic review dan meta-analysis yang berbeda, menekankan heterogenitas: efek cenderung kecil dan tidak muncul pada semua peserta, tetapi dapat lebih terlihat pada kelompok sasaran tertentu dan ketika implementasi sesuai teori. Perbedaan kesimpulan ini penting untuk mahasiswa: teori pendidikan tidak perlu diperlakukan sebagai dogma. Kita perlu membaca kualitas desain, konteks, fidelity implementasi, dan besar efek, bukan hanya bertanya "berhasil atau tidak".

Membaca riset dengan kritis
Growth mindset tidak layak dipakai sebagai slogan bahwa "semua orang pasti berhasil kalau mau berusaha". Bukti yang lebih bertanggung jawab menempatkan mindset sebagai salah satu bagian dari ekosistem belajar, bersama strategi, kesempatan, dukungan, pengetahuan awal, dan struktur kelas.

8.3 Dari mindset ke desain kelas: autonomy + structure dan TARGET

Jika growth-oriented classroom ingin lebih dari slogan, prinsipnya harus tampak dalam desain kelas. Temuan Patzak dan Zhang (2025) mendukung kombinasi autonomy support dan structure: pilihan dan alasan yang bermakna berjalan bersama tujuan, ekspektasi, guidance, monitoring, serta feedback yang jelas. Tradisi mastery climate juga memberi kerangka TARGET dari Ames (1992): Task, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation, dan Time. Kerangka ini membantu pendidik melihat bahwa pesan "kemampuan dapat berkembang" harus konsisten dengan cara tugas, penilaian, pengakuan, kerja kelompok, dan waktu belajar diatur.

TARGET	Praktik growth-oriented
Task	Tugas bermakna, cukup menantang, memungkinkan strategi dan perbaikan.
Authority	Ada ruang pilihan dan kontribusi siswa dalam batas tujuan yang jelas.
Recognition	Mengakui kemajuan, kualitas strategi, dan kontribusi, bukan hanya ranking.
Grouping	Kelompok dibentuk untuk belajar dan saling membantu, bukan hierarki kemampuan permanen.
Evaluation	Kriteria transparan; mastery dan kemajuan dihargai; perbandingan sosial tidak menjadi satu-satunya ukuran.
Time	Ada ruang revisi dan pengakuan bahwa tempo belajar dapat berbeda.

Cek pemahaman 1 menit

Kelas memberi kesempatan revisi, tetapi hanya tiga nilai tertinggi diumumkan setiap minggu dan siswa yang salah diminta “belajar lebih keras”. Bagian mana dari growth-oriented classroom yang sudah ada, dan bagian mana yang masih bertentangan?

Bukan kelas yang “selalu positif”

Growth-oriented classroom bukan kelas di mana semua anak tersenyum, semua feedback lembut, dan kegagalan tidak pernah terasa sakit. Kadang guru perlu mengatakan, “pekerjaan ini belum memenuhi standar.” Perbedaannya: standar dijelaskan, martabat siswa tidak direndahkan, penyebab tidak buru-buru ditempelkan pada identitas, dan tersedia jalan nyata untuk memperbaiki.



Ilustrasi 3. Kelas yang berorientasi pada pertumbuhan dapat tetap serius dan tidak selalu rapi. Yang penting, siswa memiliki ruang bertanya, mencoba, menerima koreksi, dan memperbaiki pekerjaan.

9. Membaca satu situasi dengan beberapa teori

Kasus: nilai 58

Seorang mahasiswa menerima nilai 58 pada kuis statistik. Ia berkata, “Saya memang tidak punya otak angka.” Pada pertemuan berikutnya ia duduk paling belakang, tidak bertanya, dan menyalin jawaban temannya. Dosen ingin membantu, tetapi selama ini komentar di tugas hanya berupa angka dan tanda silang. Di kelas, dosen juga sering menampilkan tiga nilai tertinggi sebagai contoh “mahasiswa terbaik”.

Lensa teori	Apa yang terlihat?	Arah respons pendidik
Self-efficacy	Mahasiswa mulai meragukan kemampuan spesifik pada statistik.	Bangun pengalaman berhasil bertahap; modelkan strategi; feedback spesifik.

Attribution	“Tidak punya otak angka” = atribusi internal, stabil, sulit dikontrol.	Geser perhatian ke strategi, pengetahuan prasyarat, dan bagian yang dapat diubah.
Goal orientation	Iklim kelas menonjolkan perbandingan dan “mahasiswa terbaik”.	Tambahkan mastery criteria, revisi, dan indikator kemajuan pribadi.
SDT needs	Competence terancam; autonomy mungkin rendah; relatedness dapat melemah bila malu.	Berikan struktur, pilihan terbatas, dan relasi yang aman untuk bertanya.
Feedback	Angka + tanda silang memberi sedikit informasi untuk tindakan.	Berikan feed up, feed back, feed forward; minta mahasiswa menggunakan feedback.
Growth classroom	Kesalahan dibaca sebagai peringkat, bukan data belajar.	Normalisasi revisi, high expectations + kesempatan memperbaiki.

Sebelum menyimpulkan, kumpulkan bukti
Mahasiswa yang diam belum tentu tidak termotivasi. Tanyakan: apakah ia memahami tugas? merasa aman berbicara? memiliki pengalaman gagal sebelumnya? melihat nilai dari tugas? punya strategi? memperoleh feedback yang dapat digunakan? Diagnosis motivasi yang baik dimulai dari bukti, bukan label.

Kasus ini menunjukkan bahwa masalah motivasi jarang memiliki satu penyebab tunggal. Menyuruh mahasiswa “lebih semangat” akan terlalu dangkal. Ia memerlukan pengalaman keberhasilan, perubahan cara menafsirkan kegagalan, feedback yang dapat digunakan, dan lingkungan kelas yang tidak terus-menerus menjadikan perbandingan sosial sebagai ukuran harga diri.

10. Praktik konkret yang dapat dilakukan guru atau dosen

Situasi	Respons yang cenderung mengontrol / melemahkan	Alternatif yang lebih growth-oriented
Siswa menunda tugas	“Kalau tidak selesai, nilai saya potong.”	Jelaskan tujuan, pecah target, beri pilihan cara mulai, tetap pertahankan deadline yang wajar.
Jawaban salah di kelas	“Kok ini saja salah?”	“Langkah pertama masuk akal. Di langkah kedua ada asumsi yang perlu kita uji.”
Nilai meningkat dari 55 ke 68	“Lumayan.”	“Ada kenaikan karena struktur jawabanmu lebih jelas. Berikutnya kita fokus pada bukti.”
Siswa tidak mau bertanya	“Kalau tidak bertanya berarti paham.”	Berikan think-time, anonymous question box, atau diskusi pasangan sebelum plenary.
Kelompok sangat kompetitif	Selalu tampilkan ranking.	Gunakan kriteria mastery + target pribadi, dan kompetisi hanya pada konteks yang memang relevan.

Situasi	Respons yang cenderung mengontrol / melemahkan	Alternatif yang lebih growth-oriented
Mahasiswa bilang “saya bodoh”	“Jangan negatif.”	“Bagian mana yang paling membuatmu mentok? Kita pisahkan kemampuan, strategi, dan pengetahuan prasyarat.”

Prinsip ringkas

Berikan alasan, bukan hanya perintah. Berikan struktur, bukan kontrol berlebihan. Berikan tantangan, bukan jebakan. Berikan feedback, bukan label. Berikan kesempatan memperbaiki, bukan sekadar putusan akhir. Dan jangan lupa: kebutuhan siswa penting, tetapi kebutuhan guru juga nyata, kelas yang sehat perlu sistem yang menopang keduanya.

11. Riset Mutakhir 2020-2026

Tabel berikut dipilih untuk memperlihatkan bagaimana teori klasik terus diperiksa dengan metode kontemporer. Jenis studi dicantumkan agar mahasiswa tidak menyamakan kekuatan bukti antara meta-analysis, review konseptual, dan studi individual. Dua meta-analisis growth mindset tahun 2023 sengaja ditampilkan berdampingan agar mahasiswa melihat bahwa sintesis bukti pun dapat menghasilkan penekanan berbeda ketika kriteria kualitas, heterogenitas, dan implementasi dibaca dengan cara berbeda.

Studi	Jenis	Fokus	Inti temuan
Ryan & Deci (2020)	Review teoretis	Intrinsic/extrinsic motivation dalam SDT	Motivasi intrinsik dan bentuk ekstrinsik yang terinternalisasi dengan baik sama-sama adaptif; need support penting.
Weiner (2020)	Review teoretis	Attribution theory	Locus, stability, controllability memengaruhi emosi, ekspektasi, dan respons sosial.
Wisniewski et al. (2020)	Meta-analysis	Educational feedback	435 studi; efek rata-rata sedang, tetapi dampak sangat bergantung pada jenis informasi feedback.
Noordzij et al. (2021)	Meta-analysis eksperimen	Achievement goals	90 studi; mastery-approach yang diinduksi cenderung meningkatkan performa dibanding beberapa kondisi goal lain.
Mammadov & Schroeder (2023)	Meta-analysis	Autonomy support	153 studi; autonomy support berhubungan dengan autonomous motivation, engagement, mastery goals, self-beliefs, SRL, dan performance.
Macnamara & Burgoyne (2023)	Systematic review + meta-analysis	Growth mindset interventions	63 studi; efek rata-rata terhadap prestasi sangat kecil dan tidak signifikan pada subset bukti berkualitas tinggi.
Burnette et al. (2023)	Systematic review + meta-analysis	Growth mindset interventions	Efek tidak universal; heterogenitas, target peserta, dan kualitas implementasi penting untuk memahami kapan intervensi dapat membantu.
Little et al. (2024)	Scoping review	Feedback literacy	Intervensi dapat memperbaiki beberapa aspek feedback literacy, tetapi desain studi masih perlu diperkuat.

Studi	Jenis	Fokus	Inti temuan
Wang et al. (2024)	Systematic review + meta-analysis	Intervensi berbasis SDT	36 studi; dukungan autonomy dan competence serta intrinsic motivation dapat ditingkatkan melalui intervensi.
Bross et al. (2024)	Meta-analysis	Achievement goals & emotions	355 studi; goal orientation berkaitan dengan pola emosi belajar yang berbeda.
Bardach et al. (2024)	Meta-analysis	Teachers' growth mindset	50 studi; hubungan rata-rata dengan outcome kecil, mindset guru bukan satu-satunya faktor.
Qi et al. (2024)	Meta-analytic path analysis	Feedback–motivation–self-efficacy	Feedback formatif, self-efficacy, motivation, dan performance saling terkait dalam jalur langsung/tidak langsung.
Howard et al. (2025)	Meta-analysis	Need support & need thwarting	637 sampel (N = 388.912); perilaku need-supportive berkaitan dengan outcome adaptif, sedangkan need-thwarting cenderung berlawanan.
Patzak & Zhang (2025)	Systematic review + meta-analysis	Autonomy support + structure	94 studi; autonomy support dan structure saling menguatkan dan keduanya mendukung motivasi, engagement, dan need satisfaction.
Gál & Kerekes (2025)	Meta-analysis	Mindset, self-efficacy, self-esteem	113 studi; growth mindset berhubungan moderat dengan self-efficacy siswa, tetapi efek bervariasi.
Senko & Pallone (2026)	Eksperimen	Performance-approach goal	Performance goal yang dikontrol tekanan memicu threat/anxiety dan merugikan kinerja pada tugas sulit; alasan otonom berbeda.
Wang et al. (2026)	Studi empiris	Growth feedback	Growth feedback berkaitan dengan hasil belajar melalui mastery-approach goals dan dipengaruhi lingkungan sekolah.

12. Cek Pemahaman dan Latihan Integratif

12.1 Cek pemahaman singkat

1. Seorang siswa belajar keras karena takut dianggap gagal oleh keluarganya. Apakah ini motivasi intrinsik atau ekstrinsik? Dalam SDT, regulasi seperti apa yang paling dekat? Jelaskan.

2. Guru memberikan dua pilihan topik tetapi seluruh langkah, sumber, dan bentuk jawaban ditentukan. Apakah autonomy sudah didukung? Jawab dengan nuansa, bukan "ya/tidak" saja.

3. Apa perbedaan growth mindset dan self-efficacy? Berikan satu contoh orang yang memiliki growth mindset tetapi self-efficacy rendah pada tugas tertentu.

4. Ubah atribusi "Saya gagal karena bodoh" menjadi atribusi yang lebih adaptif tetapi tetap realistis. Hindari jawaban "karena kurang usaha" bila tidak ada bukti.

5. Mengapa performance-approach goal tidak selalu buruk? Gunakan temuan modern tentang alasan autonomous vs controlling.

6. Apa perbedaan feedback "Kamu hebat" dengan "Argumenmu sudah jelas, tetapi bukti kedua belum mendukung klaim"? Kaitkan dengan level feedback.

7. Bedakan need satisfaction dan need frustration dengan satu contoh situasi kelas. Mengapa “tidak diberi banyak pilihan” belum tentu sama dengan “autonomy thwarting”?

8. Jelaskan mengapa autonomy support dan structure tidak harus saling bertentangan. Berikan satu contoh aturan kelas yang tetap autonomy-supportive.

12.2 Kasus integratif

Kasus kelas

Di kelas semester pertama, dosen menerapkan kuis mingguan. Lima nilai tertinggi diumumkan di layar. Mahasiswa boleh memperbaiki jawaban, tetapi revisi tidak mengubah nilai. Feedback umumnya berbunyi “good”, “wrong”, atau skor angka. Beberapa mahasiswa mulai sangat kompetitif; yang lain merasa tidak mungkin mengejar. Satu mahasiswa yang tadinya aktif kini berkata, “Saya memang bukan anak akademik.” Dosen ingin mengubah iklim kelas tanpa menurunkan standar.

Analisis kasus tersebut menggunakan sedikitnya lima konsep dari materi ini. Kemudian rancang tiga perubahan yang realistis pada praktik kelas. Setiap perubahan harus menjelaskan: teori yang mendasari, perilaku guru, respons siswa yang diharapkan, dan bukti yang akan diamati setelah 3–4 minggu.

12.3 Rubrik analitik tugas desain

Kriteria	4 – Sangat baik	3 – Baik	2 – Cukup	1 – Perlu revisi
Ketepatan teori	Konsep dipakai tepat, bernuansa, dan saling dibedakan.	Mayoritas tepat; ada sedikit penyederhanaan.	Teori disebut tetapi hubungan lemah.	Ada salah konsep penting.
Diagnosis kasus	Menganalisis beberapa penyebab dan interaksinya.	Menemukan penyebab utama dengan alasan cukup.	Diagnosis cenderung tunggal.	Sekadar memberi label “tidak termotivasi”.
Strategi kelas	Spesifik, realistis, konsisten dengan teori.	Relevan tetapi belum rinci.	Umum dan sulit diimplementasikan.	Tidak terkait dengan diagnosis.
Feedback & growth	Memadukan high expectations, actionable feedback, revisi, dan dignity.	Sebagian besar unsur hadir.	Fokus terutama pada pujian/semangat.	Menggunakan kontrol/label sebagai strategi utama.
Bukti evaluasi	Menentukan indikator perubahan yang dapat diamati.	Ada indikator tetapi belum lengkap.	Indikator sangat umum.	Tidak ada cara mengevaluasi.

13. Glosarium

Istilah	Makna singkat
Amotivation	Keadaan ketika seseorang tidak melihat niat, nilai, atau hubungan yang jelas antara tindakan dan hasil.
Autonomy	Rasa kemauan dan self-endorsement dalam tindakan; bukan kebebasan tanpa batas.
Competence	Rasa mampu berkembang dan efektif dalam menghadapi tantangan.
Relatedness	Rasa diterima, dihargai, dan terhubung dengan orang lain.
Self-efficacy	Keyakinan tentang kemampuan melakukan tindakan yang diperlukan pada tugas/konteks tertentu.

Istilah	Makna singkat
Attribution	Penjelasan yang dibuat seseorang tentang penyebab hasil atau peristiwa.
Mastery goal	Tujuan yang mendefinisikan keberhasilan sebagai belajar, memahami, atau meningkat.
Performance goal	Tujuan yang mendefinisikan keberhasilan relatif terhadap orang lain atau penampilan kompetensi.
Feedback literacy	Kapasitas memahami, menilai, mengelola respons, dan bertindak berdasarkan feedback.
Growth mindset	Keyakinan bahwa kemampuan tertentu dapat berkembang melalui proses, strategi, dukungan, dan pengalaman.
Growth-oriented classroom	Istilah integratif dalam materi ini untuk kelas yang berfokus pada pertumbuhan kompetensi, high expectations, support, revisi, dan feedback.
Need frustration / need thwarting	Keadaan ketika kebutuhan psikologis bukan hanya kurang terpenuhi, tetapi secara aktif digagalkan melalui tekanan, penghinaan, penolakan, atau pesan yang merusak rasa mampu/terhubung.
Outcome expectation	Keyakinan tentang konsekuensi yang mungkin muncul jika suatu tindakan dilakukan; berbeda dari self-efficacy yang berfokus pada kemampuan melakukan tindakan.
TARGET	Kerangka desain mastery climate: Task, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation, dan Time.

14. Penutup: motivasi tumbuh di antara diri dan lingkungan

Motivasi belajar tidak hanya tinggal “di dalam diri siswa”, dan tidak sepenuhnya dapat diproduksi guru. Ia tumbuh di antara keduanya. Peserta didik membawa sejarah keberhasilan dan kegagalan, keyakinan, nilai, tujuan, kecemasan, dan kebutuhan. Kelas kemudian memberi sinyal: apakah kesalahan aman untuk dibahas, apakah kemampuan dianggap dapat berkembang, apakah siswa memiliki ruang memilih, apakah feedback memberi jalan ke depan, dan apakah ia dipandang sebagai manusia atau sekadar skor.

Karena itu, kelas yang memotivasi bukan kelas yang selalu menyenangkan. Kadang belajar tetap melelahkan, feedback terasa menantang, dan standar tinggi membuat siswa harus mengulang. Yang membedakan adalah adanya alasan yang dapat dipahami, dukungan yang cukup, kesempatan untuk memperbaiki, serta keyakinan bahwa hasil saat ini bukan identitas akhir seseorang. Di situlah motivasi berubah dari sekadar “mau mengerjakan tugas” menjadi kesiapan untuk bertumbuh.

Refleksi akhir

Coba ingat satu pengalaman ketika Anda benar-benar ingin belajar sesuatu, dan satu pengalaman ketika Anda hanya ingin “selesai”. Apa yang berbeda? Apakah tugasnya, relasinya, rasa mampu, pilihan, feedback, cara Anda memaknai kegagalan, atau tujuan yang Anda kejar? Jawaban Anda mungkin sudah memuat sebagian besar teori dalam bab ini.

Daftar Pustaka

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, 84(3), 261–271. https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261

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

Bardach, L., Bostwick, K. C. P., Fütterer, T., Kopatz, M., Memarpour Hobbi, D., Klassen, R. M., & Pietschnig, J. (2024). A meta-analysis on teachers’ growth mindset. Educational Psychology Review, 36, 84. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09925-7

Bross, T., Nett, U. E., & Daumiller, M. (2024). Interrelations among achievement goals and achievement emotions: A meta-analytic examination. Educational Psychology Review, 36, 98. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09931-9

Burnette, J. L., Billingsley, J., Banks, G. C., Knouse, L. E., Hoyt, C. L., Pollack, J. M., & Simon, S. (2023). A systematic review and meta-analysis of growth mindset interventions: For whom, how, and why might such interventions work? Psychological Bulletin, 149(3–4), 174–205. https://doi.org/10.1037/bul0000368

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. Assessment & Evaluation in Higher Education, 43(8), 1315–1325. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354

Dweck, C. S. (2006). Mindset: The new psychology of success. Random House.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review, 95(2), 256–273. https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. Journal of Personality and Social Psychology, 80(3), 501–519. https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501

Gál, É., & Kerekes, T. (2025). The relationship between students' and teachers' mindset, self-efficacy and self-esteem: A meta-analysis. Personality and Individual Differences, 246, 113336. https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113336

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

Howard, J. L., Slemp, G. R., & Wang, X. (2025). Need support and need thwarting: A meta-analysis of autonomy, competence, and relatedness supportive and thwarting behaviors in student populations. Personality and Social Psychology Bulletin, 51(9), 1552–1573. https://doi.org/10.1177/01461672231225364

Little, T., Dawson, P., Boud, D., & Tai, J. (2024). Can students' feedback literacy be improved? A scoping review of interventions. Assessment & Evaluation in Higher Education, 49(1), 39–52. https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2177613

Macnamara, B. N., & Burgoyne, A. P. (2023). Do growth mindset interventions impact students' academic achievement? A systematic review and meta-analysis with recommendations for best practices. Psychological Bulletin, 149(3–4), 133–173. https://doi.org/10.1037/bul0000352

Mammadov, S., & Schroeder, K. (2023). A meta-analytic review of the relationships between autonomy support and positive learning outcomes. Contemporary Educational Psychology, 75, 102235. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102235

Noordzij, G., Giel, L., & van Mierlo, H. (2021). A meta-analysis of induced achievement goals: The moderating effects of goal standard and goal framing. Social Psychology of Education, 24, 195–245. https://doi.org/10.1007/s11218-021-09606-1

Patzak, A., & Zhang, X. (2025). Blending teacher autonomy support and provision of structure in the classroom for optimal motivation: A systematic review and meta-analysis. Educational Psychology Review, 37, 17. https://doi.org/10.1007/s10648-025-09994-2

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. Journal of Educational Psychology, 95(4), 667–686. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667

Qi, B., Ma, L., & Wang, X. (2024). Using meta-analytic path analysis to examine mechanisms relating students' perceived feedback, motivation, self-efficacy, and academic performance. Learning and Motivation, 102059. https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102059

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 54–67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Press. https://doi.org/10.1521/978.14625/28806

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. Contemporary Educational Psychology, 61, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. Contemporary Educational Psychology, 60, 101832. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832

Senko, C., & Pallone, S. (2026). When do performance-approach goals undermine achievement? An experimental test of the goal complex model. Contemporary Educational Psychology, 86, 102468. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2026.102468

Wang, F., King, R. B., & Elliot, A. J. (2026). Growth feedback, mastery-approach goals, and learning-related outcomes: An achievement goal perspective. Contemporary Educational Psychology, 86, 102479. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2026.102479

Wang, F., King, R. B., & Zeng, M. L. (2024). Supporting students' basic needs is associated with better socio-emotional skills across cultures: A self-determination theory perspective. Learning and Individual Differences, 116, 102535. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102535

Wang, Y., Wang, H., Wang, S., Wind, S. A., & Gill, C. (2024). A systematic review and meta-analysis of self-determination-theory-based interventions in the education context. Learning and Motivation, 87, 102015. https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102015

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. Psychological Review, 92(4), 548–573. https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548

Weiner, B. (2020). An attributional theory of motivation. Contemporary Educational Psychology, 61, 101861. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. Frontiers in Psychology, 10, 3087. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087

Jembatan ke Pertemuan Berikutnya

Motivasi tumbuh dalam konteks. Keyakinan diri dan tujuan pribadi berjumpa dengan cara guru memberi struktur, merespons kesalahan, membangun relasi, serta menjaga rasa aman. Karena itu pembahasan berikutnya beralih ke manajemen kelas yang manusiawi dan efektif, bukan sekadar cara membuat kelas diam.

Manajemen Kelas yang Manusiawi dan Efektif

Classroom management • relasi guru–siswa • aturan dan rutinitas • disiplin positif • konflik • bullying • komunikasi empatik • psychological safety

Kelas yang baik bukan kelas yang tidak pernah bermasalah. Ia adalah kelas yang memiliki cukup struktur dan cukup rasa aman sehingga masalah dapat dihadapi tanpa merendahkan manusia di dalamnya.



Ilustrasi 1. Manajemen kelas yang sehat tidak selalu tampak seperti barisan yang senyap. Diskusi, pertanyaan, kebingungan, dan perbedaan pendapat dapat hadir, yang penting ada struktur dan relasi yang membuat semuanya tetap menjadi bagian dari belajar.

Gagasan utama

Manajemen kelas bukan sekadar teknik membuat siswa diam. Ia adalah pekerjaan merancang kondisi belajar: hubungan, ekspektasi, rutinitas, respons terhadap perilaku, cara menyelesaikan konflik, perlindungan dari bullying, dan budaya di mana seseorang dapat bertanya atau salah tanpa takut dipermalukan.

1. Pendahuluan: mengelola kelas berarti mengelola kondisi belajar

Kita sering baru berbicara tentang classroom management ketika kelas mulai gaduh. Padahal pengelolaan kelas yang paling efektif justru banyak terjadi sebelum masalah muncul: guru menata ruang, menyepakati aturan, mengajarkan rutinitas, mengenali siswa, merancang aktivitas yang cukup menarik, dan membangun pola interaksi yang dapat diprediksi. Dalam literatur modern, classroom management mencakup tindakan yang

menciptakan dan mempertahankan lingkungan yang mendukung pembelajaran, bukan sekadar tindakan untuk menghentikan perilaku yang tidak diinginkan (Emmer & Sabornie, 2015; Freiberg et al., 2020).

Arah penelitian juga bergerak dari model yang sangat menekankan kepatuhan menuju pendekatan yang lebih holistik, developmental, dan student-centered. Meta-review Freiberg et al. (2020) mencatat kecenderungan tersebut, sementara tinjauan sistematis Karasova dan Nehyba (2023) menunjukkan bahwa respons guru yang komunikatif dan berpusat pada siswa dapat membantu perilaku, engagement, tanggung jawab, serta iklim interpersonal kelas. Ini bukan berarti aturan menjadi tidak penting. Justru struktur yang jelas bekerja lebih baik ketika siswa merasakan bahwa dirinya dihargai, bukan sekadar dikontrol.



Gambar 1. Ekosistem pengelolaan kelas. Komponen-komponen ini saling memengaruhi; memperbaiki satu sisi saja sering tidak cukup.

Tujuan pembelajaran

1. menjelaskan classroom management sebagai proses proaktif, relasional, instruksional, dan responsif;
2. menganalisis peran relasi guru–siswa dalam engagement, perilaku, kesejahteraan, dan hasil belajar;
3. membedakan aturan, prosedur, dan rutinitas serta merancangnya secara realistis;
4. menerapkan prinsip disiplin positif, logical consequences, dan pendekatan restoratif tanpa menghilangkan akuntabilitas;
5. membedakan konflik dari bullying dan menentukan respons yang sesuai;
6. menggunakan komunikasi empatik yang tetap memiliki batas;
7. menjelaskan psychological safety serta membedakannya dari kenyamanan, permissiveness, atau bebas dari kritik;
8. mengintegrasikan semua konsep dalam analisis kasus pengelolaan kelas.

Tujuan	Aktivitas	Bukti belajar
Classroom management modern	Membaca dua skenario kelas	Analisis proaktif vs reaktif
Relasi guru–siswa	Menganalisis percakapan guru	Identifikasi warmth, structure, fairness

Tujuan	Aktivitas	Bukti belajar
Aturan & rutinitas	Mendesain satu minggu awal kelas	Produk rules–procedures–routines
Disiplin positif	Mengubah hukuman menjadi konsekuensi edukatif	Rancangan respons
Konflik & bullying	Membandingkan empat kasus	Klasifikasi + alasan
Komunikasi empatik	Role-play de-escalation	Script respons guru
Psychological safety	Audit iklim kelas	Indikator + rekomendasi
Integrasi	Kasus akhir	Analisis multi-lensa

Pertanyaan pemantik

Apakah kelas yang tenang selalu kelas yang belajar? Mengapa siswa sering melanggar rutinitas yang sebenarnya sudah dijelaskan? Apakah “disiplin positif” berarti guru tidak boleh memberi konsekuensi? Mengapa konflik perlu dibedakan dari bullying? Dan bagaimana menciptakan kelas yang aman secara psikologis tanpa menghindari diskusi yang sulit?

2. Classroom management: dari kontrol menuju desain lingkungan belajar

Definisi sederhana classroom management adalah segala tindakan guru untuk menciptakan dan memelihara lingkungan tempat pembelajaran dapat berlangsung. Tetapi definisi ini menyimpan sesuatu yang penting: pengelolaan kelas bukan kegiatan tambahan setelah mengajar. Ia melekat pada cara guru mendesain tugas, memindahkan kelompok, memberi instruksi, merespons kesalahan, dan menggunakan waktu. Kounin (1970) bahkan menunjukkan bahwa momentum, smoothness, perhatian terhadap apa yang terjadi di seluruh kelas, dan kemampuan menjaga keterlibatan kelompok merupakan bagian dari manajemen kelas, bukan hanya “disiplin”.

Karena itu, guru yang sibuk menghentikan gangguan sepanjang pelajaran belum tentu “pandai mengelola kelas”. Bisa jadi ia hanya sangat aktif secara reaktif. Pendekatan proaktif justru berusaha menurunkan kebutuhan akan koreksi besar melalui relasi, rutinitas, tugas yang jelas, transisi yang efisien, dan sinyal-sinyal ringan ketika perhatian mulai bergeser. Karasova dan Nehyba (2023) membedakan strategi proaktif dari respons langsung terhadap perilaku; tinjauan mereka juga mengingatkan bahwa respons langsung tidak harus keras, ia dapat tetap student-centered dan mendukung self-regulation.



Gambar 2. Kontinuum pencegahan dan respons. Prinsipnya bukan "jangan pernah memberi konsekuensi", melainkan mencegah sebanyak mungkin dan merespons secara proporsional.

Yang sering disalahpahami

Manajemen kelas bukan sinonim "pengendalian perilaku". Jika pelajaran tidak jelas, tugas terlalu mudah atau terlalu sulit, transisi kacau, dan siswa merasa tidak dikenal, memperbanyak hukuman mungkin hanya menangani gejala.

Riset terbaru juga menunjukkan bahwa pengelolaan kelas berkaitan dengan aspek sosial. Obermeier et al. (2024) menemukan bahwa relasi sosial di sekolah berperan dalam hubungan antara persepsi siswa tentang classroom management dan sikap mereka terhadap sekolah. Dengan kata lain, "kelas terkelola" bukan hanya soal minim gangguan, tetapi juga bagaimana pengelolaan itu membentuk pengalaman relasional siswa.

Pembaruan meta-analisis Korpershoek et al. (2025) memberi gambaran yang lebih langsung tentang dampak intervensi classroom management. Dari 76 studi intervensi terkontrol, efek keseluruhan terhadap outcome akademik, perilaku, sosial-emosional, dan motivasional bersifat kecil tetapi signifikan (rata-rata Hedges' g = .23). Temuan ini penting justru karena tidak menjanjikan "teknik ajaib": kualitas pengelolaan kelas tumbuh dari keputusan yang konsisten, terarah, dan sesuai kebutuhan konteks. Studi yang lebih baru juga semakin banyak menempatkan relasi guru–siswa sebagai bagian dari classroom management, bukan sebagai tambahan di luar pengelolaan kelas.

Cek pemahaman 1 menit

Guru A sering berteriak ketika kelas gaduh, lalu kelas cepat diam. Guru B mengajarkan prosedur diskusi, menggunakan timer transisi, bergerak mendekati kelompok yang mulai keluar topik, dan baru melakukan percakapan pribadi bila perlu. Siapa yang tampak lebih "tegas"? Siapa yang lebih proaktif? Jelaskan perbedaannya.

3. Relasi guru dan siswa: fondasi yang tidak terlihat tetapi terasa

Relasi guru–siswa bukan aksesori emosional di luar "pelajaran sebenarnya". Ia bagian dari kondisi yang memengaruhi apakah siswa mau terlibat, meminta bantuan, menerima koreksi, dan mengambil risiko akademik. Second-order meta-analysis Emslander et al. (2025) menyintesis 26 meta-analisis dengan sekitar 2,64 juta siswa dan menemukan hubungan bermakna antara kualitas relasi guru–siswa dan berbagai kelompok outcome, termasuk achievement, motivation, engagement, well-being, executive functions, dan perilaku. Temuan sebesar itu tidak berarti relasi secara tunggal menyebabkan semua outcome, tetapi menunjukkan bahwa relasi merupakan bagian penting dari ekologi belajar.

Relasi positif juga tidak berarti guru harus selalu menyenangkan siswa. Dalam kehidupan nyata, siswa kadang tidak suka aturan, revisi, atau konsekuensi yang diberikan. Relasi yang kuat justru sering ditandai oleh kombinasi kehangatan, struktur, fairness, kemampuan membaca kebutuhan, dan kesediaan memperbaiki hubungan ketika terjadi salah paham. Guru dapat mengatakan "tidak" dengan tetap menghormati orang yang mendengarnya.



Gambar 3. Lima kualitas relasional yang saling melengkapi. Relasi tanpa struktur dapat menjadi kabur; struktur tanpa kehangatan mudah terasa dingin atau mengontrol.

Meta-analisis Lei et al. (2023), yang mencakup 74 studi dan lebih dari 233 ribu siswa di China, menemukan hubungan positif antara teacher–student relationship dan prestasi akademik. Meta-analisis Endedijk et al. (2022) juga menunjukkan bahwa cara guru berelasi dengan siswa berkaitan dengan relasi antarteman di kelas. Ini menarik karena guru tidak hanya berhubungan dengan setiap siswa secara individual; cara guru memperlakukan seseorang juga menjadi "informasi sosial" bagi teman-temannya tentang siapa yang dihargai, siapa yang dianggap bermasalah, dan bagaimana orang seharusnya diperlakukan.

Relasi guru–siswa juga bersifat dua arah. Perilaku siswa dapat memengaruhi respons emosional dan keputusan guru, sementara respons guru kemudian membentuk kualitas relasi dan perilaku siswa berikutnya. Karena itu, ketika hubungan mulai memburuk, pertanyaannya bukan sekadar "siapa yang salah?", melainkan "pola interaksi apa yang sedang berulang, dan di titik mana pola itu dapat diperbaiki?".

Lensa relasional | Perilaku siswa ↔ respons guru ↔ kualitas relasi ↔ perilaku berikutnya. Pola ini dapat menguat ke arah positif maupun negatif.

Keadilan juga tidak selalu berarti semua siswa menerima hal yang persis sama. Fairness berarti ekspektasi dapat dipahami, keputusan dapat dijelaskan, dan dukungan disesuaikan secara masuk akal tanpa merendahkan martabat peserta didik. Dua siswa dapat memiliki tujuan yang sama, tetapi salah satunya mungkin memerlukan scaffolding, waktu, atau bentuk akses yang berbeda.

Ingat | Sameness adalah perlakuan yang sama; fairness adalah perlakuan yang dapat dipertanggungjawabkan dan memberi kesempatan yang wajar untuk belajar.

Contoh konkret

Seorang siswa terlambat tiga kali. Guru dapat berkata di depan kelas, "Kamu memang selalu tidak disiplin." Ia juga dapat berkata setelah kelas, "Saya perhatikan minggu ini kamu tiga kali datang setelah kegiatan dimulai. Ada sesuatu yang sedang terjadi? Kita tetap perlu mencari cara agar kamu bisa masuk tepat waktu." Batasnya sama: keterlambatan perlu ditangani. Tetapi pesan tentang identitas siswa sangat berbeda.



Ilustrasi 2. Relasi suportif tidak selalu berupa percakapan yang ringan. Kadang justru hadir dalam diskusi yang serius, ketika guru mendengar dahulu sebelum menentukan langkah berikutnya.

Cek pemahaman 1 menit

Apakah "guru yang disukai siswa" otomatis memiliki relasi guru–siswa yang berkualitas? Buat dua contoh: satu guru disukai tetapi kurang memberi struktur; satu guru cukup tegas tetapi dipercaya siswa.

4. Aturan, prosedur, dan rutinitas: struktur yang mengurangi kelelahan keputusan

Aturan menjawab "perilaku apa yang kita harapkan atau tidak kita izinkan?". Prosedur menjawab "bagaimana sesuatu dilakukan?". Rutinitas adalah prosedur yang sudah cukup sering dilatih sehingga berjalan dengan sedikit instruksi. Ketiganya berkaitan, tetapi tidak identik. Mengatakan "jangan ribut ketika berpindah kelompok" adalah koreksi; mengajarkan apa yang dilakukan ketika nama kelompok muncul di layar adalah prosedur; melakukan hal itu berulang kali sampai transisi menjadi otomatis adalah rutinitas (Evertson & Emmer, 2017).



Gambar 4. Perbedaan aturan, prosedur, dan rutinitas. Banyak masalah "disiplin" sebenarnya merupakan masalah prosedur yang belum pernah diajarkan secara eksplisit.

Aturan yang baik biasanya sedikit, mudah dipahami, dapat diamati, dan cukup umum untuk dipakai di berbagai situasi. "Hormati orang lain" memiliki nilai moral yang baik, tetapi masih abstrak. Karena itu guru perlu menerjemahkannya dalam perilaku: tidak mengejek kesalahan, mendengarkan ketika orang lain berbicara, menggunakan bahasa yang tidak merendahkan, dan menjaga ruang pribadi. Di sisi lain, terlalu banyak aturan kecil membuat kelas terasa seperti daftar larangan dan sulit diingat.

Rutinitas juga tidak seharusnya diasumsikan "sudah tahu sendiri". Siswa baru, siswa yang sering berpindah sekolah, atau siswa dengan kebutuhan regulasi yang berbeda mungkin memerlukan modeling, visual cue, rehearsal, dan pengingat lebih lama. Konsistensi penting, tetapi konsistensi bukan berarti respons identik tanpa melihat konteks. Konsistensi berarti prinsip dan ekspektasi dapat diprediksi, sementara dukungan dapat disesuaikan.

Rutinitas perlu diajarkan seperti keterampilan akademik. Pada awalnya guru menjelaskan tujuan dan langkahnya, menunjukkan contoh, memberi kesempatan praktik, lalu memberikan feedback. Setelah perilaku mulai otomatis, prompt dikurangi. Jika kelas kembali kacau setelah libur panjang atau perubahan jadwal, rutinitas boleh diajarkan ulang, bukan langsung disimpulkan bahwa siswa "tidak disiplin".

Siklus mengajarkan rutinitas | Jelaskan → modelkan → praktikkan → beri feedback → ulangi → kurangi prompt.

Situasi	Aturan / prinsip	Prosedur yang perlu diajarkan	Rutinitas yang diharapkan
Diskusi kelompok	Saling menghargai	cara mengambil giliran, mencatat, meminta klarifikasi	mulai dalam 1 menit setelah kelompok terbentuk
Mengumpulkan tugas	Jujur & bertanggung jawab	nama file, platform, waktu, cara revisi	unggah sebelum batas; cek konfirmasi
Bertanya	Tidak mempermalukan	cara memberi pertanyaan/kritik	angkat tangan/fitur chat, tunggu giliran

Transisi	Jaga keamanan & waktu	ke mana bergerak, apa yang dibawa	pindah tenang dalam waktu yang disepakati

Contoh awal semester

Alih-alih hanya membacakan "10 peraturan kelas", guru dapat memilih 4–5 prinsip, mendiskusikan seperti apa perilakunya, mempraktikkan dua atau tiga prosedur yang paling sering digunakan, lalu memberi koreksi ringan pada minggu-minggu awal. Struktur yang tampak "memakan waktu" di awal sering menghemat waktu di kemudian hari.

5. Disiplin positif: akuntabilitas tanpa penghinaan

Disiplin positif sering disalahpahami sebagai pendekatan yang "terlalu lembut". Padahal inti pendekatan non-kekerasan bukan menghapus batas, melainkan menghindari strategi yang merendahkan, menakut-nakuti, atau menyakiti sebagai alat utama pengendalian. Quail dan Ward (2022), dalam systematic overview tentang pilihan disiplin non-kekerasan bagi caregiver dan guru, menunjukkan adanya berbagai alternatif berbasis relasi, penguatan perilaku adaptif, struktur, dan pengembangan kemampuan regulasi. Arah umum penelitian manajemen kelas juga bergerak dari kepatuhan semata menuju self-discipline dan self-direction (Freiberg et al., 2020).

Catatan istilah | Dalam materi ini, positive discipline digunakan sebagai payung pendekatan pedagogis yang mempertahankan batas dan akuntabilitas tanpa menjadikan rasa takut, penghinaan, atau kekerasan sebagai alat utama. Ia beririsan dengan behavior support, pembelajaran sosial-emosional, pendekatan relasional, dan restorative practices; bukan satu teori tunggal dengan satu tokoh pendiri.

Konsekuensi tetap dapat digunakan. Pertanyaan pentingnya bukan "apakah ada konsekuensi?", tetapi "apa yang dipelajari siswa dari konsekuensi itu?". Konsekuensi yang logis memiliki hubungan dengan perilaku, proporsional, dapat dijelaskan, dan sedapat mungkin memberi kesempatan memperbaiki dampak. Jika siswa menumpahkan bahan karena bercanda di laboratorium, membersihkan area dan mempraktikkan kembali prosedur keselamatan lebih masuk akal daripada menyalin aturan 50 kali.

5.1 Membedakan koreksi, consequence, punishment, dan repair

Tidak semua respons guru memiliki fungsi yang sama. Membedakan fungsi respons membantu kita memilih tindakan yang proporsional dan tidak otomatis menjadikan semua konsekuensi sebagai hukuman.

Respons	Tujuan utama	Contoh singkat
Prompt / correction	mengembalikan perilaku ke ekspektasi	"Simpan ponsel selama instruksi, ya."
Logical consequence	menghubungkan pilihan dengan dampaknya	alat yang dirusak ikut diperbaiki/diganti sesuai prosedur
Punishment	menurunkan kemungkinan perilaku	kehilangan privilege yang relevan dan proporsional
Restorative response	memahami harm, tanggung jawab, dan repair	mendengar pihak terdampak lalu menyepakati tindakan pemulihan

5.2 Least intrusive response continuum

Tidak setiap masalah membutuhkan respons besar. Untuk perilaku ringan yang tidak membahayakan, guru dapat bergerak dari intervensi yang paling kecil menuju respons yang lebih intensif bila perilaku tetap berlanjut.

Tahap	Respons	Kapan digunakan
1	Nonverbal cue	gangguan kecil; cukup dengan tatapan/sinyal
2	Proximity	guru mendekat tanpa menghentikan alur belajar
3	Brief redirect	mengingatkan perilaku yang diharapkan secara singkat
4	Choice / reminder	memberi pilihan yang realistis dan batas yang jelas
5	Private conversation	perilaku berulang atau butuh memahami konteks
6	Logical consequence / repair	ada dampak nyata yang perlu dipulihkan
7	Individual support / school escalation	pola berulang, kebutuhan kompleks, atau risiko keselamatan



Gambar 5. Alur disiplin positif/restoratif. Proses ini tidak selalu panjang; dalam situasi ringan dapat berlangsung dalam beberapa kalimat.

Pendekatan restoratif menambahkan pertanyaan tentang harm dan repair: siapa yang terdampak, apa kebutuhan mereka, dan tindakan apa yang dapat memperbaiki situasi? Systematic review Weber dan Vereenooghe (2020) menemukan beberapa bukti bahwa restorative practices di sekolah dapat berkaitan dengan penurunan suspension dan behaviour referrals, serta kemungkinan perbaikan pada bullying dan teacher–student relationships. Namun mereka juga menegaskan bahwa banyak studi masih bersifat korelasional atau non-eksperimental. Karena itu, restorative practice sebaiknya dipandang sebagai kerangka yang menjanjikan, bukan “obat pasti” untuk semua konflik.

Systematic review yang lebih baru juga memberi alasan untuk tetap berhati-hati. Alonso-Rodríguez et al. (2025) menemukan dampak positif restorative practices terhadap kekerasan sekolah dan kesejahteraan emosional, tetapi jumlah studi yang memenuhi kriteria masih terbatas dan konteks implementasi sangat beragam. Jadi pendekatan restoratif sebaiknya diperlakukan sebagai praktik yang menjanjikan, bukan obat tunggal untuk semua masalah disiplin.

Diagnosis sebelum intervensi | Tanyakan: apakah perilaku ini terutama skill deficit (belum tahu/belum mampu) atau performance problem (mampu tetapi tidak melakukan)? Perilaku yang tampak sama dapat membutuhkan dukungan yang berbeda.

Yang sering disalahpahami

Disiplin positif bukan berarti setiap masalah harus diselesaikan lewat diskusi panjang. Ada situasi yang menuntut penghentian cepat, pemisahan pihak, atau konsekuensi tegas demi keselamatan. “Positif” merujuk pada cara menjaga martabat dan tujuan belajar, bukan pada kewajiban untuk selalu bersikap lembut.

Cek pemahaman 1 menit

Seorang siswa merusak alat praktikum karena melemparkannya saat bercanda. Bandingkan tiga respons: (a) dimarahi di depan kelas, (b) tidak ada konsekuensi agar “tetap positif”, (c) dihentikan, diajak memahami dampak, terlibat dalam penggantian/perbaikan yang proporsional, dan mempraktikkan kembali prosedur. Apa yang dipelajari siswa dari masing-masing respons?

6. Konflik: masalah yang perlu dikelola, bukan selalu dihindari

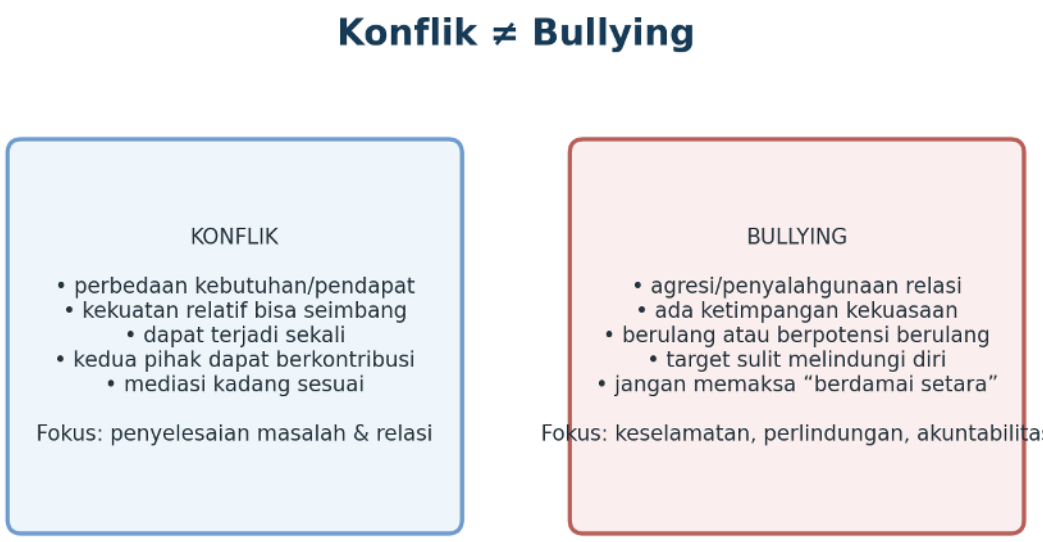
Konflik muncul ketika kebutuhan, tujuan, persepsi, atau kepentingan tidak sejalan. Ia dapat terjadi antara siswa, antara siswa dan guru, atau di dalam kelompok. Konflik tidak otomatis buruk. Perbedaan dapat menjadi kesempatan belajar tentang perspektif, negosiasi, dan batas. Yang merusak biasanya bukan keberadaan konflik itu sendiri, tetapi pola penghinaan, eskalasi, ancaman, penghindaran kronis, atau ketidakadilan dalam penyelesaiannya.

Langkah pertama ketika emosi tinggi bukan mencari siapa yang paling benar. Guru perlu menstabilkan situasi: menurunkan volume suara, memisahkan pihak bila perlu, memastikan keselamatan, lalu menunda percakapan mendalam sampai semua cukup regulatif. Setelah itu, masing-masing pihak dapat diminta mendeskripsikan peristiwa tanpa serangan karakter. Pendekatan restoratif menggunakan pertanyaan seperti: Apa yang terjadi? Siapa yang terdampak? Apa yang kamu pikirkan saat itu? Apa yang kamu butuhkan sekarang? Apa yang dapat dilakukan untuk memperbaikinya? (Weber & Vereenooghe, 2020).

Tetapi mediasi tidak selalu cocok. Jika ada ketimpangan kekuasaan besar, ancaman, kekerasan, atau bullying, mempertemukan pihak sebagai dua orang yang “sama-sama bersalah” dapat membebani korban. Di sinilah pentingnya membedakan konflik dari bullying.

Batas ini perlu dibuat sangat jelas. Guru tidak seharusnya memaksakan mediasi tatap muka ketika terdapat ancaman serius, ketimpangan kekuasaan berat, dugaan kekerasan atau pelecehan, coercion, bullying yang sedang berlangsung, risiko keselamatan fisik, atau kondisi yang menurut kebijakan sekolah memerlukan pelaporan formal. Pada situasi tersebut, prioritasnya adalah safety dan safeguarding; dialog atau restorative conversation hanya dipertimbangkan kemudian bila aman, sukarela, dan sesuai prosedur.

Safeguarding first | Tidak semua masalah harus diselesaikan guru seorang diri. Kenali kapan perlu melibatkan wali kelas, konselor, pimpinan sekolah, orang tua/wali, atau jalur perlindungan resmi sesuai kebijakan yang berlaku.



Gambar 6. Konflik dan bullying memerlukan logika respons yang berbeda. Salah klasifikasi dapat membuat intervensi tidak adil atau tidak aman.

7. Bullying

Bullying secara umum ditandai oleh perilaku agresif atau merugikan yang melibatkan ketimpangan kekuasaan dan berulang atau memiliki potensi untuk berulang. Bentuknya dapat fisik, verbal, sosial/relasional, atau digital. Ketimpangan kekuasaan tidak selalu berupa tubuh yang lebih kuat; ia bisa berbentuk status sosial, jumlah teman, kontrol informasi, popularitas, senioritas, atau kemampuan mempermalukan seseorang di ruang digital.

Kualitas relasi guru–siswa juga relevan. Meta-analisis terhadap 65 studi dengan lebih dari 185 ribu siswa menemukan korelasi negatif kecil hingga sedang antara kualitas relasi guru–siswa dan bullying perpetration maupun peer victimization (ten Bokkel et al., 2023). Temuan ini tidak berarti relasi guru yang baik otomatis menghapus bullying, tetapi menunjukkan bahwa konteks relasional kelas berkaitan dengan dinamika peer aggression.

Program anti-bullying berbasis sekolah dapat membantu, tetapi efeknya biasanya tidak besar dan implementasi penting. Meta-analisis randomized clinical trials oleh Fraguas et al. (2021), mencakup 77 sampel dan lebih dari 111 ribu peserta, menemukan penurunan signifikan pada berbagai outcome bullying serta manfaat pada masalah kesehatan mental, meskipun heterogenitas tinggi. Individual participant data meta-analysis Hensums et al. (2023) juga menunjukkan bahwa efek intervensi dapat berbeda menurut peserta dan komponen program. Ini mengingatkan bahwa "poster anti-bullying" tanpa sistem pelaporan, pengawasan, pelatihan guru, tindak lanjut, dan perubahan norma kelompok jarang cukup.

7.1 Bullying sebagai proses kelompok

Bullying jarang hanya melibatkan "pelaku versus korban". Ia sering hidup di dalam ekologi teman sebaya. Ada siswa yang ikut membantu, tertawa dan memberi penguatan sosial, diam karena takut, atau mencoba membela target. Respons guru juga menjadi sinyal bagi seluruh kelas: apakah perilaku itu dianggap serius, apakah meminta bantuan aman, dan norma apa yang sebenarnya berlaku. Review Dawes et al. (2024) menunjukkan bahwa sikap anti-bullying guru berkaitan dengan sebagian pola respons intervensi, sedangkan review Tran et al. (2026) menekankan perlunya strategi suportif pada level individu, kelas, dan sekolah.

Peran dalam dinamika	Yang mungkin terlihat	Fokus guru
Target	menghindar, cemas, diam, atau melapor	keselamatan, dukungan, follow-up
Perpetrator	memulai/menjaga pola agresi dan power	hentikan perilaku, akuntabilitas, intervensi pola
Assistant	ikut membantu atau meniru	putus partisipasi dan norma yang menguatkan
Reinforcer	tertawa, menyebarkan, memberi status sosial	ubah reinforcement sosial kelas
Passive bystander	melihat tetapi diam	buat reporting/help-seeking lebih aman
Defender	membela atau mencari bantuan	dukung strategi yang aman, jangan membebani siswa

Perhatian khusus diperlukan pada stigma-based bullying: agresi yang diarahkan pada karakteristik yang dianggap rendah, berbeda, atau rentan secara sosial. Rodríguez-Pérez et al. (2026) menunjukkan bahwa non-intervention dan respons pasif berkaitan dengan outcome yang buruk, sementara respons suportif lebih menjanjikan. Dampaknya tidak berhenti pada satu target; siswa lain yang merasa memiliki karakteristik serupa dapat menangkap pesan bahwa mereka juga tidak aman.

7.2 Respons awal ketika bullying dilaporkan

1. Dengarkan dan catat fakta tanpa menyalahkan pelapor atau target.
2. Pastikan keselamatan segera; atur pengawasan, ruang, atau kontak bila diperlukan.
3. Bedakan konflik biasa, candaan yang salah arah, agresi insidental, dan pola bullying.
4. Kumpulkan informasi dari beberapa sumber secara hati-hati dan menjaga privasi.
5. Terapkan prosedur sekolah dan akuntabilitas yang sesuai; jangan meminta target “berdamai saja” jika ketimpangan kekuasaan masih ada.
6. Berikan dukungan kepada target dan intervensi terhadap perilaku pelaku; keduanya memerlukan tindak lanjut.
7. Pantau setelah intervensi, bullying dapat berubah bentuk menjadi lebih tersembunyi atau digital.

Temuan 2026 memperkuat alasan untuk tidak pasif. Review Rodríguez-Pérez et al. (2026) terhadap 18 studi menemukan bahwa non-intervention dan respons pasif cenderung terkait dengan outcome negatif, sedangkan strategi individual dan cooperative-supportive lebih menjanjikan. Systematic review Tran et al. (2026) atas 74 studi juga menunjukkan bahwa guru masih cukup sering mengandalkan authority-based atau unresponsive approaches; strategi suportif lintas level justru relatif kurang digunakan. Karena sebagian besar bukti masih observasional, temuan ini sebaiknya dibaca sebagai arah praktik dan kebutuhan riset, bukan jaminan kausal sederhana.

Jangan lakukan ini

Jangan berkata “coba abaikan saja”, “kamu terlalu sensitif”, atau “kalian berdua harus saling minta maaf” sebelum memahami pola kekuasaan. Jangan melakukan investigasi publik di depan teman-teman. Dan jangan menganggap masalah selesai hanya karena tidak ada kejadian terbuka selama beberapa hari.

Cek pemahaman 1 menit

Siswa A dan B saling berteriak setelah berebut alat: konflik atau bullying? Siswa C selama dua bulan diejek oleh kelompok yang menguasai grup kelas dan setiap kali melawan justru diancam dikeluarkan dari pertemanan: konflik atau bullying? Apa data yang masih perlu dikumpulkan?

8. Komunikasi empatik: mendengar manusia, tetap menjaga batas

Empati dalam pendidikan adalah kemampuan memahami keadaan emosional dan perspektif siswa tanpa harus menyetujui semua perilakunya. Systematic review Aldrup et al. (2022) terhadap 41 studi menunjukkan bahwa empati guru secara teoritis sangat relevan bagi teacher–student interaction; beberapa bukti juga menunjukkan guru yang lebih berempati terhadap korban bullying melaporkan kecenderungan lebih besar untuk melakukan intervensi. Namun bukti empiris hubungan empati dengan semua outcome pengajaran belum konsisten, antara lain karena banyak studi mengandalkan self-report. Jadi, "guru merasa dirinya empatik" belum tentu sama dengan siswa mengalami interaksi yang empatik.

Komunikasi empatik membutuhkan dua kemampuan yang tampak berlawanan tetapi sebenarnya saling membutuhkan: memahami dan membatasi. Guru dapat mengakui, "Kamu marah karena merasa diperlakukan tidak adil," lalu tetap mengatakan, "Tetapi menghina teman tidak dapat diterima." Mengakui emosi bukan mengesahkan perilaku. Justru ketika orang merasa didengar, batas sering lebih mungkin diterima.

Empati dan validation juga tidak sama dengan membenarkan interpretasi atau perilaku. Guru dapat mengakui emosi, "Saya bisa memahami kamu kecewa karena merasa tidak didengar", tanpa menyetujui kesimpulan siswa atau perilaku yang merugikan. Pola yang berguna adalah: validate emotion → examine interpretation → limit behavior.

Contoh | "Saya mengerti kamu marah karena merasa giliranmu diambil. Kita bisa membicarakan itu. Tetapi memaki teman tetap tidak dapat diterima."



Gambar 7. Alur komunikasi empatik. Guru bergerak dari observasi, mendengar, mengakui perspektif, lalu menetapkan batas dan langkah berikutnya.

Karasova dan Nehyba (2023) mengidentifikasi strategi student-centered seperti active listening, I-messages, non-judgmental language, pilihan, dan respons yang mendukung self-regulation. Penting untuk tidak mengubah strategi ini menjadi skrip mekanis. Kalimat "Saya memahami perasaanmu" yang diucapkan sambil melihat jam atau memotong cerita tidak akan terasa empatik. Nada suara, timing, body language, dan kesediaan menunda penilaian ikut menentukan.

Respons yang menutup percakapan	Versi yang lebih empatik dan tetap tegas
“Jangan drama.”	“Saya lihat kamu cukup kesal. Ceritakan bagian yang paling mengganggumu.”
“Kamu malas, makanya terlambat.”	“Tugas ini terlambat tiga hari. Apa hambatannya, dan rencana realistis untuk menyelesaikannya?”
“Pokoknya jangan membantah.”	“Kamu boleh tidak setuju. Sampaikan keberatan tanpa menyerang orang.”
“Kalian sama-sama salah.”	“Saya perlu mendengar masing-masing cerita dulu sebelum menentukan apa yang terjadi.”

Latihan mikro

Ubah kalimat ini: “Kamu selalu mengganggu teman.” Gunakan observasi yang spesifik, satu pertanyaan terbuka, satu pengakuan perspektif, dan satu batas yang jelas.

8.1 Rupture repair: ketika guru sendiri membuat kesalahan

Relasi yang sehat bukan relasi tanpa rupture. Guru juga dapat salah membaca situasi, berbicara terlalu keras, memotong penjelasan siswa, atau membuat keputusan yang kemudian terasa tidak adil. Yang penting adalah kemampuan melakukan repair. Permintaan maaf yang spesifik tidak menghilangkan otoritas; justru memodelkan akuntabilitas. Misalnya: “Tadi saya memotong penjelasanmu sebelum mendengar sampai selesai. Itu tidak adil. Saya minta maaf. Silakan lanjutkan.”

9. Psychological safety: aman untuk belajar, bukan aman dari belajar

Konsep	Fokus utamanya
Physical safety	aman dari bahaya fisik
Emotional safety	tidak terus-menerus hidup dalam ancaman emosional atau penghinaan
Belonging	merasa diterima dan menjadi bagian dari komunitas belajar
Psychological safety	aman mengambil risiko interpersonal: bertanya, salah, berbeda pendapat, meminta bantuan

Psychological safety berasal dari literatur tim dan organisasi dan merujuk pada keyakinan bersama bahwa seseorang dapat mengambil risiko interpersonal, bertanya, mengakui kesalahan, meminta bantuan, menyampaikan ide, atau berbeda pendapat, tanpa takut dipermalukan atau dihukum secara sosial (Edmondson, 1999). Dalam kelas, konsep ini membantu menjelaskan mengapa siswa kadang tahu jawabannya tetapi memilih diam, atau mengapa kelompok tampak “kompak” karena tidak seorang pun berani menantang ide yang salah.

Karena itu psychological safety bukan sinonim “kelas yang nyaman” dan bukan label yang selesai dicapai sekali untuk selamanya. Ia merupakan kualitas interaksi yang terus dibangun, diuji, dan kadang perlu dipulihkan. Madsgaard dan Svellingen (2025) menunjukkan bahwa dalam pendidikan, psychological safety justru dibutuhkan agar peserta didik cukup aman untuk menghadapi tantangan, risiko gagal, dan dilema. Critical

review Martinussen et al. (2025) juga mengingatkan bahwa konsep ini mudah menjadi terlalu luas bila tidak dibedakan dari bentuk-bentuk safety lain dan tidak memperhatikan relasi kuasa serta konteks.

Rumusan kerja | Psychological safety = aman untuk mengambil risiko interpersonal yang diperlukan untuk belajar, bukan bebas dari koreksi, ketidakpastian, kerja keras, atau ketidaknyamanan intelektual.



Gambar 8. Psychological safety dalam belajar. Aman bukan berarti bebas dari tantangan; aman berarti risiko interpersonal tidak dibalas dengan penghinaan.

Penelitian pendidikan mulai menguji konsep ini di berbagai konteks. Gonda et al. (2024), pada 244 siswa usia 18–19 tahun, menemukan bahwa rasa aman psikologis dalam tim kelas berkaitan dengan kesediaan terlibat dalam pembelajaran aktif dan bahwa guru memiliki peran penting dalam membangun kepercayaan terhadap kelompok. Moffett et al. (2024) menunjukkan bahwa psychological safety dalam pendidikan design thinking dibentuk melalui hubungan, struktur aktivitas, dan bagaimana pengajar menangani ketidakpastian serta kesalahan. Temuan seperti ini menjanjikan, tetapi literatur classroom psychological safety masih lebih muda dibanding literatur teacher–student relationship atau bullying.

Psychological safety ≠ comfort

Kelas yang psychologically safe tetap dapat membuat siswa gugup ketika presentasi, tertantang oleh kritik, atau tidak nyaman ketika keyakinannya diuji. Tujuannya bukan menghapus semua discomfort. Yang dihindari adalah humiliation, retaliation, ridicule, dan ancaman sosial yang membuat orang tidak berani belajar secara terbuka.

Diskusi isu kontroversial juga memperlihatkan nuansa ini. Wansink et al. (2023) menemukan bahwa willingness to participate dalam diskusi kontroversial berkaitan dengan perilaku guru yang lebih communal sekaligus agentic, hangat tetapi juga memimpin proses. Jadi "safe" bukan berarti guru pasif. Guru perlu menetapkan norma diskusi, menjaga giliran, menghentikan serangan personal, dan tetap memungkinkan perbedaan gagasan.

Audit sederhana psychological safety

Tanyakan: Apakah siswa berani berkata "saya belum paham"? Apakah kesalahan dipakai sebagai bahan analisis atau bahan lelucon? Siapa yang paling sering didengar? Apakah koreksi diberikan pada ide/perilaku atau menyerang identitas? Apakah siswa tahu cara meminta bantuan? Apakah guru dapat mengakui kesalahan sendiri?



Ilustrasi 3. Psychological safety sering terlihat dari hal kecil: siapa yang boleh bertanya, bagaimana kelompok bereaksi terhadap ide yang belum matang, dan apakah orang dapat mengubah pendapat tanpa kehilangan muka.

10. Satu kasus, banyak lensa: “kelas ini makin sulit diatur”

Bayangkan kelas semester awal. Dalam tiga minggu terakhir, beberapa mahasiswa sering datang terlambat, diskusi kelompok mudah melebar, dua mahasiswa saling menyindir di grup, dan satu mahasiswa semakin jarang berbicara setelah pernah ditertawakan ketika jawabannya salah. Dosen mulai mempertimbangkan aturan yang jauh lebih ketat dan pengurangan nilai partisipasi.

Lensa	Pertanyaan diagnostik	Kemungkinan tindakan
Classroom management	Apakah tugas/transisi/rutinitas jelas?	ajarkan ulang prosedur; rapikan transisi; beri prompt ringan
Relasi guru–siswa	Apakah siswa merasa dikenal dan diperlakukan adil?	percakapan individual; repair; cek bias respons
Aturan & rutinitas	Aturan mana yang abstrak/tidak pernah dilatih?	operasionalisasi ekspektasi; rehearsal
Disiplin positif	Konsekuensi apa yang benar-benar mengajarkan?	logical consequence + kesempatan memperbaiki
Konflik	Apakah sindiran adalah konflik dua pihak atau pola kekuasaan?	stabilkan; kumpulkan fakta; restorative bila setara

Lensa	Pertanyaan diagnostik	Kemungkinan tindakan
Bullying	Ada repetisi, power imbalance, target sulit melawan?	proteksi; prosedur formal; monitoring
Komunikasi empatik	Apakah koreksi terdengar menghina/menuduh?	observasi spesifik + listen + boundary
Psychological safety	Apakah tertawa pada kesalahan sudah menjadi norma?	reset norma; modeling guru; respon cepat pada ridicule

Pelajaran penting

Satu perilaku permukaan dapat memiliki akar yang berbeda. “Tidak aktif” bisa berarti bingung, takut salah, bosan, lelah, tidak merasa aman, atau tidak memahami prosedur. Manajemen kelas yang berkualitas membutuhkan diagnosis sebelum intervensi.

Pertanyaan kasus integratif

1. Apa tiga masalah yang sebaiknya ditangani secara proaktif sebelum menambah konsekuensi?
2. Bagian mana yang merupakan masalah prosedur, bukan masalah karakter siswa?
3. Data apa yang perlu dikumpulkan untuk membedakan konflik dan bullying?
4. Bagaimana dosen dapat memulihkan psychological safety setelah siswa pernah ditertawakan?
5. Tulis dua contoh kalimat koreksi yang empatik tetapi tetap memiliki batas.
6. Buat rencana 7 hari: apa yang dilakukan di awal kelas, selama aktivitas, setelah insiden, dan pada tindak lanjut.

11. Riset Mutakhir 2020-2026

Bagian ini menghubungkan teori mapan dengan bukti yang lebih mutakhir. Jenis studi ditampilkan agar mahasiswa tidak memperlakukan semua artikel seolah memiliki kekuatan bukti yang sama.

Studi	Jenis studi	Temuan yang relevan	Catatan membaca bukti
Freiberg et al. (2020)	Meta-review	arah program bergeser dari compliance menuju self-discipline, engagement, dan pendekatan holistik	review program; konteks implementasi beragam
Weber & Vereenooghe (2020)	Systematic review	restorative practices menjanjikan untuk suspension/referral dan relasi, tetapi bukti kausal terbatas	banyak studi non-eksperimental
Aldrup et al. (2022)	Systematic review	empati guru relevan secara teoritis; bukti outcome belum selalu konsisten	banyak self-report
Endedijk et al. (2022)	Meta-analysis	kualitas relasi guru–siswa berkaitan dengan relasi antarteman	asosiasi, bukan satu-satunya sebab

Studi	Jenis studi	Temuan yang relevan	Catatan membaca bukti
Karasova & Nehyba (2023)	Systematic review	respons student-centered mencakup listening, non-judgmental language, choice, dan strategi regulasi	jumlah studi langsung relatif terbatas
Fraguas et al. (2021)	Meta-analysis RCT	program anti-bullying menurunkan outcome bullying dan memberi manfaat mental health	efek umumnya kecil; heterogenitas tinggi
Hensums et al. (2023)	IPD meta-analysis	intervensi anti-bullying tidak bekerja sama bagi semua peserta/komponen	penting membaca moderator
Obermeier et al. (2024)	Multilevel empirical study	relasi sosial memediasi hubungan classroom management dan sikap terhadap sekolah	satu konteks studi; bukan meta-analysis
Gonda et al. (2024)	Mixed-method empirical	psychological safety tim mendukung keterlibatan aktif; guru penting dalam trust	sampel usia 18–19
Emslander et al. (2025)	Second-order meta-analysis	TSR berkaitan dengan delapan kelompok outcome pada jutaan siswa	sintesis meta-analisis; heterogenitas tetap perlu dibaca
Dawes et al. (2024)	Systematic + meta-analytic review	sikap anti-bullying guru berkaitan dengan beberapa jenis respons intervensi dan likelihood untuk bertindak	attitude tidak otomatis menjadi perilaku; jenis respons berbeda
Korpershoek et al. (2025)	Updated meta-analysis	76 studi intervensi; efek keseluruhan kecil tetapi signifikan (g ≈ .23); studi baru lebih menekankan relasi guru–siswa	efek rata-rata kecil; fokus terlalu luas belum tentu lebih efektif
Alonso-Rodríguez et al. (2025)	Systematic review	restorative practices menunjukkan dampak positif pada school violence dan emotional wellbeing	jumlah studi terbatas; implementasi beragam
Madsgaard & Svellingen (2025)	Integrative review	psychological safety mendukung belajar dalam situasi yang tetap menantang dan mengandung risiko gagal	berasal dari konteks simulation-based education
Rodríguez-Pérez et al. (2026)	Systematic review	non-intervention/passive responses terkait outcome lebih buruk; supportive responses lebih menjanjikan termasuk stigma-based bullying	18 studi; banyak desain non-longitudinal
Tran et al. (2026)	Systematic literature review	74 studi; authority-based dan unresponsive responses masih sering digunakan; supportive multi-level strategies kurang dimanfaatkan	khusus secondary education; konteks lintas negara beragam

Catatan indeksasi

Artikel mutakhir dipilih dari jurnal internasional bereputasi dan dapat ditelusuri melalui DOI. Untuk kebutuhan administratif, status Scopus/Web of Science tetap sebaiknya diverifikasi pada basis data terbaru karena indeksasi jurnal dapat berubah.

12. Ringkasan integratif

- Classroom management yang efektif lebih banyak proaktif daripada reaktif.
- Relasi yang sehat memadukan kehangatan, struktur, fairness, attunement, dan repair.
- Aturan memberi batas; prosedur menjelaskan cara; rutinitas membuat prosedur menjadi otomatis.
- Disiplin positif mempertahankan akuntabilitas tanpa menjadikan penghinaan atau rasa takut sebagai alat utama.
- Konflik dan bullying tidak boleh diperlakukan sebagai fenomena yang sama.
- Komunikasi empatik memahami perspektif sambil tetap menjaga batas perilaku.
- Psychological safety berarti aman mengambil risiko interpersonal dalam belajar, bukan bebas dari tantangan, kritik, atau tuntutan.
- Diagnosis konteks lebih penting daripada memberi label karakter pada siswa.

Gunakan respons sekecil mungkin yang masih efektif; eskalasi dilakukan karena kebutuhan, bukan karena emosi guru.

Safeguarding lebih penting daripada mediasi ketika ada ancaman, ketimpangan kekuasaan berat, kekerasan, atau risiko keselamatan.

Psychological safety adalah praktik relasional yang terus dibangun dan diperbaiki, bukan status tetap sebuah kelas.

Refleksi pribadi

Pikirkan satu guru yang kelasnya terasa “aman tetapi serius”. Apa yang ia lakukan ketika seseorang salah? Bagaimana ia memberi batas? Bagaimana ia memulai kelas? Bagaimana ia merespons siswa yang sulit? Sering kali manajemen kelas yang baik terasa sederhana karena banyak pekerjaan desainnya sudah dilakukan sebelumnya.

Tugas desain: 20 menit

Rancang pengelolaan kelas untuk satu mata pelajaran yang Anda kenal. Gunakan format berikut:

Komponen	Keputusan desain Anda
3–5 aturan/prinsip	
3 rutinitas kunci	
cara mengajarkan rutinitas	
sinyal/prompt ringan	
respons ketika aturan dilanggar	
prosedur konflik	
prosedur laporan bullying	
contoh kalimat empatik	
indikator psychological safety	
cara melakukan repair setelah guru salah	
jalur safeguarding / escalation	

Rubrik analitik (1–4)

Kriteria	4 , kuat	3 , baik	2 , berkembang	1 , perlu revisi
Struktur proaktif	aturan/rutinitas jelas, diajarkan, realistis	jelas tetapi belum lengkap	sebagian abstrak	dominan reaktif
Relasi & fairness	hangat, tegas, adil, ada repair	relasi baik, repair belum jelas	batas/kehangatan tidak seimbang	mengandalkan kontrol/hukuman
Disiplin positif	konsekuensi logis, proporsional, edukatif	umumnya sesuai	masih campur hukuman tidak terkait	mempermalukan/ancaman
Konflik & bullying	membedakan dan prosedur sesuai	pembedaan benar, tindak lanjut terbatas	sebagian tertukar	bullying dianggap konflik biasa
Komunikasi empatik	listen + acknowledge + boundary konkret	cukup empatik dan tegas	empatik tetapi kabur / tegas tetapi dingin	label, sarkasme, judgment
Psychological safety	indikator observable & strategi jelas	strategi cukup konkret	masih slogan	disamakan dengan “semua harus nyaman”
Safety & escalation	mengenali kapan guru dapat menangani dan kapan prosedur perlindungan/escalation harus diaktifkan	sebagian besar kondisi risiko dikenali	jalur keselamatan masih kabur	mencoba menyelesaikan semua kasus sendiri lewat percakapan/mediasi

13. Glosarium singkat

Istilah	Makna kerja dalam materi
Classroom management	rangkaian tindakan untuk menciptakan dan mempertahankan kondisi belajar yang aman, terstruktur, dan produktif
Proactive management	strategi pencegahan sebelum gangguan membesar
Rule	batas/prinsip perilaku
Procedure	langkah melakukan suatu aktivitas
Routine	prosedur yang sudah terotomatisasi
Positive discipline	pendekatan disiplin yang menjaga martabat sekaligus akuntabilitas dan pembelajaran
Restorative practice	pendekatan yang menanyakan harm, kebutuhan, tanggung jawab, dan repair
Bullying	agresi yang melibatkan power imbalance dan repetisi/potensi repetisi
Empathic communication	mendengar dan memahami perspektif tanpa kehilangan batas
Psychological safety	keyakinan bahwa risiko interpersonal dalam belajar tidak dibalas dengan humiliation/retaliation
Least intrusive response	prinsip memulai dari intervensi sekecil mungkin yang masih efektif, lalu meningkatkan intensitas bila diperlukan
Safeguarding	tindakan dan prosedur untuk melindungi peserta didik dari risiko harm, abuse, violence, atau kondisi berbahaya

Istilah	Makna kerja dalam materi
Stigma-based bullying	bullying yang diarahkan pada karakteristik identitas atau atribut yang distigmatisasi/devaluasi secara sosial
Bystander	orang yang menyaksikan bullying dan dapat berperan pasif, memperkuat, membantu, atau membela
Rupture–repair	proses mengakui keretakan dalam relasi dan melakukan tindakan spesifik untuk memulihkan kepercayaan

14. Referensi

Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is empathy the key to effective teaching? A systematic review of its association with teacher–student interactions and student outcomes. Educational Psychology Review, 34, 1177–1216. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y

Alonso-Rodríguez, I., Pérez-Jorge, D., Pérez-Pérez, I., & Olmos-Raya, E. (2025). Restorative practices in reducing school violence: A systematic review of positive impacts on emotional wellbeing. Frontiers in Education, 10, 1520137. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1520137

Chow, J. C., Sayers, R., Fu, Y., Granger, K. L., McCullough, S., Kingsbery, C., & Morse, A. (2024). A systematic meta-review of measures of classroom management in school settings. Assessment for Effective Intervention, 49(2). https://doi.org/10.1177/15345084231208671

Dawes, M., Malamut, S. T., Guess, H., & Lohrbach, E. (2024). Teachers' attitudes toward bullying and intervention responses: A systematic and meta-analytic review. Educational Psychology Review, 36, 122. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09951-5

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. Administrative Science Quarterly, 44(2), 350–383. https://doi.org/10.2307/2666999

Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (Eds.). (2015). Handbook of classroom management (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203074114

Emslander, V., Holzberger, D., Ofstad, S. B., Fischbach, A., & Scherer, R. (2025). Teacher–student relationships and student outcomes: A systematic second-order meta-analytic review. Psychological Bulletin, 151(3), 365–397. https://doi.org/10.1037/bul0000461

Endedijk, H. M., Breeman, L. D., van Lissa, C. J., Hendrickx, M. M. H. G., den Boer, L., & Mainhard, T. (2022). The teacher's invisible hand: A meta-analysis of the relevance of teacher–student relationship quality for peer relationships and the contribution of student behavior. Review of Educational Research, 92(3). https://doi.org/10.3102/00346543211051428

Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2017). Classroom management for elementary teachers (10th ed.). Pearson. https://www.pearson.com/

Fraguas, D., Díaz-Caneja, C. M., Ayora, M., Durán-Cutilla, M., Abregú-Crespo, R., Ezquiaga-Bravo, I., Martín-Babarro, J., & Arango, C. (2021). Assessment of school anti-bullying interventions: A meta-analysis of randomized clinical trials. JAMA Pediatrics, 175(1), 44–55. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.3541

Freiberg, H. J., Huzinec, C. A., & Templeton, S. M. (2020). Classroom management meta-review continuation of research-based programs for preventing and solving discipline problems. Journal of Education for Students Placed at Risk, 25(4). https://doi.org/10.1080/10824669.2020.1757454

Gonda, D., Tirpáková, A., Pavlovičová, G., & Ďuriš, V. (2024). The role of a team psychological safety feeling in teamwork in the classroom. Heliyon, 10(18), e37618. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e37618

Hensums, M., de Mooij, B., Kuijper, S. C., BIRC: the anti-Bullying Interventions Research Consortium, Fekkes, M., & Overbeek, G. (2023). What works for whom in school-based anti-bullying interventions? An individual participant data meta-analysis. Prevention Science, 24, 1435–1446. https://doi.org/10.1007/s11121-022-01387-z

Karasova, J., & Nehyba, J. (2023). Student-centered teacher responses to student behavior in the classroom: A systematic review. Frontiers in Education, 8, 1156530. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1156530

Korpershoek, H., de Boer, H., & Mouw, J. M. (2025). An update of the meta-analysis of the effects of classroom management interventions on students' academic, behavioral, social-emotional, and motivational outcomes. Review of Educational Research. https://doi.org/10.3102/00346543251361903

Kounin, J. S. (1970). Discipline and group management in classrooms. Holt, Rinehart and Winston. https://psycnet.apa.org/record/1971-03863-000

Lei, H., Wang, X., Chiu, M. M., Du, M., & Xie, T. (2023). Teacher–student relationship and academic achievement in China: Evidence from a three-level meta-analysis. School Psychology International, 44(1), 68–101. https://doi.org/10.1177/01430343221122453

Madsgaard, A., & Svellingen, A. (2025). The benefits and boundaries of psychological safety in simulation-based education: An integrative review. BMC Nursing, 24, 922. https://doi.org/10.1186/s12912-025-03575-y

Manley, H., & Tu, E.-N. (2023). The relationship between teachers' day-to-day classroom management practices and anxiety in primary school children: A systematic review. Review of Education, 11, e3385. https://doi.org/10.1002/rev3.3385

Martinussen, M., Jain, N. R., Tai, J., Bearman, M., & Ajjawi, R. (2025). A critical review of psychological safety in clinical learning environments. Medical Teacher, 47(12), 1884–1894. https://doi.org/10.1080/0142159X.2025.2551255

Moffett, J., Little, R., Illing, J., de Carvalho Filho, M. A., & Bok, H. (2024). Establishing psychological safety in online design-thinking education: A qualitative study. Learning Environments Research, 27, 179–197. https://doi.org/10.1007/s10984-023-09474-w

Obermeier, R., Schlesier, J., & Heinrichs, K. (2024). The mediating role of social relationships between perceived classroom management and adolescents' attitudes toward school: A multilevel analysis. European Journal of Psychology of Education, 39, 4647–4670. https://doi.org/10.1007/s10212-024-00894-7

Quail, K. R., & Ward, C. L. (2022). Nonviolent discipline options for caregivers and teachers: A systematic overview of the evidence. Trauma, Violence, & Abuse, 23(2). https://doi.org/10.1177/1524838020967340

Rodríguez-Pérez, L., Santos-Carrasco, D., Nappa, M. R., & Muñoz-Fernández, N. (2026). Outcomes of teachers' responses to general and stigma-based bullying: A systematic review. Social Psychology of Education, 29, 83. https://doi.org/10.1007/s11218-026-10251-9

ten Bokkel, I. M., Roorda, D. L., Maes, M., Verschueren, K., & Colpin, H. (2023). The role of affective teacher–student relationships in bullying and peer victimization: A multilevel meta-analysis. School Psychology Review, 52(2), 110–129. https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2029218

Tran, T. T. N., Nguyen, H. T. M., & Bennett, J. (2026). Teachers' responses to student bullying: A systematic literature review. Teaching and Teacher Education, 176, 105461. https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105461

Tu, X. (2021). The role of classroom culture and psychological safety in EFL students' engagement. Frontiers in Psychology, 12, 760903. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.760903

Wansink, B. G.-J., Mol, H., Kortekaas, J., & Mainhard, T. (2023). Discussing controversial issues in the classroom: Exploring students' safety perceptions and their willingness to participate. Teaching and Teacher Education, 125, 104044. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104044

Weber, C., & Vereenooghe, L. (2020). Reducing conflicts in school environments using restorative practices: A systematic review. International Journal of Educational Research Open, 1, 100009. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100009

Penutup reflektif

Kelas yang aman dan tertib bukan hasil dari satu teknik. Ia lahir dari ratusan keputusan kecil: bagaimana guru menyapa, seberapa jelas instruksi, siapa yang didengar, bagaimana kesalahan dibicarakan, bagaimana batas ditegakkan, dan apakah orang dapat kembali menjadi bagian dari komunitas setelah melakukan kesalahan.

Checklist praktis sebelum masuk kelas

☐ Ekspektasi kelas sedikit, jelas, dan dapat diamati.	☐ Saya dapat membedakan konflik, agresi insidental, dan bullying.
☐ Rutinitas penting sudah diajarkan, bukan hanya diumumkan.	☐ Saya tahu jalur safeguarding dan kapan harus melakukan escalation.
☐ Saya menyiapkan prompt ringan sebelum konsekuensi yang lebih besar.	☐ Bahasa koreksi memahami perspektif tetapi tetap memiliki batas.
☐ Keputusan saya dapat dijelaskan sebagai adil, bukan sekadar sama.	☐ Siswa aman bertanya, salah, berbeda pendapat, dan meminta bantuan.
☐ Konsekuensi logis dan proporsional terhadap perilaku/dampak.	☐ Jika saya salah, saya siap melakukan rupture–repair secara spesifik.

Jembatan ke Pertemuan Berikutnya

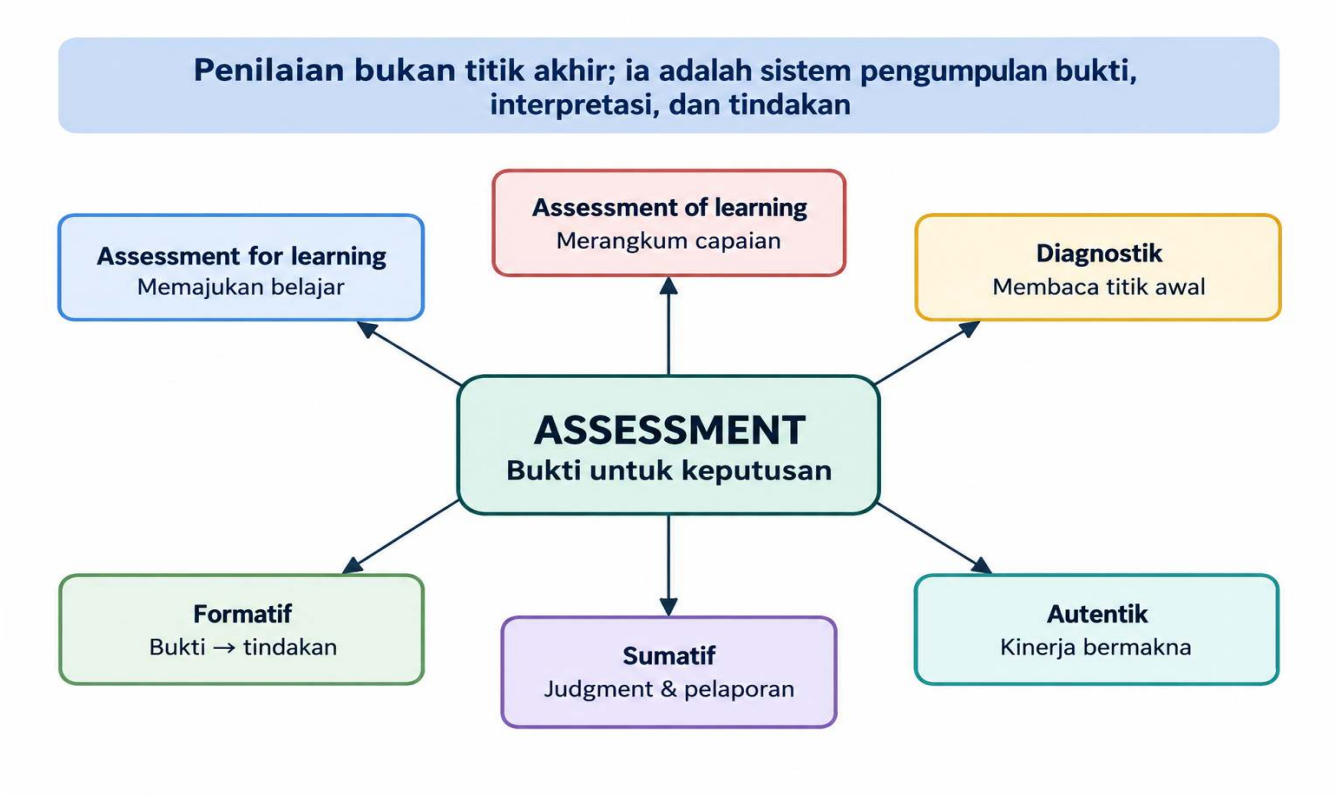
Kelas yang aman dan terstruktur memberi ruang bagi belajar, tetapi guru tetap membutuhkan bukti untuk mengetahui apa yang benar-benar dipahami peserta didik. Pertemuan berikutnya membahas assessment sebagai proses membaca bukti, memberi feedback, dan menentukan langkah lanjut, bukan sekadar menghasilkan angka.

MATERI AJAR

PERTEMUAN 13

Assessment dan Pembelajaran

Assessment for Learning • Assessment of Learning • Diagnostik • Formatif • Sumatif • Autentik • Feedback • Tindak Lanjut • Aspek Psikologis Penilaian



Gambar sampul. Penilaian sebagai sistem bukti, interpretasi, dan tindakan.

Gagasan kunci

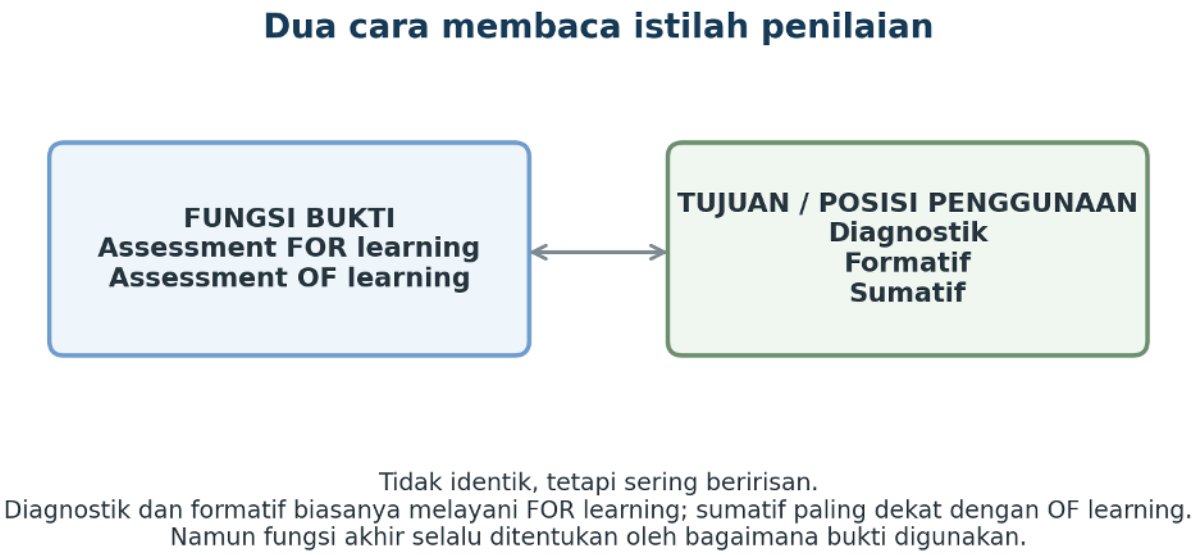
Penilaian yang baik tidak hanya menjawab “berapa nilainya?”, tetapi juga “apa yang sudah dipahami?”, “apa yang belum?”, “mengapa?”, dan “apa yang sebaiknya dilakukan berikutnya?”.

Menilai tanpa mereduksi manusia menjadi angka.

1. Mengapa penilaian perlu dipahami sebagai bagian dari belajar?

Di kelas, penilaian sering terasa seperti akhir sebuah perjalanan: materi selesai, tes diberikan, nilai keluar. Padahal secara pedagogis, bukti penilaian dapat berfungsi jauh lebih kaya. Sebuah jawaban salah dapat menunjukkan miskonsepsi; sebuah draft dapat memperlihatkan strategi yang mulai berkembang; bahkan diamnya seorang siswa saat presentasi dapat memberi informasi tentang keyakinan diri, kecemasan, atau akses terhadap tugas. Karena itu, assessment bukan hanya teknik memberi skor, melainkan proses mengumpulkan bukti, menafsirkannya, lalu membuat keputusan yang lebih baik tentang pembelajaran (Black & Wiliam, 2009; Wiliam, 2011).

Penilaian juga memiliki sisi manusia. Nilai 58 bisa dibaca sebagai informasi sementara, “bagian ini belum saya kuasai”, atau sebagai vonis identitas, “saya memang bodoh”. Cara guru merancang tugas, memberi feedback, menjelaskan kriteria, dan membuka kesempatan tindak lanjut ikut membentuk cara siswa membaca hasil penilaian. Riset tentang test anxiety dan feedback menunjukkan bahwa penilaian berkaitan bukan hanya dengan prestasi, tetapi juga self-efficacy, motivasi, kecemasan, dan kemauan mencari bantuan (Robson et al., 2023; Leenknecht & Carless, 2023).



Gambar 1. Assessment for/of learning dan diagnostik–formatif–sumatif adalah dua cara klasifikasi yang saling beririsan, bukan pasangan istilah yang identik.

Tujuan pembelajaran

1. membedakan assessment for learning dan assessment of learning berdasarkan fungsi bukti penilaian;
2. membedakan asesmen diagnostik, formatif, dan sumatif serta menjelaskan hubungan di antara ketiganya;
3. merancang strategi asesmen formatif yang menghasilkan bukti dan tindak lanjut yang jelas;
4. menjelaskan prinsip dan contoh asesmen autentik tanpa menyamakannya dengan sekadar proyek besar;
5. menyusun feedback yang informatif, dapat dipahami, dan dapat ditindaklanjuti;
6. menentukan tindak lanjut berdasarkan pola bukti asesmen, bukan hanya rata-rata nilai;

7. menganalisis aspek psikologis penilaian, termasuk test anxiety, self-efficacy, fairness, attribution, dan goal orientation;

8. menilai kualitas suatu desain asesmen dari sisi validity, reliability, fairness, transparency, dan usefulness.

Tujuan	Aktivitas utama	Bukti belajar
FOR vs OF	Klasifikasi enam skenario asesmen	Alasan fungsi bukti
Diagnostik–formatif–sumatif	Membaca timeline pembelajaran	Peta penggunaan asesmen
Formatif	Mendesain exit ticket dan tindak lanjut	Rancangan bukti → tindakan
Autentik	Merevisi tugas “palsu-autentik”	Produk tugas + kriteria
Feedback	Mengubah komentar guru	Feedback revisi
Tindak lanjut	Membaca pola hasil kelas	Decision plan
Psikologi penilaian	Kasus nilai rendah & kecemasan	Analisis multi-teori
Kualitas asesmen	Audit instrumen sederhana	Checklist validity–fairness

Pertanyaan pemantik

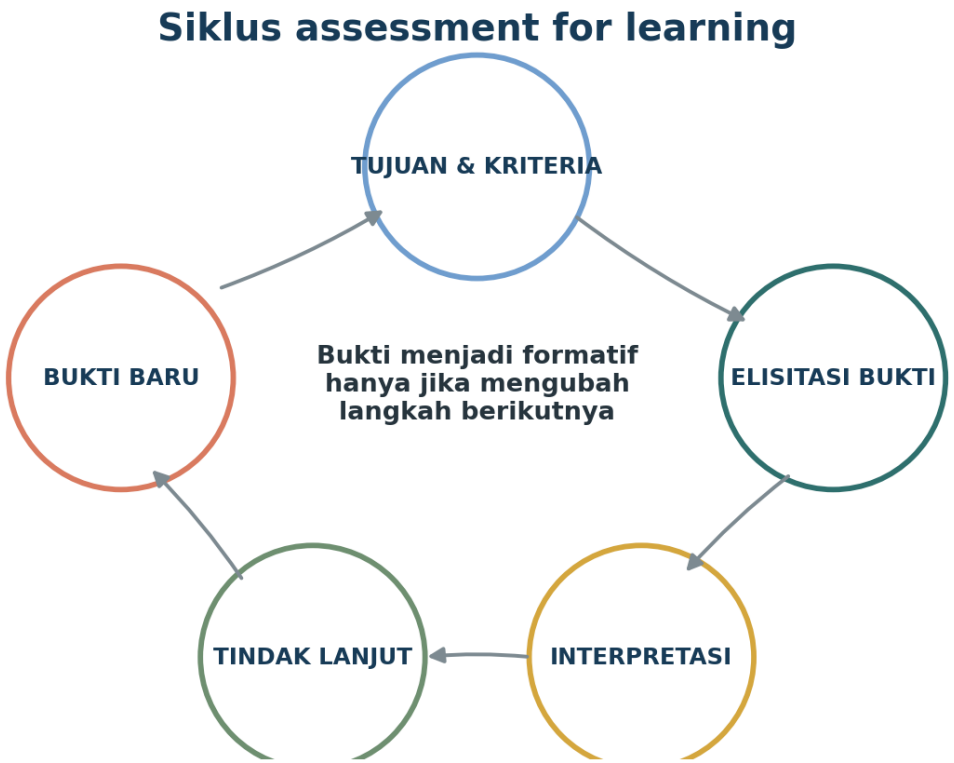
Apakah kuis otomatis formatif? Apakah tes akhir selalu “buruk” bagi pembelajaran? Apakah proyek selalu autentik? Apakah feedback yang panjang selalu lebih baik? Jawabannya sering bergantung pada fungsi, kualitas desain, dan apa yang dilakukan setelah bukti muncul.

2. Assessment for Learning dan Assessment of Learning

2.1 Assessment for learning: bukti yang dipakai untuk memajukan belajar

Assessment for learning (AfL) menempatkan penilaian di dalam proses belajar. Guru dan siswa mengumpulkan bukti tentang posisi belajar saat ini, membandingkannya dengan tujuan atau kriteria, lalu menggunakan informasi itu untuk menentukan langkah berikutnya. Tradisi ini kuat dalam karya Black dan Wiliam serta perkembangan teori formative assessment (Black & Wiliam, 1998, 2009; Wiliam, 2011).

Kata kuncinya bukan “tes kecil”, melainkan penggunaan bukti. Seorang guru dapat memberi tiga pertanyaan singkat di pertengahan pelajaran. Jika jawabannya hanya direkap lalu dilupakan, kegiatan itu belum banyak berfungsi sebagai AfL. Tetapi jika guru melihat bahwa separuh kelas salah memahami konsep sebab–akibat, lalu mengubah contoh, membentuk kelompok kecil, atau menunda materi berikutnya, bukti tersebut bekerja untuk belajar.



Gambar 2. Siklus assessment for learning: tujuan → bukti → interpretasi → tindakan → bukti baru. Dikembangkan dari Black & Wiliam (2009) dan Wiliam (2011).

Yang sering disalahpahami

AfL bukan sinonim “tidak pakai nilai”, bukan pula nama jenis soal tertentu. Sebuah presentasi, tes pilihan ganda, diskusi, jurnal refleksi, atau tugas proyek bisa melayani AfL bila hasilnya dipakai untuk memajukan belajar.

2.2 Assessment of learning: merangkum dan membuat judgment

Assessment of learning (AoL) terutama bertujuan merangkum capaian pada titik tertentu: akhir unit, akhir semester, sertifikasi, atau keputusan kelulusan. Ia dekat dengan fungsi sumatif, karena bukti digunakan untuk membuat judgment terhadap standar, kriteria, atau capaian yang sudah ditetapkan. AoL penting untuk

pelaporan dan akuntabilitas; masalahnya bukan keberadaan judgment, melainkan kualitas bukti dan bagaimana hasilnya digunakan (Earl, 2013; Børte et al., 2023).

Sebuah asesmen sumatif tetap dapat menghasilkan informasi yang berguna bagi belajar berikutnya. Nilai ujian akhir statistika, misalnya, dapat menunjukkan bahwa mahasiswa cukup baik pada deskripsi data tetapi lemah pada interpretasi confidence interval. Semester telah selesai, sehingga fungsi utama ujian itu tetap of learning. Namun program studi dapat menggunakan pola tersebut untuk memperbaiki mata kuliah lanjutan. Jadi formative dan summative tidak harus dipahami sebagai musuh yang saling meniadakan.

Aspek	Assessment for learning	Assessment of learning
Pertanyaan utama	"Apa langkah belajar berikutnya?"	"Sejauh mana capaian telah terpenuhi?"
Waktu	Terintegrasi selama proses	Biasanya pada titik rangkuman
Pengguna utama	Guru dan siswa untuk keputusan belajar	Guru/lembaga/siswa untuk judgment & pelaporan
Contoh	exit ticket + reteach; draft + revisi	ujian akhir; portofolio final; sertifikasi
Risiko	mengumpulkan data tanpa tindak lanjut	mereduksi belajar menjadi skor jika tidak ditafsirkan hati-hati

2.3 Assessment as Learning: ketika peserta didik ikut membaca buktinya sendiri

Assessment as Learning (AaL) memberi perhatian khusus pada peran peserta didik sebagai pengguna bukti penilaian. Siswa tidak hanya menerima skor atau komentar, tetapi belajar memonitor kualitas pekerjaannya, membandingkan bukti dengan kriteria, mengenali gap, dan memilih strategi berikutnya. Karena itu AaL dekat dengan metakognisi, self-assessment, dan regulasi diri (Earl, 2013).

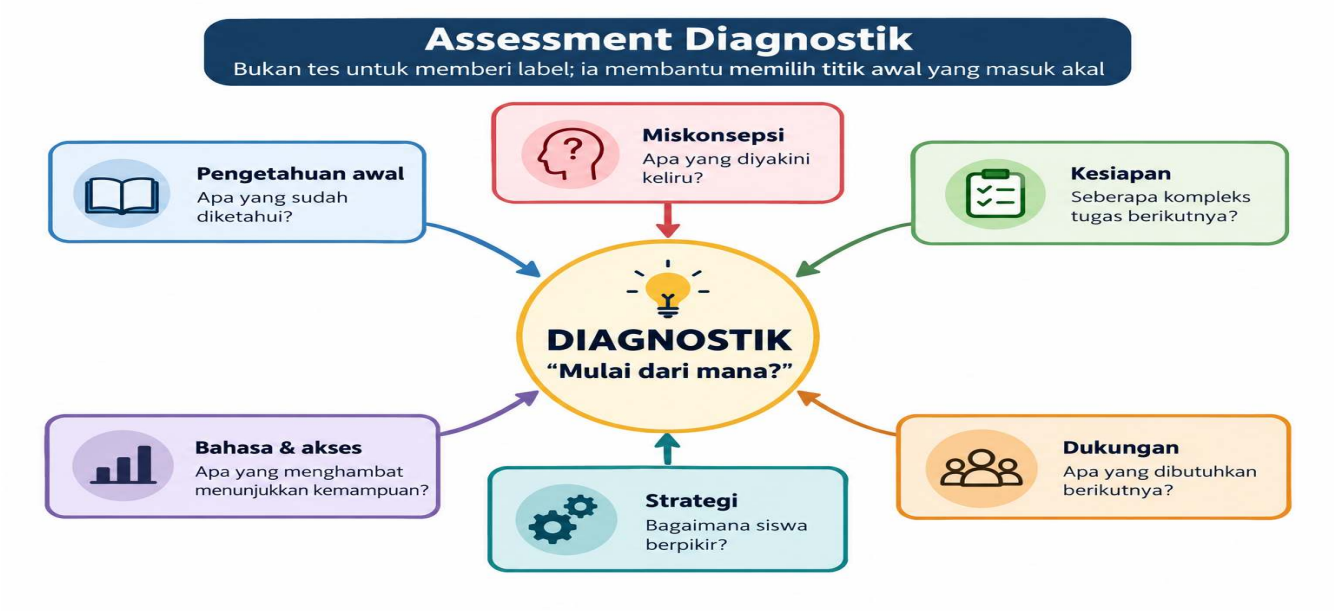
Bedakan fungsinya, bukan hanya namanya

Assessment for Learning bertanya: "Bagaimana bukti dipakai untuk memajukan belajar?" Assessment of Learning bertanya: "Apa judgment tentang capaian saat ini?" Assessment as Learning menyoroti: "Bagaimana peserta didik belajar menjadi penafsir aktif atas bukti belajarnya sendiri?" Ketiganya dapat beririsan dalam satu rangkaian asesmen.

Contoh: ujian akhir biasanya berfungsi sumatif bagi mahasiswa yang sudah menyelesaikan mata kuliah. Namun analisis butirnya dapat dipakai secara diagnostik untuk memperbaiki pengajaran pada cohort berikutnya. Bentuk instrumennya sama, tetapi fungsi bukti bagi pengguna dan keputusan yang dibuat berbeda.

3. Asesmen Diagnostik: membaca titik awal sebelum memutuskan jalan

Asesmen diagnostik bertujuan memahami kondisi awal yang relevan untuk pembelajaran: pengetahuan sebelumnya, miskonsepsi, kesiapan, strategi yang digunakan, hambatan bahasa/akses, atau kebutuhan dukungan. Ia sering dilakukan sebelum unit dimulai, tetapi secara konseptual dapat muncul kapan saja ketika guru perlu mencari tahu "mengapa siswa belum bergerak?" sebelum memilih intervensi. Dengan kata lain, diagnostik bukan label tetap pada anak; ia adalah pencarian informasi untuk membuat keputusan yang lebih tepat.



Gambar 3. Lensa asesmen diagnostik: bukan sekadar mengukur "berapa banyak yang belum tahu", tetapi mencari pola yang relevan bagi keputusan mengajar.

Contoh sederhana: sebelum mengajar fotosintesis, guru meminta siswa menjawab, "Dari mana massa pohon terutama berasal?" Jawaban "dari tanah" memberi informasi yang jauh lebih bermakna daripada skor 0/1. Ia memperlihatkan miskonsepsi yang perlu disentuh secara eksplisit. Dalam membaca, dynamic assessment bahkan menggabungkan pengukuran dengan bantuan bertahap untuk melihat bagaimana respons siswa berubah ketika diberi dukungan; systematic review Dixon et al. (2023) menunjukkan potensi pendekatan ini dalam memprediksi perkembangan membaca, terutama ketika ukuran statis memiliki keterbatasan.

Bukan untuk memberi cap

Diagnostik yang baik berakhir dengan keputusan seperti "perlu contoh konkret", "perlu pre-teaching kosakata", atau "siap diberi tantangan lebih tinggi", bukan "anak ini lemah" sebagai identitas permanen.

Bukti diagnostik	Apa yang mungkin terungkap	Tindak lanjut
Pretest singkat	pengetahuan awal / miskonsepsi	kelompok fleksibel, reteach konsep prasyarat
Think-aloud	strategi dan alur berpikir	modeling strategi
Sampel tulisan awal	struktur, kosakata, argumentasi	mini lesson yang spesifik
Wawancara singkat	alasan, persepsi, hambatan	dukungan individual atau penyesuaian tugas
Dynamic prompt	respons terhadap bantuan	tingkat scaffolding yang diperlukan

3.1 Triangulasi: bukti diagnostik adalah petunjuk, bukan vonis

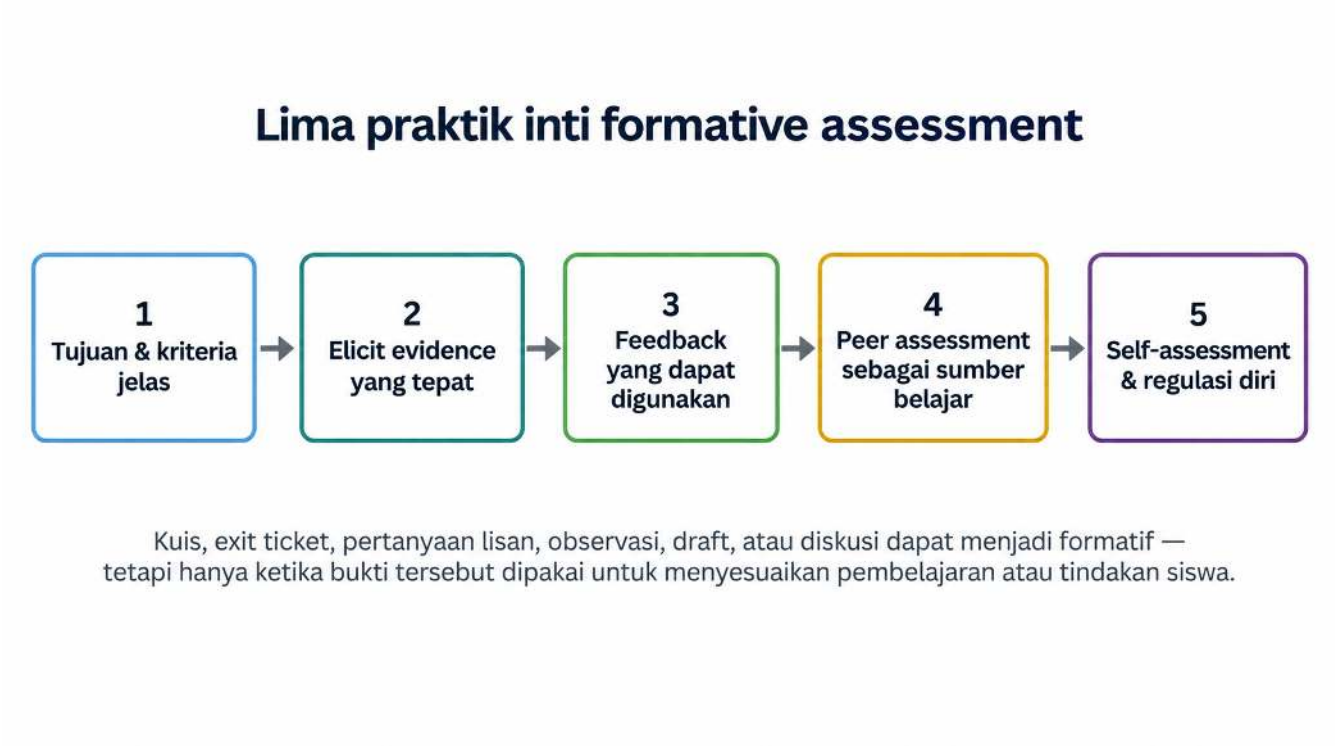
Satu perilaku hampir tidak pernah cukup untuk menjelaskan penyebab kesulitan belajar. Siswa yang diam saat diskusi bisa sedang cemas, belum memahami konsep, masih memproses pertanyaan, mengalami hambatan bahasa, atau sekadar lelah. Karena itu, semakin penting keputusan yang akan dibuat, semakin penting guru membandingkan beberapa sumber bukti, misalnya hasil tugas, observasi, percakapan singkat, think-aloud, dan respons siswa setelah diberi scaffolding.

Prinsip triangulasi

Jangan bertanya hanya "apa skornya?", tetapi "apakah beberapa sumber bukti menceritakan pola yang sama?" Bukti diagnostik yang baik mempersempit kemungkinan penyebab dan membantu memilih dukungan; ia tidak dipakai untuk memberi label permanen kepada peserta didik.

4. Asesmen Formatif: ketika bukti benar-benar mengubah langkah berikutnya

Formative assessment adalah proses ketika bukti tentang belajar dihasilkan, ditafsirkan, dan digunakan oleh guru, siswa, atau teman sebaya untuk membuat keputusan yang lebih baik tentang langkah berikutnya daripada keputusan yang mungkin dibuat tanpa bukti tersebut (Black & Wiliam, 2009; Wiliam, 2011). Penekanan ini penting karena banyak praktik diberi label "formatif" hanya karena dilakukan sebelum ujian akhir.



Gambar 4. Lima praktik inti formative assessment: tujuan/kriteria, bukti, feedback, peer assessment, dan self-assessment. Dikembangkan dari Black & Wiliam (2009) dan Wiliam (2011).

Bukti mutakhir cukup konsisten bahwa formative assessment dapat membantu prestasi, tetapi efeknya bukan sihir. Meta-analisis Yao et al. (2024) menganalisis 258 effect sizes dari 118 studi K–12 dan menemukan efek keseluruhan sekitar Hedges' g = 0,25. Artinya, formative assessment berguna, tetapi kualitas implementasi, konteks, dan keputusan setelah bukti muncul tetap menentukan.

Systematic review Børte et al. (2023) juga memperingatkan bahwa teknologi tidak otomatis membuat asesmen menjadi formatif. Dashboard, kuis digital, atau AI dapat menghasilkan banyak data, tetapi guru tetap

membutuhkan definisi yang jelas, alignment dengan praktik pedagogis, dan data literacy untuk menafsirkan informasi menjadi tindakan.

Cek pemahaman 1 menit

Guru memberi kuis 10 soal setiap Jumat, menginput nilainya ke LMS, lalu langsung melanjutkan materi Senin berikutnya. Apakah kuis itu formatif? Jelaskan berdasarkan fungsi bukti, bukan berdasarkan bentuk kuis.

4.1 Hinge question: pertanyaan kecil yang menentukan apakah kelas siap maju

Salah satu teknik formatif yang sangat praktis adalah hinge question: pertanyaan singkat pada titik kritis pembelajaran yang jawabannya benar-benar menentukan langkah guru berikutnya. Misalnya setelah membahas bahwa korelasi tidak otomatis menunjukkan sebab-akibat, dosen menampilkan empat skenario dan meminta mahasiswa memilih mana yang paling kuat mendukung klaim kausal. Jika sebagian besar pilihan menunjukkan miskonsepsi, dosen berhenti, menggunakan representasi lain, lalu mengecek kembali, bukan sekadar melanjutkan slide.

Inti AfL

Pertanyaan menjadi formatif ketika jawabannya mengubah keputusan. Bukti tanpa tindakan hanya menjadi data yang tersimpan.

5. Asesmen Sumatif: judgment yang bertanggung jawab

Asesmen sumatif bertujuan merangkum tingkat capaian pada titik tertentu. Ia dapat berupa ujian akhir, produk final, demonstrasi, portofolio, atau kombinasi berbagai bukti. Sumatif tidak identik dengan pilihan ganda, dan bukan pula kebalikan moral dari formative assessment. Pertanyaan kuncinya adalah apakah bukti yang digunakan cukup valid, konsisten, adil, transparan, dan sepadan dengan konsekuensi keputusan yang dibuat.

Semakin tinggi konsekuensi keputusan, misalnya kelulusan, sertifikasi, atau seleksi, semakin kuat tuntutan kualitas bukti. Satu tes pendek yang cocok untuk cek kelas belum tentu cukup untuk keputusan besar. Karena itu, guru perlu membedakan “mudah memberi skor” dari “layak menjadi dasar judgment”.

Secara psikologis, skor dan komentar juga tidak netral. Meta-analisis Koenka et al. (2021) menunjukkan bahwa dibanding komentar tertulis, pemberian nilai dapat menghasilkan pola motivasi dan achievement yang kurang optimal dalam sejumlah konteks. Ini bukan alasan menghapus nilai, tetapi pengingat bahwa fungsi pelaporan dan fungsi belajar dapat saling bersaing bila desainnya tidak hati-hati.

Pertanyaan sebelum asesmen sumatif	Mengapa penting
Apakah tugas benar-benar mewakili tujuan belajar?	menjaga validity
Apakah kriteria dan bobot dipahami sebelum tugas?	menjaga transparency & fairness
Apakah keputusan terlalu besar untuk satu bukti saja?	mengurangi over-interpretation
Apakah akses bahasa/format mengganggu konstruk yang ingin diukur?	mengurangi bias yang tidak relevan

Pertanyaan sebelum asesmen sumatif	Mengapa penting
Apa arti skor dan apa yang tidak boleh disimpulkan darinya?	mencegah label berlebihan

5.1 Stakes: seberapa besar konsekuensi sebuah keputusan?

Asesmen dapat bersifat low-stakes, medium-stakes, atau high-stakes, tergantung besarnya konsekuensi keputusan bagi peserta didik. Exit ticket tiga butir dapat cukup untuk menentukan apakah guru perlu reteaching besok. Bukti yang sama jelas tidak memadai untuk keputusan kelulusan profesional. Prinsip sederhananya: semakin besar konsekuensi keputusan, semakin kuat, beragam, dan dapat dipertanggungjawabkan bukti yang dibutuhkan.

Jangan menyamakan "serius" dengan "high-stakes"

Tugas boleh menantang secara intelektual tanpa membuat satu performa sesaat menentukan masa depan siswa. Low-stakes assessment justru dapat memberi ruang mencoba, salah, dan memperbaiki sebelum judgment yang lebih besar dibuat.

6. Asesmen Autentik: ketika pengetahuan harus bekerja dalam situasi bermakna

Asesmen autentik meminta peserta didik menggunakan pengetahuan, keterampilan, dan judgment dalam tugas yang memiliki kemiripan bermakna dengan cara kompetensi itu digunakan di dunia akademik, profesional, sosial, atau kehidupan nyata. Kerangka klasik menekankan derajat kemiripan tugas, konteks, hasil, kriteria, dan proses penilaian dengan praktik autentik (Gulikers et al., 2004).



Gambar 5. Dimensi asesmen autentik. Autentisitas lebih tepat dipahami sebagai derajat kualitas tugas, bukan label "proyek" atau "bukan proyek".

Contoh: mahasiswa pendidikan tidak hanya diminta menjelaskan definisi differentiated instruction, tetapi menganalisis profil kelas nyata, menyusun satu rancangan pembelajaran, membenarkan keputusan diferensiasinya, menerima feedback, dan merevisi. Mahasiswa biologi dapat diminta membuat rekomendasi pengelolaan vegetasi berdasarkan data lapangan, bukan hanya menghafal istilah ekologi.

Systematic review Sokhanvar et al. (2021) menunjukkan bahwa authentic assessment di pendidikan tinggi dapat memperkuat pengalaman belajar dan employability skills. Review yang lebih baru oleh Vlachopoulos dan Makri (2024), terhadap 94 artikel, juga menyoroti manfaat bagi critical thinking, problem-solving, dan collaboration, tetapi sekaligus mengingatkan adanya kebutuhan pelatihan, sumber daya, dan desain lintas disiplin. McArthur (2023) bahkan mengingatkan agar "authentic" tidak menyempit menjadi sekadar meniru tempat kerja; asesmen juga perlu memikirkan well-being dan peran pendidikan dalam masyarakat.

Yang sering disalahpahami

Proyek besar belum tentu autentik. Poster yang dibuat hanya untuk dikumpulkan dan tidak menuntut judgment bermakna bisa kurang autentik daripada satu analisis kasus pendek yang menuntut keputusan, alasan, kriteria, dan revisi.



Ilustrasi 1. Peer discussion, review draft, dan pembandingan dengan kriteria dapat menjadi bagian asesmen autentik maupun formatif. Suasana belajar nyata tidak harus rapi atau seragam untuk menghasilkan bukti yang bernilai.

6.1 Autentik tidak otomatis valid dan reliabel

Tugas autentik cenderung lebih terbuka dan kompleks. Keuntungannya, peserta didik dapat menunjukkan judgment dan integrasi kompetensi. Tantangannya, kompleksitas itu juga dapat memperbesar variasi antarpenilai, perbedaan interpretasi kriteria, atau ketidakseimbangan tingkat kesulitan. Karena itu authentic assessment sering membutuhkan rubric yang jelas, exemplar, calibration antarpenilai, dan bila stakes tinggi, moderation atau lebih dari satu sumber judgment (Gulikers et al., 2004; Vlachopoulos & Makri, 2024).

Jenjang	Contoh asesmen autentik	Kompetensi yang tampak
SD	Membandingkan dua label makanan lalu memilih bekal yang lebih sehat dan menjelaskan alasannya.	membaca informasi, bernalar, menerapkan konsep kesehatan
SMP	Menggunakan data sederhana kualitas air untuk membuat rekomendasi bagi lingkungan sekitar.	interpretasi data, sains, argumentasi
SMA	Menganalisis klaim media tentang perubahan iklim dengan membandingkannya pada data/sumber ilmiah.	literasi informasi, evaluasi bukti, komunikasi

Tegangan yang perlu dikelola

Semakin autentik suatu tugas, belum tentu semakin baik untuk setiap tujuan. Desain asesmen tetap harus bertanya: apakah kompleksitas konteks membantu mengungkap konstruk yang dimaksud, atau justru menambah faktor yang tidak relevan?

7. Feedback: informasi yang belum selesai sebelum dipakai

Feedback efektif membantu peserta didik memahami tiga hal: ke mana mereka menuju, posisi mereka sekarang, dan langkah berikutnya. Kerangka feed up–feed back–feed forward banyak digunakan untuk menjelaskan fungsi informasi ini (Hattie & Timperley, 2007). Namun feedback bukan sekadar komentar guru; ia menjadi proses belajar ketika siswa dapat memahami informasi, menilainya, dan menggunakannya untuk memperbaiki pekerjaan.



Gambar 6. Feedback sebagai siklus informasi–uptake, dikembangkan dari Hattie & Timperley (2007) dan riset feedback literacy.

Meta-analisis Wisniewski et al. (2020) terhadap 435 studi menemukan efek rata-rata feedback sekitar d = 0,48, tetapi heterogenitasnya besar: “feedback” bukan satu perlakuan yang selalu bekerja sama. Meta-analisis Cai et al. (2023) pada technology-rich learning environments juga menemukan efek sedang dan menunjukkan bahwa explanation feedback cenderung lebih kuat daripada feedback yang hanya menyatakan benar/salah.

Karena itu “Bagus!” sering terlalu miskin informasi, sedangkan “Argumen utamamu sudah jelas; sekarang tambahkan bukti empiris yang langsung mendukung klaim kedua” memberi arah yang dapat digunakan. Tetapi

komentar yang sangat panjang juga dapat gagal jika siswa kewalahan, tidak percaya pada sumber feedback, atau tidak memiliki kesempatan revisi.

Feedback dan psychological safety

Scoping review Leenknecht dan Carless (2023) menunjukkan bahwa feedback seeking lebih mungkin tumbuh ketika lingkungan cukup aman secara psikologis. Siswa perlu yakin bahwa bertanya "bagian mana yang belum saya pahami?" tidak akan membuatnya terlihat bodoh atau merepotkan guru.

Komentar	Masalah	Versi yang lebih membantu
"Kurang bagus."	tidak spesifik, tidak actionable	"Kesimpulanmu menyebut sebab yang belum didukung data. Tunjukkan bukti dari tabel 2 atau ubah klaimnya."
"Kamu pintar."	fokus pada label diri	"Strategi membandingkan dua sumber membuat argumenmu lebih kuat. Gunakan cara yang sama di paragraf berikutnya."
"Baca lagi."	tidak menunjukkan target	"Baca ulang bagian definisi validitas; lalu cek apakah contohmu benar-benar mengukur konstruk yang dimaksud."

7.1 Feedback literacy: kemampuan menjadi pengguna feedback

Feedback yang baik masih dapat gagal bila peserta didik tidak tahu bagaimana menggunakannya. Carless dan Boud (2018) menyebut feedback literacy sebagai pemahaman, kapasitas, dan disposisi yang diperlukan untuk memaknai informasi dan menggunakannya bagi perbaikan. Empat proses yang mudah dikenali adalah: menghargai nilai feedback, membuat judgment terhadap kualitas, mengelola respons emosional, dan mengambil tindakan. Scoping review Little et al. (2024) menunjukkan bahwa feedback literacy dapat dikembangkan melalui intervensi seperti analisis exemplar, self/peer assessment, dialog feedback, dan refleksi, walaupun basis riset intervensinya masih berkembang.

Jenis pesan	Contoh	Apa yang diberikannya?
Evaluation	"Nilai 70."	judgment/rangkuman capaian
Praise	"Bagus sekali."	afirmasi, tetapi sedikit informasi tugas
Advice	"Tambahkan dua referensi."	saran tindakan, belum tentu menjelaskan gap
Feedback	"Klaimmu jelas, tetapi bukti paragraf 3 belum mendukungnya. Bandingkan dengan data pada Tabel 2."	informasi tentang gap + arah revisi

Feedback belum selesai ketika komentar dikirim

Rangkaian yang diharapkan adalah receive → interpret → judge → decide → act → improve. Karena itu guru perlu merancang kesempatan agar feedback benar-benar dipakai, bukan sekadar dibaca setelah nilai final keluar.

8. Self-Assessment dan Peer-Assessment: peserta didik sebagai pengguna kriteria

Assessment for learning menjadi lebih kuat ketika siswa tidak selalu menunggu guru sebagai satu-satunya sumber judgment. Self-assessment membantu siswa membandingkan pekerjaan dengan kriteria dan merencanakan perbaikan; peer-assessment memberi kesempatan melihat variasi kualitas pekerjaan, menjelaskan alasan, dan menerima perspektif lain. Tetapi keduanya memerlukan kriteria yang dipahami dan latihan memberi judgment, bukan sekadar "nilai temanmu".

Meta-analisis Yan et al. (2022) mencakup 626 effect sizes dari 175 studi dan 19.383 peserta. Self-assessment, peer-assessment, dan kombinasi keduanya menunjukkan efek yang bermakna terhadap academic performance. Temuan ini mendukung penggunaannya, tetapi kualitas desain tetap penting: tujuan perlu jelas, kriteria perlu dapat digunakan, dan relasi kelas harus cukup aman agar feedback tidak berubah menjadi serangan personal.

Contoh sederhana

Sebelum mengumpulkan esai, mahasiswa menandai satu bagian yang sudah memenuhi kriteria, satu bagian yang masih meragukan, lalu menulis satu pertanyaan spesifik untuk reviewer. Peer reviewer tidak memberi "nilai", tetapi menunjukkan bukti pada rubrik dan satu usulan revisi. Kegiatan kecil ini mengubah rubrik dari dokumen administratif menjadi alat berpikir.

Self-assessment bukan self-grading

Inti self-assessment bukan meminta siswa menentukan nilai akhirnya sendiri. Yang lebih penting adalah belajar membaca kriteria, membandingkan kualitas karya, menemukan gap, dan merencanakan perbaikan. Skor diri dapat digunakan bila sesuai tujuan, tetapi bukan syarat agar self-assessment bermakna.

9. Tindak Lanjut: bagian yang paling sering hilang dari penilaian

Nilai yang sudah keluar sering dianggap akhir proses. Padahal secara pedagogis, nilai menjadi jauh lebih berguna ketika guru bertanya: pola apa yang terlihat? siapa yang belum paham konsep prasyarat? siapa yang hanya membuat kesalahan prosedural? siapa yang sudah siap transfer? apakah tugasnya sendiri mungkin ambigu? Tindak lanjut dapat berupa reteach, contoh baru, konferensi singkat, latihan terarah, enrichment, revisi, atau bahkan asesmen ulang.



Gambar 7. Decision tree sederhana untuk tindak lanjut. Bukti asesmen sebaiknya berakhir pada keputusan, bukan hanya penyimpanan skor.

Tindak lanjut juga tidak selalu berarti remedial. Siswa yang sudah mencapai target memerlukan tantangan baru: generalisasi, transfer, aplikasi lintas konteks, atau problem yang lebih kompleks. Jika semua orang selalu mendapat lembar "perbaikan" yang sama, asesmen belum sungguh-sungguh dipakai untuk diferensiasi keputusan.

Prinsip penting

Reteach bukan "mengulang penjelasan yang sama lebih keras". Jika cara pertama belum bekerja, tindak lanjut perlu mengubah representasi, scaffolding, contoh, urutan, atau kesempatan berlatih.

9.1 Decision rules: tindak lanjut dapat direncanakan sebelum asesmen

Guru dapat menyiapkan aturan keputusan sederhana sebelum melihat hasil agar tindak lanjut tidak sepenuhnya improvisasional. Contoh berikut bukan standar universal: jika sekitar 80% atau lebih siswa menguasai konsep, kelas dapat lanjut sambil memberi enrichment; jika sekitar 40–80% menguasai, gunakan targeted examples dan diskusi pasangan; jika kurang dari sekitar 40%, pertimbangkan whole-class reteach dengan representasi atau strategi yang berbeda. Ambang perlu disesuaikan dengan konteks, stakes, dan pentingnya kompetensi.

9.2 Reassessment dan revision policy

Kesempatan revisi atau asesmen ulang perlu dirancang, bukan diberikan tanpa batas. Pertanyaan pentingnya: apakah tujuan asesmen terutama mastery atau ranking? Apakah revisi menghasilkan bukti baru? Berapa kali kesempatan realistis diberikan? Bagaimana menjaga workload guru? Apakah nilai awal, nilai terbaru, atau kombinasi keduanya yang paling sesuai dengan tujuan? Tidak ada satu kebijakan universal, tetapi keputusan sebaiknya konsisten dan dijelaskan sejak awal.

10. Aspek Psikologis Penilaian: ketika skor bertemu identitas, motivasi, dan kecemasan

Penilaian terjadi di ruang sosial dan psikologis. Siswa tidak hanya memproses soal; mereka juga membaca risiko, membandingkan diri, menafsirkan penyebab hasil, dan memikirkan apa arti skor bagi masa depannya. Karena itu, desain penilaian dapat memengaruhi test anxiety, self-efficacy, goal orientation, attribution, trust, dan kemauan mencari bantuan.



Gambar 8. Beberapa proses psikologis yang berinteraksi dengan pengalaman penilaian.

Bukan “tes atau tidak tes”

Pengalaman psikologis lebih banyak dipengaruhi oleh tujuan, stakes, iklim, transparansi, dan cara hasil ditafsirkan daripada oleh label “tes” itu sendiri. Kuis low-stakes yang aman dapat memberi latihan retrieval sekaligus informasi belajar, sementara satu tes high-stakes yang menentukan banyak hal dapat membawa beban berbeda. Pertanyaan pentingnya: untuk apa asesmen dilakukan, seberapa besar konsekuensinya, dan apakah siswa dapat bertindak atas hasilnya?

10.1 Test anxiety: performa di bawah tekanan bukan selalu cermin kemampuan murni

Test anxiety mengandung komponen kognitif, misalnya worry, dan komponen afektif/fisiologis. Meta-analisis Robson et al. (2023) terhadap 76 studi dan lebih dari 53 ribu anak sekolah dasar menemukan hubungan negatif antara test anxiety dan achievement, self-concept, serta self-efficacy. Meta-analisis Caviola et al. (2022) pada lebih dari 900 ribu peserta juga menunjukkan hubungan penting antara bentuk-bentuk academic anxiety dan performa matematika. Ini tidak berarti semua stres harus dihilangkan; artinya, guru perlu memastikan bahwa konstruk yang diukur bukan “kemampuan menghadapi ancaman penilaian” kecuali itu memang tujuan asesmen.



Ilustrasi 2. Situasi penilaian dapat membawa beban psikologis yang tidak tampak dari lembar jawaban. Rasa tegang bukan bukti otomatis bahwa peserta didik tidak mampu.

10.2 Self-efficacy, goal orientation, dan atribusi

Siswa dengan self-efficacy rendah dapat menghindari tugas yang sebenarnya masih mungkin ia kerjakan. Performance-avoidance goals dapat membuat kesalahan terasa sebagai ancaman sosial. Setelah hasil keluar, atribusi juga penting: “saya gagal karena tidak berbakat” berbeda dampaknya dari “strategi saya belum cocok”. Karena itu komentar evaluatif sebaiknya memberi informasi tentang tugas, proses, strategi, dan langkah berikutnya, bukan mengunci identitas siswa.

10.3 Fairness dan trust

Perasaan adil tidak hanya berkaitan dengan semua orang mendapat soal yang sama. Siswa juga memperhatikan apakah tujuan dan kriteria jelas, apakah keputusan konsisten, apakah ada bias yang tidak relevan, apakah kebutuhan akses ditangani secara wajar, dan apakah mereka memiliki kesempatan memahami dasar judgment.

Transparansi tidak menjamin semua orang menyukai hasil, tetapi meningkatkan peluang mereka mempercayai proses.

Cek pemahaman 1 menit

Seorang siswa mendapat nilai 62 dan langsung berkata, “Saya memang tidak cocok dengan matematika.” Apa yang sedang terjadi secara psikologis? Sebutkan minimal dua lensa teori dan satu respons feedback yang tidak memberi harapan palsu.

11. Kualitas Penilaian: sebelum menafsirkan skor, tanyakan kualitas buktinya

Penilaian yang “menantang” belum tentu baik, dan instrumen yang konsisten belum tentu valid. Secara praktis, guru perlu memikirkan beberapa kualitas dasar: validity (apakah interpretasi skor sesuai tujuan?), reliability/consistency (apakah judgment cukup stabil?), fairness (apakah hambatan yang tidak relevan diminimalkan?), transparency (apakah tujuan dan kriteria dipahami?), dan usefulness (apakah bukti cukup bernilai untuk keputusan yang ingin dibuat?). Assessment literacy berarti mampu menghubungkan kualitas teknis ini dengan konteks pembelajaran, bukan sekadar menghafal istilah.

Systematic review terbaru Hull dan Vígh (2026) terhadap 39 studi tentang assessment literacy calon guru menekankan bahwa kompetensi penilaian berkembang melalui interaksi faktor personal, kontekstual, dan eksternal. Review Estaji et al. (2024) pada digital assessment juga menunjukkan bahwa kompetensi guru kini mencakup pengetahuan, cognition, teknologi, dan faktor kontekstual.

Dimensi	Pertanyaan praktis
Validity	Apakah tugas memang memberi bukti tentang kompetensi yang ingin saya simpulkan?
Reliability / consistency	Apakah skor/judgment akan cukup konsisten jika dinilai lagi atau oleh penilai lain?
Fairness	Apakah faktor yang tidak relevan, bahasa, akses, bias format, mengganggu bukti?
Transparency	Apakah siswa tahu tujuan, kriteria, dan apa arti kualitas?
Usefulness	Apakah informasi yang diperoleh sepadan dengan waktu, konsekuensi, dan keputusan?

11.1 Validity: yang divalidasi adalah interpretasi dan penggunaan bukti

Secara modern, validity bukan terutama sifat benda bernama “tes”. Pertanyaannya adalah apakah interpretasi dan penggunaan skor/bukti dapat dipertanggungjawabkan untuk tujuan tertentu. Sebuah kuis mungkin cukup berguna untuk menentukan siapa yang membutuhkan reteaching, tetapi belum tentu cukup kuat untuk menentukan kelulusan program. Karena itu kalimat “tes ini valid” selalu sebaiknya dilengkapi: valid untuk kesimpulan apa dan penggunaan apa?

11.2 Construct-irrelevant variance: ketika skor ikut membawa hal yang tidak ingin diukur

Construct-irrelevant variance (CIV) adalah variasi skor yang muncul dari faktor yang bukan bagian dari konstruk yang ingin diukur. Misalnya tujuan asesmen adalah pemahaman konsep biologi, tetapi bahasa soal jauh lebih

rumit daripada yang diperlukan; skor dapat ikut mencerminkan kemampuan bahasa. Zhai et al. (2021) menunjukkan bagaimana CIV menjadi ancaman penting bagi validity pada constructed-response assessment.

Konsep	Apa yang berubah?	Contoh sederhana
Accommodation	akses/kondisi pengerjaan, sedapat mungkin tanpa mengubah konstruk utama	font lebih besar; ruang lebih tenang; alat bantu yang sesuai
Modification	tuntutan, target, atau standar yang dinilai	mengurangi atau mengganti kompetensi target dibanding peserta lain

Perbedaan accommodation dan modification membantu diskusi fairness, tetapi praktik nyata tetap membutuhkan judgment. Penyesuaian yang tampak "hanya akses" dapat mengubah konstruk pada jenis tugas tertentu. Literatur inklusi juga mengingatkan bahwa accommodation tidak boleh dipahami semata-mata sebagai cara "memperbaiki siswa"; desain asesmen sendiri perlu diperiksa apakah menciptakan hambatan yang tidak perlu (Nieminen, 2023).

11.3 Reliability/consistency: judgment juga perlu cukup stabil

Bayangkan dua guru menilai esai yang sama dan memberi skor 62 dan 91. Pertanyaan awal bukan sekadar "siapa yang salah?", tetapi apakah kriteria cukup jelas, apakah exemplar tersedia, apakah penilai telah melakukan calibration, dan apakah moderation dibutuhkan. Performance assessment yang kaya sering memerlukan mekanisme seperti rubric, exemplar, calibration, moderation, atau multiple raters agar judgment tidak terlalu bergantung pada siapa yang menilai.

Reliabel belum tentu valid

Sebuah instrumen dapat menghasilkan skor yang konsisten tetapi tetap tidak memberi bukti untuk kesimpulan yang kita inginkan. Tes yang sangat konsisten mengukur hafalan tidak otomatis valid untuk menyimpulkan kemampuan argumentasi. Consistency mendukung validity, tetapi tidak menggantikannya.

12. Kasus Integratif: nilai 58, lalu apa?

Kasus

Seorang mahasiswa mendapat 58 pada tugas analisis artikel. Dosen menulis "argumentasi lemah" dan mengunggah nilai. Mahasiswa terlihat kecewa, tidak bertanya, dan pada tugas berikutnya hanya meniru format teman. Setelah melihat seluruh kelas, dosen sebenarnya menemukan bahwa sebagian besar mahasiswa dapat merangkum artikel, tetapi kesulitan membedakan evidence dan claim.

Lensa	Apa yang perlu ditanyakan?	Keputusan yang mungkin
Diagnostik	Apakah masalahnya konsep evidence–claim, bahasa, atau strategi membaca?	gunakan contoh contrastive; think-aloud
Formatif / AfL	Bukti apa yang bisa dipakai sebelum tugas berikutnya?	mini-task + immediate discussion
Feedback	Apakah "argumentasi lemah" actionable?	beri lokasi masalah + satu langkah revisi

Lensa	Apa yang perlu ditanyakan?	Keputusan yang mungkin
Tindak lanjut	Siapa membutuhkan reteach, siapa perlu latihan, siapa siap transfer?	kelompok fleksibel
Psikologis	Apakah nilai dibaca sebagai identitas? apakah ada kecemasan/avoidance?	conference singkat; fokus strategi & agency
Autentik	Apakah tugas benar-benar menuntut judgment seperti pembaca akademik?	revisi task & rubric

Kasus ini menunjukkan bahwa satu angka dapat memicu banyak pertanyaan, tetapi tidak otomatis memberi jawabannya. Assessment literacy berarti tidak melompat dari “58” langsung ke “mahasiswa malas” atau “materi terlalu sulit”. Kita perlu membaca pola bukti, konteks, dan respons psikologis sebelum bertindak.

13. Mitos dan Fakta yang Sering Muncul

Mitos	Fakta
“Kuis harian pasti formatif.”	Formatif ditentukan oleh penggunaan bukti untuk tindakan, bukan frekuensi kuis.
“Sumatif selalu menghambat belajar.”	Sumatif memiliki fungsi judgment yang sah; kualitas desain dan konsekuensi penggunaannya yang perlu dijaga.
“Autentik berarti proyek besar.”	Autentisitas berkaitan dengan kualitas tuntutan kinerja, konteks, judgment, dan kriteria.
“Feedback lebih panjang lebih baik.”	Feedback perlu relevan, dapat dipahami, dan dapat ditindaklanjuti; terlalu banyak komentar dapat membebani.
“Adil berarti semua siswa mendapat persis hal yang sama.”	Fairness berfokus pada kesempatan menunjukkan konstruk yang dinilai tanpa hambatan yang tidak relevan.
“Nilai rendah berarti kemampuan rendah.”	Skor adalah bukti terbatas yang perlu ditafsirkan dengan mempertimbangkan kualitas asesmen dan konteks.

14. Riset Mutakhir 2020-2026

Studi berikut dipilih untuk mempertemukan teori klasik dengan bukti kontemporer. Perhatikan jenis studinya: meta-analysis dan systematic review tidak menjawab pertanyaan yang sama dengan studi eksperimental tunggal, dan besar efek tetap perlu dibaca bersama konteks implementasi.

Studi	Jenis bukti	Temuan yang relevan
Wisniewski et al. (2020)	Meta-analysis	435 studi; feedback memiliki efek sedang, tetapi sangat heterogen; isi informasi matters.
Koenka et al. (2021)	Meta-analysis	Nilai dan komentar dapat memberi konsekuensi berbeda terhadap achievement dan motivation.
Sokhanvar et al. (2021)	Systematic review	Authentic assessment dapat mendukung engagement dan employability skills di pendidikan tinggi.
Yan et al. (2022)	Meta-analysis	Self- dan peer-assessment menunjukkan efek bermakna terhadap academic performance.
Dixon et al. (2023)	Systematic review	Dynamic assessment berpotensi menambah informasi prediktif pada perkembangan membaca.
Cai et al. (2023)	Meta-analysis	Feedback di technology-rich environments berefek sedang; explanation feedback paling kuat.
Leenknecht & Carless (2023)	Scoping review	Feedback seeking dipengaruhi motives, literacy, dan psychological safety.
Børte et al. (2023)	Systematic review	Teknologi formative assessment membutuhkan definisi jelas, alignment, dan data literacy.
Robson et al. (2023)	Systematic review + meta-analysis	Test anxiety berkaitan negatif dengan achievement, self-concept, dan self-efficacy.
Yao et al. (2024)	Meta-analysis	118 studi K–12; formative assessment berdampak positif dengan effect size kecil–moderat.
Vlachopoulos & Makri (2024)	Systematic review	94 artikel; authentic assessment mendukung 21st-century skills tetapi implementasi memerlukan dukungan.
Hull & Vígh (2026)	Systematic review	Assessment literacy calon guru bersifat dinamis, kontekstual, dan dipengaruhi pengalaman serta institusi.
Zhai et al. (2021)	Measurement/validity study	Construct-irrelevant variance dapat berasal dari fitur konteks, task, atau scoring yang tidak relevan terhadap konstruk.
Little et al. (2024)	Scoping review	16 studi intervensi; feedback literacy dapat dikembangkan, tetapi kualitas desain riset dan intervensi masih perlu diperkuat.

Cara membaca bukti

Jangan berhenti pada kalimat “penelitian menunjukkan efektif”. Tanyakan: efektif untuk siapa, pada konteks apa, dengan implementasi seperti apa, seberapa besar efeknya, dan apakah outcome yang diukur sama dengan tujuan kelas kita?

15. Latihan dan Cek Pemahaman

1. Guru memberi pretest sebelum materi tetapi hasilnya tidak pernah dilihat kembali. Apakah itu sudah menjadi asesmen diagnostik yang bermakna? Jelaskan.
2. Satu ujian akhir terdiri dari studi kasus kompleks dan presentasi. Apakah otomatis autentik? Gunakan minimal tiga dimensi untuk menjawab.
3. Ubah komentar "Banyak yang salah. Belajar lagi." menjadi feedback yang memiliki feed back dan feed forward.
4. Buat satu exit ticket tiga butir untuk topik yang Anda ajar. Jelaskan keputusan apa yang akan Anda ambil untuk tiga kemungkinan pola hasil.
5. Seorang siswa selalu mendapat skor tinggi tetapi sangat cemas menjelang ujian. Apa yang tidak boleh kita simpulkan hanya dari nilainya?
6. Berikan contoh ketika sebuah asesmen dapat berfungsi sekaligus sebagai judgment sumatif dan sumber informasi untuk perbaikan program berikutnya.
7. Audit satu tugas yang pernah Anda buat menggunakan lima dimensi: validity, consistency, fairness, transparency, usefulness.

Tugas desain: satu siklus penilaian utuh

Pilih satu tujuan pembelajaran. Rancang satu siklus yang memuat: (1) bukti diagnostik, (2) kesempatan formative assessment, (3) feedback dan uptake, (4) tugas sumatif/autentik yang sesuai, (5) tindak lanjut untuk tiga pola hasil berbeda, dan (6) antisipasi aspek psikologis penilaian.

Kriteria	4 – Sangat baik	3 – Baik	2 – Cukup	1 – Perlu revisi
Alignment	Semua asesmen langsung merepresentasikan tujuan & konstruk	Mayoritas aligned, ada bagian kecil kurang kuat	Hubungan tujuan–asesmen masih umum	Bentuk asesmen tidak sesuai tujuan
Fungsi bukti	Diagnostik, formatif, sumatif dibedakan lewat fungsi & tindakan	Fungsi cukup jelas	Sebagian masih berupa label	Istilah digunakan tanpa fungsi jelas
Feedback & tindak lanjut	Spesifik, actionable, ada revisi/decision pathway	Feedback cukup actionable	Feedback ada tetapi tindak lanjut lemah	Hanya skor/komentar umum
Autentisitas	Tuntutan kinerja, konteks, judgment & kriteria bermakna	Cukup autentik tetapi belum utuh	Hanya menyerupai proyek	Tidak ada penggunaan bermakna
Fairness & psikologi	Mengantisipasi akses, kecemasan, trust, interpretasi skor	Sebagian risiko diantisipasi	Risiko disebut tanpa strategi	Aspek psikologis diabaikan
Evidence-informed	Alasan desain merujuk teori/riset secara tepat	Ada dasar teori yang relevan	Teori disebut tetapi kurang terhubung	Tidak ada dasar konseptual

Kriteria	4 – Sangat baik	3 – Baik	2 – Cukup	1 – Perlu revisi
Interpretasi & keputusan	Kesimpulan dibatasi sesuai kekuatan bukti dan menghasilkan keputusan logis	Interpretasi cukup proporsional	Sebagian kesimpulan terlalu luas	Skor langsung diterjemahkan menjadi label individu

16. Glosarium Singkat

Istilah	Makna kerja dalam modul
Assessment for learning	Penggunaan bukti penilaian untuk memajukan langkah belajar berikutnya.
Assessment of learning	Penggunaan bukti untuk merangkum dan membuat judgment tentang capaian.
Diagnostic assessment	Asesmen untuk memahami titik awal, miskonsepsi, kesiapan, strategi, atau kebutuhan dukungan.
Formative assessment	Proses menghasilkan, menafsirkan, dan menggunakan bukti untuk keputusan belajar berikutnya.
Summative assessment	Asesmen yang merangkum capaian pada titik tertentu untuk judgment atau pelaporan.
Authentic assessment	Asesmen yang menuntut penggunaan kompetensi dalam tugas/konteks yang bermakna dan menyerupai praktik penggunaan nyata.
Feedback uptake	Tindakan peserta didik dalam memahami dan menggunakan feedback.
Assessment literacy	Kemampuan merancang, menggunakan, menafsirkan, dan mengomunikasikan asesmen secara tepat dan etis.
Validity	Kelayakan interpretasi dan penggunaan skor/bukti untuk tujuan yang dimaksud.
Reliability / consistency	Tingkat konsistensi judgment atau skor.
Fairness	Kondisi ketika faktor yang tidak relevan diminimalkan dan peserta didik memiliki kesempatan yang wajar untuk menunjukkan kompetensi.
Test anxiety	Kecemasan yang berkaitan dengan situasi evaluasi, termasuk worry dan respons afektif/fisiologis.
Assessment as learning	Penggunaan asesmen sebagai proses ketika peserta didik memonitor, menilai, dan mengatur belajarnya sendiri.
Feedback literacy	Pemahaman, kapasitas, dan disposisi untuk memaknai feedback, membuat judgment, mengelola respons, dan mengambil tindakan.

Istilah	Makna kerja dalam modul
Construct-irrelevant variance	Variasi skor yang berasal dari faktor yang tidak relevan dengan konstruk yang ingin diukur.
Accommodation	Penyesuaian akses/kondisi yang bertujuan memungkinkan peserta didik menunjukkan konstruk utama tanpa mengubah target secara tidak perlu.
Modification	Perubahan pada tuntutan, target, atau standar yang dinilai.
Stakes	Besarnya konsekuensi keputusan yang didasarkan pada hasil asesmen.

17. Penutup: dari "memberi nilai" menuju "membaca bukti dengan tanggung jawab"

Penilaian menjadi pendidikan ketika ia membantu kita melihat lebih jernih, bukan sekadar menghitung lebih banyak. Assessment for learning mengingatkan bahwa bukti perlu mengubah langkah; assessment of learning mengingatkan bahwa judgment harus bertanggung jawab; diagnostik menolong kita memilih titik awal; formatif menjaga proses tetap adaptif; sumatif merangkum capaian; autentik menuntut pengetahuan bekerja; feedback menghubungkan bukti dengan perbaikan; dan tindak lanjut memastikan penilaian tidak berhenti pada angka.

Di atas semua itu, penilaian selalu berhadapan dengan manusia. Skor dapat memberi arah, tetapi juga dapat melukai bila diterjemahkan menjadi identitas. Kriteria dapat memberi kejelasan, tetapi juga dapat mengecilkan ruang belajar jika terlalu sempit. Karena itu assessment literacy bukan hanya kemampuan teknis membuat soal. Ia adalah kemampuan membuat judgment yang cukup akurat, cukup adil, cukup transparan, dan cukup manusiawi untuk membantu seseorang tumbuh.

10 pertanyaan sebelum menilai

1) Apa konstruk/tujuan belajar yang benar-benar ingin saya lihat?
2) Bukti apa yang paling masuk akal untuk tujuan itu?
3) Seberapa besar stakes keputusan yang akan dibuat?
4) Faktor construct-irrelevant apa yang dapat mengganggu hasil?
5) Apakah kriteria dan contoh kualitas dipahami peserta didik?
6) Siapa yang menilai, dan seberapa konsisten judgment-nya?
7) Apakah akses/accommodation menjaga konstruk yang dimaksud?
8) Bagaimana feedback akan diterima dan benar-benar digunakan?
9) Apa tindak lanjut, revisi, atau reassessment yang tersedia?
10) Kesimpulan apa yang tidak boleh saya buat dari skor/bukti ini?

Daftar Pustaka

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *5(1)*, 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *21*, 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Børte, K., Lillejord, S., Chan, J., Wasson, B., & Greiff, S. (2023). Prerequisites for teachers' technology use in formative assessment practices: A systematic review. *Educational Research Review*, *41*, 100568. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100568

Cai, Z., Gui, Y., Mao, P., Wang, Z., Hao, X., Fan, X., & Tai, R. H. (2023). The effect of feedback on academic achievement in technology-rich learning environments (TREs): A meta-analytic review. *Educational Research Review*, *39*, 100521. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100521

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *43(8)*, 1315–1325. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354

Caviola, S., Toffalini, E., Giofrè, D., Mercader Ruiz, J., Szűcs, D., & Mammarella, I. C. (2022). Math performance and academic anxiety forms, from sociodemographic to cognitive aspects: A meta-analysis on 906,311 participants. *Educational Psychology Review*, *34*, 363–399. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09618-5

Dixon, C., Oxley, E., Gellert, A. S., & Nash, H. (2023). Dynamic assessment as a predictor of reading development: A systematic review. *Reading and Writing*, *36*, 673–698. https://doi.org/10.1007/s11145-022-10312-3

Earl, L. M. (2013). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning* (2nd ed.). Corwin.

Estaji, M., Banitalebi, Z., & Brown, G. T. L. (2024). The key competencies and components of teacher assessment literacy in digital environments: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, *141*, 104497. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104497

Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, *52*, 67–86. https://doi.org/10.1007/BF02504676

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

Hull, P., & Vígh, T. (2026). Preservice teachers' assessment literacy: A systematic review. *Studies in Educational Evaluation*, *89*, 101600. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2026.101600

Koenka, A. C., Linnenbrink-Garcia, L., Moshontz, H., Atkinson, K. M., Sanchez, C. E., & Cooper, H. (2021). A meta-analysis on the impact of grades and comments on academic motivation and achievement: A case for written feedback. *Educational Psychology*, *41(7)*, 922–947. https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1659939

Leenknecht, M. J. M., & Carless, D. (2023). Students' feedback seeking behaviour in undergraduate education: A scoping review. *Educational Research Review*, *40*, 100549. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100549

Little, T., Dawson, P., Boud, D., & Tai, J. (2024). Can students' feedback literacy be improved? A scoping review of interventions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *49(1)*, 39–52. https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2177613

McArthur, J. (2023). Rethinking authentic assessment: Work, well-being, and society. *Higher Education*, *85*, 85–101. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00822-y

Nieminen, J. H. (2023). Unveiling ableism and disablism in assessment: A critical analysis of disabled students' experiences of assessment and assessment accommodations. *Higher Education*, *85*, 613–636. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00857-1

Robson, D. A., Johnstone, S. J., Putwain, D. W., & Howard, S. (2023). Test anxiety in primary school children: A 20-year systematic review and meta-analysis. *Journal of School Psychology*, *98*, 39–60. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.02.003

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, *18*, 119–144. https://doi.org/10.1007/BF00117714

Sokhanvar, Z., Salehi, K., & Sokhanvar, F. (2021). Advantages of authentic assessment for improving the learning experience and employability skills of higher education students: A systematic literature review. *Studies in Educational Evaluation*, *70*, 101030. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101030

Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2024). A systematic literature review on authentic assessment in higher education: Best practices for the development of 21st century skills, and policy considerations. *Studies in Educational Evaluation*, *83*, 101425. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101425

Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree Press.

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, *10*, 3087. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087

Yan, Z., Lao, H., Panadero, E., Fernández-Castilla, B., Yang, L., & Yang, M. (2022). Effects of self-assessment and peer-assessment interventions on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, *37*, 100484. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100484

Yao, Y., Amos, M., Snider, K., & Brown, T. (2024). The impact of formative assessment on K–12 learning: A meta-analysis. *Educational Research and Evaluation*, *29(7–8)*, 452–475. https://doi.org/10.1080/13803611.2024.2363831

Zhai, X., Haudek, K. C., Wilson, C., & Stuhlsatz, M. (2021). A framework of construct-irrelevant variance for contextualized constructed response assessment. *Frontiers in Education*, *6*, 751283. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.751283

Jembatan ke Pertemuan Berikutnya

Penilaian memberi guru bukti untuk mengambil keputusan. Pada ruang belajar masa kini, banyak bukti itu lahir melalui platform digital, media, dan AI. Pertemuan terakhir menempatkan teknologi kembali sebagai alat: berguna ketika membantu perhatian, pemahaman, feedback, regulasi diri, dan transfer, tetapi perlu dikaji ulang ketika justru mengambil alih proses berpikir.

PERTEMUAN 14

Teknologi Pendidikan, Media Digital, dan AI dalam Proses Belajar Anak & Remaja

Perspektif psikologi pendidikan: belajar lebih baik tanpa kehilangan perhatian, motivasi, regulasi diri, relasi, privasi, dan ruang hidup di luar layar.

GURU	ANAK	TEKNOLOGI
menentukan tujuan bukan sekadar aplikasi	mencoba • bertanya berdiskusi • bergerak	alat bantu bukan pusat kehidupan
	hubungan manusia tetap hadir	

Gagasan utama
Pertanyaan terpenting bukan “berapa lama anak menatap layar?”, melainkan: apa tujuan belajar, apa yang sudah diketahui, apa yang dilakukan ketika sulit, feedback apa yang diterima, apa yang tergeser, dan apakah akhirnya peserta didik mampu menjelaskan serta menggunakan pengetahuan tanpa bergantung pada alat.

Cara menggunakan materi ini

Materi ini sengaja tidak memulai dari anggapan bahwa teknologi itu baik atau buruk. Dari sudut psikologi pendidikan, pertanyaan yang lebih berguna adalah: apa yang sedang dipelajari peserta didik, proses mental apa yang harus terjadi, bantuan apa yang dibutuhkan, dan apakah teknologi memperkuat atau justru mengambil alih proses itu. Anak yang menonton video eksperimen bersama gurunya sedang mengalami sesuatu yang berbeda dari anak yang terus menggulir video pendek sendirian menjelang tidur. Perangkatnya sama-sama layar; pengalaman belajar dan perkembangannya tidak sama.

Karena itu, setiap bagian menghubungkan teori psikologi pendidikan dengan situasi yang mudah kita temui di rumah dan di kelas. Perspektif perkembangan tetap dipakai untuk memahami usia dan kematangan, tetapi perhatian utama diarahkan pada belajar: pengetahuan awal, perhatian, motivasi, self-efficacy, regulasi diri, metakognisi, interaksi sosial, feedback, dan transfer. Ada contoh yang "tidak rapi": siswa bosan, guru dikejar waktu, orang tua sibuk, notifikasi masuk saat belajar. Justru di situ keputusan pendidikan biasanya dibuat.

Tujuan pembelajaran

- Menjelaskan fungsi teknologi pendidikan dan media digital dengan dasar teori belajar yang mapan.
- Menilai kapan AI membantu belajar dan kapan ia mulai mengambil alih proses berpikir yang seharusnya dilakukan peserta didik.
- Memahami digital wellbeing sebagai keseimbangan kebutuhan psikologis, relasi, tidur, aktivitas fisik, dan kendali diri, bukan sekadar "mengurangi screen time".
- Menjelaskan hubungan penggunaan media digital dengan perhatian, beban kognitif, dan kebiasaan multitasking.
- Menganalisis bagaimana pengetahuan awal, motivasi, self-efficacy, dan self-regulated learning memengaruhi keberhasilan belajar di lingkungan digital.
- Merancang asesmen formatif dan feedback digital yang mencari bukti pemahaman, strategi, dan transfer, bukan hanya produk akhir.
- Menerapkan prinsip keamanan, privasi, dan literasi digital pada situasi sehari-hari.
- Menyusun praktik penggunaan teknologi yang sesuai tahap perkembangan dari usia dini sampai akhir masa remaja.

Peta gagasan: dari perangkat ke proses belajar

TUJUAN	DESAIN MEDIA	PENGALAMAN ANAK	PROSES & HASIL
Apa yang ingin dipelajari?	Apa yang menarik perhatian?	Aktif/pasif? sendiri/bersama?	paham • termotivasi • mandiri • transfer

Pegangan singkat untuk dosen/guru
Teknologi yang baik bukan yang paling baru. Teknologi yang baik membantu peserta didik memusatkan perhatian, mengaktifkan pengetahuan awal, berusaha, mendapat feedback, memonitor pemahamannya, dan akhirnya semakin mandiri. Jika aplikasi membuat siswa sibuk tetapi proses belajar utama hilang, teknologinya perlu didesain ulang.

1. Teknologi pendidikan: ketika alat bertemu tujuan belajar

Teori pembelajaran multimedia menjelaskan bahwa peserta didik membangun pemahaman melalui pemrosesan kata dan gambar, tetapi kapasitas memori kerja terbatas. Karena itu, media digital membantu ketika ia mengarahkan perhatian pada informasi penting, mengurangi hal yang tidak perlu, dan mendorong pemrosesan aktif, bukan ketika layar hanya dibuat ramai agar tampak modern (Mayer, 2021). Temuan kajian tentang beban kognitif dalam multimedia juga menunjukkan pentingnya desain, penandaan informasi, dan cara menggabungkan teks–gambar agar peserta didik tidak sibuk "mencari-cari" apa yang sebenarnya harus dipahami (Mutlu-Bayraktar et al., 2019).

Apa artinya dalam kelas nyata?

Bayangkan guru IPA ingin menjelaskan peredaran darah. Ia punya animasi 3D dengan musik, efek transisi, angka bergerak, dan lima label muncul sekaligus. Secara visual menarik, tetapi anak bisa kelelahan memilih mana yang penting. Versi yang lebih sederhana, animasi aliran darah, dua warna pembeda, dan narasi singkat, sering justru lebih "ramah otak".

Contoh lain: guru bahasa meminta siswa menonton video tiga menit, berhenti di menit pertama untuk menebak kelanjutan cerita, lalu berdiskusi berpasangan. Di sini video bukan pengganti pembelajaran; video menjadi pemicu percakapan, prediksi, dan penalaran.

Situasi	Penggunaan yang mudah "terlihat canggih"	Penggunaan yang lebih bermakna
Mengenalkan konsep baru	Slide penuh teks + animasi bergerak terus	Satu konsep per layar, contoh konkret, guru memberi jeda untuk berpikir
Latihan kosakata	Anak mengeklik jawaban sebanyak-banyaknya	Anak memilih kata, menjelaskan alasan, lalu memakainya dalam kalimat
Video pembelajaran	20 menit diputar tanpa interaksi	Potongan pendek + pertanyaan prediksi + diskusi
Kuis digital	Skor menjadi tujuan utama	Skor dipakai sebagai umpan balik: "bagian mana yang belum dipahami?"

Dari perhatian ke belajar: pengetahuan awal, retrieval, dan transfer

Media yang rapi belum tentu menghasilkan belajar jika peserta didik tidak punya pengetahuan awal yang cukup untuk menautkan informasi baru. Dalam pembelajaran multimedia, apa yang sudah diketahui membantu siswa memilih, mengorganisasi, dan mengintegrasikan informasi baru ke dalam struktur pengetahuan yang lebih bermakna (Mayer, 2021). Karena itu, sebelum membuka video, simulasi, atau AI, guru perlu bertanya: "Apa yang sudah mereka tahu dan miskonsepsi apa yang mungkin mereka bawa?"

Belajar juga perlu melewati tahap mengingat kembali dan menggunakan pengetahuan. Retrieval practice menunjukkan bahwa mencoba mengambil informasi dari ingatan dapat memperkuat retensi jangka panjang lebih baik daripada sekadar membaca ulang (Roediger & Karpicke, 2006). Transfer kemudian terlihat ketika peserta didik mampu memakai konsep pada situasi baru. Jadi, keberhasilan media digital bukan diukur dari "siswa selesai menonton", tetapi dari apa yang dapat mereka jelaskan, ingat, dan gunakan setelah layar ditutup.

Tahap belajar	Pertanyaan guru	Contoh digital yang lebih bermakna
Aktifkan pengetahuan awal	Apa yang sudah mereka tahu?	Sebelum video, minta siswa membuat prediksi atau peta konsep singkat.
Bangun pemahaman	Informasi apa yang paling penting?	Segmentasikan video/simulasi dan beri jeda untuk menjelaskan dengan kata sendiri.
Retrieval	Bisakah mereka mengingat tanpa melihat?	Tutup layar; minta tiga poin utama atau kuis singkat tanpa petunjuk.
Transfer	Bisakah konsep dipakai pada situasi baru?	Berikan kasus berbeda dan minta siswa memilih konsep yang relevan serta alasannya.

Belajar juga berada di dalam ekosistem perkembangan

Bronfenbrenner mengingatkan bahwa perkembangan anak tidak terjadi di ruang hampa. Anak hidup di dalam lapisan relasi dan sistem: keluarga, sekolah, teman sebaya, komunitas, kebijakan, dan budaya (Bronfenbrenner, 1979). AAP memperbarui cara pandang ini untuk era digital: pengalaman anak dibentuk bukan hanya oleh pilihan pribadi, tetapi juga oleh perilaku pengasuh, desain platform, algoritme, dan struktur ekonomi digital (AAP, 2026).

ANAK	ORANG DEWASA & TEMAN	PLATFORM / ALGORITME	SEKOLAH • KEBIJAKAN • BUDAYA
temperamen • usia • regulasi diri	modeling • pendampingan • norma kelompok	autoplay • notifikasi • rekomendasi	aturan • akses • nilai • kesempatan offline

Contoh yang sering terlewat

Seorang anak sulit berhenti menonton video bukan selalu karena “kemauan lemah”. Bisa jadi autoplay terus menyodorkan video berikutnya, orang dewasa di rumah juga selalu memegang ponsel, dan tidak ada alternatif kegiatan yang mudah diakses. Intervensi yang hanya berkata “kurangi HP” sering terlalu sederhana.

2. Media digital: melihat kualitas, konteks, dan apa yang tergeser

Riset terbaru pada anak usia dini menunjukkan bahwa konteks penggunaan layar penting: jenis konten, penggunaan bersama orang dewasa, layar yang menyala sebagai latar, serta kebiasaan pengasuh memakai gawai saat rutinitas anak berkaitan dengan hasil perkembangan yang berbeda (Mallawaarachchi et al., 2024). Meta-analisis lain menunjukkan media layar dapat mendukung pembelajaran kosakata ketika desain dan konteksnya tepat, sehingga “layar” tidak boleh diperlakukan sebagai satu kategori pengalaman yang seragam (Jing et al., 2023).

Kualitas konten	Konteks sosial

Apakah sesuai usia, akurat, tidak terlalu cepat, dan terkait dengan pengalaman nyata anak?	Apakah anak sendiri, bersama teman, atau bersama orang dewasa yang membantu memberi makna?
Tujuan Belajar, membuat karya, berkomunikasi, bermain, atau sekadar mengisi kebosanan?	**Apa yang tergeser?** Tidur, bermain fisik, membaca, percakapan keluarga, atau justru aktivitas yang memang kurang bermakna?

Contoh: satu tablet, tiga pengalaman perkembangan

1. Anak 4 tahun video-call dengan nenek sambil menunjukkan gambar yang baru ia buat. Ada bahasa, relasi, giliran bicara, dan emosi.
2. Anak 4 tahun menonton cerita digital bersama ayah; ayah berhenti sebentar dan bertanya, “Menurutmu kenapa tokohnya sedih?” Ini disebut co-use atau joint media engagement.
3. Anak 4 tahun diberi video pendek berganti terus selama satu jam agar tidak mengganggu orang dewasa. Anak memang tenang, tetapi hampir tidak ada percakapan, permainan simbolik, atau latihan mengelola kebosanan.

Di rumah, kualitas pendampingan sering tidak tampak seperti adegan ideal. Orang tua mungkin masih menyiapkan makan, guru mungkin harus mengurus kelas yang ramai, dan anak tidak selalu antusias. Yang penting adalah adanya momen ketika orang dewasa kembali menghubungkan layar dengan bahasa, benda nyata, pertanyaan, atau kegiatan berikutnya. Co-use bukan berarti duduk menatap layar bersama tanpa jeda; ia berarti orang dewasa membantu anak memberi makna pada pengalaman digital (Mallawaarachchi et al., 2024).



Ilustrasi 1. Co-use yang natural: teknologi menjadi bagian dari interaksi, bukan pengganti interaksi.

Tidak perlu bersikap anti-layar

Yang perlu kita lindungi adalah kesempatan perkembangan: anak perlu bergerak, tidur, berbicara, bermain, menunggu, kecewa, mencoba lagi, dan berhubungan dengan manusia nyata. Teknologi sebaiknya masuk tanpa mengambil semua ruang itu.

3. AI secara proporsional: memberi bantuan tanpa mematikan proses berpikir

Kajian sistematis pada pendidikan K–12 menunjukkan pendidikan AI dapat mengembangkan literasi AI, pemecahan masalah, dan refleksi etis, terutama ketika pembelajaran bersifat hands-on, kontekstual, dan tetap melibatkan guru (Liu & Zhong, 2024). Tinjauan program literasi AI pada anak dan remaja juga mengingatkan bahwa banyak program terlalu fokus pada kemampuan operasional, sementara dimensi sosial, budaya, dan kritis tertinggal (Atias & Mawasi, 2025).

Pada mahasiswa dan peserta didik yang lebih tua, meta-analisis eksperimental menunjukkan ChatGPT dapat membantu performa akademik dan beberapa aspek berpikir tingkat tinggi, tetapi manfaatnya sangat tergantung pada desain tugas (Deng et al., 2025). Meta-analisis lain pada 57 studi pendidikan tinggi juga menemukan keuntungan pada capaian akademik dan higher-order thinking, sementara efek pada metakognisi tidak signifikan; artinya, memakai AI lebih banyak tidak otomatis membuat peserta didik lebih sadar tentang bagaimana ia berpikir dan belajar (Chen & Cheung, 2025). Review tentang keterlibatan belajar tetap memperlihatkan dua sisi: AI dapat meningkatkan engagement, tetapi juga dapat memicu disengagement atau kebiasaan menyerahkan kerja kognitif kepada mesin (Lo et al., 2024).

Empat posisi AI yang sehat dalam pembelajaran

Posisi AI	Contoh	Mengapa proporsional?
Pemantik	“Beri 5 contoh konflik sederhana untuk bahan latihan dialog.”	AI menambah bahan; siswa tetap memilih dan mengembangkan.
Cermin	Siswa menulis paragraf dulu, lalu meminta AI menunjukkan bagian yang kurang jelas.	Produk awal tetap berasal dari siswa.
Lawan diskusi	AI memberi satu argumen; siswa mencari kelemahan dan bukti tandingan.	AI menjadi objek kritik, bukan otoritas.
Asisten teknis	Merapikan format tabel, membuat variasi latihan, atau menyederhanakan instruksi.	Menghemat kerja rutin tanpa mengambil tujuan belajar utama.

Saat AI mulai terlalu banyak mengambil alih

Tugas hilang maknanya

Siswa diminta menulis refleksi pribadi, tetapi seluruh refleksi dibuat AI. Yang dinilai menjadi kemampuan memberi prompt, bukan refleksi.

Jawaban tampak benar, pemahaman rapuh

Siswa bisa menjelaskan hasil AI ketika membaca, tetapi tidak mampu membangun alasan yang sama tanpa layar.

Ketergantungan cepat

Setiap kali menemui satu kalimat sulit, siswa langsung bertanya kepada AI sebelum mencoba memahami sendiri.

Data pribadi ikut masuk

Nama lengkap, foto wajah, nomor siswa, cerita sensitif keluarga, atau dokumen sekolah dimasukkan ke layanan publik tanpa pertimbangan privasi.

Prinsip “berpikir dulu, AI kemudian”
Untuk tugas yang bertujuan melatih penalaran, minta peserta didik membuat jejak pikir awal terlebih dahulu: ide kasar, prediksi, sketsa, atau jawaban pertama. Gunakan urutan sederhana: THINK → ATTEMPT → ASK AI → VERIFY → REVISE → EXPLAIN WITHOUT AI. AI masuk setelah proses kognitif dimulai, lalu hasilnya harus diperiksa dan dapat dijelaskan kembali tanpa bantuan.

Contoh percakapan kelas tentang AI

Guru: “AI memberi jawaban bahwa semua mamalia hidup di darat. Kita tidak langsung percaya. Apa yang harus kita lakukan?” Seorang siswa mungkin menjawab, “Cari contoh yang bertentangan.” Anak lain menemukan paus dan lumba-lumba. Momen belajar sebenarnya bukan jawaban AI, melainkan kebiasaan epistemik: mempertanyakan, mencari bukti, dan merevisi kesimpulan.

AI tidak sama untuk semua usia

Kemampuan anak untuk menahan impuls, memeriksa jawaban, menyadari ketidaktahuan, dan menimbang bukti tumbuh bertahap. Karena itu, “boleh memakai AI” tidak seharusnya berarti bentuk penggunaan yang sama dari SD sampai akhir remaja. Kajian AI literacy pada anak dan remaja menekankan perlunya pengalaman hands-on, guru yang tetap hadir, serta dimensi kritis dan sosial-etis yang sering justru kurang mendapat perhatian (Liu & Zhong, 2024; Atias & Mawasi, 2025). Tabel berikut adalah sintesis pedagogis-developmental, bukan batas hukum yang kaku.

Tahap usia	Peran AI yang masuk akal	Contoh konkret	Pendampingan yang dibutuhkan
Usia dini (±0–5)	AI terutama berada di balik aplikasi; bukan teman ngobrol utama anak	Orang dewasa memilih cerita/audio, lalu mengajak anak bermain atau bercerita kembali	Orang dewasa memilih konten, menjaga privasi, dan memastikan dunia nyata tetap dominan
SD awal (±6–9)	AI digunakan bersama guru/orang tua, dalam tugas sangat terstruktur	Bandingkan dua gambar atau dua jawaban sederhana; cari satu kesalahan bersama	Pertanyaan dibuat konkret; anak tidak diminta mengunggah data pribadi atau memakai chatbot publik sendirian
Praremaja (±10–12)	Mulai belajar prompt sederhana dan verifikasi	Minta AI memberi tiga contoh, lalu siswa memilih mana yang paling masuk akal dan menjelaskan alasannya	Guru meminta sumber pembanding dan mengajarkan bahwa jawaban lancar belum tentu benar
Remaja awal (±13–15)	AI sebagai partner latihan dan objek kritik	Siswa membuat ide sendiri, meminta umpan balik AI, lalu menandai bagian yang diterima/ditolak	Transparansi penggunaan AI, pembatasan data pribadi, dan diskusi bias/algoritme
Remaja akhir (±16–18)	AI lebih mandiri untuk riset awal, coding, simulasi, dan revisi	Siswa membandingkan keluaran AI dengan sumber akademik dan mendokumentasikan kontribusi AI	Tanggung jawab akhir tetap pada siswa: verifikasi, sitasi, keputusan, dan refleksi metakognitif

Contoh sederhana: siswa kelas 4 yang bertanya “buatkan jawabannya” memerlukan intervensi berbeda dari siswa kelas 12 yang meminta AI mengkritik argumen yang sudah ia susun. Pada anak yang lebih muda, kita lebih banyak mengatur lingkungan. Pada remaja yang lebih matang, kita mulai meminta bukti tanggung jawab: jejak revisi, sumber pembanding, alasan menerima atau menolak saran AI.



Ilustrasi 2. AI di kelas tetap membutuhkan guru, diskusi, verifikasi, dan ruang untuk tidak setuju.

4. Self-regulated learning dan metakognisi: belajar mengelola diri, bukan hanya aplikasi

Dalam psikologi pendidikan, kemandirian belajar tidak berarti siswa dibiarkan sendirian. Self-regulated learning (SRL) adalah proses ketika peserta didik menetapkan tujuan, memilih strategi, memonitor kemajuan, mengatur perhatian dan usaha, lalu merefleksikan hasilnya. Model siklik Zimmerman menempatkan forethought, performance, dan self-reflection sebagai proses yang terus berulang (Zimmerman, 2002). Di lingkungan digital, tuntutan ini justru meningkat karena siswa harus menghadapi banyak pilihan, notifikasi, tautan, dan bantuan instan.

Umbrella review terhadap 31 systematic review/meta-analysis menemukan bahwa dukungan SRL berbasis teknologi paling berguna ketika tidak hanya memberi satu fitur terpisah, tetapi membantu beberapa fase regulasi belajar secara terintegrasi (Prasse et al., 2024). Review terbaru tentang GenAI juga menunjukkan bahwa AI dapat membantu penetapan tujuan, pencarian sumber, strategi pemecahan masalah, feedback, dan refleksi; tetapi manfaatnya bergantung pada desain aktivitas dan kemampuan peserta didik tetap mengambil keputusan atas belajarnya (Xia et al., 2026).

Fase SRL	Pertanyaan dalam diri siswa	Contoh di lingkungan digital
Forethought / perencanaan	Apa tujuan saya? Strategi apa yang akan saya pakai?	Tulis dua tujuan pencarian sebelum membuka browser; tentukan kapan AI boleh digunakan.

Fase SRL	Pertanyaan dalam diri siswa	Contoh di lingkungan digital
Performance / monitoring	Apakah saya masih fokus dan memahami?	Gunakan mode fokus; berhenti setelah satu sumber dan catat apa yang dipahami/belum dipahami.
Self-reflection	Apa yang berhasil? Apa yang perlu saya ubah?	Bandingkan jawaban awal dan revisi; jelaskan bagian mana dari saran AI yang diterima atau ditolak.

Metakognisi: membuat proses berpikir terlihat

Metakognisi adalah kemampuan menyadari dan mengatur proses berpikir sendiri. Dalam kelas digital, guru dapat membuatnya terlihat dengan tiga jeda sederhana. Sebelum belajar: “Apa yang sudah saya tahu?” Saat belajar: “Apakah strategi ini bekerja?” Setelah belajar: “Bisakah saya menjelaskan tanpa melihat sumber atau AI?” Pertanyaan-pertanyaan ini sederhana, tetapi menggeser perhatian dari sekadar menyelesaikan tugas menuju memahami bagaimana belajar berlangsung.

Tes sederhana setelah menggunakan AI
Tutup layar. Jelaskan ide utama dengan kata sendiri. Berikan satu contoh baru. Sebutkan satu bagian jawaban AI yang masih perlu diperiksa. Jika tiga hal ini sulit dilakukan, produk mungkin sudah selesai, tetapi belajar belum tentu selesai.

5. Motivasi akademik: engagement belum tentu learning

Peserta didik dapat terlihat sangat aktif di aplikasi tetapi belum tentu termotivasi untuk memahami. Self-Determination Theory membedakan kualitas motivasi melalui kebutuhan autonomy, competence, dan relatedness (Ryan & Deci, 2017). Dari sisi self-efficacy, keyakinan “saya mampu mengerjakan ini” memengaruhi pilihan tugas, ketekunan, dan respons terhadap kesulitan (Bandura, 1997). Situated expectancy-value theory juga mengingatkan bahwa siswa lebih mungkin terlibat ketika mereka merasa mampu dan melihat nilai pada tugas, sementara biaya yang dirasakan tidak terlalu besar (Eccles & Wigfield, 2020).

Teknologi dapat mendukung atau mengganggu proses tersebut. Bintang, streak, dan leaderboard mungkin membuat siswa bertahan lebih lama, tetapi durasi penggunaan tidak sama dengan motivasi belajar. Sebaliknya, tugas digital yang memberi pilihan bermakna, tingkat tantangan yang masuk akal, feedback yang dapat ditindaklanjuti, dan kesempatan melihat kemajuan dapat memperkuat rasa mampu. Pada pembelajaran daring, self-efficacy dan SRL juga saling berkaitan dengan pengalaman belajar yang lebih positif (Zheng & Xiao, 2024).

Situasi	Risiko psikologis	Desain yang lebih mendidik
Aplikasi memberi bintang tiap beberapa detik	Siswa mengejar reward, bukan memahami konsep.	Kurangi reward dangkal; beri feedback tentang strategi dan kemajuan.
Siswa selalu bertanya AI sebelum mencoba	Pengalaman mastery berkurang; muncul keyakinan “saya tidak bisa tanpa AI”.	Wajibkan usaha awal singkat, lalu gunakan AI sebagai pembanding atau pemberi feedback.

Situasi	Risiko psikologis	Desain yang lebih mendidik
Tugas digital terasa tidak bermakna	Expectancy/value turun; siswa hanya ingin cepat selesai.	Jelaskan tujuan, beri pilihan topik/cara produk, dan hubungkan tugas dengan masalah nyata.

Pegangan penting
Engagement ≠ motivation ≠ learning. Siswa dapat banyak mengeklik, lama berada di aplikasi, dan memperoleh skor tinggi tanpa membangun pemahaman yang dapat dipakai kembali.

6. Digital wellbeing: menjaga ruang hidup di dalam dan di luar layar

Self-Determination Theory menjelaskan bahwa kesejahteraan manusia ditopang oleh tiga kebutuhan psikologis dasar: autonomy (merasakan pilihan dan kendali), competence (merasakan mampu), dan relatedness (merasakan hubungan yang bermakna) (Ryan & Deci, 2017). Kajian pada penggunaan media sosial remaja menunjukkan pengalaman digital dapat mendukung atau justru menghambat ketiga kebutuhan tersebut, tergantung cara penggunaan dan konteksnya (West et al., 2024).

Review cepat tentang intervensi digital wellbeing pada anak dan remaja menemukan bahwa program yang menggabungkan pendidikan dengan strategi perilaku menjanjikan manfaat, walaupun kualitas bukti masih bervariasi (Colder Carras et al., 2024). Umbrella review pada remaja juga menegaskan bahwa efek media sosial tidak sama pada semua orang; karakter individu, pola penggunaan, konten, dan desain platform ikut menentukan (Sala et al., 2024).

Empat pertanyaan yang lebih manusiawi daripada “berapa jam?”

Apakah anak masih punya kendali?
Bisa berhenti ketika harus tidur atau makan? Atau berhenti selalu berakhir dengan ledakan karena desain aplikasi sangat menarik?

Apakah kebutuhan dasarnya tetap terpenuhi?
Masih ada tidur cukup, gerak, tugas, relasi, waktu tenang, dan kegiatan yang tidak diberi skor/like?

Bagaimana perasaan setelah menggunakan?
Lebih terhubung dan mendapat ide? Atau justru lelah, membandingkan diri, cemas ketinggalan, dan sulit tenang?

Apakah ada ruang untuk “tidak terstimulasi”?
Kebosanan ringan memberi kesempatan anak mencipta permainan, mengamati sekitar, atau memulai percakapan.

Contoh kecil di rumah

Seorang remaja pulang sekolah dan bermain gim 45 menit bersama teman-temannya. Setelah itu ia mandi, makan, mengerjakan tugas, dan tidur cukup. Durasi 45 menit itu mungkin tidak bermasalah. Remaja lain memakai ponsel dua jam di tempat tidur, tetapi yang lebih penting: ia tidur semakin larut, terus mengecek notifikasi, dan merasa cemas ketika tidak ada respons. Angka waktu membantu, tetapi pola fungsi sehari-hari memberi cerita yang lebih lengkap.

Ketika media sosial ikut masuk ke proses pembentukan identitas

Masa remaja memang membawa pertanyaan yang sangat manusiawi: “Saya ini siapa?”, “Saya ingin dilihat sebagai siapa?”, dan “Apakah saya diterima oleh kelompok saya?” Dalam tradisi psikologi perkembangan, pencarian identitas menjadi salah satu tugas penting masa remaja (Erikson, 1968). Media sosial memberi panggung baru untuk mencoba cara menampilkan diri, menemukan komunitas, dan melihat bagaimana orang lain merespons. Review terbaru menunjukkan bahwa untuk perkembangan identitas, yang lebih penting bukan semata-mata berapa lama remaja berada di media sosial, tetapi apa yang ia lakukan di sana. Partisipasi aktif berkaitan dengan eksplorasi identitas; presentasi diri yang lebih autentik berkaitan dengan self-concept clarity yang lebih baik; sementara perbandingan sosial berkaitan dengan eksplorasi sekaligus identity distress yang lebih tinggi (Avci et al., 2025).

Perbandingan sosial sendiri bukan perilaku baru, Festinger (1954) sudah menjelaskan kecenderungan manusia menilai diri melalui orang lain. Yang berubah adalah skala dan intensitasnya. Seorang remaja dulu mungkin membandingkan dirinya dengan teman satu kelas; sekarang ia bisa membandingkan tubuh, prestasi, liburan, atau popularitasnya dengan ratusan akun dalam beberapa menit. Meta-analisis pada 83 studi menemukan hubungan sedang antara perbandingan sosial daring dan kekhawatiran citra tubuh, serta hubungan dengan gejala gangguan makan dan citra tubuh positif yang lebih rendah (Bonfanti et al., 2025). Ini bukan alasan untuk menakut-nakuti remaja, tetapi alasan untuk mengajarkan satu keterampilan penting: menyadari kapan feed mulai mengubah cara kita menilai diri.

Contoh sehari-hari: seorang siswa melihat unggahan “belajar 10 jam sehari” dari banyak akun. Ia kemudian merasa dirinya malas, padahal ia tidak tahu apakah unggahan itu representatif, diedit, atau dibuat untuk konten. Guru dapat mengubah momen ini menjadi latihan: “Apa yang kita tahu? Apa yang tidak kita tahu? Apa yang sedang kita bandingkan?” Pertanyaan seperti ini membantu remaja memisahkan nilai dirinya dari metrik dan tampilan yang dikurasi.



Ilustrasi 3. Pada remaja, media sosial dapat menjadi ruang eksplorasi identitas sekaligus ruang perbandingan sosial.

Bahasa yang membantu anak mengembangkan regulasi diri

Daripada hanya berkata “Sudah, matikan HP!”, kita bisa menambahkan alasan dan pilihan: “Besok kamu bangun jam enam. Tubuhmu butuh tidur. Mau simpan ponsel di meja sekarang atau setelah kamu membalas satu pesan terakhir?” Batas tetap ada, tetapi anak juga belajar menghubungkan keputusan digital dengan kebutuhan tubuhnya.

7. Perhatian: lingkungan digital ikut membentuk apa yang kita fokuskan

Dalam teori beban kognitif dan pembelajaran multimedia, memori kerja memiliki kapasitas terbatas. Informasi yang tidak relevan, perpindahan fokus, dan desain yang terlalu ramai menambah beban ekstrinsik sehingga energi mental untuk memahami materi berkurang (Mayer, 2021). Review tentang screen time dan perhatian pada anak menemukan sebagian besar studi melaporkan hubungan antara paparan layar yang lebih tinggi dan masalah perhatian, meskipun desain penelitian tidak selalu memungkinkan kesimpulan sebab-akibat (Santos et al., 2022).

Meta-analisis pada anak di bawah enam tahun memberi catatan penting: total screen time saja tidak menunjukkan hubungan yang sederhana dan konsisten dengan fungsi eksekutif; konteks perkembangan dan jenis penggunaan perlu diperhatikan (Bustamante et al., 2023). Ini alasan kita perlu menghindari klaim dramatis seperti “semua layar merusak perhatian”.

Fungsi eksekutif: jembatan antara perhatian dan regulasi digital

Fungsi eksekutif adalah sekumpulan kemampuan yang membantu kita mengarahkan perilaku menuju tujuan. Tiga komponen yang sering dipakai sebagai dasar ialah working memory, inhibitory control, dan cognitive flexibility (Diamond, 2013). Ketiganya sangat relevan dalam kehidupan digital. Anak perlu menyimpan tujuan tugas di kepala, menahan dorongan membuka notifikasi, lalu berpindah strategi ketika informasi yang ditemukan ternyata salah. Pada anak kecil, kemampuan-kemampuan ini masih berkembang pesat; karena itu kita tidak adil jika mengharapkan mereka menghadapi desain yang sangat persuasif hanya dengan “kemauan kuat”. Meta-analisis pada anak di bawah enam tahun juga tidak menemukan hubungan sederhana antara total screen time dan fungsi eksekutif, sehingga jenis aktivitas dan konteks tetap perlu diperhitungkan (Bustamante et al., 2023).

Bayangkan siswa kelas 6 sedang mencari informasi untuk tugas. Ia membuka mesin pencari, menemukan video yang menarik, lalu lupa pertanyaan awal. Respons pendidikan yang lebih membantu bukan “kamu tidak fokus”, tetapi mengembalikan tujuan ke luar kepala: tulis dua pertanyaan pencarian di kertas, gunakan timer 15 menit, dan matikan notifikasi. Kita sedang memberi scaffolding pada fungsi eksekutif, bukan sekadar menuntut disiplin.

Komponen	Bahasa sederhana	Contoh digital sehari-hari
Working memory	Menjaga tujuan tetap aktif di pikiran	Tetap ingat “cari dua sumber tentang fotosintesis” meski muncul tautan video yang menarik
Inhibitory control	Menahan respons yang paling cepat/menarik	Tidak langsung membuka notifikasi saat sedang membaca soal

Komponen	Bahasa sederhana	Contoh digital sehari-hari
Cognitive flexibility	Berganti cara ketika cara lama tidak cocok	Menyadari kata kunci pencarian tidak efektif, lalu mencoba istilah lain dan membandingkan sumber

Ilustrasi: “multitasking” yang sebenarnya berganti tugas

Membaca soal	Notifikasi masuk	Buka chat	Kembali ke soal	Mencari konteks lagi
fokus	orientasi ulang	tugas baru	switching	biaya kognitif

Siswa sering merasa ia bisa mendengarkan penjelasan guru sambil membalas chat. Yang terjadi biasanya bukan dua fokus penuh berjalan bersamaan, melainkan perpindahan cepat. Setiap perpindahan punya biaya: otak perlu menemukan kembali “saya tadi sedang memikirkan apa?”.



Ilustrasi 4. Perhatian mudah terfragmentasi ketika tugas belajar, pesan, video, dan notifikasi hadir bersamaan.

Desain kelas yang melindungi perhatian

Masalah	Perubahan kecil yang realistis
Notifikasi terus masuk	Gunakan mode fokus / jangan ganggu selama 20–30 menit belajar.
Semua perangkat terbuka sepanjang pelajaran	Buka perangkat hanya pada fase yang memang membutuhkannya; fase diskusi bisa layar tertutup.
Video terlalu panjang	Pecah video menjadi segmen pendek dengan pertanyaan di antaranya.
Slide ramai	Kurangi elemen dekoratif dan tampilkan informasi secara bertahap.
Anak cepat berpindah aplikasi	Tetapkan tujuan tunggal: “10 menit hanya untuk mencari dua sumber.”

8. Keamanan dan privasi: data adalah bagian dari kehidupan anak

Nissenbaum menjelaskan privasi melalui gagasan contextual integrity: informasi tidak otomatis “aman” hanya karena benar atau tidak rahasia; yang penting adalah apakah informasi mengalir kepada orang yang tepat, untuk tujuan yang tepat, dalam konteks yang tepat (Nissenbaum, 2010). Kumar dan Byrne (2022) kemudian menerjemahkan gagasan ini menjadi 5Ds of privacy literacy: Define, Describe, Discern, Determine, dan Decide. Anak tidak hanya diajari “jangan membagikan data”, tetapi dilatih memetakan aliran informasi, memahami norma konteks, menimbang dampaknya, menilai kepantasannya, lalu membuat keputusan.

Penelitian pada siswa sekolah dasar menunjukkan anak dapat merasa bahwa data digital “milik mereka”, tetapi sering belum memahami bahwa platform dan pihak lain juga menyimpan, mengolah, atau mengambil nilai dari data tersebut (Agesilaou & Kyza, 2022). Karena itu, pendidikan privasi tidak cukup dengan nasihat “jangan kasih password”.

5Ds untuk membicarakan privasi dengan anak

5D	Apa yang dilakukan anak?	Contoh yang dekat dengan kehidupan sekolah
Define	Definisikan aliran informasi: data apa, tentang siapa, dikirim oleh siapa, kepada siapa, lewat media apa.	Foto kegiatan kelas akan dikirim guru ke grup orang tua melalui aplikasi pesan.
Describe	Jelaskan peran, konteks, dan norma sosial yang berlaku.	Grup kelas berbeda dari akun publik; dokumentasi sekolah berbeda dari konten promosi.
Discern	Pikirkan dampak positif dan negatif bagi diri sendiri maupun orang lain.	Foto bisa menjadi dokumentasi, tetapi teman yang tidak ingin wajahnya tersebar dapat merasa tidak aman.
Determine	Tentukan apakah aliran informasi sesuai dengan norma dan tujuan konteks.	Apakah semua wajah memang perlu terlihat? Apakah izin sudah ada? Apakah lokasi perlu dicantumkan?
Decide	Putuskan: lanjutkan, ubah, atau hentikan aliran informasi.	Unggah foto yang sudah dipotong, hilangkan lokasi, gunakan akun tertutup, atau jangan unggah sama sekali.

Contoh konkret di sekolah

Guru ingin memakai aplikasi AI untuk membuat avatar kelas. Aplikasi meminta unggahan foto wajah semua siswa. Pertanyaan privasinya bukan hanya “apakah aplikasi ini keren?”, tetapi: apakah foto wajah memang dibutuhkan untuk tujuan belajar? Di mana gambar disimpan? Apakah digunakan untuk melatih model? Apakah ada alternatif tanpa wajah asli? Untuk anak, kebiasaan mempertanyakan aliran data adalah bagian dari literasi.



Ilustrasi 5. Data pribadi dapat mengalir ke banyak pihak; anak perlu belajar membaca alirannya, bukan hanya menghafal larangan.

Konteks Indonesia: perlindungan anak di sistem elektronik

Di Indonesia, isu ini bukan lagi sekadar etika kelas. Peraturan Pemerintah Nomor 17 Tahun 2025 mengatur tata kelola penyelenggaraan sistem elektronik dalam pelindungan anak. Aturan pelaksanaannya kemudian diperinci melalui Peraturan Menteri Komunikasi dan Digital Nomor 9 Tahun 2026, antara lain terkait batasan usia, profil risiko produk/layanan/fitur, akun anak, mitigasi risiko, verifikasi, pengawasan, dan desain yang lebih ramah anak. Bagi pendidik, pesan praktisnya sederhana: ketika sekolah memilih aplikasi, kita perlu bertanya bukan hanya "fiturnya bagus?", tetapi juga "data apa yang diminta, apakah sesuai usia, bagaimana risikonya dinilai, dan adakah pilihan yang lebih aman?" (Pemerintah Republik Indonesia, 2025; Kementerian Komunikasi dan Digital RI, 2026).

Contoh: sekolah ingin memakai platform baru untuk tugas harian. Sebelum meminta semua siswa membuat akun, guru dapat mencoba empat langkah: cek batas usia layanan; cek jenis data yang wajib diisi; cek apakah profil siswa dibuat publik secara default; dan siapkan alternatif bagi siswa yang tidak dapat atau tidak semestinya membuat akun. Perlindungan anak menjadi bagian dari desain pembelajaran, bukan urusan "nanti kalau ada masalah".

Aturan praktis untuk AI publik

Jangan masukkan data yang kita tidak nyaman jika tersimpan di luar kelas: nama lengkap + nomor identitas, alamat, nilai individual, dokumen rahasia sekolah, rekam medis, foto sensitif, atau cerita keluarga yang dapat mengidentifikasi anak.

9. Literasi digital: mampu berhenti, memeriksa, dan menilai

DigComp 2.2 memandang kompetensi digital sebagai gabungan kemampuan mengelola informasi dan data, berkomunikasi dan berkolaborasi, mencipta konten, menjaga keamanan, serta memecahkan masalah (Vuorikari et al., 2022). Review sistematis juga menunjukkan bahwa literasi digital tidak berhenti pada keterampilan teknis;

ia mencakup informasi, komunikasi, kreativitas, keselamatan, pemecahan masalah, dan kemampuan kritis yang berhubungan langsung dengan proses belajar (Tinmaz et al., 2022; Audrin & Audrin, 2022).

Dalam konteks kurikulum, media and information literacy tidak cukup ditempel sebagai satu sesi "bahaya internet"; ia perlu masuk ke cara siswa mencari sumber, mengecek klaim, memproduksi media, dan berpartisipasi secara etis di berbagai mata pelajaran (Rojas-Estrada et al., 2024).

Lima kebiasaan literasi digital yang bisa dilatih setiap hari

1. Berhenti sebelum membagikan. Judul yang membuat marah atau takut justru perlu diperiksa lebih pelan.
2. Cari sumber asli. Jika menemukan infografik, telusuri siapa yang membuat data dan dari mana angkanya berasal.
3. Bandingkan minimal dua sumber yang independen, terutama untuk klaim penting.
4. Bedakan pengalaman pribadi dari bukti umum. "Teman saya sembuh dengan X" tidak sama dengan penelitian yang terkontrol.
5. Tanyakan kepentingan di balik konten: edukasi, iklan, persuasi politik, hiburan, atau sekadar mengejar engagement.

Contoh: berita viral di grup kelas

Sebuah pesan beredar: "Mulai besok sekolah diliburkan dua minggu." Alih-alih langsung meneruskan, siswa diminta mencari sumber resmi sekolah, memeriksa tanggal, melihat apakah ada surat bernomor, dan membandingkan dengan kanal resmi pemerintah daerah. Literasi digital tumbuh melalui kebiasaan kecil seperti ini, bukan melalui definisi yang dihafal.

10. Penggunaan teknologi sesuai usia: mengikuti kemampuan regulasi diri yang sedang tumbuh

Panduan modern semakin menekankan bahwa kualitas, konteks, desain platform, dan apa yang tergeser oleh media sama pentingnya dengan durasi. AAP 2026 secara eksplisit menggeser perhatian dari pendekatan "satu angka untuk semua anak" menuju ekosistem digital yang child-centered dan sesuai perkembangan (AAP, 2026). Pada anak di bawah lima tahun, WHO tetap memberi benchmark yang lebih ketat untuk sedentary screen time karena periode ini sangat bergantung pada gerak, tidur, permainan langsung, bahasa, dan interaksi sosial (WHO, 2019). Dari sudut psikologi perkembangan, alasan di balik perbedaan usia juga penting: perhatian bersama, bahasa, permainan simbolik, inhibitory control, working memory, penalaran abstrak, identitas, dan regulasi diri tumbuh bertahap, tidak muncul sekaligus pada hari ulang tahun tertentu (Diamond, 2013; Erikson, 1968).

Tabel di bawah ini adalah panduan pedagogis-developmental, bukan "resep klinis" yang kaku. Anak dengan kebutuhan khusus, konteks keluarga, jenis aktivitas digital, dan tujuan pembelajaran dapat memerlukan penyesuaian.

Usia	Kemampuan/tugas perkembangan yang menonjol	Penggunaan yang masuk akal	Yang perlu diwaspadai
0–18 bulan	Sensorimotor, perhatian bersama, hubungan dengan pengasuh, bahasa langsung	Utamakan dunia nyata; video call singkat bersama pengasuh bila perlu	Video menjadi alat utama menenangkan; layar menggantikan tatap muka, gerak, dan eksplorasi benda

Usia	Kemampuan/tugas perkembangan yang menonjol	Penggunaan yang masuk akal	Yang perlu diwaspadai
18–24 bulan	Imitasi, bahasa awal, perhatian bersama; kontrol diri masih sangat bergantung pada orang dewasa	Konten sangat sederhana dan berkualitas, didampingi; hubungkan kata/gambar di layar dengan benda nyata	Penggunaan solo panjang; video berpindah cepat; layar selalu hadir saat makan/tidur
2–5 tahun	Bermain simbolik, bahasa, imajinasi, inhibitory control mulai tumbuh	Sesi pendek dan terencana; co-use; setelah layar lanjutkan dengan menggambar, bermain peran, atau bergerak	Layar menggantikan tidur, gerak, cerita, percakapan, dan latihan menghadapi kebosanan
6–9 tahun	Literasi dasar, working memory dan aturan konkret berkembang; masih membutuhkan struktur dari luar	Aplikasi belajar, kreasi, pencarian terbimbing; perangkat dibuka untuk tujuan yang jelas	Akses bebas ke chatbot/platform publik; notifikasi dan gim masuk ke waktu belajar tanpa batas
10–12 tahun	Fleksibilitas berpikir dan kemandirian tumbuh; kontrol impuls masih perlu dukungan	Latih verifikasi, privasi, pesan berantai, prompt sederhana, dan pencatatan sumber	Menganggap popularitas = kebenaran; membagikan data pribadi; terlalu cepat menerima jawaban AI
13–15 tahun	Identitas dan penerimaan teman sebaya sangat menonjol; regulasi emosi dan diri masih berkembang	Diskusi algoritme, FOMO, social comparison, citra diri, disclosure penggunaan AI, batas malam hari	Notifikasi 24 jam; perbandingan sosial intens; AI mengerjakan seluruh tugas; akun publik tanpa refleksi
16–18 tahun	Penalaran abstrak dan otonomi meningkat; keterampilan regulasi diri terus dikonsolidasikan	AI untuk umpan balik, riset awal, coding, analisis; verifikasi sumber, transparansi, dan refleksi	Menyerahkan keputusan penting, karya personal, atau penilaian diri sepenuhnya pada AI/algoritme

Usia bukan satu-satunya perbedaan individual

Dua siswa dengan umur yang sama tidak otomatis membutuhkan dukungan yang sama. Psikologi pendidikan melihat perbedaan individual melalui pengetahuan awal, kemampuan, bahasa, minat, motivasi, self-efficacy, kebutuhan khusus, pengalaman sebelumnya, serta akses terhadap perangkat dan dukungan belajar. Karena itu, “aplikasi yang sama untuk semua” dapat menghasilkan tuntutan kognitif dan kesempatan belajar yang sangat berbeda (Mayer, 2021; Eccles & Wigfield, 2020).

Perbedaan individual	Yang mungkin terjadi	Respons pedagogis
Pengetahuan awal	Materi terasa terlalu mudah bagi satu siswa, terlalu berat bagi siswa lain.	Aktifkan prior knowledge; sediakan contoh/prasyarat atau tantangan tambahan.
Self-efficacy & motivasi	Siswa cepat menyerah atau terlalu bergantung pada AI.	Beri target kecil, feedback kemajuan, dan pengalaman berhasil yang nyata.
Bahasa & kebutuhan belajar	Instruksi digital menambah beban karena istilah, navigasi, atau format.	Sederhanakan instruksi, gunakan multimodal support, dan berikan pilihan cara merespons.

Perbedaan individual	Yang mungkin terjadi	Respons pedagogis
Akses & konteks	Perangkat/internet tidak selalu tersedia pada waktu yang sama.	Sediakan alternatif offline/asinkron; jangan menyamakan akses teknologi dengan kemauan belajar.

Catatan tentang “screen time”

Untuk anak kecil, angka durasi tetap berguna sebagai pagar karena satu jam layar pada usia dua tahun mengambil porsi besar dari waktu terjaga. Namun ketika anak lebih besar, kita perlu melihat fungsi: apakah teknologi mengganggu tidur, belajar, makan bersama, olahraga, ibadah, relasi, dan kesehatan emosi? Jika iya, masalahnya bukan lagi sekadar angka, tetapi pola hidup.

11. Peran guru: dari pengatur perangkat menjadi instructional designer dan co-regulator

Dalam psikologi pendidikan, guru bukan hanya penjaga aturan layar. Guru adalah instructional designer yang memilih tujuan dan aktivitas, model yang memperlihatkan cara berpikir, scaffolder yang memberi bantuan sementara, motivator yang membangun rasa mampu dan nilai tugas, assessor yang mencari bukti pemahaman, feedback provider yang menunjukkan langkah berikutnya, serta co-regulator yang membantu siswa belajar mengatur perhatian, strategi, emosi, dan penggunaan teknologi. Pendekatan sosiokultural Vygotsky menegaskan bahwa dukungan diberikan secukupnya lalu dikurangi ketika kemampuan meningkat (Vygotsky, 1978); prinsip SRL kemudian mengarahkan kontrol itu perlahan berpindah ke peserta didik (Zimmerman, 2002).

Empat peran guru yang paling terlihat di kelas digital

Peran guru	Pertanyaan utama	Contoh konkret
Instructional designer	Aktivitas mental apa yang harus dilakukan siswa?	Video dipotong menjadi segmen; tiap segmen diikuti prediksi atau retrieval.
Scaffolder & co-regulator	Bantuan apa yang dibutuhkan sekarang, lalu kapan dikurangi?	Awalnya guru memberi checklist pencarian; berikutnya siswa membuat checklist sendiri.
Motivator & model	Bagaimana siswa merasa mampu dan melihat nilai tugas?	Guru menunjukkan proses salah–perbaiki, bukan hanya produk sempurna; memberi pilihan yang bermakna.
Assessor & feedback provider	Bukti apa bahwa siswa benar-benar memahami?	Minta penjelasan tanpa layar, bandingkan draft awal–revisi, dan beri feedback pada strategi.

Contoh scaffolding digital menurut usia

Orang dewasa memilih	Memilih bersama	Anak memilih + menjelaskan	Anak mandiri + refleksi
usia dini	SD awal	praremaja	remaja akhir

Alih-alih…	Coba…
“Pokoknya jangan buka itu.”	“Apa yang membuat konten ini menarik? Menurutmu bagian mana yang bisa berbahaya?”
“Kamu kecanduan HP.”	“Aku lihat kamu sulit berhenti dan tidur makin malam. Kita cari pola yang lebih enak buat tubuhmu.”
“AI itu curang.”	“Bagian mana yang boleh dibantu AI dan bagian mana yang harus menunjukkan kemampuanmu sendiri?”
“Jangan pernah posting apa pun.”	“Sebelum posting, cek: siapa yang bisa melihat, apakah orang lain setuju, dan apakah kamu nyaman jika ini muncul lagi tiga tahun lagi?”

Modeling tetap lebih kuat daripada ceramah
Sulit meminta peserta didik mengatur ponsel, memeriksa sumber, atau jujur tentang AI jika orang dewasa sendiri tidak memodelkan kebiasaan tersebut. Aturan yang adil sebaiknya menjadi budaya kelas/keluarga, bukan larangan yang hanya berlaku untuk anak.

12. Asesmen formatif dan feedback: mencari bukti bahwa belajar benar-benar terjadi

Teknologi membuat produk akhir semakin mudah terlihat rapi. Karena itu, asesmen perlu bergerak dari pertanyaan “Apakah jawabannya benar?” menuju “Apa yang dipahami, strategi apa yang digunakan, dan apa langkah berikutnya?” Feedback yang efektif bukan sekadar skor; ia membantu peserta didik melihat posisi saat ini, tujuan yang dituju, dan cara memperkecil jarak di antara keduanya (Hattie & Timperley, 2007).

Meta-analisis tentang instructional feedback yang disampaikan secara digital menemukan efek positif terhadap performa belajar, dengan hasil yang dipengaruhi oleh fokus feedback, jenis tugas, asesmen, dan kendali peserta didik (Brummer et al., 2024). Artinya, sistem otomatis tidak cukup hanya berkata “benar/salah”. Feedback perlu cukup spesifik untuk memandu perbaikan, tetapi tidak mengambil alih seluruh pemecahan masalah.

Yang dinilai	Bukti yang dapat diminta	Contoh feedback
Pemahaman	Jelaskan konsep tanpa melihat layar; buat contoh baru.	“Definisimu sudah benar. Sekarang hubungkan dengan kasus yang berbeda.”

Yang dinilai	Bukti yang dapat diminta	Contoh feedback
Strategi	Tunjukkan kata kunci pencarian, sumber yang ditolak, atau cara menyelesaikan soal.	“Strategimu masuk akal, tetapi kamu belum membandingkan sumber independen.”
Proses dengan AI	Draft awal → prompt → keluaran AI → revisi → alasan menerima/menolak.	“Bagian mana saran AI yang kamu ubah? Mengapa?”
Transfer	Gunakan konsep pada masalah baru tanpa petunjuk yang sama.	“Kamu bisa pada contoh ini. Sekarang coba situasi yang bentuknya berbeda.”

Contoh asesmen yang tahan terhadap “produk instan”
Untuk tugas esai, minta empat jejak: ide awal siswa, penggunaan sumber/AI, revisi, dan penjelasan lisan singkat. Produk akhir tetap dinilai, tetapi proses berpikir juga mempunyai tempat.

13. Sepuluh kasus singkat untuk diskusi kelas

Kasus	Situasi	Lensa psikologi pendidikan
1	Guru memutar video 25 menit karena “sudah ada materi lengkap”. Siswa terlihat tenang tetapi tidak bisa menjelaskan isi.	Apa yang terjadi pada perhatian dan beban kognitif? Bagaimana segmentasi, pertanyaan prediksi, dan retrieval dapat memperbaiki belajar?
2	Siswa kelas 5 memasukkan foto kartu pelajar ke chatbot untuk meminta bantuan mengisi formulir.	Apa tujuan tugas sebenarnya? Bagaimana memberi scaffolding tanpa mengorbankan privasi dan kemandirian?
3	Anak 4 tahun selalu diberi ponsel saat menangis di restoran.	Keterampilan regulasi emosi apa yang mungkin tidak terlatih? Bagaimana co-regulation dapat diberikan lalu dikurangi?
4	Remaja memakai AI untuk membuat esai utuh, lalu menghafalnya sebelum presentasi.	Proses kognitif apa yang di-offload ke AI? Bagaimana menjaga usaha awal, feedback, dan bukti proses?
5	Grup kelas ramai sampai tengah malam karena semua takut ketinggalan informasi.	Bagaimana kebutuhan relatedness bertemu dengan tidur, autonomy, dan regulasi diri? Aturan kelas apa yang realistis?
6	Aplikasi belajar memberi bintang tiap 20 detik. Anak terus bermain tetapi tidak bisa memindahkan konsep ke soal kertas.	Apakah behavioral engagement sama dengan learning? Bukti retrieval atau transfer apa yang perlu dilihat?
7	Siswa menerima berita viral dan membagikannya karena pengirimnya teman dekat.	Bagaimana kepercayaan pada teman memengaruhi verifikasi? Strategi metakognitif apa yang perlu dilatih?

Kasus	Situasi	Lensa psikologi pendidikan
8	Sekolah ingin memakai facial recognition untuk absensi agar “lebih modern”.	Apa nilai tambah pedagogisnya dibanding risiko data biometrik? Adakah alternatif dengan tujuan belajar yang sama?
9	Seorang remaja menutup Instagram dengan perasaan “semua orang lebih cantik, lebih produktif, dan lebih bahagia daripada saya”.	Bagaimana social comparison memengaruhi self-efficacy, emosi akademik, dan motivasi? Dukungan apa yang tidak meremehkan perasaannya?
10	Siswa meminta AI membuat daftar pustaka. Beberapa judul terdengar ilmiah, tetapi dua artikel ternyata tidak pernah ada.	Bagaimana metacognitive monitoring dan verifikasi sumber diuji? Siapa bertanggung jawab atas referensi yang dipakai?

14. Kerangka keputusan 9 langkah sebelum memakai teknologi

1. Mulai dari tujuan belajar. “Ingin memakai tablet” bukan tujuan; “siswa mampu membandingkan dua sumber dan menjelaskan alasannya” adalah tujuan.
2. Periksa pengetahuan awal dan perbedaan individual. Apa yang sudah diketahui? Siapa yang membutuhkan prasyarat, pilihan bahasa, akses alternatif, atau tantangan tambahan?
3. Tanya apakah teknologi benar-benar memberi nilai tambah. Jika papan tulis, benda nyata, atau diskusi lebih efektif untuk tujuan itu, gunakan cara yang lebih sederhana.
4. Rencanakan regulasi diri dan metakognisi. Tentukan kapan siswa merencanakan, memonitor, meminta bantuan/AI, dan merefleksikan hasil.
5. Periksa desain perhatian: autoplay, notifikasi, iklan, reward, scroll tanpa akhir, dan kecepatan pergantian konten.
6. Rencanakan bukti belajar dan feedback. Apa yang akan menunjukkan pemahaman, strategi, retrieval, atau transfer, bukan hanya aktivitas di aplikasi?
7. Periksa usia, keamanan, dan data. Semakin muda peserta didik, semakin besar kebutuhan struktur; cek pula data apa yang diminta dan siapa yang menerimanya.

8. Rencanakan “jalan keluar”: kapan berhenti, apa yang dilakukan setelah layar, dan bagaimana transisi agar teknologi tidak mengambil semua ruang belajar dan hidup.

9. Evaluasi dampak nyata: apakah peserta didik lebih paham, lebih mampu menjelaskan, lebih termotivasi, lebih mandiri, dan dapat mentransfer, atau hanya lebih lama berada di aplikasi?

Kalimat penutup untuk mahasiswa
Dalam psikologi pendidikan, teknologi tidak pernah menjadi tujuan akhir. Teknologi pendidikan yang baik membantu peserta didik berpikir, termotivasi, mengatur belajarnya, memperoleh feedback, dan akhirnya mampu belajar dengan semakin mandiri. Perspektif perkembangan tetap penting untuk menyesuaikan dukungan dengan usia, tetapi pertanyaan akhirnya adalah: apakah proses belajar benar-benar terjadi?

15. Pilihan artikel jurnal internasional mutakhir (2022–2026)

Penulis	Artikel / Jurnal	Inti relevansi	DOI
American Academy of Pediatrics	Digital Ecosystems, Children, and Adolescents: Technical Report | Pediatrics	Kerangka sosioekologis terbaru: kualitas, konteks, desain platform, caregiver, dan sistem.	klik
American Academy of Pediatrics	Digital Ecosystems, Children, and Adolescents: Policy Statement | Pediatrics	Rekomendasi child-centered, safety/privacy, literasi digital, dan keseimbangan aktivitas.	klik
Xia, Liu, Tlili, & Chiu	A systematic literature review on designing self-regulated learning using generative artificial intelligence | Computers & Education	GenAI dapat mendukung fase SRL, tetapi perlu desain human–AI collaboration yang menjaga keputusan belajar pada siswa.	klik
Atias & Mawasi	Conceptualizing AI literacies for children and youth | Computers and Education: Artificial Intelligence	AI literacy perlu operasional, sosial-kultural, kritis, dan etis.	klik
Avci, Baams, & Kretschmer	A Systematic Review of Social Media Use and Adolescent Identity Development | Adolescent Research Review	Apa yang dilakukan remaja di media sosial lebih informatif untuk identitas daripada durasi saja.	klik
Bonfanti et al.	The association between social comparison in social media, body image concerns and eating disorder symptoms | Body Image	Meta-analisis tentang social comparison, citra tubuh, dan eating-disorder symptoms.	klik
Chen & Cheung	Effect of generative AI on university students learning outcomes | Educational Research Review	GenAI mendukung beberapa hasil belajar; efek pada metakognisi tidak signifikan.	klik
Deng et al.	Does ChatGPT enhance student learning? | Computers & Education	Manfaat potensial ChatGPT; desain tugas menentukan apakah AI memperkuat atau menggantikan belajar.	klik
Liu & Zhong	A systematic review on how educators teach AI in K–12 education | Educational Research Review	AI literacy K–12; experiential learning, teacher involvement, dan konteks autentik.	klik
Lo, Hew, & Jong	The influence of ChatGPT on student engagement | Computers & Education	AI dapat meningkatkan maupun menurunkan keterlibatan belajar.	klik
Prasse et al.	Challenges in Promoting Self-Regulated Learning in Technology Supported Learning Environments | Technology, Knowledge and Learning	Umbrella review 31 review/meta-analysis; dukungan SRL perlu mencakup siklus perencanaan–monitoring–refleksi.	klik
Brummer et al.	A meta-analysis of digitally delivered instructional feedback | Learning Environments Research	Feedback digital berdampak positif; fokus, jenis tugas, asesmen, dan learner control memengaruhi efektivitas.	klik
Zheng & Xiao	A structural equation model of online learning: self-efficacy, digital learning, SRL, and course satisfaction | Frontiers in Psychology	Menunjukkan keterkaitan self-efficacy, SRL, pengalaman belajar digital, dan kepuasan belajar daring.	klik

Penulis	Artikel / Jurnal	Inti relevansi	DOI
Mallawaarachchi et al.	Early Childhood Screen Use Contexts and Cognitive and Psychosocial Outcomes | JAMA Pediatrics	Co-use dan konteks pemakaian layar penting; total durasi saja tidak cukup.	klik
Sala, Porcaro, & Gómez	Social Media Use and adolescents' mental health and well-being | Computers in Human Behavior Reports	Dampak media sosial bergantung pada individu, cara pakai, konten, dan desain platform.	klik
Colder Carras et al.	Prevention and Health Promotion Interventions for Young People in the Context of Digital Well-Being | JMIR	Intervensi digital wellbeing menjanjikan manfaat, dengan kualitas bukti yang masih bervariasi.	klik
Jing et al.	Screen media exposure and young children's vocabulary learning and development | Child Development	Efek media pada kosakata anak usia dini bergantung pada jenis dan konteks pengalaman.	klik
Bustamante et al.	Relation between executive functions and screen time exposure in under 6 year-olds | Computers in Human Behavior	Tidak ada hubungan sederhana antara total screen time dan fungsi eksekutif; konteks penting.	klik
Agesilaou & Kyza	Whose data are they? | International Journal of Child-Computer Interaction	Anak perlu dibantu memahami data ownership dan ekonomi data.	klik
Kumar & Byrne	The 5Ds of privacy literacy | Information and Learning Sciences	Kerangka Define–Describe–Discern–Determine–Decide untuk pendidikan privasi.	klik
Santos et al.	The Association between Screen Time and Attention in Children | Developmental Neuropsychology	Review hubungan screen time dan perhatian; interpretasi kausal perlu hati-hati.	klik

Penutup

Seluruh rangkaian materi kembali pada satu gagasan yang sama: teknologi, asesmen, teori belajar, manajemen kelas, maupun pengetahuan tentang perkembangan baru berarti ketika membantu kita melihat peserta didik sebagai manusia. Guru yang baik tidak mencari satu teknik yang bekerja untuk semua keadaan. Ia mengamati, menafsirkan dengan hati-hati, mencoba dukungan yang masuk akal, lalu belajar lagi dari respons peserta didiknya.

Daftar Referensi

Agesilaou, A., & Kyza, E. A. (2022). Whose data are they? Elementary school students' conceptualization of data ownership and privacy of personal digital data. International Journal of Child-Computer Interaction, 33, 100462. https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2022.100462

American Academy of Pediatrics. (2026a). Digital ecosystems, children, and adolescents: Policy statement. Pediatrics, 157(2), e2025075320. https://doi.org/10.1542/peds.2025-075320

American Academy of Pediatrics. (2026b). Digital ecosystems, children, and adolescents: Technical report. Pediatrics, 157(2), e2025075321. https://doi.org/10.1542/peds.2025-075321

Atias, O., & Mawasi, A. (2025). Conceptualizing AI literacies for children and youth: A systematic review on the design of AI literacy educational programs. Computers and Education: Artificial Intelligence, 9, 100491. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100491

Audrin, C., & Audrin, B. (2022). Key factors in digital literacy in learning and education: A systematic literature review using text mining. Education and Information Technologies, 27, 7395–7419. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10832-5

Avci, H., Baams, L., & Kretschmer, T. (2025). A systematic review of social media use and adolescent identity development. Adolescent Research Review, 10, 219–236. https://doi.org/10.1007/s40894-024-00251-1

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman. https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000

Bonfanti, R. C., Melchiori, F., Teti, A., Albano, G., Raffard, S., Rodgers, R., & Lo Coco, G. (2025). The association between social comparison in social media, body image concerns and eating disorder symptoms: A systematic review and meta-analysis. Body Image, 52, 101841. https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2024.101841

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674028845

Brummer, L., de Boer, H., Mouw, J. M., & Strijbos, J.-W. (2024). A meta-analysis of the effects of context, content, and task factors of digitally delivered instructional feedback on learning performance. Learning Environments Research, 27, 453–476. https://doi.org/10.1007/s10984-024-09501-4

Bustamante, J. C., Fernández-Castilla, B., & Alcaraz-Iborra, M. (2023). Relation between executive functions and screen time exposure in under 6 year-olds: A meta-analysis. Computers in Human Behavior, 145, 107739. https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107739

Chen, S., & Cheung, A. C. K. (2025). Effect of generative artificial intelligence on university students learning outcomes: A systematic review and meta-analysis. Educational Research Review, 49, 100737. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100737

Colder Carras, M., Aljuboori, D., Shi, J., Date, M., Karkoub, F., García Ortiz, K., Abreha, F. M., & Thrul, J. (2024). Prevention and health promotion interventions for young people in the context of digital well-being: Rapid systematic review. Journal of Medical Internet Research, 26, e59968. https://doi.org/10.2196/59968

Deng, R., Jiang, M., Yu, X., Lu, Y., & Liu, S. (2025). Does ChatGPT enhance student learning? A systematic review and meta-analysis of experimental studies. Computers & Education, 227, 105224. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105224

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

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. Contemporary Educational Psychology, 61, 101859. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859

Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. W. W. Norton. https://wwnorton.com/books/Identity/

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. Human Relations, 7(2), 117–140. https://doi.org/10.1177/001872675400700202

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

Jing, M., Ye, T., Kirkorian, H. L., & Mares, M.-L. (2023). Screen media exposure and young children's vocabulary learning and development: A meta-analysis. Child Development, 94(5), 1398–1418. https://doi.org/10.1111/cdev.13927

Kementerian Komunikasi dan Digital Republik Indonesia. (2026). Peraturan Menteri Komunikasi dan Digital Nomor 9 Tahun 2026 tentang Peraturan Pelaksanaan Peraturan Pemerintah Nomor 17 Tahun 2025 tentang Tata Kelola Penyelenggaraan Sistem Elektronik dalam Pelindungan Anak. https://jdih.komdigi.go.id/produk_hukum/abstrak/547

Kumar, P. C., & Byrne, V. L. (2022). The 5Ds of privacy literacy: A framework for privacy education. Information and Learning Sciences, 123(7/8), 445–461. https://doi.org/10.1108/ILS-02-2022-0022

Liu, X., & Zhong, B. (2024). A systematic review on how educators teach AI in K–12 education. Educational Research Review, 45, 100642. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100642

Lo, C. K., Hew, K. F., & Jong, M. S.-Y. (2024). The influence of ChatGPT on student engagement: A systematic review and future research agenda. Computers & Education, 219, 105100. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105100

Mallawaarachchi, S., Burley, J., Mavilidi, M., Howard, S. J., Straker, L., Kervin, L., Staton, S., Hayes, N., Machell, A., Torjinski, M., Brady, B., Thomas, G., Horwood, S., White, S. L. J., Zabatiero, J., Rivera, C., & Cliff, D. (2024). Early childhood screen use contexts and cognitive and psychosocial outcomes: A systematic review and meta-analysis. JAMA Pediatrics, 178(10), 1017–1026. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2024.2620

Mayer, R. E. (2021). Multimedia learning (3rd ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316941355

Mutlu-Bayraktar, D., Cosgun, V., & Altan, T. (2019). Cognitive load in multimedia learning environments: A systematic review. Computers & Education, 141, 103618. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103618

Nissenbaum, H. (2010). Privacy in context: Technology, policy, and the integrity of social life. Stanford University Press. https://www.sup.org/books/law/privacy-context

Pemerintah Republik Indonesia. (2025). Peraturan Pemerintah Nomor 17 Tahun 2025 tentang Tata Kelola Penyelenggaraan Sistem Elektronik dalam Pelindungan Anak. https://jdih.komdigi.go.id/produk_hukum/view/id/965/t/peraturan%2Bpemerintah%2Bnomor%2B17%2Btahun%2B2025

Prasse, D., Webb, M., Deschênes, M., Parent, S., Aeschlimann, F., Goda, Y., Yamada, M., & Raynault, A. (2024). Challenges in promoting self-regulated learning in technology supported learning environments: An umbrella review of systematic reviews and meta-analyses. Technology, Knowledge and Learning, 29, 1809–1830. https://doi.org/10.1007/s10758-024-09772-z

Roediger, H. L., III, & Karpicke, J. D. (2006). Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. Psychological Science, 17(3), 249–255. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x

Rojas-Estrada, E.-G., Aguaded, I., & García-Ruiz, R. (2024). Media and information literacy in the prescribed curriculum: A systematic review on its integration. Education and Information Technologies, 29, 9445–9472. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12154-0

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Press. https://doi.org/10.1521/978.14625/28806

Sala, A., Porcaro, L., & Gómez, E. (2024). Social media use and adolescents' mental health and well-being: An umbrella review. Computers in Human Behavior Reports, 14, 100404. https://doi.org/10.1016/j.chbr.2024.100404

Santos, R. M. S., Mendes, C. G., Miranda, D. M., & Romano-Silva, M. A. (2022). The association between screen time and attention in children: A systematic review. Developmental Neuropsychology, 47(4), 175–192. https://doi.org/10.1080/87565641.2022.2064863

Tinmaz, H., Lee, Y.-T., Fanea-Ivanovici, M., & Baber, H. (2022). A systematic review on digital literacy. Smart Learning Environments, 9, 21. https://doi.org/10.1186/s40561-022-00204-y

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press. https://www.hup.harvard.edu/books/9780674576292/mind-in-society

West, M., Rice, S., & Vella-Brodrick, D. (2024). Adolescent social media use through a self-determination theory lens: A systematic scoping review. International Journal of Environmental Research and Public Health, 21(7), 862. https://doi.org/10.3390/ijerph21070862

Xia, Q., Liu, Q., Tlili, A., & Chiu, T. K. F. (2026). A systematic literature review on designing self-regulated learning using generative artificial intelligence and its future research directions. Computers & Education, 240, 105465. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105465

World Health Organization. (2019). Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age. https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536

Zheng, Y., & Xiao, A. (2024). A structural equation model of online learning: Investigating self-efficacy, informal digital learning, self-regulated learning, and course satisfaction. Frontiers in Psychology, 14, 1276266. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1276266

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory Into Practice, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/S15430421TIP4102_2