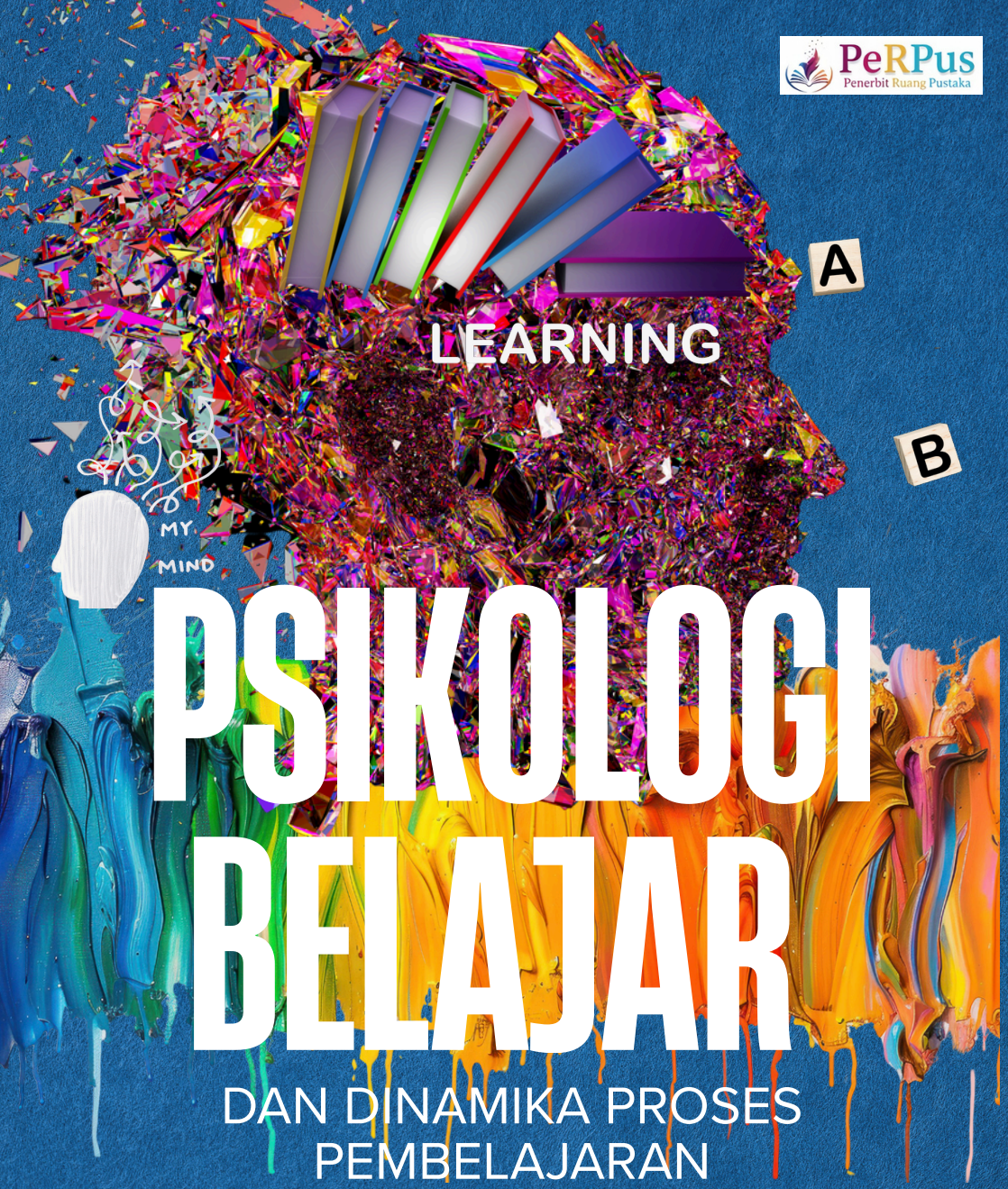
PeRPus
Penerbit Ruang Pustaka



PSIKOLOGI BELAJAR

DAN DINAMIKA PROSES PEMBELAJARAN

Yulianton Ashzar Ibrahim - Febriyeni Nasrul - Muhammad Ubaidillah
Fitri Yulianti - Ratna Tri Utami - Syahril - Sitti Riadil Janna
Dyla Fajhriani.N - Nurul Jariah - Agus Hendra - Nur Sholehah Dian Saputri
Muhammad Rusydi

PSIKOLOGI BELAJAR DAN DINAMIKA PROSES PEMBELAJARAN

Penulis:
Yulianton Ashzar Ibrahim
Febriyeni Nasrul
Muhammad Ubaidillah
Fitri Yulianti
Ratna Tri Utami
Syahril
Sitti Riadil Janna
Dyla Fajhriani.N
Nurul Jariah
Agus Hendra
Nur Sholehah Dian Saputri
Muhammad Rusydi

PT PENERBIT RUANG PUSTAKA

PSIKOLOGI BELAJAR DAN DINAMIKA PROSES PEMBELAJARAN

Penulis:
Yulianton Ashzar Ibrahim
Febriyeni Nasrul
Muhammad Ubaidillah
Fitri Yulianti
Ratna Tri Utami
Syahril
Sitti Riadil Janna
Dyla Fajhriani.N
Nurul Jariah
Agus Hendra
Nur Sholehah Dian Saputri
Muhammad Rusydi

ISBN : 978-634-05-0567-2

Editor: Muhammad Reiza, M.Psi,Psikolog
Penyunting: Syahrudin, SE
Desain Sampul dan Tata Letak: Tutik Anggraini, SKM

Penerbit: PT Penerbit Ruang Pustaka
Anggota IKAPI

Redaksi: Ranah Sungkai, Kec. XIII Koto Kampar, Kabupaten Kampar, Riau, Kode Pos: 28453
Website: https://penerbitruangpustaka.com/
Email: Penerbitruangpustaka@gmail.com
Cetakan pertama, April 2026

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

KATA PENGANTAR

Dengan mengucapkan puji syukur kehadirat Allah SWT, atas limpahan rahmat dan hidayah-Nya, maka penulisan buku dengan judul "*Psikologi Belajar dan Dinamika Proses Pembelajaran*" ini dapat diselesaikan dengan baik. Buku ini berisikan bahasan tentang konsep dasar psikologi belajar, teori-teori belajar, faktor-faktor yang memengaruhi proses belajar, serta dinamika interaksi yang terjadi dalam kegiatan pembelajaran di berbagai konteks pendidikan.

Buku ini disusun untuk memberikan pemahaman yang lebih mendalam mengenai bagaimana proses belajar berlangsung, baik dari sisi kognitif, afektif, maupun psikomotorik, serta bagaimana pendidik dapat mengelola pembelajaran secara efektif dan adaptif sesuai dengan karakteristik peserta didik. Selain itu, buku ini juga mengulas berbagai pendekatan, strategi, dan tantangan dalam pembelajaran yang terus berkembang seiring dengan perubahan zaman.

Buku ini masih banyak kekurangan dalam penyusunannya. Oleh karena itu, kami sangat mengharapkan kritik dan saran demi perbaikan dan kesempurnaan buku ini selanjutnya. Kami mengucapkan terima kasih kepada berbagai pihak yang telah membantu dalam proses penyelesaian buku ini. Semoga buku ini dapat menjadi sumber referensi dan literatur yang mudah dipahami serta bermanfaat bagi pembaca.

Kampar, April 2026
Penulis

DAFTAR ISI

DAFTAR ISI ..... **ii**
BAB 1 PENDAHULUAN PSIKOLOGI BELAJAR **1**
Oleh: Yulianton Ashzar Ibrahim, M. Pd. **1**
1.1 Pendahuluan 1
1.2 Konsep Dasar dan Ruang Lingkup Psikologi Belajar 4
1.3 Definisi Psikologi Belajar 6
1.4 Kedudukan Psikologi Belajar dalam Ilmu Pendidikan 7
1.5 Sejarah Singkat dan Perkembangan Psikologi Belajar 11
1.6 Pendekatan dan Metode Penelitian dalam Psikologi Belajar 14
1.6.1 Pendekatan dalam Psikologi Belajar 14
1.7 Kesimpulan 18
DAFTAR PUSTAKA **20**

BAB 2 HAKIKAT DAN PRINSIP-PRINSIP BELAJAR **23**
Oleh: Febriyeni Nasrul, S.SosI,. M.Pd **23**
2.1 Pendahuluan 23
2.2 Hakikat Belajar 24
2.3 Pengertian Belajar 26
2.4 Ciri-Ciri Belajar 29
2.4 Faktor-Faktor yang Mempengaruhi Belajar 32
2.4.1 Faktor Internal 32
2.4.2 Faktor Eksternal 33
2.5 Prinsip-prinsip Belajar 38
2.5.1 Prinsip Umum Belajar 38
2.5.2 Prinsip Khusus Belajar 40
2.6 Implikasi dalam Pembelajaran 41
DAFTAR PUSTAKA **43**

BAB 3 TEORI - TEORI BELAJAR KLASIK DAN MODERN 45
Oleh: Muhammad Ubaidillah, M.Pd. 45
3.1 Pendahuluan Teori Belajar dalam Psikologi Pendidikan.....45
3.2 Teori Belajar Behavioristik 48
3.2.1 Classical Conditioning.....49
3.2.2 Law of Effect.....50
3.2.3 Operant Coinditioining 51
3.2.4 Implikasi Teori Behavioiristik dalam Pembelajaran.....52
3.3 Teori Belajar Kognitif.....53
3.3.1 Teori Perkembangan Kognitif.....54
3.3.2 Discovery Learning.....55
3.3.3 Meaningful Learning.....56
3.3.4 Implikasi Teori Koignitif dalam Pembelajaran 57
3.4 Teori Belajar Konstruiktivistik.....58
3.4.1 Zone of Proximal Development (ZPD) 59
3.4.2 Scaffolding dalam Pembelajaran 60
3.4.3 Pembelajaran Kolaboiratif 61
3.4.4 Implikasi Teori Konstruiktivistik dalam Pembelajaran.....62
3.5 Teori Belajar Humanistik 63
3.5.1 Hierarki Kebutuhan.....64
3.5.2 Pembelajaran Berpusat pada Peserta Didik..65
3.5.3 Motivasi Intrinsik dalam Belajar.....66
3.5.4 Implikasi Teori Humanistik dalam Pembelajaran.....67
3.6 Teori Belajar Soisial.....68
3.6.1 Observatioinal Learning 69
3.6.2 Modeling dalam Pembelajaran 70
3.6.3 Self-Efficacy dalam Belajar 71

3.6.4 Implikasi Teori Belajar Sosial dalam Pembelajaran....71
3.7 Perkembangan Teori Belajar Modern....72
3.7.1 Connectivism dalam Pembelajaran....74
3.7.2 Pembelajaran Digital dan Lingkungan Belajar Modern....75
3.7.3 Integrasi Teori Belajar dalam Pendidikan Modern....76
3.8 Implikasi Teori Belajar dalam Praktik Pembelajaran....77
3.9 Kesimpulan....79
DAFTAR PUSTAKA....83

BAB 4 MOTIVASI DAN REGULASI DIRI DALAM BELAJAR....85
Oleh: Fitri Yulianti, M.Pd....85
4.1 Definisi Motivasi....85
4.1.2 Tujuan Motivasi....87
4.1.3 Perspektif dan Teori Motivasi Belajar....88
4.1.4 Faktor-faktor yang Mempengaruhi Motivasi Belajar....91
4.1.5 Strategi Meningkatkan Motivasi Belajar Peserta Didik....91
4.2 Regulasi Diri dalam Belajar....93
4.2.1 Komponen Regulasi Diri dalam Belajar....95
4.2.2 Fase Regulasi Diri dalam Belajar....99
4.2.3 Karakteristik Peserta Didik yang Memiliki Regulasi Diri dalam Belajar....102
4.3 Peran Motivasi pada Regulasi Diri dalam Belajar....103
DAFTAR PUSTAKA....106

BAB 5 PERAN EMOSI DAN KOGNISI DALAM PROSES PEMBELAJARAN.....109
Oleh: Ratna Tri Utami, M.Pd.....109
5.1 Pendahuluan.....109
5.1.1 Hakikat Kognisi dalam Pembelajaran 112
5.1.2 Hakikat Emosi dalam Pembelajaran 113
5.2 Interaksi Emosi dan Kognisi dalam Pembelajaran 113
5.2.1 Pengaruh Emosi terhadap Proses Kognitif .114
5.2.2 Pengaruh Kognisi terhadap Emosi.....115
5.2.3 Interaksi Emosi–Kognisi dalam Perspektif Beban Kognitif 115
5.2.4 Integrasi Emosi dan Kognisi dalam Pembelajaran.....116
5.3 Peran Emosi dalam Motivasi dan Keterlibatan Belajar 117
5.4 Implikasi dalam Praktik Pembelajaran 120
5.4.1 Menciptakan Lingkungan Belajar yang Aman dan Suportif 120
5.4.2 Memberikan Umpan Balik yang Positif dan Konstruktif 123
5.4.3 Menggunakan Metode Pembelajaran Aktif dan Kontekstual 124
5.4.4 Mengintegrasikan Gamifikasi dalam Pembelajaran.....124
5.4.5 Pemanfaatan Teknologi Adaptif untuk Mendukung Emosi dan Kognisi 125
DAFTAR PUSTAKA.....126

BAB 6 GAYA BELAJAR, PERBEDAAN INDIVIDU, DAN KECERDASAN MAJEMUK 131
Oleh: Dr. Syahril, S.Pd., M.Pd 131
6.1 Konseptualisasi Gaya Belajar dalam Perspektif Psikologi Pendidikan 131
6.2 Perbedaan Individu Peserta Didik dan Implikasinya terhadap Proses Pembelajaran 134
6.3 Teori Kecerdasan Majemuk dan Relevansinya dalam Konteks Pendidikan Modern.....136
6.4 Integrasi Gaya Belajar, Perbedaan Individu, dan Kecerdasan Majemuk dalam Desain Pembelajaran Efektif 143
DAFTAR PUSTAKA..... 146

BAB 7 PEMBELAJARAN DARI PERSPEKTIF BEHAVIORISTIK, KOGNITIF, DAN KONSTRUKTIVISTIK..... 149
Oleh: Dr. Sitti Riadil Janna, MA..... 149
7.1 Pembelajaran dari Perspektif Behavioristik.....149
7.2 Pembelajaran dari Perspektif Kognitif 155
7.3 Pembelajaran dari Perspektif Konstruktivistik 159
DAFTAR PUSTAKA.....164

BAB 8 LINGKUNGAN BELAJAR DAN INTERAKSI SOSIAL DALAM PEMBELAJARAN..... 167
Oleh: Dyla Fajhriani. N, M.Pd 167
8.1 Pendahuluan.....167
8.2 Pengertian Lingkungan Belajar 168
8.3 Komponen Lingkungan Belajar.....169
8.4 Faktor-Faktor yang Memengaruhi Lingkungan Belajar 170
8.5 Peran Lingkungan Belajar dan Interaksi Sosial dalam Pembelajaran 173
8.6 Karakteristik Lingkungan Belajar yang Efektif 174
8.7 Pengertian Interaksi Sosial Dalam Pembelajaran176

8.8 Bentuk-Bentuk Interaksi Sosial dalam Pembelajaran 177
8.9 Strategi Meningkatkan Interaksi Sosial dalam Pembelajaran 179
8.10 Dampak Lingkungan Belajar dan Interaksi Sosial 181
DAFTAR PUSTAKA.....164

BAB 9 STRATEGI DAN MODEL PEMBELAJARAN BERBASIS PSIKOLOGI 185
Oleh: Nurul Jariah, M.Psi, Psikolog.....185
9.1 Definisi Pembelajaran Berbabis Psikologi..... 185
9.1.2 Konsep Dasar Strategi Pemeblajaran Berbasisi Psikologi 188
9.2 Landasan Teori Psikologi Dalam Pembelajaran ..190
9.3 Karakteristik Strategi Pembelajaran Berbasis Psikologi.....192
9.4 Model-Model Pembelajaran Berbasis Psikologi...194
9.4.1 Model Pembelajaran Kooperatif 195
9.4.2 Model pembelajaran berbasis permasalahan *(Problem-Based Learning)* 197
9.4.3 Model Pembelajaran Inkuiri.....198
9.4.4 Model Pembelajaran Berbasis Proyek *(Project-Based Learning)* 200
9.5 Implementasi dalam Pembelajaran 202
DAFTAR PUSTAKA.....204

BAB 10 PERAN GURU SEBAGAI FASILITATOR DAN MOTIVATOR DALAM BE~LAJAR.....207
Oleh: Dr. Agus Hendra S.S, M.Pd.....207
10.1 Pengantar 207
10.2 Peran Guru Sebagai Fasilitator 210
10.3 Peran Guru Dalam Tatap Muka 215
10.4 Guru Sebagai Motivator 218

DAFTAR PUSTAKA 229

BAB 11 EVALUASI PROSES DAN HASIL BELAJAR DARI PERSPEKTIF PSIKOLOGIS 231
Oleh: Nur Sholehah Dian Saputri, S.Pd., M.Pd 231
11.1 Pendahuluan.....231
11.2 Konsep Dasar Evaluasi dalam Pembelajaran 233
11.3 Landasan Psikologis dalam Evaluasi Pembelajaran 236
11.4 Evaluasi Proses Belajar dari Perspektif Psikologis 239
11.5 Evaluasi Hasil Belajar dari Perspektif Psikologis 242
11.6 Faktor Psikologis yang Mempengaruhi Hasil Evaluasi Belajar.....244
11.7 Prinsip Evaluasi Pembelajaran yang Berorientasi Psikologis.....247
11.8 Implikasi Evaluasi Psikologis dalam Praktik Pembelajaran.....251
DAFTAR PUSTAKA 254

BAB 12 DINAMIKA PEMBELAJARAN DI ERA DIGITAL DAN IMPLIKASINYA TERHADAP PSIKOLOGI BELAJAR 257
Oleh: Dr. Muhammad Rusydi, S.Pd.I., M.Pd.I., ... 257
12.1 Pembelajaran di Era Digital: Alternatif atau Keniscayaan?.....257
12.2 Transformasi Pembelajaran di Era Digital: Dari Teacher-Centered Learning ke Student-Centered Learning.....260
12.3 Perubahan Kognitif, Psikomotorik dan Afektif dalam Interaksi Pembelajaran di Era Digital 265
12.4 Peluang dan Hambatan Psikologis dalam Ekosistem Pembelajaran di Era Digital.....269

DAFTAR PUSTAKA.....274

BIODATA PENULIS

BAB 1
PENDAHULUAN PSIKOLOGI BELAJAR

Oleh: Yulianton Ashzar Ibrahim, M. Pd.

1.1 Pendahuluan

Psikologi belajar merupakan salah satu fondasi utama dalam kajian psikologi pendidikan yang secara sistematis mengkaji proses, faktor, dan dinamika yang melatarbelakangi terjadinya perubahan perilaku individu sebagai hasil dari pengalaman dan interaksi dengan lingkungan. Secara etimologis, istilah psikologi berasal dari bahasa Yunani, yaitu *psyche* yang berarti jiwa dan *logos* yang berarti ilmu pengetahuan, sehingga psikologi dapat dipahami sebagai ilmu yang mempelajari aspek kejiwaan manusia (Wundt, 1897).

Dalam konteks pendidikan, psikologi belajar tidak hanya berfungsi untuk mendeskripsikan fenomena belajar, tetapi juga menyediakan kerangka konseptual yang memungkinkan pendidik untuk menjelaskan, memprediksi, serta mengendalikan berbagai variabel yang memengaruhi efektivitas proses pembelajaran (Slavin, 2018). Dengan demikian, disiplin ini memiliki peran strategis dalam meningkatkan kualitas praktik instruksional di kelas.

Hakikat belajar menjadi inti dari pembahasan dalam psikologi pendidikan. Belajar dipahami sebagai suatu proses sadar yang dilakukan individu untuk memperoleh pengetahuan, keterampilan, sikap, maupun perubahan perilaku yang bersifat relatif permanen sebagai hasil interaksi

aktif dengan lingkungan (Hilgard & Bower, 1975). Dalam perspektif behaviorisme, B. F. Skinner mendefinisikan belajar sebagai proses adaptasi perilaku yang berlangsung secara bertahap dan progresif, sebagaimana dikutip oleh Barlow, yaitu *"a process of progressive behavior adaptation"* (Barlow, 1985).

Secara teoretis, pemahaman tentang mekanisme belajar telah mengalami perkembangan paradigma yang signifikan. Awalnya, kajian belajar berfokus pada perilaku yang dapat diamati (behaviorisme), kemudian berkembang menuju pendekatan kognitif yang menekankan proses mental internal, hingga pada pendekatan kontemporer yang melibatkan kajian neurosains mengenai struktur dan fungsi otak dalam belajar (Ormrod, 2020). Dalam hal ini, Arthur S. Reber memandang psikologi belajar sebagai subdisiplin yang mengkaji penerapan prinsip-prinsip belajar dalam konteks pendidikan, termasuk evaluasi kemampuan dan proses kognitif peserta didik (Reber, 1995). Pandangan ini sejalan dengan pendapat William H. Witherington yang menyatakan bahwa psikologi pendidikan merupakan kajian sistematis mengenai proses dan faktor yang memengaruhi perkembangan individu dalam aktivitas belajar (Witherington, 1952).

Proses pembelajaran sendiri merupakan fenomena yang kompleks karena dipengaruhi oleh berbagai faktor, baik internal maupun eksternal. Faktor internal mencakup aspek fisiologis, seperti kondisi kesehatan dan fungsi indera, serta aspek psikologis yang meliputi inteligensi, bakat, minat, dan motivasi (Slameto, 2010). Sementara itu, faktor eksternal meliputi lingkungan keluarga, lingkungan sekolah (termasuk peran guru dan kurikulum), serta faktor instrumental seperti media dan teknologi pembelajaran (Santrock, 2011).

Penguasaan psikologi belajar menjadi sangat penting bagi pendidik karena berfungsi sebagai *repertoire of resources*, yaitu kumpulan sumber daya teoretis dan metodologis yang dapat digunakan dalam merancang dan melaksanakan pembelajaran secara efektif. Dengan pemahaman ini, pendidik

diharapkan mampu mengambil keputusan pedagogis yang tepat, menciptakan lingkungan belajar yang kondusif, serta menyesuaikan strategi pembelajaran dengan karakteristik peserta didik yang beragam (Woolfolk, 2016).

Lebih lanjut, integrasi berbagai teori belajar klasik seperti behaviorisme yang menekankan hubungan stimulus-respons, kognitivisme yang berfokus pada pemrosesan informasi, serta humanisme yang menempatkan individu sebagai pusat pembelajaran kini semakin diperkaya dengan temuan-temuan dalam bidang neurosains. Penelitian neurosains menunjukkan bahwa otak manusia memiliki sifat plastis (*neuroplasticity*), yaitu kemampuan untuk berubah dan beradaptasi sebagai respons terhadap pengalaman belajar (Sousa, 2017). Hal ini memperkuat pentingnya pendekatan pembelajaran yang fleksibel dan adaptif dalam pendidikan modern.

Transformasi tersebut juga tercermin dalam kebijakan pendidikan kontemporer, seperti *Kurikulum Merdeka* di Indonesia, yang menekankan prinsip pembelajaran berdiferensiasi guna mengakomodasi kebutuhan, potensi, dan karakteristik unik setiap peserta didik (Kemendikbudristek, 2022). Buku ini disusun untuk mengkaji secara mendalam berbagai dimensi dalam psikologi belajar, serta memberikan landasan ilmiah yang kokoh bagi pendidik dan mahasiswa dalam memahami serta mengelola kompleksitas proses pembelajaran, khususnya dalam menghadapi tantangan pendidikan di era digital.

1.2 Konsep Dasar dan Ruang Lingkup Psikologi Belajar

Psikologi belajar merupakan salah satu pilar utama dalam disiplin psikologi pendidikan yang secara sistematis mengkaji proses, faktor, serta dinamika yang mendasari perubahan perilaku individu sebagai konsekuensi dari pengalaman dan interaksi dengan lingkungan. Secara etimologis, istilah psikologi berasal dari bahasa Yunani, yaitu *psyche* yang berarti jiwa dan *logos* yang berarti ilmu pengetahuan, sehingga secara harfiah psikologi dimaknai sebagai ilmu tentang jiwa (Wundt, 1897). Dalam perkembangan modern, psikologi dipahami sebagai ilmu yang mempelajari perilaku organisme—baik manusia maupun hewan—dalam hubungannya dengan lingkungan (Skinner, 1953).

Dalam konteks pendidikan, psikologi belajar tidak hanya berfungsi untuk mendeskripsikan fenomena belajar, tetapi juga menyediakan kerangka ilmiah untuk menjelaskan, memprediksi, serta mengendalikan berbagai variabel yang memengaruhi efektivitas proses pembelajaran (Slavin, 2018). Fokus utama kajian ini adalah aktivitas belajar itu sendiri, yang dipahami sebagai proses sadar yang dilakukan individu untuk memperoleh pengetahuan, keterampilan, sikap, maupun perubahan perilaku yang relatif permanen sebagai hasil interaksi aktif dengan lingkungannya (Hilgard & Bower, 1975).

Sejumlah pakar memberikan kontribusi penting dalam mendefinisikan ruang lingkup psikologi belajar dan pendidikan. Arthur S. Reber memandang psikologi belajar sebagai subdisiplin yang berfokus pada penerapan prinsip-prinsip belajar dalam konteks pendidikan, termasuk evaluasi kemampuan serta pemahaman proses kognitif peserta didik (Reber, 1995). Pandangan ini sejalan dengan William H. Witherington yang menekankan bahwa psikologi pendidikan merupakan studi sistematis mengenai proses dan faktor yang

berkaitan dengan pertumbuhan individu dalam aktivitas belajar (Witherington, 1952).

Selain itu, Lister D. Crow dan Alice Crow mengemukakan bahwa psikologi pendidikan merupakan ilmu praktis yang berupaya menjelaskan proses belajar berdasarkan prinsip-prinsip ilmiah serta fakta empiris tentang perilaku manusia (Crow & Crow, 1960). Sementara itu, W. S. Winkel memandang psikologi pendidikan sebagai cabang psikologi terapan yang mengkaji prasyarat belajar di sekolah, berbagai bentuk belajar, serta tahapan-tahapan dalam keseluruhan proses pembelajaran (Winkel, 2004). Dalam perspektif profesional kependidikan, pemahaman terhadap psikologi belajar berfungsi sebagai *repertoire of resources*, yaitu kumpulan sumber daya teoretis dan metodologis yang membantu pendidik dalam menghadapi kompleksitas perkembangan peserta didik secara berbasis bukti (Woolfolk, 2016). Perkembangan kajian ini juga menunjukkan adanya pergeseran paradigma, dari penekanan pada perilaku yang dapat diamati menuju pemahaman terhadap proses mental internal serta keterlibatan struktur dan fungsi otak dalam belajar (Ormrod, 2020).

Ruang lingkup psikologi belajar mencakup berbagai aspek yang luas, termasuk perkembangan fisik dan psikologis peserta didik, faktor hereditas dan lingkungan, serta evaluasi hasil belajar (Santrock, 2011). Dengan penguasaan disiplin ini, pendidik diharapkan mampu mengambil keputusan pedagogis secara lebih bijaksana, merancang sistem pembelajaran yang efektif, serta menyesuaikan metode pengajaran dengan karakteristik peserta didik yang beragam. Secara fungsional, psikologi belajar memberikan kontribusi signifikan dalam membantu guru memahami mekanisme terjadinya belajar, meningkatkan motivasi siswa, serta menentukan strategi instruksional yang tepat (Slavin, 2018).

1.3 Definisi Psikologi Belajar

Dalam kajian akademik kependidikan, psikologi belajar menempati posisi yang sangat penting sebagai landasan konseptual dalam merancang dan melaksanakan proses pembelajaran. Sebagai salah satu subdisiplin utama dalam psikologi pendidikan, bidang ini mengkaji secara sistematis berbagai proses, faktor, serta dinamika yang menyebabkan terjadinya perubahan perilaku individu sebagai hasil dari pengalaman dan interaksi dengan lingkungan (Slavin, 2018).

Untuk memahami hakikat psikologi belajar, penting untuk meninjau asal-usul terminologinya. Istilah "psikologi" berasal dari bahasa Yunani, yaitu *psyche* yang berarti jiwa atau napas kehidupan, dan *logos* yang berarti ilmu pengetahuan. Pada awal perkembangannya, psikologi dipahami sebagai ilmu tentang jiwa. Namun, dalam perkembangan ilmu pengetahuan modern, psikologi mengalami pergeseran makna menjadi ilmu yang mempelajari perilaku dan proses mental organisme, baik yang tampak (*overt behavior*) maupun yang tidak tampak (*covert behavior*), dalam kaitannya dengan lingkungan (Skinner, 1953).

Dalam konteks pendidikan, psikologi belajar berfungsi sebagai ilmu terapan yang tidak hanya mendeskripsikan fenomena belajar, tetapi juga menyediakan kerangka ilmiah untuk menjelaskan, memprediksi, dan mengendalikan faktor-faktor yang memengaruhi efektivitas pembelajaran (Ormrod, 2020). Fokus utama kajian ini adalah aktivitas belajar itu sendiri, yang didefinisikan sebagai proses sadar dan terarah yang dilakukan individu untuk memperoleh pengetahuan, keterampilan, serta perubahan sikap yang bersifat relatif permanen sebagai hasil interaksi aktif dengan lingkungan (Hilgard & Bower, 1975).

Sedangkan dalam perspektif behaviorisme, B. F. Skinner mendefinisikan belajar sebagai suatu proses adaptasi perilaku yang berlangsung secara bertahap dan berkesinambungan (*a process of progressive behavior adaptation*), sebagaimana dikutip

oleh Barlow (1985). Definisi ini menekankan bahwa belajar merupakan rangkaian respons terhadap stimulus yang membentuk pola perilaku baru secara progresif. Namun, perkembangan teori belajar modern menunjukkan bahwa belajar tidak dapat direduksi hanya sebagai proses mekanistik stimulus-respons. Belajar merupakan proses yang bersifat holistik, melibatkan interaksi antara dimensi kognitif, afektif, dan psikomotorik individu (Bloom, 1956). Dengan demikian, keberhasilan pembelajaran sangat ditentukan oleh kemampuan pendidik dalam memahami dan mengintegrasikan ketiga dimensi tersebut secara seimbang.

Pada akhirnya, psikologi belajar menegaskan bahwa proses pembelajaran bukan sekadar aktivitas transfer pengetahuan, melainkan proses transformasi yang melibatkan seluruh aspek kemanusiaan peserta didik. Oleh karena itu, pemahaman yang mendalam terhadap dinamika psikologis peserta didik menjadi prasyarat utama bagi pendidik untuk menciptakan pembelajaran yang efektif, bermakna, dan berorientasi pada pengembangan potensi secara optimal.

1.4 Kedudukan Psikologi Belajar dalam Ilmu Pendidikan

Dalam disiplin ilmu pendidikan, psikologi belajar memiliki posisi yang fundamental karena memberikan penjelasan ilmiah mengenai proses internal peserta didik dalam menerima, mengolah, menyimpan, serta mengaplikasikan pengalaman belajar. Pendidikan tidak semata-mata dipahami sebagai aktivitas transfer pengetahuan, melainkan sebagai proses terstruktur yang bertujuan menghasilkan perubahan perilaku, peningkatan kapasitas kognitif, serta pembentukan karakter individu melalui kegiatan belajar. Oleh karena itu, psikologi belajar berperan

sebagai landasan ilmiah yang memungkinkan pendidik memahami peserta didik secara lebih objektif dan empiris, bukan sekadar berdasarkan asumsi normatif. Dalam konteks ini, psikologi belajar berfungsi sebagai penghubung antara tujuan pendidikan yang bersifat konseptual dengan praktik pembelajaran yang berlangsung di lingkungan pendidikan .

Secara konseptual, psikologi belajar merupakan bagian dari psikologi pendidikan yang secara khusus menelaah proses belajar serta faktor-faktor yang memengaruhinya. Penelitian dalam jurnal nasional menunjukkan bahwa psikologi belajar merupakan cabang yang secara langsung berkaitan dengan aktivitas pembelajaran di kelas, terutama dalam upaya menciptakan proses belajar yang efektif dan efisien (Sari et al., 2023). Hal ini mengindikasikan bahwa psikologi belajar tidak berada pada posisi marginal, melainkan sebagai inti kajian yang memiliki keterkaitan langsung dengan praktik pendidikan sehari-hari.

Kedudukan psikologi belajar semakin signifikan karena pendidikan tidak hanya berorientasi pada konten yang diajarkan, tetapi juga pada bagaimana peserta didik mempelajari konten tersebut. Dalam perspektif pendidikan modern, pemahaman tentang karakteristik peserta didik, dinamika proses belajar-mengajar, motivasi belajar, pengelolaan kelas, serta asesmen merupakan kontribusi utama psikologi pendidikan dalam pembentukan kompetensi guru. Lai-Yeung (2011) menegaskan bahwa psikologi pendidikan memberikan kontribusi unik dalam memahami peserta didik serta proses pembelajaran, sehingga menjadi komponen penting dalam pendidikan guru. Dengan demikian, psikologi belajar menyediakan dasar rasional bagi guru dalam mengambil keputusan pedagogis yang tepat dan berbasis bukti.

Dalam praktiknya, psikologi belajar berfungsi sebagai dasar dalam perancangan strategi pembelajaran. Guru dituntut tidak hanya menguasai materi pelajaran, tetapi juga memahami perbedaan individu peserta didik, kesiapan belajar, minat, motivasi, perkembangan kognitif, serta berbagai hambatan belajar. Haryadi dan Cludia (2021) menyatakan bahwa psikologi pendidikan berperan penting dalam membantu guru memahami perilaku belajar siswa, sehingga guru dapat menyesuaikan metode dan pendekatan pembelajaran sesuai dengan karakteristik peserta didik. Hal ini menunjukkan bahwa psikologi belajar memiliki fungsi operasional dalam pendidikan, yaitu mengaplikasikan teori ke dalam praktik pembelajaran yang lebih efektif, adaptif, dan berorientasi pada kebutuhan peserta didik.

Dalam perkembangan kontemporer, peran psikologi belajar juga terlihat dalam aspek asesmen, pemberian umpan balik, serta pengembangan kemandirian belajar. Andrade, Brookhart, dan Yu (2021) menjelaskan bahwa asesmen kelas tidak hanya berfungsi sebagai alat evaluasi hasil belajar, tetapi juga sebagai mekanisme regulasi bersama (*co-regulated learning*) yang memungkinkan guru dan siswa mengarahkan proses belajar secara kolaboratif. Selain itu, Daumiller dan Meyer (2025) menekankan bahwa umpan balik merupakan komponen penting dalam proses pembelajaran karena memengaruhi aspek kognitif, motivasional, dan emosional peserta didik. Temuan ini memperkuat posisi psikologi belajar sebagai dasar dalam merancang pembelajaran yang tidak hanya berorientasi pada hasil, tetapi juga pada proses dan perkembangan belajar peserta didik.

Selanjutnya, jika ditinjau dari kerangka ilmu pendidikan secara keseluruhan, psikologi belajar merupakan bagian dari landasan psikologis pendidikan yang bekerja secara integratif dengan landasan filosofis, sosiologis, dan pedagogis. Landasan filosofis memberikan arah dan tujuan pendidikan, landasan sosiologis menjelaskan konteks sosial pendidikan, sedangkan

psikologi belajar menjelaskan mekanisme internal individu dalam proses belajar. Tanpa pemahaman psikologi belajar, praktik pendidikan berpotensi menjadi terlalu normatif dan kurang responsif terhadap realitas empiris peserta didik. Lebih lanjut, kurangnya pemahaman terhadap aspek psikologis dalam pembelajaran dapat menghambat pencapaian tujuan pendidikan secara optimal (Sari et al., 2023).

Dengan demikian, kedudukan psikologi belajar dalam ilmu pendidikan dapat dirumuskan dalam tiga dimensi utama. Penjelasan tiga dimensi utama sebagai berikut:

1. Menjadi landasan teoritis dalam memahami hakikat dan proses belajar peserta didik.
2. Menjadi landasan praktis dalam merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran.
3. Menjadi landasan pengembangan pendidikan yang berorientasi pada peserta didik, berbasis bukti, dan responsif terhadap keragaman individu.

Berdasarkan hal itu, psikologi belajar tidak dapat dipandang sebagai pelengkap dalam ilmu pendidikan, melainkan sebagai fondasi utama yang memberikan legitimasi ilmiah sekaligus relevansi praktis dalam penyelenggaraan pendidikan.

1.5 Sejarah Singkat dan Perkembangan Psikologi Belajar

Psikologi belajar, sebagai cabang dari psikologi pendidikan, memiliki sejarah yang panjang dan berkembang pesat seiring dengan perubahan paradigma dalam bidang pendidikan. Secara umum, psikologi belajar berfokus pada bagaimana individu memperoleh pengetahuan, keterampilan, nilai, dan sikap melalui proses belajar yang terstruktur. Dalam perkembangannya, psikologi belajar tidak hanya mengkaji bagaimana proses belajar terjadi, tetapi juga bagaimana faktor-faktor internal seperti motivasi, emosi, dan kemampuan kognitif memengaruhi hasil belajar. Pada awalnya, psikologi belajar berakar dari studi tentang perilaku dan pengalaman. Teori-teori awal dalam psikologi belajar banyak dipengaruhi oleh aliran behaviorisme yang menekankan pada pengaruh lingkungan dalam membentuk perilaku. Tokoh-tokoh seperti Ivan Pavlov dan B.F. Skinner, dengan teori pengkondisian (*conditioning*), mengembangkan konsep dasar bahwa perilaku manusia dapat dipelajari melalui pengkondisian terhadap rangsangan dan respons tertentu. Pavlov, misalnya, dengan eksperimen anjingnya menemukan bahwa rangsangan yang tidak terkait dengan makanan dapat memicu reaksi yang sama dengan rangsangan alami, yaitu air liur. Ini memberikan dasar bagi pemahaman awal tentang bagaimana pembelajaran dapat terjadi melalui pengkondisian respons terhadap rangsangan eksternal (Pavlov, 1927).

Sementara itu, pada pertengahan abad ke-20, psikologi belajar mulai beralih dari pendekatan behavioristik ke pendekatan kognitif. Tokoh utama dalam perkembangan psikologi kognitif adalah Jean Piaget, yang mengembangkan teori perkembangan kognitif pada anak-anak. Piaget mengemukakan bahwa anak-anak melalui tahap-tahap perkembangan kognitif yang memungkinkan mereka untuk memahami dunia sekitar secara lebih kompleks dan abstrak.

Dalam perspektif Piaget, proses belajar lebih dilihat sebagai suatu adaptasi terhadap lingkungan yang dilakukan melalui skema mental yang berkembang seiring waktu (Piaget, 1952). Psikologi belajar kemudian mengarah pada pemahaman tentang bagaimana individu menyerap, mengolah, dan menyimpan informasi untuk digunakan kembali dalam konteks yang berbeda. Seiring dengan perkembangan teknologi dan pemahaman lebih dalam mengenai proses mental yang terlibat dalam belajar, muncul berbagai pendekatan lain yang melibatkan pengembangan teori-teori baru tentang motivasi dan pengaturan diri dalam belajar. Teori pembelajaran sosial Bandura (1977), yang berfokus pada pengaruh observasi dan imitasi terhadap pembelajaran, menambahkan dimensi baru dengan mengaitkan belajar tidak hanya dengan pengalaman langsung, tetapi juga dengan pengamatan terhadap perilaku orang lain. Bandura juga memperkenalkan konsep *self-efficacy*, yaitu keyakinan seseorang pada kemampuannya untuk berhasil dalam suatu tugas, yang sangat memengaruhi motivasi dan pencapaian belajar.

Pada abad ke-21, psikologi belajar mengalami perkembangan lebih lanjut dengan semakin pentingnya faktor internal dalam proses pembelajaran, seperti pengaturan diri dan metakognisi. Psikologi belajar saat ini tidak hanya mengkaji bagaimana informasi diterima dan diserap, tetapi juga bagaimana individu mengontrol dan mengevaluasi proses belajarnya sendiri. Sebagai contoh, Panadero (2017) dalam penelitiannya tentang *self-regulated learning* menekankan pentingnya kemampuan individu untuk memonitor, mengatur, dan menilai proses belajar mereka, serta bagaimana pengaruh dari faktor emosional dan motivasional dapat meningkatkan efektivitas belajar. Penelitian tersebut menunjukkan bahwa belajar bukanlah proses pasif, melainkan aktif, di mana siswa mengatur sendiri cara mereka belajar,

memotivasi diri, dan menilai keberhasilan mereka dalam mencapai tujuan belajar.

Dalam konteks pendidikan Indonesia, pemahaman terhadap psikologi belajar menjadi sangat relevan dalam meningkatkan efektivitas pembelajaran. Psikologi belajar tidak hanya menjelaskan bagaimana cara belajar yang efektif, tetapi juga memperhatikan perbedaan individu, kesiapan belajar, serta pengaruh sosial dan emosional dalam konteks kelas. Psikologi pendidikan memberikan wawasan tentang bagaimana mengatasi hambatan belajar dan menciptakan lingkungan yang mendukung proses pembelajaran yang optimal. Hal ini ditegaskan oleh penelitian dari Rohmah (2017) yang menyebutkan bahwa tanpa pemahaman psikologi, tujuan pembelajaran tidak dapat tercapai dengan baik, dan proses pembelajaran menjadi tidak efektif.

Dengan demikian, psikologi belajar berkembang dari sebuah kajian yang berfokus pada perilaku dan stimulus eksternal menjadi pemahaman yang lebih kompleks tentang proses internal dalam diri individu, termasuk perkembangan kognitif, sosial, dan emosional yang berkontribusi pada cara seseorang belajar. Perkembangan ini juga mencerminkan pemahaman yang lebih mendalam tentang bagaimana faktor-faktor individual dan konteks sosial saling berinteraksi dalam proses belajar, serta bagaimana hal tersebut dapat diterjemahkan dalam praktik pendidikan yang lebih efektif.

1.6 Pendekatan dan Metode Penelitian dalam Psikologi Belajar

Dalam psikologi belajar, pendekatan dan metode penelitian memiliki peran yang sangat penting untuk mengungkap bagaimana individu belajar dan faktor-faktor apa saja yang memengaruhi proses tersebut. Psikologi belajar tidak hanya berfokus pada hasil akhir belajar, tetapi juga mencakup pemahaman tentang proses kognitif, afektif, dan sosial yang terlibat dalam pembelajaran. Oleh karena itu, dalam studi psikologi belajar, beragam pendekatan dan metode penelitian digunakan untuk memahami fenomena belajar secara lebih mendalam.

1.6.1 Pendekatan dalam Psikologi Belajar

Pendekatan yang digunakan dalam penelitian psikologi belajar sangat bervariasi, tergantung pada fokus studi dan tujuan penelitian. Beberapa pendekatan utama yang sering digunakan dalam psikologi belajar antara lain:

1. **Pendekatan Kognitif**
   Pendekatan kognitif dalam psikologi belajar menekankan pada bagaimana individu memproses informasi, menyimpannya dalam memori, serta mengambil dan menggunakan informasi tersebut saat dibutuhkan. Pendekatan ini berfokus pada pemahaman proses mental yang terlibat dalam belajar, seperti pengambilan keputusan, pemecahan masalah, dan pengorganisasian pengetahuan. Piaget (1952) dalam teorinya mengenai perkembangan kognitif mengemukakan bahwa individu belajar dengan membangun skema mental berdasarkan pengalaman yang mereka alami. Penelitian dalam psikologi kognitif sering melibatkan eksperimen laboratorium yang mengukur aspek-aspek kognitif, seperti memori, perhatian, dan persepsi, untuk memahami bagaimana faktor-faktor ini memengaruhi proses belajar (Piaget, 1952).

2. **Pendekatan Behavioristik**
   Pendekatan behavioristik berfokus pada pengaruh lingkungan eksternal terhadap perilaku yang dapat diamati, termasuk dalam proses belajar. Menurut teori behavioristik, perilaku belajar dikendalikan oleh stimulus dan respons, dan proses belajar dapat dipengaruhi oleh penguatan atau hukuman. Pendekatan ini banyak diterapkan dalam penelitian yang berfokus pada pengukuran perubahan perilaku, seperti eksperimen yang dilakukan oleh Skinner dengan menggunakan prinsip pengkondisian operan (Skinner, 1953). Penelitian dengan pendekatan ini sering kali menggunakan desain eksperimen untuk mengukur pengaruh penguatan positif atau negatif terhadap perilaku yang diinginkan dalam konteks pendidikan.
3. **Pendekatan Sosial-Kognitif**
   Pendekatan sosial-kognitif, yang dikembangkan oleh Albert Bandura, menekankan pentingnya observasi dan imitasi dalam proses belajar. Bandura (1977) berargumen bahwa individu belajar tidak hanya melalui pengalaman langsung, tetapi juga melalui pengamatan terhadap perilaku orang lain. Proses ini dikenal dengan sebutan *observational learning* atau *modeling*. Dalam penelitian psikologi belajar, pendekatan ini sering digunakan untuk mengkaji bagaimana siswa belajar dari guru, teman sebaya, atau bahkan media. Penelitian yang menggunakan pendekatan sosial-kognitif sering melibatkan eksperimen untuk mengamati bagaimana individu merespons perilaku orang lain dan bagaimana perilaku tersebut mempengaruhi pembelajaran mereka.

1.5.2 Metode Penelitian dalam Psikologi Belajar

Untuk mengungkap fenomena psikologi belajar, berbagai metode penelitian diterapkan, masing-masing dengan kekuatan dan kelemahannya. Beberapa metode yang umum digunakan dalam penelitian psikologi belajar adalah:

1. **Metode Eksperimental**

   Metode eksperimen merupakan salah satu metode yang paling sering digunakan dalam psikologi belajar. Dalam metode ini, peneliti mengontrol variabel-variabel tertentu untuk melihat pengaruhnya terhadap variabel lainnya, dengan tujuan untuk menemukan hubungan sebab-akibat. Sebagai contoh, dalam penelitian mengenai efektivitas teknik pengajaran tertentu, peneliti dapat membandingkan hasil belajar siswa yang diajarkan dengan metode tradisional dan siswa yang diajarkan menggunakan metode baru. Penelitian eksperimen sering dilakukan di laboratorium atau dalam setting terkontrol, tetapi juga bisa dilakukan di ruang kelas untuk studi lapangan. Sebagai contoh, penelitian yang dilakukan oleh Haryadi dan Cludia (2021) menggunakan metode eksperimen untuk menguji pengaruh pemberian umpan balik terhadap peningkatan motivasi belajar siswa.

2. **Metode Observasional**

   Metode observasional digunakan untuk mempelajari perilaku peserta didik dalam konteks alami mereka tanpa melakukan intervensi langsung. Peneliti mengamati bagaimana peserta didik belajar, berinteraksi, dan bereaksi terhadap situasi pembelajaran. Metode ini memberikan wawasan tentang perilaku yang terjadi dalam setting pendidikan yang lebih realistis. Sebagai contoh, dalam penelitian yang dilakukan oleh Nurjanah et al. (2023), peneliti mengamati interaksi antara guru dan siswa dalam kegiatan pembelajaran untuk menilai seberapa besar pengaruh dinamika kelas terhadap hasil belajar siswa. Dalam penelitian ini, peneliti tidak mengubah kondisi kelas,

melainkan hanya mengamati dan menganalisis interaksi yang terjadi.

3. **Metode Kualitatif**
   Metode kualitatif sering digunakan dalam penelitian psikologi belajar untuk memahami pengalaman subjektif peserta didik selama proses belajar. Penelitian kualitatif melibatkan wawancara mendalam, diskusi kelompok terfokus (focus group discussion), dan analisis dokumen untuk mendapatkan gambaran yang lebih holistik tentang pengalaman belajar. Dalam penelitian ini, peneliti cenderung mencari makna, interpretasi, dan pemahaman yang lebih dalam mengenai perilaku, sikap, dan keyakinan peserta didik tentang proses belajar mereka. Penelitian yang dilakukan oleh Mustaqimah (2024) mengenai dampak psikologi pembelajaran terhadap motivasi belajar siswa menggunakan pendekatan kualitatif untuk menggali pengalaman subjektif siswa terhadap pengajaran yang mereka terima.

4. **Metode Studi Kasus**
   Metode studi kasus adalah pendekatan yang digunakan untuk mempelajari fenomena tertentu secara mendalam, biasanya dengan fokus pada satu atau beberapa individu atau kelompok. Dalam psikologi belajar, studi kasus sering digunakan untuk menganalisis bagaimana faktor-faktor psikologis tertentu mempengaruhi proses belajar pada individu atau kelompok tertentu. Misalnya, penelitian oleh Tohirin (2005) mengenai psikologi pendidikan dalam konteks pembelajaran agama Islam menggunakan studi kasus untuk menganalisis bagaimana faktor kepribadian dan motivasi belajar siswa mempengaruhi keberhasilan mereka dalam memahami materi agama.

Berdasarkan penjelasan di atas, pendekatan dan metode penelitian dalam psikologi belajar sangat beragam, tergantung pada tujuan dan fokus pembelajaran. Artinya, pendekatan kognitif, behavioristik, dan sosial-kognitif memberikan wawasan yang berbeda tentang bagaimana individu belajar, sedangkan metode penelitian seperti eksperimen, observasi, kualitatif, dan studi kasus memberikan alat bagi peneliti untuk mengungkap proses belajar secara mendalam. Dalam konteks pendidikan, pemahaman terhadap berbagai pendekatan dan metode penelitian ini sangat penting untuk mengembangkan strategi pembelajaran yang lebih efektif dan responsif terhadap kebutuhan peserta didik.

1.7 Kesimpulan

Kesimpulan dari Bab ini menunjukkan bahwa psikologi belajar memiliki peran yang sangat penting dalam pendidikan, baik dalam teori maupun praktik. Sebagai cabang dari psikologi pendidikan, psikologi belajar tidak hanya berfokus pada bagaimana individu belajar, tetapi juga memperhatikan faktor-faktor internal dan eksternal yang memengaruhi proses pembelajaran. Dengan berbagai pendekatan, mulai dari kognitif, behavioristik, hingga sosial-kognitif, psikologi belajar membantu pendidik dalam memahami dinamika belajar peserta didik dan menciptakan strategi pembelajaran yang lebih efektif. Selain itu, metode penelitian yang beragam, seperti eksperimen, observasi, kualitatif, dan studi kasus, memberikan alat bagi peneliti untuk mengungkap fenomena belajar secara mendalam dan meningkatkan kualitas proses pembelajaran di kelas.

Secara keseluruhan, psikologi belajar berfungsi sebagai landasan teoretis dan praktis dalam merancang dan melaksanakan pembelajaran yang efektif. Pemahaman tentang psikologi belajar memungkinkan pendidik untuk mengambil keputusan pedagogis yang tepat, menciptakan lingkungan belajar yang kondusif, serta menyesuaikan metode pembelajaran dengan karakteristik peserta didik. Berdasarkan hal itu, integrasi psikologi belajar dalam pendidikan sangat krusial untuk meningkatkan hasil belajar, mengatasi hambatan belajar, dan memaksimalkan potensi setiap peserta didik, sebagaimana terlihat dalam peran penting psikologi pendidikan dalam perkembangan kebijakan pembelajaran saat ini dan akan datang.

DAFTAR PUSTAKA

Andrade, H. L., Brookhart, S. M., & Yu, E. C. (2021). Classroom assessment as co-regulated learning: A systematic review. *Frontiers in Education, 6*, 751168.

Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. *Prentice-Hall*.

Barlow, D. H. (1985). *Clinical Handbook of Psychological Disorders*. New York: Guilford Press.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Crow, L. D., & Crow, A. (1960). *Educational Psychology.* New York: American Book Company.

Daumiller, M., & Meyer, J. (2025). Advancing feedback research in educational psychology: Insights into feedback processes and determinants of effectiveness. *Learning and Instruction*.

Haryadi, R., & Cludia, C. (2021). Pentingnya psikologi pendidikan bagi guru. *Academy of Education Journal*, 12(2).

Hilgard, E. R., & Bower, G. H. (1975). *Theories of Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Kemendikbudristek. (2022). *Panduan Kurikulum Merdeka*. Jakarta: Kementerian Pendidikan.

Lai-Yeung, S. W. C. (2011). Teaching educational psychology as both a required and an elective course: Explorations of students' perceptions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29*, 1675–1684.

Nurjanah, I., Wati, N., & Eka, S. (2023). Peran psikologi belajar dalam meningkatkan efektivitas pembelajaran di kelas. *Community Development Journal*, 4(2).

Ormrod, J. E. (2020). *Educational Psychology: Developing Learners*. Boston: Pearson.

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in*

Psychology, 8, 422. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422

Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex*. Oxford University Press.

Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press.

Reber, A. S. (1995). *Dictionary of Psychology*. London: Penguin.

Rohmah, A. N. (2017). Psikologi pembelajaran dan aplikasinya dalam pendidikan. *Jurnal Pendidikan Ilmu Sosial*, 3(2).

Santrock, J. W. (2011). *Educational Psychology*. New York: McGraw-Hill.

Sari, D., et al. (2023). Peran psikologi belajar dalam meningkatkan efektivitas pembelajaran di kelas. *Community Development Journal*, 4(2).

Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior.* New York: Macmillan.

Slameto. (2010). *Belajar dan Faktor-Faktor yang Mempengaruhinya*. Jakarta: Rineka Cipta.

Slavin, R. E. (2018). *Educational Psychology: Theory and Practice*. Boston: Pearson.

Sousa, D. A. (2017). *How the Brain Learns*. Thousand Oaks: Corwin.

Tohirin, A. (2005). Psikologi Pembelajaran Pendidikan Agama Islam. *Raja Grafindo Persada*.

Winkel, W. S. (2004). *Psikologi Pengajaran.* Jakarta: Grasindo.

Witherington, W. H. (1952). *Educational Psychology*. New York: McGraw-Hill.

Woolfolk, A. (2016). *Educational Psychology*. Boston: Pearson.

Wundt, W. (1897). *Outlines of Psychology*. Leipzig: Engelmann.

BAB 2
HAKIKAT DAN PRINSIP-PRINSIP BELAJAR

Oleh: Febriyeni Nasrul, S.SosI,. M.Pd

2.1 Pendahuluan

Belajar merupakan salah satu proses yang sangat penting dalam kehidupan manusia. Melalui belajar, individu dapat mengembangkan pengetahuan, keterampilan, sikap, serta nilai-nilai yang dibutuhkan untuk menjalani kehidupan secara optimal. Proses belajar tidak hanya terjadi di lingkungan pendidikan formal seperti sekolah, tetapi juga berlangsung dalam keluarga dan masyarakat sepanjang hayat. Dalam konteks pendidikan, belajar menjadi inti dari seluruh kegiatan pembelajaran. Keberhasilan suatu proses pendidikan sangat ditentukan oleh bagaimana proses belajar itu berlangsung. Oleh karena itu, pemahaman yang mendalam mengenai hakikat belajar menjadi hal yang sangat penting, khususnya bagi pendidik. Dengan memahami hakikat belajar, pendidik dapat merancang pembelajaran yang lebih efektif, bermakna, dan sesuai dengan kebutuhan peserta didik.

Selain itu, penerapan prinsip-prinsip belajar juga menjadi faktor penting dalam menunjang keberhasilan pembelajaran. Prinsip-prinsip tersebut berfungsi sebagai pedoman dalam merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi proses pembelajaran. Tanpa memperhatikan prinsip-prinsip belajar, kegiatan pembelajaran cenderung menjadi kurang efektif dan tidak mampu mencapai tujuan yang diharapkan.

Namun, dalam praktiknya masih banyak proses pembelajaran yang belum sepenuhnya memperhatikan hakikat dan prinsip belajar. Hal ini dapat menyebabkan rendahnya keterlibatan peserta didik, kurangnya pemahaman terhadap materi, serta hasil belajar yang belum optimal. Oleh karena itu, pembahasan mengenai hakikat dan prinsip-prinsip belajar menjadi sangat relevan untuk dikaji.

Berdasarkan hal tersebut, bab ini akan membahas secara mendalam mengenai hakikat dan pengertian belajar, ciri-ciri belajar, faktor-faktor yang mempengaruhi belajar, serta prinsip-prinsip belajar yang dapat diterapkan dalam proses pembelajaran.

2.2 Hakikat Belajar

Dalam kegiatan belajar dan mengajar, peserta didik memiliki peran yang sangat penting, yaitu sebagai subjek sekaligus objek dalam proses pendidikan. Sebagai subjek, peserta didik berperan aktif dalam membangun pengetahuan, keterampilan, dan sikap melalui berbagai pengalaman belajar. Sementara itu, sebagai objek, peserta didik menjadi sasaran dari proses pembelajaran yang dirancang oleh pendidik. Oleh karena itu, makna utama dari proses pembelajaran tidak hanya terletak pada aktivitas mengajar yang dilakukan oleh guru, melainkan pada bagaimana peserta didik melakukan aktivitas belajar untuk mencapai tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan.

Tujuan pembelajaran akan tercapai secara optimal apabila peserta didik berperan aktif dalam proses tersebut. Keaktifan yang dimaksud tidak hanya terbatas pada aktivitas fisik, seperti mendengarkan, mencatat, atau mengerjakan tugas, tetapi juga mencakup aktivitas mental dan emosional, seperti berpikir kritis, memahami, menganalisis, serta menginternalisasi nilai-nilai yang dipelajari. Apabila peserta

didik hanya aktif secara fisik tanpa diiringi keterlibatan mental, maka proses pembelajaran belum dapat dikatakan berhasil. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa peserta didik belum sepenuhnya mengalami proses belajar yang sesungguhnya.

Belajar pada hakikatnya merupakan suatu proses perubahan yang terjadi dalam diri individu setelah melakukan aktivitas belajar (Sihite & Situmorang, 2024). Perubahan tersebut meliputi berbagai aspek, seperti pengetahuan (kognitif), sikap (afektif), dan keterampilan (psikomotorik). Perubahan ini bersifat relatif menetap dan menjadi indikator bahwa proses belajar telah berlangsung secara efektif. Dengan demikian, seseorang dikatakan telah belajar apabila dalam dirinya terjadi perubahan yang positif sebagai hasil dari pengalaman dan interaksi dengan lingkungan.

Selain itu, hakikat belajar juga menunjukkan bahwa belajar merupakan proses yang bertujuan untuk mengembangkan kemampuan individu secara menyeluruh. Proses ini tidak hanya menekankan pada penguasaan materi, tetapi juga pada pengembangan potensi diri, seperti kemampuan berpikir kritis, kreativitas, serta kemampuan berkomunikasi. Dalam pembelajaran abad ke-21, peserta didik dituntut untuk mampu mengintegrasikan pengetahuan, keterampilan, dan teknologi dalam kehidupan sehari-hari (Iskandar et al., 2024).

Hakikat belajar juga menegaskan bahwa proses belajar terjadi melalui interaksi antara peserta didik dengan lingkungan belajar. Interaksi ini melibatkan berbagai komponen, seperti guru, teman sebaya, serta sumber belajar yang tersedia. Proses interaksi tersebut memungkinkan terjadinya pertukaran informasi dan pengalaman yang dapat memperkaya pemahaman peserta didik. Hal ini diperkuat oleh penelitian yang menyatakan bahwa pembelajaran merupakan proses interaksi yang melibatkan berbagai unsur dalam lingkungan pendidikan (Azani & Sarmila, 2024).

Di samping itu, hakikat belajar juga berkaitan dengan pembentukan karakter dan nilai dalam diri individu. Proses belajar tidak hanya menghasilkan perubahan kognitif, tetapi juga membentuk sikap dan perilaku yang mencerminkan nilai-nilai positif. Hal ini sejalan dengan pandangan bahwa pendidikan merupakan proses yang bertujuan untuk mengembangkan potensi peserta didik secara utuh, baik dari segi intelektual maupun moral (Chrismastianto et al., 2023)

Dengan demikian, hakikat belajar dapat dipahami sebagai proses yang kompleks dan berkelanjutan yang melibatkan perubahan perilaku, interaksi, motivasi, serta pengalaman individu. Proses ini tidak hanya berorientasi pada hasil, tetapi juga pada bagaimana individu mengalami dan memaknai proses belajar tersebut. Oleh karena itu, pembelajaran perlu dirancang secara sistematis dan menyeluruh agar mampu mendukung perkembangan peserta didik secara optimal.

2.3 Pengertian Belajar

Menurut Sihite & Situmorang (2024) belajar adalah perubahan yang relatif permanen dalam perilaku atau potensi perilaku sebagai hasil dari pengalaman atau latihan yang diperkuat. Perubahan yang dimaksud tidak hanya terbatas pada aspek pengetahuan, tetapi juga mencakup perubahan sikap, nilai, serta keterampilan yang dimiliki oleh individu. Hal ini menunjukkan bahwa belajar bersifat menyeluruh dan melibatkan berbagai dimensi dalam diri manusia.

Perubahan perilaku yang terjadi sebagai hasil belajar bersifat relatif menetap, artinya tidak mudah hilang dalam waktu singkat, melainkan bertahan dalam jangka waktu tertentu dan dapat digunakan dalam berbagai situasi. Proses belajar juga tidak terjadi secara instan, tetapi melalui tahapan pengalaman, latihan, serta penguatan (*reinforcement*) yang

berulang. Penguatan tersebut berperan penting dalam memperkuat hasil belajar sehingga individu mampu mempertahankan dan mengaplikasikan pengetahuan atau keterampilan yang telah diperoleh.

Lebih lanjut, R.Gagne (dalam Wandini dan Sinaga, 2018), mendefinisikan belajar sebagai suatu proses dimana suatu organisme berubah perilakunya sebagai akibat pengalaman. Panda ini menekankan bahwa belajar bukan sekadar aktivitas menerima informasi, melainkan merupakan proses internal yang terjadi dalam diri individu sebagai respons terhadap rangsangan dari lingkungan. Perubahan perilaku tersebut mencakup berbagai aspek, seperti pengetahuan, keterampilan, sikap, serta kemampuan dalam memecahkan masalah. Dengan demikian, belajar dapat dipahami sebagai proses yang kompleks dan berkelanjutan yang memungkinkan individu untuk berkembang, beradaptasi, dan meningkatkan kualitas dirinya dalam menghadapi berbagai situasi kehidupan.

Menurut Slameto (2021), belajar adalah suatu proses usaha yang dilakukan individu untuk memperoleh perubahan tingkah laku yang baru secara keseluruhan, sebagai hasil dari pengalamannya dalam berinteraksi dengan lingkungan. Perubahan tersebut meliputi aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik. Aspek kognitif berkaitan dengan peningkatan pengetahuan, pemahaman, serta kemampuan berpikir individu. Aspek afektif berkaitan dengan sikap, nilai, minat, dan perasaan yang berkembang dalam diri individu. Sementara itu, aspek psikomotorik berkaitan dengan keterampilan atau kemampuan dalam melakukan suatu tindakan secara nyata. Ketiga aspek ini saling berhubungan dan membentuk perubahan yang utuh dalam diri individu. Selain itu, perubahan yang terjadi sebagai hasil belajar bersifat relatif menetap, artinya perubahan tersebut tidak hanya berlangsung sementara, tetapi dapat bertahan dalam jangka waktu tertentu dan memengaruhi perilaku individu dalam

kehidupan sehari-hari. Perubahan ini juga menunjukkan adanya peningkatan kualitas diri, baik dari segi pengetahuan, sikap, maupun keterampilan.

Sementara itu, menurut Dimyati dan Mudjiono (2022), belajar merupakan suatu proses internal yang kompleks yang terjadi dalam diri individu. Proses ini melibatkan berbagai faktor, seperti motivasi, perhatian, serta kesiapan belajar yang memengaruhi hasil belajar seseorang. Kompleksitas ini menunjukkan bahwa belajar dipengaruhi oleh berbagai faktor yang saling berkaitan, seperti motivasi yang mendorong keinginan untuk belajar, perhatian yang membantu individu fokus terhadap materi, serta kesiapan belajar yang mencakup kondisi fisik dan psikologis. Apabila faktor-faktor tersebut terpenuhi dengan baik, maka proses belajar akan berlangsung lebih efektif dan hasil belajar yang diperoleh juga akan lebih optimal. Sebaliknya, jika salah satu faktor tersebut kurang mendukung, maka proses belajar dapat terhambat dan hasil yang dicapai menjadi kurang maksimal.

Oleh karena itu, diperlukan lingkungan dan kondisi pembelajaran yang mendukung agar proses belajar dapat berjalan dengan baik. Lingkungan yang kondusif akan membantu peserta didik dalam memperoleh pengalaman belajar yang bermakna serta memudahkan mereka dalam memahami materi yang dipelajari. Dengan kondisi yang tepat, perubahan perilaku yang diharapkan pun dapat tercapai. Sehingga, belajar dapat dipahami sebagai proses aktif yang melibatkan interaksi antara individu dengan lingkungannya. Proses ini menghasilkan perubahan perilaku yang bermakna dan dapat diterapkan dalam berbagai situasi kehidupan. Oleh sebab itu, pembelajaran yang dirancang secara baik dan kondusif sangat diperlukan agar tujuan belajar dapat tercapai secara optimal.

2.4 Ciri-Ciri Belajar

Untuk memahami proses belajar secara lebih mendalam, penting untuk mengetahui karakteristik atau tanda-tanda yang melekat pada kegiatan belajar itu sendiri. Ciri-ciri belajar menjadi indikator utama dalam menentukan apakah suatu aktivitas benar-benar termasuk proses belajar atau bukan. Dengan memahami hal tersebut, baik pendidik maupun peserta didik dapat mengenali perubahan yang terjadi sebagai hasil dari proses belajar, sehingga tujuan pembelajaran dapat dicapai secara optimal.

Menurut Moh. Suardi dan Syofrianisda (dalam Telaumbanua, 2024), terdapat 5 ciri-ciri belajar, yaitu sebagai berikut:

1. Belajar merupakan suatu aktivitas yang bisa saja tidak langsung disadari saat berlangsung, tetapi umumnya disadari setelah proses tersebut terjadi. Seseorang kemudian memahami apa yang telah dialaminya serta dampak yang ditimbulkan dari pengalaman tersebut.
2. Proses belajar terjadi melalui pengalaman yang bersifat pribadi. Artinya, belajar hanya dapat dialami secara langsung oleh individu yang bersangkutan dan tidak dapat diwakilkan oleh orang lain. Hasil dari proses ini pun bersifat individual, sehingga cara penerapannya maupun hasil yang diperoleh akan berbeda pada setiap orang.
3. Perubahan yang dihasilkan dari belajar bersifat menyeluruh dan terintegrasi. Individu yang belajar tidak hanya mengalami perubahan pada bagian tertentu saja, melainkan pada keseluruhan aspek yang saling berkaitan satu sama lain.
4. Belajar juga merupakan proses interaksi. Proses ini terjadi melalui hubungan antara guru dan siswa, antar siswa, maupun dengan lingkungan sekitarnya. Dengan demikian, belajar bukan sekadar menerima informasi

secara pasif, tetapi membutuhkan keterlibatan aktif dari individu.

5. Perubahan dalam belajar berlangsung secara bertahap, dimulai dari hal-hal yang sederhana menuju yang lebih kompleks. Proses ini tidak terjadi secara instan, melainkan melalui perkembangan sedikit demi sedikit hingga mencapai pemahaman yang lebih utuh.

Sedangkan menurut Edi Suryadi (Telaumbanua, 2024), ciri-ciri belajar meliputi:

1. Memiliki tujuan
   Setiap kegiatan belajar pada dasarnya selalu diarahkan untuk mencapai tujuan tertentu, baik berupa peningkatan pengetahuan, penguasaan keterampilan, maupun pembentukan sikap dan nilai. Tujuan ini menjadi pedoman utama dalam proses pembelajaran, sehingga kegiatan belajar tidak berlangsung secara sembarangan, melainkan terarah, terencana, dan memiliki makna yang jelas bagi peserta didik.
2. Terdapat desain dan prosedur yang direncanakan untuk mencapai tujuan yang telah ditetapkan
   Proses belajar tidak terjadi secara spontan, tetapi melalui perencanaan yang sistematis. Perencanaan tersebut mencakup pemilihan metode, strategi, media, serta langkah-langkah pembelajaran yang sesuai. Dengan adanya desain yang matang, pendidik dapat mengelola proses belajar secara lebih efektif dan efisien sehingga tujuan yang telah ditetapkan dapat tercapai secara optimal.
3. Ditandai dengan suatu pembahasan mengenai materi yang khusus
   Dalam kegiatan pembelajaran, selalu terdapat materi atau pokok bahasan khusus yang menjadi fokus utama. Materi ini disusun secara terstruktur dan disesuaikan dengan kebutuhan serta tingkat perkembangan peserta didik. Penyajian materi yang sistematis akan memudahkan

peserta didik dalam memahami, mengingat, dan mengaplikasikan pengetahuan yang diperoleh.

4. Adanya aktivitas peserta didik
   Belajar menuntut keterlibatan aktif dari peserta didik, baik secara fisik maupun mental. Keaktifan ini dapat terlihat melalui kegiatan seperti bertanya, berdiskusi, mengemukakan pendapat, serta mengerjakan tugas. Semakin tinggi tingkat partisipasi peserta didik, maka semakin besar pula kemungkinan tercapainya pemahaman yang mendalam terhadap materi yang dipelajari.
5. Guru berperan sebagai pembimbing
   Dalam proses pembelajaran, guru tidak hanya berperan sebagai sumber informasi, tetapi juga sebagai fasilitator yang membantu peserta didik dalam menemukan pengetahuan. Guru memberikan arahan, motivasi, serta menciptakan suasana belajar yang kondusif agar peserta didik dapat berkembang secara maksimal sesuai dengan potensi yang dimiliki.
6. Membutuhkan disiplin
   Disiplin merupakan salah satu faktor penting dalam keberhasilan belajar. Kedisiplinan mencakup pengaturan waktu, kepatuhan terhadap aturan, serta sikap tanggung jawab dalam mengikuti kegiatan pembelajaran. Dengan adanya disiplin, proses belajar dapat berlangsung secara tertib, terarah, dan lebih efektif.
7. Memiliki batas waktu
   Kegiatan pembelajaran selalu dibatasi oleh waktu tertentu, baik dalam satu kali pertemuan maupun dalam keseluruhan program pembelajaran. Batasan waktu ini berfungsi untuk mengatur jalannya proses belajar agar lebih terstruktur, terencana, serta mampu mencapai target yang telah ditentukan.
8. Evaluasi
   Evaluasi merupakan bagian penting dalam proses belajar yang bertujuan untuk mengetahui tingkat pencapaian

tujuan pembelajaran. Melalui evaluasi, pendidik dapat menilai hasil belajar peserta didik, mengidentifikasi kelebihan dan kekurangan, serta melakukan perbaikan terhadap proses pembelajaran di masa yang akan datang.

2.4 Faktor-Faktor yang Mempengaruhi Belajar

Belajar merupakan suatu rangkaian kegiatan atau proses yang melibatkan berbagai aspek dalam diri individu. Proses belajar tidak hanya dipengaruhi oleh kemampuan siswa itu sendiri, tetapi juga oleh lingkungan di sekitarnya. Menurut Slameto (dalam Abdurrahman et al., 2024), faktor-faktor yang mempengaruhi belajar dapat dibedakan menjadi dua, yaitu faktor internal (yang berasal dari dalam diri individu) dan faktor eksternal (yang berasal dari luar individu). Kedua faktor ini saling berkaitan dan bersama-sama menentukan keberhasilan seseorang dalam belajar.

2.4.1 Faktor Internal

Faktor internal adalah faktor yang berasal dari dalam diri peserta didik itu sendiri. Faktor ini sangat berpengaruh karena langsung berkaitan dengan kondisi fisik dan mental individu.

1. Faktor Fisiologis
   Faktor fisiologis berhubungan dengan kondisi fisik atau jasmani peserta didik. Keadaan tubuh yang sehat, segar, tidak lelah, dan tidak mengantuk sangat mendukung kelancaran proses belajar. Sebaliknya, apabila seseorang sedang sakit, kurang fit, atau mengalami gangguan pada indera seperti penglihatan dan pendengaran, maka kemampuan dalam menerima dan memahami materi akan terganggu.

2. Faktor Psikologis
   Faktor psikologis berkaitan dengan kondisi mental atau kejiwaan peserta didik. Setiap individu memiliki karakteristik psikologis yang berbeda, seperti tingkat kecerdasan, minat, bakat, motivasi, perhatian, serta kemampuan berpikir.

3. Kebiasaan Belajar
   Kebiasaan belajar merupakan pola atau cara belajar yang dilakukan secara terus-menerus oleh peserta didik. Kebiasaan ini mencakup berbagai aspek, seperti pengelolaan waktu belajar, cara mencatat, membaca, mengulang materi, hingga menyelesaikan tugas.

2.4.2 Faktor Eksternal

Faktor eksternal adalah faktor yang berasal dari luar diri peserta didik. Faktor ini juga sangat berpengaruh karena membentuk lingkungan belajar siswa.

1. Keluarga
   Keluarga merupakan lingkungan pertama dan utama bagi peserta didik. Dalam keluarga, anak mendapatkan pendidikan awal sebelum masuk ke sekolah. Faktor keluarga yang mempengaruhi belajar antara lain cara orang tua mendidik, hubungan antar anggota keluarga, suasana rumah, serta kondisi ekonomi keluarga. Orang tua yang memberikan perhatian, dukungan, dan motivasi kepada anak akan membantu meningkatkan semangat belajar. Sebaliknya, suasana keluarga yang tidak harmonis atau kurang perhatian dapat menghambat proses belajar anak.

2. Sekolah
   Sekolah merupakan tempat utama berlangsungnya proses belajar secara formal. Faktor sekolah yang mempengaruhi belajar meliputi metode mengajar guru, kurikulum, hubungan antara guru dan siswa, disiplin sekolah, fasilitas belajar, serta lingkungan sekolah. Guru yang mengajar dengan metode yang menarik dan mudah dipahami akan membantu siswa dalam memahami materi. Selain itu, fasilitas yang memadai seperti ruang kelas yang nyaman dan alat pembelajaran yang lengkap juga sangat mendukung keberhasilan belajar siswa.

3. Masyarakat
   Masyarakat juga menjadi faktor eksternal yang mempengaruhi proses belajar. Lingkungan tempat tinggal, teman sebaya, serta kegiatan dalam masyarakat dapat memberikan dampak positif maupun negatif terhadap belajar siswa. Jika siswa berada di lingkungan yang mendukung pendidikan, seperti teman-teman yang rajin belajar, maka siswa akan terdorong untuk ikut belajar. Namun, jika lingkungan kurang mendukung, misalnya banyak pengaruh negatif, maka hal ini dapat menghambat proses belajar.

M. Ngalim Purwanto (dalam Nurhayati *et al*., 2024) membagi faktor yang mempengaruhi belajar menjadi dua, yaitu faktor individual (internal) dan faktor sosial (eksternal).

1. Faktor Individual (Internal)

   Faktor individual adalah faktor yang berasal dari dalam diri peserta didik.

   a. Kematangan dan Pertumbuhan

      Kematangan dan pertumbuhan berkaitan dengan perkembangan fisik dan mental seseorang. Setiap individu memiliki tingkat kematangan yang berbeda-beda sesuai dengan usia dan perkembangan biologisnya. Siswa yang sudah matang secara fisik dan mental akan lebih siap menerima pelajaran dibandingkan yang belum. Artinya, semakin matang seseorang, maka kemampuan berpikir, memahami, dan merespons pembelajaran juga semakin baik.

   b. Kecerdasan (*Intelegensi)*

      Kecerdasan adalah kemampuan individu dalam berpikir, memahami, memecahkan masalah, dan menyesuaikan diri terhadap situasi baru. Tingkat kecerdasan setiap siswa berbeda, sehingga mempengaruhi cepat atau lambatnya mereka dalam memahami materi. Siswa dengan tingkat kecerdasan tinggi biasanya lebih mudah menangkap pelajaran, sedangkan yang lebih rendah membutuhkan waktu dan metode belajar yang berbeda.

   c. Latihan dan Pengalaman

      Latihan dan pengalaman berkaitan dengan seberapa sering seseorang melakukan kegiatan belajar atau praktik. Semakin sering siswa berlatih dan memiliki pengalaman belajar, maka keterampilan dan pemahamannya akan semakin meningkat. Misalnya, siswa yang sering mengerjakan soal akan lebih terampil dibandingkan yang jarang berlatih.

   d. Motivasi

      Motivasi adalah dorongan dalam diri seseorang untuk melakukan kegiatan belajar. Motivasi bisa berasal dari dalam diri (intrinsik) maupun dari luar (ekstrinsik).

Siswa yang memiliki motivasi tinggi akan lebih semangat, tekun, dan tidak mudah menyerah dalam belajar, sehingga hasil belajarnya cenderung lebih baik.

e. Faktor Pribadi
Faktor pribadi mencakup berbagai aspek dalam diri individu seperti minat, sikap, kebiasaan, dan kondisi emosional. Misalnya, siswa yang memiliki minat terhadap suatu pelajaran akan lebih mudah memahami materi. Sebaliknya, sikap negatif atau emosi yang tidak stabil dapat menghambat proses belajar.

2. Faktor Sosial (Eksternal)

Faktor sosial adalah faktor yang berasal dari luar diri individu.

a. Keluarga / Keadaan Rumah Tangga
Lingkungan keluarga sangat mempengaruhi belajar siswa, seperti cara orang tua mendidik, hubungan antar anggota keluarga, serta suasana rumah. Keluarga yang harmonis dan mendukung akan meningkatkan semangat belajar, sedangkan keluarga yang kurang kondusif dapat menghambat belajar.

b. Guru dan Cara Mengajar
Guru memiliki peran penting dalam proses pembelajaran. Cara mengajar yang menarik, jelas, dan interaktif akan membantu siswa memahami materi dengan lebih mudah. Sebaliknya, metode mengajar yang monoton dapat membuat siswa cepat bosan dan kurang memahami pelajaran.

c. Alat/Media Pembelajaran
Media pembelajaran seperti buku, alat peraga, teknologi, dan fasilitas belajar sangat membantu dalam proses belajar. Semakin lengkap dan menarik media yang digunakan, maka semakin mudah siswa memahami materi yang diajarkan.

d. Lingkungan Sosial
   Lingkungan sosial meliputi teman sebaya dan masyarakat sekitar. Teman yang rajin belajar akan memberikan pengaruh positif, sedangkan lingkungan yang kurang baik dapat membawa pengaruh negatif terhadap belajar.
e. Kesempatan Belajar
   Kesempatan belajar berkaitan dengan akses seseorang terhadap pendidikan, seperti waktu, biaya, dan fasilitas. Siswa yang memiliki kesempatan belajar yang baik akan lebih mudah mencapai hasil belajar yang optimal.
f. Motivasi Sosial
   Motivasi sosial adalah dorongan yang berasal dari lingkungan sekitar, seperti dukungan dari orang tua, guru, dan teman. Dukungan ini dapat meningkatkan semangat belajar dan membuat siswa lebih percaya diri dalam mencapai prestasi.

Keberhasilan belajar pada dasarnya bergantung pada keseimbangan antara kondisi dalam diri siswa dan dukungan dari lingkungan sekitarnya, di mana kesiapan fisik, mental, serta dorongan dalam diri harus berjalan selaras dengan lingkungan yang kondusif seperti keluarga, sekolah, dan masyarakat. Apabila kedua aspek tersebut saling mendukung, maka proses belajar akan berlangsung lebih efektif, siswa lebih mudah memahami materi, serta mampu mengembangkan potensi yang dimiliki secara maksimal. Sebaliknya, jika salah satu aspek tidak terpenuhi, maka proses belajar dapat terhambat dan hasil yang dicapai menjadi kurang optimal. Oleh karena itu, diperlukan perhatian yang seimbang antara pengembangan diri individu dan penciptaan lingkungan belajar yang baik.

2.5 Prinsip-prinsip Belajar

Proses belajar merupakan inti dari kegiatan pendidikan yang bertujuan untuk mengembangkan potensi peserta didik secara optimal. Proses ini tidak berlangsung secara sederhana maupun instan, melainkan melalui tahapan yang kompleks dan berkesinambungan. Oleh karena itu, diperlukan suatu pedoman yang dapat menjadi landasan dalam merancang dan melaksanakan pembelajaran, yaitu prinsip-prinsip belajar. Prinsip-prinsip belajar berfungsi sebagai kaidah dasar yang memberikan arah bagi pendidik dalam mengelola proses pembelajaran agar berjalan secara efektif dan efisien, dengan tetap memperhatikan kondisi, kebutuhan, serta karakteristik peserta didik.

Prinsip-prinsip belajar tidak bersifat mutlak, melainkan fleksibel dan dapat disesuaikan dengan perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, serta dinamika lingkungan belajar. Dalam penerapannya, prinsip-prinsip ini membantu menciptakan pembelajaran yang interaktif, kondusif, dan berpusat pada peserta didik, sekaligus menjadi acuan dalam menentukan strategi, metode, dan pendekatan yang tepat. Secara umum, prinsip-prinsip belajar dapat dibedakan menjadi prinsip umum dan prinsip khusus, yang masing-masing memiliki peran penting dalam mendukung tercapainya tujuan pembelajaran secara optimal, baik dari aspek kognitif, afektif, maupun psikomotorik (Harefa, 2024).

2.5.1 Prinsip Umum Belajar

Prinsip umum belajar merupakan landasan dasar yang digunakan dalam proses pembelajaran dan berlaku secara luas dalam berbagai situasi pendidikan. Prinsip ini menjadi pedoman bagi pendidik dalam merancang, melaksanakan, serta mengevaluasi kegiatan pembelajaran agar tujuan yang diharapkan dapat tercapai secara optimal. Penerapan prinsip-prinsip ini juga membantu menciptakan proses belajar yang

efektif, interaktif, dan berpusat pada peserta didik. Adapun prinsip umum belajar meliputi beberapa aspek sebagai berikut:

a. Perhatian dan Motivasi
   Perhatian dan motivasi merupakan faktor penting dalam proses belajar. Perhatian berkaitan dengan kemampuan peserta didik untuk memusatkan pikiran dan perasaannya terhadap materi yang dipelajari, sedangkan motivasi merupakan dorongan internal maupun eksternal yang menggerakkan seseorang untuk belajar.
b. Keaktifan
   Prinsip keaktifan menekankan bahwa belajar merupakan proses aktif, di mana peserta didik tidak hanya menerima informasi secara pasif, tetapi juga terlibat dalam mengolah, memahami, dan mengaplikasikan pengetahuan.
c. Keterlibatan Langsung
   Keterlibatan langsung berarti bahwa peserta didik harus berpartisipasi secara nyata dalam proses pembelajaran. Pembelajaran yang melibatkan pengalaman langsung cenderung lebih bermakna karena peserta didik dapat menghubungkan teori dengan praktik.
d. Pengulangan
   Prinsip pengulangan didasarkan pada anggapan bahwa belajar akan lebih efektif apabila dilakukan secara berulang. Pengulangan membantu memperkuat ingatan dan pemahaman peserta didik terhadap materi yang telah dipelajari.
e. Tantangan
   Prinsip tantangan menunjukkan bahwa pembelajaran akan lebih efektif apabila peserta didik dihadapkan pada situasi yang menantang.
f. Balikan dan Penguatan
   Balikan *(feedback)* dan penguatan *(reinforcement)* merupakan bagian penting dalam proses belajar. Balikan memberikan informasi kepada peserta didik mengenai

hasil belajarnya, baik yang sudah benar maupun yang perlu diperbaiki.

g. Perbedaan Individual
   Setiap peserta didik memiliki karakteristik yang berbeda, baik dari segi kemampuan, minat, gaya belajar, maupun latar belakang. Oleh karena itu, prinsip perbedaan individual menekankan pentingnya penyesuaian pembelajaran dengan kebutuhan masing-masing peserta didik.

2.5.2 Prinsip Khusus Belajar

Prinsip khusus belajar merupakan prinsip yang lebih spesifik dan berkembang sesuai dengan kebutuhan serta kecenderungan dalam praktik pembelajaran modern. Prinsip ini berfokus pada pendekatan-pendekatan tertentu yang dirancang untuk meningkatkan kualitas proses dan hasil belajar peserta didik. Berbeda dengan prinsip umum yang bersifat luas, prinsip khusus lebih menekankan pada strategi dan metode pembelajaran yang dapat diterapkan secara kontekstual. Penerapan prinsip khusus belajar diharapkan mampu mendorong peserta didik untuk lebih aktif, mandiri, serta mencapai penguasaan kompetensi secara optimal. Adapun prinsip-prinsip tersebut meliputi:

1. Belajar Menyelidik *(Discovery Learning)*
   Prinsip belajar menyelidik menekankan pada proses pembelajaran yang mendorong peserta didik untuk menemukan sendiri pengetahuan melalui kegiatan eksplorasi, pengamatan, dan penelitian.
2. Belajar Mandiri
   Prinsip belajar mandiri menekankan pada kemampuan peserta didik untuk mengelola dan mengarahkan proses belajarnya sendiri tanpa ketergantungan yang berlebihan pada orang lain.

3. Belajar Mencapai Penguasaan (Mastery Learning)
   Prinsip belajar mencapai penguasaan didasarkan pada keyakinan bahwa setiap peserta didik memiliki kemampuan untuk mencapai tingkat penguasaan tertentu terhadap materi pembelajaran, asalkan diberikan waktu dan metode yang sesuai.

2.6 Implikasi dalam Pembelajaran

Implikasi hakikat belajar dalam pembelajaran menunjukkan bahwa proses belajar harus berorientasi pada peserta didik sebagai pusat kegiatan (Qalit et al., 2024). Pembelajaran tidak lagi bersifat satu arah, melainkan melibatkan interaksi aktif antara guru dan peserta didik. Hal ini penting karena belajar pada dasarnya merupakan proses perubahan perilaku melalui pengalaman, sehingga peserta didik perlu terlibat secara langsung dalam kegiatan belajar agar memperoleh pemahaman yang bermakna. Pembelajaran seharusnya berpusat pada peserta didik, bukan hanya pada guru. Artinya, siswa tidak hanya duduk diam mendengarkan penjelasan, tetapi harus ikut aktif dalam proses belajar.

Dulu, pembelajaran sering bersifat satu arah (guru menjelaskan, siswa hanya menerima). Namun sekarang, pembelajaran harus melibatkan interaksi dua arah, seperti diskusi, tanya jawab, kerja kelompok, atau praktik langsung. Hal ini penting karena belajar sebenarnya adalah proses perubahan perilaku yang terjadi melalui pengalaman langsung. Jadi, kalau siswa hanya mendengar tanpa terlibat, pemahamannya biasanya kurang mendalam. Sebaliknya, jika siswa ikut aktif, mencoba, dan mengalami sendiri, maka mereka akan lebih mudah memahami dan mengingat materi.

Selain itu, implikasi lain dari hakikat belajar adalah pentingnya menciptakan pembelajaran yang bermakna (meaningful learning). Pembelajaran tidak hanya berfokus

pada penguasaan materi, tetapi juga pada bagaimana peserta didik memahami, mengaitkan, dan menerapkan pengetahuan dalam kehidupan nyata. Hal ini sejalan dengan penelitian yang menyatakan bahwa pembelajaran bermakna dipengaruhi oleh strategi guru dan pemahaman terhadap proses belajar peserta didik (Adzhar, 2025). Pembelajaran yang bermakna terjadi ketika siswa benar-benar memahami apa yang dipelajari dan mengetahui manfaatnya, bukan hanya mengetahui secara teori. Selain itu, keberhasilan pembelajaran bermakna sangat dipengaruhi oleh strategi yang digunakan guru serta pemahaman guru terhadap karakteristik dan proses belajar peserta didik, sehingga pembelajaran dapat disesuaikan dan lebih efektif dalam membantu siswa mencapai pemahaman yang optimal.

Selanjutnya, pembelajaran harus dirancang secara sistematis dan terstruktur. Guru perlu menyusun tujuan, materi, metode, serta evaluasi yang sesuai agar proses belajar berjalan efektif. Desain pembelajaran yang baik akan membantu peserta didik dalam memahami materi secara bertahap dan menyeluruh (Alwis et al., 2024). Pembelajaran tidak boleh dilakukan secara asal atau spontan, melainkan harus direncanakan dengan baik dan tersusun secara sistematis. Guru perlu menetapkan tujuan pembelajaran yang jelas, memilih materi yang sesuai, menentukan metode yang tepat, serta menyiapkan evaluasi untuk mengukur keberhasilan belajar. Dengan perencanaan yang matang, proses pembelajaran akan berjalan lebih terarah dan efektif, sehingga peserta didik dapat memahami materi secara bertahap dan menyeluruh. Hal ini menunjukkan bahwa pembelajaran merupakan suatu proses yang sengaja dirancang untuk membantu dan memfasilitasi peserta didik dalam mencapai tujuan belajar secara optimal.

DAFTAR PUSTAKA

Abdurahman, A., Nelly, Suharto, Retnoningsih, Andriani, V. S., Arsiwie, S. R., Aimi, Aryanti, N., Wibowo, A. A. H., Meirani, W., Hidayati, U., Nurjanah, Hariyono, & Yunus, M. (2024). *Buku ajar teori pembelajaran*. PT. Sonpedia Publishing Indonesia.

Adzhar, M. H. (2025). Hakikat belajar dan pembelajaran bermakna dalam perkembangan kurikulum pendidikan di Indonesia. Paedagogos: Journal of Education and Learning, 1(1), 1–14.

Alwis, D. A. Y., Turrohma, M., & Fadriati. (2024). Hakikat belajar dan pembelajaran dalam konteks pendidikan. Indo-MathEdu Intellectuals Journal, 5(3), 3707–3715.

Azani, A., Sarmila, S., & Gusmaneli, G. (2024). Hakikat belajar dan pembelajaran. Mutiara: Jurnal Penelitian dan Karya Ilmiah, 2(3), 17–37.

Chrismastianto, I. A. W., et al. (2023). Hakikat pendidikan dalam pengembangan karakter peserta didik. Scholaria: Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan, 13(2).

Dimyati, & Mudjiono. (2022). Belajar dan pembelajaran. Jakarta: Rineka Cipta.

Harefa, E., dkk. (2024). *Buku ajar teori belajar dan pembelajaran*. PT. Sonpedia Publishing Indonesia.

Iskandar, S., Nurpadilah, D., Aulia, F. R., & Anwar, I. (2024). Hakikat belajar dalam pembelajaran abad ke-21. Jurnal Pendidikan Dasar, 9(2).

Nurhayati, S., Haluti, F., Nurteti, L., Pilendia, D., Haryono, P., Hiremawati, A. D., Afrizawati, Nurmiati, Mamla Saidah, E., Bariah, S., Indiati, I., Sembiring, D. A. K., Herlina, H., & Sulaiman. (2024). *Buku ajar teori belajar dan pembelajaran*. PT. Sonpedia Publishing Indonesia.

Qalit, M. I., Ihsan, A. Q., & Gusmaneli. (2025). Hakikat belajar dan pembelajaran. Jurnal Nakula, 3(3), 66–80.

Sihite, M. S. R., & Situmorang, S. M. (2024). *Belajar dan pembelajaran.* Malang: PT Literasi Nusantara Abadi Group.

Slameto. (2021). Belajar dan faktor-faktor yang mempengaruhinya. Jakarta: Rineka Cipta.

Susanto, A. (2021). Teori belajar dan pembelajaran di sekolah dasar. Jakarta: Kencana.

Telaumbanua, A. (2024). *Teori-teori belajar dan penerapannya dalam pendidikan agama Kristen*. Yogyakarta: Andi.

Wandini, R. R., & Sinaga, M. R. (2018). Games pak pos membawa surat pada sintax model pembelajaran tematik. Raudhah, 6 (1)

BAB 3
TEORI - TEORI BELAJAR KLASIK DAN MODERN

Oleh: Muhammad Ubaidillah, M.Pd.

3.1 Pendahuluan Teori Belajar dalam Psikologi Pendidikan

Teori belajar merupakan landasan konseptual yang sangat penting dalam memahami bagaimana individu memperoleh pengetahuan, keterampilan, sikap, serta perubahan perilaku melalui proses pengalaman dan interaksi dengan lingkungan. Dalam kajian psikologi pendidikan, teori belajar digunakan untuk menjelaskan mekanisme yang mendasari proses pembelajaran serta memberikan kerangka ilmiah bagi pengembangan strategi pembelajaran yang efektif di lingkungan pendidikan formal maupun nonformal. Melalui teori belajar, para pendidik dapat memahami bagaimana peserta didik memproses informasi, membangun pemahaman, serta mengembangkan kompetensi yang diperlukan dalam kehidupan akademik maupun sosial. Oleh karena itu, pemahaman terhadap teori belajar menjadi salah satu kompetensi fundamental yang harus dimiliki oleh guru, dosen, maupun praktisi pendidikan (Schunk, 2012).

Secara historis, perkembangan teori belajar tidak terlepas dari kontribusi berbagai disiplin ilmu, khususnya psikologi eksperimental dan psikologi perkembangan. Para ilmuwan berupaya menjelaskan proses belajar melalui berbagai pendekatan ilmiah yang menekankan aspek perilaku, kognitif, maupun sosial. Pendekatan awal dalam studi belajar

banyak dipengaruhi oleh aliran behaviorisme yang menekankan bahwa belajar merupakan perubahan perilaku yang dapat diamati sebagai hasil dari hubungan antara stimulus dan respons. Penelitian-penelitian awal yang dilakukan oleh tokoh seperti Ivan Pavlov dan Edward Thorndike memberikan kontribusi besar dalam memahami bagaimana penguatan dan asosiasi mempengaruhi pembentukan perilaku belajar (Ormrod, 2020). Perspektif ini kemudian berkembang menjadi dasar bagi teori-teori pembelajaran yang menekankan pentingnya penguatan, latihan, dan pengulangan dalam proses belajar.

Seiring dengan perkembangan ilmu psikologi, pendekatan behavioristik mulai dipandang belum sepenuhnya mampu menjelaskan kompleksitas proses belajar manusia, khususnya yang berkaitan dengan aktivitas mental seperti berpikir, memahami, dan memecahkan masalah. Kondisi tersebut mendorong munculnya pendekatan kognitif yang memandang belajar sebagai proses internal yang melibatkan pengolahan informasi dalam pikiran individu. Dalam perspektif ini, belajar tidak hanya dipahami sebagai perubahan perilaku yang tampak, tetapi juga sebagai perubahan dalam struktur kognitif seseorang. Pemikiran tokoh-tokoh seperti Jean Piaget dan Jerome Bruner menekankan bahwa individu secara aktif membangun pengetahuan melalui interaksi dengan lingkungan dan pengalaman belajar yang bermakna (Bruner, 1966; Piaget, 1972).

Selain pendekatan behavioristik dan kognitif, perkembangan teori belajar juga diperkaya oleh perspektif konstruktivistik dan sosial yang menekankan pentingnya interaksi sosial dalam proses pembelajaran. Dalam pandangan ini, pengetahuan tidak sekadar ditransfer dari guru kepada peserta didik, melainkan dikonstruksi secara aktif melalui pengalaman belajar yang melibatkan kolaborasi, diskusi, dan refleksi. Pemikiran Lev Vygotsky memberikan kontribusi penting dalam menjelaskan bagaimana interaksi sosial dan

budaya mempengaruhi perkembangan kognitif individu, khususnya melalui konsep *zone of proximal development* yang menunjukkan pentingnya dukungan dari orang lain dalam proses belajar (Vygotsky, 1978).

Di samping itu, pendekatan humanistik juga memberikan perspektif yang berbeda dalam memahami proses belajar. Pendekatan ini menekankan bahwa belajar tidak hanya berkaitan dengan aspek kognitif dan perilaku, tetapi juga berkaitan dengan perkembangan potensi diri, motivasi intrinsik, serta kebutuhan psikologis individu. Tokoh-tokoh seperti Abraham Maslow dan Carl Rogers menekankan bahwa lingkungan belajar yang mendukung, penuh empati, serta menghargai keunikan individu akan mendorong peserta didik untuk berkembang secara optimal (Maslow, 1970; Rogers, 1983). Dengan demikian, proses belajar dipandang sebagai proses yang bersifat holistik yang melibatkan aspek kognitif, emosional, dan sosial peserta didik.

Perkembangan teori belajar dari waktu ke waktu menunjukkan bahwa tidak ada satu pendekatan yang sepenuhnya mampu menjelaskan seluruh kompleksitas proses belajar manusia. Setiap teori memberikan kontribusi yang berbeda dalam memahami dinamika pembelajaran, baik dari sudut pandang perilaku, proses mental, maupun interaksi sosial. Oleh karena itu, dalam praktik pendidikan modern, para pendidik seringkali mengintegrasikan berbagai pendekatan teori belajar untuk menciptakan proses pembelajaran yang lebih efektif dan relevan dengan kebutuhan peserta didik. Pemahaman yang komprehensif terhadap berbagai teori belajar memungkinkan guru merancang strategi pembelajaran yang adaptif, inovatif, serta mampu mengakomodasi keragaman karakteristik peserta didik (Slavin, 2018).

Dengan memahami berbagai teori belajar yang berkembang dalam kajian psikologi pendidikan, pendidik diharapkan mampu mengembangkan pendekatan

pembelajaran yang lebih sistematis dan berbasis ilmiah. Teori-teori tersebut tidak hanya memberikan penjelasan mengenai bagaimana proses belajar terjadi, tetapi juga memberikan panduan praktis dalam merancang pengalaman belajar yang bermakna bagi peserta didik. Oleh karena itu, pembahasan mengenai teori-teori belajar klasik dan modern menjadi sangat penting sebagai landasan konseptual dalam memahami dinamika proses pembelajaran di berbagai konteks pendidikan.

3.2 Teori Belajar Behavioristik

Teori belajar behavioristik merupakan salah satu pendekatan awal yang memiliki pengaruh besar dalam perkembangan psikologi pendidikan. Perspektif ini menekankan bahwa belajar merupakan perubahan perilaku yang dapat diamati sebagai hasil dari interaksi antara individu dengan lingkungannya. Dalam pandangan behavioristik, proses mental internal seperti berpikir atau memahami tidak menjadi fokus utama penelitian karena dianggap sulit untuk diukur secara objektif. Sebaliknya, para tokoh behaviorisme lebih menekankan pada hubungan antara stimulus yang diberikan oleh lingkungan dan respons yang ditunjukkan oleh individu sebagai hasil dari proses belajar (Schunk, 2012).

Pendekatan behavioristik berkembang pesat pada awal abad ke-20 seiring dengan berkembangnya metode penelitian eksperimental dalam psikologi. Para ilmuwan berupaya memahami bagaimana perilaku manusia dapat dibentuk melalui pengalaman dan latihan yang sistematis. Dalam perspektif ini, belajar dipandang sebagai proses pembentukan kebiasaan melalui pengulangan, penguatan, serta asosiasi antara stimulus dan respons. Pendekatan ini memiliki kontribusi penting dalam bidang pendidikan karena memberikan dasar bagi pengembangan berbagai teknik pembelajaran seperti penguatan positif, latihan berulang (*drill*

and practice), serta sistem penghargaan dalam pembelajaran (Slavin, 2018).

Beberapa tokoh utama yang memberikan kontribusi besar terhadap perkembangan teori behavioristik antara lain Ivan Pavlov, Edward Thorndike, dan B. F. Skinner. Ketiga tokoh ini mengembangkan konsep-konsep penting yang menjelaskan bagaimana perilaku dapat dipelajari melalui proses pengkondisian dan penguatan. Kontribusi mereka tidak hanya memberikan pemahaman teoritis mengenai proses belajar, tetapi juga memberikan implikasi praktis bagi penerapan strategi pembelajaran di lingkungan pendidikan.

3.2.1 Classical Conditioning

Konsep *classical conditioning* atau pengkondisian klasik pertama kali diperkenalkan melalui eksperimen yang dilakukan oleh Ivan Pavlov pada akhir abad ke-19. Pavlov melakukan penelitian terhadap proses pencernaan pada anjing dan menemukan bahwa hewan tersebut dapat belajar mengasosiasikan suatu stimulus tertentu dengan respons fisiologis tertentu. Dalam eksperimennya, Pavlov mengamati bahwa anjing akan mengeluarkan air liur ketika melihat makanan. Namun setelah beberapa kali percobaan di mana bunyi bel dibunyikan sebelum makanan diberikan, anjing akhirnya menunjukkan respons air liur hanya dengan mendengar bunyi bel tersebut, meskipun makanan belum diberikan (Pavlov, 1927).

Temuan ini menunjukkan bahwa organisme dapat belajar melalui proses asosiasi antara stimulus yang sebelumnya netral dengan stimulus yang secara alami menimbulkan respons tertentu. Dalam kerangka *classical conditioning*, stimulus yang awalnya tidak menimbulkan respons disebut sebagai *neutral stimulus*, sedangkan stimulus yang secara alami menimbulkan respons disebut sebagai *unconditioned stimulus*. Setelah proses pengkondisian berlangsung, stimulus netral tersebut berubah menjadi

conditioned stimulus yang mampu memunculkan respons yang telah dipelajari (*conditioned response*) (Ormrod, 2020).

Dalam konteks pendidikan, konsep pengkondisian klasik dapat menjelaskan bagaimana sikap dan respons emosional peserta didik terhadap suatu mata pelajaran atau situasi belajar dapat terbentuk melalui pengalaman belajar sebelumnya. Misalnya, pengalaman belajar yang menyenangkan dapat membentuk sikap positif terhadap suatu mata pelajaran, sedangkan pengalaman belajar yang penuh tekanan dapat menimbulkan sikap negatif terhadap kegiatan belajar. Oleh karena itu, guru perlu menciptakan suasana pembelajaran yang positif agar peserta didik dapat mengembangkan sikap yang konstruktif terhadap proses belajar.

3.2.2 Law of Effect

Selain Pavlov, kontribusi penting dalam teori behavioristik juga diberikan oleh Edward Thorndike melalui konsep *law of effect*. Thorndike melakukan serangkaian eksperimen menggunakan hewan percobaan untuk memahami bagaimana perilaku belajar terbentuk melalui pengalaman. Dalam eksperimennya yang terkenal menggunakan *puzzle box*, Thorndike mengamati bagaimana kucing belajar keluar dari kotak dengan menekan tuas tertentu setelah beberapa kali percobaan (Thorndike, 1911).

Berdasarkan hasil penelitiannya, Thorndike merumuskan prinsip *law of effect* yang menyatakan bahwa perilaku yang diikuti oleh konsekuensi yang menyenangkan cenderung akan diperkuat dan diulang kembali, sedangkan perilaku yang diikuti oleh konsekuensi yang tidak menyenangkan cenderung akan melemah dan jarang dilakukan kembali. Prinsip ini menunjukkan bahwa konsekuensi dari suatu tindakan memiliki peran penting dalam membentuk perilaku belajar individu (Schunk, 2012).

Dalam praktik pendidikan, prinsip *law of effect* memberikan dasar bagi penggunaan sistem penghargaan dan umpan balik dalam proses pembelajaran. Ketika peserta didik memperoleh penguatan positif seperti pujian, nilai yang baik, atau pengakuan atas prestasi mereka, maka mereka cenderung akan mengulangi perilaku belajar yang menghasilkan keberhasilan tersebut. Sebaliknya, pengalaman belajar yang tidak menyenangkan dapat mengurangi motivasi belajar peserta didik. Oleh karena itu, guru perlu memberikan umpan balik yang konstruktif untuk mendukung perkembangan perilaku belajar yang positif.

3.2.3 Operant Conditioning

Konsep behavioristik kemudian dikembangkan lebih lanjut oleh B. F. Skinner melalui teori *operant conditioning*. Skinner menekankan bahwa perilaku belajar dapat dibentuk melalui konsekuensi yang mengikuti perilaku tersebut. Berbeda dengan pengkondisian klasik yang menekankan hubungan antara stimulus dan respons refleks, *operant conditioning* menekankan bagaimana perilaku sukarela dapat diperkuat atau dilemahkan melalui sistem penguatan (*reinforcement*) dan hukuman (*punishment*) (Skinner, 1953).

Dalam kerangka *operant conditioning*, penguatan positif diberikan untuk meningkatkan kemungkinan munculnya perilaku tertentu, sedangkan penguatan negatif diberikan dengan cara menghilangkan kondisi yang tidak menyenangkan setelah perilaku yang diharapkan muncul. Selain itu, Skinner juga menjelaskan bahwa hukuman dapat digunakan untuk mengurangi kemungkinan munculnya perilaku yang tidak diinginkan. Namun, dalam konteks pendidikan modern, penggunaan hukuman cenderung dihindari karena dapat menimbulkan dampak psikologis yang negatif bagi peserta didik (Slavin, 2018).

Skinner juga mengembangkan konsep *programmed instruction* yang menekankan pentingnya penyajian materi pembelajaran secara bertahap dengan memberikan umpan balik langsung kepada peserta didik. Pendekatan ini kemudian menjadi dasar bagi pengembangan berbagai sistem pembelajaran berbasis teknologi, termasuk pembelajaran berbantuan komputer dan pembelajaran adaptif. Melalui pendekatan ini, peserta didik dapat memperoleh penguatan secara langsung ketika berhasil menyelesaikan suatu tugas belajar, sehingga proses belajar menjadi lebih efektif dan terstruktur.

3.2.4 Implikasi Teori Behavioristik dalam Pembelajaran

Teori behavioristik memberikan kontribusi penting dalam pengembangan berbagai strategi pembelajaran yang digunakan dalam praktik pendidikan. Salah satu implikasi utama dari teori ini adalah pentingnya penggunaan penguatan dalam proses pembelajaran. Guru dapat memberikan penguatan positif melalui pujian, penghargaan, atau umpan balik yang konstruktif untuk meningkatkan motivasi belajar peserta didik. Penguatan tersebut dapat membantu membentuk perilaku belajar yang diharapkan serta meningkatkan keterlibatan peserta didik dalam kegiatan pembelajaran.

Selain itu, teori behavioristik juga mendukung penggunaan metode pembelajaran yang menekankan latihan dan pengulangan. Pendekatan ini sering digunakan dalam pembelajaran keterampilan dasar seperti membaca, menulis, berhitung, maupun penguasaan keterampilan motorik. Melalui latihan yang terstruktur dan berulang, peserta didik dapat memperkuat hubungan antara stimulus dan respons sehingga keterampilan yang dipelajari menjadi lebih otomatis dan stabil (Ormrod, 2020).

Meskipun demikian, pendekatan behavioristik juga memiliki keterbatasan karena cenderung menekankan aspek

perilaku yang dapat diamati tanpa mempertimbangkan proses mental yang terjadi dalam diri individu. Oleh karena itu, dalam perkembangan psikologi pendidikan modern, teori behavioristik sering dipadukan dengan pendekatan kognitif dan konstruktivistik untuk memberikan pemahaman yang lebih komprehensif mengenai proses belajar manusia. Integrasi berbagai pendekatan teori belajar tersebut memungkinkan pendidik untuk merancang strategi pembelajaran yang lebih efektif, adaptif, dan sesuai dengan kebutuhan peserta didik.

3.3 Teori Belajar Kognitif

Teori belajar kognitif muncul sebagai respons terhadap keterbatasan pendekatan behavioristik yang terlalu menekankan pada perubahan perilaku yang dapat diamati tanpa memperhatikan proses mental yang terjadi dalam diri individu. Para ahli psikologi kognitif berpendapat bahwa proses belajar tidak hanya melibatkan hubungan stimulus dan respons, tetapi juga melibatkan aktivitas mental yang kompleks seperti berpikir, memahami, mengingat, dan memecahkan masalah. Dengan demikian, belajar dipandang sebagai proses internal yang melibatkan pengolahan informasi dalam sistem kognitif individu (Schunk, 2012).

Pendekatan kognitif menempatkan peserta didik sebagai individu yang aktif dalam membangun pengetahuan melalui interaksi dengan lingkungan. Dalam perspektif ini, belajar dipahami sebagai proses pengorganisasian dan pengintegrasian informasi baru ke dalam struktur pengetahuan yang telah dimiliki sebelumnya. Proses tersebut melibatkan berbagai aktivitas mental seperti perhatian, persepsi, memori, dan penalaran. Oleh karena itu, teori belajar kognitif menekankan pentingnya memahami bagaimana

informasi diproses, disimpan, dan digunakan kembali oleh individu dalam situasi belajar yang berbeda (Ormrod, 2020).

Perkembangan teori belajar kognitif dipengaruhi oleh berbagai tokoh yang memberikan kontribusi penting dalam menjelaskan proses mental dalam pembelajaran. Beberapa tokoh utama dalam pendekatan ini antara lain Jean Piaget, Jerome Bruner, dan David Ausubel. Masing-masing tokoh tersebut mengembangkan konsep yang berbeda namun saling melengkapi dalam menjelaskan bagaimana individu memperoleh dan mengembangkan pengetahuan melalui proses belajar.

3.3.1 Teori Perkembangan Kognitif

Salah satu kontribusi paling berpengaruh dalam teori belajar kognitif berasal dari penelitian yang dilakukan oleh Jean Piaget. Piaget mengemukakan bahwa perkembangan kognitif individu terjadi melalui serangkaian tahapan yang menggambarkan bagaimana kemampuan berpikir seseorang berkembang seiring dengan pertumbuhan usia. Menurut Piaget, anak bukanlah individu yang pasif dalam menerima informasi, melainkan secara aktif membangun pemahaman mereka tentang dunia melalui interaksi dengan lingkungan (Piaget, 1972).

Piaget menjelaskan bahwa proses belajar melibatkan dua mekanisme utama yaitu *asimilasi* dan *akomodasi*. Asimilasi terjadi ketika individu mengintegrasikan informasi baru ke dalam struktur pengetahuan yang sudah dimiliki, sedangkan akomodasi terjadi ketika individu harus menyesuaikan struktur kognitifnya untuk memahami informasi baru yang tidak sesuai dengan pengetahuan sebelumnya. Kedua proses ini bekerja secara dinamis dalam mencapai kondisi keseimbangan kognitif yang disebut sebagai *equilibration* (Schunk, 2012).

Selain itu, Piaget juga mengemukakan bahwa perkembangan kognitif manusia berlangsung melalui empat

tahap utama, yaitu tahap sensorimotor, tahap praoperasional, tahap operasional konkret, dan tahap operasional formal. Setiap tahap menunjukkan karakteristik cara berpikir yang berbeda. Dalam konteks pendidikan, pemahaman terhadap tahapan perkembangan kognitif ini sangat penting karena membantu guru menyesuaikan metode pembelajaran dengan tingkat perkembangan intelektual peserta didik.

3.3.2 Discovery Learning

Konsep pembelajaran kognitif kemudian dikembangkan lebih lanjut oleh Jerome Bruner melalui teori *discovery learning*. Bruner berpendapat bahwa proses belajar akan lebih efektif apabila peserta didik secara aktif terlibat dalam menemukan konsep atau prinsip melalui eksplorasi dan pemecahan masalah. Pendekatan ini menekankan pentingnya aktivitas belajar yang bersifat investigatif dan mendorong peserta didik untuk berpikir kritis serta mengembangkan kemampuan analitis (Bruner, 1966).

Menurut Bruner, pengetahuan yang ditemukan sendiri oleh peserta didik akan lebih bermakna dan lebih mudah diingat dibandingkan dengan pengetahuan yang hanya diterima secara pasif melalui penjelasan guru (Bruner, 1966). Oleh karena itu, pembelajaran sebaiknya dirancang sedemikian rupa sehingga memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk melakukan eksplorasi, mengajukan pertanyaan, serta menemukan hubungan antara berbagai konsep yang dipelajari.

Bruner juga memperkenalkan konsep *spiral curriculum*, yaitu pendekatan pembelajaran yang menyajikan konsep-konsep penting secara berulang dengan tingkat kompleksitas yang semakin meningkat (Bruner, 1966). Melalui pendekatan ini, peserta didik dapat memahami suatu konsep secara lebih mendalam karena konsep tersebut dipelajari kembali dalam

konteks yang lebih kompleks pada tahap pembelajaran berikutnya.

3.3.3 Meaningful Learning

Kontribusi penting lainnya dalam teori belajar kognitif dikemukakan oleh David Ausubel melalui konsep *meaningful learning* atau pembelajaran bermakna. Ausubel berpendapat bahwa faktor paling penting yang mempengaruhi proses belajar adalah pengetahuan awal yang dimiliki oleh peserta didik. Menurutnya, proses belajar akan menjadi lebih efektif apabila informasi baru dapat dihubungkan dengan konsep-konsep yang telah ada dalam struktur kognitif individu (Ausubel, 1968).

Pembelajaran bermakna terjadi ketika peserta didik mampu memahami hubungan antara informasi baru dengan pengetahuan yang sudah dimiliki sebelumnya. Sebaliknya, pembelajaran yang hanya mengandalkan hafalan tanpa memahami makna hubungan antar konsep disebut sebagai *rote learning*. Dalam jangka panjang, pembelajaran yang bersifat hafalan cenderung mudah dilupakan karena tidak terintegrasi secara kuat dalam struktur pengetahuan individu.

Untuk mendukung proses pembelajaran bermakna, Ausubel memperkenalkan penggunaan *advance organizer*, yaitu kerangka konseptual yang diberikan sebelum penyampaian materi pembelajaran. *Advance organizer* berfungsi membantu peserta didik memahami struktur materi yang akan dipelajari sehingga mereka dapat mengaitkan informasi baru dengan pengetahuan yang sudah dimiliki sebelumnya. Pendekatan ini banyak digunakan dalam pembelajaran modern untuk meningkatkan pemahaman konseptual peserta didik.

3.3.4 Implikasi Teori Kognitif dalam Pembelajaran

Teori belajar kognitif memberikan kontribusi yang signifikan dalam pengembangan praktik pembelajaran yang menekankan pemahaman konsep dan pengembangan kemampuan berpikir peserta didik. Salah satu implikasi penting dari teori ini adalah perlunya merancang pembelajaran yang mendorong peserta didik untuk aktif dalam mengkonstruksi pengetahuan mereka sendiri. Guru tidak lagi dipandang sebagai satu-satunya sumber informasi, tetapi sebagai fasilitator yang membantu peserta didik dalam proses eksplorasi dan penemuan pengetahuan.

Selain itu, teori kognitif juga menekankan pentingnya memperhatikan struktur pengetahuan yang telah dimiliki oleh peserta didik sebelum memulai proses pembelajaran. Guru perlu mengidentifikasi pengetahuan awal peserta didik agar dapat mengaitkan materi baru dengan pengalaman belajar yang telah dimiliki sebelumnya. Pendekatan ini dapat meningkatkan pemahaman konseptual serta membantu peserta didik mengembangkan kemampuan berpikir kritis dan pemecahan masalah.

Dalam konteks pendidikan modern, prinsip-prinsip teori belajar kognitif banyak digunakan dalam pengembangan berbagai model pembelajaran seperti pembelajaran berbasis masalah (*problem-based learning*), pembelajaran berbasis proyek (*project-based learning*), serta pembelajaran berbasis penemuan (*inquiry learning*). Model-model pembelajaran tersebut dirancang untuk mendorong keterlibatan aktif peserta didik dalam proses belajar sehingga mereka dapat mengembangkan pemahaman yang lebih mendalam terhadap materi yang dipelajari.

3.4 Teori Belajar Konstruktivistik

Teori belajar konstruktivistik berkembang sebagai kelanjutan dari pendekatan kognitif yang menekankan bahwa pengetahuan tidak sekadar diterima secara pasif oleh peserta didik, melainkan dibangun secara aktif melalui pengalaman belajar. Perspektif ini memandang peserta didik sebagai individu yang secara aktif mengkonstruksi makna berdasarkan interaksi antara pengetahuan yang telah dimiliki dengan pengalaman baru yang diperoleh selama proses pembelajaran. Dengan demikian, belajar dipahami sebagai proses konstruksi pengetahuan yang bersifat dinamis dan kontekstual (Schunk, 2012).

Dalam pendekatan konstruktivistik, proses belajar tidak hanya terjadi melalui penerimaan informasi dari guru, tetapi juga melalui aktivitas eksplorasi, refleksi, diskusi, serta interaksi dengan lingkungan sosial dan budaya. Pengetahuan dipandang sebagai hasil konstruksi individu yang terbentuk melalui proses interpretasi terhadap pengalaman belajar yang dialami. Oleh karena itu, pembelajaran yang efektif dalam perspektif konstruktivistik adalah pembelajaran yang memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk aktif terlibat dalam proses berpikir, memecahkan masalah, serta mengembangkan pemahaman secara mandiri (Slavin, 2018).

Perkembangan teori konstruktivistik banyak dipengaruhi oleh pemikiran tokoh-tokoh psikologi pendidikan seperti Jean Piaget dan Lev Vygotsky. Meskipun kedua tokoh ini memiliki pendekatan yang berbeda, keduanya sama-sama menekankan bahwa proses belajar melibatkan aktivitas mental yang aktif dalam membangun pemahaman terhadap realitas. Piaget menekankan konstruksi pengetahuan secara individual melalui interaksi dengan lingkungan, sedangkan Vygotsky menekankan pentingnya interaksi sosial dalam perkembangan kognitif individu (Vygotsky, 1978).

3.4.1 Zone of Proximal Development (ZPD)

Salah satu konsep penting dalam teori konstruktivistik sosial adalah *zone of proximal development* (ZPD) yang diperkenalkan oleh Lev Vygotsky. ZPD menggambarkan rentang kemampuan yang dapat dicapai oleh seorang peserta didik dengan bantuan orang lain yang lebih kompeten, seperti guru atau teman sebaya yang memiliki pemahaman yang lebih baik. Konsep ini menegaskan bahwa pembelajaran yang efektif terjadi ketika peserta didik memperoleh dukungan yang tepat untuk mengembangkan potensi kognitif mereka (Vygotsky, 1978).

Menurut Vygotsky, terdapat perbedaan antara kemampuan aktual yang dimiliki individu dengan kemampuan potensial yang dapat dicapai melalui bantuan sosial. Kemampuan aktual mencerminkan apa yang dapat dilakukan oleh peserta didik secara mandiri, sedangkan kemampuan potensial mencerminkan apa yang dapat mereka capai dengan dukungan dari lingkungan belajar (Vygotsky, 1978). Oleh karena itu, peran guru sangat penting dalam memberikan bimbingan yang sesuai agar peserta didik dapat mencapai tingkat perkembangan kognitif yang lebih tinggi.

Konsep ZPD juga menegaskan bahwa proses belajar tidak hanya bersifat individual, tetapi juga sangat dipengaruhi oleh konteks sosial dan budaya. Interaksi dengan orang lain memungkinkan peserta didik untuk memperoleh perspektif baru, mengembangkan strategi pemecahan masalah, serta memperluas pemahaman mereka terhadap suatu konsep. Dengan demikian, pembelajaran kolaboratif menjadi salah satu strategi yang sangat relevan dalam pendekatan konstruktivistik.

3.4.2 *Scaffolding* dalam Pembelajaran

Selain konsep ZPD, teori konstruktivistik juga memperkenalkan konsep *scaffolding* yang berkaitan dengan pemberian dukungan sementara kepada peserta didik selama proses belajar. Istilah ini merujuk pada bantuan yang diberikan oleh guru atau individu yang lebih kompeten untuk membantu peserta didik menyelesaikan tugas yang pada awalnya sulit dilakukan secara mandiri. Bantuan tersebut diberikan secara bertahap dan akan dikurangi seiring dengan meningkatnya kemampuan peserta didik dalam memahami materi pembelajaran (Wood et al., 1976).

Dalam praktik pembelajaran, *scaffolding* dapat dilakukan melalui berbagai cara, seperti memberikan petunjuk awal, mengajukan pertanyaan yang memandu proses berpikir, memberikan contoh, atau menyediakan umpan balik yang membantu peserta didik memperbaiki pemahaman mereka. Dukungan ini bertujuan untuk membantu peserta didik mengembangkan keterampilan berpikir dan pemecahan masalah secara bertahap hingga mereka mampu belajar secara mandiri (Wood et al., 1976).

Pendekatan *scaffolding* juga menekankan pentingnya sensitivitas guru terhadap kebutuhan belajar peserta didik. Guru perlu memahami tingkat kemampuan peserta didik agar dapat memberikan bantuan yang tepat tanpa mengurangi kesempatan mereka untuk berpikir secara mandiri. Ketika dukungan diberikan secara tepat, peserta didik akan memperoleh pengalaman belajar yang menantang sekaligus mendukung perkembangan kemampuan kognitif mereka.

3.4.3 Pembelajaran Kolaboratif

Salah satu implikasi penting dari teori konstruktivistik adalah pentingnya pembelajaran kolaboratif dalam proses belajar. Pembelajaran kolaboratif menekankan kerja sama antar peserta didik dalam memecahkan masalah, berbagi ide, serta membangun pemahaman bersama terhadap suatu konsep. Melalui interaksi sosial yang intensif, peserta didik dapat memperoleh berbagai perspektif yang berbeda sehingga memperkaya pemahaman mereka terhadap materi pembelajaran (Johnson & Johnson, 2009).

Dalam pembelajaran kolaboratif, proses diskusi dan pertukaran gagasan menjadi sarana penting dalam membangun pengetahuan. Ketika peserta didik bekerja sama dalam kelompok, mereka tidak hanya belajar dari guru tetapi juga belajar dari pengalaman dan pemahaman teman sebaya. Interaksi ini memungkinkan terjadinya negosiasi makna yang membantu peserta didik memperdalam pemahaman terhadap konsep yang dipelajari (Johnson & Johnson, 2009).

Selain itu, pembelajaran kolaboratif juga dapat meningkatkan keterampilan sosial peserta didik seperti kemampuan berkomunikasi, bekerja sama, serta menghargai perbedaan pendapat. Keterampilan-keterampilan tersebut sangat penting dalam menghadapi tantangan kehidupan di masyarakat yang semakin kompleks. Oleh karena itu, pendekatan konstruktivistik yang menekankan pembelajaran kolaboratif menjadi sangat relevan dalam konteks pendidikan abad ke-21.

3.4.4 Implikasi Teori Konstruktivistik dalam Pembelajaran

Teori konstruktivistik memberikan landasan bagi pengembangan berbagai pendekatan pembelajaran yang berpusat pada peserta didik (*student-centered learning*). Dalam pendekatan ini, peserta didik dipandang sebagai subjek aktif yang memiliki peran penting dalam membangun pemahaman mereka sendiri. Guru berperan sebagai fasilitator yang menciptakan lingkungan belajar yang memungkinkan peserta didik untuk mengeksplorasi ide, bertanya, serta menemukan solusi terhadap berbagai permasalahan belajar.

Pendekatan konstruktivistik juga mendorong penggunaan berbagai model pembelajaran inovatif seperti pembelajaran berbasis masalah (*problem-based learning*), pembelajaran berbasis proyek (*project-based learning*), serta pembelajaran berbasis inkuiri (*inquiry-based learning*). Model-model pembelajaran tersebut dirancang untuk mendorong keterlibatan aktif peserta didik dalam proses belajar sehingga mereka dapat mengembangkan pemahaman yang lebih mendalam terhadap konsep yang dipelajari.

Dengan demikian, teori konstruktivistik memberikan kontribusi yang signifikan dalam pengembangan praktik pendidikan modern yang menekankan pembelajaran aktif, kolaboratif, serta kontekstual. Pendekatan ini tidak hanya membantu peserta didik memperoleh pengetahuan, tetapi juga mengembangkan kemampuan berpikir kritis, kreativitas, serta keterampilan sosial yang diperlukan dalam kehidupan sehari-hari.

3.5 Teori Belajar Humanistik

Teori belajar humanistik berkembang sebagai pendekatan yang menekankan pentingnya memahami manusia secara utuh dalam proses pendidikan. Berbeda dengan pendekatan behavioristik yang berfokus pada perubahan perilaku yang dapat diamati, serta pendekatan kognitif yang menitikberatkan pada proses mental, teori humanistik menempatkan aspek perkembangan pribadi, motivasi, dan potensi diri sebagai pusat perhatian dalam proses belajar. Perspektif ini memandang peserta didik sebagai individu yang memiliki kebutuhan psikologis, emosi, nilai, serta potensi yang perlu dikembangkan secara optimal melalui pengalaman belajar yang bermakna (Schunk, 2012).

Pendekatan humanistik menekankan bahwa tujuan utama pendidikan bukan hanya mentransfer pengetahuan, tetapi juga membantu individu mengembangkan potensi dirinya secara menyeluruh. Proses belajar dipandang sebagai sarana untuk mencapai perkembangan diri, meningkatkan kesadaran diri, serta membangun makna dalam kehidupan. Oleh karena itu, lingkungan belajar yang mendukung, penuh empati, serta menghargai keunikan individu menjadi faktor penting dalam menciptakan pengalaman belajar yang efektif (Slavin, 2018).

Perkembangan teori belajar humanistik banyak dipengaruhi oleh pemikiran tokoh-tokoh psikologi humanistik seperti Abraham Maslow dan Carl Rogers. Kedua tokoh ini menekankan pentingnya memahami kebutuhan psikologis individu dalam proses pembelajaran serta menciptakan lingkungan pendidikan yang mendukung perkembangan potensi peserta didik secara optimal.

3.5.1 Hierarki Kebutuhan

Salah satu konsep penting dalam teori humanistik dikemukakan oleh Abraham Maslow melalui teori hierarki kebutuhan. Maslow mengemukakan bahwa perilaku manusia, termasuk perilaku belajar, dipengaruhi oleh berbagai kebutuhan yang tersusun dalam suatu hierarki. Menurut Maslow, individu akan berusaha memenuhi kebutuhan dasar terlebih dahulu sebelum berusaha memenuhi kebutuhan yang lebih tinggi (Maslow, 1970).

Hierarki kebutuhan Maslow terdiri dari lima tingkatan utama, yaitu kebutuhan fisiologis, kebutuhan akan rasa aman, kebutuhan akan rasa memiliki dan kasih sayang, kebutuhan akan penghargaan, serta kebutuhan aktualisasi diri. Kebutuhan fisiologis meliputi kebutuhan dasar seperti makan, minum, dan istirahat yang harus terpenuhi agar individu dapat berfungsi secara optimal (Maslow, 1970). Setelah kebutuhan dasar terpenuhi, individu akan berusaha memenuhi kebutuhan akan keamanan, hubungan sosial, serta penghargaan dari lingkungan sekitarnya.

Dalam konteks pendidikan, teori hierarki kebutuhan menunjukkan bahwa peserta didik akan lebih mudah belajar apabila kebutuhan dasar mereka terpenuhi. Lingkungan belajar yang aman, nyaman, serta mendukung secara emosional akan membantu peserta didik merasa dihargai dan termotivasi untuk belajar. Oleh karena itu, guru perlu menciptakan suasana pembelajaran yang tidak hanya menekankan pencapaian akademik, tetapi juga memperhatikan kesejahteraan psikologis peserta didik.

3.5.2 Pembelajaran Berpusat pada Peserta Didik

Konsep penting lainnya dalam pendekatan humanistik dikemukakan oleh Carl Rogers melalui gagasan pembelajaran yang berpusat pada peserta didik (*student-centered learning*). Rogers berpendapat bahwa proses belajar akan menjadi lebih efektif apabila peserta didik memiliki kebebasan untuk mengeksplorasi ide, mengemukakan pendapat, serta terlibat secara aktif dalam kegiatan pembelajaran. Dalam pendekatan ini, guru tidak lagi berperan sebagai otoritas utama yang mentransfer pengetahuan, tetapi sebagai fasilitator yang membantu peserta didik mengembangkan potensi mereka (Rogers, 1983).

Menurut Rogers, terdapat beberapa kondisi yang dapat mendukung terciptanya pembelajaran yang efektif, yaitu keaslian (*genuineness*), penerimaan tanpa syarat (*unconditional positive regard*), serta empati terhadap pengalaman belajar peserta didik (Rogers, 1983). Guru yang mampu menunjukkan sikap empati dan penerimaan terhadap peserta didik akan menciptakan hubungan yang positif sehingga peserta didik merasa dihargai dan termotivasi untuk belajar.

Pendekatan pembelajaran yang berpusat pada peserta didik juga memberikan kesempatan kepada mereka untuk terlibat secara aktif dalam menentukan tujuan belajar, memilih strategi pembelajaran, serta mengevaluasi proses belajar yang telah dilakukan. Hal ini dapat meningkatkan rasa tanggung jawab terhadap proses belajar serta membantu peserta didik mengembangkan kemampuan belajar mandiri.

3.5.3 Motivasi Intrinsik dalam Belajar

Salah satu konsep penting dalam teori humanistik adalah motivasi intrinsik, yaitu dorongan internal yang mendorong individu untuk melakukan suatu aktivitas karena aktivitas tersebut dianggap menarik, bermakna, atau memberikan kepuasan pribadi. Dalam konteks pendidikan, motivasi intrinsik memainkan peran penting dalam mendorong peserta didik untuk belajar secara aktif dan berkelanjutan (Ryan & Deci, 2000).

Pendekatan humanistik menekankan bahwa motivasi belajar tidak hanya dipengaruhi oleh faktor eksternal seperti nilai atau penghargaan, tetapi juga oleh kebutuhan individu untuk berkembang dan mencapai potensi dirinya. Ketika peserta didik merasa bahwa proses belajar memiliki makna bagi kehidupan mereka, maka mereka akan lebih termotivasi untuk terlibat secara aktif dalam kegiatan pembelajaran (Ryan & Deci, 2000).

Oleh karena itu, guru perlu menciptakan pengalaman belajar yang relevan dengan kehidupan peserta didik serta memberikan kesempatan kepada mereka untuk mengembangkan minat dan bakat yang dimiliki. Pembelajaran yang memberikan ruang bagi kreativitas, eksplorasi, serta refleksi diri dapat membantu meningkatkan motivasi intrinsik peserta didik sehingga proses belajar menjadi lebih bermakna dan berkelanjutan.

3.5.4 Implikasi Teori Humanistik dalam Pembelajaran

Teori belajar humanistik memberikan kontribusi penting dalam pengembangan pendekatan pembelajaran yang menekankan perkembangan individu secara menyeluruh. Salah satu implikasi utama dari teori ini adalah pentingnya menciptakan lingkungan belajar yang mendukung perkembangan emosional dan sosial peserta didik. Guru perlu membangun hubungan yang positif dengan peserta didik serta menciptakan suasana pembelajaran yang aman, terbuka, dan penuh penghargaan.

Selain itu, pendekatan humanistik juga mendorong penggunaan strategi pembelajaran yang memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk mengekspresikan diri, mengembangkan kreativitas, serta terlibat secara aktif dalam proses belajar. Pembelajaran berbasis proyek, diskusi kelompok, refleksi diri, serta kegiatan eksploratif merupakan beberapa contoh strategi pembelajaran yang sejalan dengan prinsip-prinsip humanistik.

Dengan demikian, teori belajar humanistik memberikan perspektif yang lebih holistik dalam memahami proses belajar. Pendekatan ini tidak hanya menekankan aspek kognitif dalam pembelajaran, tetapi juga memperhatikan perkembangan emosional, sosial, serta potensi diri peserta didik sebagai bagian penting dari proses pendidikan.

3.6 Teori Belajar Sosial

Teori belajar sosial berkembang sebagai upaya untuk menjembatani pendekatan behavioristik dan kognitif dalam memahami proses belajar manusia. Pendekatan ini menekankan bahwa proses belajar tidak hanya terjadi melalui pengalaman langsung, tetapi juga melalui pengamatan terhadap perilaku orang lain dalam lingkungan sosial. Dengan demikian, individu dapat mempelajari berbagai bentuk perilaku, sikap, serta keterampilan tanpa harus mengalami secara langsung setiap pengalaman belajar tersebut (Schunk, 2012).

Teori belajar sosial banyak dipengaruhi oleh pemikiran Albert Bandura yang menekankan pentingnya interaksi antara faktor personal, perilaku, dan lingkungan dalam proses belajar. Bandura mengemukakan konsep *reciprocal determinism* yang menjelaskan bahwa perilaku individu dipengaruhi oleh interaksi timbal balik antara kondisi lingkungan, faktor kognitif, serta tindakan individu itu sendiri (Bandura, 1977). Perspektif ini menunjukkan bahwa proses belajar tidak hanya ditentukan oleh stimulus eksternal, tetapi juga oleh proses mental yang terjadi dalam diri individu.

Dalam konteks pendidikan, teori belajar sosial memberikan pemahaman bahwa lingkungan belajar memiliki peran yang sangat penting dalam membentuk perilaku dan sikap peserta didik. Interaksi dengan guru, teman sebaya, serta berbagai model perilaku dalam lingkungan sosial dapat mempengaruhi cara peserta didik belajar, berpikir, dan berperilaku. Oleh karena itu, pembelajaran yang melibatkan interaksi sosial yang positif dapat memberikan kontribusi yang signifikan terhadap perkembangan kognitif dan sosial peserta didik (Slavin, 2018).

3.6.1 Observational Learning

Salah satu konsep utama dalam teori belajar sosial adalah *observational learning*, yaitu proses belajar yang terjadi melalui pengamatan terhadap perilaku orang lain. Menurut Albert Bandura, individu dapat mempelajari berbagai perilaku baru dengan cara memperhatikan tindakan yang dilakukan oleh orang lain, kemudian menirukan perilaku tersebut dalam situasi tertentu (Bandura, 1977).

Bandura menjelaskan bahwa proses *observational learning* melibatkan empat tahap utama, yaitu perhatian (*attention*), penyimpanan dalam memori (*retention*), reproduksi perilaku (*reproduction*), serta motivasi (*motivation*) (Bandura, 1977). Pada tahap perhatian, individu harus memperhatikan perilaku model yang diamati. Selanjutnya, informasi mengenai perilaku tersebut disimpan dalam memori sehingga dapat diingat kembali. Pada tahap reproduksi, individu mencoba meniru perilaku yang telah diamati, sedangkan tahap motivasi menentukan apakah individu akan benar-benar melakukan perilaku tersebut atau tidak.

Dalam konteks pendidikan, proses belajar melalui pengamatan sering terjadi ketika peserta didik melihat bagaimana guru menjelaskan suatu konsep, menyelesaikan suatu masalah, atau menunjukkan sikap tertentu dalam proses pembelajaran. Selain itu, peserta didik juga dapat belajar dari perilaku teman sebaya yang menunjukkan strategi belajar yang efektif. Oleh karena itu, penting bagi guru untuk menjadi model perilaku yang positif dalam lingkungan belajar.

3.6.2 Modeling dalam Pembelajaran

Konsep penting lainnya dalam teori belajar sosial adalah *modeling*, yaitu proses di mana individu mempelajari perilaku tertentu dengan meniru tindakan yang dilakukan oleh model. Model dalam konteks pembelajaran dapat berupa guru, orang tua, tokoh masyarakat, maupun teman sebaya yang memiliki pengaruh dalam lingkungan sosial peserta didik (Bandura, 1986).

Dalam praktik pendidikan, modeling sering digunakan untuk membantu peserta didik memahami bagaimana suatu keterampilan atau perilaku tertentu dapat dilakukan secara efektif. Misalnya, guru dapat menunjukkan langkah-langkah dalam menyelesaikan suatu masalah matematika, memperagakan teknik membaca yang baik, atau memberikan contoh sikap yang positif dalam berinteraksi dengan orang lain. Melalui proses modeling, peserta didik dapat memperoleh gambaran konkret mengenai bagaimana suatu keterampilan dapat diterapkan dalam situasi nyata. Selain itu, modeling juga dapat membantu peserta didik mengembangkan sikap dan nilai yang positif. Ketika peserta didik melihat contoh perilaku yang baik dari guru atau tokoh yang mereka hormati, mereka cenderung akan meniru perilaku tersebut dalam kehidupan sehari-hari. Oleh karena itu, peran guru sebagai model dalam proses pendidikan memiliki pengaruh yang sangat besar terhadap pembentukan karakter peserta didik (Bandura, 1986).

3.6.3 *Self-Efficacy* dalam Belajar

Konsep penting lain yang dikembangkan dalam teori belajar sosial adalah *self-efficacy*, yaitu keyakinan individu terhadap kemampuan dirinya dalam menyelesaikan suatu tugas atau mencapai tujuan tertentu. Menurut Albert Bandura, tingkat self-efficacy yang dimiliki seseorang akan mempengaruhi cara individu berpikir, merasa, serta bertindak dalam menghadapi berbagai tantangan belajar (Bandura, 1997).

Peserta didik yang memiliki tingkat self-efficacy yang tinggi cenderung lebih percaya diri dalam menghadapi tugas-tugas belajar yang menantang. Mereka lebih berani mencoba berbagai strategi dalam menyelesaikan masalah serta tidak mudah menyerah ketika menghadapi kesulitan. Sebaliknya, peserta didik dengan self-efficacy yang rendah cenderung merasa ragu terhadap kemampuan dirinya sehingga kurang termotivasi untuk berusaha secara optimal (Bandura, 1997).

Dalam konteks pembelajaran, guru dapat membantu meningkatkan self-efficacy peserta didik melalui berbagai cara, seperti memberikan pengalaman keberhasilan dalam belajar, memberikan umpan balik yang konstruktif, serta menciptakan lingkungan belajar yang mendukung perkembangan rasa percaya diri peserta didik. Ketika peserta didik merasa yakin terhadap kemampuan dirinya, mereka akan lebih termotivasi untuk terlibat secara aktif dalam proses pembelajaran.

3.6.4 Implikasi Teori Belajar Sosial dalam Pembelajaran

Teori belajar sosial memberikan berbagai implikasi penting dalam pengembangan praktik pembelajaran di lingkungan pendidikan. Salah satu implikasi utama adalah pentingnya menciptakan lingkungan belajar yang memberikan kesempatan bagi peserta didik untuk mengamati dan meniru perilaku yang positif. Guru perlu menjadi model yang baik

dalam menunjukkan sikap, nilai, serta keterampilan yang diharapkan dapat dimiliki oleh peserta didik.

Selain itu, pendekatan pembelajaran yang melibatkan kerja sama dan interaksi sosial juga sangat relevan dengan prinsip-prinsip teori belajar sosial. Pembelajaran kelompok, diskusi kelas, serta kegiatan kolaboratif dapat memberikan kesempatan bagi peserta didik untuk belajar dari pengalaman dan pemahaman teman sebaya. Interaksi sosial yang positif dapat memperkaya pengalaman belajar serta membantu peserta didik mengembangkan keterampilan sosial yang penting dalam kehidupan sehari-hari.

Dengan demikian, teori belajar sosial memberikan perspektif yang komprehensif dalam memahami proses belajar manusia yang tidak hanya dipengaruhi oleh pengalaman individu, tetapi juga oleh interaksi sosial dalam lingkungan belajar. Integrasi antara faktor kognitif, perilaku, dan lingkungan menjadikan teori ini sangat relevan dalam menjelaskan dinamika pembelajaran di berbagai konteks pendidikan modern.

3.7 Perkembangan Teori Belajar Modern

Perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi informasi telah membawa perubahan signifikan terhadap cara individu memperoleh, mengelola, dan membagikan pengetahuan. Dalam konteks pendidikan, perubahan tersebut mendorong munculnya berbagai pendekatan baru dalam memahami proses belajar yang tidak lagi terbatas pada interaksi langsung antara guru dan peserta didik di ruang kelas (Anderson & Dron, 2011). Teknologi digital, internet, serta berbagai platform pembelajaran daring telah membuka akses yang lebih luas terhadap sumber belajar dan memungkinkan terjadinya proses belajar yang lebih fleksibel, kolaboratif, serta berbasis jaringan. Kondisi ini menuntut

adanya pengembangan perspektif teori belajar yang mampu menjelaskan dinamika pembelajaran di era digital (Anderson & Dron, 2011).

Meskipun teori-teori belajar klasik seperti behaviorisme, kognitivisme, konstruktivisme, dan humanisme masih memiliki relevansi dalam praktik pendidikan, perkembangan teknologi digital memunculkan kebutuhan untuk memahami bagaimana proses belajar terjadi dalam lingkungan yang sangat terhubung secara global. Peserta didik tidak lagi hanya memperoleh pengetahuan dari guru atau buku teks, tetapi juga dari berbagai sumber informasi yang tersedia melalui internet, media sosial, serta komunitas belajar daring. Oleh karena itu, para ahli pendidikan mulai mengembangkan perspektif baru yang memandang belajar sebagai proses membangun dan memelihara jaringan pengetahuan dalam lingkungan digital (Siemens, 2005).

Salah satu teori yang banyak dibahas dalam konteks pembelajaran modern adalah teori konektivisme (*connectivism*), yang dikembangkan oleh George Siemens dan diperluas oleh Stephen Downes. Teori ini menekankan bahwa belajar terjadi melalui jaringan koneksi antara individu, sumber informasi, serta teknologi digital yang memungkinkan terjadinya pertukaran pengetahuan secara cepat dan luas. Dalam perspektif ini, kemampuan untuk mengakses, mengevaluasi, dan menghubungkan berbagai sumber informasi menjadi keterampilan yang sangat penting dalam proses belajar di era digital (Siemens, 2005).

3.7.1 *Connectivism* dalam Pembelajaran

Teori konektivisme berangkat dari asumsi bahwa pengetahuan tidak lagi hanya tersimpan dalam pikiran individu, tetapi juga tersebar dalam jaringan informasi yang lebih luas. Menurut George Siemens, belajar merupakan proses membangun dan memelihara koneksi antara berbagai sumber informasi sehingga individu dapat memperoleh pengetahuan yang relevan dengan kebutuhan mereka (Siemens, 2005). Dengan kata lain, kemampuan untuk menemukan dan menghubungkan informasi menjadi lebih penting dibandingkan sekadar menghafal fakta atau konsep tertentu.

Dalam konteks pembelajaran modern, konektivisme menekankan bahwa teknologi digital memainkan peran penting dalam proses belajar. Internet memungkinkan peserta didik untuk mengakses berbagai sumber belajar seperti artikel ilmiah, video pembelajaran, forum diskusi, serta platform pembelajaran daring. Selain itu, teknologi juga memungkinkan terjadinya interaksi dan kolaborasi antara individu yang berada di lokasi geografis yang berbeda. Hal ini membuka peluang bagi terciptanya komunitas belajar global yang dapat memperkaya pengalaman belajar peserta didik (Siemens, 2005).

Konektivisme juga menekankan bahwa pengetahuan bersifat dinamis dan terus berkembang seiring dengan munculnya informasi baru. Oleh karena itu, kemampuan untuk memperbarui pengetahuan serta menyesuaikan diri dengan perubahan menjadi salah satu kompetensi penting dalam proses belajar. Peserta didik perlu mengembangkan keterampilan berpikir kritis, literasi digital, serta kemampuan untuk mengevaluasi keandalan sumber informasi yang mereka gunakan.

3.7.2 Pembelajaran Digital dan Lingkungan Belajar Modern

Perkembangan teknologi digital telah mengubah cara pembelajaran dirancang dan dilaksanakan di berbagai jenjang pendidikan. Platform pembelajaran daring, sistem manajemen pembelajaran (*learning management system*), serta berbagai aplikasi pendidikan memungkinkan proses belajar berlangsung secara lebih fleksibel dan interaktif. Pembelajaran tidak lagi terbatas pada ruang kelas fisik, tetapi dapat berlangsung di berbagai lingkungan belajar yang didukung oleh teknologi digital (Anderson & Dron, 2011).

Lingkungan belajar digital memberikan berbagai peluang bagi peserta didik untuk mengakses sumber belajar yang beragam serta berinteraksi dengan berbagai komunitas belajar secara global. Misalnya, peserta didik dapat mengikuti kursus daring terbuka (*massive open online courses*), berpartisipasi dalam forum diskusi akademik, atau mengakses berbagai materi pembelajaran multimedia yang mendukung pemahaman konsep secara lebih mendalam. Penggunaan teknologi dalam pembelajaran juga memungkinkan penyajian materi secara lebih menarik melalui penggunaan video, animasi, simulasi, serta berbagai media interaktif lainnya (Anderson & Dron, 2011).

Namun demikian, pemanfaatan teknologi dalam pembelajaran juga menghadirkan berbagai tantangan yang perlu diperhatikan oleh pendidik. Peserta didik perlu dibekali dengan keterampilan literasi digital agar mampu memanfaatkan teknologi secara efektif dan bertanggung jawab. Selain itu, guru juga perlu mengembangkan kompetensi dalam merancang pembelajaran berbasis teknologi agar penggunaan teknologi tidak hanya bersifat pelengkap, tetapi benar-benar mendukung tercapainya tujuan pembelajaran.

3.7.3 Integrasi Teori Belajar dalam Pendidikan Modern

Perkembangan teori belajar modern menunjukkan bahwa tidak ada satu pendekatan tunggal yang dapat sepenuhnya menjelaskan kompleksitas proses belajar manusia. Oleh karena itu, pendekatan yang lebih integratif sering digunakan dalam praktik pendidikan untuk menggabungkan berbagai perspektif teori belajar. Pendekatan behavioristik dapat digunakan untuk membangun keterampilan dasar melalui latihan dan penguatan, sedangkan pendekatan kognitif dan konstruktivistik dapat digunakan untuk mengembangkan pemahaman konseptual serta kemampuan berpikir kritis peserta didik.

Dalam konteks pembelajaran digital, prinsip-prinsip konektivisme dapat melengkapi pendekatan-pendekatan tersebut dengan menekankan pentingnya jaringan informasi dan kolaborasi dalam proses belajar. Integrasi berbagai teori belajar ini memungkinkan pendidik untuk merancang pengalaman belajar yang lebih fleksibel, adaptif, serta sesuai dengan kebutuhan peserta didik di era digital.

Dengan demikian, perkembangan teori belajar modern menunjukkan bahwa proses belajar merupakan fenomena yang kompleks dan multidimensional. Pemahaman terhadap berbagai perspektif teori belajar memungkinkan pendidik untuk merancang strategi pembelajaran yang lebih efektif serta mampu menjawab tantangan pendidikan di era globalisasi dan perkembangan teknologi informasi.

3.8 Implikasi Teoiri Belajar dalam Praktik Pembelajaran

Pemahaman terhadap berbagai teori belajar memberikan landasan konseptual yang penting bagi pendidik dalam merancang proses pembelajaran yang efektif. Setiap teori belajar memberikan perspektif yang berbeda mengenai bagaimana individu memperoleh pengetahuan, mengembangkan keterampilan, serta membentuk sikap dalam proses belajar. Oleh karena itu, guru perlu memahami karakteristik masing-masing teori agar dapat memilih pendekatan pembelajaran yang sesuai dengan tujuan pembelajaran, karakteristik peserta didik, serta konteks lingkungan belajar (Schunk, 2012).

Dalam praktik pendidikan, teori behavioristik memberikan kontribusi dalam pengembangan strategi pembelajaran yang menekankan penguatan perilaku belajar melalui pemberian umpan balik, latihan berulang, serta sistem penghargaan. Pendekatan ini sering digunakan dalam pembelajaran keterampilan dasar seperti membaca, menulis, dan berhitung yang memerlukan latihan berulang untuk mencapai tingkat penguasaan yang optimal. Penggunaan penguatan positif sebagaimana dijelaskan oleh B. F. Skinner dapat membantu meningkatkan motivasi belajar peserta didik serta memperkuat perilaku belajar yang diharapkan (Skinner, 1953).

Sementara itu, teori belajar kognitif memberikan dasar bagi pengembangan pembelajaran yang menekankan pemahaman konsep serta pengembangan kemampuan berpikir peserta didik. Pendekatan ini mendorong guru untuk merancang kegiatan pembelajaran yang membantu peserta didik mengorganisasi informasi, membangun hubungan antar konsep, serta mengembangkan kemampuan pemecahan masalah. Pemikiran Jean Piaget dan Jerome Bruner menekankan pentingnya keterlibatan aktif peserta didik dalam

proses pembelajaran agar mereka dapat mengkonstruksi pengetahuan secara bermakna (Bruner, 1966; Piaget, 1972).

Di sisi lain, pendekatan konstruktivistik memberikan implikasi bahwa proses pembelajaran sebaiknya dirancang untuk mendorong partisipasi aktif peserta didik dalam membangun pemahaman mereka sendiri. Guru perlu menciptakan lingkungan belajar yang memungkinkan peserta didik melakukan eksplorasi, berdiskusi, serta bekerja sama dalam memecahkan masalah. Konsep *zone of proximal development* yang dikemukakan oleh Lev Vygotsky menegaskan pentingnya dukungan sosial dalam membantu peserta didik mencapai tingkat perkembangan kognitif yang lebih tinggi (Vygotsky, 1978).

Pendekatan humanistik juga memberikan implikasi penting dalam praktik pembelajaran dengan menekankan pentingnya memperhatikan kebutuhan psikologis dan perkembangan pribadi peserta didik. Guru perlu menciptakan lingkungan belajar yang aman, mendukung, serta menghargai keberagaman potensi individu. Pemikiran Abraham Maslow mengenai hierarki kebutuhan menunjukkan bahwa peserta didik akan lebih mudah belajar apabila kebutuhan dasar mereka terpenuhi, sedangkan gagasan Carl Rogers mengenai pembelajaran yang berpusat pada peserta didik menekankan pentingnya hubungan interpersonal yang positif dalam proses belajar (Maslow, 1970; Rogers, 1983).

Selain itu, teori belajar sosial juga memberikan kontribusi penting dalam menjelaskan bagaimana proses belajar dapat terjadi melalui pengamatan terhadap perilaku orang lain. Pemikiran Albert Bandura menunjukkan bahwa peserta didik dapat mempelajari berbagai keterampilan, sikap, serta nilai melalui proses observasi dan peniruan terhadap model yang mereka amati (Bandura, 1977). Oleh karena itu, guru perlu menjadi model perilaku yang positif dalam lingkungan belajar serta memberikan kesempatan kepada

peserta didik untuk belajar melalui interaksi sosial yang konstruktif.

Dalam konteks pendidikan modern yang ditandai oleh perkembangan teknologi digital, integrasi berbagai teori belajar menjadi semakin penting. Pendekatan pembelajaran berbasis teknologi, pembelajaran kolaboratif daring, serta pemanfaatan berbagai sumber belajar digital menuntut pendidik untuk memahami bagaimana teori-teori belajar dapat diterapkan dalam lingkungan belajar yang semakin kompleks. Dengan mengintegrasikan berbagai perspektif teori belajar, guru dapat merancang pengalaman belajar yang lebih fleksibel, inovatif, serta relevan dengan kebutuhan peserta didik di era digital (Slavin, 2018).

3.9 Kesimpulan

Teori-teori belajar memiliki kedudukan yang sangat penting dalam kajian psikologi pendidikan karena menjadi dasar konseptual untuk memahami bagaimana proses pembelajaran berlangsung. Berbagai teori yang berkembang dari waktu ke waktu memberikan perspektif yang beragam mengenai mekanisme individu dalam memperoleh pengetahuan, mengembangkan keterampilan, serta membentuk sikap dan perilaku melalui pengalaman belajar. Setiap pendekatan teori belajar berusaha menjelaskan proses tersebut dari sudut pandang yang berbeda sesuai dengan perkembangan pemikiran ilmiah pada masanya. Oleh karena itu, kajian mengenai teori belajar tidak hanya membantu menjelaskan bagaimana proses belajar terjadi, tetapi juga memberikan landasan bagi pengembangan praktik pembelajaran yang lebih efektif dalam konteks pendidikan.

Dalam perkembangan awalnya, pendekatan behavioristik menekankan bahwa belajar merupakan perubahan perilaku yang dapat diamati sebagai hasil dari

hubungan antara stimulus dan respons yang diperkuat melalui proses penguatan atau latihan. Perspektif ini memberikan kontribusi penting dalam memahami bagaimana kebiasaan belajar dapat dibentuk melalui pengulangan dan penguatan. Namun, seiring dengan berkembangnya ilmu psikologi, pendekatan kognitif mulai memberikan perhatian yang lebih besar terhadap proses mental yang terjadi dalam diri individu. Dalam perspektif kognitif, belajar tidak hanya dipandang sebagai perubahan perilaku yang tampak, tetapi juga sebagai proses pengolahan informasi yang melibatkan aktivitas berpikir, memahami, mengingat, serta memecahkan masalah.

Perkembangan teori belajar selanjutnya semakin memperkaya pemahaman mengenai proses pembelajaran melalui munculnya pendekatan konstruktivistik yang menekankan peran aktif peserta didik dalam membangun pengetahuan. Dalam pandangan ini, pengetahuan tidak dipandang sebagai sesuatu yang sekadar ditransfer dari guru kepada peserta didik, melainkan sebagai hasil konstruksi individu melalui pengalaman belajar dan interaksi dengan lingkungan sosial. Pendekatan ini menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif yang berperan dalam membangun pemahaman terhadap berbagai konsep yang dipelajari.

Selain itu, pendekatan humanistik memberikan dimensi yang lebih luas dalam memahami proses belajar dengan menekankan pentingnya perkembangan potensi diri, kebutuhan psikologis, serta motivasi intrinsik individu. Perspektif ini menyoroti bahwa proses belajar tidak hanya berkaitan dengan aspek kognitif semata, tetapi juga melibatkan dimensi emosional dan perkembangan kepribadian peserta didik. Dalam konteks ini, lingkungan belajar yang mendukung, penuh empati, dan menghargai keunikan individu menjadi faktor penting dalam mendorong terjadinya proses belajar yang optimal. Sementara itu, teori belajar sosial menegaskan bahwa individu juga dapat belajar

melalui pengamatan terhadap perilaku orang lain serta melalui interaksi yang terjadi dalam lingkungan sosialnya.

Perkembangan teknologi informasi dan komunikasi pada era digital juga membawa perubahan signifikan dalam cara memahami proses belajar. Kemajuan teknologi telah membuka akses yang lebih luas terhadap berbagai sumber pengetahuan serta memungkinkan terjadinya interaksi belajar yang melampaui batas ruang dan waktu. Dalam konteks ini, muncul berbagai perspektif baru yang berusaha menjelaskan proses belajar dalam lingkungan digital yang terhubung secara luas. Salah satu pendekatan yang berkembang adalah teori konektivisme yang menekankan pentingnya jaringan informasi serta kemampuan individu untuk mengakses, mengelola, dan menghubungkan berbagai sumber pengetahuan yang tersedia dalam lingkungan digital.

Dengan memahami berbagai teori belajar yang telah berkembang, baik teori klasik maupun teori kontemporer, pendidik dapat memperoleh pemahaman yang lebih komprehensif mengenai dinamika proses pembelajaran. Pemahaman tersebut memungkinkan guru untuk merancang strategi pembelajaran yang tidak hanya efektif, tetapi juga adaptif terhadap perkembangan zaman serta kebutuhan peserta didik yang beragam. Oleh karena itu, penguasaan terhadap berbagai teori belajar menjadi kompetensi penting bagi pendidik dalam mengembangkan praktik pembelajaran yang inovatif, reflektif, serta responsif terhadap tantangan pendidikan pada era modern.

Secara keseluruhan, integrasi berbagai perspektif teori belajar memberikan landasan yang kuat bagi pengembangan praktik pendidikan yang lebih bermakna. Setiap teori memberikan kontribusi yang berbeda dalam menjelaskan kompleksitas proses belajar manusia, sehingga pemanfaatan berbagai pendekatan secara komplementer dapat membantu menciptakan pengalaman belajar yang lebih efektif dan relevan. Dengan demikian, pemahaman yang mendalam

terhadap teori-teori belajar tidak hanya memperkaya wawasan akademik pendidik, tetapi juga menjadi dasar penting dalam meningkatkan kualitas pembelajaran di berbagai konteks pendidikan.

DAFTAR PUSTAKA

Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three Generations of Distance Education Pedagogy. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *12*(3), 80–97.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, *38*(5), 365–379.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). Harper & Row.

Ormrod, J. E. (2020). *Human Learning* (8th ed.). Pearson.

Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex*. Oxford University Press.

Piaget, J. (1972). *The Psychology of the Child*. Basic Books.

Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Charles E. Merrill.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54–67.

Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective* (6th ed.). Pearson.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, *2*(1), 3–10.

Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. Macmillan.

Slavin, R. E. (2018). *Educational Psychology: Theory and Practice* (12th ed.). Pearson.

Thorndike, E. L. (1911). *Animal Intelligence: Experimental Studies*. Macmillan.

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

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *17*(2), 89–100.

BAB 4
MOTIVASI DAN REGULASI DIRI DALAM BELAJAR

Oleh: Fitri Yulianti, M.Pd.

4.1 Definisi Motivasi

Motivasi menjadi salah satu faktor penentu keberhasilan akademik. Dengan adanya motivasi, peserta didik akan menunjukkan antusiasme, tekun, dan mandiri dalam belajar. Motivasi berasal dari bahasa Latin yaitu "Movere" yang artinya gerak atau dorongan untuk bergerak. Motivasi memberikan dorongan supaya sesuatu yang dimotivasi dapat bergerak. Menurut Santrock (2008) motivasi merupakan proses yang memberikan semangat, arah, serta kegigihan perilaku. Dari definisi tersebut artinya, individu dengan motivasi tinggi perilaku yang nampak pada individu tersebut adalah perilaku yang penuh energi, terarah dan bertahan lama atau konsisten dalam melakukan sesuatu.

Ada beberapa definisi motivasi oleh beberapa ahli, diantaranya yakni: Vroom menyatakan bahwa motivasi mengarah pada suatu proses mempengaruhi pilihan individu terhadap bermacam kegiatan yang dikehendaki. Selanjutnya Cambell menyatakan bahwa dalam motivasi mencakup arah perubahan energi dalam diri individu yang ditandai dengan munculnya perasaan (*feeling*) dan diawali dengan adanya

respons terhadap suatu tujuan. Perubahan energi yang dimaksud tersebut akan tampak dalam aktivitas nyata, yaitu berbagai kegiatan fisik yang dilakukan dalam mencapai tujuan tertentu. Oleh karena itu, individu yang memiliki tujuan akan terdorong oleh motivasi yang kuat untuk mencapainya dengan segala upaya yang dapat dilakukan (Ajhuri, 2021).

Berdasarkan beberapa definisi motivasi dari beberapa ahli, motivasi pada umumnya terdapat tiga komponen utama yaitu: a) Menggerakkan, yaitu menimbulkan dorongan dalam diri inidividu yang membuat individu terdorong untuk melakukan tindakan. Dorongan ini berkaitan dengan ingatan, respons emosional, perasaan, serta kecenderungan untuk memperoleh kesenangan; b) Mengarahkan atau menyalurkan perilaku, yakni memberikan arah pada tindakan individu sehingga perilaku individu memiliki tujuan yang jelas dan terfokus pada sesuatu yang ingin dicapai; c) Mempetahankan dan mendukung perilaku, yakni kondisi lingkungan yang mampu memperkuat (*reinforce*) serta menjaga intensitas dorongan dalam diri individu agar konsisten dalam melakukan tindakan.

Secara umum, motivasi dibagi menjadi dua yakni motivasi intrinsik dan motivasi ekstrinsik. Menurut pandangan Deci & Ryan (1985) motivasi intrinsik merupakan motivasi yang tidak didasarkan pada dorongan (*drive*), motivasi intrinsik sumber energi utamanya yaitu berasal dari dalam diri individu itu sendiri. Motivas intrinsik berakar pada kebutuhan seorang individu untuk merasa kompeten dan memiliki kendali atau penentuan diri (*self determination*). Ketika individu memiliki motivasi intrinsik, ia akan melakukan kegiatan atau melakukan sesuatu karena ia merasa tertarik dan menikmati kegiatan tersebut.

Berbeda dengan motivasi instrinsik, motivasi ekstrinsik merupakan motif-motif yang aktif serta berfungsi karena adanya stimulus dari luar diri. Motivasi ekstinsik terjadi ketika individu melakukan suatu aktivitas untuk mendapatkan hasil

tertentu yang terpisah dari aktivitas itu sendiri (Ryan & Deci, 2000). (Santrock, 2017) menjelaskan bahwa motivasi ekstrinsik yakni melakukan suatu tindakan dengan tujuan untuk memperoleh sesuatu yang lain (cara untuk mencapai tujuan). Motivasi ekstrinsik dipengaruhi banyak dipengaruhi oleh faktor-faktor eksternal, seperti pemberian penghargaan atau ancaman hukuman. Ketika individu memiliki motivasi intrinsik, ia akan melakukan kegiatan atau melakukan sesuatu karena ia merasa tertarik dan menikmati kegiatan tersebut, sebaliknya ketika individu memiliki motivasi ekstrinsik, ia akan melakukan sesuatu atau kegiatan dengan alasan tertentu di luar dari dirinya, misalnya untuk mendapatkan hadiah, penghargaan, atau manfaat lain (Eccles & Wigfield, 2002). Meskipun motivasi intrinsik merupakan jenis motivasi yang penting, namuan aktivitas yang dilakukan oleh manusia tidak sepenuhnya didorong oleh motivasi intrinsik dan banyak yang didorong oleh motivasi ekstrinsik.

4.1.2 Tujuan Motivasi

Secara umum, tujuan motivasi adalah untuk mendorong atau membangkitkan seseorang agar muncul keinginan dan kemauan untuk melakukan suatu tindakan sehingga dapat memperoleh hasil atau mencapai tujuan tertentu. Bagi seorang guru, tujuan motivasi adalah untuk mendorong dan merangsang peserta didik agar memiliki keinginan serta kemauan dalam meningkatkan prestasi belajar mereka. Dengan demikian, tujuan pendidikan dapat tercapai sesuai dengan yang telah diharapkan dan ditetapkan dalam kurikulum sekolah (Purwanto, 2002).

Sementara itu, bagi orang tua di rumah, motivasi bertujuan agar anak terdorong dan bersedia mengembangkan diri untuk meningkatkan kemandirian serta tanggung jawab sebagai pelajar, baik di rumah maupun di sekolah. Anak pun dapat memotivasi dirinya sendiri dengan berbagai tujuan,

misalnya untuk meraih cita-cita. Dengan motivasi tersebut, mereka akan berusaha menjadi pribadi yang bermanfaat bagi masyarakat dan dapat diterima di lingkungan sekitarnya. Adanya motivasi belajar yang kuat dalam diri anak merupakan syarat penting agar proses belajar mandiri dapat berlangsung. Oleh karena itu, untuk menumbuhkan motivasi belajar pada anak diperlukan berbagai bentuk atau model motivasi yang dapat menjadi pedoman dalam mengembangkan motivasi belajar.

Dalam proses pembelajaran, motivasi memiliki peranan yang sangat penting. Seseorang yang tidak memiliki motivasi untuk belajar tidak akan terdorong untuk melakukan aktivitas belajar. Hal ini menunjukkan bahwa kegiatan tersebut belum menyentuh kebutuhan atau kepentingannya. Sesuatu yang menarik bagi orang lain belum tentu menarik bagi seseorang jika hal tersebut tidak berkaitan dengan kebutuhannya. Oleh karena itu, apa yang dilihat seseorang dapat menumbuhkan minatnya apabila hal tersebut memiliki hubungan dengan kepentingan atau kebutuhannya sendiri.

4.1.3 Perspektif dan Teori Motivasi Belajar

Terdapat beberapa perspektif teori motivasi yang disampaikan oleh para ahli, terdapat empat perspektif motivasi yakni dari teori behavioral, humanistik, kognitif serta sosial. Pertama, perspektif behavioral. Teori ini memandang bahwa motivasi peserta didik sangat dipengaruhi oleh adanya imbalan (*reward)* dan hukuman (*punishment*) dari luar. Dalam pendekatan ini, imbalan (*reward)* dipahami sebagai stimulus atau peristiwa, baik yang bersifat positif maupun negatif, yang dapat mendorong munculnya perilaku tertentu pada peserta didik. Para pendukung penggunaan imbalan (*reward)* berpendapat bahwa pemberian imbalan (*reward)* dapat meningkatkan minat dan kesenangan peserta didik terhadap pelajaran, sekaligus membantu mengarahkan perhatian mereka pada perilaku yang benar serta menjauhkan

dari perilaku yang tidak diharapkan (Emmer dkk (Santrock, 2017).

Di lingkungan kelas, guru dapat memberikan berbagai bentuk imbalan (*reward*), seperti nilai yang baik sebagai penilaian terhadap kualitas pekerjaan peserta didik, serta pujian atau tanda bintang ketika peserta didik berhasil menyelesaikan tugas dengan baik. Selain itu, guru juga dapat memberikan penghargaan atau pengakuan kepada peserta didik, misalnya dengan menampilkan hasil karya mereka, memberikan sertifikat prestasi, penghormatan khusus, atau mengumumkan pencapaian mereka kepada kelas. Secara umum, penggunaan imbalan (*reward)* ini juga berkaitan dengan konsep motivasi intrinsik dan ekstrinsik, khususnya dalam menilai apakah pemberian insentif merupakan cara yang efektif dalam meningkatkan motivasi belajar peserta didik.

Kedua, perspektif humanistik yang berkaitan dengan teori hierarti kebutuhan Abraham Maslow. Teori kebutuhan yang dikemukakan oleh Abraham Maslow menjelaskan bahwa manusia memiliki lima tingkatan kebutuhan dasar. Menurut Santrock (2008), kebutuhan tersebut dimulai dari kebutuhan fisiologis (*physiological needs*), yaitu kebutuhan paling dasar yang meliputi makan, minum, kebutuhan seksual, tempat berlindung, serta kebutuhan fisik lainnya. Setelah itu terdapat kebutuhan akan rasa aman (*safety needs*), yaitu keinginan untuk memperoleh perlindungan dari bahaya fisik maupun emosional. Selanjutnya adalah kebutuhan akan cinta dan rasa memiliki (*love and belonging*) yang berkaitan dengan rasa kasih sayang dan perasaan memiliki, penerimaan dari orang lain, serta persahabatan. Tingkatan berikutnya adalah kebutuhan penghargaan (*esteem*), yang meliputi penghargaan dari diri sendiri seperti rasa percaya diri, kemandirian, dan pencapaian, serta penghargaan dari orang lain seperti status, pengakuan, dan perhatian. Tingkatan tertinggi adalah kebutuhan aktualisasi diri (*self-actualization*), yaitu dorongan seseorang

untuk mengembangkan potensi dirinya secara maksimal, mencapai pertumbuhan pribadi, serta mewujudkan kemampuan yang dimiliki agar menjadi pribadi yang sesuai dengan potensi terbaiknya.

Ketiga, perspektif kognitif. Motivasi peserta didik dipengaruhi oleh proses berpikir dan keyakinan mereka terhadap kemampuan diri. Pendekatan ini menekankan motivasi internal untuk mencapai tujuan, atribusi kesuksesan dan kegagalan, khususnya persepsi bahwa usaha memengaruhi prestasi serta kemampuan peserta didik mengendalikan lingkungan belajar secara efektif (Pintrich & Schunk; Schunk & Ertmer; Zimmerman & Schunk; (Santrock, 2017)). Berbeda dengan perspektif perilaku (behavioral) yang menitikberatkan pada imbalan (*reward*) eksternal, perspektif kognitif menekankan pemberian kesempatan kepada peserta didik untuk mengontrol hasil belajar mereka sendiri.

Keempat, perspektif sosial. Motivasi menurut perspektif sosial dipengaruhi oleh kebutuhan individu untuk afiliasi (*need for affiliation*) dan keterhubungan (*need for relatedness*) Kebutuhan afiliasi atau keterhubungan merupakan dorongan untuk menjalin hubungan yang aman dan positif dengan orang lain. Kebutuhan ini mencakup pembentukan, pemeliharaan, dan pemulihan hubungan personal yang hangat dan akrab. Pada peserta didik, motivasi afiliasi tercermin melalui keinginan untuk menghabiskan waktu bersama teman, keterikatan dengan orang tua, dan upaya membangun hubungan positif dengan guru. Peserta didik yang menjalin hubungan yang hangat dan suportif dengan orang di sekitarnya cenderung menunjukkan sikap positif terhadap akademik dan memiliki minat belajar serta keinginan untuk bersekolah yang lebih tinggi (Santrock, 2017).

4.1.4 Faktor-faktor yang Mempengaruhi Motivasi Belajar

Motivasi belajar dipengaruhi oleh berbagai faktor yang saling terkait. Faktor-faktor tersebut mencakup aspek internal dan aspek eksternal yang memengaruhi niat dan kemauan peserta didik untuk belajar, mulai dari pemahaman tentang manfaat dari belajar hingga karakteristik pribadi serta kondisi lingkungan yang mendukung. Pemahaman terhadap faktor-faktor motivasi belajar, seorang guru dan orang tua dapat menciptakan situasi pembelajaran yang kondusif agar motivasi belajar peserta didik dapat tumbuh dan berkembang secara optimal.

Adapun motivasi belajar dipengaruhi oleh beberapa faktor, diantaranya faktor pengetahuan tentang kegunaan belajar, kebutuhan untuk belajar, kemampuan melakukan kegiatan belajar, kesenangan terhadap ide melakukan kegiatan belajar, pelaksanaan kegiatan belajar, hasil belajar, kepuasan terhadap hasil belajar, serta faktor karakteristik pribadi dan lingkungan (Mujiman, 2006)

4.1.5 Strategi Meningkatkan Motivasi Belajar Peserta Didik

Motivasi belajar dapat ditingkatkan oleh seorang guru dalam kegiatan belajar di sekolah. Sardiman (2011) memaparkan beberapa strategi yang dapat dilakukan oleh guru untuk meningkatkan motivasi belajar peserta didik dalam kegiatan belajar di sekolah. Diantaranya yaitu:

1. Memberikan nilai, yang menjadi simbol keberhasilan peserta didik dalam kegiatan belajar. Nilai baik pada ulangan atau raport dapat menjadi dorongan yang kuat, terutama apabila guru mampu mengaitkannya dengan nilai-nilai yang terkandung dalam pengetahuan, sehingga tidak hanya mengukur aspek kognitif, tetapi juga keterampilan dan afeksi peserta didik.
2. Imbalan (*reward*), hadiah juga dapat memotivasi, meskipun efektivitasnya tergantung pada minat dan

kemampuan peserta didik terhadap tugas tersebut. Namun perlu diingat bahwa hadiah tidak selalu menarik bagi peserta didik yang kurang berminat atau tidak memiliki bakat di bidang tertentu.

3. Persaingan atau kompetisi, kompetisi dapat menjadi alat motivasi lain yang efektif, baik melalui persaingan individual maupun kelompok, karena dapat meningkatkan partisipasi dan aktivitas belajar peserta didik.
4. *Ego-involvement*, *ego-involvement* mendorong peserta didik untuk merasakan pentingnya tugas yang diberikan dan melihatnya sebagai tantangan, sehingga mereka bekerja keras dengan mempertaruhkan harga diri; keberhasilan menyelesaikan tugas dengan baik menjadi simbol kebanggaan dan memacu motivasi internal.
5. Ujian atau evaluasi, dengan ujian atau evaluasi peserta didik akan belajar lebih giat jika mengetahui akan ada penilaian. Namun, ulangan sebaiknya tidak diberikan terlalu sering agar tidak menjadi rutinitas yang membosankan.
6. Mengetahui hasil belajar, dengan mengatahui hasil belajar terkait kemajuan atau grafik peningkatan prestasi dapat mendorong peserta didik untuk terus berusaha mencapai hasil yang lebih baik.
7. Pujian, pujian merupakan bentuk penguatan positif (*positive reinforcement*) yang efektif, memberikan motivasi dan pengakuan atas keberhasilan peserta didik dalam menyelesaikan tugas.
8. Hukuman, hukuman sebagai penguatan negatif (*negative reinforcement*) yang dapat menjadi alat motivasi jika diberikan secara tepat dan bijak, dengan prinsip yang jelas agar tidak menimbulkan efek negatif.

9. Hasrat untuk belajar, yaitu kesadaran dan kemauan peserta didik untuk belajar secara sengaja, yang akan berpengaruh positif pada hasil belajar mereka.
10. Minat, minat menjadi salah satu alat motivasi pokok karena belajar yang didorong oleh minat akan berjalan lebih lancar.
11. Tujuan yang diakui dan diterima oleh peserta didik, ketika peserta didik memahami dan merasakan manfaat tujuan yang harus dicapai, mereka akan memiliki gairah dan motivasi untuk terus belajar.

Berbagai strategi yang dapat diterapkan seperti pemberian nilai, imbalan, persaingan, penguatan melalui pujian atau hukuman, penetapan tujuan yang jelas, serta dorongan internal berupa hastar atau minat, berperan dalam membentuk dan meningkatkan motivasi belajar peserta didik. Pemahaman guru terhadap faktor dan penerapan strategi untuk meningkatkan motivasi belajar peserta didik memungkinkan terciptanya lingkungan belajar yang kondusif, memacu partisipasi aktif, serta mendorong pencapaian prestasi peserta didik yang optimal.

4.2 Regulasi Diri dalam Belajar

Regulasi diri dalam belajar (*self-regulated learning*) atau pembelajaran yang yang Kelola oleh diri sendiri merupakan konsep baru yang semakin penting dalam dunia pendidikan. Regulasi diri (*self-regulation*) memiliki makna serupa dengan pengendalian diri (*self control*) atau disiplin diri (*self-disipline*), yang pada dasarnya merujuk pada kemampuan individu untuk mengendalikan perilakunya saat ini berdasarkan dorongan atau motif yang berkaitan dengan tujuan atau cita-cita yang ingin dicapai di masa depan. Motivasi pribadi yang berkaitan dengan masa depan menjadi unsur penting dalam

regulasi diri. (Boekaerts, 1999) menjelaskan bahwa regulasi diri dalam belajar berarti kemampuan untuk mengembangkan pengetahuan, keterampilan, dan sikap yang dapat diterapkan dalam berbagai situasi belajar yang berbeda, serta dapat digunakan dalam kehidupan sehari-hari, baik dalam kegiatan santai maupun dalam dunia kerja.

Regulasi diri dalam belajar (*self-regulated learning*) melibatkan berbagai proses yang diguanakan oleh peserta didik untuk mengelola perilaku, kemampuan berpikir (kognitif), serta perasaan atau sikap mereka dalam belajar (Schunk & Zimmerman, 2012). Regulasi diri dalam belajar (*self-regulated learning*) menurut Pintrich (1995) melibatkan pengaturan dalam tiga aspek umum dalam pembelajaran, diantaranya yaitu:

1. Regulasi perilaku, merupakan kemampuan peserta didik untuk secara aktif mengendalikan berbagai sumber daya yang mereka miliki, seperti waktu belajar, lingkungan belajar (misalnya tempat mereka belajar), serta memanfaatkan bantuan dari orang lain seperti teman sebaya atau guru untuk mendukung proses belajar.
2. Regulasi motivasi dan afeksi, merupakan kemampuan untuk mengendalikan dan menyesuaikan keyakinan motivasional, seperti keyakinan terhadap kemampuan diri (efikasi diri) dan orientasi tujuan, sehingga peserta didik mampu menyesuaikan diri dengan tuntutan pembelajaran dalam suatu mata pelajaran. Selain itu, peserta didik juga dapat belajar mengelola emosi atau perasaan mereka, seperti kecemasan, dengan cara yang dapat meningkatkan proses belajar.
3. Regulasi kognisi, merupakan kemampuan untuk mengendalikan berbagai strategi kognitif dalam belajar, seperti penggunaan strategi pemrosesan mendalam (*deep processing*). Strategi ini memungkinkan peserta didik memahami materi secara lebih baik sehingga

dapat meningkatkan hasil belajar dan kinerja mereka dibandingkan sebelumnya.

Peserta didik yang memiliki regulasi diri yang baik umumnya menetapkan tujuan belajar yang lebih jelas, menggunakan strategi belajar yang lebih efektif, memantau dan mengevaluasi kemajuan belajar mereka dengan lebih baik, serta mampu menciptakan lingkungan belajar yang mendukung. Mereka juga lebih aktif mencari bantuan ketika menghadapi kesulitan.

Peserta didik yang memiliki regulasi diri yang baik menunjukkan usaha dan ketekunan yang tinggi dalam belajar. Mereka mampu untuk menyesuaikan strategi belajar yang digunakan serta menetapkan tujuan baru yang lebih tepat setelah tujuan sebelumnya tercapai.

4.2.1 Komponen Regulasi Diri dalam Belajar

Regulasi diri dalam belajar merupakan kemampuan individu dalam mengelola berbagai aspek yang terlibat dalam proses belajar secara sadar dan terarah. Melalui kemampuan regulasi diri dalam belajar, peserta didik tidak hanya berperan sebagai penerima informasi, melaikan juga sebagai pengelola proses belajar sendiri, seperti menumbuhkan motivasi, memilih strategi belajar yang tepat, mengatur waktu, serta memantau perkembangan belajar yang telah dicapai. Kemampuan tersebut akan membantu peserta didik mengendalikan proses belajar sehingga kegiatan belajar dapat berlangsung secara efektif. Menurut (Seli & Dembo, 2020) regulasi diri dalam belajar terdiri dari enam komponen utama yang saling berkaitan dalam mendukung keberhasilan belajar, keenam komponen utama regulasi diri dalam belajar yaitu:

1. Motivasi (*motivation*)

Motivasi diartikan sebagai proses internal yang memberikan energi dan arah pada perilaku individu. Proses tersebut meliputi tujuan, keyakinan, persepsi, dan harapan yang dimiliki individu. Ketekunan individu dalam menyelesaikan sebuah tugas berkaitan dengan seberapa besar ia meyakini bahwa dirinya mampu menyelesaikan tugas tersebut. Keyakinan individu terhadap penyebab keberhasilan atau kegagalan dalam menyelesaikan yang sedang dikerjakan juga akan memengaruhi motivasi dan perilakunya pada tugas-tugas berikutnya.

Perbedaan utama anatara individu yang berhasil dan kurang berhasil dalam berbagai bidang terutama bidang belajar adalah kemampuan memotivasi diri sendiri. Individu yang mampu mengubah keyakinan dan persepsinya terhadap tugas belajar dapat meningkatkan motivasinya sehingga lebih mampu mengendalikan proses belajar secara mandiri. Dalam regulasi diri, terdapat beberapa strategi yang dapat digunakan untuk mengembangkan dan mempertahankan motivasi belajar, diantaranya yaitu: (1) Penetapan tujuan (*goal setting*), yaitu menentukan tujuan belajar yang jelas sehingga individu lebih fokus dan berusaha mencapainya; (2) *Self-talk* atau berbicara kepada diri sendiri secara positif untuk memperkuat keyakinan dan mengatasi perasaan negatif seperti kecemasan atau keraguan; (3) Penghargaan atau konsekuensi (*reward or punishments*) kepada diri sendiri setelah menyelesaikan tugas sebagai bentuk pengendalian motivasi. Dengan menerapkan strategi-strategi tersebut, individu dapat mempertahankan motivasi belajar meskipun menghadapi berbagai gangguan atau kesulitan dalam proses belajar.

2. Metode belajar (*methods of learning*)

Metode belajar disini merujuk pada penggunaan berbagai strategi atau cara yang digunakan oleh peserta didik untuk memperoleh dan memahami informasi dalam proses belajar. Strategi belajar Adalah teknik yang dapat membantu peserta didik mengolah materi pelajaran, seperti membuat ringkasan, memberi garis bawah pada informasi atau materi yang penting, atau menyusun kerangka materi.

Keberhasilan belajar tidak hanya dipengaruhi oleh intelektual, tetapi juga oleh kemampuan individu menggunakan strategi belajar yang tepat sesuai dengan tuntutan tugas akademik. Namun, penguasaan strategi belajar saja tidak untuk mencapai keberhasilan akademik, peserta didik juga sangat perlu untuk memotivasi untuk menggunakan strategi tersebut secara konsisten. Dengan demikian, proses belajar yang efektif memerlukan dua hal penting, yakni keterampilan menggunakan strategi belajar dan motivasti untuk menerapkan dalam kegiatan belajar.

3. Penggunaan waktu (*use of time*)

Pengunaan waktu merupakan aspek penting dalam regulasi diri dalam belajar. Peserta didik yang memiliki kemampuan manajemen waktu yang baik cenderung memperoleh prestasi belajar yang tinggi dibandingkan peserta didik yang kurang mampu untuk mengatur waktu. Kemampuan manajemen waktu tersebut terlihat dari kebiasaan seperti menyusun jadwal kegiatan mingguan, merencanakan waktu belajar secara teratur, serta mempersiapkan diri untuk ujian jauh sebelum waktu pelaksanaan.

Peserta didik yang tidak mampu mengatur waktu biasanya hanya focus pada tugas yang paling mendesak tanpa mempertimbangkan perencanaan jangka panjang. Akhirnya, peserta didik tersebut sering mengalami

kesulitan dalam menentukan prioritas dan menyelesaikan tugas secara optimal. Seringkali permasalahan utama bukan pada kurangnya waktu, namun kurangnya kemampuan dalam memanfaatkan waktu secara efektif.

4. Lingkungan fisik (*physical environment*)

Regulasi diri dalam belajar berkaitan degan kemampuan individu memanfaatkan lingkungan yang mendukung proses belajarnya. Lingkungan yang mendukung proses belajar mencakup lingkungan fisik dan lingkungan sosial yang dapat membantu peserta didik mencapai tujuan belajar. Pengaturan lingkungan fisik dapat dilakukan dengan memilih tempat belajar yang kondusif, seperti tempat yang tenang dan bebas dari gangguan sehingga dapat berkonsenterasi dengan baik.

5. Lingkungan sosial (*social environment*)

Regulasi diri dalam belajar melibatkan kemampuan mengelola lingkungan sosial dalam proses belajar. Kemampuan mengelola lingkungan sosial dalam hal ini mencakup kemampuan peserta didik untuk menentukan kapan perlu belajar secara mandiri, kapan bekerja sama dengan orang lain, dan kapan perlu mencari bantuan dari guru, teman, atau mencari sumber belajar lainnya. Kemampuan peserta didik untuk mencari bantuan ketika mengalami kesulitan merupakan strategi belajar yang penting karena dapat membantu peserta didik memahami materi dengan baik serta mencegah kesulitan belajar. Oleh karena itu, kemampuan sosial tepat menjadi bagian penting dalam mendukung keberhasilan belajar.

6. Pemantauan kinerja (*monitoring performance*)

Pemantauan kinerja (*monitoring performance*) merupakan kemampuan individu untuk memantau dan mengevaluasi proses serta hasil belajar yang telah dilakukan. *Monitoring* tidak hanya dilakukan setelah

selesai mengerjakan tugas, melainkan juga selama proses pembelajaran berlangsung. Dengan *monitoring*, peserta didik mengetahui sejauh mana ia memahami materi yang dipelajari dan menentukan langkah yang perlu dilakukan untuk meningkatkan pemahaman.

Dalam psikologi pendidikan, kemampuan untuk memantau proses berpikir selama belajar disebut sebagai metakognisi, yakni kesadaran dan pemahaman individu terhadap proses berpikirnya sendiri. Peserta didik yang memiliki kesadaran metakognitif mampu menilai strategi belajar yang digunakan dan dapat mengevaluasi kesalahan yang terjadi agar tidak terulang kembali. Dengan demikian, pemantauan kinerja (*monitoring performance*) membantu peserta didik mengidentifikasi kelemahan dalam proses belajar serta merancang strategi yang lebih efektif untuk meningkatkan keberhasilan belajar di masa yang akan datang.

4.2.2 Fase Regulasi Diri dalam Belajar

Regulasi diri dalam belajar merupakan suatu proses yang melibatkan kemampuan individu untuk mengarahkan, mengelola, dan mengevaluasi aktivitas belajarnya secara sadar dan terencana. Proses ini tidak berlangsung secara kebetulan, melainkan melalui serangkaian mekanisme yang saling berkaitan dan berlangsung secara berulang. Dalam kajian psikologi pendidikan, proses regulasi diri dipahami sebagai suatu siklus yang mencakup berbagai aktivitas kognitif, metakognitif, dan motivasional yang terjadi sebelum, selama, dan setelah kegiatan belajar dilakukan. Menurut model yang dikemukakan oleh Zimmerman (2002), proses regulasi diri dalam belajar terdiri atas tiga fase utama, yaitu fase perencanaan *(forethought phase),* fase pelaksanaan *(performance phase*), da fase refleksi diri (*self-reflection phase*). Ketiga fase tersebut saling berkaitan dan membentuk suatu proses yang

berkesinambungan dalam membantu individu mengelola serta meningkatkan efektivitas aktivitas belajarnya. Adapun penjelasan mengenai setiap fase dalam proses regulasi diri dalam belajar disajikan pada bagian berikut.

1. **Fase Perencanaan *(Forethought Phase)***

   Pada fase perencanaan, terdapat dua proses utama, yaitu analisis tugas dan motivasi diri. Analisis tugas meliputi penetapan tujuan (*goal setting*) dan perencanaan strategi (*strategic planning*). Peserta didik yang menetapkan tujuan yang jelas dan bersifat jangka pendek cenderung lebih berhasil dalam belajar. Misalnya, peserta didik menghafal beberapa kata untuk persiapan tes atau merencanakan cara belajar tertentu, seperti membagi kata menjadi beberapa bagian agar lebih mudah dipahami.

   Motivasi diri berkaitan dengan keyakinan peserta didik terhadap proses belajarnya, seperti efikasi diri yang berhubungan dengan keyakinan akan kemampuan diri, serta harapan terhadap hasil belajar yang akan diperoleh (Bandura(Zimmerman, 2002)). Peserta didik yang yakin terhadap kemampuannya dan percaya bahwa usahanya akan memberikan hasil yang baik dan akan lebih termotivasi dalam belajar. Selain itu, minat intrinsik menunjukkan ketertarikan peserta didik terhadap suatu tugas karena tugas tersebut dianggap penting atau menyenangkan, sedangkan orientasi tujuan belajar berkaitan dengan penghargaan terhadap proses belajar itu sendiri. Peserta didik yang tertarik pada suatu pelajaran, seperti sejarah, dan menikmati proses mempelajarinya akan lebih terdorong untuk belajar secara mandiri dan teratur.

2. Fase Pelaksanaan (*Performance Phase*).

Pada fase pelaksanaan, terdapat dua proses utama, yaitu pengendalian diri (*self-control*) dan pengamatan diri (*self-observation*). Pengendalian diri adalah upaya peserta didik dalam menerapkan strategi belajar yang telah direncanakan sebelumnya. Bentuknya dapat berupa penggunaan imajinasi, instruksi diri (*self-instruction*), menjaga fokus perhatian, serta penggunaan strategi tugas.

Pengamatan diri (*self-observation*) adalah kemampuan peserta didik untuk menyadari dan memantau proses belajarnya sendiri. Misalnya, peserta didik mencatat waktu belajar untuk mengetahui seberapa lama mereka belajar. Peserta didik juga dapat menyadari bahwa ia belajar lebih cepat saat sendiri dibandingkan bersama teman. Untuk memastikan hal tersebut, peserta didik dapat mencoba belajar dalam dua kondisi yang berbeda. Pemantauan diri (*self-monitoring*) juga dapat dilakukan secara mental, seperti menyadari kesalahan yang sering dilakukan saat menulis.

3. Fase Refleksi Diri (*Self-Reflection Phase*)

Pada fase refleksi diri, terdapat dua proses utama, yaitu penilaian diri (*self-judgment*) dan reaksi diri (*self-reaction*). Penilaian diri (*self-judgment*) dilakukan dengan membandingkan hasil belajar dengan standar tertentu, seperti hasil sebelumnya, hasil orang lain, atau target yang telah ditetapkan. Selain itu, peserta didik juga menilai penyebab keberhasilan atau kegagalan yang dialaminya. Jika peserta didik menganggap kegagalan disebabkan oleh kemampuan yang tidak dapat diubah, maka motivasi belajarnya dapat menurun. Sebaliknya, jika peserta didik menganggap kegagalan disebabkan oleh strategi yang kurang tepat, maka ia akan lebih termotivasi untuk memperbaikinya.

Reaksi diri (*self-reaction*) berkaitan dengan perasaan terhadap hasil belajar. Peserta didik yang merasa puas akan lebih termotivasi untuk belajar, sedangkan yang tidak puas dapat kehilangan semangat. Reaksi ini dapat berupa respons adaptif, yaitu memperbaiki cara belajar, atau respons defensif, seperti menghindari tugas atau situasi belajar.

4.2.3 Karakteristik Peserta Didik yang Memiliki Regulasi Diri dalam Belajar

Peserta didik dengan regulasi diri dalam belajar yang baik menunjukkan perbedaan karakteristik dengan dibandingkan peserta didik yang tidak memiliki regulasi diri dalam belajar. Mereka memiliki kemampuan menggunakan strategi kognitif, mengatur proses mental, serta membangun keyakinan motivasional. Selain itu, mereka mampu mengelola waktu, menciptakan lingkungan belajar yang kondusif, dan memanfaatkan sumber daya secara efektif. Berdasarkan hasil penelitian yang dilakukan oleh Corno (Zimmerman & Schunk, 2001), karakteristik yang membedakan peserta didik yang memiliki regulasi diri dalam belajar dengan yang tidak. Beberapa diantaranya yakni:

1. Akrab dan mengetahui cara menggunakan berbagai strategi kogitif (repetisi, elaborasi, dan organisasi) yang membantu menyelesaikan, mengubah (*transform*), mengatur (*organize*), memperluas (*elaborate*), dan mendapatkan kembali informasi (*recover information*).
2. Mampu merencanakan, mengontrol, dan mengatur proses mental mereka untuk mencapai tujuan probadi (metakognisi).
3. Menunjukkan keyakinan motivasional (*motivational belief*), seperti perasaan efikasi akademik, penggunaan tujuan belajar, dan pengembangan emosi positrif terhadap tugas (misalnya perasaan gembira, kepuasan, dan semangat).

4. Merencanakan dan mengatur waktu serta upaya untuk menyelesaikan tugas, dan tahu cara menciptakan lingkungan belajar yang kondusif misalnya dengan memilih tempat belajar yang sesuai dan mencari bantuan (*helping-seeking*) dari guru atau teman ketika menghadapi kesulitan.
   Aktif berpartisipasi mengontrol dan mengatur tugas akademik, suasana dan struktur kelas, desain tugas, serta organisasi kerja kelompok.

Peserta didik yang menerapkan regulasi diri dalam belajar memandang diri mereka sebagai pengendali utama atas tindakan dan perilaku belajar mereka. Mereka meyakini bahwa belajar merupakan proses yang proaktif, mampu memotivasi diri sendiri, serta menerapkan strategi-strategi yang mendukung pencapaian hasil akademik yang optimal.

4.3 Peran Motivasi pada Regulasi Diri dalam Belajar

Motivasi merupakan faktor penting dalam mendukung regulasi diri dalam belajar (*self-regulated learning*). Menurut pandangan Schunk & Zimmerman (2008) Motivasi memengaruhi berbagai aspek pembelajaran, seperti perhatian terhadap proses belajar, pemilihan tugas, usaha yang diberikan, ketekunan dalam menghadapi kesulitan, serta kepuasan yang diperoleh dari aktivitas belajar. Individu yang memiliki motivasi tinggi cenderung lebih memperhatikan proses dan hasil belajarnya, lebih bersedia memilih tugas yang menantang, serta menunjukkan usaha dan ketekunan yang lebih besar dalam menyelesaikan tugas belajar. Sebaliknya, individu dengan motivasi rendah cenderung kurang terlibat

dalam proses belajar sehingga penggunaan strategi regulasi diri tidak berlangsung secara optimal.

Berbagai konstruk motivasional seperti minat (*interests*), efikasi diri (*self-efficacy),* harapan terhadap hasil (*outcome expectancy*), perspektif waktu masa depan (*future time perspective*), nilai tugas (*task values*), serta kemauan (*volition*) berperan dalam mendorong individu untuk mengelola proses belajarnya secara efektif (Schunk & Zimmerman, 2012). Minat, baik yang bersifat situasional maupun individual, dapat mendorong individu untuk menggunakan berbagai strategi regulasi diri, seperti melakukan elaborasi terhadap materi, mencari informasi ketika menghadapi kesulitan, terlibat dalam berpikir kritis, serta mengelola waktu dan usaha belajar secara lebih terarah. Selain berperan sebagai pendorong awal, minat juga dapat berkembang sebagai hasil dari keterlibatan individu dalam aktivitas belajar, sehingga berfungsi sebagai faktor yang memperkuat proses regulasi diri dalam belajar.

Selain minat, efikasi diri juga menjadi salah satu konstruk motivasional yang penting dalam regulasi diri. Konsep efikasi diri yang dikemukakan oleh Albert Bandura merujuk pada keyakinan individu terhadap kemampuannya untuk mengorganisasi dan melaksanakan tindakan yang diperlukan guna mencapai tujuan tertentu. Individu yang memiliki efikasi diri tinggi cenderung menunjukkan usaha yang lebih besar, ketekunan yang lebih kuat, serta kemampuan yang lebih baik dalam menggunakan berbagai strategi kognitif dan metakognitif selama proses belajar. Di samping itu, harapan terhadap hasil (*outcome expectancy*) juga berperan dalam membentuk motivasi belajar, yaitu keyakinan bahwa usaha yang dilakukan akan menghasilkan manfaat atau hasil yang bernilai bagi individu.

Konstruk motivasional lainnya yang berkaitan dengan regulasi diri dalam belajar adalah perspektif waktu masa depan, nilai tugas, serta kemauan (*volition*). Perspektif waktu masa depan (*future time perspective*) membantu individu

memahami keterkaitan antara aktivitas belajar saat ini dengan tujuan yang ingin dicapai di masa mendatang. Sementara itu, nilai tugas berkaitan dengan sejauh mana individu memandang suatu aktivitas belajar sebagai sesuatu yang penting, menarik, dan bermanfaat bagi dirinya. Di sisi lain, kemauan (*volition*) berfungsi untuk menjaga konsentrasi dan mempertahankan upaya belajar ketika individu menghadapi berbagai gangguan atau kesulitan. Dengan demikian, berbagai konstruk motivasional tersebut saling berinteraksi dalam mendukung kemampuan individu untuk mengatur, mengarahkan, dan mempertahankan proses belajarnya secara mandiri.

DAFTAR PUSTAKA

Ajhuri, K. F. (2021). *Urgensi dan Motivasi Belajar*. Penebar Media Pustaka.

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. In *M. Boekaerts) International Journal of Educational Research* (Vol. 31).

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer Science+Business.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review Psychology*, *53*, 109–132.

Mujiman, H. (2006). *Manajemen Pelatihan Berbasis Belajar Mandiri*. Pustaka Pelajar.

Pintrich, P. R. (1995). Understanding Self-Regulated Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, (63), 3–12.

Purwanto, N. (2002). *Psikologi Pendidikan*. Remaja Rosda Karya.

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

Santrock, J. W. (2017). *Educational Psychology*. McGraw-Hill Education.

Sardiman, A. M. (2011). *Interaksi dan Motivasi Belajar Mengajar*. Raja Grafindo persada.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2012). *Motivation and Self-Regulated Learning Theory, Research, and Applications*. Routledge.

Seli, H., & Dembo, M. H. (2020). *Motivation and Learning Strategies for College Success*. Routledge.

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

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (2nd ed.). Routledge.

BAB 5
PERAN EMOSI DAN KOGNISI DALAM PROSES PEMBELAJARAN

Oleh: Ratna Tri Utami, M.Pd.

5.1 Pendahuluan

Pembelajaran merupakan proses kompleks yang melibatkan interaksi berbagai aspek dalam diri individu, terutama aspek kognitif dan emosional (Schunk, 2012; Woolfolk, 2016). Dalam perspektif klasik, pembelajaran sering kali dipandang sebagai aktivitas yang berorientasi pada pengembangan kemampuan kognitif, seperti memahami konsep, mengingat informasi, serta memecahkan masalah. Paradigma ini menempatkan kemampuan intelektual sebagai indikator utama keberhasilan belajar. Namun, perkembangan kajian dalam psikologi pendidikan kontemporer menunjukkan bahwa pendekatan tersebut bersifat reduksionis, karena mengabaikan peran faktor afektif, khususnya emosi, dalam proses belajar.

Seiring dengan berkembangnya penelitian di bidang psikologi pendidikan dan neurosains, muncul pemahaman baru bahwa keberhasilan belajar tidak hanya ditentukan oleh kapasitas kognitif, tetapi juga oleh kondisi emosional peserta didik (Pekrun, 2006; Becker et al., 2026). Emosi tidak lagi dipandang sebagai faktor eksternal atau sekedar pelengkap dalam pembelajaran, melainkan sebagai komponen integral yang memengaruhi cara individu memperhatikan,

memproses, dan menyimpan informasi. Dalam hal ini, emosi berfungsi sebagai "penggerak internal" yang dapat memperkuat atau justru menghambat proses kognitif.

Lebih lanjut, emosi berperan dalam membentuk minat, motivasi, serta keterlibatan aktif peserta didik dalam pembelajaran (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). Emosi positif, seperti rasa senang, antusiasme, dan percaya diri, dapat meningkatkan perhatian dan memperluas kapasitas berpikir, sehingga peserta didik lebih mudah memahami materi yang dipelajari. Sebaliknya, emosi negatif, seperti kecemasan, ketakutan, dan kebosanan, dapat mengganggu konsentrasi, menurunkan kapasitas memori kerja, serta menghambat proses pemecahan masalah. Dengan demikian, kualitas pengalaman emosional peserta didik sangat menentukan efektivitas proses pembelajaran.

Di sisi lain, kognisi memungkinkan individu untuk mengolah informasi, membangun pengetahuan, serta mengembangkan keterampilan berpikir tingkat tinggi (Anderson, 2005; Ramos-Galarza, 2025). Proses kognitif mencakup berbagai aktivitas mental, seperti perhatian, persepsi, memori, penalaran, dan pengambilan keputusan. Namun, proses-proses tersebut tidak berlangsung dalam ruang hampa, melainkan selalu dipengaruhi oleh kondisi emosional individu. Artinya, kognisi dan emosi merupakan dua sistem yang saling berinteraksi secara dinamis dan tidak dapat dipisahkan dalam memahami proses belajar secara utuh.

Interaksi antara emosi dan kognisi ini menjadi semakin relevan dalam konteks pendidikan abad ke-21, yang menuntut peserta didik tidak hanya memiliki kemampuan berpikir kritis, tetapi juga kemampuan regulasi diri dan kecerdasan emosional. Kemampuan untuk mengelola emosi, mempertahankan motivasi, serta beradaptasi terhadap tantangan belajar menjadi faktor penting dalam keberhasilan akademik. Oleh karena itu, pembelajaran perlu dirancang tidak hanya untuk mengembangkan aspek kognitif, tetapi juga

untuk mendukung perkembangan sosial-emosional peserta didik secara holistik.

Dalam konteks pendidikan, pemahaman tentang hubungan antara emosi dan kognisi menjadi semakin penting. Peserta didik sering kali menghadapi tantangan yang lebih kompleks, baik dalam aspek kognitif maupun emosional (Hallahan et al., 2019). Misalnya, anak dengan hambatan belajar mungkin mengalami kesulitan dalam memproses informasi, yang kemudian berdampak pada munculnya emosi negatif seperti frustrasi atau rendah diri. Sebaliknya, kondisi emosional yang tidak stabil juga dapat memperburuk kemampuan kognitif mereka.

Selain itu, peserta didik sering kali memerlukan pendekatan pembelajaran yang tidak hanya adaptif secara kognitif, tetapi juga responsif secara emosional. Lingkungan belajar yang tidak mendukung secara emosional dapat memperbesar hambatan belajar yang mereka alami. Oleh karena itu, integrasi antara dukungan kognitif dan emosional menjadi kunci dalam menciptakan pembelajaran yang inklusif dan bermakna.

Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa pembelajaran yang efektif harus memandang peserta didik sebagai individu yang utuh, yang melibatkan interaksi antara pikiran dan perasaan. Pendekatan pembelajaran yang hanya berfokus pada aspek kognitif tanpa memperhatikan dimensi emosional akan menghasilkan proses belajar yang kurang optimal. Sebaliknya, integrasi antara emosi dan kognisi akan menghasilkan pengalaman belajar yang lebih bermakna, adaptif, dan berkelanjutan.

5.1.1 Hakikat Kognisi dalam Pembelajaran

Kognisi merujuk pada proses mental yang terlibat dalam memperoleh, mengolah, menyimpan, dan menggunakan informasi (Neisser, 1967; Anderson, 2005). Dalam konteks pembelajaran, kognisi mencakup berbagai aktivitas seperti perhatian (*attention*), persepsi, memori, serta berpikir tingkat tinggi seperti penalaran dan pemecahan masalah (Woolfolk, 2016).

Perhatian merupakan pintu masuk utama dalam proses belajar. Informasi yang tidak mendapatkan perhatian tidak akan diproses lebih lanjut dalam sistem kognitif (Santrock, 2011). Selanjutnya, informasi yang diterima akan diolah melalui proses persepsi dan disimpan dalam memori, baik jangka pendek maupun jangka panjang (Atkinson & Shiffrin, 1968).

Teori perkembangan kognitif yang dikemukakan oleh Piaget menjelaskan bahwa kemampuan berpikir individu berkembang secara bertahap (Piaget, 1972), sehingga strategi pembelajaran harus disesuaikan dengan tahap perkembangan tersebut. Sementara itu, Vygotsky menekankan pentingnya interaksi sosial dalam perkembangan kognitif melalui konsep zona perkembangan proksimal (ZPD) (Vygotsky, 1978), yang menunjukkan bahwa pembelajaran optimal terjadi ketika individu mendapatkan dukungan dari lingkungan sosialnya.

Dengan demikian, kognisi merupakan fondasi utama dalam pembelajaran, namun efektivitasnya sangat dipengaruhi oleh faktor lain, termasuk kondisi emosional.

5.1.2 Hakikat Emosi dalam Pembelajaran

Emosi adalah respons psikologis yang kompleks terhadap suatu stimulus yang melibatkan aspek fisiologis, kognitif, dan perilaku (Goleman, 1995; Scherer, 2005). Dalam pembelajaran, emosi muncul sebagai respons terhadap pengalaman belajar, interaksi dengan guru dan teman, serta persepsi terhadap tugas akademik (Pekrun, 2006).

Emosi dalam pembelajaran dapat dibedakan menjadi dua kategori utama, yaitu emosi positif dan emosi negatif. Emosi positif seperti rasa senang, minat, dan percaya diri dapat meningkatkan keterlibatan dan motivasi belajar (Fredrickson, 2001). Sebaliknya, emosi negatif seperti kecemasan, takut, dan kebosanan dapat menghambat proses pembelajaran (Pekrun et al., 2002).

Teori *control-value* menjelaskan bahwa emosi akademik dipengaruhi oleh dua faktor utama, yaitu persepsi kontrol terhadap tugas dan nilai yang diberikan terhadap tugas tersebut (Pekrun, 2006). Peserta didik yang merasa mampu dan menganggap tugas tersebut bermakna cenderung mengalami emosi positif yang mendukung pembelajaran.

5.2 Interaksi Emosi dan Kognisi dalam Pembelajaran

Emosi dan kognisi merupakan dua sistem psikologis yang memiliki hubungan timbal balik dan saling memengaruhi secara dinamis dalam proses pembelajaran (Damasio, 1994). Dalam perspektif neuropsikologi, keduanya tidak bekerja secara terpisah, melainkan terintegrasi dalam sistem otak yang saling terhubung. Emosi berperan sebagai mekanisme evaluatif yang memberikan "makna" terhadap informasi, sedangkan kognisi berfungsi sebagai sistem pengolahan informasi yang memungkinkan individu memahami, menginterpretasikan, dan merespons pengalaman belajar.

5.2.1 Pengaruh Emosi terhadap Proses Kognitif

Emosi memiliki pengaruh signifikan terhadap berbagai proses kognitif, terutama perhatian (attention), memori (*memory*), dan pengambilan keputusan (*decision making*) (Tyng et al., 2017). Emosi positif, seperti rasa senang, minat, dan antusiasme, cenderung meningkatkan kapasitas perhatian dan memperluas fokus kognitif. Dalam kondisi ini, peserta didik lebih mudah menerima informasi baru, mengaitkan konsep, serta berpikir secara fleksibel dan kreatif.

Teori *broaden and build* menjelaskan bahwa emosi positif dapat memperluas cakupan perhatian dan *repertoar* berpikir individu, sehingga mendukung pembelajaran yang lebih mendalam dan bermakna (Fredrickson, 2001). Temuan penelitian terbaru juga menunjukkan bahwa kondisi emosional positif berkontribusi pada peningkatan fleksibilitas kognitif dan kemampuan adaptasi dalam belajar (Ma et al., 2025).

Sebaliknya, emosi negatif seperti kecemasan, stres, dan ketakutan cenderung mempersempit fokus perhatian. Individu menjadi lebih terfokus pada ancaman atau kesalahan, sehingga mengurangi kapasitas untuk memproses informasi secara luas. Kecemasan juga dapat mengganggu memori kerja (working memory), yaitu sistem kognitif yang berperan dalam menyimpan dan memanipulasi informasi secara sementara (Eysenck et al., 2007). Akibatnya, peserta didik mengalami kesulitan dalam memahami materi, mengikuti instruksi, dan menyelesaikan tugas yang kompleks.

Dalam konteks pengambilan keputusan, emosi juga memainkan peran penting. Emosi dapat mempercepat proses pengambilan keputusan melalui intuisi, tetapi dalam kondisi tertentu juga dapat menyebabkan bias kognitif. Oleh karena itu, keseimbangan antara emosi dan kognisi menjadi penting agar individu dapat mengambil keputusan yang tepat dalam proses belajar.

5.2.2 Pengaruh Kognisi terhadap Emosi

Selain emosi memengaruhi kognisi, proses kognitif juga berperan dalam membentuk dan mengarahkan emosi. Teori appraisal kognitif menjelaskan bahwa emosi muncul sebagai hasil dari penilaian individu terhadap suatu situasi (Lazarus, 1991). Artinya, bukan situasi itu sendiri yang menentukan emosi, melainkan bagaimana individu menafsirkan situasi tersebut.

Dalam konteks pembelajaran, ketika peserta didik memandang suatu tugas sebagai tantangan yang dapat diatasi, maka akan muncul emosi positif seperti antusiasme dan motivasi. Sebaliknya, jika tugas tersebut dipersepsikan sebagai ancaman yang melebihi kemampuan diri, maka akan muncul emosi negatif seperti kecemasan dan ketakutan (Shao et al., 2025).

Penelitian terbaru juga menunjukkan bahwa fleksibilitas kognitif, yaitu kemampuan untuk mengubah cara berpikir dan menyesuaikan strategi, berperan penting dalam regulasi emosi. Peserta didik yang mampu menginterpretasikan ulang situasi secara positif cenderung memiliki emosi yang lebih stabil dan adaptif dalam menghadapi tantangan belajar.

5.2.3 Interaksi Emosi–Kognisi dalam Perspektif Beban Kognitif

Konsep cognitive load (beban kognitif) memberikan penjelasan lebih lanjut mengenai bagaimana emosi dan kognisi saling berinteraksi dalam pembelajaran (Sweller, 1988). Beban kognitif merujuk pada jumlah informasi yang harus diproses oleh memori kerja dalam satu waktu.

Ketika beban kognitif terlalu tinggi, kapasitas memori kerja menjadi terbatas, sehingga peserta didik mengalami kesulitan dalam memahami materi. Kondisi ini sering kali memicu emosi negatif seperti stres dan frustrasi. Sebaliknya,

emosi negatif yang tinggi juga dapat memperberat beban kognitif, karena sebagian kapasitas memori kerja digunakan untuk mengelola emosi tersebut.

Dengan demikian, terbentuk hubungan yang saling memengaruhi antara aspek kognitif dan emosional. Beban kognitif yang tinggi dapat memicu munculnya stres, sementara kondisi stres tersebut pada akhirnya justru menurunkan kapasitas kognitif individu. Sebaliknya, kondisi emosional yang positif berperan dalam mengoptimalkan penggunaan kapasitas kognitif, sehingga peserta didik mampu mengolah informasi secara lebih efektif dan efisien.

5.2.4 Integrasi Emosi dan Kognisi dalam Pembelajaran

Keterkaitan antara emosi dan kognisi menegaskan bahwa pembelajaran tidak hanya merupakan aktivitas intelektual semata, tetapi juga melibatkan pengalaman emosional yang menyertainya. Proses belajar akan berlangsung lebih optimal ketika peserta didik berada dalam kondisi emosional yang mendukung, memiliki ketertarikan terhadap materi yang dipelajari, serta mampu merasakan makna dari pengalaman belajar tersebut.

Oleh karena itu, integrasi antara aspek emosional dan kognitif menuntut peran guru yang tidak hanya terbatas pada penyampaian materi, tetapi juga mencakup pengelolaan kondisi emosional peserta didik. Guru diharapkan mampu menciptakan suasana belajar yang positif, memberikan pengalaman belajar yang menyenangkan, serta membantu peserta didik dalam mengembangkan kemampuan regulasi emosi.

Dengan demikian, pembelajaran yang efektif adalah pembelajaran yang mampu menyelaraskan antara kesiapan kognitif dan kondisi emosional peserta didik, sehingga tercipta proses belajar yang lebih optimal, bermakna, dan berkelanjutan.

5.3 Peran Emosi dalam Motivasi dan Keterlibatan Belajar

Emosi memiliki peran yang sangat penting dalam membentuk motivasi belajar peserta didik, karena emosi berkaitan langsung dengan bagaimana individu memaknai pengalaman belajar yang dihadapinya (Schunk, 2012). Dalam konteks ini, emosi tidak hanya berfungsi sebagai respons terhadap proses pembelajaran, tetapi juga sebagai faktor yang secara aktif memengaruhi tingkat keterlibatan (*engagement*), ketekunan, serta arah perilaku belajar individu.

Secara umum, emosi positif cenderung meningkatkan motivasi intrinsik, yaitu dorongan belajar yang berasal dari dalam diri individu, seperti rasa ingin tahu, minat, dan kepuasan dalam memahami sesuatu (Ryan & Deci, 2000). Ketika peserta didik merasakan emosi positif, mereka akan lebih terbuka terhadap pengalaman belajar, lebih fokus dalam memperhatikan materi, serta lebih aktif dalam mengeksplorasi pengetahuan baru. Emosi positif juga berkontribusi dalam memperluas kapasitas kognitif, sehingga individu lebih fleksibel dalam berpikir dan mampu menghubungkan berbagai konsep secara lebih efektif.

Sebaliknya, emosi negatif seperti kecemasan, ketakutan, dan kebosanan dapat menurunkan motivasi belajar dan menyebabkan ketidakterlibatan (*disengagement*) dalam proses pembelajaran. Peserta didik yang mengalami emosi negatif cenderung menghindari tugas, menunjukkan penurunan perhatian, serta memiliki kecenderungan untuk menyerah lebih cepat ketika menghadapi kesulitan. Dalam jangka panjang, kondisi ini dapat berdampak pada rendahnya pencapaian akademik serta menurunnya kepercayaan diri dalam belajar.

Keterkaitan antara emosi dan motivasi juga dapat dipahami melalui konsep *self-efficacy*, yaitu keyakinan individu terhadap kemampuannya dalam menyelesaikan tugas tertentu (Bandura, 1997). *Self-efficacy* berperan sebagai jembatan antara kondisi emosional dan perilaku belajar. Peserta didik yang memiliki *self-efficacy* tinggi cenderung menunjukkan emosi yang lebih positif, seperti percaya diri dan optimisme, serta memiliki ketahanan yang lebih baik dalam menghadapi tantangan. Mereka tidak mudah menyerah ketika mengalami kesulitan, karena memiliki keyakinan bahwa usaha yang dilakukan akan menghasilkan keberhasilan.

Sebaliknya, peserta didik dengan *self-efficacy* rendah cenderung lebih rentan terhadap emosi negatif, seperti kecemasan dan rasa tidak mampu. Kondisi ini dapat memicu siklus negatif dalam pembelajaran, di mana emosi negatif menurunkan motivasi, dan rendahnya motivasi semakin memperkuat emosi negatif tersebut. Oleh karena itu, penguatan *self-efficacy* menjadi salah satu strategi penting dalam meningkatkan motivasi dan keterlibatan belajar.

Selain itu, hubungan antara emosi dan motivasi tidak selalu bersifat linear. Dalam beberapa kondisi, emosi negatif dalam kadar tertentu justru dapat berfungsi sebagai pendorong (*facilitating emotion*). Fenomena ini dijelaskan dalam hukum Yerkes-Dodson yang menyatakan bahwa terdapat hubungan berbentuk kurva antara tingkat aktivasi (arousal) dan performa (Yerkes & Dodson, 1908). Kecemasan dalam tingkat rendah hingga sedang dapat meningkatkan fokus, kewaspadaan, dan kesiapan belajar, sehingga mendorong performa yang lebih optimal. Namun, jika tingkat kecemasan terlalu tinggi, justru akan mengganggu konsentrasi, menurunkan kapasitas memori kerja, dan menghambat proses berpikir.

Lebih lanjut, keterlibatan belajar (*student engagement*) juga sangat dipengaruhi oleh kondisi emosional peserta didik. Keterlibatan belajar mencakup tiga dimensi utama, yaitu keterlibatan kognitif, emosional, dan perilaku. Emosi positif berkontribusi dalam meningkatkan ketiga dimensi tersebut, sehingga peserta didik tidak hanya aktif secara fisik, tetapi juga terlibat secara mental dan emosional dalam pembelajaran. Sebaliknya, emosi negatif dapat menyebabkan keterlibatan yang dangkal atau bahkan ketidakterlibatan secara total.

Dalam konteks pembelajaran, peran emosi dalam motivasi dan keterlibatan belajar menjadi semakin krusial. Peserta didik sering kali memiliki pengalaman belajar yang dipengaruhi oleh faktor emosional yang lebih kompleks, seperti rasa cemas, rendah diri, atau kesulitan dalam regulasi emosi. Oleh karena itu, guru perlu memberikan dukungan emosional yang memadai, seperti menciptakan pengalaman belajar yang sukses, memberikan penguatan positif, serta membantu peserta didik dalam mengembangkan regulasi emosi.

Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa emosi merupakan komponen kunci dalam membentuk motivasi dan keterlibatan belajar. Pembelajaran yang efektif harus mampu mengelola emosi peserta didik secara positif, sehingga dapat meningkatkan motivasi intrinsik, memperkuat *self-efficacy*, serta mendorong keterlibatan belajar yang optimal. Integrasi antara aspek emosional dan motivasional ini menjadi landasan penting dalam menciptakan proses pembelajaran yang bermakna dan berkelanjutan.

5.4 Implikasi dalam Praktik Pembelajaran

Pemahaman mengenai interaksi antara emosi dan kognisi memberikan implikasi yang signifikan terhadap praktik pembelajaran di kelas (Jennings & Greenberg, 2009). Pembelajaran yang efektif tidak hanya berfokus pada penyampaian materi secara kognitif, tetapi juga pada penciptaan kondisi emosional yang mendukung proses belajar. Dalam hal ini, guru berperan ganda, yaitu sebagai fasilitator kognitif sekaligus sebagai pengelola iklim emosional yang kondusif.

Pengelolaan aspek emosional dalam pembelajaran menjadi sangat penting karena kondisi emosi peserta didik secara langsung memengaruhi perhatian, motivasi, serta kemampuan dalam memproses informasi. Oleh karena itu, strategi pembelajaran perlu dirancang secara integratif dengan mempertimbangkan kedua aspek tersebut, khususnya dalam konteks pendidikan inklusif yang memiliki keberagaman karakteristik peserta didik.

Implikasi dalam praktek pembelajaran, ada beberapa strategi yang bisa dilakukan, yaitu;

5.4.1 Menciptakan Lingkungan Belajar yang Aman dan Suportif

Lingkungan belajar yang aman secara emosional merupakan salah satu prasyarat fundamental dalam menciptakan proses pembelajaran yang optimal. Keamanan emosional tidak hanya berkaitan dengan tidak adanya ancaman fisik, tetapi juga mencakup kondisi psikologis di mana peserta didik merasa dihargai, diterima, dan didukung dalam proses belajar. Ketika peserta didik berada dalam kondisi emosional yang aman, mereka cenderung lebih terbuka terhadap pengalaman belajar, lebih berani mengambil risiko akademik, serta lebih aktif dalam berpartisipasi di kelas (Wentzel, 2010).

Rasa aman ini memungkinkan peserta didik untuk mengemukakan pendapat, mengajukan pertanyaan, serta mencoba strategi belajar baru tanpa rasa takut akan kegagalan atau penilaian negatif. Sebaliknya, lingkungan yang tidak kondusif secara emosional dapat menimbulkan kecemasan, rasa takut, dan ketidakpercayaan diri, yang pada akhirnya menghambat proses kognitif seperti perhatian, pemahaman, dan pemecahan masalah.

Untuk mewujudkan lingkungan belajar yang aman secara emosional, guru perlu menerapkan berbagai strategi yang terencana dan konsisten, antara lain:

1. **Menghindari praktik pembelajaran yang bersifat mengancam atau mempermalukan siswa**

   Guru perlu menghindari pendekatan yang dapat menimbulkan rasa takut atau malu, seperti memberi hukuman di depan kelas, membandingkan siswa secara negatif, atau mengkritik dengan cara yang merendahkan. Praktik-praktik tersebut dapat merusak harga diri siswa dan menimbulkan kecemasan belajar.

   Sebaliknya, guru dapat menggunakan pendekatan yang lebih suportif, seperti memberikan koreksi secara konstruktif, menjaga privasi siswa saat memberikan umpan balik, serta menekankan bahwa kesalahan merupakan bagian dari proses belajar.

2. **Membangun hubungan yang hangat dan empatik dengan peserta didik**

   Hubungan interpersonal antara guru dan peserta didik memiliki peran penting dalam membentuk iklim emosional di kelas. Guru yang menunjukkan empati, perhatian, dan kepedulian terhadap kondisi siswa akan lebih mudah membangun kepercayaan.

   Beberapa bentuk implementasi yang dapat dilakukan antara lain mendengarkan pendapat siswa

dengan penuh perhatian, memberikan respon yang menghargai perasaan siswa, menunjukkan kepedulian terhadap kesulitan yang dihadapi siswa, dan menjalin komunikasi yang terbuka dan suportif. Hubungan yang hangat ini akan membuat peserta didik merasa dihargai sebagai individu, sehingga meningkatkan keterlibatan mereka dalam pembelajaran.

3. **Menunjukkan penerimaan terhadap perbedaan individu**

   Setiap peserta didik memiliki latar belakang, kemampuan, dan karakteristik yang berbeda. Guru perlu menunjukkan sikap inklusif dengan menerima keberagaman tersebut sebagai bagian alami dalam proses pembelajaran.

   Dalam praktiknya, hal ini dapat dilakukan dengan menghargai perbedaan gaya belajar, memberikan kesempatan yang setara bagi semua siswa, menghindari label negatif terhadap siswa, dan menggunakan pendekatan pembelajaran yang fleksibel dan adaptif. Dalam konteks pembelajaran, penerimaan ini menjadi sangat penting bagi peserta didik yang beragam agar mereka merasa menjadi bagian dari komunitas belajar.

4. **Menciptakan budaya kelas yang menghargai kesalahan sebagai bagian dari proses belajar**

   Kesalahan sering kali dipersepsikan sebagai kegagalan, padahal dalam perspektif pembelajaran, kesalahan merupakan bagian penting dari proses konstruksi pengetahuan. Guru perlu membangun budaya kelas yang memandang kesalahan sebagai peluang untuk belajar. Beberapa strategi yang dapat dilakukan yaitu memberikan respon positif terhadap kesalahan siswa, mengajak siswa untuk merefleksikan kesalahan secara konstruktif, menekankan proses

belajar daripada hasil akhir, dan mengembangkan mindset berkembang (*growth mindset*). Dengan demikian, peserta didik tidak takut untuk mencoba, sehingga lebih aktif dan berani dalam belajar.

Dalam konteks pembelajaran, rasa aman ini menjadi sangat penting bagi peserta didik yang beragam karena sering kali memiliki pengalaman negatif dalam interaksi sosial. Lingkungan yang suportif dapat membantu menurunkan kecemasan dan meningkatkan kepercayaan diri mereka.

5.4.2 Memberikan Umpan Balik yang Positif dan Konstruktif

Umpan balik (*feedback*) merupakan salah satu faktor penting yang memengaruhi emosi dan motivasi belajar peserta didik. Umpan balik yang diberikan secara positif dan konstruktif dapat meningkatkan rasa percaya diri serta memperkuat keyakinan diri (*self-efficacy*) (Hattie & Timperley, 2007).

Guru dapat menerapkan:

1. Umpan balik spesifik, bukan umum (misalnya: "cara kamu menyusun argumen sudah baik")
2. Fokus pada proses, bukan hanya hasil
3. Bahasa yang mendukung, bukan menghakimi
4. Penguatan positif, terutama bagi siswa yang mengalami kesulitan belajar

Dalam pendidikan inklusif, umpan balik perlu disesuaikan dengan kemampuan dan kebutuhan individu. Misalnya, pada anak dengan hambatan belajar, penguatan kecil sekalipun sangat berarti dalam membangun motivasi dan stabilitas emosi.

5.4.3 Menggunakan Metode Pembelajaran Aktif dan Kontekstual

Metode pembelajaran aktif dan kontekstual dapat meningkatkan keterlibatan kognitif sekaligus memunculkan emosi positif dalam belajar. Ketika peserta didik terlibat secara aktif, mereka tidak hanya menerima informasi, tetapi juga mengonstruksi pengetahuan melalui pengalaman langsung (Prince, 2004).

Beberapa pendekatan yang dapat digunakan yaitu *Problem-Based Learning* (PBL), Project-Based Learning (PjBL), *Cooperative Learning* dan *Experiential Learning*.Pendekatan ini memungkinkan peserta didik merasakan relevansi materi dengan kehidupan nyata, kemudian mengembangkan rasa ingin tahu dan minat belajar serta dapat mengurangi kebosanan dalam pembelajaran

Dalam konteks inklusif, metode ini perlu dimodifikasi agar sesuai dengan kebutuhan peserta didik, misalnya dengan penyederhanaan tugas, penggunaan media konkret, atau pendampingan tambahan.

5.4.4 Mengintegrasikan Gamifikasi dalam Pembelajaran

Gamifikasi merupakan strategi pembelajaran yang mengadopsi elemen permainan, seperti poin, level, tantangan, dan penghargaan, untuk meningkatkan motivasi dan keterlibatan peserta didik. Pendekatan ini terbukti efektif dalam membangun emosi positif seperti antusiasme dan rasa senang dalam belajar (Deterding et al., 2011).

Beberapa elemen gamifikasi yang dapat diterapkan seperti sistem poin dan *reward*, tantangan bertahap (*leveling*), *leaderboard* (dengan pendekatan yang sehat) atau *feedback* instan.

Dalam konteks kognitif, gamifikasi membantu meningkatkan fokus dan daya ingat. Sementara dari sisi emosional, gamifikasi dapat mengurangi kecemasan belajar,

meningkatkan rasa percaya diri serta menciptakan pengalaman belajar yang menyenangkan (Xu, 2025).
Untuk peserta didik berkebutuhan khusus, gamifikasi perlu dirancang secara adaptif, misalnya dengan visual yang jelas, instruksi sederhana, serta penguatan yang lebih sering.

5.4.5 Pemanfaatan Teknologi Adaptif untuk Mendukung Emosi dan Kognisi

Teknologi adaptif memiliki potensi besar dalam menjembatani kebutuhan kognitif dan emosional peserta didik. Penggunaan teknologi tidak hanya membantu dalam pemahaman materi, tetapi juga memberikan rasa aman dan meningkatkan kepercayaan diri.

Pada hakikatnya, emosi dan kognisi merupakan dua komponen utama yang saling berinteraksi dalam proses pembelajaran. Kognisi memungkinkan individu memahami dan mengolah informasi, sedangkan emosi memengaruhi motivasi, perhatian, dan keterlibatan belajar. Integrasi keduanya menjadi kunci dalam menciptakan pembelajaran yang efektif, bermakna, dan inklusif.

DAFTAR PUSTAKA

Anderson, J. R. (2005). Cognitive psychology and its implications (6th ed.). Worth Publishers.

Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), The psychology of learning and motivation (Vol. 2, pp. 89–195). Academic Press.

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

Becker, S., Keller, M. M., Goetz, T., Frenzel, A. C., & Taxer, J. L. (2026). Socio-emotional and cognitive aspects of learning: A contemporary perspective. Educational Psychology Review.

Damasio, A. R. (1994). Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain. Putnam.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification." In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference (pp. 9–15). ACM.

Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. Emotion, 7(2), 336–353. https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. American Psychologist, 56(3), 218–226. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. Bantam Books.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2019). Exceptional learners: An introduction to special education (14th ed.). Pearson.

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

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. Review of Educational Research, 79(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

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

Ma, Y., Liu, Q., & Zhang, W. (2025). Emotional regulation and cognitive flexibility in academic learning. Frontiers in Psychology.

Neisser, U. (1967). Cognitive psychology. Appleton-Century-Crofts.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. Educational Psychology Review, 18(4), 315–341. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9

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

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). International handbook of emotions in education. Routledge.

Piaget, J. (1972). The psychology of the child. Basic Books.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. Journal of Engineering Education, 93(3), 223–231. https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x

Ramos-Galarza, C. (2025). Cognitive and emotional predictors of self-regulated learning in university students. Journal of Applied Research in Higher Education.

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

Santrock, J. W. (2011). Educational psychology (5th ed.). McGraw-Hill.

Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? Social Science Information, 44(4), 695–729. https://doi.org/10.1177/0539018405058216

Schunk, D. H. (2012). Learning theories: An educational perspective (6th ed.). Pearson.

Shao, X., Wang, Y., & Li, Q. (2025). Academic emotions and cognitive flexibility. SAGE Open.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive Science, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

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

Xu, G. (2026). Teacher emotion regulation and instructional quality: A systematic review. Frontiers in Psychology.

Wentzel, K. R. (2010). Students' relationships with teachers as motivational contexts. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), Advances in motivation and achievement (Vol. 16, pp. 91–119). Emerald.

Woolfolk, A. (2016). Educational psychology (13th ed.). Pearson.

Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. Journal of Comparative Neurology and Psychology, 18(5), 459–482. https://doi.org/10.1002/cne.920180503

BAB 6
GAYA BELAJAR, PERBEDAAN INDIVIDU, DAN KECERDASAN MAJEMUK

Oleh: Dr. Syahril, S.Pd., M.Pd

6.1 Konseptualisasi Gaya Belajar dalam Perspektif Psikologi Pendidikan

Konseptualisasi gaya belajar dalam perspektif psikologi pendidikan berangkat dari pemahaman bahwa setiap individu memiliki cara yang khas dalam menerima, mengolah, dan mengingat informasi. Gaya belajar tidak sekadar teknik belajar, melainkan merupakan pola preferensi yang mencerminkan proses mental dan karakteristik psikologis peserta didik. Menyikapi hal tersebut, Sentot Setia Budi dkk. (2021:232) mengemukakan bahwa setiap peserta didik memiliki gaya belajar yang berbeda-beda. Penting bagi guru mengetahui dan memahami gaya belajar tersebut untuk bisa memberikan pelayanan optimal.

Senada dengan hal tersebut, Elly Aulia Sujani dkk. (2025:116) mengemukakan bahwa aktivitas belajar tidak hanya sebatas menerima informasi, tetapi juga melibatkan partisipasi aktif peserta didik dalam memaknai pengetahuan yang diperoleh. Informasi tersebut kemudian dihubungkan dengan pengalaman atau pengetahuan yang telah dimiliki sebelumnya, sehingga membentuk pemahaman yang lebih mendalam dan kontekstual. Lebih jauh, hasil belajar tidak

berhenti pada tahap pemahaman, melainkan perlu diaplikasikan dalam kehidupan sehari-hari agar memiliki nilai guna. Dalam proses ini, belajar tidak hanya menuntut kerja mental semata, tetapi juga melibatkan aspek emosional serta keterampilan fisik yang terintegrasi dalam ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik. Perbedaan individu dalam menerima, mengolah, dan mengekspresikan pengetahuan menunjukkan bahwa setiap peserta didik memiliki karakteristik belajar yang khas. Keunikan ini tercermin dalam cara berpikir, sikap terhadap pembelajaran, serta keterampilan yang ditampilkan dalam aktivitas belajar. Oleh karena itu, pemahaman terhadap gaya belajar menjadi sangat penting agar proses pembelajaran dapat dirancang secara lebih efektif, menyenangkan, dan sesuai dengan kebutuhan masing-masing individu.

Dalam konteks ini, psikologi pendidikan memandang belajar sebagai aktivitas internal yang kompleks, sehingga perbedaan individu menjadi aspek yang tidak dapat diabaikan dalam proses pembelajaran. Hal ini senada dengan yang dikemukakan Agusta Kurniati dkk. (2019:89) bahwa setiap peserta didik memiliki gaya belajar yang berbeda, sehingga guru dituntut mampu menyesuaikan strategi pembelajaran dengan karakteristik peserta didik agar materi yang disampaikan lebih mudah dipahami. Perbedaan ini menunjukkan bahwa tidak semua peserta didik dapat belajar dengan cara yang sama, meskipun mereka berada dalam lingkungan kelas yang serupa. Dalam praktiknya, kemampuan peserta didik dalam menyerap dan memahami pelajaran juga bervariasi, mulai dari yang cepat, sedang, hingga lambat, sehingga memerlukan pendekatan yang beragam dalam proses pembelajaran. Oleh karena itu, penting bagi guru untuk mengenali keunikan setiap individu agar pembelajaran menjadi lebih efektif dan inklusif. Pemahaman terhadap perbedaan gaya belajar ini akan membantu menciptakan suasana belajar yang kondusif, serta mendorong setiap peserta

didik mencapai potensi optimalnya sesuai dengan kemampuan masing-masing

Dengan demikian, gaya belajar dipahami sebagai representasi dari bagaimana struktur kognitif dan pengalaman individu berinteraksi dalam situasi belajar (Intan Aulia dan Fitrianto Eko Subekti, 2025:95) Gaya belajar dikonseptualisasikan sebagai pola perilaku belajar yang relatif konsisten, yang terbentuk dari interaksi antara faktor kognitif, afektif, dan lingkungan. Setiap peserta didik cenderung memiliki kecenderungan tertentu, seperti visual, auditori, atau kinestetik, yang memengaruhi cara mereka memahami materi pelajaran. Dalam perspektif psikologi pendidikan, keberagaman ini menunjukkan bahwa proses belajar tidak bersifat seragam, melainkan sangat individual. Oleh karena itu, pemahaman terhadap gaya belajar menjadi penting bagi pendidik agar dapat merancang strategi pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan dan karakteristik peserta didik, sehingga proses belajar menjadi lebih efektif dan bermakna.

Konseptualisasi gaya belajar menegaskan bahwa efektivitas pembelajaran sangat dipengaruhi oleh kesesuaian antara metode mengajar dengan preferensi belajar peserta didik. Psikologi pendidikan menempatkan gaya belajar sebagai salah satu variabel penting dalam optimalisasi hasil belajar, karena peserta didik akan lebih mudah memahami materi ketika pendekatan yang digunakan selaras dengan cara berpikir dan memproses informasi yang dimilikinya. Oleh sebab itu, guru dituntut tidak hanya memahami materi ajar, tetapi juga mampu mengidentifikasi dan mengakomodasi variasi gaya belajar dalam kelas. Dengan pendekatan ini, pembelajaran tidak lagi berpusat pada guru, melainkan berorientasi pada kebutuhan dan potensi peserta didik.

6.2 Perbedaan Individu Peserta Didik dan Implikasinya terhadap Proses Pembelajaran

Perbedaan individu peserta didik dalam perspektif psikologi pendidikan merujuk pada keberagaman karakteristik yang dimiliki setiap peserta didik, baik dari aspek kognitif, emosional, maupun fisik. Setiap peserta didik memiliki latar belakang biologis, pengalaman, serta lingkungan sosial yang berbeda, sehingga memengaruhi cara mereka berpikir, merasakan, dan bertindak dalam proses belajar (Nur Aida, 2025: 32). Perbedaan ini mencakup tingkat kecerdasan, gaya belajar, minat, motivasi, serta kepribadian yang unik pada masing-masing individu. Oleh karena itu, dalam satu kelas yang sama, tidak semua peserta didik menunjukkan respons dan kemampuan belajar yang seragam, melainkan beragam sesuai dengan karakteristik personal yang dimilikinya.

Mardiani Bebasari (2022:4) menyatakan bahwa perbedaan individu yang ada pada peserta didik dapat dilihat dari tiga dimensi yang, dalam hal ini, adalah perbedaan biologis, perbedaan intelektual, serta perbedaan psikologis. Ketiga dimensi tersebut dapat digambarkan sebagai berikut:

1. Perbedaan Biologis

Perbedaan biologis merujuk pada variasi kondisi fisik dan aspek bawaan yang dimiliki setiap individu. Hal ini mencakup tinggi badan, berat badan, jenis kelamin, kondisi kesehatan, fungsi indera (penglihatan dan pendengaran), serta perkembangan organ tubuh. Faktor biologis sangat berpengaruh terhadap kesiapan belajar, misalnya peserta didik dengan kondisi kesehatan yang baik cenderung lebih optimal dalam mengikuti pembelajaran dibandingkan peserta didik yang sering mengalami gangguan fisik. Selain itu, kondisi neurologis atau perkembangan otak juga termasuk dalam aspek

biologis yang dapat memengaruhi kemampuan menerima dan mengolah informasi. Dengan demikian, dimensi biologis menjadi dasar awal yang menentukan kapasitas fisik dan kesiapan dasar peserta didik dalam belajar

2. Perbedaan Intelektual

Perbedaan intelektual berkaitan dengan kemampuan kognitif atau daya pikir individu dalam memahami, menganalisis, dan memecahkan masalah. Aspek ini meliputi tingkat inteligensi, daya ingat, kemampuan berpikir logis, kreativitas, serta kecepatan dalam menangkap informasi. Setiap peserta didik memiliki tingkat kecerdasan yang berbeda, sehingga cara mereka memahami materi pelajaran juga bervariasi. Ada peserta didik yang cepat memahami konsep abstrak, sementara yang lain membutuhkan pendekatan konkret atau pengulangan. Perbedaan ini juga terlihat dalam kemampuan akademik, seperti kemampuan bahasa, numerik, dan penalaran. Oleh karena itu, dimensi intelektual sangat menentukan keberhasilan belajar karena berhubungan langsung dengan proses berpikir dan pengolahan informasi

3. Perbedaan Psikologis

Implikasi dari perbedaan individu tersebut terhadap proses pembelajaran sangat signifikan, terutama dalam hal perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran di kelas. Guru dituntut untuk mampu mengenali dan memahami karakteristik masing-masing peserta didik agar dapat memilih strategi, metode, dan media pembelajaran yang tepat. Variasi dalam gaya belajar, seperti visual, auditori, dan kinestetik, menuntut adanya diferensiasi dalam penyampaian materi agar seluruh peserta didik dapat terfasilitasi secara optimal. Dengan demikian, pembelajaran tidak dapat dilakukan secara seragam,

melainkan harus adaptif dan fleksibel sesuai dengan kebutuhan individu peserta didik.

Perbedaan individu juga menuntut adanya inovasi dalam pengelolaan pembelajaran, seperti penerapan program remedial, pengayaan, maupun pembelajaran individual (Yulfia Nora dan Mudjiran, 2022:12014) Hal ini bertujuan agar setiap peserta didik dapat berkembang sesuai dengan potensi dan kemampuannya masing-masing. Jika perbedaan individu tidak diakomodasi dengan baik, maka akan berpotensi menghambat pencapaian tujuan pembelajaran secara optimal. Oleh karena itu, guru perlu bersikap kreatif dan responsif dalam mengelola kelas, sehingga proses pembelajaran dapat berlangsung secara inklusif, efektif, dan mampu mengakomodasi keberagaman karakteristik peserta didik

6.3 Teori Kecerdasan Majemuk dan Relevansinya dalam Konteks Pendidikan Modern

Teori kecerdasan majemuk merupakan salah satu kontribusi penting dalam psikologi pendidikan yang diperkenalkan oleh Howard Gardner pada tahun 1983. Teori ini lahir sebagai kritik terhadap pandangan tradisional yang menyempitkan kecerdasan hanya pada aspek intelektual atau IQ semata. Gardner memandang kecerdasan sebagai kemampuan untuk memecahkan masalah dan menghasilkan karya yang bernilai dalam konteks kehidupan nyata. Oleh karena itu, kecerdasan tidak bersifat tunggal, melainkan terdiri dari berbagai jenis yang dimiliki setiap individu pada tingkat yang berbeda. Perspektif ini menegaskan bahwa setiap peserta didik memiliki potensi unik yang perlu dikenali dan dikembangkan secara optimal dalam proses pendidikan. Menurut Gardner, sebagaimana dikutip Tadkirotun Mufiroh (2008:35-40), kecerdasan manusia jauh lebih beragam dan

kompleks, mencakup berbagai aspek kemampuan yang masing-masing individu miliki dengan tingkat yang berbeda. Ia mengidentifikasi setidaknya delapan jenis kecerdasan, yaitu kecerdasan linguistik, logis-matematis, musikal, kinestetik-jasmani, spasial-visual, interpersonal, intrapersonal, dan naturalis. Penjabaran dari masing-masing kecerdasan tersebut dapat digambarkan sebagai berikut:

1. **Kecerdasan linguistik**

   Kecerdasan linguistik merupakan kemampuan individu dalam menggunakan bahasa secara efektif, baik secara lisan maupun tulisan. Individu dengan kecerdasan ini cenderung mampu mengungkapkan ide, gagasan, dan perasaan dengan jelas serta terstruktur. Mereka memiliki kepekaan terhadap makna kata, struktur bahasa, serta irama dan intonasi dalam komunikasi. Kemampuan ini tampak dalam aktivitas seperti membaca, menulis, bercerita, berdiskusi, maupun berpidato. Selain itu, individu dengan kecerdasan linguistik biasanya mudah memahami informasi yang disampaikan secara verbal dan memiliki kosakata yang kaya. Dalam konteks pembelajaran, kecerdasan ini sangat mendukung keberhasilan dalam mata pelajaran berbasis bahasa. Kecerdasan linguistik juga berkaitan erat dengan kemampuan berpikir simbolik dan representasi ide melalui bahasa

2. **Kecerdasan logis-matematis**

   Kecerdasan logis-matematis adalah kemampuan berpikir secara logis, sistematis, dan analitis dalam memahami hubungan sebab-akibat serta pola-pola tertentu. Individu dengan kecerdasan ini memiliki kemampuan tinggi dalam mengolah angka, memecahkan masalah, serta melakukan penalaran ilmiah. Mereka cenderung menyukai aktivitas yang melibatkan perhitungan, eksperimen, dan analisis data. Selain itu, mereka mampu mengembangkan hipotesis,

menarik kesimpulan, serta berpikir abstrak secara terstruktur. Dalam pembelajaran, kecerdasan ini sangat berperan dalam bidang matematika, sains, dan teknologi. Individu dengan kecerdasan logis-matematis biasanya memiliki ketelitian tinggi serta kemampuan berpikir kritis yang kuat dalam menghadapi berbagai persoalan

3. Kecerdasan musikal

Kecerdasan musikal adalah kemampuan dalam mengenali, memahami, dan mengekspresikan unsur-unsur musik seperti nada, ritme, melodi, dan harmoni. Individu dengan kecerdasan ini memiliki kepekaan tinggi terhadap bunyi dan pola suara. Mereka biasanya mampu menciptakan, mengingat, serta menirukan musik dengan baik. Kecerdasan musikal tidak hanya terlihat pada kemampuan bermain alat musik, tetapi juga dalam kemampuan mendengarkan dan mengapresiasi musik secara mendalam. Dalam pembelajaran, kecerdasan ini dapat dimanfaatkan untuk meningkatkan daya ingat melalui lagu atau irama. Individu dengan kecerdasan musikal cenderung memiliki sensitivitas emosional yang tinggi, karena musik sering menjadi media ekspresi perasaan dan pengalaman batin mereka

4. Kecerdasan kinestetik-jasmani

Kecerdasan kinestetik-jasmani berkaitan dengan kemampuan menggunakan tubuh secara terampil untuk mengekspresikan ide, perasaan, dan keterampilan tertentu. Individu dengan kecerdasan ini memiliki koordinasi tubuh yang baik, keseimbangan, serta kelenturan dalam bergerak. Mereka cenderung menyukai aktivitas fisik seperti olahraga, tari, atau kegiatan praktik yang melibatkan gerakan tubuh. Selain itu, mereka juga memiliki keterampilan motorik halus yang baik, seperti dalam membuat kerajinan atau menggunakan alat. Dalam pembelajaran, individu dengan kecerdasan ini lebih mudah memahami materi melalui praktik langsung daripada sekadar teori. Kecerdasan

kinestetik menunjukkan bahwa proses belajar tidak hanya melibatkan pikiran, tetapi juga pengalaman fisik yang nyata

5. Kecerdasan spasial-visual

Kecerdasan spasial-visual adalah kemampuan untuk memahami, membayangkan, dan memanipulasi bentuk, ruang, serta hubungan antarobjek secara visual. Individu dengan kecerdasan ini memiliki daya imajinasi yang kuat serta kemampuan menggambarkan ide dalam bentuk visual seperti gambar, diagram, atau peta. Mereka juga mampu memahami arah, posisi, dan perspektif dengan baik. Dalam pembelajaran, kecerdasan ini sangat membantu dalam memahami materi yang bersifat visual seperti geometri, desain, atau seni rupa. Individu dengan kecerdasan spasial biasanya kreatif dalam menciptakan karya visual dan mampu melihat hubungan antarbagian dalam suatu sistem secara menyeluruh

6. Kecerdasan interpersonal

Kecerdasan interpersonal merupakan kemampuan individu dalam memahami dan berinteraksi secara efektif dengan orang lain. Individu dengan kecerdasan ini mampu mengenali emosi, motivasi, serta kebutuhan orang lain, sehingga dapat menjalin hubungan sosial yang baik. Mereka biasanya memiliki empati tinggi, kemampuan komunikasi yang baik, serta keterampilan bekerja sama dalam kelompok. Dalam konteks pembelajaran, kecerdasan interpersonal mendukung keberhasilan dalam diskusi, kerja tim, dan aktivitas kolaboratif. Individu dengan kecerdasan ini juga cenderung mampu menjadi pemimpin, mediator, atau fasilitator dalam kelompok. Kecerdasan interpersonal menunjukkan pentingnya aspek sosial dalam proses belajar dan kehidupan sehari-hari.

7. Kecerdasan intrapersonal

Kecerdasan intrapersonal adalah kemampuan individu dalam memahami diri sendiri secara mendalam, termasuk emosi, motivasi, kekuatan, dan kelemahannya. Individu dengan kecerdasan ini memiliki kesadaran diri yang tinggi serta mampu mengelola emosi dengan baik. Mereka cenderung reflektif, mandiri, dan memiliki tujuan hidup yang jelas. Dalam pembelajaran, kecerdasan intrapersonal membantu individu dalam mengatur strategi belajar sesuai dengan kebutuhan dirinya. Selain itu, mereka mampu mengevaluasi diri serta mengembangkan potensi secara optimal. Kecerdasan ini sangat penting dalam pembentukan kepribadian dan pengambilan keputusan yang bijaksana, karena berkaitan langsung dengan pemahaman diri secara utuh

8. Kecerdasan naturalis

Kecerdasan naturalis merupakan kemampuan individu dalam mengenali, memahami, dan mengklasifikasikan berbagai fenomena alam, seperti tumbuhan, hewan, dan lingkungan sekitar. Individu dengan kecerdasan ini memiliki kepekaan tinggi terhadap alam dan cenderung menyukai aktivitas di luar ruangan. Mereka mampu mengamati pola-pola alam serta memahami hubungan antara makhluk hidup dan lingkungannya. Dalam pembelajaran, kecerdasan naturalis dapat dikembangkan melalui kegiatan eksplorasi lingkungan, observasi, dan praktik langsung di alam. Individu dengan kecerdasan ini biasanya memiliki kepedulian terhadap kelestarian lingkungan dan mampu mengembangkan pengetahuan berbasis pengalaman nyata di alam (Dinda Berliana dan Cucu Atikah, 2023:1111-1113)

Dalam menjelaskan metode pengembangan multiple intelligences, Ach Syaikhu (2020:74) menyatakan bahwa pembelajaran berbasis kecerdasan majemuk merupakan pendekatan yang memberi kesempatan kepada peserta didik untuk mengakses informasi melalui berbagai jalur kecerdasan yang dimiliki masing-masing individu. Meskipun informasi dapat diterima melalui beragam jalur tersebut, ketika peserta didik mengekspresikan kembali pemahamannya, seluruh kecerdasan itu bekerja secara terpadu dan membentuk satu kesatuan yang khas sesuai dengan tuntutan tugas yang dihadapi. Pendekatan ini menegaskan bahwa setiap peserta didik memiliki keunikan, sehingga tidak ada anak yang dapat dianggap tidak cerdas, melainkan memiliki kelebihan pada aspek kecerdasan tertentu. Oleh karena itu, strategi pembelajaran berbasis multiple intelligences diarahkan untuk mengidentifikasi dan mengoptimalkan kecerdasan dominan peserta didik agar potensi yang dimilikinya dapat berkembang secara maksimal

Teori kecerdasan majemuk mengidentifikasi keragaman kecerdasan manusia. Keragaman ini menunjukkan bahwa keberhasilan belajar tidak hanya ditentukan oleh kemampuan akademik semata, tetapi juga oleh kemampuan lain yang sering kali kurang mendapat perhatian dalam sistem pendidikan konvensional. Dalam konteks ini, teori Gardner menolak dikotomi "cerdas" dan "tidak cerdas", karena setiap individu memiliki keunggulan pada bidang tertentu. Dengan demikian, pendekatan ini memberikan landasan konseptual bahwa pendidikan seharusnya berorientasi pada pengembangan seluruh potensi peserta didik secara holistik, bukan hanya pada aspek kognitif yang sempit.

Dalam konteks pendidikan modern, teori kecerdasan majemuk memiliki relevansi yang sangat kuat, terutama dalam mendorong pembelajaran yang inklusif dan diferensiatif. Pendidik dituntut untuk merancang strategi pembelajaran yang variatif agar mampu mengakomodasi berbagai jenis

kecerdasan yang dimiliki peserta didik. Hal ini berimplikasi pada pengembangan kurikulum, metode pembelajaran, serta sistem penilaian yang lebih fleksibel dan berorientasi pada potensi individu. Dengan mengintegrasikan konsep kecerdasan majemuk, proses pembelajaran tidak hanya berfokus pada pencapaian akademik, tetapi juga pada pembentukan karakter, kreativitas, dan kemampuan adaptif peserta didik dalam menghadapi tantangan kehidupan modern

Sitti Fatimah Sangkala Sirate dan Muhammad Yaumi (2022:485) menegaskan bahwa konsep multiple intelligences pada dasarnya mengarah pada pentingnya menghadirkan sumber belajar yang beragam serta aktivitas pembelajaran yang lebih variatif dan inklusif. Pendekatan ini menempatkan peserta didik sebagai individu unik dengan potensi yang berbeda-beda, sehingga guru dituntut untuk merancang pembelajaran yang mampu mengakomodasi seluruh spektrum kecerdasan melalui berbagai media, metode, dan pengalaman belajar. Dalam praktiknya, pembelajaran berbasis multiple intelligences menekankan strategi yang berpusat pada peserta didik dengan memperhatikan minat, bakat, dan karakteristik masing-masing individu. Keberagaman sumber belajar, baik yang bersifat visual, auditori, kinestetik, maupun berbasis lingkungan, menjadi elemen penting dalam meningkatkan keterlibatan peserta didik dalam proses pembelajaran. Kondisi ini tidak hanya membuat pembelajaran lebih menarik, tetapi juga mendorong tumbuhnya rasa percaya diri dan kepuasan belajar, karena peserta didik merasa mampu memahami materi sesuai dengan kekuatan kecerdasannya. Dampaknya, motivasi intrinsik peserta didik berkembang secara signifikan, yang pada akhirnya berkontribusi langsung terhadap peningkatan kualitas hasil belajar dan performa akademik mereka.

6.4 Integrasi Gaya Belajar, Perbedaan Individu, dan Kecerdasan Majemuk dalam Desain Pembelajaran Efektif

Integrasi gaya belajar, perbedaan individu, dan kecerdasan majemuk dalam desain pembelajaran efektif berangkat dari kesadaran bahwa setiap peserta didik memiliki karakteristik unik dalam proses belajar. Gaya belajar menggambarkan cara individu menyerap dan mengolah informasi, sementara perbedaan individu mencerminkan keragaman kemampuan, latar belakang, dan pengalaman belajar peserta didik (Nur Aida, 2025: 31) Di sisi lain, teori kecerdasan majemuk menegaskan bahwa setiap individu memiliki kombinasi potensi kecerdasan yang berbeda-beda. Ketiga aspek ini saling berkaitan dan menjadi landasan penting dalam merancang pembelajaran yang tidak bersifat seragam, melainkan adaptif terhadap kebutuhan peserta didik.

Menyikapi hal tersebut, Tri Sukitman (2016:2) mengemukakan bahwa: Realitanya dunia pendidikan masih menempatkan kualitas intelektualnya (pengetahuan). Tingkat pengetahuan diukur melalui kecerdasan yang menonjolkan kemampuan otak manusia yang indikatornya ditunjukkan dengan nilai seseorang melalui data kuantitatif (nilai 8, 9, dan seterusnya) dan data kualitatif (nilai A, B, dan seterusnya). Pola ini menekankan pada kemampuan logika matematis dan bahasa. Sehingga ketika seseorang dikatakan cerdas apabila mereka memperoleh hasil tes IQ dengan nilai tinggi. Padahal pada umumnya para peserta didik mempunyai banyak cara yang unik dalam menyelesaikan masalah yang dihadapinya dan tidak hanya berkenaan dengan perolehan skor tes IQ yang tinggi. Akibatnya, maka peserta didik cerdas belum tentu akan mempunya akhlak baik yang sesuai dengan harapan bangsa dan Negara. Dalam diri manusia tidak hanya ada kecerdasan

IQ yang itu berhubungan dengan angka-angka saja, tetapi terdapat kecerdasan yang lain

Dalam praktiknya, integrasi ketiga konsep tersebut dapat diwujudkan melalui pendekatan pembelajaran berdiferensiasi yang menyesuaikan metode, media, dan aktivitas belajar dengan karakteristik peserta didik. Guru dapat merancang pembelajaran yang variatif, seperti penggunaan visualisasi untuk peserta didik visual, diskusi untuk peserta didik auditori, serta aktivitas praktik untuk peserta didik kinestetik, sekaligus mengakomodasi berbagai kecerdasan seperti linguistik, logis, maupun interpersonal. Pendekatan ini memungkinkan setiap peserta didik belajar melalui cara yang paling sesuai dengan potensi dan preferensinya, sehingga meningkatkan keterlibatan dan motivasi belajar. Pembelajaran yang mengakomodasi kecerdasan majemuk melalui diferensiasi mampu meningkatkan minat dan efektivitas belajar peserta didik (Dzakiyah 'Izzah Ghassani Adsumi dkk., 2025: 331)

Yulfia Nora dan Mudjiran (2022:12014) mengemukakan bahwa perbedaan individu memberikan pengaruh yang signifikan terhadap proses pembelajaran, sehingga pendidik dituntut untuk mampu menciptakan suasana belajar yang kondusif sekaligus menyenangkan bagi seluruh peserta didik. Keberagaman karakteristik peserta didik, baik dari segi kemampuan, minat, maupun gaya belajar, menuntut guru untuk tidak terpaku pada satu cara mengajar saja, melainkan menggunakan berbagai model, pendekatan, metode, strategi, serta media pembelajaran yang bervariasi. Hal ini sejalan dengan konsep pembelajaran berdiferensiasi yang menekankan penyesuaian pembelajaran berdasarkan kebutuhan dan karakteristik peserta didik, Selain itu, kemampuan pendidik dalam merancang dan memfasilitasi kebutuhan individual peserta didik mencerminkan adanya upaya untuk merangkul seluruh peserta didik dalam proses pembelajaran. Dengan memberikan ruang bagi setiap individu

untuk belajar sesuai dengan potensinya, pembelajaran menjadi lebih inklusif dan bermakna. Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan keterlibatan peserta didik, tetapi juga membantu mereka mengembangkan potensi secara optimal, karena setiap peserta didik merasa dihargai dan difasilitasi sesuai dengan keunikan diriny

Desain pembelajaran yang mengintegrasikan aspek-aspek keragaman tersebut menuntut peran guru sebagai perancang pengalaman belajar yang fleksibel dan responsif. Guru tidak hanya menyampaikan materi, tetapi juga mengidentifikasi kebutuhan belajar peserta didik serta menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dan berpusat pada peserta didik (Dinda Berliana dan Cucu Atikah, 2023:1114) Dengan demikian, pembelajaran menjadi lebih bermakna karena mampu mengembangkan potensi peserta didik secara optimal sesuai dengan karakteristiknya. Integrasi ini sekaligus menjadi pendekatan strategis dalam pendidikan modern yang menekankan personalisasi pembelajaran sebagai kunci keberhasilan proses pendidikan.

DAFTAR PUSTAKA

Adsumi, Dzakiyah 'Izzah Ghassani dkk., 2025. *Students' Learning Styles Based on Multiple Intelligences Theory in Solid Geometry Learning: A Phenomenological Study of 8th Grade Junior High School*. Edumatsains: Jurnal Pendidikan Matematika dan Sains Vol. 10 Issue 1.

Aida, Nur, 2025. *Perbedaan Individual dalam Belajar Faktor Biologis dan Psikologis*. Jurnal Pelita Ilmu Pendidikan Vol. 3 No. 2.

Aulia, Intan dan Fitrianto Eko Subekti. 2025. *Gaya Belajar dan Gaya Kognitif, serta Pengaruhnya terhadap Kemampuan Berpikir Kritis dan Kreatif Matematis Siswa*. Buana Matematika: Jurnal Ilmiah Matematika dan Pendidikan Matematika Vol. 15 No. 2.

Bebasari, Mardiani. 2022. *Perbedaan Individu di dalam Psikologi Pendidikan*. Indonesian Journal of Counseling and Development Vol. 4 No. 1.

Berliana, Dinda dan Cucu Atikah, 2023. *Teori Multiple Intelligences dan Implikasinya dalam Pembelajaran*, Jurnal Citra Pendidikan Vol. 3 No. 3.

Budi, Sentot Setia dkk. 2021. *Konsep Gaya Belajar dan Implementasinya pada Proses Pembelajaran*, Journal of Educational and Learning Studies Vol. 4 No. 2,

Kurniati, Agusta dkk. 2019. *Analisis Gaya Belajar Siswa pada Mata Pelajaran Bahasa Indonesia Kelas V*. Jurnal Pendidikan Dasar Perkhasa Vol. 5 No. 1.

Mufiroh, Tadkirotun, 2008. *Cerdas Melalui Bermain*, Jakarta: Grasindo.

Nora, Yulfia dan Mudjiran, 2022. *Pendidikan dalam Teori Perbedaan Individu*. Jurnal Pendidikan dan Konseling Vol. 4 No. 6.

Sirate, Sitti Fatimah Sangkala dan Muhammad Yaumi, *Pembelajaran Berbasis Multiple Intelligence: Konsep, Arah, dan Kecendungannya dalam Pendidikan Abad 21*, Prosiding Seminar Nasional Fakultas Tarbiyah dan Keguruan Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar Tahun 2022

Sujani, Elly Aulia dkk. 2025. *Analisis Gaya Belajar Mahasiswa Gen Z.* Journal Genta Mulia Vol. 15 No. 2.

Sukitman, Tri. 2016. Konsep Pembelajaran Multiple Intelligence dalam Pendidikan IPS di Sekolah Dasar, LIKHITAPRAJNA: Jurnal Ilmiah.Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Vol. 18 No. 1.

Syaikhu, Ach. 2020. *Strategi Pembelajaran Berbasis Multiple Intelligences*, Jurnal Auladuna Vol. 2 No. 2.

BAB 7
PEMBELAJARAN DARI PERSPEKTIF BEHAVIORISTIK, KOGNITIF, DAN KONSTRUKTIVISTIK

Oleh: Dr. Sitti Riadil Janna, MA

7.1 Pembelajaran dari Perspektif Behavioristik

Pada tahap awal, muncul teori behavioristik pada awal abad ke-20 sebagai reaksi terhadap pendekatan introspektif dalam psikologi yang dianggap tidak ilmiah. Behaviorisme menekankan bahwa belajar adalah perubahan perilaku yang dapat diamati sebagai hasil dari hubungan stimulus–respons. Fokus utama teori ini adalah lingkungan sebagai faktor penentu belajar, dengan prinsip penguatan (*reinforcement*) sebagai mekanisme utama dalam membentuk perilaku. Pembelajaran dari perspektif behavioristik merupakan proses pembelajaran yang berbasis pada pengalaman. Dalam penjabarannya, teori ini menekankan bahwa proses pembelajaran banyak dipengaruhi dari relasi stimulus dan respon yang muncul dari lingkungan eksternal (Mimi Jelita dkk., 2023:405) Dalam kerangka pengembangannya, teori belajar behavioristik diinisiasi oleh beberapa tokoh seperti Ivan P. Pavlov, Edward Lee Thorndike, John Broades Watson, Edwin Ray Guthrie, Burrhusm Frederic Skinner (Peri Gunawan dan Rika Siti Karimah, 2022:92)

Teori belajar behaviorisme dalam konteks pembelajaran dapat dipahami sebagai suatu pendekatan yang menitikberatkan pada proses pembentukan perilaku yang diharapkan melalui interaksi dengan lingkungan. Dalam pandangan ini, belajar tidak sekadar berkaitan dengan proses internal, melainkan terutama tampak pada perubahan perilaku yang dapat diamati secara nyata. Pembelajaran behavioristik sering dikenal sebagai pembelajaran berbasis stimulus–respons, di mana setiap tindakan peserta didik merupakan reaksi terhadap rangsangan yang diberikan oleh lingkungan, termasuk guru. Dengan demikian, perilaku peserta didik dipandang sebagai hasil dari hubungan antara stimulus yang diterima dan respons yang ditunjukkan (Nurul Wahidatur Rahmah & Hery Noer Aly, 2023:90)

Peri Gunawan dan Rika Siti Karimah (2022:93) mengemukakan bahwa makna istilah behavioristik berasal dari kata behavior yang berarti tingkah laku. Tingkah laku ini mencakup segala tindakan yang dilakukan oleh organisme, sistem, maupun entitas buatan, baik dalam hubungannya dengan dirinya sendiri maupun dengan lingkungan sekitarnya, termasuk interaksi dengan sistem atau organisasi lain di sekelilingnya.Dengan demikian, behavioristik dapat dipahami sebagai kajian yang berfokus pada perilaku sebagai bentuk interaksi antara individu atau sistem dengan lingkungannya.

Belajar dapat dipahami sebagai suatu proses perubahan perilaku yang terjadi karena adanya interaksi antara stimulus dan respons. Dalam perspektif teori behavioristik, belajar dipandang sebagai perubahan tingkah laku yang bersifat nyata, dapat diamati, diukur, dan dievaluasi secara konkret. Perubahan tersebut muncul melalui adanya rangsangan (stimulus) yang diberikan kepada individu, yang kemudian memunculkan reaksi atau tanggapan (respons) tertentu. Dengan demikian, proses belajar berlangsung berdasarkan hubungan mekanistik antara stimulus dan respons, di mana

setiap perilaku yang muncul merupakan hasil dari rangsangan yang diterima individu (Dwi Okti Sudarti, 2019:59)

Dengan mengutip Miltenberger, Yulianton Ashzar Ibrahim (2024:127) mengemukakan bahwa ada dua jenis *reinforcement* yaitu yang positif serta negatif. *Reinforcement* positif dapat dijelaskan sebagai suatu proses yang diawali dengan munculnya perilaku tertentu, kemudian diikuti oleh pemberian atau penambahan stimulus penguat, atau peningkatan intensitas stimulus tersebut, sehingga pada akhirnya perilaku tersebut menjadi semakin kuat atau cenderung diulang kembali. Sementara itu, *reinforcement* negatif merupakan proses yang juga diawali dengan terjadinya suatu perilaku, tetapi diikuti oleh penghilangan atau pengurangan stimulus yang tidak menyenangkan. Pengurangan kondisi yang tidak nyaman ini kemudian memperkuat perilaku yang muncul, sehingga kemungkinan perilaku tersebut akan terjadi kembali menjadi lebih besar. Dengan demikian, baik *reinforcement* positif maupun negatif sama-sama bertujuan untuk memperkuat perilaku, hanya saja keduanya berbeda pada mekanismenya, yaitu melalui penambahan stimulus pada *reinforcement* positif dan melalui penghilangan stimulus yang tidak menyenangkan pada *reinforcement* negatif.

Dengan mengutip Ahmadi, Novi Irwan Bahar (2016:68) mengemukakan bahwa teori belajar behaviorisme dapat dikenal dari beberapa karakteristik yaitu:

1. Aliran behaviorisme memusatkan kajiannya pada perilaku manusia yang dapat diamati secara nyata, bukan pada aspek kesadaran atau proses batin yang bersifat subjektif. Dalam pandangan ini, psikologi tidak lagi menelaah pengalaman internal seperti pikiran dan perasaan, melainkan menitikberatkan pada tindakan nyata yang tampak sebagai respons terhadap lingkungan. Pendekatan ini menganggap bahwa perilaku manusia harus dipahami

berdasarkan fakta empiris yang dapat diukur dan diobservasi, sehingga pengalaman batin cenderung dikesampingkan. Yang menjadi fokus utama adalah gerak-gerik atau respons fisik individu sebagai hasil interaksi dengan stimulus eksternal.

2. Dalam perspektif behaviorisme, seluruh tindakan manusia pada dasarnya dipandang sebagai bentuk respons refleks terhadap rangsangan dari lingkungan. Aliran ini berupaya menelusuri unsur-unsur paling sederhana dari perilaku, yaitu tindakan-tindakan yang tidak bersumber dari kesadaran, melainkan dari mekanisme refleks yang bersifat otomatis.Refleks sendiri dimaknai sebagai reaksi yang muncul secara tidak disadari ketika individu menerima stimulus tertentu. Oleh karena itu, behaviorisme tidak menempatkan kesadaran sebagai pusat kajian, tetapi lebih menekankan pada hubungan langsung antara rangsangan dan respons yang tampak secara empiris.
3. Dalam perspektif behaviorisme, manusia dipandang memiliki kondisi awal yang relatif sama ketika dilahirkan, tanpa membawa pengetahuan, sikap, atau kecenderungan bawaan yang kompleks. Pandangan ini sejalan dengan konsep tabula rasa (*blank slate*), yang menyatakan bahwa individu lahir sebagai "lembaran kosong" yang kemudian dibentuk oleh pengalaman dan lingkungan

Strategi pembelajaran yang berbasis pada teori belajar behavioristik berangkat dari asumsi bahwa belajar merupakan hasil dari hubungan antara stimulus dan respons yang dapat diamati secara nyata. Dalam konteks ini, guru berperan sebagai pemberi rangsangan (*stimulus)*, sedangkan peserta didik menunjukkan tanggapan (*respons*) dalam bentuk perilaku tertentu. Strategi pembelajaran dirancang secara sistematis agar setiap stimulus yang diberikan mampu menghasilkan respons yang sesuai dengan tujuan pembelajaran. Oleh karena itu, kegiatan belajar lebih menekankan pada pembentukan

perilaku yang tampak dan terukur, bukan pada proses mental internal yang sulit diamati.

Teori belajar behavioristik memiliki sejumlah kelebihan yang menjadikannya banyak digunakan dalam praktik pembelajaran, terutama pada tahap dasar. Salah satu keunggulannya adalah fokus pada perilaku yang dapat diamati dan diukur secara objektif, sehingga memudahkan guru dalam melakukan evaluasi hasil belajar. Selain itu, teori ini memberikan kerangka yang sistematis dalam pembelajaran melalui hubungan stimulus dan respons yang jelas. Penggunaan *reinforcement* juga terbukti efektif dalam membentuk kebiasaan belajar dan meningkatkan motivasi peserta didik. Pendekatan ini sangat sesuai untuk pembelajaran yang menekankan keterampilan dasar, pembiasaan, dan penguasaan materi secara bertahap, karena prosesnya terstruktur dan mudah dikontrol oleh guru Namun demikian, teori behavioristik juga memiliki sejumlah kelemahan yang perlu menjadi perhatian. Pendekatan ini cenderung mengabaikan proses mental internal seperti berpikir, memahami, dan memaknai informasi, karena hanya berfokus pada perilaku yang tampak. Akibatnya, pembelajaran dapat menjadi kurang bermakna dan lebih bersifat mekanistik atau hafalan. Selain itu, ketergantungan pada penguatan eksternal seperti reward dan punishment dapat mengurangi motivasi intrinsik peserta didik dalam belajar. Teori ini juga kurang mampu menjelaskan pembelajaran yang kompleks, seperti pemecahan masalah dan kreativitas, karena tidak memberi ruang yang cukup bagi aktivitas kognitif dan konstruksi pengetahuan secara mandiri (Cindi Boimau dkk., 2025:3)

Langkah-langkah penerapan teori belajar behavioristik dalam pembelajaran dimulai dari penetapan tujuan pembelajaran yang jelas, spesifik, dan terukur. Guru terlebih dahulu merumuskan perilaku apa yang diharapkan muncul

pada peserta didik setelah proses pembelajaran berlangsung. Tujuan ini harus dirancang dalam bentuk perubahan tingkah laku yang dapat diamati secara konkret, sehingga memudahkan dalam proses evaluasi. Dengan adanya tujuan yang terarah, pembelajaran behavioristik menjadi lebih sistematis karena setiap aktivitas difokuskan pada pencapaian respons tertentu dari peserta didik. Tahap berikutnya adalah menganalisis kondisi awal peserta didik dan lingkungan belajar. Guru perlu mengidentifikasi kemampuan awal (*entry behavior*), karakteristik peserta didik, serta situasi kelas yang ada. Analisis ini penting agar stimulus yang diberikan sesuai dengan tingkat perkembangan dan kesiapan belajar peserta didik. Selain itu, guru juga menentukan materi pembelajaran yang relevan dengan tujuan yang telah ditetapkan, sehingga terjadi keselarasan antara tujuan, materi, dan proses pembelajaran. Selanjutnya, materi pembelajaran diorganisasikan secara bertahap dengan memecahnya menjadi bagian-bagian kecil. Materi disusun mulai dari yang sederhana menuju yang lebih kompleks agar mudah dipahami oleh peserta didik. Setelah itu, guru menyajikan materi secara sistematis dan memberikan stimulus, seperti pertanyaan, latihan, tugas, atau kuis. Stimulus ini berfungsi untuk memancing respons peserta didik sebagai indikator bahwa proses belajar sedang berlangsung. Pendekatan ini menekankan latihan berulang agar terbentuk kebiasaan perilaku yang diinginkan. Tahap berikutnya adalah mengamati dan menganalisis respons yang diberikan peserta didik terhadap stimulus. Guru kemudian memberikan *reinforcement*, baik berupa penguatan positif maupun negatif, untuk memperkuat perilaku yang benar. Jika respons yang muncul belum sesuai, guru dapat memberikan stimulus ulang atau modifikasi pendekatan. Proses ini berlangsung secara berulang sehingga terjadi pembentukan perilaku melalui mekanisme stimulus–respons yang konsisten. Tahap akhir adalah melakukan evaluasi terhadap hasil belajar peserta

didik. Evaluasi dilakukan untuk mengukur sejauh mana perubahan perilaku telah terjadi sesuai dengan tujuan yang telah ditetapkan. Hasil evaluasi ini menjadi dasar untuk menentukan tindak lanjut, apakah perlu penguatan tambahan, pengulangan materi, atau perbaikan strategi pembelajaran. Dengan demikian, langkah-langkah dalam pendekatan behavioristik membentuk suatu siklus pembelajaran yang sistematis, terukur, dan berorientasi pada pembentukan perilaku yang diharapkan (Hafiz Hidayat dkk., 2025:4518).

7.2 Pembelajaran dari Perspektif Kognitif

Teori kognitivistik muncul sekitar pertengahan abad ke-20 sebagai kritik terhadap behaviorisme yang dianggap terlalu menyederhanakan proses belajar. Teori ini dipengaruhi oleh aliran psikologi Gestalt di Jerman dan tokoh-tokoh seperti Jean Piaget, Jerome Bruner, dan David Ausubel. Kognitivisme memandang bahwa belajar tidak hanya sekadar perubahan perilaku, tetapi melibatkan proses mental internal seperti persepsi, ingatan, dan pemecahan masalah. Dengan demikian, fokus kajian bergeser dari lingkungan eksternal ke proses berpikir dalam diri individu

Kognitif merupakan keseluruhan aktivitas mental yang terjadi dalam diri individu, yang memungkinkan seseorang untuk menghubungkan berbagai informasi, menilai suatu kondisi, serta mempertimbangkan berbagai peristiwa yang dialami. Melalui proses ini, individu tidak hanya menerima informasi secara pasif, tetapi juga mengolahnya secara aktif hingga menghasilkan pemahaman baru. Aktivitas kognitif melibatkan kemampuan berpikir, mengingat, dan menganalisis, sehingga seseorang mampu menarik makna dari pengalaman yang dihadapinya. Dengan demikian, kognitif berperan penting dalam proses pembelajaran karena menjadi dasar terbentuknya pengetahuan yang diperoleh setelah

individu melakukan proses pengolahan informasi secara sadar dan terarah (Awalina Barokah dkk., 2024:2491)

Dalam perkembangan teori belajar, terdapat tiga pendekatan utama yang berakar pada kognitivisme, yaitu teori perkembangan yang dikemukakan oleh Piaget, teori kognitif Bruner, serta teori belajar bermakna dari Ausubel. Ketiga tokoh ini memberikan kontribusi penting dalam membangun landasan teori belajar kognitif dengan sudut pandang yang berbeda-beda. Meskipun masing-masing teori memiliki implikasi tersendiri dalam praktik pembelajaran, ketiganya memiliki kesamaan fokus pada proses mental peserta didik. Secara umum, kognitivisme menekankan pentingnya memahami struktur kognitif peserta didik sebagai dasar dalam merancang pembelajaran. Namun, memahami struktur tersebut bukanlah hal yang sederhana. Oleh karena itu, dengan mengetahui tingkat kemampuan kognitif peserta didik, pembelajaran bahasa dapat disesuaikan secara tepat sehingga lebih efektif dan sesuai dengan kapasitas berpikir peserta didik (Nurhadi, 2020:93)

Teori belajar kognitivistik memiliki sejumlah kelebihan yang menjadikannya relevan dalam pengembangan pembelajaran modern. Salah satu keunggulannya adalah kemampuannya dalam mendorong peserta didik menjadi lebih aktif, mandiri, dan kreatif dalam belajar, karena peserta didik tidak hanya menerima informasi, tetapi juga mengolah dan mengonstruksi pengetahuan melalui proses berpikir. Pendekatan ini juga membantu peserta didik memahami materi secara lebih mendalam, karena menekankan pada proses mental seperti mengingat, memahami, dan menghubungkan informasi baru dengan pengetahuan yang telah dimiliki sebelumnya. Selain itu, teori kognitivistik mampu mengembangkan kemampuan berpikir kritis dan analitis, serta meningkatkan tanggung jawab belajar peserta didik karena mereka dilibatkan secara aktif dalam proses pembelajaran. Namun demikian, teori kognitivistik juga

memiliki beberapa kelemahan. Salah satunya adalah fokus yang terlalu besar pada proses mental internal, sehingga kurang memperhatikan faktor eksternal seperti lingkungan sosial dan perilaku nyata. Selain itu, proses kognitif bersifat abstrak dan tidak dapat diamati secara langsung, sehingga sulit untuk diukur secara objektif dalam praktik pembelajaran. Teori ini juga dinilai kurang efektif jika diterapkan secara menyeluruh pada semua tingkat pendidikan, terutama jika tidak disesuaikan dengan kemampuan peserta didik, karena menuntut kapasitas berpikir yang cukup kompleks. Oleh karena itu, penerapannya memerlukan perencanaan yang matang serta penyesuaian dengan karakteristik peserta didik agar dapat berjalan secara optimal (Nurhadi, 2020: 19, Bakhrudin All Habsy dan Jerry Sheva Christian, 2023: 323-324)

Langkah-langkah penerapan teori belajar kognitivistik dalam pembelajaran diawali dengan penetapan tujuan pembelajaran yang berorientasi pada proses berpikir peserta didik. Tujuan tidak hanya menekankan hasil akhir, tetapi juga bagaimana peserta didik memahami, mengingat, dan mengolah informasi. Dalam teori kognitivistik, belajar dipandang sebagai perubahan dalam struktur kognitif, sehingga guru perlu merancang tujuan yang mendorong aktivitas mental seperti analisis, pemahaman, dan pemecahan masalah. Dengan demikian, pembelajaran diarahkan untuk mengembangkan kemampuan berpikir, bukan sekadar menghafal informasi. Langkah berikutnya adalah mengidentifikasi karakteristik dan kemampuan awal peserta didik. Guru perlu mengetahui pengetahuan awal, pengalaman, serta tingkat perkembangan kognitif peserta didik sebelum memulai pembelajaran. Hal ini penting karena dalam pendekatan kognitivistik, informasi baru akan lebih mudah dipahami jika dikaitkan dengan struktur pengetahuan yang sudah dimiliki sebelumnya. Oleh karena itu, guru harus mampu menggali konsep awal peserta didik sebagai dasar untuk membangun pemahaman yang lebih kompleks.

Selanjutnya, guru memilih dan mengorganisasikan materi pembelajaran secara sistematis, mulai dari yang sederhana menuju yang lebih kompleks. Materi disusun dalam bentuk konsep-konsep inti yang saling berkaitan agar memudahkan proses pemahaman. Dalam tahap ini, guru juga dapat menggunakan strategi seperti advance organizer untuk membantu peserta didik mengaitkan pengetahuan baru dengan pengetahuan lama. Proses ini bertujuan agar pembelajaran menjadi bermakna dan tidak mudah dilupakan oleh peserta didik. Tahap berikutnya adalah pelaksanaan pembelajaran yang menekankan aktivitas mental peserta didik melalui berbagai metode seperti diskusi, pemecahan masalah, eksperimen, dan pembelajaran berbasis penemuan. Guru berperan sebagai fasilitator yang mendorong peserta didik untuk berpikir aktif, mengajukan pertanyaan, serta menemukan konsep secara mandiri. Dalam pendekatan ini, keterlibatan aktif peserta didik menjadi kunci utama karena pemahaman terbentuk melalui proses internal yang melibatkan perhatian, ingatan, dan penalaran. Langkah terakhir adalah melakukan evaluasi terhadap proses dan hasil belajar peserta didik. Penilaian tidak hanya berfokus pada jawaban benar atau salah, tetapi juga pada cara peserta didik memahami, mengorganisasi, dan menerapkan pengetahuan. Evaluasi ini bertujuan untuk melihat sejauh mana perubahan struktur kognitif telah terjadi serta memberikan umpan balik untuk perbaikan pembelajaran. Dengan demikian, penerapan teori kognitivistik membentuk suatu proses pembelajaran yang sistematis, bermakna, dan berorientasi pada pengembangan kemampuan berpikir peserta didik secara optimal (Nurhayani Dewi dan Purnama Sari, 2022: 105)

7.3 Pembelajaran dari Perspektif Konstruktivistik

Teori konstruktivistik mulai menguat pada akhir abad ke-20 sebagai pengembangan lebih lanjut dari kognitivisme. Teori ini dipelopori oleh Jean Piaget dan diperluas oleh Lev Vygotsky dengan pendekatan sosial-kultural. Konstruktivisme menekankan bahwa pengetahuan tidak sekadar diproses, tetapi dikonstruksi secara aktif oleh individu melalui pengalaman dan interaksi sosial. Dalam pandangan ini, belajar merupakan proses membangun makna berdasarkan pengalaman sebelumnya dan konteks sosial-budaya yang melingkupinya

Dengan mengutip Twomey Fosnot, M. Arsyad (2021:43) mengggambarkan beberapa prinsip yang mendasari pembelajaran konstruktivistik yaitu a) proses belajar sangat dipengaruhi oleh pengetahuan awal yang telah dimiliki individu sebelumnya, karena informasi baru akan lebih mudah dipahami jika memiliki keterkaitan dengan pengalaman yang sudah ada, b) gagasan baru muncul ketika individu melakukan penyesuaian terhadap pengetahuan lama, baik melalui penguatan maupun perubahan terhadap konsep yang telah dimiliki sebelumnya, c) belajar tidak sekadar mengumpulkan fakta secara mekanis, melainkan melibatkan proses penemuan dan pemahaman ide secara aktif melalui aktivitas berpikir, d) serta pembelajaran yang bermakna terjadi ketika individu merefleksikan kembali pengetahuan lama, kemudian mengintegrasikannya dengan ide baru, sehingga menghasilkan pemahaman baru yang mungkin berbeda atau bahkan bertentangan dengan konsep sebelumnya.

Pembelajaran konstruktivistik juga mengembangkan kegiatan inkuiri, yaitu proses menemukan dan memecahkan masalah secara mandiri. Dalam kegiatan ini, peserta didik dilatih untuk mengidentifikasi masalah, mengumpulkan informasi, serta menarik kesimpulan berdasarkan hasil pengamatan dan analisis. Proses inkuiri menjadi penting

karena mendorong peserta didik untuk berpikir kritis dan sistematis dalam memahami suatu konsep. Pendekatan ini juga menekankan pentingnya membangun rasa ingin tahu melalui pembelajaran berbasis masalah. Guru memfasilitasi peserta didik dengan memberikan pertanyaan-pertanyaan yang menantang dan kontekstual, sehingga peserta didik terdorong untuk mencari jawaban secara mandiri. Pertanyaan yang muncul dari peserta didik sendiri menjadi bagian penting dalam proses pembelajaran, karena menunjukkan adanya keterlibatan aktif dan proses berpikir yang mendalam. Di samping itu, penerapan konstruktivisme juga melibatkan pembentukan kerja kelompok sebagai sarana belajar sosial. Melalui kerja kelompok, peserta didik dapat berdiskusi, bertukar ide, serta menguji pemahaman mereka dengan orang lain. Interaksi sosial ini membantu peserta didik dalam merekonstruksi pengetahuan serta memperbaiki miskonsepsi yang mungkin terjadi. Dengan demikian, pembelajaran tidak hanya bersifat individual, tetapi juga kolaboratif (Zihniatul Ulya, 2024:17)

Rosita dkk. (2024:240) mengemukakan bahwa pendekatan pembelajaran konstruktivisme merupakan suatu strategi pembelajaran yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif dalam membangun pengetahuan. Dalam pendekatan ini, peserta didik tidak sekadar menerima informasi secara pasif dari guru, melainkan secara mandiri mengonstruksi pemahamannya berdasarkan pengalaman dan pengetahuan awal yang telah dimiliki. Pembelajaran dirancang sedemikian rupa agar mampu mendorong rasa ingin tahu peserta didik, sehingga mereka terdorong untuk menemukan dan menyelesaikan masalah secara mandiri. Hal ini sejalan dengan pandangan bahwa pengetahuan tidak ditransfer secara langsung, tetapi dibangun melalui proses aktif individu.

Teori belajar konstruktivistik memiliki sejumlah kelebihan yang menjadikannya relevan dalam pembelajaran modern. Salah satu keunggulannya adalah mendorong peserta

didik untuk aktif, kreatif, dan mandiri dalam membangun pengetahuan melalui pengalaman belajar. Peserta didik tidak hanya menerima informasi, tetapi terlibat langsung dalam proses menemukan, memahami, dan mengaitkan konsep dengan kehidupan nyata, sehingga pembelajaran menjadi lebih bermakna dan tahan lama. Selain itu, pendekatan ini juga mampu mengembangkan kemampuan berpikir kritis, pemecahan masalah, serta keterampilan sosial melalui interaksi dan diskusi dengan teman maupun guru. Keterlibatan aktif tersebut membuat peserta didik lebih memahami konsep dan mampu mengaplikasikannya dalam berbagai situasin Namun demikian, teori konstruktivistik juga memiliki beberapa kelemahan dalam penerapannya. Salah satu keterbatasannya adalah menuntut kesiapan kognitif dan kemandirian belajar peserta didik yang tidak selalu dimiliki oleh semua peserta didik. Selain itu, peran guru menjadi lebih kompleks karena harus mampu merancang pembelajaran yang fleksibel, membimbing proses konstruksi pengetahuan, serta mengelola dinamika kelas yang aktif. Proses evaluasi dalam pendekatan ini juga cenderung lebih sulit karena harus mempertimbangkan berbagai perspektif dan proses berpikir peserta didik, bukan hanya hasil akhir. Di samping itu, jika tidak dirancang dengan baik, pembelajaran konstruktivistik dapat kurang terarah dan berpotensi menimbulkan miskonsepsi pada peserta didik (Nuranisah, 2025:21)

Langkah-langkah penerapan teori belajar konstruktivistik dalam pembelajaran diawali dengan tahap orientasi atau apersepsi, yaitu guru berupaya mengaktifkan pengetahuan awal yang telah dimiliki peserta didik. Pada tahap ini, peserta didik didorong untuk mengemukakan gagasan, pengalaman, atau pemahaman awal terkait materi yang akan dipelajari. Guru dapat memberikan pertanyaan pemantik yang kontekstual agar muncul rasa ingin tahu dan keterlibatan awal peserta didik dalam pembelajaran. Aktivasi pengetahuan awal ini penting karena dalam konstruktivisme,

pengetahuan baru dibangun di atas struktur pengetahuan yang sudah ada dalam diri peserta didik. Tahap berikutnya adalah eksplorasi, di mana peserta didik diberi kesempatan untuk menyelidiki, mencari, dan menemukan informasi secara mandiri maupun kelompok.

Guru menyediakan berbagai sumber belajar serta situasi yang memungkinkan peserta didik melakukan pengamatan, pengumpulan data, dan pengolahan informasi. Pada tahap ini, peserta didik tidak hanya menerima materi, tetapi aktif membangun pemahaman melalui pengalaman langsung. Proses eksplorasi ini memperkuat prinsip learning by doing yang menjadi ciri utama pembelajaran konstruktivistik. Selanjutnya adalah tahap diskusi dan rekonstruksi konsep, di mana peserta didik mengomunikasikan hasil temuannya dan mendiskusikannya dengan teman maupun guru. Dalam proses ini, terjadi pertukaran ide, klarifikasi pemahaman, serta perbaikan terhadap miskonsepsi yang mungkin muncul. Guru berperan sebagai fasilitator yang membimbing peserta didik untuk menyusun konsep yang lebih tepat dan ilmiah. Tahap ini sangat penting karena melalui interaksi sosial dan refleksi, pengetahuan yang dibangun peserta didik menjadi lebih terstruktur dan bermakna.

Tahap berikutnya adalah pengembangan dan aplikasi konsep, yaitu peserta didik menerapkan pengetahuan yang telah diperoleh ke dalam situasi baru atau konteks kehidupan nyata. Guru dapat memberikan tugas, proyek, atau permasalahan kontekstual yang menuntut peserta didik menggunakan pemahamannya secara aktif. Melalui penerapan ini, peserta didik tidak hanya memahami konsep secara teoritis, tetapi juga mampu menggunakannya dalam berbagai situasi. Hal ini menunjukkan bahwa pembelajaran telah mencapai tingkat pemahaman yang lebih tinggi. Tahap terakhir adalah evaluasi dan refleksi, yang bertujuan untuk menilai proses dan hasil belajar peserta didik secara menyeluruh. Evaluasi dalam konstruktivisme tidak hanya

berfokus pada hasil akhir, tetapi juga pada proses berpikir dan perkembangan pemahaman peserta didik. Selain itu, refleksi dilakukan agar peserta didik dapat menyadari perubahan pengetahuan yang dialaminya serta mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan dalam belajar. Dengan demikian, keseluruhan langkah pembelajaran konstruktivistik membentuk suatu siklus yang menempatkan peserta didik sebagai pusat pembelajaran dan mendorong terbentuknya pemahaman yang mendalam atas apa yang dipelajari (Azizah Sitti Latifah dkk., 2024: 38)

DAFTAR PUSTAKA

Arsyad, M. 2021. *Teori Belajar dan Peran Guru pada Pendidikan di Era Revolusi Industri 4.0*. Banjarmasin: Lambung Mangkurat University Press.

Bahar, Novi Irwan. 2016. *Penerapan Teori Belajar Behavioristik dalam Proses Pembelajaran.* Nusantara: Jurnal Ilmu Pengetahuan Sosial Vol. 1.

Barokah, Awalina dkk., 2024. *Menganalisis Proses Belajar dan Pembelajaran dalam Teori Kognitif pada Peserta Didik di Sekolah Dasar*. Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan Vol. 6 No. 3.

Boimau, Cindi dkk. 2024. *Teori Belajar Behavioristik*. Jurnal Pendidikan Agama Kristen No. 1.

Dewi, Nurhayani dan Purnama Sari, 2022. *Penggunaan Teori Kognitivisme dalam Proses Pembelajaran di MIN 1 Lebong*, Darajat: JPAI Vol. 5 No. 2.

Habsy, Bakhrudin All dan Jerry Sheva Christian, 2023. *Memahami Teori Pembelajaran Kognitif Dan Konstruktivisme Serta Penerapannya*. T S A Q O F A H: Jurnal Penelitian Guru Indonesia Vol. 4 No. 1.

Hidayat, Hafiz dkk., 2025. *Teori Belajar Behavioristik Dan Aplikasi Teori Dalam Pembelajaran.* Jurnal Pendidikan Tambusai Vol. 9 No. 1.

Ibrahim, Yulianton Ashzar. 2024. *Teori Belajar Behavioristik dalam Proses Pembelajaran*. Akademika: Jurnal Ilmiah Kependidikan Vol. 23, No. 2.

Latifah, Azizah Sitti dkk., 2024. *Penerapan Teori Belajar Konstruktivisme dalam Meningkatkan Keaktifan dan Hasil Belajar Siswa*. Diajar: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Vol. 3 No. 1.

Nuranisah, 2025. *Teori Belajar Konstruktivisme dan Relevansinya terhadap Pendidikan Islam: Kajian Konseptual*. Jurnal Cahaya Edukasi Vol. 3 Edisi 3

Nurhadi. 2020. *Teori Kognitivisme serta Aplikasinya dalam Pembelajaran*. Edisi: Jurnal Edukasi dan Sains Vol. 2 No. 1.

Rahmah, Jelita, Mimi dkk., 2023. *Teori Belajar Behavioristik.* Jurnal Pendidikan dan Konseling Vol. 5 No. 3.

Rosita dkk. 2024. *Pendekatan Konstruktivisme terhadap Peningkatan Hasil Belajar Peserta didik SD*. Jurnal Review Pendidikan Dasar: Jurnal Kajian Pendidikan dan Hasil Penelitian Vol. 10 No. 03.

Sudarti, Dwi Okti, 2019. *Kajian Teori Behavioristik Stimulus dan Respon dalam Meningkatkan Minat Belajar Peserta didik*. Jurnal Tarbawi Vol. 16 No. 2.

Ulya, Zihniatul, 2024. *Penerapan Teori Konstruktivisme Menurut Jean Piaget dan Teori Neuroscience dalam Pendidikan*. Al-Mudarris: Journal of Education Vol. 7 No. 1.

Wahidatur, Nurul & Hery Noer Aly, 2023. *Penerapan Teori Behaviorisme dalam Pembelajaran*. JOEAI: Journal of Education and Instruction Vol. 6 No.1.

BAB 8
LINGKUNGAN BELAJAR DAN INTERAKSI SOSIAL DALAM PEMBELAJARAN

Oleh: Dyla Fajhriani. N, M.Pd

8.1 Pendahuluan

Lingkungan belajar dan interaksi sosial merupakan dua komponen penting dalam proses pembelajaran yang saling berkaitan dan tidak dapat dipisahkan. Lingkungan belajar tidak hanya mencakup aspek fisik seperti ruang kelas dan fasilitas, tetapi juga meliputi kondisi psikologis dan sosial yang memengaruhi kenyamanan serta kesiapan peserta didik dalam mengikuti pembelajaran. Sementara itu, interaksi sosial dalam pembelajaran mencerminkan hubungan timbal balik antara pendidik dengan peserta didik maupun antar peserta didik, yang berperan dalam menciptakan suasana belajar yang aktif, komunikatif, dan kondusif.

Dalam praktiknya, kualitas lingkungan belajar dan interaksi sosial sangat menentukan keberhasilan pembelajaran. Lingkungan yang mendukung dapat meningkatkan motivasi, minat, dan partisipasi peserta didik, sedangkan interaksi sosial yang baik dapat mendorong kerja sama, komunikasi, serta pengembangan kemampuan berpikir kritis. Oleh karena itu, pemahaman terhadap kedua aspek ini menjadi penting dalam upaya menciptakan proses pembelajaran yang efektif dan bermakna.

Bab ini membahas mengenai lingkungan belajar dan interaksi sosial dalam pembelajaran, yang meliputi pengertian, komponen, serta faktor-faktor yang memengaruhinya, serta peran keduanya dalam mendukung tercapainya tujuan pembelajaran secara optimal.

8.2 Pengertian Lingkungan Belajar

Menurut Heimstra (dalam Syaefuddin *et al.*, 2025), lingkungan belajar didefinisikan sebagai *learning environment is all of the physical surroundings, psychological or emotional conditions, and social or cultural influences affecting the growth and development of an individual engaged in an educational enterprise.* Lingkungan belajar tidak hanya berarti tempat belajar seperti kelas atau sekolah, tetapi mencakup semua hal yang memengaruhi proses belajar seseorang. Artinya, belajar dipengaruhi oleh berbagai faktor yang saling berkaitan.

Menurut Sulistyowati (2024) lingkungan belajar adalah segala kondisi dan faktor yang berada di sekitar peserta didik yang dapat memengaruhi proses dan hasil belajar, baik dari aspek fisik, sosial, maupun psikologis. Lingkungan belajar memiliki peran penting dalam menentukan keberhasilan pembelajaran karena menjadi bagian dari proses pendidikan yang mendukung tercapainya tujuan belajar. Sementara itu Rahimawati *et al.*, (2024) mengatakan bahwa lingkungan belajar berfungsi sebagai sarana yang mendukung interaksi belajar dan meningkatkan keterlibatan peserta didik dalam proses pembelajaran, sehingga pembelajaran menjadi lebih efektif dan bermakna.

Dengan demikian, lingkungan belajar yang baik tidak hanya mendukung pencapaian hasil belajar secara akademik (kognitif), tetapi juga perkembangan sikap (afektif) dan keterampilan (psikomotor). Jika semua aspek lingkungan tersebut dikelola dengan baik, maka proses pembelajaran akan berjalan lebih efektif, menyenangkan, dan mampu mengembangkan potensi peserta didik secara maksimal.

8.3 Komponen Lingkungan Belajar

Menurut Syaefuddin et al., (2025) komponen lingkungan belajar terdiri dari 4 macam, yaitu:

1. Lingkungan fisik

   Lingkungan fisik ini terdiri dari bangunan yang ada. Seperti gedung sekolah, yang terdiri dari beberapa kelas, ada ruang laboratorium, gedung perpustakaan, ruang guru, ruang istirahat dan kantin sekolah. Selain dari pada itu, lingkungan fisik berupa lapangan, tempat ibadah, dan gedung pertemuan yang multifungsi seperti untuk pertemuan antara guru dengan wali murid, atau untuk yang lainnya.

2. Lingkungan sosial

   Komponen selanjutnya adalah lingkungan sosial, dimana sangat penting bagi peserta didik dalam suasana sosial yang positif. Baik itu antar siswa, siswa dengan guru maupun dengan warga sekitar. Lingkungan sosial yang baik ditandai dengan adanya komunikasi yang baik, saling menghargai, dan rasa kebersamaan. Sehingga diharapkan dengan suasana ini, para peserta didik lebih percaya diri, aktif dalam pembelajaran seperti ketika diskusi, dan juga lebih terbuka kepada orang lain, yang dalam hal ini kepada guru.

3. Lingkungan psikologis

   Lingkungan psikologis dalam pembelajaran berkaitan dengan suasana batin atau kondisi emosional siswa selama mengikuti proses belajar. Lingkungan ini mencakup perasaan aman, nyaman, dihargai, serta termotivasi. Ketika siswa merasa tidak takut untuk berbuat salah, tidak tertekan, dan percaya diri untuk bertanya atau berpendapat, maka mereka lebih mudah untuk menyerap pelajaran dan terlibat aktif dalam pembelajaran. Dukungan

emosional dari guru dan teman sebaya juga sangat berpengaruh terhadap terciptanya lingkungan psikologis yang positif.

4. Lingkungan teknologi

   Penggunaan teknologi dalam pembelajaran sangat diperlukan di era modern seperti zaman sekarang. Hal ini dikarenakan wabah *Covid-19* yang terjadi tahun 2020 kemarin terkadang menyebabkan banyak sekolah yang meliburkan pelajarannya dan banyak metode pembelajaran yang cara *online* seperti *Google Form, Zoom Meeting*, dan sebagainya, di mana semuanya sangat mengandalkan teknologi yang ada. Di samping itu, penggunaan proyektor juga diperlukan sebagai media pembelajaran yang beragam yang dapat digunakan pendidik dalam proses pembelajaran di dalam kelas. Jadi sangat menarik bagi siswa yang akhirnya mempromosikan hasrat dan antusiasme mereka untuk belajar.

8.4 Faktor-Faktor yang Memengaruhi Lingkungan Belajar

Lingkungan belajar merupakan suatu sistem yang terbentuk dari berbagai faktor yang saling berkaitan dan memengaruhi satu sama lain. Faktor-faktor tersebut tidak hanya berdiri sendiri, tetapi bekerja secara bersama-sama dalam menciptakan suasana belajar yang kondusif. Oleh karena itu, keberhasilan proses pembelajaran sangat ditentukan oleh bagaimana faktor-faktor ini dikelola dengan baik.

Secara umum, terdapat beberapa faktor utama yang memengaruhi lingkungan belajar, yaitu sebagai berikut:

1. Faktor fisik
   Faktor fisik merupakan segala kondisi nyata yang dapat dilihat dan dirasakan secara langsung oleh peserta didik dalam lingkungan belajar. Hal ini meliputi ruang kelas, pencahayaan, ventilasi udara, kebersihan, serta ketersediaan sarana dan prasarana pembelajaran. Lingkungan fisik yang baik akan memberikan rasa nyaman sehingga peserta didik dapat lebih fokus dan berkonsentrasi. Sebaliknya, kondisi fisik yang kurang memadai dapat menimbulkan rasa tidak nyaman, kelelahan, bahkan menurunkan semangat belajar peserta didik.
2. Faktor sosial
   Faktor sosial berkaitan dengan interaksi yang terjadi antara individu dalam lingkungan belajar, seperti hubungan antara peserta didik dengan guru, antar peserta didik, maupun dengan lingkungan sekitar. Hubungan sosial yang positif akan menciptakan suasana belajar yang harmonis, penuh kerja sama, dan saling menghargai. Guru memiliki peran penting dalam membangun komunikasi yang baik, sehingga peserta didik merasa dihargai dan terdorong untuk aktif dalam pembelajaran.
3. Faktor psikologis
   Faktor psikologis mencakup kondisi mental dan emosional peserta didik, seperti motivasi, minat belajar, rasa percaya diri, serta perasaan aman dan nyaman. Lingkungan belajar yang mendukung secara psikologis akan membantu peserta didik lebih berani dalam berpendapat, bertanya, dan berpartisipasi aktif. Sebaliknya, tekanan atau suasana yang tidak mendukung dapat menyebabkan peserta didik merasa cemas, takut, atau kurang percaya diri, sehingga menghambat proses belajar.

4. Faktor budaya
   Faktor budaya meliputi nilai-nilai, norma, kebiasaan, dan tradisi yang berkembang dalam lingkungan belajar. Budaya yang positif, seperti disiplin, tanggung jawab, kerja sama, dan saling menghormati, akan membentuk karakter peserta didik sekaligus menciptakan suasana belajar yang tertib dan kondusif. Lingkungan budaya yang baik juga dapat menumbuhkan kebiasaan belajar yang positif dan berkelanjutan.
5. Faktor teknologi
   Faktor teknologi berkaitan dengan pemanfaatan media dan alat pembelajaran berbasis digital dalam proses belajar. Penggunaan teknologi, seperti komputer, proyektor, internet, dan platform pembelajaran daring, dapat membantu peserta didik memperoleh informasi secara lebih luas dan menarik. Selain itu, teknologi juga memungkinkan pembelajaran menjadi lebih interaktif dan fleksibel. Namun, penggunaannya harus tetap diarahkan secara bijak agar tidak mengganggu fokus belajar.

Dengan demikian, faktor-faktor tersebut saling berinteraksi dalam membentuk lingkungan belajar yang efektif dan kondusif. Lingkungan belajar yang dikelola dengan baik akan memberikan dampak positif terhadap proses pembelajaran, baik dari segi peningkatan pemahaman, keterlibatan, maupun hasil belajar peserta didik secara keseluruhan.

8.5 Peran Lingkungan Belajar dan Interaksi Sosial dalam Pembelajaran

Lingkungan belajar dan interaksi sosial merupakan dua unsur utama yang saling berkaitan dan tidak dapat dipisahkan dalam proses pembelajaran. Keduanya memiliki peranan penting dalam menciptakan suasana belajar yang kondusif serta mendukung perkembangan peserta didik secara menyeluruh, baik dalam aspek kognitif, afektif, maupun psikomotor.

Lingkungan belajar berperan sebagai dasar atau wadah yang memfasilitasi berlangsungnya kegiatan pembelajaran. Lingkungan yang nyaman, aman, dan tertata dengan baik akan memberikan pengaruh positif terhadap konsentrasi, motivasi, dan partisipasi peserta didik. Sebaliknya, lingkungan yang kurang mendukung dapat menghambat proses belajar. Lingkungan belajar yang baik tidak hanya mencakup aspek fisik, tetapi juga aspek psikologis, sosial, dan budaya yang mampu menciptakan suasana belajar yang menyenangkan dan bermakna (Syaefuddin et al., 2025).

Selain itu, interaksi sosial memiliki peran yang sangat penting dalam membangun hubungan yang positif antara peserta didik dengan guru maupun dengan sesama peserta didik. Interaksi yang baik akan mendorong terjadinya komunikasi yang efektif, kerja sama, serta saling menghargai dalam proses pembelajaran. Melalui interaksi sosial, peserta didik tidak hanya memperoleh pengetahuan, tetapi juga mengembangkan keterampilan sosial seperti kemampuan berkomunikasi, berpikir kritis, serta bekerja sama dalam kelompok (Syaefuddin et al., 2025).

Lebih lanjut, lingkungan belajar yang kondusif akan mendukung terciptanya interaksi sosial yang positif. Misalnya, suasana kelas yang terbuka dan tidak menekan akan membuat peserta didik lebih berani untuk bertanya, berdiskusi, dan menyampaikan pendapat. Sebaliknya, interaksi sosial yang

baik juga akan memperkuat kualitas lingkungan belajar, karena adanya rasa saling menghargai dan kerja sama akan menciptakan suasana belajar yang harmonis dan menyenangkan.

Dengan demikian, lingkungan belajar dan interaksi sosial memiliki peran yang saling melengkapi dalam mendukung tercapainya tujuan pembelajaran secara optimal. Keduanya tidak hanya berpengaruh terhadap hasil belajar, tetapi juga terhadap pembentukan karakter, sikap, dan keterampilan sosial peserta didik. Oleh karena itu, guru perlu menciptakan lingkungan belajar yang kondusif sekaligus membangun interaksi sosial yang positif agar proses pembelajaran dapat berlangsung secara efektif dan bermakna.

8.6 Karakteristik Lingkungan Belajar yang Efektif

Lingkungan belajar yang efektif merupakan salah satu faktor penting dalam menunjang keberhasilan proses pembelajaran. Lingkungan ini tidak hanya mencakup aspek fisik, tetapi juga aspek sosial dan psikologis yang dapat mempengaruhi keterlibatan serta hasil belajar peserta didik (Sardiyanah, 2020).

1. Nyaman dan Kondusif
   Lingkungan belajar yang nyaman dan kondusif ditandai dengan kondisi fisik yang mendukung seperti pencahayaan yang cukup, sirkulasi udara yang baik, kebersihan, serta penataan ruang kelas yang rapi. Selain itu, suasana psikologis yang tenang dan tidak menegangkan juga sangat diperlukan agar peserta didik dapat fokus dalam belajar. Lingkungan yang kondusif akan membantu siswa lebih mudah memahami materi dan meningkatkan motivasi belajar.

2. Mendorong Partisipasi Aktif
   Lingkungan belajar yang efektif harus mampu mendorong keterlibatan aktif peserta didik dalam proses pembelajaran. Partisipasi ini dapat berupa bertanya, berdiskusi, menyampaikan pendapat, serta bekerja sama dalam kelompok. Dengan adanya keterlibatan aktif, siswa tidak hanya menjadi penerima informasi, tetapi juga berperan sebagai subjek pembelajaran sehingga pembelajaran menjadi lebih bermakna.
3. Inklusif dan Menghargai Perbedaan
   Lingkungan belajar yang efektif juga harus bersifat inklusif, yaitu mampu menerima dan menghargai keberagaman peserta didik. Perbedaan latar belakang, kemampuan, maupun karakter siswa perlu dipandang sebagai kekayaan dalam pembelajaran. Guru berperan penting dalam menciptakan suasana yang adil dan tidak diskriminatif sehingga setiap siswa merasa dihargai dan memiliki kesempatan yang sama untuk berkembang.
4. Mendukung Kreativitas dan Berpikir Kritis
   Lingkungan belajar yang baik harus memberikan ruang bagi peserta didik untuk mengembangkan kreativitas dan kemampuan berpikir kritis. Hal ini dapat dilakukan dengan memberikan kesempatan kepada siswa untuk mengeksplorasi ide, memecahkan masalah, serta mengemukakan pendapat secara bebas. Dengan demikian, pembelajaran tidak hanya berfokus pada hafalan, tetapi juga pada pengembangan kemampuan berpikir tingkat tinggi.
5. Memberikan Rasa Aman dan Tidak Menekan
   Rasa aman dalam lingkungan belajar sangat penting agar peserta didik berani untuk berpartisipasi tanpa rasa takut. Lingkungan yang tidak menekan ditandai dengan hubungan yang positif antara guru dan siswa, adanya penghargaan terhadap usaha siswa, serta tidak adanya

intimidasi. Ketika siswa merasa aman, mereka akan lebih percaya diri dan termotivasi untuk belajar.

8.7 Pengertian Interaksi Sosial Dalam Pembelajaran

Interaksi sosial dalam pembelajaran merupakan salah satu komponen penting dalam proses pendidikan yang melibatkan hubungan timbal balik antara guru dan peserta didik, maupun antar peserta didik. Secara etimologis, istilah interaksi sosial dapat dipahami berdasarkan pengertian dalam Kamus Besar Bahasa Indonesia, di mana "interaksi" diartikan sebagai hubungan yang saling mempengaruhi, sedangkan "sosial" berkaitan dengan kehidupan masyarakat. Dengan demikian, interaksi sosial dapat dimaknai sebagai hubungan timbal balik antar individu yang saling memberikan pengaruh satu sama lain dalam suatu lingkungan tertentu.

Dalam konteks pembelajaran, interaksi sosial tidak hanya terbatas pada komunikasi verbal antara guru dan siswa, tetapi juga mencakup pertukaran ide, sikap, nilai, serta pengalaman belajar yang terjadi secara dinamis. Interaksi ini menunjukkan bahwa proses pembelajaran pada dasarnya merupakan proses sosial, di mana peserta didik berperan aktif dalam membangun pemahaman melalui keterlibatan langsung dengan guru maupun dengan teman sebayanya. Guru dalam hal ini tidak hanya berfungsi sebagai penyampai materi, tetapi juga sebagai fasilitator yang menciptakan suasana belajar yang mendorong terjadinya interaksi yang efektif.

Lebih lanjut, interaksi sosial dalam pembelajaran memiliki peran penting dalam meningkatkan kualitas proses belajar. Melalui interaksi yang baik, peserta didik dapat mengembangkan kemampuan berpikir kritis, keterampilan komunikasi, serta sikap saling menghargai. Selain itu, interaksi yang berlangsung secara timbal balik juga memungkinkan adanya umpan balik yang konstruktif antara guru dan siswa,

sehingga proses pembelajaran menjadi lebih aktif, bermakna, dan tidak bersifat satu arah. Oleh karena itu, keberhasilan pembelajaran sangat dipengaruhi oleh kualitas interaksi sosial yang terjalin di dalam lingkungan belajar (Firdausy et al., 2025).

8.8 Bentuk-Bentuk Interaksi Sosial dalam Pembelajaran

Interaksi sosial dalam pembelajaran merupakan hubungan timbal balik yang terjadi antara guru, peserta didik, dan lingkungan belajar dalam proses pendidikan. Bentuk-bentuk interaksi ini sangat penting karena menentukan kualitas keterlibatan siswa serta keberhasilan pembelajaran. Interaksi yang baik akan menciptakan suasana belajar yang aktif, komunikatif, dan kolaboratif (Idrus et al., 2023).

1. Interaksi Guru dengan Siswa

   Interaksi antara guru dan siswa merupakan bentuk interaksi utama dalam pembelajaran. Dalam hal ini, guru berperan sebagai fasilitator, pembimbing, dan motivator, sedangkan siswa berperan sebagai subjek aktif dalam proses belajar.

   Interaksi ini dapat berupa penyampaian materi, tanya jawab, pemberian umpan balik, serta bimbingan dalam memahami materi. Hubungan yang positif antara guru dan siswa akan menciptakan suasana belajar yang nyaman dan mendorong siswa untuk lebih aktif berpartisipasi. Dengan demikian, interaksi ini sangat berperan dalam meningkatkan motivasi dan hasil belajar siswa.
2. Interaksi Antar Siswa

   Interaksi antar siswa terjadi ketika peserta didik saling berkomunikasi dan bekerja sama dalam kegiatan pembelajaran. Interaksi ini biasanya muncul dalam diskusi

kelompok, kerja sama tim, maupun kegiatan kolaboratif lainnya. Melalui interaksi ini, siswa dapat saling bertukar ide, membantu memahami materi, serta mengembangkan keterampilan sosial seperti komunikasi, kerja sama, dan toleransi. Interaksi antar siswa juga membuat pembelajaran menjadi lebih aktif dan tidak berpusat pada guru.

3. Interaksi Siswa dengan Lingkungan Belajar

   Interaksi sosial dalam pembelajaran tidak hanya melibatkan individu, tetapi juga hubungan antara siswa dengan lingkungan belajar. Lingkungan belajar mencakup fasilitas, media pembelajaran, serta sumber belajar lainnya seperti buku dan teknologi.

   Dalam proses ini, siswa berinteraksi dengan lingkungan untuk memperoleh informasi dan pengalaman belajar. Interaksi ini mendorong siswa untuk belajar secara mandiri, mengeksplorasi pengetahuan, serta meningkatkan kemampuan berpikir kritis.

4. Interaksi dalam Pembelajaran Kelompok

   Interaksi dalam pembelajaran kelompok merupakan bentuk interaksi yang melibatkan beberapa siswa dalam satu kelompok untuk mencapai tujuan bersama. Kegiatan ini sering dilakukan melalui diskusi kelompok atau pembelajaran kooperatif.

   Dalam interaksi ini, setiap anggota kelompok memiliki peran masing-masing dan saling bekerja sama untuk menyelesaikan tugas. Hal ini tidak hanya meningkatkan pemahaman materi, tetapi juga melatih keterampilan sosial seperti komunikasi, tanggung jawab, dan kepemimpinan. Pembelajaran kelompok juga dapat meningkatkan rasa kebersamaan dan solidaritas antar siswa.

8.9 Strategi Meningkatkan Interaksi Sosial dalam Pembelajaran

Interaksi sosial dalam pembelajaran perlu dirancang secara sengaja melalui strategi pembelajaran yang tepat agar tercipta proses belajar yang aktif, kolaboratif, dan bermakna. Guru memiliki peran penting dalam memilih strategi yang mampu mendorong keterlibatan siswa serta meningkatkan komunikasi antar peserta didik. Penggunaan strategi pembelajaran yang variatif terbukti dapat meningkatkan kualitas interaksi sosial serta hasil belajar siswa (Indra & Eliza, 2024).

1. Diskusi Kelompok

   Diskusi kelompok merupakan salah satu strategi yang efektif untuk meningkatkan interaksi sosial dalam pembelajaran. Dalam kegiatan ini, siswa dibagi ke dalam beberapa kelompok untuk membahas suatu topik atau permasalahan tertentu.

   Melalui diskusi, siswa dapat saling bertukar pendapat, menyampaikan ide, serta belajar menghargai pandangan orang lain. Selain itu, diskusi kelompok juga melatih kemampuan komunikasi dan berpikir kritis siswa. Interaksi yang terjadi dalam diskusi membuat pembelajaran menjadi lebih hidup dan tidak monoton.
2. Pembelajaran Kooperatif

   Pembelajaran kooperatif adalah strategi pembelajaran yang menekankan kerja sama antar siswa dalam kelompok kecil untuk mencapai tujuan bersama. Dalam strategi ini, setiap anggota kelompok memiliki tanggung jawab untuk membantu satu sama lain dalam memahami materi.

   Pembelajaran kooperatif mendorong terjadinya interaksi yang intens antar siswa, karena mereka harus saling berdiskusi, berbagi informasi, dan bekerja sama. Hal ini tidak hanya meningkatkan pemahaman materi, tetapi

juga mengembangkan keterampilan sosial seperti kerja sama, empati, dan tanggung jawab.

3. *Problem Based Learning (PBL)*

   Problem Based Learning merupakan strategi pembelajaran yang berfokus pada pemecahan masalah nyata sebagai konteks belajar. Dalam strategi ini, siswa dihadapkan pada suatu permasalahan yang harus diselesaikan secara bersama-sama.

   Melalui PBL, siswa didorong untuk berdiskusi, bertukar ide, serta bekerja sama dalam mencari solusi. Interaksi sosial yang terjadi dalam proses ini sangat penting karena memungkinkan siswa untuk mengembangkan kemampuan berpikir kritis dan analitis. Selain itu, PBL juga membuat pembelajaran lebih relevan dengan kehidupan nyata (Indra & Eliza, 2024).

4. *Role Playing* atau Simulasi

   Role playing atau simulasi merupakan strategi pembelajaran yang melibatkan siswa dalam bermain peran sesuai dengan situasi tertentu. Dalam kegiatan ini, siswa memerankan tokoh atau kondisi tertentu sehingga mereka dapat memahami materi secara lebih mendalam.

   Strategi ini sangat efektif dalam meningkatkan interaksi sosial karena siswa secara langsung terlibat dalam komunikasi dan kerja sama dengan teman-temannya. Selain itu, role playing juga membantu siswa mengembangkan empati, kemampuan berkomunikasi, serta pemahaman terhadap berbagai perspektif.

8.10 Dampak Lingkungan Belajar dan Interaksi Sosial

Lingkungan belajar dan interaksi sosial memiliki peran yang sangat penting dalam menentukan keberhasilan proses pembelajaran. Keduanya tidak hanya mempengaruhi aspek akademik, tetapi juga perkembangan sosial, emosional, serta karakter peserta didik. Interaksi sosial yang baik dan lingkungan belajar yang kondusif terbukti memberikan dampak positif terhadap berbagai aspek perkembangan siswa (Karina et al., 2024).

1. Meningkatkan Hasil Belajar
   Lingkungan belajar yang mendukung serta interaksi sosial yang efektif dapat meningkatkan hasil belajar peserta didik. Dalam pembelajaran kolaboratif, interaksi antar siswa melalui diskusi dan kerja sama memungkinkan terjadinya pertukaran ide dan pemahaman yang lebih mendalam terhadap materi. Interaksi sosial memberikan pengaruh signifikan terhadap prestasi akademik siswa karena adanya proses saling membantu, berbagi pengetahuan, serta penyelesaian masalah secara bersama. Selain itu, interaksi sosial dan motivasi belajar secara bersama-sama juga berkontribusi besar terhadap peningkatan hasil belajar siswa.

2. Mengembangkan Keterampilan Sosial
   Interaksi sosial dalam pembelajaran juga berperan dalam mengembangkan keterampilan sosial peserta didik, seperti kemampuan berkomunikasi, bekerja sama, dan menghargai pendapat orang lain. Melalui aktivitas kelompok dan kolaborasi, siswa belajar bagaimana berinteraksi secara efektif dengan orang lain. Pembelajaran yang melibatkan interaksi sosial terbukti mampu meningkatkan kemampuan komunikasi dan kerja sama

yang menjadi bagian penting dari keterampilan abad ke-2. Selain itu, pembelajaran sosial emosional juga membantu mengembangkan kompetensi sosial dan emosional siswa secara seimbang.

3. Meningkatkan Motivasi Belajar
   Lingkungan belajar yang positif dan interaksi sosial yang baik dapat meningkatkan motivasi belajar peserta didik. Ketika siswa merasa terlibat dalam proses pembelajaran dan memiliki hubungan yang baik dengan guru maupun teman, mereka cenderung lebih bersemangat dalam belajar.

4. Membentuk Sikap dan Karakter Peserta Didik
   Lingkungan belajar dan interaksi sosial juga berperan dalam pembentukan sikap dan karakter peserta didik. Melalui interaksi yang positif, siswa belajar nilai-nilai seperti tanggung jawab, toleransi, empati, dan disiplin. Pendidikan tidak hanya berfokus pada transfer pengetahuan, tetapi juga pada pembentukan kepribadian siswa. Pembelajaran yang melibatkan aspek sosial dan emosional terbukti mampu membentuk karakter serta mengembangkan kepribadian peserta didik secara menyeluruh

Lingkungan belajar dan interaksi sosial memberikan dampak yang sangat luas terhadap proses dan hasil pembelajaran. Dampak tersebut meliputi peningkatan hasil belajar, pengembangan keterampilan sosial, peningkatan motivasi belajar, serta pembentukan sikap dan karakter peserta didik. Oleh karena itu, penting bagi guru untuk menciptakan lingkungan belajar yang kondusif serta mendorong interaksi sosial yang positif di dalam kelas.

DAFTAR PUSTAKA

Firdausy, F., Rahmawati, A., Rosyada, F., & Suryo, K. (2025). Model individual dan interaksi sosial dalam pembelajaran. Jurnal Ilmiah Wahana Pendidikan, 11(6), 83–91.

Idrus, N., Lestari, S. I., Nuraini, & Mukramin, S. (2023). Interaksi sosial pendidikan dalam pembelajaran online. Journal on Education, 5(4), 12345–12353.

Indra, E. F., & Eliza, D. (2024). Efektivitas model pembelajaran dalam meningkatkan interaksi dan hasil belajar siswa. Journal of Education Research.

Karina, M., Judijanto, L., Rukmini, A., Fauzi, M. S., & Arsyad, M. (2024). Pengaruh interaksi sosial terhadap prestasi akademik: Tinjauan literatur pada pembelajaran kolaboratif. Innovative: Journal of Social Science Research, 4(5), 6334–6343.

Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia. (2023). Kamus Besar Bahasa Indonesia (KBBI) Daring.

Rahimawati, R., Wahyuni, S., & Muliana, M. (2024). Pembelajaran outdoor learning berbantuan lingkungan sekitar sekolah. Journal of Education Research, 5(4), 5868–5873.

Sardiyanah. (2020). Lingkungan pembelajaran yang efektif. Al-Qalam: Jurnal Kajian Islam dan Pendidikan, 12(2), 45–56.

Sulistyowati, E. D., Hariyati, N., & Khamidi, A. (2024). Hubungan lingkungan belajar dan motivasi belajar terhadap hasil belajar. Journal of Education Research, 5(3), 2506–2514.

Syaefuddin, A., Nasikhah, L., Jauhari, M. A., & Hafizah, H. S. (2025). *Inovasi dalam pengelolaan lingkungan belajar dan program pendidikan Islam*. PT Arr Rad Pratama.

BAB 9
STRATEGI DAN MODEL PEMBELAJARAN BERBASIS PSIKOLOGI

Oleh: Nurul Jariah, M.Psi, Psikolog

9.1 Definisi Pembelajaran Berbabis Psikologi

Strategi pembelajaran berbasis psikologi dapat diartikan sebagai suatu pendekatan sistematis dalam kegiatan pembelajaran yang berakar pada prinsip-prinsip psikologi, khususnya psikologi pendidikan dan perkembangan. Pendekatan ini tidak hanya menitikberatkan pada materi yang diajarkan, tetapi lebih menyoroti bagaimana proses belajar berlangsung dalam diri peserta didik. (Woolfolk, 2016), menegaskan bahwa efektivitas pembelajaran sangat ditentukan oleh kemampuan pendidik dalam memperhatikan berbagai dimensi peserta didik, seperti aspek kognitif, emosional, sosial, serta motivasi belajar.

Pendapat tersebut diperkuat oleh, (Slavin, 2018), yang menyatakan bahwa strategi pembelajaran yang efektif adalah strategi yang mampu menyesuaikan dengan mekanisme kerja otak dan proses berpikir peserta didik. Hal ini menunjukkan bahwa keberhasilan pembelajaran tidak hanya bergantung pada penyampaian materi, tetapi juga pada bagaimana peserta didik memproses informasi tersebut secara mental sehingga menjadi pengetahuan yang bermakna.

Secara lebih luas, strategi pembelajaran berbasis psikologi merupakan suatu rancangan pembelajaran yang disusun dengan mempertimbangkan prinsip-prinsip psikologis untuk memahami cara belajar individu. Fokus utama pendekatan ini menitikberatkan pada proses internal yang terjadi dalam diri individu peserta didik, termasuk bagaimana mereka menerima, mengolah, dan mengonstruksi pengetahuan. Dengan demikian, pemahaman mengenai karakteristik serta kebutuhan belajar peserta didik menjadi hal yang sangat penting dalam menciptakan pembelajaran yang efektif.

Dalam praktiknya, keberhasilan pembelajaran dipengaruhi oleh berbagai faktor yang saling berkaitan, tidak hanya kemampuan intelektual semata. Aspek emosional, hubungan sosial, serta motivasi belajar memiliki peran yang signifikan dalam menentukan capaian belajar peserta didik sehingga guru menciptakan lingkungan belajar yang kondusif dan mendukung perkembangan seluruh aspek tersebut secara terpadu.

Selain itu, penerapan strategi pembelajaran yang efektif harus mempertimbangkan bagaimana proses kognitif peserta didik bekerja. Guru perlu memahami tahapan pengolahan informasi, mulai dari penerimaan, penyimpanan, hingga pemanggilan kembali informasi dalam ingatan. Pemahaman ini akan membantu dalam menentukan pendekatan, metode, serta media pembelajaran yang sesuai, sehingga materi yang disampaikan tidak sebatas dipahami pada tingkat yang dangkal, melainkan juga dapat diingat dan diterapkan dalam jangka panjang.

Di sisi lain, pendekatan ini juga menekankan pentingnya peran aktif peserta didik dalam proses pembelajaran. Peserta didik diposisikan sebagai individu yang secara aktif membangun pengetahuannya melalui pengalaman belajar, interaksi sosial, serta proses refleksi. Dalam konteks ini, guru berfungsi sebagai fasilitator yang memberikan arahan

dan stimulus yang tepat agar potensi peserta didik dapat berkembang secara optimal.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa strategi pembelajaran berbasis psikologi merupakan pendekatan yang bersifat menyeluruh karena mencakup berbagai aspek perkembangan peserta didik. Pendekatan ini tidak hanya berorientasi pada pencapaian hasil belajar, tetapi juga pada proses belajar itu sendiri, sehingga mampu menghasilkan pembelajaran yang lebih bermakna, efektif, dan berpusat pada peserta didik.

Perspektif Ahli

Menurut (Santrock, 2017), menjelaskan bahwa pembelajaran yang berlandaskan psikologi pada dasarnya merupakan perpaduan antara pemahaman teori perkembangan peserta didik dengan praktik pembelajaran di kelas. Oleh karena itu, proses pembelajaran tidak dapat disamaratakan, melainkan perlu disesuaikan dengan tahap perkembangan masing-masing peserta didik. Setiap tahap perkembangan memiliki ciri khas tersendiri, baik dalam aspek kognitif, sosial, maupun emosional. Pemahaman terhadap perbedaan ini menjadi dasar penting bagi guru dalam menyusun strategi pembelajaran yang lebih efektif dan adaptif dan selaras dengan kebutuhan belajar peserta didik, sehingga pembelajaran yang dirancang akan lebih tepat sasaran serta mampu mendukung perkembangan peserta didik secara optimal.

Pandangan tersebut selaras dengan teori yang dikemukakan oleh, Jean Piaget (1970) dalam (P. B. Erawati, N. L. P., & Adnyana, 2024), yang menekankan bahwa proses perolehan pengetahuan terjadi melalui aktivitas aktif individu dalam berinteraksi dengan lingkungannya. Dalam konteks ini, peserta didik tidak hanya menerima informasi, tetapi secara aktif membangun pemahaman berdasarkan pengalaman yang

mereka alami. Prinsip ini masih sangat relevan dalam praktik pendidikan masa kini, terutama dalam pendekatan konstruktivistik yang menempatkan peserta didik sebagai pusat pembelajaran. Berbagai penelitian terkini juga menunjukkan bahwa keterlibatan langsung dalam pengalaman belajar serta interaksi sosial yang intens dapat memperkuat pemahaman dan membentuk pengetahuan yang lebih bermakna.

9.1.2 Konsep Dasar Strategi Pemeblajaran Berbasisi Psikologi

Landasan utama strategi pembelajaran berbasis psikologi terletak pada pengakuan bahwa setiap individu peserta didik memiliki keunikan yang tidak dapat disamaratakan, baik dalam aspek karakter, kebutuhan proses belajar maupun cara mereka memahami informasi. Oleh karena itu, proses pembelajaran dengan demikian, tidak cukup hanya berorientasi pada penyampaian materi, tetapi harus dirancang sedemikian rupa agar selaras dengan kondisi psikologis peserta didik, sehingga proses belajar dapat berlangsung secara optimal dan bermakna.

Pertama, pendekatan yang digunakan menempatkan peserta didik sebagai pusat kegiatan pembelajaran. Dalam kerangka ini, peserta didik berperan aktif dalam membangun pengetahuan, bukan sekadar menerima informasi dari guru. Guru lebih berfungsi sebagai pendamping dan fasilitator yang memberikan arahan serta menciptakan lingkungan belajar yang memungkinkan peserta didik untuk mengeksplorasi ide, mengajukan pertanyaan, dan menemukan pemahaman secara mandiri. Hal ini sejalan dengan pandangan (Woolfolk, 2016), yang menekankan pentingnya keterlibatan aktif dalam meningkatkan kualitas pembelajaran.

Kedua, strategi ini lebih mengutamakan kualitas proses belajar dibandingkan hasil akhir yang bersifat kuantitatif. Proses seperti memahami konsep, mengolah informasi, serta melakukan refleksi menjadi bagian penting dalam pembelajaran. Dengan demikian, keberhasilan belajar tidak hanya diukur dari nilai yang diperoleh, tetapi juga dari bagaimana peserta didik mengalami dan memaknai proses belajar tersebut. (Santrock, 2017), menegaskan bahwa pembelajaran yang efektif harus memperhatikan perkembangan cara berpikir dan pengalaman belajar peserta didik secara menyeluruh.

Ketiga, keberagaman individu menjadi pertimbangan utama dalam perancangan pembelajaran. Perbedaan kemampuan, minat, gaya belajar, serta latar belakang sosial budaya menuntut adanya pendekatan yang fleksibel dan tidak kaku. Guru perlu mengadaptasi metode, strategi, maupun media pembelajaran agar dapat menjangkau seluruh peserta didik secara adil. Penelitian yang dilakukan oleh (Hidayat, A., & Wahyuni, 2021) menunjukkan bahwa pendekatan yang responsif terhadap perbedaan individu berkontribusi terhadap peningkatan motivasi serta capaian belajar peserta didik.

Keempat, pembelajaran diarahkan dalam rangka pengembangan peserta didik menyeluruh melalui integrasi aspek pengetahuan, sikap, dan keterampilan (kognitif, afektif, psikomotor). Ketiga ranah tersebut tidak dapat dipisahkan karena saling memengaruhi dalam proses pembentukan kompetensi. Oleh sebab itu, pembelajaran perlu dirancang secara terpadu agar tidak hanya menghasilkan peserta didik yang memiliki kecerdasan intelektual, melainkan juga memiliki sikap yang baik serta keterampilan yang memadai. (Wijaya, A., & Saputri, 2023), menyatakan bahwa pembelajaran yang mengintegrasikan ketiga aspek tersebut mampu meningkatkan keterlibatan sekaligus menciptakan pengalaman belajar yang bermkna.

Dengan demikian, strategi pembelajaran berbasis psikologi dapat dipahami sebagai pendekatan yang menempatkan peserta didik sebagai fokus utama dengan mempertimbangkan proses belajar, keunikan individu, serta pengembangan seluruh aspek perkembangan secara terpadu. Pendekatan ini diyakini mampu menciptakan pengalaman belajar yang lebih efektif, kontekstual, dan relevan dengan kebutuhan peserta didik di berbagai situasi pembelajaran.

9.2 Landasan Teori Psikologi Dalam Pembelajaran

Strategi pembelajaran berbasis psikologi pada dasarnya dibangun di atas berbagai teori belajar yang menjadi pijakan dalam merancang proses pembelajaran. Setiap teori menawarkan sudut pandang yang berbeda mengenai bagaimana peserta didik memperoleh pengetahuan, sehingga dapat dijadikan dasar dalam menentukan strategi, metode, maupun pendekatan pembelajaran yang sesuai dengan kondisi kelas.

Dalam perspektif behavioristik, belajar dipahami sebagai perubahan perilaku yang dapat diamati, yang terjadi sebagai akibat dari interaksi antara stimulus dan respons. Lingkungan dipandang memiliki peran yang sangat penting dalam membentuk perilaku tersebut. B. F. Skinner menekankan bahwa penguatan (*reinforcement*) merupakan faktor kunci dalam memperkuat respons yang diharapkan (Schunk, 2012). Meskipun berkembang dalam konteks teori klasik, prinsip behavioristik masih relevan dalam praktik pendidikan saat ini, khususnya dalam pembentukan kebiasaan belajar serta pengelolaan kelas.

Berbeda dengan behavioristik, teori kognitif memandang belajar sebagai proses yang melibatkan aktivitas mental internal, seperti berpikir, memahami, mengingat, serta

memecahkan masalah. Dalam pandangan ini, belajar tidak hanya sekadar reaksi terhadap rangsangan, melainkan proses aktif dalam mengolah informasi. Jerome Bruner menegaskan bahwa pembelajaran akan lebih bermakna apabila peserta didik diberi kesempatan untuk menemukan dan membangun pengetahuannya sendiri secara aktif. (Slavin, 2018).

Sementara itu, teori konstruktivistik menekankan bahwa pengetahuan tidak ditransfer secara langsung dari guru kepada peserta didik, melainkan dibangun melalui pengalaman dan interaksi dengan lingkungan. Lev Vygotsky menyoroti pentingnya interaksi sosial dalam proses belajar, terutama melalui konsep Zona Perkembangan Proksimal (ZPD), yang menunjukkan adanya jarak antara kemampuan aktual dan potensi perkembangan peserta didik (Santrock, 2017). Temuan penelitian terbaru juga memperkuat pandangan ini, di mana pembelajaran yang bersifat kolaboratif dan berbasis pengalaman terbukti mampu meningkatkan pemahaman konsep serta keterampilan sosial peserta didik, (I. M. Erawati, N. L. P., & Adnyana, 2024).

Di sisi lain, teori humanistik lebih menitikberatkan pada pengembangan individu secara menyeluruh, termasuk aspek emosional, motivasi, serta kebutuhan personal. Abraham Maslow melalui konsep hierarki kebutuhan menjelaskan bahwa pemenuhan kebutuhan dasar merupakan prasyarat agar individu dapat belajar secara optimal (Woolfolk, 2016). Dalam praktik pendidikan modern, pendekatan humanistik semakin mendapat perhatian karena mampu menciptakan suasana belajar yang memperhatikan kesejahteraan psikologis peserta didik. (Hidayat, A., & Wahyuni, 2021), mengungkapkan bahwa lingkungan belajar yang positif dan suportif berpengaruh terhadap peningkatan motivasi intrinsik serta keterlibatan peserta didik. .

Keempat teori tersebut memberikan kerangka konseptual yang saling melengkapi dalam pengembangan strategi pembelajaran berbasis psikologi. Teori behavioristik berfokus

pada pembentukan perilaku melalui penguatan, teori kognitif menekankan proses mental, konstruktivistik menggarisbawahi peran pengalaman dalam membangun pengetahuan, sedangkan humanistik menitikberatkan pada pengembangan potensi individu secara utuh. Integrasi dari keempat pendekatan ini memungkinkan terciptanya proses pembelajaran yang lebih fleksibel, efektif, dan berorientasi pada kebutuhan peserta didik.

9.3 Karakteristik Strategi Pembelajaran Berbasis Psikologi

Strategi pembelajaran yang berlandaskan pada prinsip-prinsip psikologi memiliki sejumlah ciri khas yang mencerminkan penerapan konsep psikologis dalam praktik pendidikan. Karakteristik tersebut menegaskan bahwa peserta didik merupakan individu yang aktif, memiliki keunikan masing-masing, serta berkembang secara menyeluruh dalam berbagai aspek..

Pertama, pembelajaran berorientasi pada peserta didik sebagai pusat aktivitas belajar. Dalam pendekatan ini, peserta didik tidak lagi diposisikan sebagai penerima informasi secara pasif, melainkan sebagai pelaku utama yang berperan dalam membangun pengetahuan. Guru bertindak sebagai fasilitator yang memberikan arahan serta menciptakan kondisi belajar yang mendukung eksplorasi dan pengalaman belajar mandiri. (Johnson, D. W., & Johnson, 2009), menekankan bahwa efektivitas pembelajaran sangat dipengaruhi oleh keterlibatan aktif antara guru dan peserta didik dalam proses interaksi pembelajaran.

Kedua, strategi pembelajaran dirancang dengan mempertimbangkan keberagaman individu. Setiap peserta didik memiliki perbedaan dalam kemampuan, minat, gaya belajar, serta latar belakang yang memengaruhi proses belajarnya. Oleh sebab itu, pendekatan yang digunakan perlu

bersifat luwes dan adaptif agar mampu menjangkau kebutuhan belajar yang beragam, sehingga setiap peserta didik memiliki kesempatan yang sama untuk berkembang secara optimal.

Ketiga, pembelajaran mengintegrasikan berbagai dimensi perkembangan, meliputi aspek kognitif, afektif, dan sosial. Proses belajar tidak hanya difokuskan pada penguasaan materi, tetapi juga pada pembentukan sikap, pengelolaan emosi, serta kemampuan berinteraksi dalam lingkungan sosial. Menurut (Woolfolk, 2016), menyatakan bahwa keberhasilan belajar sangat ditentukan oleh keterpaduan antara ketiga aspek tersebut dalam diri peserta didik.

Keempat, pendekatan ini menekankan pentingnya partisipasi aktif peserta didik dalam kegiatan belajar. Keterlibatan tersebut dapat diwujudkan melalui aktivitas seperti bertanya, berdiskusi, serta melakukan eksplorasi terhadap materi yang dipelajari. Keaktifan ini berperan dalam memperdalam pemahaman serta mengembangkan kemampuan berpikir tingkat tinggi. Penelitian oleh (Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, 2016), menunjukkan bahwa keterlibatan aktif peserta didik berkorelasi positif dengan peningkatan kemampuan berpikir kritis dan pemahaman konsep.

Kelima, pembelajaran dilaksanakan dengan pendekatan kontekstual yang mengaitkan materi dengan situasi nyata dalam kehidupan sehari-hari. Dengan cara ini, peserta didik dapat menghubungkan pengetahuan yang diperoleh dengan pengalaman langsung, sehingga pembelajaran menjadi lebih bermakna dan mudah dipahami. (Johnson, 2019), menjelaskan bahwa pendekatan kontekstual dapat meningkatkan daya ingat serta kemampuan peserta didik dalam menerapkan pengetahuan pada situasi nyata.

Selain itu, (Johnson, D. W., & Johnson, 2009), juga menegaskan bahwa pembelajaran yang efektif ditandai oleh adanya interaksi yang dinamis antara guru dan peserta didik, serta pemberian umpan balik yang bersifat konstruktif. Umpan balik tersebut berfungsi sebagai sarana refleksi bagi peserta didik untuk mengenali kelemahan serta memperbaiki proses belajarnya secara berkelanjutan.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa strategi pembelajaran berbasis psikologi ditandai oleh pembelajaran yang berpusat pada peserta didik, menghargai keberagaman individu, mengembangkan berbagai aspek perkembangan secara terpadu, serta mendorong keterlibatan aktif melalui pendekatan yang kontekstual. Pendekatan ini diyakini mampu meningkatkan kualitas proses maupun hasil pembelajaran secara lebih optimal dan bermakna.

9.4 Model-Model Pembelajaran Berbasis Psikologi

Model pembelajaran yang berlandaskan prinsip psikologi dapat dipahami sebagai bentuk penerapan nyata dari berbagai teori belajar, seperti behaviorisme, kognitivisme, dan konstruktivisme, dalam kegiatan pembelajaran di kelas. Model-model ini dikembangkan untuk mendukung perkembangan peserta didik secara menyeluruh, tidak hanya pada aspek kognitif, tetapi juga mencakup dimensi sosial, emosional, serta keterampilan abad ke-21, seperti kemampuan berpikir kritis, kreativitas, kerja sama, dan komunikasi.

Melalui penerapan model pembelajaran berbasis psikologi, guru memiliki peluang untuk menciptakan suasana belajar yang lebih dinamis, bermakna, dan melibatkan peserta didik secara aktif. Pendekatan ini juga menempatkan peserta didik sebagai pusat dalam proses pembelajaran, sehingga mereka tidak hanya menerima informasi, tetapi turut berperan

dalam membangun pemahaman secara mandiri dan kontekstual.

9.4.1 Model Pembelajaran Kooperatif

Model pembelajaran kooperatif merupakan salah satu pendekatan yang menekankan pentingnya kolaborasi antar peserta didik dalam kelompok kecil untuk mencapai tujuan pembelajaran secara bersama. Dalam pendekatan ini, setiap individu tidak hanya bertanggung jawab terhadap hasil belajarnya sendiri, tetapi juga memiliki peran dalam keberhasilan kelompok secara keseluruhan. Proses interaksi yang terjadi di dalam kelompok menjadi media utama dalam membangun pemahaman serta mengembangkan keterampilan sosial peserta didik. (Slavin, 2018), menyatakan bahwa pembelajaran kooperatif tidak hanya berdampak pada peningkatan prestasi akademik, tetapi juga berkontribusi terhadap pengembangan kemampuan sosial, seperti komunikasi, empati, dan sikap saling menghargai. Hal ini selaras dengan prinsip konstruktivisme sosial yang menekankan bahwa pengetahuan dibangun melalui interaksi dengan orang lain.

Secara teoretis, model ini juga didukung oleh pandangan Lev Vygotsky yang menegaskan bahwa perkembangan kognitif sangat dipengaruhi oleh lingkungan sosial dan budaya. Melalui kegiatan belajar kelompok, peserta didik memiliki kesempatan untuk saling membantu dalam memahami materi, terutama melalui konsep *zone of proximal development* (ZPD). Dalam konteks ini, peserta didik yang memiliki kemampuan lebih dapat memberikan dukungan kepada teman yang masih mengalami kesulitan, sehingga proses belajar menjadi lebih efektif dan terjadi pertukaran pengetahuan secara aktif.

Dalam pelaksanaannya, pembelajaran kooperatif memiliki beberapa komponen utama yang harus diperhatikan, yaitu adanya ketergantungan positif antar anggota kelompok, tanggung jawab individu, interaksi langsung, keterampilan sosial, serta evaluasi kelompok, (Johnson, D. W., & Johnson, 2009). Kelima unsur tersebut menjadi fondasi penting agar kegiatan pembelajaran tidak sekadar berupa kerja kelompok biasa, tetapi benar-benar mencerminkan prinsip kooperatif yang sesungguhnya.

Model pembelajaran kooperatif juga memiliki berbagai variasi yang dapat disesuaikan dengan tujuan pembelajaran, seperti *Student Teams Achievement Division* (STAD), *Jigsaw*, *Think Pair Share* (TPS), dan *Group Investigation,* (Slavin, 2018). Setiap tipe memiliki prosedur dan karakteristik yang berbeda, namun tetap mengedepankan kerja sama serta keterlibatan aktif peserta didik dalam proses pembelajaran.

Dari segi kelebihan, model ini terbukti mampu meningkatkan motivasi belajar, memperdalam pemahaman konsep, serta mengembangkan kemampuan bekerja sama dan keterampilan sosial peserta didik. Selain itu, suasana pembelajaran menjadi lebih hidup dan interaktif karena peserta didik terlibat langsung dalam kegiatan belajar. Meskipun demikian, penerapan model ini juga menghadapi beberapa kendala, seperti adanya kesenjangan kemampuan antar anggota kelompok, kecenderungan dominasi oleh peserta didik tertentu, serta keterbatasan keterampilan kerja sama pada sebagian siswa.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa pembelajaran kooperatif merupakan pendekatan yang efektif dalam meningkatkan kualitas pembelajaran, baik dari aspek akademik maupun sosial. Jika diterapkan secara tepat, model ini tidak hanya membantu peserta didik dalam memahami materi, tetapi juga membekali mereka dengan kemampuan bekerja sama dan berinteraksi yang berguna dalam kehidupan sehari-hari.

9.4.2 Model pembelajaran berbasis permasalahan (*Problem-Based Learning*)

Model pembelajaran *Problem-Based Learning* (PBL) merupakan sebuah pendekatan pembelajaran yang menjadikan permasalahan kontekstual sebagai pemicu utama dalam kegiatan belajar. Dalam penerapan model ini, peserta didik diarahkan untuk mengenali permasalahan, mengkaji informasi yang relevan, serta merumuskan alternatif solusi baik secara individu maupun melalui kerja sama kelompok. Menurut (Savery, 2015), menyatakan bahwa PBL efektif dalam mengembangkan kemampuan berpikir kritis, keterampilan pemecahan masalah, serta kemandirian dalam belajar. Selain itu, pendekatan ini menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif yang terlibat langsung dalam membangun pengetahuannya.

Secara konseptual, PBL berlandaskan pada teori konstruktivisme yang memandang bahwa pengetahuan tidak ditransfer secara langsung, melainkan dibangun melalui pengalaman dan interaksi dengan lingkungan, (Hmelo-Silver, 2017). Dalam proses ini, peran guru lebih sebagai fasilitator yang membimbing alur berpikir peserta didik, bukan sebagai sumber utama informasi. Pembelajaran menjadi lebih bermakna karena peserta didik terlibat secara langsung dalam menemukan dan memahami konsep melalui situasi nyata.

Dalam pelaksanaannya, PBL umumnya terdiri atas beberapa tahapan yang sistematis, yaitu: orientasi terhadap masalah, pengorganisasian peserta didik dalam kegiatan belajar, pelaksanaan penyelidikan secara mandiri maupun kelompok, penyusunan serta penyajian hasil, dan diakhiri dengan analisis serta evaluasi terhadap proses pemecahan masalah, (Arends, 2012). Tahapan-tahapan ini dirancang untuk mengasah kemampuan berpikir tingkat tinggi (*higher order thinking skills*) sekaligus meningkatkan keterampilan kolaborasi dan komunikasi peserta didik.

Salah satu keunggulan utama PBL adalah kemampuannya dalam mengaitkan materi pembelajaran dengan situasi kehidupan nyata, sehingga pembelajaran terasa lebih relevan dan memiliki makna bagi peserta didik. Selain itu, model ini juga mampu meningkatkan motivasi belajar karena peserta didik dihadapkan pada tantangan dalam menyelesaikan masalah yang autentik, (Hmelo-Silver, 2017). Meskipun demikian, penerapannya memerlukan perencanaan yang matang, terutama dalam merancang masalah yang sesuai dengan tingkat perkembangan peserta didik serta alokasi waktu yang memadai.

Di sisi lain, terdapat sejumlah kendala yang dapat muncul dalam implementasi PBL, seperti perbedaan kesiapan belajar peserta didik, keterbatasan sumber belajar, serta kemampuan guru dalam mengelola dan memfasilitasi diskusi secara efektif. Oleh karena itu, guru dituntut memiliki kompetensi pedagogik yang memadai agar pelaksanaan pembelajaran berbasis masalah dapat berjalan secara optimal.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa *Problem-Based Learning* merupakan pendekatan pembelajaran yang efektif dalam mengembangkan kemampuan berpikir kritis dan kreatif, serta keterampilan pemecahan masalah. Kompetensi tersebut sangat penting untuk membekali peserta didik dalam menghadapi berbagai tantangan pembelajaran di era modern.

9.4.3 Model Pembelajaran Inkuiri

Model pembelajaran inkuiri merupakan suatu pendekatan yang menitikberatkan pada proses memperoleh pengetahuan melalui kegiatan investigasi ilmiah secara sistematis. Dalam pendekatan ini, peserta didik ditempatkan sebagai subjek aktif yang terlibat langsung dalam proses pembelajaran, mulai dari merumuskan pertanyaan, melakukan pengamatan, mengumpulkan serta mengolah data, hingga menyusun kesimpulan berdasarkan hasil analisis yang

diperoleh. Landasan utama model ini berasal dari teori konstruktivisme yang memandang bahwa pengetahuan tidak diberikan secara langsung, melainkan dibangun secara aktif melalui pengalaman belajar yang dialami individu. Dengan demikian, model inkuiri mendorong berkembangnya rasa ingin tahu, kemampuan berpikir kritis, serta keterampilan berpikir ilmiah pada peserta didik.

Secara konseptual, pendekatan ini banyak dipengaruhi oleh gagasan Jerome Bruner yang menekankan pentingnya *discovery learning* dalam pendidikan. Bruner berpendapat bahwa proses belajar akan menjadi lebih bermakna apabila peserta didik mampu menemukan sendiri konsep atau prinsip melalui kegiatan eksplorasi. Selain itu, pemikiran ini juga selaras dengan pandangan John Dewey yang menekankan bahwa pembelajaran merupakan proses aktif yang melibatkan pengalaman langsung serta refleksi terhadap pengalaman tersebut.

Dalam praktiknya, model inkuiri dilaksanakan melalui serangkaian tahapan yang terstruktur, yaitu identifikasi masalah, perumusan dugaan sementara (hipotesis), pengumpulan data, pengujian hipotesis, serta penarikan kesimpulan, (Sanjaya, 2016). Rangkaian langkah ini dirancang untuk melatih peserta didik agar mampu berpikir secara logis, sistematis, dan sesuai dengan prosedur ilmiah dalam menyelesaikan permasalahan.

Dari segi keunggulan, model inkuiri mampu memberikan kontribusi signifikan terhadap peningkatan kemampuan berpikir kritis dan analitis peserta didik. Selain itu, pendekatan ini juga menumbuhkan sikap ilmiah seperti rasa ingin tahu, objektivitas, serta meningkatkan pemahaman konsep secara lebih mendalam. Peserta didik tidak hanya berperan sebagai penerima informasi, tetapi juga aktif dalam proses pencarian dan penemuan pengetahuan, sehingga pembelajaran menjadi lebih bermakna dan cenderung bertahan dalam jangka waktu yang lebih lama.

Meskipun demikian, implementasi model ini tidak terlepas dari sejumlah kendala. Proses pembelajaran membutuhkan waktu yang relatif lebih panjang, tingkat kesiapan peserta didik yang berbeda-beda, serta tuntutan kompetensi guru dalam merancang dan mengelola kegiatan investigasi secara efektif. Guru dituntut untuk memberikan arahan yang proporsional tanpa menghilangkan ruang kemandirian peserta didik dalam proses belajar.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa model pembelajaran inkuiri merupakan pendekatan yang efektif dalam mengembangkan kemampuan berpikir ilmiah serta kemandirian belajar peserta didik. Apabila diterapkan secara tepat, model ini mampu menciptakan proses pembelajaran yang aktif, bermakna, dan berpusat pada peserta didik.

9.4.4 Model Pembelajaran Berbasis Proyek (*Project-Based Learning*)

Model pembelajaran berbasis proyek (*Project-Based Learning/PjBL*) merupakan pendekatan pembelajaran yang menempatkan peserta didik pada kegiatan belajar melalui pelaksanaan proyek yang bersifat nyata dan memiliki keterkaitan langsung dengan kehidupan sehari-hari. Melalui kegiatan ini, peserta didik tidak hanya memperoleh pemahaman konsep, tetapi juga berkesempatan mengembangkan berbagai kompetensi penting seperti kemampuan bekerja sama, kreativitas, komunikasi, serta keterampilan pemecahan masalah. Thomas (2000) menjelaskan bahwa PjBL termasuk model pembelajaran yang efektif dalam mendukung penguasaan keterampilan abad ke-21. Dalam pelaksanaannya, peserta didik diberi ruang untuk mengembangkan gagasan, merancang solusi, serta menghasilkan produk konkret sebagai hasil dari proses pembelajaran.

Secara teoritis, PjBL berlandaskan pada teori konstruktivisme yang memandang bahwa pengetahuan terbentuk melalui pengalaman langsung serta keterlibatan aktif individu dalam proses belajar.

Selain itu, pendekatan ini juga dipengaruhi oleh gagasan John Dewey yang menekankan konsep *learning by doing*, yaitu belajar melalui pengalaman nyata. Dalam kerangka ini, proyek berfungsi sebagai media yang menghubungkan antara teori dan praktik, sehingga pemahaman peserta didik menjadi lebih mendalam dan bermakna.

Dalam penerapannya, model PjBL dilaksanakan melalui beberapa tahapan sistematis, yakni penentuan pertanyaan utama (*driving question*), perencanaan kegiatan proyek, penyusunan jadwal kerja, pelaksanaan dan pemantauan proses, pengujian atau penilaian hasil, serta refleksi terhadap pengalaman belajar. Tahapan-tahapan tersebut disusun untuk memberikan arah yang jelas dalam pelaksanaan proyek sekaligus melatih peserta didik dalam mengelola waktu, tanggung jawab, dan proses kerja secara mandiri maupun kolaboratif.

Dari segi keunggulan, PjBL mampu menghadirkan pembelajaran yang lebih kontekstual karena menghubungkan materi pelajaran dengan situasi nyata dan menghasilkan produk sebagai bukti belajar. Hal ini membuat peserta didik tidak hanya memahami teori, tetapi juga mampu mengaplikasikannya dalam kehidupan sehari-hari. Selain itu, model ini juga dapat meningkatkan motivasi belajar karena peserta didik merasa memiliki peran dan tanggung jawab langsung terhadap hasil proyek yang dikerjakan, (Bell, 2010).

Meskipun demikian, implementasi PjBL juga menghadapi sejumlah tantangan. Di antaranya adalah kebutuhan waktu pembelajaran yang relatif panjang, variasi kesiapan peserta didik dalam belajar mandiri maupun kelompok, serta tuntutan kompetensi guru dalam merancang

proyek yang sesuai dengan tujuan pembelajaran. Selain itu, ketersediaan fasilitas dan sumber daya juga menjadi faktor penting yang memengaruhi keberhasilan pelaksanaan model ini.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa *Project-Based Learning* merupakan pendekatan pembelajaran yang efektif dalam mengembangkan keterampilan abad ke-21 sekaligus meningkatkan keterlibatan aktif peserta didik. Jika diterapkan dengan tepat, model ini mampu menciptakan proses pembelajaran yang lebih kreatif, partisipatif, dan bermakna.

9.5 Implementasi dalam Pembelajaran

Penerapan strategi pembelajaran berbasis psikologi dalam pendidikan umum pada dasarnya diarahkan untuk menciptakan proses belajar yang berlangsung secara efektif, partisipatif, serta menempatkan peserta didik sebagai pusat pembelajaran. Pendekatan ini menuntut pendidik untuk memahami secara mendalam karakteristik individu peserta didik dan menyesuaikan strategi pembelajaran berdasarkan prinsip-prinsip psikologi pendidikan yang relevan.

Pertama, penerapan metode pembelajaran yang bersifat aktif seperti diskusi kelompok, kegiatan eksperimen, analisis studi kasus, hingga simulasi pembelajaran, terbukti mampu meningkatkan keterlibatan siswa dalam proses belajar. Melalui pendekatan ini, peserta didik tidak hanya berperan sebagai penerima informasi, tetapi juga aktif mengonstruksi pengetahuan melalui pengalaman langsung yang mereka alami, (Freeman, S., 2014).

Kedua, keberhasilan pembelajaran sangat dipengaruhi oleh sejauh mana guru mampu menyesuaikan proses pembelajaran dengan keragaman karakteristik peserta didik. Setiap siswa memiliki perbedaan dalam hal gaya belajar, minat, tingkat kemampuan, serta pengalaman yang dimiliki. Oleh

karena itu, penerapan pembelajaran berdiferensiasi menjadi pendekatan yang penting agar proses belajar dapat mengakomodasi kebutuhan setiap individu secara lebih optimal, (Tomlinson, 2017).

Ketiga, pemberian umpan balik yang bersifat membangun (*constructive feedback*) merupakan elemen penting dalam mendukung peningkatan kualitas pembelajaran. Umpan balik yang disampaikan secara spesifik, jelas, dan berorientasi pada perbaikan dapat membantu peserta didik memahami perkembangan belajarnya serta mendorong peningkatan hasil belajar secara berkelanjutan.

Keempat, pemanfaatan media pembelajaran yang relevan dan menarik juga menjadi faktor pendukung dalam efektivitas proses belajar. Media yang bersifat interaktif dan kontekstual dapat mempermudah pemahaman konsep, meningkatkan motivasi belajar, serta membantu peserta didik dalam menghubungkan materi yang bersifat abstrak dengan situasi nyata, (Mayer, 2014).

Secara menyeluruh, implementasi strategi pembelajaran berbasis psikologi menuntut keterlibatan aktif guru dalam merancang, melaksanakan, serta mengevaluasi proses pembelajaran secara terencana dan sistematis. Dengan mempertimbangkan aspek kognitif, afektif, dan sosial peserta didik secara seimbang, pembelajaran diharapkan dapat berlangsung lebih optimal dan memberikan pengalaman belajar yang bermakna bagi peserta didik.

DAFTAR PUSTAKA

Arends, R. I. (2012). Learning to teach. *New York: McGraw-Hill*.

Bell, S. (2010). roject-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, *83 (2)*, 39–43. https://doi.org/10.1080/00098650903505415

Erawati, N. L. P., & Adnyana, I. M. (2024). Pembelajaran konstruktivistik dalam meningkatkan pemahaman siswa. *Jurnal Pendidikan*, *12 (1)*, 45–56.

Erawati, N. L. P., & Adnyana, P. B. (2024). Implementasi pendekatan konstruktivisme dalam meningkatkan keaktifan belajar siswa. *International Journal of Elementary Education*, *8 (1)*, 45–53.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2016). School engagement: Potential of the concept. *Review of Educational Research*, *72 (1)*, 59–109.

Freeman, S., et al. (2014). ctive learning increases student performance. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *111 (23)*, 8410–8415.

Hidayat, A., & Wahyuni, S. (2021). engaruh pembelajaran diferensiasi terhadap motivasi belajar siswa. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, *10 (12)*, 123–135.

Hmelo-Silver, C. E. (2017). Facilitating collaborative knowledge building. *Educational Psychologist*, *52 (3)*, 193–206.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory. *Educational Researcher*.

Johnson, E. B. (2019). Contextual teaching and learning. *Thousand Oaks, CA: Corwin Press*.

Mayer, R. E. (2014). The Cambridge handbook of multimedia learning (2nd ed.). *Cambridge: Cambridge University Press*.

Putri, R., & Suryani, N. (2021). Pengaruh reinforcement terhadap motivasi belajar siswa. *Jurnal Pendidikan*, *9(2)*, 89–98.

Sanjaya, W. (2016). Strategi pembelajaran berorientasi standar proses pendidikan. *Jakarta: Kencana*.

Santrock, J. W. (2017). Educational psychology (6th ed.). *New York: McGraw-Hill*.

Savery, J. R. (2015). Overview of problem-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, *1 (1)*, 9–20.

Schunk, D. H. (2012). Learning theories: An educational perspective. *Boston: Pearson.*

Slavin, R. E. (2018). Educational psychology: Theory and practice (12th ed.). *Boston: Pearson.*

Tomlinson, C. A. (2017). How to differentiate instruction in academically diverse classrooms. *Alexandria, VA: ASCD.*

Wijaya, A., & Saputri, R. (2023). Integrasi aspek kognitif, afektif, dan psikomotor dalam pembelajaran. *Jurnal Pendidikan Holistik*, *5 (2)*, 101–112.

Woolfolk, A. (2016). Educational psychology (13th ed.). *Boston: Pearson.*

BAB 10 PERAN GURU SEBAGAI FASILITATOR DAN MOTIVATOR DALAM BELAJAR

Oleh: Dr. Agus Hendra S.S, M.Pd

10.1 Pengantar

Pendidikan merupakan suatu hal penting dalam kehidupan manusia untuk mampu mencapai pengetahuan yang lebih luas. Pendidikan secara universal merupakan suatu proses sebagai usaha sadar yang dilakukan oleh inividu dari waktu ke waktu, dan memiliki dampak yang luar biasa bagi setiap individu yang menghasilkan hasil sesuai tujuan yang di tetapkan. Pendidikan pada akhirnya untuk mewujudkan kompetensi dan keterampilan dalam membentuk sikap dan tingkah laku sebagai manusia yang lebih baik (Mukhtar Latif, 2018).

Berdasarkan Undang-undang No. 20 Tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional, dari program pendidikan nasional yang merumuskan sebuah usaha terstruktur agar peserta didik memiliki kemampuan untuk mengembangkan potensinya, termasuk belajar bagaimana melakukan proses pembelajaran yang aktif dalam pengembangan pengetahuan intelektual agama, pengendalian diri, ekspresi dalam mengutarakan pendapat, keterampilan yang dibutuhkan diri sendiri, masyarakat juga bangsa dan negara.

Pendidikan berfungsi mengembangkan kemampuan dan membentuk watak serta peradaban bangsa yang bermartabat dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa, bertujuan untuk berkembangnya potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, dan menjadi warga negara yang demokratis serta bertanggung jawab. (UU Sisdiksnas No. 20 Tahun 2003).

Undang-Undang di atas mengandung penjabaran tentang peran guru sebagai fasilitator yang tugasnya menciptakan suasana belajar yang nyaman dan interaktif, mengembangkan potensi yang dimiliki peserta didik dan pembangunan mental. Tugas seorang guru dalam pendidikan nasional sudah ditetapkan dalam sebuah perundang-undangan, seperti dalam Undang-undang Nomor 14 Tahun 2005 dijelaskan, bahwa tugas seorang guru itu bukan hanya mendidik dan mengajar saja tetapi membimbing, melatih, menilai, dan juga mengevaluasi.

Guru adalah pendidik profesional dengan tugas utama mendidik, mengajar, membimbing, mengarahkan, melatih, menilai, dan mengevaluasi peserta didik pada pendidikan anak usia dini jalur pendidikan formal, pendidikan dasar, dan pendidikan menengah.

Dalam proses pembelajaran setiap hari, guru sebagai tenaga profesional berfungsi untuk meningkatkan martabat dan peran guru sebagai agen pembelajaran berfungsi untuk meningkatkan mutu pendidikan nasional. Guru harus mampu menciptakan suasana kelas yang interaktif, aktif, dan partisipatif untuk menumbuh-kembangkan potensi peserta didiknya, membangun mental dan kepribadian serta keterampilan berpikir kritis supaya mampu berpikir secara bertahap.

Peran adalah komponen yang selalu berubah dari posisi atau status (Habel, 2015). Seseorang telah menjalankan suatu peran apabila ia melaksanakan hak dan kewajibannya sesuai dengan kedudukannya. Guru, seperti halnya guru dan peserta didik, memiliki peran yang sangat penting di dunia pendidikan, terutama dalam kegiatan belajar mengajar. Pada dasarnya, peserta didik membutuhkan peran guru untuk membantu mereka berkembang dan mengoptimalkan kemampuan dan bakat mereka. Guru adalah seorang pendidik profesional, dan peran mereka sangat penting dalam menciptakan generasi penerus bangsa. Menurut (Djamarah, Aswan, 2016), guru adalah orang yang memiliki pengalaman dalam bidang yang mereka pelajari. Dia dapat menjadikan anak didik cerdas dengan keilmuannya. Menurut Hamalik (2019), peran guru sebagai teladan adalah penting dalam membangun karakter siswa mereka. Guru harus memberikan contoh yang baik kepada siswa mereka sehingga mereka dapat mengikutinya.

Menurut Arifin, Muzayyin, (2016) guru harus mampu bertindak sebagai pengarah dan pembina sekaligus meningkatkan kemampuan dan bakat siswa . Tanggung jawab dan wibawa adalah kualitas kepribadian yang harus dimiliki seorang pendidik untuk memperkuat posisinya (Mulyasa, 2015). Guru dapat mempengaruhi pembentukan karakter siswanya dengan cara apa pun, baik positif maupun negatif. Dalam hal ini, guru harus bertanggung jawab atas perencanaan program pengajaran, pelaksanaannya, dan evaluasinya (Sukmadinata, N.S., 2013). Menurut Sudjarwo (2015), tidak hanya tanggung jawab guru di sekolah untuk mencapai keberhasilan pendidikan karakter ini, tetapi juga tanggung jawab orang tua sebagai lembaga pendidikan informal di rumah mereka.

Menurut Zulkarnain (2019), Sebagai pendidik, atau siapa saja yang telah menerjunkan diri sebagai pendidik, ada banyak peran yang diperlukan. Semua peran yang diharapkan dari guru adalah sebagai berikut: 1) Teladan, di mana guru harus berhati-hati dalam penampilannya sehingga siswanya tidak meniru kesalahan mereka; 2) Inspirator, di mana guru harus memberikan inspirasi atau petunjuk tentang cara belajar yang baik; dan 3) Motivator, di mana guru harus dapat mendorong dan memberikan dukungan untuk meningkatkan potensi siswa mereka. 4) Dinamisator berarti seorang guru yang cepat, cerdas, dan sadar; 5) Evaluator berarti guru yang mampu mengevaluasi sikap perilaku yang ditampilkan, sepak terjang dan perjuangan yang digariskan, dan agenda yang direncanakan.

10.2 Peran Guru Sebagai Fasilitator

Sebagai seorang fasilitator guru berperan menumbuhkan kemampuan berpikir kritis peserta didik dan guru dituntut untuk memberikan fasilitas dan pelayanan agar mampu memberikan kemudahan saat pembelajaran berlangsung. Peran guru sebagai fasilitator juga dapat berlansung dengan baik ketika guru mampu memahami kebutuhan dengan cara melontarkan pertanyaan, mengajukan masalah atau kasus, memberi kesempatan bertanya, menjawab, dan sebagainya. Seperti yang diungkapkan oleh Sanjaya bahwa peran guru sebagai fasilitator artinya guru harus memberikan pelayanan untuk memudahkan para peserta didik dalam proses pembelajaran (Sulistriani, dkk, 2021).

Peranan guru sebagai fasilitator sangat penting yakni, guru harus mampu membimbing peserta didik dalam hal pedagogis, seperti mampu menjelaskan atau menyampaikan materi pada peserta didik, lalu memfasilitasi psikologis peserta didik di kelas maupun diluar kelas, di mana peserta

didik yang mempunyai masalah dalam berkonsentrasi yang membutuhkan ketenangan atau fokus dalam pembelajaran supaya mampu berpikir kritis dengan baik. Peran guru sebagai juga harus menciptakan ketenangan dalam pembelajaran yang berhubungan dengan kejiwaan peserta didik tersebut dan terakhir guru mampu memfasilitasi kognitif peserta didik peserta didik yakni guru harus mampu membuat peserta didik mudah dalam berfikir atau penalaran ketika proses bembelajaran.

Guru akan mencapai keberhasilan tujuan pembelajaran ketika guru mampu memfasilitasi peserta didik dalam hal pedagogis, psikologis dan pengembangan kognitif peserta didik. Kenyataan yang ada di lapangan, guru hanya terfokus pada aspek pedagogisnya saja, di mana kurangnya guru dalam memfasilitai aspek psikologis dan aspek pengembangan kognitif peserta didik. Guru yang hanya menjelaskan lalu memberikan soal untuk dikerjakan peserta didiknya, juga masih sering kita jumpai ketika dalam pembelajaran yang dilakukan oleh guru dan peserta didik di kelas (Sulistriani, dkk, 2021).

Di dalam pembelajaran, guru sebagai fasilitator memiliki peran sebagai berikut :

1. Mampu Menciptakan Lingkungan Kondusif

   Dalam konteks pendidikan, peran guru sangat berpengaruh dalam menentukan kualitas kegiatan belajar mengajar. Mereka tidak hanya berperan dalam menyampaikan materi pelajaran, tetapi juga memiliki tanggung jawab besar dalam menciptakan suasana kelas yang positif. Suasana belajar yang baik melibatkan lebih dari sekadar lingkungan yang kondusif, tetapi juga meliputi dimensi emosional dan sosial yang berdampak pada pertumbuhan siswa secara menyeluruh. Melalui pembelajaran yang menyeluruh, pengelolaan kelas yang efisien, serta menjalin hubungan interpersonal yang

positif dengan siswa, guru dapat menciptakan lingkungan kelas yang mendukung proses belajar dan perkembangan siswa. Di samping itu, penerapan strategi pembelajaran yang kreatif dan fleksibel juga turut berperan dalam membangun suasana yang mendorong keinginan untuk belajar (Riyananti, 2023). Lingkungan belajar dapat didefinisikan sebagai kondisi, pengaruh, dan rangsangan eksternal yang mencakup aspek fisik, sosial, dan intelektual yang berpengaruh terhadap siswa (Iskandar, 2024).

Lingkungan pembelajaran yang positif adalah tempat di sekolah di mana proses pembelajaran berlangsung dengan baik. Suasana belajar seperti ini perlu dibentuk dan dipertahankan agar peserta didik dapat berkembang secara efektif dan efisien, serta mencapai tujuan pendidikan secara optimal. Guru harus merancang dan menciptakan suasana belajar yang mendukung, serta menghindari kondisi yang dapat merugikan peserta didik. Tantangan utama adalah bagaimana seorang guru dapat berperan dalam membangun suasana belajar yang positif. (Jumrawarsi & Suhaili, 2020).

Lingkungan sekolah yang positif sangat mempengaruhi kualitas pembelajaran siswa. Sebuah kelas yang mendukung dapat mengurangi kebosanan, kelelahan, dan kejenuhan mental siswa. Di sisi lain, suasana kelas yang baik juga dapat meningkatkan minat, motivasi, serta daya tahan belajar mereka. Proses pembelajaran akan lebih menyenangkan jika guru mampu menyajikan humor dengan cara yang sesuai. Ketika siswa merasa antusias dalam proses belajar, hal ini akan memberikan dampak positif pada pencapaian tujuan pendidikan yang ingin diraih (Sukirman & Dewi, 2021).

2. Guru Sebagai Pembelajar

Dalam proses pembelajaran guru bukan hanya sebagai pengajar, tetapi guru juga harus berfungsi sebagai pembelajar. Guru memiliki peran yang sangat besar, tidak hanya cukup mengajar saja tetapi guru juga harus berperan sebagai pendidik, pembimbing dan pemberi arahan, inilah yang dimaksud dengan guru sebagai pembelajar. Sebagai pendidik guru harus memiliki berbagai kemampuan, dimana sebagai kompetensi yang harus dimiliki sebagai pendidik yang profesional. Baik kompetensi secara personal maupun kompetensi profesi dan sosial. Ukuran pendidikan yang dikatakan maju dalam suatu negara tergantung dari kualitas guru. Salah satu kriteria seorang guru adalah memiliki kemampuan mengajar atau pedagogik untuk mendidik dan menyajikan proses pendidikan yang mampu dipahami, dimengerti oleh peserta didik, bahkan menjadi penyemangat peserta didik.

Dalam proses pembelajaran tentunya peran guru didukung dengan adanya kemampuan guru dalam menguasai materi. Tidak hanya menguasai materi saja guru juga harus memberikan contoh-contoh yang berhubungan dengan kehidupan sehari-hari. Hal inilah yang mendorong guru harus terus belajar dan belajar tanpa memandang usia. Guru sendiri adalah insan pembelajar, yang selain mengajar secara wajar juga harus terus belajar, membaca, menulis, serta menghasilkan bahan-bahan ajar dan karya-karya ilmiah yang relevan (Jhonson, 2008).

Seorang guru akan menjadi tolok ukur dari keberhasilan setiap peserta didik, jika guru memiliki potensi mental–intelektual-spiritual yang berkembang maksimal menjadi kecerdasan, karakter, kompetensi dan ketrampilan akademis atau dapat diartikan hanya guru

yang mau bekerja keras secara rutin yang dapat mengembangkan dirinya.

Dari semua proses pembelajaran mulai perencanaan hingga evaluasi pembelajaran profesi guru memiliki banyak peran. Munawir (2022) menyebutkan bahwa terdapat beberapa pendapat yang menjelaskan mengenai peran-peran yang dimiliki oleh guru, antara lain adalah:

a. Prey Katz yang menggambarkan peranan guru sebagai komunikator, sahabat yang dapat memberikan nasihat-nasihat, motivator sebagai pemberi inspirasi dan dorongan, pembimbing dalam pengembangan sikap dan tingkah laku serta nilai-nilai, dan sebagai orang yang menguasai bahan yang diajarkan.
b. Havighurst menjelaskan bahwa peranan guru di sekolah sebagai pegawai dalam hubungan kedinasan, sebagai bawahan terhadap atasannya, sebagai kolega dalam hubungannya dengan teman sejawat, sebagai mediator dalam hubungannya dengan anak didik, sebagai pengatur disiplin, evaluator dan pengganti orang tua.
c. James W. Brown mengemukakan bahwa tugas dan peranan guru antara lain menguasai dan mengembangkan materi pelajaran, merencanakan dan mempersiapkan pelajaran sehari hari, mengontrol dan mengevaluasi kegiatan siswa.
d. Federasi dan Organsasi Profesional Guru Sedunia mengungkapkan bahwa peranan guru di sekolah tidak hanya sebagai transmitter dari ide tetapi juga berperan sebagai transformer dan katalisator dari nilai dan sikap.

10.3 Peran Guru Dalam Tatap Muka

Terdapat beberapa peran guru dalam pembelajaran tatap muka yang di kemukakan oleh Moon dalam Riyanti (2023), yaitu sebagai berikut:

1. Guru Sebagai Perancang Pembelajaran.

   Di sini guru dituntut untuk berperan aktif dalam merencanakan pembelajaran tersebut dengan memperhatikan berbagai komponen dalam sistem pembelajaran yang meliputi:

   - Menyiapkan materi yang relevan dengan tujuan, waktu, fasilitas, perkembangan ilmu, kebutuhan dan kemampuan siswa, komprehensif, sistematis, dan fungsionsl efektif
   - Merancang metode yang disesuaikan dengan situasi dan kondisi siswa.
   - Menyediakan sumber belajar, dalam hal ini guru berperan sebagai fasilitator dalam pengajaran.
   - Media, dalam hal ini guru berperan sebagai mediator dengan memperhatikan relevansi (seperti juga materi), efektif dan efisien, kesesuaian dengan metode, serta pertimbangan praktis.

2. Guru Sebagai Sumber Belajar,

   Peran guru sebagai sumber belajar, merupakan peran yang sangat penting. Peran sebagai sumber belajar berkaitan erat dengan penguasaan materi pelajaran. Kita bisa menilai baik atau tidaknya seorang guru hanya dari penguasaan materi pelajaran. Dikatakan guru yang baik manakala ia dapat menguasai materi pelajaran dengan baik, sehingga benar-benar berperan sebagai sumber belajar bagi anak didikya. Apa pun yang ditanyakan siswa sekaitan dengan materi pelajaran yang sedang diajarkannya, ia akan dapat menjawab dengan penuh keyakinan. Hal ini untuk menjaga agar guru memiliki pemahaman yang lebih baik tentang materi yang akan

dikaji bersama siswa, guru dapat menunjukkan sumber belajar yang dapat di pelajari oleh siswa yang biasanya memiliki kecepatan belajar di atas rata-rata siswa yang lain, guru perlu melakukan pemetaan tentang materi pelajaran. Melalui pemerataan semacam ini akan memudahkan bagi guru dalam melaksanakan tugasnya sebagai sumber belajar.

3. Guru Sebagai Pengelola Pembelajaran.

Tujuan umum pengelolaan kelas adalah menyediakan dan menggunakan fasilitas bagi bermacam macam kegiatan belajar mengajar. Sedangkan tujuan khususnya adalah mengembangkan kemampuan siswa dalam menggunakan alat-alat belajar, menyediakan kondisi-kondisi yang memungkinkan siswa bekerja dan belajar, serta membantu siswa untuk memperoleh hasil yang diharapkan. Selain itu, guru juga berperan dalam membimbing pengalaman sehari-hari ke arah pengenalan tingkah laku dan kepribadiannya sendiri. Salah satu ciri manajemen kelas yang baik adalah tersedianya kesempatan bagi siswa untuk sedikit demi sedikit mengurangi ketergantungannya pada hingga mereka mampu membimbing kegiatannya sendiri.

Menurut Ivor K.Devais, salah satu kecenderungan yang sering dilupakan adalah melupakan bahwa hakikat pembelajaran adalah belajarnya siswa dan bukan mengajarnya guru. Dalam hubungannya dengan pengelolaan pembelajaran Alvin C. Eurich menjelaskan, bahwa prinsip-prinsip belajar yang harus diperhatikan guru adalah sebagai berikut: segala sesuatu yang dipelajari oleh siswa, maka siswa harus mempelajarinya sendiri, seorang siswa akan belajar lebih banyak apabila setiap selesai melaksanakan tahapan kegiatan diberikan reinforcement, penguasaan secara penuh dari setiap langkah memungkinkan belajar secara keseluruhan lebih

berarti, apabila siswa diberi tanggung jawab,maka ia lebih termotivasi untuk belajar.

4. Guru Sebagai Mediator.

   Sebagai mediator guru berperan dalam memberikan pelayanan untuk memudahkan siswa dalam kegiatan proses pembelajaran. Tujuan mengajar adalah mempermudah siswa belajar. Inilah hakikat peran mediator dalam proses pembelajaran. Agar dapat melaksankan peran sebagai mediator dalam proses pembelajaran, ada beberapa hal yang harus dipahami, khususnya hal-hal yang berhubungan dengan pemanfaatan berbagai media dan sumber pembelajaran:

   - Guru perlu memahami berbagai jenis media dan sumber belajar beserta fungsi masing-masing media tersebut
   - Guru perlu memiliki keterampilan dalam merancang suatu media
   - Guru dituntut untuk mampu mengorganisasikan berbagai jenis media serta dapat memanfaatkan berbi sumber belajar
   - Guru dituntut agar memiliki kemampuan dalam berkomunikasi dan berinteraksi dengan siswa.
   - Guru Sebagai Demonstrator.
     Guru sebagai demonstrator berperan untuk mempertunjukkan kepada siswa segala sesuatu yang dapat membuat siswa lebih mengerti dan memahami setiap pesan yang disampaikan.

Siswa adalah individu yang unik. Keunikan itu bisa dilihat dari adanya setiap perbedaan. Perbedaan itulah yang menuntut guru harus berperan sebagai pembimbing. Membimbing siswa agar dapat menemukan berbagai potensi yang dimilikinya sebagai bekal hidup mereka, membimbing siswa agar dapat mencapai dan melaksanakan tugas-tugas perkembangan mereka. Agar guru berperan sebagai pembimbing yang baik, maka ada beberapa hal yang harus dimiliki:

- Guru harus memiliki pemahaman tentang anak yang sedang dibimbingnya
- Guru harus terampil dalam merencanakan tentang tujuan dan kompetensi yang hendak dicapai, maupun merencanakan proses pembelajaran.

10.4 Guru Sebagai Motivator

Menurut Ngalimun (2009), Guru merupakan sosok yang penting dan cukup menentukan dalam proses belajar pembelajaran. Walaupun sekarang ini ada berbagai sumber belajar alternatif yang lebih kaya, seperti buku, jurnal, majalah, internet, maupun sumber belajar lainya, tokoh guru tetap menjadi kunci untuk optimalisasi sumber-sumber belajar yang ada. Guru tetap menjadi sumber belajar yang utama. Tanpa guru, proses pembelajaran tidak akan dapat berjalan secara maksimal.

Dengan gambaran tugas dan peran guru yang seperti ini diharapkan guru atau pendidik seharusnya mempunyai banyak ilmu, dan mengamalkan ilmunya dengan sungguh-sungguh dalam proses pembelajaran, serta senantiasa membimbing siswanya untuk mencapai kehidupan yang lebih baik. Mereka yang disebut guru bukan hanya yang memiliki kualifikasi keguruan secara formal yang diperoleh lewat jenjang pendidikan di perguruan tinggi saja, tetapi yang

terpenting adalah mereka yang mempunyai kompetensi keilmuan tertentu dan dapat menjadikan orang lain pandai dalam ranah kognitif, afektif dan psikomotorik. Ranah kognitif menjadikan siswa cerdas dalam aspek intelektualnya, ranah afektif menjadikan siswa mempunyai sikap dan perilaku yang sopan, dan ranah psikomotorik menjadikan siswa terampil dalam melaksanakan aktivitas secara efektif dan efisien, serta tepat guna. Di sinilah letak penting peranan seorang guru. Sehingga, bukan hal yang terlalu berlebihan jika ada penilaian bahwa berhasil atau tidaknya proses pendidikan tergantung kepada peranan guru. Walaupun perannya sangat menentukan, namun harus disadari bahwasanya guru bukan satu satunya penentu keberhasilan atau kegagalan pembelajaran. Sebab, keberhasilan atau kegagalan pembelajaran dipengaruhi oleh beragam faktor yang saling berkaitan antara yang satu dengan yang lain. Salah satu faktor penentu keberhasilan siswa adalah adanya motivasi yang dimiliki siswa.

Menurut Dr. Ovide Dicroly, yang terkenal dengan pengajaran berdasarkan "pusat minat" anak makan, pakaian, permainan/bekerja. Kemudian menyusul tokoh pendidikan lainya seperti Dr. John Dewey, yang terkenal dengan pengajaran proyeknya", yang berdasarkan pada masalah yang menarik minat siswa, sistem persekolahanya lainnya. Sehingga sejak itu pula para ahli berpendapat, bahwa tingkah laku manusia didorong oleh motif-motif tertentu, dan perbuatan belajar akan berhasil apabila didasarkan pada motivasi yang ada pada murid. Murid dapat dipaksa untuk mengikuti suatu perbuatan, tetapi ia tidak dapat dipaksa untuk menghayati perbuatan itu sebagaimana mestinya Oemar Hamalik (2011).

Seseorang itu akan berhasil dalam belajar, kalau dirinya ada keinginan untuk belajar. Inilah prinsip dan hukum pertama dalam kegiatan pendidikan dan pengajaran. Keinginan belajar inilah yang disebut dengan motivasi.

Motivasi dalam hal ini ada dua hal, yaitu: pertama, mengetahui apa yang akan dipelajari. Kedua, memahami mengapa hal tersebut patut dipelajari. Dengan berpijak pada kedua unsur motivasi inilah sebagai dasar permulaan yang baik untuk belajar (Sardiman, 2016).

Motivasi belajar siswa adalah kecenderungan siswa untuk menemukan aktivitas belajar yang bermakna dan berharga sehingga mereka merasakan keuntungan dari aktivitas belajar tersebut (Wahyuni, 2009).

Anak memerlukan motivasi untuk proses perkembangan belajarnya. Motivasi merupakan syarat mutlak belajar, bahkan hasil belajar akan optimal kalau ada motivasi. Makin tepat motivasi yang diberikan, akan makin berhasil pula pelajaran itu. Motivasi mendorong dan mengarah minat belajar untuk tercapai suatu tujuan. Tujuan adalah sesuatu yang hendak dicapai oleh suatu perbuatan yang apabila tercapai akan memuaskan individu. Adanya tujuan yang jelas dan disadari akan mempengaruhi kebutuhan dan ini akan mendorong timbulnya motivasi. Jadi, suatu tujuan dapat juga membangkitkan timbulnya motivasi dalam diri seseorang (Oemar Malik, 2011).

Guru harus bisa menjadi sosok pembangkit semangat, pendorong potensi dan penggerak aksi. Siswa yang malas, tidak bersemangat, hampa masa depan, dan tidak mempunyai cita-cita, akan didorong untuk aktif bersemangat, menetapkan masa depan, dan mempunyai cita-cita setinggi langit.

Dalam memberikan pelajaran, khususnya disini guru kelas, hendaknya dapat menjadi motivasi bagi peserta didik untuk terus belajar. Bila seorang guru tidak bisa menarik simpati siswa, tidak berpenampilan menarik, maka siswa enggan untuk menghadapi atau menerima pelajaran.

Motivasi mempunyai pengaruh yang besar terhadap aktivitas belajar. Siswa yang termotivasi terhadap pembelajaran akan mempelajarinya dengan sungguh-sungguh seperti rajin belajar, merasa senang mengikuti

pelajaran, dan bahkan dapat menemukan kesulitan-kesulitan dalam belajar karena adanya daya tarik yang diperoleh dari pembelajaran. Proses belajar akan berjalan lancar bila disertai motivasi. Berdasarkan hasil penelitian psikologi menunjukan bahwa kurangnya motivasi belajar dapat mengakibatkan kurangnya rasa ketertarikan pada suatu bidang tertentu, bahkan dapat melahirkan sikap penolakan terhadap guru.

Dari pengertian di atas, guru mempunyai peran yang penting. Sebab guru adalah orang yang bekerjanya mengajar, membimbing, mengarahkan, melatih, menilai, dan mengevaluasi peserta didik. Peran guru pada sekolah dasar sangat besar konstribusinya dalam pelaksanaan proses pembelajaran, setidaknya akan membentuk sikap siswa dalam belajar, dan bagi guru sendiri ialah sebagai alat untuk mencapai tujuan pelajaran. Keberhasilan proses pembelajaran merupakan suatu harapan, baik guru maupun siswa.

Guru harus dapat memberikan motivasi belajar kepada siswa sehingga semangat untuk belajar mereka tetap tinggi. Ada empat hal yang dapat dikerjakan guru dalam memberikan motivasi ini yaitu:

1. Membangkitkan dorongan kepada siswa untuk belajar.
2. Menjelaskan secara konkret kepada siswa apa yang dapat dilakukan pada akhir pengajaran.
3. Memberikan ganjaran terhadap prestasi yang dicapai sehingga dapat merangsang untuk mencapai prestasi yang lebih baik dikemudian hari.
4. Membentuk kebiasaan belajar yang baik.
5. Guru sebagai Evaluator

Setelah proses belajar mengajar berakhir maka guru bertugas untuk mengadakan sebuah evaluasi, untuk mengetahui tingkat keberhasilannya dalam memberikan materi pelajaran kepada para siswa (Slamet, 2003).

1. Prinsip Motivasi Belajar

Ada dua prinsip yang dapat digunakan untuk meninjau motivasi ialah: (1) motivasi dipandang sebagai suatu proses. Pengetahuan tentang proses ini akan membantu kita menjelaskan kelakuan yang kita amati dan untuk memperkirakan kelakuan-kelakuan lain pada seseorang. (2) dapat ditemukan karakter dari proses ini dengan melihat petunjuk-petunjuk dari tingkah lakunya. Apakah petunjuk-petunjuk dapat dipercaya, dapat dilihat kegunaanya dalam memperkirakan dan menjelaskan tingkah laku lainnya. Menurut Mc. Dinald: motivasion is an energy change within the person characterized by affective arousal and anticipatory goal reaction (Oemar Malik, 2013).

Motivasi adalah perubahan energi dalam diri (pribadi) seseorang yang ditandai dengan timbulnya perasaan dan reaksi untuk mencapai tujuan. Ada tiga unsur yang saling berkaitan, yaitu sebagai berikut:

a. Motivasi dimulai dari adanya perubahan energi dalam pribadi. Perubahan perubahan dalam motivasi timbul dari perubahan-perubahan tertentu di dalam sistem neuropisilogis dalam organisme manusia, misalnya karena terjadi perubahan dalam sistem pencernaan maka timbul motif lapar. Tapi ada juga perubahan energi yang tidak diketahui.
b. Motivasi ditandai dengan timbulnya perasaan affective arousal. Mula-mula merupakan ketegangan sikologis, lalu merupakan suasana emosi. Suasana emosi ini menimbulkan ketakutan yang bermotif. Perubahan ini mungkin bisa dan mungkin juga tidak. Kita hanya dapat melihatnya dalam perbuatan. Seorang yang terlibat dalam suatu diskusi, karena dia merasa tertarik pada masalah yang akan dibicarakan maka suaranya akan timbul

dan kata-katanya dengan lancar dan cepat akan keluar.

c. Motivasi ditandai dengan reaksi-reaksi untuk mencapai tujuan, pribadi yang termotivasi mengadakan respons-respons yang tertuju ke arah suatu tujuan. Respons-respons itu berfungsi mengurangi ketegangan yang disebabkan oleh perbuatan energi dalam dirinya. Setiap respons merupakan suatu langkah ke arah mencapai tujuan, misalnya si a ingin mendapat hadiah maka ia akan belajar, mengikuti ceramah, bertanya, membaca buku, dan mengikuti tes (Oemar Malik, 2013).

2. Fungsi Motivasi

Motivasi mendorong timbulnya kelakuan dan mempengaruhi serta mengubah kelakuan. Jadi, fungsi motivasi itu meliputi berikut ini:

a. Mendorong timbulnya kelakuan atau suatu perbuatan. Tanpa motivasi maka tidak akan timbul sesuatu perbuatan seperti belajar.
b. Motivasi berfungsi sebagai pengarah. Artinya mengarahkan perbuatan kepencapaian tujuan yang diinginkan.
c. Motivasi berfungsi sebagai penggerak. Besar kecilnya motivasi akan menentukan cepat atau lambatnya suatu pekerjaan (Oemar Malik, 2013).

3. Nilai Motivasi

Dalam Pengajaran Adalah menjadi tanggung jawab guru agar pengajaran yang diberikanya berhasil dengan baik. Keberhasilan ini banyak bergantung pada usaha guru membangkitkan motivasi belajar murid. Dalam garis besarnya motivasi mengandung nilai-nilai sebagai berikut:

a. Motivasi menentukan tngkat berhasil atau gagalnya perbuatan belajar murid. Belajar tanpa adanya motivasi kiranya sulit untuk berhasil.
b. Pengajaran yang bermotivasi pada hakikatnya adalah pengajaran yang disesuaikan dengan kebutuhan, dorongan, motif, minat yang ada pada murid.
c. Pengajaran yang demikian sesuai dengan tuntutan demokrasi dalam pendidikan.
d. Pengajaran yang bermotivasi menuntut kreativitas dan imajinasi guru untuk berusaha secara sungguh-sungguh mencari cara-cara yang relevan dan sesuai guna membangkitkan dan memelihara motivasi belajar siswa. Guru senantiasa berusaha agar murid-murid akhirnya memiliki self motivasion yang baik.
e. Berhasil atau gagalnya dalam membangkitkan dan menggunakan motivasi dalam pengajaran erat pertaliannya dengan pengaturan disiplin kelas. Kegagalan dalam hal ini mengakibatkan timbulnya masalah disiplin di dalam kelas.
f. Asas motivasi menjadi salah satu bagian yang intregal daripada asas-asas mengajar. Penggunaan motivasi dalam mengajar buku saja melengkapi prosedur mengajar, tetapi juga menjadi faktor yang menentukan pengajaran yang efektif. Demikian penggunaan asas motivasi adalah sangat esensial dalam proses belajar mengajar (Oemar Malik, 2013).

4. Cara Menggerakkan Motivasi Belajar Siswa

Guru dapat menggunakan berbagai cara untuk menggerakkan atau membangkitkan motivasi belajar siswanya, ialah sebagai berikut.

a. Memberi angka Umumnya setiap siswa ingin mengetahui hasil pekerjaannya, yakni berupa angka yang diberikan oleh guru. Murid yang mendapat angkanya baik, akan mendorong motivasi belajarnya menjadi lebih besar, sebaliknya murid yang mendapat angka kurang, mungkin menimbulkan frustasi atau dapat juga menjadi pendorong agar belajar lebih baik.
b. Pujian Pemberian pujian kepada murid atas hal-hal yang telah dilakukan dengan berhasil besar manfaatnya sebagai pendorong belajar. Pujian menimbulkan rasa puas dan senang.
c. Hadiah Cara ini dapat juga dilakukan oleh guru dalam batas-batas tertentu, misalnya pemberian hadiah pada akhir tahun kepada para siswa yang mendapat atau menunjukkan hasil belajar yang baik, memberikan hadiah bagi para pemenang sayembara atau pertandingan olahraga.
d. Kerja kelompok Dalam kerja kelompok di mana melakukan kerjasama dalam belajar, setiap anggota kelompok turutnya, kadang-kadang perasaan untuk mempertahankan nama baik kelompok menjadi pendorong yang kuat dalam perbuatan belajar.
e. Persaingan Baik kerja kelompok maupun persaingan memberikan motif-motif sosial kepada murid. Hanya saja persaingan individual akan menimbulkan pengaruh yang tidak baik, seperti: rusaknya hubungan persahabatan, perkelahian, pertentangan, persaingan antar kelompok belajar.
f. Penilaian Penilaian secara terus menerus akan mendorong murid-murid belajar, oleh karena setiap anak memiliki kecenderungan untuk memperoleh

hasil yang baik. Di samping itu, para siswa selalu mendapat tantangan dan masalah yang harus dihadapi dan dipecahkan, sehingga mendorongnya belajar lebih teliti dan seksama.

g. Karyawisata dan ekskursi Cara ini dapat membangkitkan motivasi belajar oleh karena dalam kegiatan ini akan mendapat pengalamaan langsung dan bermakna baginya. Selain dari itu, karena objek yang akan dikunjungi adalah objek yang menarik minatnya. Suasana bebas lepas dari keterikatan suasana kelas, besar manfaatnya untuk menghilangkan ketegangan-ketegangan yang ada, sehingga kegiatan belajar dapat dilakukan lebih menyenangkan.
h. Film pendidikan Setiap siswa merasa senang menonton film. Gambaran dan isi cerita film lebih menarik perhatian dan minat siswa dalam belajar. Para siswa mendapat pengalaman baru yang merupakan suatu unit cerita bermakna.

5. Macam-macam Motivasi

Dalam hal ini terdapat bermacam-macam klasifikasi di antaranya menurut Chaplin dalam Shaleh (2019), motivasi dapat dibagi menjadi dua, yaitu:

a. Physiological drive, ialah dorongan-dorongan yang bersifat fisik, seperti lapar, haus, dan sebagainya.
b. Social motives, yaitu dorongan-dorongan yang berhubungan dengan orang lain seperti estetis, dorongan ingin selalu berbuat baik, etis, kebutuhan berkelompok, butuh penghormatan, dan sebagainya.

Sedangkan Woodworth dan Marqius menggolongkan motivasi menjadi tiga macam, yaitu:

- Kebutuhan-kebutuhan organis, yaitu motivasi yang berkaitan dengan kebutuhan dengan dalam seperti makan, minum, bergerak, dan beristirahat.
- Motivasi darurat, yang mencakup dorongan untuk Menyelamatkan diri, dorongan untuk membalas, dorongan untuk usaha, dan sebagainya. Motivasi ini timbul jika situasi menuntut timbulnya kegiatan yang cepat dan tepat dari diri manusia.
- Motivasi objektif, yaitu motivasi yang diarahkan kepada objek atau tujuan tertentu disekitar kita, yang mencakup kebutuhan eksplorasi, manipulasi, menaruh minat. Motivasi ini timbul karena dorongan untuk menghadapi dunia secara efektif (Shaleh, 2019).

Berdasarkan sumbernya motivasi dapat dibagi menjadi dua yaitu:

- Motivasi intrinsik, motivasi yang tercakup di dalam situasi belajar dan menemui kebutuhan dan tujuan-tujuan murid. Motivasi ini sering juga disebut motivasi murni. Motivasi yang sebenarnya yang timbul dalam diri siswa sendiri, misalnya keinginan untuk mendapat keterampilan tertentu, memperoleh informasi dan pengertian, mengembangkan sikap untuk berhasil, menyenangi kehidupan, menyadari sumbangannya terhadap usaha kelompok, keinginan diterima oleh orang lain, dan lain-lain. Jadi, motivasi ini timbul tanpa pengaruh dari luar. Motivasi intrinsik adalah motivasi yang hidup dalam diri siswa dan berguna dalam situasi belajar yang fungsional.
- Motivasi ekstrinsik yaitu motivasi yang disebabkan oleh faktor-faktor dari luar situasi belajar, seperti angka kredit, ijazah, tingkatan hadiah, medali pertentangan dan persaingan yang bersifat negatif ialah sarcasm,

ridicule, dan hukuman. Motivasi ekstrinsik ini tetap diperlukan di sekolah, sebab pengajaran di sekolah tidak semuanya menarik minat siswa atau sesuai dengan kebutuhan siswa. Lagi pula sering kali para siswa belum memahami untuk apa ia belajar hal-hal yang diberikan oleh sekolah. Karena itu motivasi terhadap pelajaran itu perlu dibangkitkan oleh guru sehingga para siswa mau dan ingin belajar (Oemar Malik, 2013). Motivasi ekstrinsik merupakan kegiatan belajar yang tumbuh dari dorongan dan kebutuhan seseorang tidak secara mutlak berhubungan dengan kegiatan belajarnya sendiri.

DAFTAR PUSTAKA

Abdul Rahman Shaleh, Psikologi, (Jakarta: Kencana, 2009).

Arifin, Muzayyin. (2016). Kapita Selekta Pendidikan Islam. Surabaya: Al Ikhlas

Djamarah, Z. A. (2016). Strategi Belajar Mengajar. Jakarta: Rineka Cipta

Esa Nur Wahyuni, Motivasi dalam Pembelajaran, (Malang: UIN-Malang Press, 2009).

Iskandar, S., Rosmana, P.S., Putri, H.I., Alqindy, K.K., & Anggrain, S.K.P. (2024). Peran Guru Dalam Membangun Lingkungan Belajar yang Positif di Kelas. Jurnal Pendidikan Tambusai, 8(2), 25762– 25770.

Johnson Elaine B, Cotextual teaching and learning (Bandung:MLC, 2008)

Jumrawarsi, & Suhaili, N. (2020). Peran Seorang Guru Dalam Menciptakan Lingkungan Belajar yang Kondusif. Ensiklopedia Education Review, 2(3), 50-54.

Mukhtar Latif, Surya Wahyuni Latief, Ph.D, Teori Manajemen Pendidikan, (Jakarta:Prana Media Group, 2018), 1

Mulyasa, E. (2013). Standar kompetensi dan sertifikasi guru. Bandung, Indonesia: Remaja Rosdakarya.

Munawir, M., Salsabila, Z. P., & Nisa', N. R. (2022). Tugas, fungsi dan peran guru profesional. Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan, 7(1)

Ngainun Naim, Menjadi Guru Inspiratif, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2009)

Oemar Hamalik, 2013. Proses Belajar Mengajar, (Jakarta: Bumi Aksara, 2013).

Oemar Hamalik, Proses Belajar Mengajar, (Jakarta: Bumi Aksara, 2011).

Riyananti, B. A. E., Ardiyansyah, P., & Pasi, S. K. (2023). Transformasi peran guru: Dari pengajar menuju

fasilitator pembelajaran abad 21. Tarbiyah: Jurnal Multidisiplin Ilmu Sosial, 6(2), 101–115.

Sardiman, A.M., Interaksi dan Motivasi Belajar Mengajar, (Jakarta: Raja Grafindo, 2016)

Slamet, Belajar dan Faktor-faktor yang Mempengaruhinya, (Jakarta: Rineka Cipta, 2003).

Sukirman, & Dewi, T.R. (2021). Keterampilan Guru Dalam Menciptakan Lingkungan Pembelajaran yang Efektif. JEMARI (Jurnal Edukasi Madrasah Ibtidaiyah), 3(2), 66-72.

Shaleh, A.R, 2019, Psikologi Pendidikan, Jakarta, Kencana.

Sukmadinata, Nana Syaodih. 2005. Landasan Psikologi Proses Pendidikan. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.

Sulistriani, Joko Santoso, dan Srikandi Oktaviani, "Peran Guru Sebagai Fasilitator Dalam Pembelajaran IPA Di Sekolah Dasar", Journal Of Elementary School E ducation (Jouese) 3, no. 1, 2021, 58.

Undang-undang (UU) Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, Sumber LN.2003/NO.78, TLN NO.4301, LL SETNEG : 37 HLM.

Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 Tentang Guru Dan Dosen

Zulkarnain, D. (2019). Peran Guru Dalam Pelaksanaan Pendidikan Karakter Pada Siswa Kelas X Di Sekolah Menengah Atas Negeri 1 Palangka Raya. Jurnal Civic Education: Media Kajian Pancasila Dan Kewarganegaraan, 3(1).

BAB 11
EVALUASI PROSES DAN HASIL BELAJAR DARI PERSPEKTIF PSIKOLOGIS

Oleh: Nur Sholehah Dian Saputri, S.Pd., M.Pd

11.1 Pendahuluan

Evaluasi merupakan salah satu unsur krusial dalam proses pembelajaran. Dalam konteks pendidikan, evaluasi umumnya dimaknai sebagai kegiatan untuk mengetahui sejauh mana peserta didik mampu mencapai tujuan pembelajaran yang telah ditentukan. Melalui evaluasi, pendidik memperoleh informasi terkait tingkat pemahaman peserta didik terhadap materi yang dipelajari serta perkembangan kemampuan yang dimiliki. Dengan demikian, evaluasi tidak hanya berfungsi sebagai alat penilaian, tetapi juga sebagai sarana untuk menilai kualitas proses pembelajaran yang telah berlangsung.

Seiring dengan perkembangan pendidikan modern, konsep evaluasi tidak lagi terbatas pada pengukuran hasil belajar di akhir pembelajaran. Evaluasi kini dipahami sebagai bagian integral dari keseluruhan proses belajar. Evaluasi mampu memberikan gambaran tentang cara peserta didik belajar, bagaimana mereka memahami informasi, serta bagaimana mereka mengembangkan kemampuan berpikir dan sikap belajar. Oleh karena itu, evaluasi tidak hanya berorientasi pada hasil akhir, tetapi juga menekankan pada proses yang

dialami peserta didik selama kegiatan pembelajaran berlangsung.

Dari perspektif psikologi belajar, evaluasi memiliki peran yang lebih luas karena berkaitan dengan berbagai aspek perkembangan peserta didik. Evaluasi dapat membantu pendidik memahami bagaimana peserta didik memproses informasi, membangun pemahaman terhadap konsep, serta mengembangkan motivasi dalam belajar. Selain itu, evaluasi juga dapat memberikan informasi mengenai kesulitan belajar yang dialami peserta didik sehingga pendidik dapat memberikan bantuan yang lebih tepat. Dengan memahami aspek psikologis dalam proses belajar, evaluasi dapat menjadi alat yang membantu meningkatkan kualitas pembelajaran.

Dalam kajian psikologi pendidikan, evaluasi pembelajaran perlu mempertimbangkan karakteristik perkembangan peserta didik. (Santrock, 2018) Menjelaskan bahwa proses belajar dipengaruhi oleh perkembangan kognitif, emosional, dan sosial yang dimiliki oleh peserta didik. Oleh karena itu, evaluasi pembelajaran sebaiknya tidak hanya mengukur kemampuan akademik, tetapi juga memperhatikan kondisi psikologis yang memengaruhi proses belajar. Pendekatan ini memungkinkan pendidik untuk memperoleh gambaran yang lebih menyeluruh mengenai kemampuan dan kebutuhan belajar peserta didik.

Pandangan serupa juga dikemukakan oleh (Woolfolk, 2016) Yang menekankan bahwa penilaian yang efektif merupakan bagian dari proses pembelajaran itu sendiri. Penilaian tidak hanya digunakan untuk mengetahui hasil belajar, tetapi juga untuk memahami bagaimana peserta didik berpikir dan belajar. Informasi yang diperoleh dari proses evaluasi dapat membantu pendidik menyesuaikan strategi pembelajaran sehingga lebih sesuai dengan kebutuhan peserta didik. Dengan demikian, evaluasi dapat berperan sebagai sarana refleksi yang mendukung peningkatan kualitas pembelajaran.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat dipahami bahwa evaluasi pembelajaran memiliki peran yang sangat penting dalam memahami proses dan hasil belajar peserta didik. Evaluasi tidak hanya berfungsi sebagai alat pengukuran, tetapi juga sebagai sarana untuk memahami dinamika psikologis yang terjadi dalam proses belajar. Oleh karena itu, pembahasan mengenai evaluasi proses dan hasil belajar perlu dikaji dari perspektif psikologis agar dapat memberikan pemahaman yang lebih komprehensif mengenai perkembangan belajar peserta didik.

11.2 Konsep Dasar Evaluasi dalam Pembelajaran

Evaluasi dalam pembelajaran merupakan proses yang sistematis untuk mengetahui sejauh mana tujuan pembelajaran telah tercapai. Dalam praktiknya, evaluasi sering disamakan dengan pengukuran dan penilaian, padahal ketiganya memiliki makna yang berbeda. Pemahaman yang tepat mengenai perbedaan ini penting agar proses evaluasi dapat dilakukan secara lebih akurat dan bermakna.

Pengukuran merupakan proses dasar yang berkaitan dengan pemberian angka atau skor terhadap kemampuan peserta didik melalui instrumen tertentu, seperti tes atau tugas. Hasil pengukuran bersifat kuantitatif, misalnya nilai ujian atau skor hasil tes. Pengukuran hanya menunjukkan "berapa banyak" kemampuan yang dimiliki peserta didik, tetapi belum memberikan makna terhadap hasil tersebut. Oleh karena itu, pengukuran tidak dapat berdiri sendiri dalam proses evaluasi pembelajaran.

Selanjutnya, penilaian merupakan proses interpretasi terhadap hasil pengukuran. Dalam tahap ini, data kuantitatif yang diperoleh dari pengukuran dianalisis untuk memberikan makna, seperti menentukan apakah hasil belajar peserta didik termasuk kategori baik, cukup, atau kurang. Penilaian

membantu pendidik memahami tingkat pencapaian peserta didik berdasarkan kriteria tertentu. Dengan kata lain, penilaian menjawab pertanyaan "apa arti dari hasil yang diperoleh peserta didik".

Evaluasi berada pada tingkat yang lebih luas dibandingkan dengan pengukuran dan penilaian. Evaluasi tidak hanya mencakup pengumpulan dan interpretasi data, tetapi juga melibatkan proses pengambilan keputusan. Melalui evaluasi, pendidik dapat menentukan langkah selanjutnya, seperti memberikan penguatan, perbaikan pembelajaran, atau intervensi bagi peserta didik yang mengalami kesulitan belajar.

Dengan demikian, evaluasi memiliki fungsi strategis dalam meningkatkan kualitas proses dan hasil pembelajaran. Dalam perspektif psikologi pendidikan, evaluasi tidak hanya berfungsi sebagai alat untuk mengelompokkan peserta didik berdasarkan prestasi akademik. Evaluasi juga berperan sebagai sarana diagnosis untuk mengidentifikasi kesulitan belajar, memahami gaya belajar, serta mengetahui faktor-faktor psikologis yang memengaruhi proses belajar. Oleh karena itu, evaluasi perlu dirancang secara komprehensif agar mampu menggambarkan kondisi belajar peserta didik secara menyeluruh.

Salah satu landasan penting dalam pengembangan evaluasi pembelajaran adalah taksonomi tujuan pendidikan yang dikembangkan oleh Benjamin S. Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001). Taksonomi ini mengelompokkan tujuan pembelajaran ke dalam tiga ranah utama, yaitu kognitif, afektif, dan psikomotorik. Ketiga ranah ini memberikan kerangka yang sistematis bagi pendidik dalam merancang dan melaksanakan evaluasi pembelajaran.

Ranah kognitif berkaitan dengan kemampuan berpikir peserta didik. Dalam revisi taksonomi Bloom, ranah ini mencakup beberapa tingkatan, yaitu mengingat, memahami, menerapkan, menganalisis, mengevaluasi, dan mencipta. Setiap tingkatan menunjukkan kompleksitas proses berpikir

yang berbeda. Oleh karena itu, evaluasi pembelajaran sebaiknya tidak hanya mengukur kemampuan mengingat, tetapi juga kemampuan berpikir tingkat tinggi seperti analisis dan evaluasi. Dengan demikian, evaluasi dapat mendorong peserta didik untuk mengembangkan kemampuan berpikir kritis dan kreatif.

Ranah afektif berkaitan dengan sikap, nilai, dan perasaan peserta didik terhadap proses pembelajaran. Evaluasi pada ranah ini penting karena sikap dan motivasi belajar sangat memengaruhi keberhasilan belajar. Peserta didik yang memiliki minat dan sikap positif terhadap pembelajaran cenderung lebih aktif dan memiliki hasil belajar yang lebih baik. Oleh karena itu, evaluasi tidak hanya menilai aspek kognitif, tetapi juga perlu memperhatikan perkembangan sikap dan nilai peserta didik.

Ranah psikomotorik berkaitan dengan keterampilan fisik atau kemampuan melakukan suatu tindakan. Evaluasi pada ranah ini biasanya dilakukan melalui observasi terhadap kinerja atau praktik langsung. Dalam konteks pembelajaran, ranah psikomotorik penting terutama pada bidang yang menuntut keterampilan tertentu, seperti praktik laboratorium, keterampilan konseling, atau kegiatan berbasis proyek.

Dengan mengacu pada taksonomi Bloom, evaluasi pembelajaran dapat dilakukan secara lebih komprehensif karena mencakup seluruh aspek perkembangan peserta didik (Anderson & Krathwohl, 2001). Evaluasi tidak hanya berfokus pada hasil tes, tetapi juga memperhatikan proses berpikir, sikap, dan keterampilan yang dimiliki peserta didik. Pendekatan ini sejalan dengan perspektif psikologis yang memandang belajar sebagai proses yang melibatkan berbagai dimensi perkembangan individu.

Secara keseluruhan, konsep dasar evaluasi dalam pembelajaran menunjukkan bahwa evaluasi merupakan proses yang kompleks dan multidimensional. Evaluasi tidak hanya mengukur hasil belajar, tetapi juga memberikan

pemahaman yang lebih mendalam mengenai proses belajar peserta didik. Dengan pemahaman ini, pendidik dapat merancang pembelajaran yang lebih efektif dan sesuai dengan kebutuhan peserta didik.

11.3 Landasan Psikologis dalam Evaluasi Pembelajaran

Evaluasi pembelajaran tidak dapat dipisahkan dari landasan psikologis yang mendasari bagaimana peserta didik belajar. Perspektif psikologi memberikan kerangka konseptual untuk memahami bahwa hasil belajar tidak hanya dipengaruhi oleh materi dan metode pembelajaran, tetapi juga oleh proses mental, pengalaman, serta perkembangan individu. Oleh karena itu, evaluasi yang baik perlu mempertimbangkan berbagai pendekatan dalam psikologi belajar agar mampu memberikan gambaran yang lebih utuh mengenai kemampuan peserta didik.

Dalam perspektif behaviorisme, evaluasi pembelajaran dipahami sebagai proses untuk mengukur perubahan perilaku yang dapat diamati. Pendekatan ini berfokus pada hubungan antara stimulus dan respons, di mana belajar dianggap berhasil apabila terjadi perubahan perilaku sebagai akibat dari pengalaman. Tokoh utama dalam pendekatan ini adalah B. F.

Skinner yang mengembangkan teori penguatan (reinforcement). Skinner menjelaskan bahwa perilaku yang diperkuat secara positif cenderung akan diulang, sedangkan perilaku yang tidak diperkuat akan melemah. Dalam konteks evaluasi, pendekatan ini menekankan pentingnya pemberian umpan balik sebagai bentuk penguatan terhadap perilaku belajar yang diharapkan. Evaluasi dalam perspektif ini biasanya menggunakan tes objektif yang bertujuan untuk mengukur pencapaian hasil belajar secara terukur dan terstandar (Schunk, 2012; Slavin, 2014).

Berbeda dengan behaviorisme, perspektif kognitif menekankan bahwa belajar merupakan proses internal yang melibatkan aktivitas mental. Evaluasi dalam pendekatan ini tidak hanya berfokus pada hasil akhir, tetapi juga pada bagaimana peserta didik memahami informasi, mengolah pengetahuan, dan memecahkan masalah. Teori pemrosesan informasi menjelaskan bahwa belajar melibatkan tiga tahapan utama, yaitu pengkodean informasi, penyimpanan dalam memori, dan pengambilan kembali informasi ketika dibutuhkan. Oleh karena itu, evaluasi perlu dirancang untuk mengukur pemahaman konseptual dan kemampuan berpikir tingkat tinggi, bukan sekadar hafalan. Pandangan ini banyak dikembangkan dalam literatur psikologi pendidikan modern (Ormrod, 2006; Woolfolk, 2016) . Dengan demikian, bentuk evaluasi seperti soal esai, studi kasus, dan pemecahan masalah menjadi lebih relevan dalam mengukur proses kognitif peserta didik.

Perspektif konstruktivisme memberikan penekanan bahwa pengetahuan tidak sekadar diterima secara pasif, tetapi dibangun secara aktif oleh peserta didik melalui interaksi dengan lingkungan. Tokoh penting dalam pendekatan ini adalah Lev Vygotsky yang menekankan peran interaksi sosial dalam perkembangan kognitif, serta konsep *zone of proximal development* (ZPD). Dalam konteks evaluasi, pendekatan konstruktivistik menuntut adanya asesmen yang autentik, yaitu penilaian yang memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk menunjukkan pemahaman mereka dalam konteks nyata. Evaluasi tidak hanya dilakukan melalui tes tertulis, tetapi juga melalui proyek, portofolio, dan refleksi diri. Dengan demikian, evaluasi menjadi bagian dari proses pembelajaran yang membantu peserta didik membangun makna dari pengalaman belajar mereka (Santrock, 2018; Vygotskij & Cole, 1981).

Selain itu, perspektif humanistik memberikan dimensi yang lebih luas dalam memahami evaluasi pembelajaran. Pendekatan ini menekankan pentingnya perkembangan diri, motivasi intrinsik, dan aktualisasi potensi individu. Salah satu tokoh utama dalam pendekatan ini adalah Carl Rogers yang menekankan bahwa pembelajaran yang efektif terjadi ketika individu merasa dihargai dan didukung secara emosional. Dalam konteks evaluasi, pendekatan humanistik menekankan bahwa penilaian sebaiknya tidak bersifat menghakimi, tetapi memberikan dukungan bagi perkembangan peserta didik. Evaluasi perlu dirancang untuk meningkatkan rasa percaya diri, memberikan umpan balik yang konstruktif, serta mendorong refleksi diri. Dengan demikian, evaluasi tidak hanya berfungsi sebagai alat pengukuran, tetapi juga sebagai sarana pengembangan potensi peserta didik (Murdiansyah & Ridwanulloh, 2025; Rogers, 1957).

Keempat perspektif tersebut menunjukkan bahwa evaluasi pembelajaran memiliki dimensi yang kompleks. Pendekatan behavioristik menekankan hasil yang dapat diamati, pendekatan kognitif menyoroti proses mental, konstruktivisme menekankan peran aktif peserta didik dalam membangun pengetahuan, sedangkan humanistik menempatkan perkembangan individu sebagai fokus utama. Oleh karena itu, dalam praktik pembelajaran, evaluasi sebaiknya tidak hanya menggunakan satu pendekatan, tetapi mengintegrasikan berbagai perspektif psikologis agar dapat memberikan gambaran yang lebih komprehensif mengenai proses dan hasil belajar peserta didik.

Dengan memahami landasan psikologis ini, pendidik dapat merancang evaluasi yang tidak hanya akurat dalam mengukur hasil belajar, tetapi juga mampu mendukung proses pembelajaran yang lebih bermakna. Evaluasi yang berbasis psikologi belajar akan membantu menciptakan pembelajaran yang lebih adaptif, humanis, dan berorientasi pada perkembangan peserta didik secara menyeluruh.

11.4 Evaluasi Proses Belajar dari Perspektif Psikologis

Evaluasi proses belajar merupakan upaya untuk memahami bagaimana peserta didik menjalani kegiatan belajar, bukan hanya melihat hasil akhir yang diperoleh. Dalam perspektif psikologis, proses belajar dipandang sebagai aktivitas yang melibatkan berbagai aspek, seperti keterlibatan kognitif, motivasi, strategi belajar, serta kemampuan mengelola diri. Oleh karena itu, evaluasi proses belajar menjadi penting untuk memberikan gambaran yang lebih mendalam mengenai bagaimana peserta didik mencapai hasil belajar tertentu.

Berbeda dengan evaluasi hasil belajar yang berfokus pada capaian akhir, evaluasi proses belajar menekankan pada dinamika yang terjadi selama pembelajaran berlangsung. Hal ini mencakup bagaimana peserta didik memahami materi, bagaimana mereka menyelesaikan tugas, serta bagaimana mereka merespons tantangan dalam belajar. Dengan memahami proses ini, pendidik dapat mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan peserta didik secara lebih akurat, sehingga intervensi yang diberikan menjadi lebih tepat sasaran.

Dalam kajian psikologi pendidikan modern, evaluasi proses belajar berkaitan erat dengan konsep self-regulated learning yang dikemukakan oleh Barry J. Zimmerman. Konsep ini menjelaskan bahwa peserta didik yang efektif adalah mereka yang mampu mengatur proses belajarnya sendiri melalui perencanaan, pemantauan, dan evaluasi terhadap kegiatan belajar yang dilakukan. Peserta didik dengan kemampuan regulasi diri yang baik cenderung memiliki kesadaran metakognitif yang lebih tinggi, mampu menetapkan tujuan belajar, serta memiliki motivasi yang lebih kuat untuk mencapai tujuan tersebut (Harris et al., 2013; Schunk, 2012).

Dalam konteks ini, evaluasi proses belajar tidak hanya melihat apa yang dipelajari, tetapi juga bagaimana peserta didik belajar. Misalnya, pendidik dapat mengamati apakah peserta didik menggunakan strategi belajar yang efektif, seperti membuat rangkuman, mengajukan pertanyaan, atau menghubungkan materi dengan pengalaman sebelumnya. Selain itu, kemampuan refleksi diri juga menjadi indikator penting dalam evaluasi proses belajar. Peserta didik yang mampu merefleksikan pengalaman belajar biasanya lebih mudah memahami kesalahan dan memperbaiki strategi belajar mereka.

Aspek lain yang penting dalam evaluasi proses belajar adalah keterlibatan peserta didik (student engagement). Keterlibatan ini dapat dilihat dari partisipasi aktif dalam pembelajaran, perhatian terhadap materi, serta interaksi dengan guru dan teman sebaya. Keterlibatan yang tinggi menunjukkan bahwa peserta didik memiliki minat dan motivasi dalam belajar, yang pada akhirnya akan berpengaruh terhadap hasil belajar. Sebaliknya, keterlibatan yang rendah dapat menjadi indikator adanya masalah dalam proses pembelajaran yang perlu segera ditangani (Woolfolk, 2016).

Dari perspektif konstruktivisme, proses belajar juga dipahami sebagai aktivitas aktif dalam membangun pengetahuan. Oleh karena itu, evaluasi proses belajar perlu memberikan ruang bagi peserta didik untuk menunjukkan bagaimana mereka memahami dan mengonstruksi pengetahuan. Pendekatan ini sejalan dengan pemikiran Lev Vygotsky yang menekankan pentingnya interaksi sosial dan pengalaman belajar dalam perkembangan kognitif. Evaluasi proses belajar dalam kerangka ini tidak hanya dilakukan oleh pendidik, tetapi juga melibatkan peserta didik melalui refleksi dan penilaian diri.

Untuk mengukur proses belajar secara efektif, diperlukan teknik evaluasi yang sesuai dengan karakteristik proses tersebut. Salah satu teknik yang dapat digunakan adalah observasi, di mana pendidik mengamati secara langsung perilaku belajar peserta didik selama kegiatan pembelajaran. Observasi memungkinkan pendidik untuk melihat keterlibatan, strategi belajar, serta interaksi sosial yang terjadi di kelas. Teknik lain yang dapat digunakan adalah portofolio, yaitu kumpulan hasil kerja peserta didik yang menunjukkan perkembangan belajar dari waktu ke waktu. Melalui portofolio, pendidik dapat melihat proses berpikir dan kemajuan belajar peserta didik secara lebih komprehensif.

Selain itu, jurnal refleksi juga merupakan teknik yang efektif dalam evaluasi proses belajar. Melalui jurnal refleksi, peserta didik dapat menuliskan pengalaman belajar mereka, kesulitan yang dihadapi, serta strategi yang digunakan untuk mengatasi kesulitan tersebut. Kegiatan ini tidak hanya membantu pendidik memahami proses belajar peserta didik, tetapi juga mendorong peserta didik untuk mengembangkan kemampuan metakognitif dan regulasi diri.

Secara keseluruhan, evaluasi proses belajar dari perspektif psikologis menekankan bahwa belajar bukan sekadar mencapai hasil tertentu, tetapi juga melibatkan perjalanan yang kompleks dan dinamis. Dengan memperhatikan proses belajar, pendidik dapat memahami bagaimana peserta didik berpikir, merasa, dan bertindak selama pembelajaran. Pendekatan ini memungkinkan evaluasi menjadi lebih bermakna karena tidak hanya menilai hasil, tetapi juga mendukung perkembangan kemampuan belajar peserta didik secara berkelanjutan.

11.5 Evaluasi Hasil Belajar dari Perspektif Psikologis

Evaluasi hasil belajar merupakan bagian penting dalam pembelajaran yang bertujuan untuk mengetahui capaian peserta didik setelah mengikuti proses belajar. Secara umum, evaluasi hasil belajar sering dipahami sebagai pengukuran terhadap penguasaan materi melalui tes atau tugas. Namun, dalam perspektif psikologis, evaluasi hasil belajar tidak hanya berfokus pada aspek kognitif, tetapi juga mencakup perubahan sikap dan perkembangan keterampilan peserta didik.

Dalam kajian psikologi pendidikan, hasil belajar dipandang sebagai representasi dari perubahan yang terjadi pada diri individu setelah mengalami proses belajar. Perubahan tersebut dapat berupa peningkatan pengetahuan, pembentukan sikap, maupun pengembangan keterampilan. Oleh karena itu, evaluasi hasil belajar perlu dirancang secara komprehensif agar mampu menggambarkan perkembangan peserta didik secara menyeluruh.

Salah satu kerangka yang sering digunakan dalam mengevaluasi hasil belajar adalah taksonomi yang dikembangkan oleh Benjamin S. Bloom. Dalam taksonomi ini, hasil belajar dibagi ke dalam tiga ranah utama, yaitu kognitif, afektif, dan psikomotorik. Ranah kognitif berkaitan dengan kemampuan berpikir, seperti mengingat, memahami, hingga mencipta. Ranah afektif berkaitan dengan sikap, nilai, dan minat peserta didik terhadap pembelajaran. Sementara itu, ranah psikomotorik berkaitan dengan keterampilan dalam melakukan suatu tindakan. Ketiga ranah ini menunjukkan bahwa hasil belajar tidak hanya terbatas pada penguasaan materi, tetapi juga mencerminkan perkembangan kepribadian dan kemampuan praktis peserta didik.

Dari perspektif psikologis, evaluasi hasil belajar juga perlu mempertimbangkan bagaimana peserta didik menggunakan pengetahuan yang dimiliki. Hasil belajar yang baik tidak hanya ditunjukkan melalui kemampuan menjawab

soal, tetapi juga melalui kemampuan menerapkan pengetahuan dalam situasi nyata. Hal ini sejalan dengan konsep authentic assessment, yaitu pendekatan penilaian yang menekankan pada tugas-tugas yang relevan dengan kehidupan sehari-hari. Melalui pendekatan ini, peserta didik diberikan kesempatan untuk menunjukkan kemampuan mereka secara lebih nyata dan kontekstual.

Pendekatan *authentic assessment* memungkinkan pendidik untuk menilai kemampuan berpikir tingkat tinggi, seperti analisis, evaluasi, dan kreativitas. Selain itu, pendekatan ini juga membantu mengembangkan keterampilan abad ke-21, seperti pemecahan masalah, kolaborasi, dan komunikasi. Dengan demikian, evaluasi hasil belajar tidak hanya berfungsi sebagai alat pengukuran, tetapi juga sebagai sarana untuk mengembangkan kompetensi peserta didik secara lebih luas.

Selain itu, dalam perspektif psikologis, hasil evaluasi juga dipengaruhi oleh kondisi internal peserta didik. Faktor seperti motivasi, kepercayaan diri, dan kecemasan dapat memengaruhi performa peserta didik dalam evaluasi. Misalnya, peserta didik yang mengalami kecemasan saat menghadapi tes cenderung tidak dapat menunjukkan kemampuan terbaiknya. Oleh karena itu, hasil evaluasi perlu diinterpretasikan secara hati-hati agar tidak menimbulkan kesimpulan yang keliru mengenai kemampuan peserta didik.

Evaluasi hasil belajar juga memiliki fungsi penting sebagai umpan balik bagi peserta didik dan pendidik. Bagi peserta didik, hasil evaluasi dapat menjadi sumber informasi untuk mengetahui kekuatan dan kelemahan dalam belajar. Bagi pendidik, hasil evaluasi dapat digunakan untuk menilai efektivitas strategi pembelajaran yang telah diterapkan. Dengan demikian, evaluasi hasil belajar dapat menjadi dasar untuk melakukan perbaikan dalam proses pembelajaran.

Dalam praktiknya, evaluasi hasil belajar dapat dilakukan melalui berbagai bentuk, seperti tes tertulis, tes lisan, penilaian kinerja, serta penugasan berbasis proyek. Pemilihan bentuk evaluasi perlu disesuaikan dengan tujuan pembelajaran serta karakteristik peserta didik. Evaluasi yang bervariasi akan memberikan gambaran yang lebih lengkap mengenai kemampuan peserta didik dibandingkan dengan hanya menggunakan satu jenis penilaian.

Secara keseluruhan, evaluasi hasil belajar dari perspektif psikologis menekankan bahwa hasil belajar merupakan refleksi dari proses yang kompleks. Evaluasi tidak hanya mengukur apa yang diketahui peserta didik, tetapi juga bagaimana mereka memahami, merasakan, dan menerapkan pengetahuan tersebut. Dengan pendekatan ini, evaluasi hasil belajar dapat memberikan informasi yang lebih bermakna serta mendukung perkembangan peserta didik secara optimal.

11.6 Faktor Psikologis yang Mempengaruhi Hasil Evaluasi Belajar

Hasil evaluasi belajar tidak selalu mencerminkan kemampuan akademik peserta didik secara utuh. Dalam perspektif psikologis, performa peserta didik saat evaluasi dipengaruhi oleh berbagai faktor internal yang berkaitan dengan kondisi mental dan emosional. Oleh karena itu, pemahaman terhadap faktor psikologis menjadi penting agar pendidik dapat menginterpretasikan hasil evaluasi secara lebih objektif dan adil.

Salah satu faktor utama yang memengaruhi hasil evaluasi adalah efikasi diri *(self-efficacy)*, yang dikembangkan oleh Albert Bandura. Efikasi diri merujuk pada keyakinan individu terhadap kemampuannya dalam menyelesaikan tugas tertentu. Peserta didik yang memiliki efikasi diri tinggi cenderung lebih percaya diri, berani menghadapi tantangan, dan tidak mudah menyerah ketika mengalami kesulitan.

Sebaliknya, peserta didik dengan efikasi diri rendah sering kali merasa ragu terhadap kemampuannya, sehingga kurang optimal dalam mengerjakan tugas evaluasi. Penelitian dalam psikologi pendidikan menunjukkan bahwa efikasi diri memiliki hubungan yang kuat dengan prestasi akademik karena memengaruhi usaha, ketekunan, dan strategi belajar yang digunakan peserta didik (Bandura, 1986; Schunk, 2012).

Motivasi belajar, merupakan faktor yang turut menentukan hasil evaluasi selain evaluasi diri. Motivasi dapat diklasifikasikan menjadi dua, yaitu motivasi intrinsik dan ekstrinsik. Motivasi intrinsik berasal dari dalam diri individu, seperti rasa ingin tahu atau ketertarikan terhadap suatu materi, sedangkan motivasi ekstrinsik dipengaruhi oleh faktor eksternal, seperti nilai, penghargaan, atau dorongan dari lingkungan. Peserta didik dengan tingkat motivasi intrinsik yang tinggi cenderung lebih terlibat aktif dalam proses pembelajaran dan menunjukkan hasil evaluasi yang lebih baik. Sebaliknya, motivasi yang rendah dapat mengurangi keterlibatan dalam belajar, sehingga berdampak pada pencapaian evaluasi yang kurang optimal (Santrock, 2018; Woolfolk, 2016).

Faktor lain yang tidak kalah penting adalah kecemasan menghadapi tes *(test anxiety)*. Kecemasan merupakan respons emosional yang muncul ketika individu menghadapi situasi yang dianggap menekan, seperti ujian atau evaluasi. Dalam batas tertentu, kecemasan dapat meningkatkan kewaspadaan dan fokus. Namun, kecemasan yang berlebihan justru dapat mengganggu konsentrasi, menurunkan kemampuan berpikir, serta menghambat proses mengingat informasi. Akibatnya, peserta didik tidak mampu menunjukkan kemampuan terbaiknya saat evaluasi. Hal ini menunjukkan bahwa hasil evaluasi tidak selalu mencerminkan kemampuan sebenarnya jika kondisi psikologis peserta didik tidak berada dalam keadaan optimal (Ormrod, 2006).

Selain itu, konsep diri akademik juga berpengaruh terhadap hasil evaluasi belajar. Konsep diri akademik merujuk pada bagaimana peserta didik memandang kemampuan dirinya dalam bidang akademik. Peserta didik yang memiliki konsep diri positif cenderung lebih yakin terhadap kemampuannya dan lebih siap menghadapi evaluasi. Sebaliknya, konsep diri negatif dapat menyebabkan keraguan dan ketidakpercayaan diri yang berdampak pada rendahnya performa akademik. Konsep diri ini biasanya terbentuk dari pengalaman belajar sebelumnya, termasuk keberhasilan dan kegagalan yang pernah dialami.

Selanjutnya, regulasi emosi juga memainkan peran penting dalam proses evaluasi. Peserta didik yang mampu mengelola emosi dengan baik cenderung lebih tenang dan fokus saat menghadapi evaluasi. Sebaliknya, peserta didik yang kesulitan mengontrol emosi, seperti rasa takut atau stres, akan lebih mudah mengalami gangguan konsentrasi. Regulasi emosi yang baik memungkinkan peserta didik untuk tetap berpikir jernih dan menggunakan strategi yang tepat dalam menyelesaikan tugas evaluasi.

Selain faktor-faktor tersebut, strategi belajar dan regulasi diri juga turut memengaruhi hasil evaluasi. Peserta didik yang memiliki kemampuan mengatur belajar (*self-regulated learning*) biasanya lebih mampu merencanakan, memantau, dan mengevaluasi proses belajar mereka. Mereka cenderung menggunakan strategi belajar yang efektif, seperti membuat catatan, merangkum materi, dan melakukan latihan soal. Kemampuan ini berkontribusi pada kesiapan peserta didik dalam menghadapi evaluasi sehingga hasil yang diperoleh menjadi lebih optimal (Harris et al., 2013).

Berdasarkan uraian tersebut, dapat dipahami bahwa hasil evaluasi belajar dipengaruhi oleh berbagai faktor psikologis yang saling berinteraksi. Oleh karena itu, pendidik perlu memahami bahwa nilai yang diperoleh peserta didik tidak selalu mencerminkan kemampuan sebenarnya. Evaluasi

yang sensitif terhadap aspek psikologis akan membantu pendidik dalam memberikan penilaian yang lebih adil serta merancang strategi pembelajaran yang lebih sesuai dengan kebutuhan peserta didik.

Dengan mempertimbangkan faktor psikologis, evaluasi pembelajaran tidak hanya berfungsi sebagai alat pengukuran, tetapi juga sebagai sarana untuk mendukung perkembangan peserta didik secara menyeluruh. Pendekatan ini memungkinkan evaluasi menjadi lebih humanis dan mampu memberikan kontribusi yang lebih besar terhadap keberhasilan belajar.

11.7 Prinsip Evaluasi Pembelajaran yang Berorientasi Psikologis

Evaluasi pembelajaran yang efektif tidak hanya ditentukan oleh ketepatan instrumen atau teknik penilaian yang digunakan, tetapi juga oleh prinsip-prinsip yang mendasarinya. Dalam perspektif psikologis, evaluasi perlu dirancang dengan mempertimbangkan kondisi, kebutuhan, serta perkembangan peserta didik. Hal ini penting agar evaluasi tidak hanya berfungsi sebagai alat pengukuran, tetapi juga sebagai sarana yang mendukung proses belajar dan perkembangan individu secara optimal.

Salah satu prinsip utama dalam evaluasi pembelajaran adalah keadilan. Evaluasi harus memberikan kesempatan yang sama kepada seluruh peserta didik untuk menunjukkan kemampuannya. Keadilan dalam evaluasi tidak berarti memberikan perlakuan yang sama secara mutlak, tetapi lebih kepada memberikan perlakuan yang sesuai dengan kondisi dan kebutuhan peserta didik. Dalam konteks psikologis, setiap peserta didik memiliki latar belakang, kemampuan, dan gaya belajar yang berbeda. Oleh karena itu, evaluasi perlu dirancang secara fleksibel agar tidak merugikan kelompok tertentu.

Prinsip ini sejalan dengan pandangan John W. Santrock yang menekankan pentingnya memahami perbedaan individual dalam proses pembelajaran(Santrock, 2018) .

Prinsip berikutnya adalah objektivitas, yaitu evaluasi harus didasarkan pada kriteria yang jelas dan tidak dipengaruhi oleh subjektivitas penilai. Objektivitas penting untuk menjaga keakuratan hasil evaluasi sehingga dapat mencerminkan kemampuan peserta didik secara tepat. Dalam praktiknya, objektivitas dapat dicapai melalui penggunaan rubrik penilaian, instrumen yang terstandar, serta prosedur penilaian yang konsisten. Namun, dari perspektif psikologis, objektivitas tidak hanya berkaitan dengan aspek teknis, tetapi juga dengan kesadaran pendidik untuk menghindari bias, seperti prasangka atau stereotip terhadap peserta didik tertentu.

Selain itu, transparansi juga menjadi prinsip penting dalam evaluasi pembelajaran. Peserta didik perlu mengetahui tujuan, kriteria, dan prosedur evaluasi yang akan dilakukan. Transparansi membantu peserta didik memahami apa yang diharapkan dari mereka, sehingga dapat mempersiapkan diri dengan lebih baik. Dari sudut pandang psikologis, transparansi juga dapat meningkatkan rasa aman dan mengurangi kecemasan yang sering muncul saat menghadapi evaluasi. Peserta didik yang memahami sistem penilaian cenderung lebih percaya diri dan memiliki motivasi yang lebih tinggi dalam belajar (Woolfolk, 2016).

Salah satu prinsip yang tidak kalah esensial dalam evaluasi adalah kebermaknaan *(meaningfulness)*. Evaluasi perlu disusun agar memiliki keterkaitan dengan pengalaman serta kebutuhan peserta didik. Evaluasi yang bermakna tidak hanya berorientasi pada pengukuran kemampuan akademik, tetapi juga membuka peluang bagi peserta didik untuk menghubungkan pembelajaran dengan konteks kehidupan nyata. Pendekatan ini sejalan dengan pandangan konstruktivistik yang menekankan bahwa pengetahuan

terbentuk melalui pengalaman. Dengan demikian, evaluasi yang bermakna dapat meningkatkan keterlibatan peserta didik sekaligus membantu mereka memahami relevansi materi yang dipelajari.

Selain itu, prinsip kontinuitas atau keberlanjutan juga menjadi aspek penting dalam evaluasi pembelajaran. Evaluasi tidak seharusnya hanya dilaksanakan pada akhir proses pembelajaran, melainkan perlu dilakukan secara terus-menerus selama kegiatan belajar berlangsung. Evaluasi yang berkelanjutan memungkinkan pendidik untuk memantau perkembangan peserta didik secara lebih komprehensif serta memberikan intervensi yang tepat waktu. Dalam hal ini, evaluasi formatif memiliki peran yang sangat penting karena mampu menyediakan informasi yang dapat dimanfaatkan untuk memperbaiki proses pembelajaran sebelum mencapai tahap akhir.

Salah satu prinsip yang sangat ditekankan dalam perspektif psikologis adalah pemberian umpan balik yang konstruktif. Umpan balik merupakan informasi yang diberikan kepada peserta didik mengenai hasil belajar mereka. Umpan balik yang efektif tidak hanya menunjukkan kesalahan, tetapi juga memberikan arahan yang jelas mengenai cara memperbaikinya. Dalam teori self-regulated learning yang dikembangkan oleh Barry J. Zimmerman, umpan balik memiliki peran penting dalam membantu peserta didik mengembangkan kemampuan mengatur belajar secara mandiri. Melalui umpan balik, peserta didik dapat mengevaluasi strategi belajar yang digunakan serta melakukan perbaikan untuk mencapai hasil yang lebih baik.

Selain itu, umpan balik yang konstruktif juga berpengaruh terhadap motivasi belajar. Peserta didik yang menerima umpan balik yang jelas dan positif cenderung lebih termotivasi untuk belajar dibandingkan dengan peserta didik yang hanya menerima nilai tanpa penjelasan. Hal ini menunjukkan bahwa evaluasi tidak hanya berfungsi sebagai

alat penilaian, tetapi juga sebagai sarana untuk meningkatkan motivasi dan kepercayaan diri peserta didik. Oleh karena itu, pendidik perlu memperhatikan cara memberikan umpan balik agar tidak menimbulkan dampak negatif terhadap kondisi psikologis peserta didik.

Dalam praktiknya, penerapan prinsip-prinsip evaluasi yang berorientasi psikologis memerlukan kesadaran dan kompetensi dari pendidik. Pendidik perlu memahami bahwa setiap bentuk evaluasi memiliki dampak terhadap perkembangan peserta didik, baik secara kognitif maupun emosional. Evaluasi yang tidak dirancang dengan baik dapat menimbulkan tekanan, kecemasan, bahkan menurunkan motivasi belajar. Sebaliknya, evaluasi yang dirancang secara tepat dapat menjadi alat yang efektif untuk mendukung proses belajar dan perkembangan peserta didik.

Secara keseluruhan, prinsip evaluasi pembelajaran yang berorientasi psikologis menekankan bahwa evaluasi harus dilakukan secara adil, objektif, transparan, bermakna, dan berkelanjutan, serta disertai dengan umpan balik yang konstruktif. Dengan menerapkan prinsip-prinsip tersebut, evaluasi tidak hanya menjadi alat untuk mengukur hasil belajar, tetapi juga menjadi bagian integral dari proses pembelajaran yang mendukung perkembangan peserta didik secara menyeluruh.

11.8 Implikasi Evaluasi Psikologis dalam Praktik Pembelajaran

Evaluasi pembelajaran yang didasarkan pada perspektif psikologis memiliki implikasi yang signifikan terhadap praktik pembelajaran di kelas. Pendekatan ini menempatkan evaluasi tidak hanya sebagai alat untuk mengukur hasil belajar, tetapi juga ոpպես bagian integral dari proses pembelajaran yang mendukung perkembangan peserta didik secara menyeluruh. Oleh karena itu, pendidik perlu mengintegrasikan aspek-aspek psikologis dalam merancang dan melaksanakan evaluasi agar pembelajaran menjadi lebih efektif dan bermakna.

Salah satu implikasi utama adalah perubahan peran pendidik dari sekadar penilai menjadi fasilitator pembelajaran. Dalam pendekatan ini, pendidik tidak hanya memberikan nilai, tetapi juga membantu peserta didik memahami proses belajar yang mereka jalani. Pendidik perlu memberikan bimbingan, arahan, serta umpan balik yang konstruktif agar peserta didik dapat mengembangkan kemampuan belajar secara mandiri. Hal ini sejalan dengan konsep self-regulated learning yang dikemukakan oleh Barry J. Zimmerman, yang menekankan pentingnya peran peserta didik dalam mengelola proses belajar mereka sendiri (Harris et al., 2013).

Implikasi berikutnya adalah pentingnya penggunaan evaluasi formatif dalam pembelajaran. Evaluasi formatif dilakukan secara berkelanjutan selama proses pembelajaran berlangsung dengan tujuan untuk memantau perkembangan peserta didik. Melalui evaluasi ini, pendidik dapat mengetahui sejauh mana peserta didik memahami materi serta mengidentifikasi kesulitan yang dihadapi. Informasi tersebut kemudian digunakan untuk memperbaiki strategi pembelajaran agar lebih sesuai dengan kebutuhan peserta didik. Dengan demikian, evaluasi tidak hanya dilakukan di akhir pembelajaran, tetapi juga menjadi bagian yang terus berlangsung selama proses belajar.

Selain itu, evaluasi berbasis psikologis juga menekankan pentingnya pemberian umpan balik yang bermakna. Umpan balik yang efektif tidak hanya berisi informasi tentang benar atau salah, tetapi juga memberikan penjelasan yang dapat membantu peserta didik memperbaiki kesalahan dan meningkatkan pemahaman. Umpan balik yang baik dapat meningkatkan motivasi belajar, rasa percaya diri, serta keterlibatan peserta didik dalam pembelajaran. Oleh karena itu, pendidik perlu memperhatikan cara dan waktu dalam memberikan umpan balik agar dapat memberikan dampak positif terhadap perkembangan peserta didik.

Implikasi lain adalah perlunya penggunaan beragam metode evaluasi yang sesuai dengan karakteristik peserta didik. Evaluasi tidak sebaiknya hanya mengandalkan tes tertulis, tetapi juga menggunakan bentuk penilaian lain seperti penilaian kinerja, proyek, portofolio, dan refleksi diri. Pendekatan ini memungkinkan pendidik untuk memperoleh gambaran yang lebih komprehensif mengenai kemampuan peserta didik, baik dalam aspek kognitif, afektif, maupun psikomotorik. Selain itu, variasi metode evaluasi juga dapat mengakomodasi perbedaan gaya belajar peserta didik.

Dalam perspektif psikologis, evaluasi juga perlu memperhatikan kondisi emosional peserta didik. Pendidik perlu menciptakan suasana evaluasi yang tidak menekan agar peserta didik dapat menunjukkan kemampuan terbaiknya. Kecemasan yang berlebihan saat evaluasi dapat menghambat performa peserta didik, sehingga hasil evaluasi tidak mencerminkan kemampuan yang sebenarnya. Oleh karena itu, pendekatan evaluasi yang humanis dan suportif sangat diperlukan dalam praktik pembelajaran.

Secara keseluruhan, penerapan evaluasi psikologis dalam pembelajaran menegaskan bahwa evaluasi perlu disusun sebagai bagian dari proses yang berkelanjutan serta berfokus pada peserta didik. Pendidik perlu mengombinasikan berbagai pendekatan evaluasi yang tidak hanya menilai

capaian hasil belajar, tetapi juga mampu memfasilitasi perkembangan aspek kognitif, emosional, dan sosial peserta didik. Dengan demikian, evaluasi dapat berperan sebagai instrumen yang efektif dalam meningkatkan kualitas pembelajaran sekaligus mengoptimalkan perkembangan peserta didik.

Di sisi lain, evaluasi psikologis juga mendorong pentingnya kegiatan refleksi dalam proses belajar. Peserta didik perlu diberikan kesempatan untuk melakukan penilaian diri, baik terhadap tingkat pemahaman materi maupun strategi belajar yang digunakan. Proses refleksi ini berkontribusi dalam mengembangkan kesadaran diri (self-awareness) serta kemampuan metakognitif. Oleh karena itu, peserta didik tidak hanya berfokus pada penguasaan materi, tetapi juga memahami bagaimana cara belajar yang lebih efektif.

DAFTAR PUSTAKA

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman. https://books.google.co.id/books?id=EMQlAQAAIAAJ

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* (pp. xiii, 617). Prentice-Hall, Inc.

Harris, K. R., Graham, S., MacArthur, C. A., Reid, R., & Mason, L. H. (2013). Self-Regulated Learning Processes and Children's Writing. In *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203839010.ch12

Murdiansyah, E. B., & Ridwanulloh, M. S. (2025). *Psikologi Pendidikan*. Sulur Pustaka.

Ormrod, J. E. (2006). *Educational Psychology: Developing Learners*. Pearson/Merrill Prentice Hall. https://books.google.co.id/books?id=pAlKAAAAYAAJ

Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, *21*(2), 95–103. https://doi.org/10.1037/h0045357

Santrock, J. W. (2018). *Educational psychology* (sixth edition). McGraw Hill Education.

Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective*.

Slavin, R. E. (2014). *Educational psychology: Theory and practice* (Tenth edition, Pearson new international edition). Pearson.

Vygotskij, L. S., & Cole, M. (1981). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Nachdr.). Harvard Univ. Press.

Woolfolk, A. (2016). *Educational psychology* (Thirteenth edition, global edition). Pearson Education Limited.

BAB 12
DINAMIKA PEMBELAJARAN DI ERA DIGITAL DAN IMPLIKASINYA TERHADAP PSIKOLOGI BELAJAR

Oleh: Dr. Muhammad Rusydi, S.Pd.I., M.Pd.I.,

12.1 Pembelajaran di Era Digital: Alternatif atau Keniscayaan?

Pembelajaran di era digital tidak lagi dapat dipandang sekadar sebagai alternatif, melainkan telah berkembang menjadi sebuah keniscayaan dalam sistem pendidikan modern. Neng Nurhaemah dan Aulia Rahma (2024:142) mengemukakan bahwa perkembangan teknologi digital telah mempengaruhi berbagai dimensi kehidupan manusia yang salah satu diantaranya adalah pembelajaran. Hal yang sama juga dikemukakan Aulia Rahma Puteri dkk. (2025:52) bahwa Teknologi Informasi dan Komunikasi (TIK) tidak hanya terbatas pada penggunaan komputer dan internet, melainkan mencakup berbagai teknologi yang lebih luas, seperti jaringan, perangkat keras, perangkat lunak, serta media komunikasi seperti televisi dan radio. Hal ini menunjukkan bahwa TIK merupakan sistem terpadu yang melibatkan berbagai perangkat dan media dalam pengelolaan serta penyampaian informasi. Melalui keberadaan TIK, proses komunikasi dapat berlangsung tanpa terikat oleh batas ruang dan waktu,

sehingga memungkinkan pertukaran informasi secara cepat dan efisien dalam kehidupan sehari-hari. Kondisi ini berdampak signifikan pada berbagai sektor, termasuk pendidikan, karena mempercepat akses terhadap informasi serta mendukung proses pembelajaran yang lebih fleksibel dan interaktif.

Menurut Kitao Kenji dalam Agus Sriyanta dan Ika Kartika (2023:314), pembelajaran digital memiliki tiga potensi utama yang sangat relevan dalam kehidupan sehari-hari, yaitu sebagai sarana komunikasi, akses informasi, serta pendidikan dan pembelajaran. Sebagai alat komunikasi, pembelajaran digital memungkinkan individu untuk berinteraksi secara cepat tanpa batas ruang melalui berbagai media seperti email, chatting, maupun forum diskusi daring. Selain itu, dari sisi akses informasi, teknologi digital memberikan kemudahan bagi pengguna untuk memperoleh berbagai informasi aktual yang mencakup bidang sosial, ekonomi, politik, budaya, ilmu pengetahuan, dan teknologi dari beragam sumber secara terbuka. Sementara itu, dalam konteks pendidikan, perkembangan teknologi digital yang semakin pesat telah dimanfaatkan secara luas oleh berbagai negara dan institusi untuk mendukung proses pembelajaran yang lebih efektif, fleksibel, dan menjangkau berbagai kebutuhan belajar masyarakat

Perkembangan teknologi informasi dan komunikasi yang sangat pesat telah mengubah cara manusia mengakses, mengolah, dan mendistribusikan pengetahuan. Wellty Mely Betesda Br Sinaga dan Alief Firmansyah (2024:2) mengemukakan bahwa hampir seluruh aspek kehidupan manusia, termasuk bidang pendidikan, mengalami perubahan signifikan seiring dengan pesatnya perkembangan teknologi informasi dan komunikasi. Di era digital, cara individu dalam mengumpulkan, mengelola, serta mendistribusikan informasi telah mengalami transformasi yang mendasar, tidak lagi terbatas pada metode konvensional, melainkan berbasis pada

teknologi yang serba cepat dan terhubung. Kehadiran berbagai perangkat digital seperti media sosial, internet, dan perangkat seluler turut mempercepat perubahan tersebut dengan menciptakan lingkungan belajar yang lebih dinamis dan fleksibel. Akibatnya, lanskap pendidikan mengalami pergeseran paradigma yang tidak hanya mengubah cara penyampaian pengetahuan, tetapi juga pola interaksi dan akses terhadap sumber belajar secara lebih luas dan terbuka

Era digital memungkinkan proses pembelajaran berlangsung tanpa batas ruang dan waktu melalui berbagai platform daring yang interaktif. Kondisi ini menunjukkan bahwa pendidikan tidak lagi terikat pada model konvensional, melainkan bergerak menuju sistem yang lebih fleksibel dan terbuka. Dengan demikian, integrasi teknologi dalam pembelajaran menjadi bagian tak terpisahkan dari transformasi pendidikan masa kini. Di sisi lain, pembelajaran digital menghadirkan berbagai peluang sekaligus tantangan dalam praktik pendidikan. Teknologi memberikan kemudahan akses terhadap sumber belajar yang luas, meningkatkan interaktivitas, serta mendorong pembelajaran mandiri. Namun demikian, penggunaan teknologi juga menuntut kesiapan literasi digital baik dari guru maupun peserta didik agar pembelajaran dapat berlangsung secara optimal. Tanpa kesiapan tersebut, pemanfaatan teknologi cenderung tidak maksimal dan bahkan berpotensi menimbulkan masalah baru dalam proses pembelajaran. Oleh karena itu, penguasaan literasi digital menjadi aspek penting yang harus dimiliki dalam menghadapi dinamika pendidikan di era digital.

Dalam perspektif pedagogis, pembelajaran di era digital menuntut adanya perubahan paradigma dari *teacher-centered* menuju *student-centered learning*. Peserta didik dituntut lebih aktif, kritis, dan kreatif dalam mengelola informasi yang diperoleh dari berbagai sumber digital. Sementara itu, guru berperan sebagai fasilitator yang mengarahkan, membimbing,

dan memastikan penggunaan teknologi tetap berada dalam koridor pedagogis yang tepat. Maya Alemina Ketaren dkk. (2025: 9427) mengemukakan bahwa peran guru sebagai fasilitator dalam pembelajaran tematik memiliki kedudukan yang sangat penting dalam upaya meningkatkan mutu pendidikan, khususnya pada jenjang sekolah dasar. Dalam konteks pembelajaran tematik, guru dituntut mampu mengintegrasikan berbagai disiplin ilmu ke dalam satu tema yang dekat dengan kehidupan peserta didik, sehingga pembelajaran menjadi lebih utuh dan bermakna. Pendekatan ini tidak hanya bertujuan memperkaya pengalaman belajar peserta didik, tetapi juga mendorong keterlibatan aktif, serta mengembangkan kemampuan berpikir kritis dan kreatif mereka secara optimal. Dengan demikian, pembelajaran digital bukan sekadar pilihan metode, melainkan kebutuhan yang harus direspons secara adaptif dan strategis agar mampu menjawab tantangan zaman sekaligus meningkatkan kualitas pendidikan.

12.2 Transformasi Pembelajaran di Era Digital: Dari *Teacher-Centered Learning* ke *Student-Centered Learning*

Transformasi pembelajaran di era digital ditandai oleh pergeseran paradigma dari pendekatan *teacher-centered learning* menuju *student-centered learning* yang lebih menempatkan peserta didik sebagai pusat proses belajar. Gracesya Togatorop dkk. (2025: 13) mengemukakan bahwa terlaksananya proses pembelajaran pada berbagai ruang digital merubah pembejaran yang pada awalnya mendudukan guru sebagai pusat pembelajaran menjadi sebuah paradigma pembelajaran yang menjadikan pusat pembelajaran adalah peserta didik. Senada dengan hal tersebut, Riska dkk. (2025:124)

mengemukakan bahwa pembelajaran digital mendorong partispasi aktif sekaligus kemandirian peserta didik dalam proses pembelajaran.

Perkembangan pembelajaran digital sebagaimana dikemukakan oleh Gracesya Togatorop dkk. dan Riska dkk. menunjukkan adanya pergeseran paradigma pendidikan yang cukup mendasar, yaitu dari pembelajaran yang berpusat pada guru menuju pembelajaran yang berpusat pada peserta didik. Dalam konteks ini, ruang-ruang digital tidak hanya berfungsi sebagai media penyampaian materi, tetapi juga sebagai ekosistem belajar yang mendorong keterlibatan aktif peserta didik melalui berbagai aktivitas interaktif, kolaboratif, dan eksploratif. Pemanfaatan teknologi digital mampu meningkatkan partisipasi, keterlibatan, serta motivasi belajar peserta didik karena menghadirkan pengalaman belajar yang lebih menarik dan dinamis. Selain itu, pembelajaran digital juga berkontribusi dalam membangun kemandirian belajar melalui kemampuan peserta didik dalam mengelola, mencari, dan mengevaluasi informasi secara mandiri berbasis literasi digital. Dengan demikian, pembelajaran digital tidak hanya mengubah struktur interaksi dalam proses belajar, tetapi juga memperkuat posisi peserta didik sebagai subjek aktif yang memiliki otonomi dalam mengonstruksi pengetahuan.

Dalam pendekatan tradisional, guru berperan sebagai sumber utama pengetahuan, sementara peserta didik cenderung bersifat pasif dalam menerima informasi. Namun, perkembangan teknologi digital dan tuntutan kompetensi abad ke-21 menuntut perubahan paradigma tersebut, karena model yang berpusat pada guru dinilai kurang mampu mengakomodasi kebutuhan belajar yang beragam dan dinamis. Oleh karena itu, transformasi ini menjadi sebuah keharusan untuk menciptakan proses pembelajaran yang lebih relevan dengan perkembangan zaman. Desilia Devanti (2023:5) mengemukakan bahwa dalam pendekatan *student centered*

learning, peran guru mengalami transformasi yang cukup mendasar. Guru tidak lagi menjadi satu-satunya sumber pengetahuan, melainkan berfungsi sebagai fasilitator yang mendampingi proses belajar peserta didik. Hal ini berarti guru bertindak sebagai moderator yang mengelola jalannya diskusi agar tetap terarah, sebagai motivator yang membangun semangat dan kepercayaan diri peserta didik, serta sebagai evaluator yang menilai proses dan hasil belajar secara komprehensif. Perubahan peran ini menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif yang terlibat dalam eksplorasi, pemecahan masalah, dan konstruksi pengetahuan secara mandiri. Dengan demikian, pembelajaran menjadi lebih dialogis, kolaboratif, dan berorientasi pada pengembangan keterampilan berpikir kritis serta kemandirian belajar. Transformasi ini juga sejalan dengan tuntutan pendidikan modern yang menekankan pentingnya keterlibatan aktif peserta didik dalam proses pembelajaran.

Pendekatan *student-centered learning* menekankan keterlibatan aktif peserta didik dalam membangun pengetahuan melalui pengalaman belajar yang bermakna. Dalam model ini, peserta didik didorong untuk mengembangkan kemandirian, berpikir kritis, serta kemampuan memecahkan masalah melalui aktivitas seperti diskusi, eksplorasi, dan proyek berbasis masalah. Teknologi digital berperan sebagai *enabler* yang memungkinkan peserta didik mengakses informasi secara luas, mengelola proses belajar secara mandiri, serta melakukan refleksi terhadap hasil belajar mereka. Dengan demikian, pembelajaran tidak lagi bersifat satu arah, melainkan interaktif dan partisipatif yang memberi ruang bagi kreativitas dan inovasi peserta didik.

Transformasi ini juga berdampak pada perubahan peran guru dari pusat informasi menjadi fasilitator, mediator, dan pembimbing dalam proses pembelajaran. Menyikapi hal tersebut, Muhammad Khoirul Amri Nst dkk. (2025: 789), dengan mengutip Afiah dkk., mengemukakan bahwa peran

guru mengalami transformasi yang sangat signifikan di era digital. Guru tidak lagi diposisikan semata-mata sebagai penyampai informasi, tetapi telah bergeser menjadi fasilitator pembelajaran yang membimbing proses belajar, perancang pengalaman belajar yang bermakna, serta motivator yang mendorong tumbuhnya kemandirian peserta didik dalam mengakses dan mengelola pengetahuan secara mandiri.

Guru tidak lagi mendominasi kelas, tetapi berperan dalam merancang pengalaman belajar yang mendorong keterlibatan aktif peserta didik serta mengakomodasi perbedaan individu. Pendekatan ini juga menekankan pentingnya pengembangan kemampuan belajar sepanjang hayat, di mana peserta didik memiliki tanggung jawab atas proses belajarnya sendiri. Dewi Sartika Panggabean dan Zulvia Misykah (2025:38) menyatakan bahwa pengembangan kemandirian belajar mendorong peserta didik untuk secara aktif memanfaatkan pengetahuan tersebut dalam mencapai tujuan akademik secara sadar dan terarah. Pengembangan kemandirian belajar merupakan aspek fundamental dalam pendidikan modern, terutama dalam konteks pembelajaran berbasis digital. Kemandirian belajar mendorong peserta didik untuk secara aktif mengelola proses belajarnya sendiri, mulai dari menetapkan tujuan, memilih strategi yang sesuai, hingga melakukan evaluasi terhadap hasil yang dicapai. Dalam kontekks ini, peserta didik tidak lagi bergantung sepenuhnya pada guru, melainkan mampu mengambil inisiatif dan tanggung jawab atas keberhasilan akademiknya. Hal ini memungkinkan mereka untuk memanfaatkan berbagai sumber pengetahuan secara optimal serta mengembangkan kemampuan berpikir kritis dan reflektif. Selain itu, kemandirian belajar juga membentuk sikap disiplin, motivasi intrinsik, serta kemampuan adaptasi terhadap perubahan, sehingga peserta didik dapat mencapai tujuan akademik secara sadar dan terarah.

Dengan demikian, transformasi menuju *student-centered learning* dalam era digital tidak hanya mengubah metode pembelajaran, tetapi juga membentuk budaya belajar yang lebih mandiri, adaptif, dan berorientasi pada pengembangan potensi peserta didik secara optimal. Transformasi menuju *student-centered learning* dalam era digital tidak sekadar menggeser peran guru dan metode pembelajaran, tetapi juga membangun budaya belajar yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif dalam proses pendidikan. Dengan dukungan teknologi digital, peserta didik didorong untuk mengelola pembelajaran secara mandiri melalui perencanaan, pengaturan waktu, dan evaluasi diri. Sindi Septia Hasnida dkk. (2024:111) mengemukakan:

Transformasi pendidikan di era digital juga memunculkan paradigma baru dalam metode pembelajaran. Penggunaan aplikasi edukasi, simulasi, dan permainan pembelajaran membuka pintu menuju pembelajaran interaktif yang tidak hanya efektif tetapi juga menyenangkan. Proses belajar yang sebelumnya bersifat pasif dan linier menjadi lebih dinamis, memungkinkan siswa terlibat aktif dalam pemahaman konsep-konsep kompleks. Tidak hanya itu, era digital juga menyaksikan pergeseran fundamental dalam dinamika hubungan antara guru dan siswa. Melalui platform pembelajaran daring, kolaborasi dan komunikasi menjadi lebih terbuka. Siswa dapat berpartisipasi dalam diskusi global, bertukar ide, dan bahkan bekerja sama dalam proyek lintas batas. Hal ini tidak hanya mengembangkan keterampilan sosial, tetapi juga membuka kesempatan untuk pembelajaran yang lebih holistik.

Hal di atas menggambarkan bahwa transformasi pendidikan di era digital melahirkan perubahan mendasar dalam paradigma pembelajaran, terutama melalui pemanfaatan teknologi seperti aplikasi edukasi, simulasi, dan

permainan pembelajaran yang menjadikan proses belajar lebih interaktif, menarik, dan bermakna. Pembelajaran yang sebelumnya bersifat pasif kini berkembang menjadi aktif dan partisipatif, di mana peserta didik terlibat secara langsung dalam memahami konsep-konsep yang kompleks melalui pengalaman belajar yang kontekstual dan visual. Selain itu, kehadiran platform pembelajaran daring turut mengubah relasi antara guru dan siswa menjadi lebih kolaboratif dan terbuka, sehingga memungkinkan terjadinya interaksi yang lebih luas, termasuk diskusi global dan kerja sama lintas batas. Kondisi ini tidak hanya meningkatkan keterampilan sosial dan komunikasi, tetapi juga mendorong terbentuknya pembelajaran yang lebih holistik dan berpusat pada pengembangan potensi peserta didik secara menyeluruh. Hal ini sejalan dengan temuan penelitian bahwa penggunaan media interaktif dan pendekatan pembelajaran aktif mampu meningkatkan keterlibatan, motivasi, serta hasil belajar siswa dalam konteks pendidikan digital. Kondisi ini pada akhirnya mengarahkan pembelajaran pada pengembangan potensi individu secara optimal, sehingga peserta didik mampu menjadi pembelajar sepanjang hayat yang responsif terhadap tuntutan zaman.

12.3 Perubahan Kognitif, Psikomotorik dan Afektif dalam Interaksi Pembelajaran di Era Digital

Perubahan dalam ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik merupakan konsekuensi logis dari interaksi pembelajaran di era digital yang semakin kompleks dan dinamis. Dalam aspek kognitif, peserta didik mengalami transformasi dalam cara memperoleh dan mengolah informasi, dari yang semula terbatas menjadi sangat luas dan cepat melalui akses digital. Proses berpikir tidak lagi sekadar mengingat dan memahami, tetapi berkembang ke arah

kemampuan menganalisis, mengevaluasi, hingga mencipta pengetahuan baru secara mandiri. Hal ini menunjukkan bahwa pembelajaran digital mendorong perkembangan kognitif yang lebih tinggi, sekaligus menuntut kemampuan literasi informasi yang kuat agar peserta didik mampu menyaring dan memanfaatkan informasi secara kritis. Aulia Rahma Puteri dkk. (2025: 54) mengemukakan bahwa dengan adanya pembelajaran digital yang diadopsi dari perkembangan Teknologi Informasi dan Komunikasi (TIK), peserta didik memiliki peluang yang lebih besar dalam meningkatkan pemahaman mereka atas materi pembelajaran.

Dalam perspektif kognitif Benjamin S. Bloom, kondisi ini sangat relevan dengan hierarki proses berpikir dalam Taksonomi Bloom, di mana pembelajaran tidak hanya berhenti pada tahap mengingat (remembering), tetapi berkembang hingga memahami (*understanding*), menerapkan (*applying)*, menganalisis (*analyzing*), mengevaluasi *(evaluating*), dan bahkan mencipta (*creating*) (Muhammad Afif Marta dkk., 2025: 230-232) Pembelajaran digital memungkinkan peserta didik mengakses berbagai sumber belajar interaktif yang mendukung proses berpikir tingkat tinggi tersebut, sehingga mereka tidak sekadar menerima informasi, tetapi juga mengolah, menguji, dan mengembangkan pengetahuan secara mandiri dan kritis . Dengan demikian, integrasi Teknologi Informasi dan Komunikasi (TIK) dalam pembelajaran secara langsung memperkuat pencapaian domain kognitif karena menyediakan lingkungan belajar yang kaya, fleksibel, dan mendorong keterlibatan intelektual yang lebih mendalam.

Sementara itu, pada ranah psikomotorik, pembelajaran digital tidak hanya terbatas pada aktivitas fisik konvensional, tetapi juga berkembang ke arah keterampilan berbasis teknologi. Peserta didik dituntut memiliki kemampuan mengoperasikan perangkat digital, menggunakan aplikasi, serta menghasilkan karya berbasis teknologi sebagai bentuk implementasi pengetahuan yang dimiliki. Ranah psikomotorik

berkaitan dengan keterampilan praktis yang merupakan hasil integrasi antara pengetahuan dan tindakan nyata. Lilis Stianingsih dan Taufiq Al-Faris (2024:3124) mengemukakan bahwa dengan adanya pembelajaran digital, kemampuan peserta didik dalam mentransformasikan apa yang mereka ketahui ke tataran praktek akan lebih terbuka. Hal ini menunjukkan bahwa dengan adanya pembelajaran digital, proses belajar peserta didik tidak lagi terbatas pada pemahaman konseptual semata, tetapi semakin membuka ruang bagi penerapan pengetahuan ke dalam praktik nyata. Berbagai media digital seperti simulasi interaktif, video pembelajaran, platform kolaboratif, serta perangkat berbasis teknologi memungkinkan peserta didik untuk menghubungkan teori dengan situasi kontekstual secara lebih konkret dan fleksibel. Kondisi ini mendorong terjadinya pengalaman belajar yang lebih aktif, karena peserta didik dapat mengeksplorasi, mencoba, dan memecahkan masalah secara langsung melalui lingkungan belajar digital. Sejalan dengan itu, pembelajaran digital juga memperkuat kemandirian belajar serta meningkatkan kemampuan berpikir kritis dan keterampilan aplikatif, sehingga transformasi pengetahuan ke dalam tataran praktik menjadi lebih terbuka dan efektif.

Pada ranah afektif, interaksi pembelajaran di era digital juga membawa perubahan dalam sikap, motivasi, dan nilai yang dimiliki peserta didik. Erna Retna Safitri (2023:12) mengemukakan bahwa pembelajaran berbasis nilai yang dilakukan dengan menggunakan berbagai media pembelajaran digital sangat membantu dalam penyerapan nilai afektif peserta didik. Hal yang sama juga dikemukakan Hermansah dan Jakaria (2025: 2671) bahwa media digital memiliki keunggulan dalam menyajikan materi pembelajaran secara lebih interaktif dan menarik melalui pemanfaatan berbagai elemen seperti animasi, grafik, audio, dan video. Kombinasi unsur-unsur tersebut mampu menciptakan

pengalaman belajar yang lebih kaya dan tidak monoton, sehingga peserta didik lebih mudah memahami materi yang disampaikan. Selain itu, penyajian yang variatif dan atraktif juga menjadikan proses pembelajaran terasa lebih menyenangkan, yang pada akhirnya dapat meningkatkan minat, keterlibatan, serta pemahaman peserta didik secara lebih optimal.

Lingkungan digital memberikan ruang yang lebih luas bagi peserta didik untuk mengekspresikan diri, berkolaborasi, dan membangun jejaring sosial pembelajaran. Seiring dengan berkembangnya transformasi digital dalam dunia pendidikan, semakin banyak sekolah yang mulai menyadari urgensi pemanfaatan jejaring sosial sebagai sarana untuk menghadirkan pembelajaran yang lebih interaktif dan kolaboratif. Pemanfaatan platform digital tersebut memungkinkan terjadinya komunikasi, partisipasi, dan kerja sama yang lebih luas antar peserta didik, sehingga tercipta lingkungan belajar yang dinamis dan terbuka (Alif Setyawan dan Tutuk Ningsih, 2025: 1008) Hal ini membuktikan bahwa lingkungan digital dalam pembelajaran pada dasarnya menghadirkan transformasi signifikan dalam cara peserta didik berinteraksi, belajar, dan membangun relasi sosial. Melalui berbagai platform digital dan jejaring sosial, peserta didik memperoleh ruang yang lebih luas untuk mengekspresikan gagasan, berdiskusi, serta bekerja sama dalam menyelesaikan tugas-tugas pembelajaran secara kolaboratif. Pembelajaran tidak lagi bersifat individual dan terbatas pada ruang kelas fisik, melainkan berkembang menjadi proses yang terbuka, dinamis, dan terhubung secara luas. Penelitian menunjukkan bahwa pemanfaatan media sosial dan teknologi digital dalam pembelajaran mampu meningkatkan komunikasi, kolaborasi, serta keterlibatan aktif peserta didik dalam membangun pemahaman bersama.

Namun, di sisi lain, tantangan seperti distraksi digital dan rendahnya kontrol diri juga memengaruhi stabilitas emosi

dan motivasi belajar. Ranah afektif mencakup aspek seperti minat, sikap, dan nilai yang tercermin dalam perilaku belajar sehari-hari, sehingga dalam konteks digital diperlukan penguatan karakter dan etika dalam penggunaan teknologi. Menyikapi hal tersebut, Muhammad Haidar Raffi (2026:84) mengemukakan bahwa perhatian merupakan sumber daya mental yang terbatas. Teori *limited capacity* menyatakan bahwa individu hanya dapat memproses sejumlah informasi dalam satu waktu. Ketika peerta didik belajar sambal membuka media sosial atau menerima notifikasi secara terus-menerus, kapasitas perhatian tersebut terbagi sehingga proses pemrosesan informasi akademik menjadi tidak optimal. Dari sudut pandang mekanisme kognitif, distraksi dapat terjadi ketika kapasitas perhatian tidak mampu lagi menahan berbagai rangsangan yang masuk, sehingga perhatian berpindah dari tugas utama ke stimulus lain yang lebih menarik. Hal ini menjelaskan mengapa peserta didik yang belajar sambil membuka media sosial cenderung mengalami penurunan konsentrasi, pemahaman yang dangkal, serta rendahnya retensi informasi.

12.4 Peluang dan Hambatan Psikologis dalam Ekosistem Pembelajaran di Era Digital

Peluang psikologis dalam ekosistem pembelajaran di era digital muncul dari kemampuan teknologi dalam menciptakan pengalaman belajar yang lebih fleksibel, interaktif, dan personal. Teknologi digital memungkinkan peserta didik belajar secara mandiri sesuai dengan ritme dan gaya belajarnya, sehingga dapat meningkatkan rasa percaya diri, motivasi intrinsik, serta kemandirian belajar. Hal ini dipertegas Md. Afroz Alam (2023: 155) yang menyatakan bahwa perkembangan teknologi yang pesat serta dinamika kebutuhan peserta didik telah mendorong terjadinya

transformasi mendasar dalam proses pembelajaran. Model pembelajaran konvensional yang menempatkan guru sebagai pusat informasi kini tidak lagi relevan dalam menjawab tantangan pendidikan modern, terutama karena peserta didik saat ini memiliki karakteristik yang adaptif terhadap teknologi dan kebutuhan belajar yang semakin beragam. Oleh karena itu, terjadi pergeseran paradigma menuju pembelajaran yang berpusat pada peserta didik, di mana mereka berperan aktif dalam membangun pengetahuan. Pergeseran ini kemudian melahirkan dua pendekatan utama dalam teori pembelajaran kontemporer, yaitu konstruktivisme yang menekankan pada konstruksi pengetahuan melalui pengalaman, serta konektivisme yang menekankan pada pembelajaran berbasis jaringan dan teknologi digital.

Keberadaan berbagai media interaktif dan platform kolaboratif juga mendorong keterlibatan emosional peserta didik dalam pembelajaran, seperti melalui diskusi daring, simulasi, maupun pembelajaran berbasis proyek. Dalam konteks ini, pembelajaran digital berpotensi memperkuat aspek psikologis positif, seperti rasa ingin tahu, kreativitas, dan kemampuan adaptasi terhadap perubahan (Inda Wulansari dan Nicky Rosadi, 2025: 74) Hal ini menunjukkan bahwa keberadaan media interaktif dan platform kolaboratif dalam pembelajaran digital berkontribusi signifikan terhadap peningkatan keterlibatan emosional peserta didik. Melalui aktivitas seperti diskusi daring, simulasi, dan pembelajaran berbasis proyek, peserta didik tidak hanya berperan sebagai penerima informasi, tetapi juga sebagai subjek aktif yang terlibat secara emosional dalam proses belajar. Interaksi yang intensif serta penggunaan berbagai bentuk representasi informasi berupa teks, gambar, audio, dan video mampu menciptakan pengalaman belajar yang lebih hidup dan bermakna. Kondisi ini pada akhirnya mendorong berkembangnya aspek psikologis positif, seperti meningkatnya rasa ingin tahu, kreativitas, serta kemampuan beradaptasi

terhadap perubahan, karena peserta didik terbiasa menghadapi situasi belajar yang dinamis.

Namun demikian, ekosistem pembelajaran digital juga menghadirkan berbagai hambatan psikologis yang tidak dapat diabaikan. Salah satu tantangan utama adalah munculnya distraksi digital yang dapat mengganggu konsentrasi dan menurunkan kualitas perhatian peserta didik dalam belajar. Selain itu, keterbatasan literasi digital serta ketidaksiapan dalam mengelola teknologi dapat menimbulkan kecemasan, kebingungan, bahkan kelelahan mental. Hambatan lain juga berkaitan dengan rendahnya motivasi belajar akibat kurangnya interaksi langsung dengan guru dan teman sebaya, yang berdampak pada menurunnya keterlibatan emosional dalam pembelajaran. Kondisi ini menunjukkan bahwa penggunaan teknologi tidak selalu berdampak positif jika tidak diimbangi dengan kesiapan psikologis peserta didik (Alfin Kurnia Bahari dkk., 2021: 431-432)

Dalam penaganannya, peluang dan hambatan psikologis tersebut menuntut adanya pendekatan pedagogis yang adaptif dan berorientasi pada keseimbangan antara aspek teknologi dan aspek humanistik dalam pembelajaran. Ketidakseimbangan antara pemanfaatan teknologi yang berlebihan dan pendekatan humanistik dalam pembelajaran menjadi salah satu persoalan krusial di era digital. Penekanan yang terlalu dominan pada aspek teknologi berpotensi mengaburkan bahkan menggeser nilai-nilai kemanusiaan yang seharusnya menjadi fondasi utama dalam proses pendidikan. Sebaliknya, apabila pendekatan humanistik lebih diutamakan tanpa memaksimalkan peran teknologi, maka efektivitas pembelajaran dapat menurun, terutama dalam menjawab kebutuhan peserta didik yang semakin beragam dan dinamis. Oleh karena itu, diperlukan keseimbangan antara keduanya agar pembelajaran tetap relevan, bermakna, dan berorientasi pada pengembangan manusia secara utuh (Khairul Tri Anjani dkk., 2024: 4908)

Guru perlu berperan dalam menciptakan lingkungan belajar digital yang tidak hanya efektif secara kognitif, tetapi juga mendukung kesejahteraan psikologis peserta didik. Hal ini dapat dilakukan melalui penguatan interaksi sosial, pemberian umpan balik yang konstruktif, serta pengembangan keterampilan regulasi diri dalam penggunaan teknologi. Yasha Saleha Elma dkk. (2025:4) mengemukakan bahwa guru sebagai pemimpin pembelajaran memiliki tanggung jawab untuk terus berinovasi dalam memanfaatkan teknologi digital guna menciptakan interaksi sosial yang positif di antara peserta didik.

Dalam konteks ini, terdapat beberapa strategi yang dapat diterapkan. Pertama, guru memperkenalkan berbagai platform digital sebagai sarana kolaborasi, seperti aplikasi pembelajaran interaktif dan forum diskusi daring, sehingga peserta didik tidak hanya memahami materi, tetapi juga belajar bekerja sama, berbagi gagasan, dan membangun komunikasi yang efektif. Kedua, guru menerapkan tugas berbasis proyek yang mendorong peserta didik untuk bekerja dalam kelompok dengan memanfaatkan perangkat digital, sehingga mereka dapat mengeksplorasi pengetahuan secara mandiri sekaligus mendiskusikannya secara kolaboratif.

Pendekatan ini terbukti mampu meningkatkan motivasi dan keterlibatan belajar karena menghadirkan pengalaman yang lebih dinamis dan menyenangkan. Ketiga, guru memberdayakan peserta didik sebagai pengajar dengan memberikan kesempatan untuk mempresentasikan hasil belajarnya menggunakan media digital, sehingga mereka dapat mengembangkan kepercayaan diri, keterampilan komunikasi, serta kepemimpinan. Secara keseluruhan, strategi-strategi tersebut menunjukkan bahwa integrasi teknologi dalam pembelajaran tidak hanya berfungsi sebagai alat bantu, tetapi juga sebagai sarana untuk membangun kolaborasi dan interaksi sosial. Dengan demikian, ekosistem pembelajaran di era digital tidak hanya berfungsi sebagai

sarana transfer pengetahuan, tetapi juga sebagai ruang pengembangan psikologis yang sehat dan konstruktif bagi peserta didik.

DAFTAR PUSTAKA

Alam, Md. Afroz. 2023. *From Teacher-Centered to Student-Centered Learning: The Role of Constructivism and Connectivism in Pedagogical Transformation,* Conflux: Journal of Education Vol. 11 Issue 2.

Anjani, Khairul Tri dkk., 2024. *Integrasi Teknologi dan Humanisme: Menuju Penguatan Kualitas Pendidikan Tinggi di Era Society 5.0*. JIIP: Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan Vol. 7 No. 5.

Bahari, Alfin Kurnia dkk., 2021. *Distraksi Digital: Studi Korelasional antara Stres Akademik dengan Cyberslacking*. Prosiding Temu Ilmiah Nasional Fakultas Psikologi Universitas Pancasila Vol. 1.

Elma, Yasha Saleha dkk. 2025. *Digitalisasi Pembelajaran sebagai Sarana Pembentukaran Interaksi Sosial Positif Peserta Didik di SDN Antasan Besar 1*. Jurnal Teknologi Pendidikan JTekpend Vol. 5 No. 1

Hasnida, Sindi Septia dkk. 2024. *Tranformasi Pendidikan di Era Digital*. Jurnal Bintang Pendidikan Indonesia Vol. 2 No. 1.

Ketaren, Maya Alemina dkk., 2025. *Peran Guru sebagai Fasilitator dalam MeningkatkanKualitas Pembelajaran Tematik di Era Pendidikan Modern*. Jurnal Pendidikan Tambusai Vol. 9 No. 1

Marta, Muhammad Afif dkk., 2025. *Konsep Taksonomi Bloom dalam Desain Pembelajaran*. Lencana: Jurnal Inovasi Ilmu Pendidikan Vol. 3, No. 1.

Neng Nurhaemah dan Aulia Rahma. 2024. *Pengaruh Era Digital terhadap Pendidikan di Indonesia*. Prosiding Seminar Nasional Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan Universitas Pamulang Vol. 4.

Nst, Muhammad Khoirul Amri dkk. 2025. *Peran Guru sebagai Fasilitator Pembelajaran Digital di Abad Ke-21*. Ahsani Taqwim: Jurnal Pendidikan dan Keguruan Vol. 2 No. 3

Puteri, Aulia Rahma dkk. 2025. *Integrasi Teknologi Informasi dan Komunikasi dalam Pendidikan: Konsep, Perkembangan, dan Inovasi Media Pembelajaran*. Jurnal Pendidikan Indonesia: Teori, Penelitian, dan Inovasi Vol. 5 No. 4.

Raffi, Muhammad Haidar. 2026. *Produktivitas Mahasiswa di Era Distraksi Digital: Tinjauan Psikologi Kognitif dan Self-Regulated Learning*. Maliki Interdisciplinary Journal Vol. 4.

Riska dkk. 2025. *Peran Teknologi Informasi dan Komunikasi dalam Meningkatkan Kualitas Pembelajaran di Sekolah Dasar: Kajian Studi Literatur*. Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar Vol. 10 No. 04.

Safitri. Erna Retna. 2023. *Pembelajaran Berbasis Nilai Berbantuan Multimedia dalam Meningkatkan Kompetensi Afektif Peserta Didik*. DIAJAR: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Vol. 2 No. 1.

Sinaga, Wellty Mely Betesda Br dan Alief Firmansyah. 2024. *Perubahan Paradigma Pendidikan di Era Digital*. Jurnal Teknologi Pendidikan Vol. 1 No 4.

Sriyanta, Agus dan Ika Kartika. 2023. *Kemajuan digital dalam Pembelajaran Mengubah Paradigma Pendidikan*. Jurnal Tahsina Vol. 4 No. 2.

Stianingsih, Lilis dan Taufiq Al-Faris. 2024. *Penggunaan Komputer dalam Pendidikan: Mengubah Paradigma Pembelajaran*. Journal of Education Research Vol. 5 No. 2.

Togatorop, Gracesya dkk. 2025. *Transformasi Pembelajaran Menuju Student-Centered Learning di Era Digital Untuk Mengembangkan Kemandirian dan Kreativitas Peserta Didik.*

Pedagogic: Indonesian Journal of Science Education and Technology Vol. 5 No. 1.

Wulansari, Inda dan Nicky Rosadi, 2025. *Interactive Digital Learning Media and Student Motivation: Evidence from Indonesian Junior High Schools*. Journal of Education: Development and Review Vol 02 Issue 02.

BIODATA PENULIS



Yulianton Ashzar Ibrahim, M. Pd.
Dosen Program Studi Bimbingan dan Konseling
Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan
Universitas Lampung

Penulis lahir di Bandar Lampung tanggal 11 Juli 1995. Penulis adalah dosen pada Program Studi Bimbingan dan Konsleing, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Lampung. Menyelesaikan studi S1 Bimbingan dan Konseling tahun 2017 di Universitas Lampung dan melanjutkan studi S2 tahun 2018, lulus pada tahun 2021 di Universitas Negeri Yogyakarta. Semenjak tahun 2022-2025 menjadi tenaga pendidik di IKIP PGRI Wates pada program Studi Bimbingan dan Konseling. Namun, sejak Juni 2025 berpindah tugas ke Universitas Lampung dengan Program Studi yang sama. Buku ini adalah salah satu karya yang merupakan bentuk pengalaman dalam dunia pendidikan, memperluas wawasan untuk mengembangkan dan mendorong potensi dalam dunia pendidikan. Selanjutnya, buku ditulis semata-mata untuk berbagi ilmu pengetahuan.

Penulis dapat dihubungi melalui e-mail:
yulianton.ai@gmail.com

BIODATA PENULIS



Febriyeni Nasrul, S.SosI, M.Pd.
Dosen Program Studi Pendidikan Bimbingan dan Konseling Islam (PBKI). Fakultas Tarbiyah dan Keguruan Institut Agama Islam Sumatera Barat (IAI) SUMBAR Pariaman

Penulis lahir di Jakarta tanggal 9 Februari 1993. Penulis adalah dosen tetap pada Program Studi Pendidikan Bimbingan dan Konseling Islam, Fakultas Tarbiyah dan Keguruan Institut Agama Islam Sumatera Barat (IAI) SUMBAR Pariaman. Menyelesaikan Pendidikan S1 pada Jurusan Bimbingan dan Kon seling Islam dan melanjutkan S2 pada Jurusan Bimbingan dan Konseling. Berbagai kerya ilmiah sudah dihasilkan oleh penu lis seperti Buku dan Artikel.

Penulis dapat dihubungi melalui e-mail: febriyeni nasrul93@gmail.com

BIODATA PENULIS



Muhammad Ubaidillah, M.Pd.

Muhammad Ubaidillah, M.Pd., lahir pada 3 Juni 1990. Ia menyelesaikan pendidikan sarjana pada bidang Bimbingan dan Penyuluhan Islam dan Magister pada bidang Bimbingan dan Konseling, yang menjadi bidang keahlian saya hingga saat ini. Fokus keilmuan saya mencakup konseling pendidikan inklusif, dan pengembangan strategi layanan konseling berbasis kebutuhan peserta didik, termasuk penerapan teknologi dan pendekatan multikultural dalam proses bimbingan.

Berpengalaman di dunia pendidikan dimulai secara formal ketika saya mengabdi sebagai guru Bimbingan dan Konseling di Yayasan Baitul Jannah dari tahun 2022 hingga 2024, di mana ia menangani layanan konseling baik pada tingkat SMP maupun SMA. Di sana, ia terlibat dalam kegiatan pembinaan karakter, perencanaan karier siswa, serta pendampingan masalah pribadi dan sosial peserta didik. Pengalaman tersebut memperkuat keyakinan bahwa pendidikan bukan hanya tentang transfer pengetahuan, tetapi juga pembangunan pribadi yang utuh.

Sejak Agustus 2024, saya resmi bergabung sebagai dosen Bimbingan dan Konseling di Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan (FKIP), Universitas Lampung. Di lingkungan akademik ini, ia berkomitmen untuk mengembangkan keilmuan BK melalui pengajaran, penelitian, serta pengabdian kepada masyarakat yang berpihak pada peserta didik dan kebutuhan zaman.

Buku ini ia tulis sebagai bagian dari kontribusi saya dalam pengembangan literasi Bimbingan dan Konseling, khususnya dalam mendukung guru BK, mahasiswa, dan praktisi pendidikan dalam memberikan layanan yang lebih tepat, humanis, dan adaptif terhadap tantangan global.

Saya dapat dihubungi melalui e-mail:
m.ubaidillah369@fkip.unila.ac.id

BIODATA PENULIS



Fitri Yulianti, M.Pd.
Dosen Program Studi Bimbingan dan Konseling
Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Lampung

Penulis, Fitri Yulianti lahir di Ogan Komering Ulu Timur pada tanggal 16 Februari 1998. Saat ini penulis berprofesi sebagai dosen S1 Program Studi Bimbingan dan Konseling, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Lampung. Pendidikan sarjana ditempuh oleh penulis pada Program Studi Bimbingan dan Konseling Universitas Ahmad Dahlan dan berhasil diselesaikan pada tahun 2020. Selanjutnya penulis melanjutkan studi jenjang magister pada Program Studi Bimbingan dan Konseling di Universitas Pendidikan Indonesia dan menyelesaikannya pada tahun 2024. Bidang kajian yang selama ini ditekuni oleh penulis meliputi harapan (*hope*) dan regulasi diri dalam belajar. Penulis dapat dihubungi melalui e-mail: fitriyulianti27.fy@gmail.com

BIODATA PENULIS



Ratna Tri Utami, M.Pd
Dosen Program Studi Pendidikan Luar Biasa
Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan
Universitas Muhammadiyah Lampung

Penulis lahir di Banjarnegara tanggal 2 Juni 1990. Penulis adalah dosen tetap pada Program Studi Pendidikan Luar Biasa Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Muhammadiyah Lampung. Menyelesaikan pendidikan S1 pada Jurusan Pendidikan Luar Biasa dan melanjutkan S2 pada Jurusan Pendidikan Khusus. Penulis menekuni bidang pendidikan inklusif.

Fokus kajian dan penelitiannya meliputi pengembangan media pembelajaran adaptif untuk anak dengan berbagai hambatan, seperti tunagrahita, tunarungu, dan autisme. Beberapa penelitian yang telah dilakukan antara lain terkait peningkatan keterampilan menulis permulaan, penggunaan media visual dan miniatur dalam pembelajaran, serta pengembangan inovasi teknologi adaptif seperti jam tangan getar untuk meningkatkan komunikasi siswa tunarungu.

Selain itu, ia juga aktif mengembangkan inovasi berbasis teknologi dalam pendidikan inklusif, seperti smart shoes untuk meningkatkan mobilitas anak dengan hambatan penglihatan serta pemanfaatan kecerdasan buatan (AI) dalam pembelajaran adaptif bagi anak dengan kesulitan belajar. Karya-karyanya berfokus pada integrasi antara teknologi, pedagogi, dan kebutuhan khusus peserta didik.

Dalam bidang akademik, Ratna Tri Utami juga aktif menulis karya ilmiah berupa artikel jurnal, prosiding, dan buku, serta terlibat dalam berbagai kegiatan penelitian dan pengabdian kepada masyarakat yang berorientasi pada penguatan layanan pendidikan inklusif. Penulis dapat dihubungi melalui e-mail: ratnatriutami020690@gmail.com

BIODATA PENULIS



Dr. Syahril, S.Pd., M.Pd
Dosen Program Studi Bimbingan dan Konseling
Fakultas Ilmu Pendidikan
Universitas Negeri Makassar

Penulis lahir di Macege (Kab. Bone Sulawesi Selatan) pada tanggal 08 Agustus 1980. Penulis adalah dosen tetap pada Dosen Program Studi Bimbingan dan Konseling Fakultas Ilmu Pendidikan Universitas Negeri Makassar. Menyelesaikan pendidikan S2 pada Program Studi Bimbingan dan Konseling Universitas Negeri Makassar tahun 2004 dan melanjutkan S2 pada Program Studi Bimbingan dan Konseling Universitas Negeri Malang. Menyelesaikan S3 pada Program Studi Bimbingan dan Konseling Universitas Pendidikan Indonesia tahun 2022. Penulis meneliti dan menulis artikel dibidang Bimbingan & Konseling dan kesehatan mental. Penulis dapat dihubungi melalui e-mail: syahril.bk@unm.ac.id

BIODATA PENULIS



Dr. Sitti Riadil Janna, MA
Dosen Program Studi Pendidikan Profesi Guru (PPG)
Fakultas Tarbiyah dan Keguruan Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar

Penulis lahir di Kampiri (Kab. Wajo Sulawesi Selatan) tanggal 09 September 1979. Penulis adalah dosen tetap pada Program Studi Fakultas Tarbiyah dan Keguruan Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar. Menyelesaikan pendidikan S1 pada program studi Manajemen Dakwah IAIN Alauddin Makassar tahun 2002. Melanjutkan S2 pada Program Studi Pendidikan Islam Universitas Muslim Indonesia tahun 2008. Penulis menekuni bidang Menulis. Kemudian melanjutkan S3 pada Program Studi Dirasah Islamiyah Konsentrasi Pendidikan dan Keguruan Pascsasarjana Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar tahun 2020. Beberapa artikel yang pernah ditulis antara lain: 1) Mental Health College Students in The Pandemic Era Covid-19 dipublikasikan pada jurnal Pamomong: Journal of Islamic Educational Counseling tahun 2025; 2) Religiosity and psychological well-being of school counselors dipublikasikan pada Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan tahun 2023; 3) Tasawuf Irfani: Sebuah Upaya Pencapaian Ilmu Pengetahuan Melalui Pencerahan Kalbu dipublikasikan pada Jurnal Pendidikan Kreatif tahun 2021.

BIODATA PENULIS



Dyla Fajhriani. N, M.Pd
Dosen Unkhair

Penulis lahir di Jakarta tanggal 03 Desember 1989, yang merupakan seorang dosen. Penulis Dosen prodi Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini FKIP Universitas Khairun. Penulis menempuh pendidikan S1 UIN imam Bonjol Padang jurusan bimbingan dan konseling Islam (S1) tamat tahun 2012, jurusam Bimbingan dan Konseling (S1) di Universitas Negeri Padang tamat tahun 2018. Pendidkan Magister (S2) Jurusam Bimbingan dan Konseling di Universitas Negeri Padang tamat tahun 2016. Pengalaman kerja pernah mengajar sebagai Dosen BK di STIKIP Binjai tahun 2016. guru BK di SMA 1 Pertiwi Kota Padang tahun 2017. Dosen Bimbingan dan Konseling Islam di UIN Imam Bonjol Padang tahun 2018 s.d 2021 Konsultan di lembaga Penddikan AHE tahun 2017 s.d sekarang.

Penulis dapat dihubungi melalui:
e-mail: dylanasrul1@gmail.com

BIODATA PENULIS



Nurul Jariah, M.Psi, Psikolog

Dosen Program Studi PG-PAUD Fakultas
Keguruan dan Ilmu Pendidikan
Universitas Khairun

Penulis lahir di Jakarta pada tanggal 02 September 1988. Penulis adalah dosen tetap pada Program Studi Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini (PG PAUD), Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Khairun. Menyelesaikan pendidikan S1 pada jurusan Psikologi dan melanjutkan S2 pada jurusan Magister Psikologi Profesi bidang Psikologi Pendidikan di Universitas Islam Indonesia Yogyakarta. Penulis menekuni bidang psikologi dengan berbagai macam pengalaman kerja yang telah dilakukan. Diantaranya adalah dalam bidang pendidikan menjadi asisten praktikum alat tes, melakukan berbagai macam tes yang dibutuhkan pada anak/siswa/mahasiswa (tes IQ, kepribadian, minat-bakat dll), serta memiliki pengalaman kerja dalam tim dengan menjadi salah satu anggota Associate Psikolog dalam tim Assesor seleksi karyawan. Selain itu penulis juga melakukan

penelitian tentang dunia anak dengan dikaitkan dengan bidang psikologi yang bekerja sama dengan dosen lainnya. Karya tulis ilmiah (Buku) penulis yang telah terbit: Pendidikan Karakter Berbasis Keluarga dan Sekolah (Menuju Generasi Emas 2045), Rona Pendidikan Indonesia: Sebuah Pengantar, Bunga Rampai Psikologi Sosial, Etika dalam Bimbingan Konseling,

BIODATA PENULIS



Dr. Agus Hendra S.S, M.Pd

Agus Hendra, lahir di Majalengka, 12 Agustus 1979 dengan istri Lies Hikmah Jamilah tinggal di Jl. RH Abdul Halim No. 115 RT 003, RW 03, Kel. Cigugur Tengah, Kec. Cimahi Tengah, Kota Cimahi. Agus Hendra merupakan putra kedua dari 4 bersaudara Kelahiran dari H. Mahmudin dan Hj. Ilah. Saat ini memiliki aktifitas sebagai dosen di Fakultas Agama Islam.

Universitas Islam Nusantara Bandung dan Baznas Kota Cimahi. Pria Kelahiran Majalengka juga memiliki riwayat pendidikan SDN Silihwangi Kec. Bantarujeg, Kab Majalengka tahun 1985- 1991 (Berijazah), MTs Negeri Ciwaringin Cirebon tahun 1991 - 1994 (Berijazah), MA Negeri Ciwaringin Cirebon tahun 1994 - 1997 (Berijazah), Institut Agama Islam Negeri Sunan Gunung Djati (IAIN SGD) Bandung, Fakultas ADAB, tahun 1997 — 2003 (Berijazah), Sekolah Pascasarjana Universitas Pendidikan Indonesia (SPS UPI) Bandung, tahun 2006 - 2008 (Berijazah), dan menempuh pendidikan S-3 di Sekolah Pascasarjana Universitas Islam Nusantara, lulus tahun 2024 (Berijazah).

Selain itu, penulis pernah menjadi santri di Pondok Pesnatren Roudhotut Tholibin, Babakan-Ciwaringin-Cirebon. Organisasi yang pernah dia ikuti diantaranya Pergerakan Mahasiswa Islam Indonesia (PMII) saat masih menjadi mahasiswa S-1, dan Himpunan HMJ Fakultas ADAB, Himpunan Mahasiswa Pascasarjana UPI Bandung, Forum Komunikasi Pondok Pesantren (FPP) Kota Cimahi, BKM Pusat periode 2023- sekarang, dan Wakil Sekretaris Umum MUI Kota Cimahi dari tahun 2022- sekarang. Prestasi yang pernah diraih mendapatkan penghargaan tahun 2022 dari Korea Muslim Federation sebagai mediator BPJPH Indonesia dan Korean Halal Korea Muslim Federation.

BIODATA PENULIS



Nur Sholehah Dian Saputri, S.Pd., M.Pd
Dosen Program Studi Bimbingan dan Konseling
Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan
Universitas Mercu Buana Yogyakarta

Lahir di Blora, 21 September 1995, sehari-hari penulis aktif sebagai dosen di Program Studi Bimbingan dan Konseling Universitas Mercu Buana Yogyakarta. Sebagai lulusan S1 dan S2 Bimbingan dan Konseling, penulis juga aktif sebagai konselor remaja-dewasa di beberapa platform online. Dedikasi dan pengabdiannya membantu banyak orang untuk sehat secara psikologis, khususnya tentang bagaimana memaknai hidup dan kehidupannya.

Penulis sangat senang diskusi hal baru maupun terkait keilmuannya, untuk lebih lanjut bisa menghubungi e-mail: nur.sholehah@mercubuana-yogya.ac.id

BIODATA PENULIS



Dr. Muhammad Rusydi, S.Pd.I., M.Pd.I.,

Penulis Lahir di Belawa, Wajo pada 14 April 1981. Jenjang pendidikan Taman Kanak-Kanak sampai Madrasah Aliyah diselesaikan pada Pondok Pesantren As'adiyah, dari Cabang Belawa sampai ke Pusat Sengkang. S1 Pendidikan Bahasa Inggris pada IAIN Alauddin Makassar melalui Beasiswa Supersemar dan Mahasiswa Berprestasi (2001-2005), S2 Dirasah Islamiyah Konsentrasi Pendidikan Bahasa Arab pada UIN Alauddin Makassar melalui Beasiswa DIPA UINAM (2008-2010), dan S3 Pendidikan Bahasa Arab pada UIN Maulana Malik Ibrahim Malang melalui Beasiswa 5000 Doktor Kementerian Agama RI (2014-2017). Sempat menjadi Ketua Program Studi PBA dan Sekretaris LPM IAIN Bone, Lektor Kepala dalam Mata Kuliah Bahasa Arab ini pindah tugas ke Fakultas Tarbiyah dan Keguruan UIN Alauddin Makassar sejak 01 Januari 2025