

Pengembangan Pendidikan Holistik di Era Pembelajaran Abad 21

Sanksi Pelanggaran Pasal 113

Undang-Undang No. 28 Tahun 2014 Tentang Hak Cipta

1. Setiap Orang yang dengan tanpa hak melakukan pelanggaran hak ekonomi sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf i untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 1 (satu) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp 100.000.000 (seratus juta rupiah).
2. Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf c, huruf d, huruf f, dan/atau huruf h untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 3 (tiga) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp 500.000.000,00 (lima ratus juta rupiah).
3. Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf a, huruf b, huruf e, dan/atau huruf g untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 4 (empat) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp 1.000.000.000,00 (satu miliar rupiah).
4. Setiap Orang yang memenuhi unsur sebagaimana dimaksud pada ayat (3) yang dilakukan dalam bentuk pembajakan, dipidana dengan pidana penjara paling lama 10 (sepuluh) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp 4.000.000.000,00 (empat miliar rupiah).

Pengembangan Pendidikan Holistikdi Era Pembelajaran Abad 21

Editor:

Dr. Rahutami, M.Hum.
Dr. Teguh Sulistiyo, M.Pd.
Riswanda Himawan, M.Pd.
Titis Bayu Widagdo, M.Li

Penulis:

Suryantoro | Nimas Agustin Krisnaningsih | Mutiara | Elvira
Amudaria Farolan | Putri Albett Ayuminadi | Salisa Salsabila |
Mujiono, Farida, Alifia Khoirunisa, Denny Puspo Prastyo |
Gatot Sarmidi, Hania Sinta Rahma Putri, Resti Monica
Fanggidae, Yunita Saraswati, Mei Aneke Putri | Fianti Putri
Erwintha | Kun Muzayyin Hadiputra | Irma Yuli Azizah |
Syaharani Setyo Prameswari | Rahutami, Fince Mathelda, Kiki
Wulandari, Dewi Ratna, Resti Monica Fangggidae | Wadji |
Titis Bayu Widagdo, Leli Septianingrum, Dhian Bintariana
Anisyah, & Wijiasih | Afifah Asri Nurfadhila | Arim
Gandesswari, Rahutami, Suwanik Hariati | Efrina Faradilla Az
Zahra, Rahutami, Suwanik Hariati | Nur Aini, Rahutami | Brian
Ardiansyah | Alvi Nurhayati, Rahutami, Suwanik Hariati | Hadi
Wardoyo, Talitha Lulu Kharisma, Fatima Ula Nur Fajri, Ike
Karunia Safitri, Taufqurrohman | Agus Sholeh, Hadi Wardoyo,
Mochamad Fauzi Setiawan, Nurdzihan Zahriz Zaman | Lisa
Suryanil Veronika Ventiana Enum | Suriyanto | Muhammad
Taufiq Rizqi Abdullah | Mega Selviyah



**KANJURUHAN
PRESS**

2026

Pengembangan Pendidikan Holistikdi Era Pembelajaran Abad 21

Editor:

Dr. Rahutami, M.Hum.
Dr. Teguh Sulistiyo, M.Pd.
Riswanda Himawan, M.Pd.
Titis Bayu Widagdo, M.Li

Penulis:

Suryantoro | Nimas Agustin Krisnaningsih | Mutiara | Elvira
Amudaria Farolan | Putri Albett Ayuminadi | Salisa Salsabila |
Mujiono, Farida, Alifia Khoirunisa, Denny Puspo Prastyo | Gatot
Sarmidi, Hania Sinta Rahma Putri, Resti Monica Fanggidae, Yunita
Saraswati, Mei Aneke Putri | Fianti Putri Erwintha | Kun Muzayyin
Hadiputra | Irma Yuli Azizah | Syaharani Setyo Prameswari |
Rahutami, Fince Mathelda, Kiki Wulandari, Dewi Ratna, Resti Monica
Fanggidae | Wadji | Titis Bayu Widagdo, Leli Septianingrum, Dhian
Bintariana Anisyah, & Wijiasih | Afifah Asri Nurfadhila | Arim
Gandesswari, Rahutami, Suwanik Hariati | Efrina Faradilla Az Zahra,
Rahutami, Suwanik Hariati | Nur Aini, Rahutami | Brian Ardiansyah |
Alvi Nurhayati, Rahutami, Suwanik Hariati | Hadi Wardoyo, Talitha
Lulu Kharisma, Fatima Ula Nur Fajri, Ike Karunia Safitri,
Taufqurrohman | Agus Sholeh, Hadi Wardoyo, Mochamad Fauzi
Setiawan, Nurdzihan Zahriz Zaman | Lisa Suryanil Veronika Ventiana
Enum | Suriyanto | Muhammad Taufiq Rizqi Abdullah | Mega
Selvyah

ISBN:

Perancang Sampul:
Tim Kanjuruhan Press

Penerbit:
Kanjuruhan Press
Anggota IKAPI
135/JTI/2011
APPTI 002.019.1.10.2017

Penata Letak:

Tim Kanjuruhan Press
Pracetak dan Produksi:
Tim Kanjuruhan Press

Redaksi:

Jl. S. Supriadi 48, Malang, 65148, Indonesia
Gedung B-2 Lt.1 | Telp: 0341-801488 |
e-mail: kanjuruhanpress@unikama.ac.id
<http://www.kanjuruhanpress.unikama.ac.id>

Cetakan Pertama, Desember 2025
i-x+368 hlm, 15.5 cm x 23.5 cm

Hak Cipta dilindungi Undang-undang
All Rights Reserved

**Dilarang memperbanyak karya tulis ini dalam bentuk dan dengan
cara apapun tanpa seizin tertulis dari penerbit**

KATA PENGANTAR

Syukur alhamdulillah kami panjatkan ke hadirat Tuhan Yang Maha Esa atas tersusunnya bunga rampai Pembelajaran Holistik dalam Perspektif Pendidikan Abad ke-21. Artikel-artikel dalam Bunga rampai ini merupakan pembahasan yang disusun sebagai pelengkap yang memperkaya pembahasan utama melalui berbagai topik strategis yang relevan dengan transformasi pendidikan masa kini.

Berbagai topik kajian yang disajikan meliputi filosofi pendidikan dan pendidikan nilai karakter, design Thinking, growth mindset, pembelajaran mendalam dan asesmen, dan pengembangan peserta didik. Topik-topik tersebut merepresentasikan upaya membangun ekosistem pendidikan yang tidak hanya berorientasi pada pencapaian akademik, tetapi juga pada penguatan karakter, kreativitas, kemampuan berpikir kritis, dan pengembangan potensi peserta didik secara utuh.

Kami berharap artikel-artikel ini dapat menjadi sumber inspirasi dan referensi bagi pendidik, mahasiswa, peneliti, serta berbagai pemangku kepentingan pendidikan dalam mengembangkan praktik pembelajaran yang lebih bermakna, reflektif, dan berpusat pada peserta didik. Semoga gagasan-gagasan yang tersaji dapat memberikan kontribusi positif bagi penguatan kualitas pendidikan Indonesia di era yang terus berkembang.

Tim Penyusun

DAFTAR ISI

Chapter 1.....	1
Filosofi Pendidikan dan Pendidikan Nilai	1
Memanusiakan Manusia: Revitalisasi Filosofi Ki Hadjar Dewantara dan Pancasila dalam Menjawab Krisis Moral di Sekolah ~ Suryantoro	1
Pancasila Sebagai Kompas Pendidikan Nasional di Tengah Disrupsi Abad ke-21 ~ Nimas Agustin	11
Ing Ngarso, Ing Madyo, Tut Wuri: Menghidupkan Semboyan Ki Hajar Dewantara dalam Praktik Pembelajaran Modern ~ Mutiara Elvira Amudaria Farolan.....	18
Urgensi Pendidikan Nilai dalam Transformasi Pendidikan Holistik ~ Putri Albett Ayuminadi	26
Guru Digugu dan Ditiru: Implementasi Filosofi Pendidikan Ki Hajar Dewantara dalam Pembelajaran Tut Wuri Handayani di Era Digital: Refleksi Filosofis dalam Mengajar Bahasa Indonesia ~ Salisa Salsabila	44
Chapter 2.....	62
Design Thinking.....	62
Transformasi Pendidikan Humanis Berbasis Design Thinking ~ Mujiono, Farida, Alifia Khoirunisa, Denny Puspo Prastyo.....	62
Design Thinking sebagai Ruang Pembentukan Moralitas, Karakter, dan Kepekaan Sosial ~ Gatot Sarmidi, Hania Sinta Rahma Putri, Resti Monica Fanggidae, Yunita Saraswati, Mei Aneke Putri	71

Assessment Pembelajaran Bahasa Indonesia dalam Perspektif Design Thinking dan Literasi Multidimensi ~ Riswanda Himawan, Gatot Sarmidi, Rara Ayunda Novitasari	79
Rekonstruksi Empati sebagai Basis Epistemik dalam Pembelajaran Mendalam ~ Riswanda Himawan, Gatot Sarmidi, Rara Ayunda Novitasari.....	90
Problem Framing Kritis: Dari Observasi Empatik Menuju Formulasi Masalah Transformatif ~ Ferdhiani Yuliadissafiira	101
Divergent thinking dan Kreativitas Kolektif dalam Tahap Ideasi ~ Firdausi Nuzula	110
Prototyping sebagai Representasi Kognitif dan Eksperimen ~ Gardian Novel Al Fatah Mukhlis	119
Iterasi Reflektif dan Umpan Balik sebagai Mekanisme Pembelajaran Mendalam ~ Gayuh Elpanusi	127
Integrasi Design thinking dalam Ekosistem Pembelajaran Berpusat pada Murid ~ Hilda Chairunnisa	136
Chapter 3.....	145
Growth Mindset dalam Pembelajaran	145
Mengajar Bukan Bakat: Menjadi Guru yang Terus Bertumbuh ~ Teguh Sulistyo.....	145
Resiliensi di Ruang Kelas: Membangun Growth Mindset untuk Pendidikan Abad 21 ~ Intan Dwi Nurcahyani	153
Integrasi Growth Mindset dalam Pembelajaran Holistik Abad ke-21 ~ Vienna Mariska Septiana.....	145

Rekonstruksi Growth Mindset: Kunci Sukses Pendidikan Holistik di Era Digital ~ Fianti Putri Erwintha	153
Revitalisasi Growth Mindset dalam Mendorong Peserta Didik Holistik di Abad 21 ~ Kun Muzayyin Hadiputra	161
Transformasi Pola Pikir Calon Guru dalam Praktik Pengalaman Lapangan ~ Irma Yuli Azizah.....	169
Optimalisasi Pola Pikir Bertumbuh untuk Pendidikan Holistik: Catatan Refleksi Calon Guru ~ Syaharani Setyo Prameswari	177
Chapter 4.....	184
Pembelajaran Mendalam dan Assessment	184
Guru Holistik ~ Rahutami, Fince Mathelda, Kiki Wulandari, Dewi Ratna, Resti Monica Fanggidae...	184
Membebaskan dan Konsep Diri: Paradigma Emansipatoris dalam Pengembangan Manusia Abad ke-21 ~ Wadji.....	198
Integrasi Kecerdasan Buatan dalam Pembelajaran Mendalam: Implementasi Pedagogik, Etika Akademik, dan Signifikansinya dalam Pembelajaran ~ Titis Bayu Widagdo, Leli Septianingrum, Dhian Bintariana Anisyah, Wijiasih	209
“Asesmen Autentik: Mewujudkan Penilaian Holistik ” ~ Afifah Asri Nurfadhila.....	218
Berbeda tetapi Sama: Membangun Kelas Adaptif melalui Pembelajaran Diferensiasi ~ Arim Gandesswari, Rahutami, Suwanik Hariati	226

Bahan Ajar Pembelajaran Mendalam ~ Efrina Faradilla Az Zahra, Rahutami, Suwanik Hariati.....	235
Bahan Ajar Interaktif sebagai Katalisator Pendidikan Holistik Abad 21 ~ Nur Aini, Rahutami.....	242
Blueprint Pembelajaran: PjBL Dalam Rancangan Pembelajaran Mendalam Abad 21 ~ Brian Ardiansyah	250
Tiga Pilar Pembelajaran Mendalam: Prinsip Holistik Bahasa Indonesia Tingkat SMP ~ Alvi Nurhayati, Rahutami, Suwanik Hariati	257
Chapter 5.....	266
Pemahaman Peserta Didik.....	266
Peningkatan Kemampuan Membaca Pemahaman dan Kritis melalui Pendekatan Deep Learning dan Differentiated Learning ~ Hadi Wardoyo, Talitha Lulu Kharisma, Fatima Ula Nur Fajri, Ike Karunia Safitri, Taufqurrohman	266
Optimalisasi Kemampuan Berbahasa Siswa SD melalui Pembelajaran Berdiferensiasi yang Kreatif dan Humanis ~ Agus Sholeh, Hadi Wardoyo, Mochamad Fauzi Setiawan, Nurdzihan Zahriz Zaman	293
Pengelolaan Karakteristik Murid Kelas XI di SMAN 6 Malang melalui Drama Berdiferensiasi ~ Maria Anggun Kristiningtyas, Hadi Wardoyo, Agus Sholeh	305
Implementasi Pendekatan Diferensiasi dalam Pembelajaran Menulis Teks Biografi di Kelas X ~ Lisa Suryani, Hadi Wardoyo, Agus Sholeh	303

Implementasi Pendekatan Diferensiasi dan Teori Konstruktivisme dalam Mengelola Keberagaman Perilaku Pembelajaran Menulis ~ Veronika Ventiana Enum, Hadi Wardoyo, Agus Sholeh.....	310
Dinamika Kognisi Moral: Memahami Pola Pikir Peserta Didik Gen-Z Menghadapi Etika Multikultural ~ Suriyanto	318
Integrasi Strategi Tomlinson, Teori Erikson, dan Scaffolding Vygotsky dalam Pembelajaran Sastra SMA ~ Muhammad Taufiq Rizqi Abdullah, Hadi Wardoyo, Agus Sholeh	326
Keberagaman Murid dan Implementasi Pendekatan Diferensiasi di Kelas ~ Hadi Wardoyo, Agus Sholeh, Mega Selviah.....	334

***Memanusiakan Manusia:
Revitalisasi Filosofi Ki Hadjar Dewantara
dan Pancasila dalam Menjawab Krisis
Moral di Sekolah***

Suryantoro¹, Rita Setiowati², [Hania Shinta Rahma Putri³](#),
[Agung Pamuji⁴](#)
Universitas PGRI Kanjuruhan Malang^{1,2,3,4}
suryantoro@unikama.ac.id

1. Filosofi Pendidikan

Pendidikan sejatinya bukan sekadar proses mekanis untuk memproduksi tenaga kerja, melainkan sebuah perjalanan luhur untuk menuntun tumbuh kembangnya jiwa. Sayangnya, di tengah hiruk-pikuk modernisasi, dunia pendidikan Indonesia justru dihadapkan pada tantangan berat yaitu maraknya pelanggaran moral dan etika. Globalisasi dan digitalisasi memang memudahkan akses informasi, namun hal ini menjadi celah bagi nilai-nilai yang berasal dari luar untuk mengikis jati diri bangsa (Tampubolon et al., 2025). Fenomena perundungan (*bullying*), ketidakjujuran akademik, hingga menurunnya rasa hormat terhadap guru adalah bukti nyata bahwa proses pendidikan kita kehilangan arah. Keberhasilan siswa direduksi menjadi sekadar angka-angka di atas kertas, sehingga kita melupakan esensi sesungguhnya bahwa pendidikan merupakan persemaian benih kebudayaan.

Amanat Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 sebenarnya sangat gamblang: pendidikan nasional bertujuan mencetak manusia yang tidak hanya berilmu, cakap, dan kreatif, tetapi juga beriman, bertakwa, serta berakhlak mulia.

Rumusan ini menegaskan bahwa fungsi pendidikan tak hanya sebatas *transfer of knowledge* (transfer pengetahuan), melainkan juga *transfer of values* (transfer nilai). Keduanya merupakan prasyarat utama bagi keberlangsungan hidup bermasyarakat. Seperti ditunjukkan oleh (Prasetio & Nugraheni, 2018), kegagalan menyeimbangkan kedua fungsi ini akan melahirkan generasi yang cemerlang secara intelektual, namun rapuh secara moral.

Untuk memperbaiki kondisi ini, kita perlu kembali menggali kearifan lokal melalui filosofi "Among" Ki Hadjar Dewantara (KHD) dan menjadikan Pancasila sebagai *Philosophische grondslag* (landasan filosofis). Keduanya menawarkan fondasi kokoh untuk membangun jiwa dan semangat bangsa Indonesia. Keterkaitan erat antara pandangan hidup bangsa dan konsep pendidikan humanis lokal ini merupakan kunci utama dalam pemulihan moral di sekolah, berdasarkan hasil studi Misbahul et al (2026) menunjukkan bahwa terdapat 3 lapisan yang berperan dalam membentuk kerangka pendidikan yaitu, nilai dasar, nilai operasional, dan nilai reflektif. Artikel ini akan menguraikan bagaimana sinergi antara filosofi KHD dan nilai-nilai Pancasila dapat menjadi solusi hakiki atas krisis moral yang sedang melanda lingkungan pendidikan kita saat ini.

2. Meneropong Kembali Potret Pendidikan

Bagian diskusi ini kita diajak untuk melihat kembali potret pendidikan nasional, mulai dari akar pemikiran paling mendasar hingga masalah nyata yang terjadi di sekolah saat ini. Pembahasan akan dimulai dengan mendalami kembali hakikat pendidikan menurut Ki Hadjar Dewantara yang fokus pada proses menuntun dan menanamkan nilai luhur, yang kemudian diperkuat oleh Pancasila sebagai fondasi moral bangsa. Diskusi ini juga menyoroti krisis moral di sekolah yang kian mengkhawatirkan, seperti fenomena perundungan dan ketidakjujuran akademik. Diskusi ini ditutup dengan strategi konkret melalui revitalisasi peran guru agar bisa kembali menjadi "pamong" yang menuntun karakter anak secara utuh dan nyata

2.1 Hakikat Pendidikan: Menuntun dan Transfer Nilai

Ki Hadjar Dewantara (1956) menyampaikan dalam pidatonya tahun 1956 bahwa pendidikan nasional adalah pendidikan yang berdasarkan garis-garis bangsanya (kultural-nasional). Pendidikan harus ditujukan untuk keperluan perikehidupan yang dapat mengangkat derajat negeri dan rakyatnya agar memiliki kedudukan yang sejajar dengan bangsa-bangsa lain di dunia.

a. Pendidikan sebagai Persemaian Kebudayaan

KHD menegaskan bahwa pendidikan adalah tempat bersemainya benih-benih kebudayaan dan peradaban. Pemikiran luhur ini termaktub secara utuh dalam kumpulan karya aslinya yang mengingatkan bahwa kebudayaan dan pendidikan adalah dua hal yang tidak dapat dipisahkan (Majelis Luhur Persatuan Taman Siswa Yogyakarta, 2004). Dalam pandangan ini, seorang pendidik tidak bertindak sebagai pencetak yang memaksakan kehendak, melainkan sebagai "Pamong". Tugas pamong adalah menuntun kodrat alam setiap anak agar mereka dapat mencapai keselamatan dan kebahagiaan yang setinggi-tingginya sebagai manusia maupun sebagai anggota masyarakat. Seperti kata Ki Hadjar Dewantara yang dikutip dari Haryanto (2011) konsep menuntun ini menekankan bahwa anak didik bukanlah lembaran kosong yang bisa digambar sekehendak hati orang dewasa, melainkan individu yang telah memiliki garis samar potensinya masing-masing.

b. Hakikat Transfer Nilai

Pendidikan nasional pada dasarnya adalah proses penanaman perilaku yang didasarkan pada budi pekerti yang baik sesuai dengan kepribadian luhur Bangsa Indonesia. Hal ini menuntut pergeseran paradigma dari sekadar pengajaran materi akademis menuju internalisasi nilai-nilai luhur. Krisis moral di sekolah saat ini menunjukkan bahwa proses *transfer of values* sering kali terhambat karena pendekatan yang digunakan terlalu kaku dan administratif. Latifah (2015) menyebutkan bahwa pengajaran moral yang terjebak pada formalitas verbalisme dan hafalan teoritis terbukti gagal membentuk karakter konkret siswa di kehidupan nyata.

2.2 Pancasila sebagai Landasan Filosofi Pendidikan Nasional

Filsafat pendidikan merupakan upaya serius untuk mencari jawaban hakiki terhadap pertanyaan mendasar seperti apa makna pendidikan, ke mana, dan bagaimana pendidikan diselenggarakan. Bagi bangsa Indonesia, jawaban tersebut harus dirumuskan berdasarkan nilai-nilai yang terangkum dalam ideologi Pancasila. Sebagaimana ditegaskan oleh Kaelan (2014), Pancasila bukan sekadar dasar negara formal, melainkan sistem filsafat yang mendasari cita-cita kemanusiaan dan arah peradaban bangsa, termasuk dalam ranah pedagogis.

Pancasila sebagai sumber nilai dalam pendidikan mencakup peri-Ketuhanan, peri-kemanusiaan, peri-kebangsaan, peri-kerakyatan, dan peri-keadilan sosial. Dokumen resmi Kemendikdasmen (2025) juga menegaskan pentingnya meletakkan Pancasila sebagai jiwa dari setiap kurikulum sekolah. Berikut adalah korelasi antara sila-sila Pancasila dengan tujuan pendidikan dalam mengatasi krisis moral:

Sila 1 (Ketuhanan Yang Maha Esa): Pendidikan harus mengutamakan nilai-nilai keimanan dan ketakwaan. Pelanggaran moral sering kali terjadi saat individu kehilangan pegangan spiritual. Dengan memperkuat iman, peserta didik memiliki benteng internal (*internal shield*) untuk menolak tindakan yang bertentangan dengan norma agama dan susila.

Sila 2 (Kemanusiaan yang Adil dan Beradab): Pendidikan harus membentuk peserta didik yang menghargai hak dan kewajiban diri sendiri serta orang lain. Fenomena perundungan (*bullying*) adalah pelanggaran nyata terhadap sila kedua. Pendidikan nilai bertugas menanamkan perlakuan yang beradab sebagaimana layaknya manusia.

Sila 3 (Persatuan Indonesia): Pendidikan harus menjadikan peserta didik menghargai keragaman sebagai kekayaan bangsa dan menjalin persatuan dalam perbedaan. Hal ini krusial untuk mengatasi intoleransi dan konflik horizontal di lingkungan sekolah.

Sila 4 (Kerakyatan yang Dipimpin oleh Hikmat Kebijaksanaan): Pendidikan harus membentuk individu yang demokratis, aktif, dan kritis dalam memberikan solusi pada masalah bangsa. Hal ini mencegah perilaku anarkis dan egoisme dalam lingkungan sosial sekolah.

Sila 5 (Keadilan Sosial bagi Seluruh Rakyat Indonesia): Pendidikan harus mampu menciptakan peserta didik yang dapat memberikan keadilan sosial bagi lingkungan yang ditempatinya.

2.3 Krisis Moral di Sekolah: Tantangan Implementasi Etika

Realitas saat ini menunjukkan adanya jurang antara cita-cita filosofis dan praktik di lapangan. Pelanggaran etika di sekolah tidak lagi bisa dipandang sebelah mata.

a. Dekadensi Moral dan Perundungan

Pelanggaran nilai kemanusiaan melalui perundungan baik fisik maupun verbal mencerminkan kegagalan dalam internalisasi sila kedua Pancasila. Anak-anak kehilangan empati dan rasa hormat terhadap sesama manusia. Studi dari Eryanto & Sobri (2025) menunjukkan bahwa lingkungan sekolah yang abai terhadap pembiasaan empati emosional cenderung membiarkan tindakan kekerasan tumbuh sebagai hal yang lumrah. Pendidikan nilai yang hanya bersifat hafalan materi tidak akan mampu menyentuh aspek emosional yang memicu perilaku kekerasan tersebut.

b. Ketidajujuran Akademik

Praktik menyontek atau plagiarisme menunjukkan rapuhnya integritas intelektual di kalangan pelajar. Hal ini berlawanan dengan semangat kemandirian dan kejujuran yang menjadi pilar pendidikan karakter KHD. Menurut Triyaswati (2024), ketidajujuran ini dipicu oleh kepuasan mencapai kompetensi teknis atau akademis yang seringkali mengabaikan aspek moral dan etika. Jika pendidikan hanya berfokus pada hasil akhir (nilai angka), maka proses transfer nilai-nilai kejujuran akan terabaikan secara sistematis.

2.4 Strategi Implementasi: Revitalisasi Peran Guru

Mengingat pendekatan pendidikan karakter selama ini dipandang belum cukup efektif, diperlukan strategi baru

agar fungsi pendidikan sebagai media *transfer of values* berjalan maksimal. Lickona (2012) dalam teori pendidikan karakternya menyatakan bahwa pembentukan moral yang utuh harus melibatkan tiga dimensi secara simultan: *moral knowing* (pengetahuan moral), *moral feeling* (perasaan moral), dan *moral action* (tindakan moral). Konsep ini beresonansi kuat dengan pemikiran KHD mengenai keseimbangan budi pekerti.

a. Guru sebagai Pamong dan Teladan

Seorang pendidik harus memahami filsafat pendidikan dan tidak boleh "buta" terhadap arah tujuan pendidikan nasional. Guru bukan sekadar penyampai materi, melainkan penanam nilai-nilai luhur Pancasila. Keteladanan adalah metode yang paling efektif; setiap tindakan guru di dalam maupun di luar kelas merupakan kurikulum yang hidup bagi peserta didik. Sesuai dengan Asas Trilogi Pendidikan KHD, guru wajib memposisikan dirinya secara fleksibel: *Ing Ngarsa Sung Tulada* (memberi teladan di depan), *Ing Madya Mangun Karsa* (membangun semangat di tengah), dan *Tut Wuri Handayani* (memberikan dorongan dari belakang).

b. Integrasi Nilai dalam Pembelajaran

Pendidikan nilai tidak boleh dianggap sama dengan materi mata pelajaran lain yang hanya dikejar kognisinya. Perlu ada strategi di mana nilai-nilai Pancasila dihidupkan melalui pengalaman belajar. Setiap mata pelajaran, apa pun disiplin ilmunya, harus memiliki muatan pendidikan karakter. Misalnya, dalam sains ditanamkan kejujuran data, dan dalam seni ditanamkan apresiasi terhadap keberagaman budaya.

c. Pendidikan Budi Pekerti yang Kontekstual

Penanaman nilai melalui pendidikan budi pekerti menjadi wajib dilaksanakan. Budi pekerti menurut KHD adalah perpaduan antara Cipta (pikiran), Rasa (perasaan), dan Karsa (kemauan). Pendidikan di sekolah saat ini harus mampu menyeimbangkan ketajaman intelektual dengan kehalusan budi agar tercipta manusia yang merdeka dan bertanggung jawab. Untuk memaksimalkan pembentukan karakter ini, sekolah tidak dapat berdiri kokoh sendirian. Berdasarkan konsep Tri Pusat Pendidikan KHD, keberhasilan moral anak

dipengaruhi secara integratif oleh lingkungan keluarga, sekolah, dan masyarakat (Zunnurraïn, 2021). Sinergi yang harmonis di antara ketiganya akan mencegah runtuhnya nilai moral yang telah dibangun di dalam ekosistem sekolah.

Simpulan

Berdasarkan pembahasan di atas, dapat disimpulkan bahwa hakikat pendidikan nasional sejatinya tidak hanya berorientasi pada pencapaian akademik, tetapi juga pada pembentukan manusia yang berakarakter, berbudaya, dan bermoral. Pemikiran Ki Hadjar Dewantara menegaskan bahwa pendidikan merupakan proses “menuntun” kodrat anak agar berkembang secara utuh sebagai manusia dan anggota masyarakat. Dalam konteks ini, pendidikan harus menjadi ruang persemaian nilai, bukan sekadar tempat transfer pengetahuan. Oleh karena itu, penguatan kembali pendidikan berbasis nilai dan kebudayaan menjadi kebutuhan mendesak di tengah arus globalisasi dan krisis moral yang semakin nyata di lingkungan sekolah.

Pancasila sebagai dasar filosofis bangsa memiliki peran sentral dalam memberikan arah moral bagi penyelenggaraan pendidikan nasional. Setiap sila mengandung nilai yang relevan untuk menjawab berbagai persoalan etika di dunia pendidikan, mulai dari lemahnya spiritualitas, maraknya perundungan, intoleransi, hingga ketidakjujuran akademik. Pendidikan yang berlandaskan Pancasila tidak hanya membentuk peserta didik yang cerdas secara intelektual, tetapi juga memiliki empati, rasa keadilan, tanggung jawab sosial, dan sikap menghargai keberagaman. Dengan demikian, implementasi nilai-nilai Pancasila dalam proses pendidikan menjadi fondasi penting dalam membangun generasi yang berkepribadian luhur.

Krisis moral yang terjadi di sekolah menunjukkan adanya kesenjangan antara tujuan ideal pendidikan dengan praktik yang berlangsung di lapangan. Fenomena seperti bullying dan plagiarisme menjadi bukti bahwa pendidikan karakter belum sepenuhnya menyentuh dimensi kesadaran dan tindakan nyata peserta didik. Selama pendidikan masih berfokus pada capaian angka dan kompetensi akademik

semata, maka proses internalisasi nilai akan terus terpinggirkan. Oleh sebab itu, pendidikan perlu diarahkan kembali pada keseimbangan antara pengembangan intelektual, emosional, spiritual, dan sosial agar terbentuk manusia yang utuh dan bertanggung jawab.

Untuk mewujudkan pendidikan yang humanis dan bermakna, revitalisasi peran guru sebagai pamong menjadi langkah strategis yang tidak dapat diabaikan. Guru harus hadir sebagai teladan hidup yang mampu menanamkan nilai melalui sikap, perilaku, dan pengalaman belajar yang kontekstual. Integrasi pendidikan karakter dalam seluruh mata pelajaran, disertai sinergi antara keluarga, sekolah, dan masyarakat sebagaimana konsep Tri Pusat Pendidikan Ki Hadjar Dewantara, menjadi kunci keberhasilan pembentukan moral peserta didik. Dengan menghidupkan kembali filosofi pendidikan Ki Hadjar Dewantara dan nilai-nilai Pancasila secara nyata, pendidikan Indonesia diharapkan mampu melahirkan generasi yang tidak hanya unggul secara intelektual, tetapi juga bermartabat, beretika, dan berjiwa kebangsaan.

Penulis



Suryantoro, M.Pd. adalah dosen di Fakultas Bahasa dan Sastra yang memiliki pengalaman akademis dalam mengajar dan membimbing mahasiswa di Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia. Beliau memiliki dedikasi tinggi terhadap inovasi media pembelajaran Bahasa dan Sastra Indonesia. *Research interest* utamanya berfokus pada bidang pembelajaran, khususnya pengembangan media pembelajaran.

Daftar Pustaka

- Dewantara, K. H. (1956). *Pidato Sambutan Ki Hadjar Dewantara. Dewan Senat Universitas. November.*
- Eryanto, A., & Sobri, M. (2025). Pengembangan Program Pendidikan Moral Berbasis Nilai-Nilai Pancasila di Sekolah Menengah Pertama. *Community Service Journal*, 1(01), 1–7.
<https://ejournal.icmandiri.com/index.php/ICM/article/view/34>
- Haryanto. (2011). Pendidikan Karakter Menurut Ki Hadjar Dewantara. *Cakrawala Pendidikan*, 15–27.
- Kaelan. (2014). *Pendidikan Pancasila* (2014th ed.). Paradigma.
- Kemendikdasmen. (2025). *Wamendikdasmen Atip Latifullah: Sekolah Harus Menjadi Ruang Hidupnya Pancasila.*
- Latifah, N. (2015). Pendidikan Dan Penanaman Budi Pekerti. *Jurnal Jurusan Pendidikan IPS Ekonomi*, 14, 1–10.
- Lickona, T. (2012). *Mendidik Untuk Membentuk Karakter: Bagaimana Sekolah Dapat Memberikan Pendidikan tentang Sikap Hormat dan Bertanggung Jawab* (U. Wahyudin (ed.); 1st ed.). PT Bumi Aksara.
<https://books.google.co.id/books?id=LT6AEAAAQBAJ&printsec=copyright&hl=id#v=onepage&q&f=false>

- Majelis Luhur Persatuan Taman Siswa Yogyakarta. (2004). *Karya Ki Hadjar Dewantara bagian pertama : pendidikan / Majelis Luhur Persatuan Taman Siswa Yogyakarta* (3rd ed.). Yogyakarta : Majelis Luhur Persatuan Taman Siswa Yogyakarta.
<https://balaiyanpus.jogjaprovo.go.id/opac/detail-opac?id=319863>
- Misbahul, A., Amelia, P., & Abdel, D. F. G. (2026). Rekonstruksi Kurikulum Berbasis Nilai sebagai Solusi atas Krisis Humanisme dalam Pendidikan Modern. *Al-Amin: Jurnal Ilmu Pendidikan Dan Sosial Humaniora*, 3(2), 327–336.
- Prasetio, Y., & Nugraheni, R. (2018). *Transfer Pengetahuan Pada Perusahaan Keluarga (Studi pada Perusahaan Keluarga Arya Mas)*.
- Tampubolon, P. N., Situngkir, C., Permatasari, D., Sinaga, E., Ulandari, M., Sinaga, G. E., Saragih, R., Hkbp, U., & Pematangsiantar, N. (2025). Urgensi Penguat Identitas Nasional dalam Menghadapi Society 5 . 0 di Era Digital. *JPIM: Jurnal Penelitian Ilmiah Multidisipliner*, 02(02), 238–250.
- Triyaswati, H. (2024). Analisis Pendidikan Karakter Era Digital melalui Perspektif Filosofi Pendidikan Ki Hajar Dewantara di Indonesia. *Paradigma: Jurnal Filsafat, Sains, Teknologi, Dan Sosial Budaya*, 30(3), 49–55.
<https://doi.org/10.33503/PARADIGMA.V30I3.74>
- Zunnurraïn, F. I. (2021). *Konsep pendidikan karakter dalam teori tripusat pendidikan Ki Hajar Dewantara*. Universitas IAIN Purwokerto.

Pancasila Sebagai Kompas Pendidikan Nasional di Tengah Disrupsi Abad ke-21

Nimas Agustin¹, Henika Ratna Sari²
Universitas PGRI Kanjuruhan Malang¹
SMPN 23 Malang²
nimas.agustin29@gmail.com

1. Pendidikan Abad 21

Era disrupsi abad ke-21 membawa transformasi mendalam dalam hampir semua aspek kehidupan manusia, termasuk dunia pendidikan Indonesia. Kemajuan teknologi digital, revolusi industri 4.0, dan arus globalisasi yang semakin deras menciptakan tantangan baru yang belum pernah dihadapi sebelumnya (Latif, 2020). Generasi muda Indonesia saat ini tumbuh di tengah ekosistem digital yang penuh informasi tanpa batas, namun seringkali minim filter nilai dan karakter. Di satu sisi, teknologi membuka peluang belajar yang luar biasa; di sisi lain, arus budaya asing yang tidak selalu selaras dengan nilai-nilai lokal dapat mengikis identitas dan karakter bangsa (Wibowo, 2020).

Dalam menghadapi dinamika perubahan tersebut, Pancasila hadir sebagai fondasi filosofis yang kokoh dan relevan bagi sistem pendidikan nasional. Sebagai dasar negara dan pandangan hidup bangsa, Pancasila mengandung nilai-nilai fundamental yang menjadi kompas moral dan intelektual bagi seluruh proses pendidikan (Ismail dkk., 2020). Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional secara eksplisit menegaskan bahwa pendidikan nasional bertujuan membentuk manusia yang beriman, bertakwa, berakhlak mulia, serta menjadi warga negara yang

demokratis dan bertanggung jawab—semua ini merupakan manifestasi nyata nilai-nilai Pancasila. Tanpa akar Pancasila yang kuat, pendidikan rentan terseret arus relativisme nilai yang semakin menguat di era digital (Irawati dkk., 2022).

Chapter ini bertujuan mengkaji bagaimana Pancasila dapat difungsikan sebagai kompas yang konkret dalam menavigasi tantangan pendidikan nasional di era disrupsi abad ke-21. Melalui kajian terhadap landasan filosofis Pancasila dalam pendidikan, dampak disrupsi terhadap generasi muda, strategi internalisasi nilai Pancasila dalam pembelajaran, serta sinerginya dengan program Merdeka Belajar, chapter ini berargumen bahwa penguatan pendidikan berkarakter Pancasila bukan sekadar pilihan kebijakan, melainkan kebutuhan mendasar untuk menjaga kohesi sosial dan memastikan kemajuan bangsa Indonesia yang berkeadaban (Latif, 2020; Ismail dkk., 2020).

2. Landasan Filosofis Pendidikan

Diskusi dalam chapter ini dibagi ke dalam empat sub-bahasan: (1) landasan filosofis Pancasila dalam pendidikan nasional; (2) tantangan disrupsi digital terhadap karakter generasi muda; (3) strategi internalisasi nilai Pancasila dalam pembelajaran abad ke-21; dan (4) Merdeka Belajar sebagai perwujudan nilai Pancasila dalam kebijakan pendidikan. Setiap sub-bahasan saling berkaitan dan dirancang untuk memberikan perspektif komprehensif mengenai peran sentral Pancasila dalam konteks pendidikan kontemporer.

2.1 Pancasila sebagai Fondasi Filosofis Pendidikan Nasional

Pancasila bukan sekadar simbol ideologis, melainkan sebuah sistem nilai yang mengandung dimensi ontologis, epistemologis, dan aksiologis yang komprehensif (Wibowo, 2020). Secara ontologis, pendidikan berdasarkan Pancasila mengakui manusia sebagai makhluk yang memiliki dimensi spiritual, sosial, dan rasional secara bersamaan. Secara epistemologis, pendidikan tidak hanya bersandar pada pengetahuan ilmiah semata, tetapi juga menghargai kearifan budaya dan nilai-nilai agama yang hidup di tengah masyarakat

Indonesia. Secara aksiologis, pendidikan diarahkan untuk membentuk manusia yang berakarakter mulia, berkemanusiaan, dan berkeadilan sosial.

Pasal 3 UU No. 20 Tahun 2003 menegaskan bahwa pendidikan nasional bertujuan mengembangkan potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman, bertakwa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, serta demokratis dan bertanggung jawab. Semua indikator ini merupakan penjabaran nilai lima sila Pancasila ke dalam rumusan tujuan pendidikan yang konkret. Latif (2020) menegaskan bahwa Pancasila adalah bintang penuntun yang tetap relevan dalam merespons dinamika sosial dan global, termasuk dalam konteks penyelenggaraan pendidikan nasional.

2.2 Disrupsi Digital dan Tantangan Karakter Generasi Muda

Era disrupsi abad ke-21 ditandai oleh perubahan yang cepat, masif, dan tidak terduga di berbagai aspek kehidupan. Dalam konteks pendidikan Indonesia, disrupsi digital menghadirkan tantangan serius terhadap pembentukan karakter peserta didik. Penetrasi media sosial yang sangat tinggi di kalangan generasi muda telah memunculkan fenomena seperti penyebaran hoaks, ujaran kebencian, perundungan siber (cyberbullying), dan radikalisme digital—semuanya merupakan ancaman nyata bagi kohesi sosial dan persatuan bangsa (Irawati dkk., 2022).

Ismail dkk. (2020) mengidentifikasi bahwa melemahnya internalisasi nilai-nilai Pancasila dalam dunia pendidikan menjadi salah satu akar penyebab krisis karakter generasi muda di era digital. Siswa yang tidak memiliki fondasi nilai Pancasila yang kokoh cenderung lebih mudah terpapar paham-paham yang bertentangan dengan nilai kebangsaan. Oleh karena itu, penguatan pendidikan karakter berbasis Pancasila bukan lagi sekadar wacana akademis, melainkan agenda mendesak yang harus ditindaklanjuti secara sistemik dalam seluruh proses pendidikan nasional.

2.3 Internalisasi Nilai Pancasila dalam Pembelajaran Abad ke-21

Internalisasi nilai Pancasila tidak dapat dilakukan secara instan melalui hafalan teks atau ceramah sepihak. Diperlukan pendekatan pedagogis yang kontekstual, reflektif, dan partisipatif agar nilai-nilai tersebut benar-benar dihayati dan dipraktikkan oleh peserta didik (Daga, 2021). Pembelajaran berbasis proyek (*project-based learning*), pendekatan tematik lintas mata pelajaran, dan diskusi kritis tentang isu-isu sosial nyata terbukti lebih efektif dalam menumbuhkan kesadaran nilai Pancasila secara autentik.

Mery dkk. (2022) menunjukkan bahwa sinergi peserta didik dalam Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5) berhasil menumbuhkan karakter gotong royong, tanggung jawab, dan kebhinnekaan secara nyata dan terukur. Guru memainkan peran strategis sebagai teladan nilai dalam keseharian interaksi di kelas. Sekolah perlu bertransformasi menjadi ekosistem nilai yang secara konsisten menampilkan dan mempraktikkan nilai Pancasila dalam budaya sekolah dan hubungan antarwarga sekolah—tidak hanya dalam jam pelajaran Pendidikan Pancasila semata (Kemendikbud Ristek, 2021).

2.4 Merdeka Belajar sebagai Perwujudan Nilai Pancasila dalam Pendidikan

Program Merdeka Belajar yang digulirkan Kemendikbud Ristek sejak tahun 2019 dapat dipahami sebagai upaya mewujudkan nilai-nilai Pancasila ke dalam desain kebijakan pendidikan yang lebih kontekstual dan berpusat pada peserta didik. Otonomi belajar, pengembangan berpikir kritis, kreativitas, dan kolaborasi yang menjadi ruh kebijakan ini sejalan dengan nilai sila ke-4 Pancasila yang menekankan hikmat kebijaksanaan dan musyawarah (Daga, 2021).

Konsep Profil Pelajar Pancasila yang menjadi inti Kurikulum Merdeka merumuskan enam dimensi utama: beriman dan bertakwa kepada Tuhan YME dan berakhlak mulia, berkebhinnekaan global, bergotong royong, mandiri, bernalar kritis, dan kreatif (Irawati dkk., 2022; Kemendikbud Ristek, 2021). Keenam dimensi ini merupakan refleksi

langsung nilai-nilai Pancasila yang diterjemahkan ke dalam kompetensi yang terukur. Merdeka Belajar, jika dihayati dalam semangat nilai Pancasila, berpotensi melahirkan generasi yang tidak hanya cerdas secara akademis, tetapi juga berjiwa kebangsaan yang kuat.

Simpulan

Chapter ini telah menunjukkan bahwa Pancasila memiliki relevansi yang semakin mendesak di tengah disrupsi abad ke-21. Nilai-nilai Pancasila bukanlah warisan masa lalu yang kaku, melainkan kompas filosofis yang dinamis dan mampu merespons tantangan modernitas secara autentik. Ketika generasi muda menghadapi tekanan globalisasi, homogenisasi budaya digital, dan krisis identitas, pendidikan berkarakter Pancasila hadir sebagai jangkar yang menjaga kohesi dan arah bangsa (Latif, 2020; Wibowo, 2020).

Implikasi dari kajian ini bagi para pendidik dan pengambil kebijakan setidaknya mencakup tiga hal. Pertama, pendidikan harus secara eksplisit dan sistemik menginternalisasi nilai-nilai Pancasila, bukan hanya melalui mata pelajaran tertentu, tetapi melalui seluruh ekosistem sekolah. Kedua, guru perlu dibekali kompetensi pedagogik yang memungkinkan mereka mengintegrasikan nilai Pancasila secara kreatif dalam pembelajaran berbasis teknologi digital. Ketiga, kebijakan pendidikan nasional, termasuk program Merdeka Belajar dan Kurikulum Merdeka, harus terus dievaluasi dalam kerangka nilai Pancasila agar tidak kehilangan arah filosofisnya (Ismail dkk., 2020; Daga, 2021).

Pancasila adalah kompas yang relevan sepanjang zaman. Di tengah laju perubahan yang semakin akseleratif, bangsa Indonesia memerlukan pegangan nilai yang kokoh namun fleksibel—dan Pancasila memenuhi kedua syarat tersebut. Memperkuat pendidikan berbasis Pancasila merupakan investasi peradaban yang akan menentukan arah dan mutu masa depan bangsa Indonesia (Mery dkk., 2022; Kemendikbud Ristek, 2021).

Biodata



Nimas Agustin lahir di Ponorogo, 29 Agustus 2000. Menempuh pendidikan S1 Pendidikan Bahasa Indonesia di Universitas Negeri Malang dan lulus pada tahun 2022. Ia sekarang menempuh PPG Prajab Di Universitas PGRI Kanjuruhan Malang. Selain itu, ia berprofesi sebagai pengajar bahasa Indonesia. Ia berdomisili di kota Ponorogo. Memiliki hobi membaca dan menonton film. Ia sudah pernah membuat buku modul pembelajaran dan sudah di terbitkan oleh ISBN.

Daftar Pustaka

- Daga, A. T. (2021). Makna merdeka belajar dan penguatan peran guru di sekolah dasar. *Jurnal Educatio FKIP UNMA*, 7(3), 1075–1090.
<https://doi.org/10.31949/educatio.v7i3.1279>
- Irawati, D., Iqbal, A. M., Hasanah, A., & Arifin, B. S. (2022). Profil pelajar Pancasila sebagai upaya mewujudkan karakter bangsa. *Edumaspul: Jurnal Pendidikan*, 6(1), 1224–1238.
<https://doi.org/10.33487/edumaspul.v6i1.3622>
- Ismail, S., Suhana, S., & Zakiah, Q. Y. (2020). Analisis kebijakan penguatan pendidikan karakter dalam mewujudkan pelajar Pancasila di sekolah. *Jurnal Manajemen Pendidikan dan Ilmu Sosial*, 2(1), 76–84.
<https://doi.org/10.38035/jmpis.v2i1.388>
- Kemendikbud Ristek. (2021). Panduan pengembangan proyek penguatan profil pelajar Pancasila. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia.
<https://kurikulum.kemdikbud.go.id/>
- Latif, Y. (2020). *Wawasan Pancasila: Bintang penuntun untuk pembudayaan* (Edisi Komprehensif). Mizan.

- <https://www.gramedia.com/products/wawasan-pancasila-ed-komprehensif>
- Mery, M., Martono, M., Halidjah, S., & Hartoyo, A. (2022). Sinergi peserta didik dalam proyek penguatan profil pelajar Pancasila. *Jurnal Basicedu*, 6(5), 7840–7849. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i5.3617>
- Pertiwi, A. D., & Dewi, D. A. (2021). Implementasi nilai Pancasila sebagai landasan Bhinneka Tunggal Ika. *Jurnal Kewarganegaraan*, 5(1), 212–221. <https://journal.upy.ac.id/index.php/pkn/article/view/1056>
- Rachmawati, N., Marini, A., Nafiah, M., & Nurasih, I. (2022). Proyek penguatan profil pelajar Pancasila dalam implementasi kurikulum prototipe di sekolah penggerak jenjang sekolah dasar. *Jurnal Basicedu*, 6(3), 3613–3625. <https://jbasic.org/index.php/basicedu/article/view/3274>
- Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional. Sekretariat Negara Republik Indonesia. <https://peraturan.bpk.go.id/Home/Details/43920/uu-no-20-tahun-2003>
- Wibowo, B. A. (2020). Pancasila sebagai landasan filosofi pendidikan karakter Kurikulum 2013. *Jurnal FKIP UNSUB*, 6(1), 10–19. <http://www.ejournal.unsub.ac.id/index.php/FKIP/article/view/678>

***Ing Ngarso, Ing Madyo, Tut Wuri:
Menghidupkan Semboyan Ki Hajar
Dewantara dalam Praktik Pembelajaran
Modern***

Mutiar Elvira Amudaria Farolan¹, Henika Ratna Sari²
Universitas PGRI Kanjuruhan Malang¹
SMP Negeri 23 Malang²
tfarolan28@gmail.com

1. Fondasi Pendidikan Indonesia

Pendidikan Indonesia berdiri di atas fondasi pemikiran yang kaya dan penuh kearifan lokal. Ki Hajar Dewantara menempati posisi istimewa dalam khazanah pendidikan nasional, bukan sekadar karena jasanya mendirikan Taman Siswa pada tahun 1922, melainkan karena gagasannya memiliki kedalaman filosofis yang melampaui batas zamannya. Semboyan Ing Ngarso Sung Tulodho, Ing Madyo Mangun Karso, Tut Wuri Handayani bukan hanya ornamen simbolik dalam peringatan hari guru, melainkan panduan etis yang sarat makna tentang bagaimana seorang pendidik seharusnya bersikap, bergerak, dan membangun relasi dengan peserta didiknya.

Ironisnya, di tengah semua penghormatan simbolik tersebut, semboyan ini kerap berhenti menjadi pajangan dinding di kantor dinas pendidikan. Ia jarang sungguh-sungguh dihayati sebagai prinsip pedagogis yang hidup dalam keseharian praktik pembelajaran. Guru-guru yang baru menyelesaikan pendidikan keguruan sering kali hanya mengenal semboyan ini sebagai hafalan, tanpa kedalaman

pemahaman tentang apa artinya menjadi teladan di depan, membangun semangat di tengah, dan mendorong dari belakang secara nyata dan kontekstual.

Urgensi menghidupkan kembali filosofi ini semakin nyata ketika mencermati berbagai transformasi besar dalam dunia pendidikan global. Kemunculan kecerdasan buatan, digitalisasi ruang belajar, dan pergeseran paradigma kurikulum dari berbasis konten menuju berbasis kompetensi dan karakter, semuanya menuntut guru bukan sekadar penyampai informasi, melainkan pemandu, motivator, dan fasilitator yang adaptif. Relevansi ini juga tercermin dalam implementasi Kurikulum Merdeka yang menekankan pengembangan Profil Pelajar Pancasila, sebuah reinkarnasi dari gagasan Ki Hajar Dewantara tentang pendidikan yang menghormati kodrat alam dan kodrat zaman setiap anak (Hamzah dkk., 2022; Cahyaningrum & Diana, 2023; Mery dkk., 2022; Nurasiah dkk., 2022).

2. Filosofi Ki Hajar Dewantara

Filosofi Ki Hajar Dewantara menawarkan panduan etis yang kaya tentang kepemimpinan pendidikan. Bagian ini membahas empat dimensi utama: makna filosofis ketiga semboyan, resonansinya dengan pedagogi kontemporer, tantangan implementasinya dalam sistem pendidikan Indonesia, serta strategi konkret yang dapat diterapkan dalam praktik pembelajaran sehari-hari.

2.1 Makna Filosofis Ing Ngarso, Ing Madyo, Tut Wuri dalam Pendidikan

Untuk memahami filosofi Ki Hajar Dewantara secara utuh, perlu menyelami makna kata demi kata semboyannya dalam konteks bahasa dan budaya Jawa. Ketiga ungkapan tersebut saling melengkapi dan membentuk kesatuan pandangan tentang kepemimpinan pendidikan yang holistik (Sugiarta dkk., 2019; Rosyidah & Ridlwan, 2022).

Ing Ngarso Sung Tulodho berarti 'di depan memberi teladan.' Berada di depan bukan hanya soal posisi fisik melainkan tanggung jawab moral untuk menjadi contoh yang layak diteladani. Ing Madyo Mangun Karso berarti 'di tengah

membangun kehendak atau semangat,' mencerminkan pendekatan demokratis dan kolaboratif di mana guru berfungsi sebagai pemantik motivasi intrinsik dengan menciptakan ruang dialog yang sehat.

Tut Wuri Handayani berarti 'dari belakang memberi dorongan.' Kata 'Handayani' berasal dari 'daya' yang berarti kekuatan atau potensi, sehingga prinsip ini mendorong guru memberikan kepercayaan penuh kepada peserta didik untuk memimpin jalannya pembelajaran dan bahkan membuat kesalahan yang bermakna. Ketiga prinsip ini tidak dimaksudkan sebagai tiga fase terpisah, melainkan tiga dimensi peran yang harus hadir secara simultan.

2.2 Resonansi dengan Pedagogi Kontemporer

Dalam perspektif filsafat pendidikan kontemporer, gagasan Ki Hajar Dewantara memiliki resonansi yang kuat dengan berbagai aliran pemikiran Barat. Pendekatan Ing Ngarso sejalan dengan konsep role modeling dalam teori pembelajaran sosial Albert Bandura, yang menegaskan bahwa peserta didik belajar melalui pengamatan terhadap perilaku orang yang mereka kagumi (Sumianto dkk., 2024).

Pendekatan Ing Madyo bersinggungan erat dengan pedagogi kritis Paulo Freire yang menolak model pendidikan 'menabung' dan menggantinya dengan dialog yang membebaskan (Ajat & Hambali, 2021; Abidin, 2022). Sementara Tut Wuri Handayani memiliki kesepadanan dengan konsep zona perkembangan proksimal Vygotsky, yang menekankan pentingnya dukungan tepat sasaran agar peserta didik melampaui kemampuan aktualnya menuju kemampuan potensialnya (Etnawati, 2021).

2.3 Tantangan Implementasi dalam Sistem Pendidikan Indonesia

Menghidupkan filosofi Ki Hajar Dewantara dalam praktik pembelajaran modern bukan perjalanan tanpa hambatan. Secara struktural, kultur evaluasi yang masih sangat berorientasi pada hasil kognitif terukur menciptakan tekanan kuat pada guru dan peserta didik untuk memprioritaskan 'apa yang diuji' daripada 'apa yang bermakna.' Nilai-nilai seperti

kemandirian berpikir, kreativitas, solidaritas, dan integritas moral sulit dirawat karena tidak tersedia ruang evaluasi yang memadai.

Kesenjangan kompetensi pedagogis juga menjadi tantangan nyata. Penerapan prinsip Ing Madyo yang menuntut guru mampu memfasilitasi diskusi produktif memerlukan keterampilan pedagogis tingkat tinggi yang tidak dapat diperoleh dari pelatihan singkat (Purnawanto, 2023). Secara kritis, transformasi pembelajaran membutuhkan perubahan sistem dalam budaya kepemimpinan sekolah, bukan sekadar seruan motivasional kepada individu.

2.4 Strategi Konkret Implementasi Filosofi Ki Hajar Dewantara

Dalam dimensi praktis, penerapan ketiga prinsip dapat diwujudkan melalui tindakan-tindakan konkret. Untuk Ing Ngarso, guru dapat mendemonstrasikan proses berpikir kritis secara eksplisit dan jujur, termasuk mengakui ketidaktahuan di depan kelas sebagai teladan integritas intelektual. Untuk Ing Madyo, pembelajaran berbasis pertanyaan esensial dan komunitas belajar yang hangat terbukti efektif memantik motivasi peserta didik.

Untuk Tut Wuri, pendekatan Project-Based Learning yang menempatkan guru sebagai konsultan, bukan instruktur, memberi peserta didik ruang untuk bertumbuh secara mandiri dan bertanggung jawab (Nurhamidah & Nurachadijat, 2023; Halimah & Marwati, 2022). Di era kecerdasan buatan, nilai tambah guru terletak pada kapasitas manusiawinya: kemampuan hadir secara utuh, peduli secara tulus, dan memahami bahwa di balik setiap kesulitan belajar selalu ada cerita pribadi yang membutuhkan sentuhan empati (Munir dkk., 2024).

2.5 Guru sebagai Agen Perubahan Budaya Sekolah

Penerapan filosofi Ki Hajar Dewantara tidak dapat berlangsung dalam ruang hampa. Ia membutuhkan ekosistem sekolah yang secara aktif menopang nilai-nilai tersebut. Dalam hal ini, guru tidak hanya berperan sebagai pelaksana kurikulum di dalam kelas, tetapi juga sebagai agen perubahan

yang turut membentuk budaya sekolah secara menyeluruh (Herlambang, 2021). Transformasi ini mensyaratkan adanya kesepahaman kolektif di antara seluruh warga sekolah bahwa mendidik bukan sekadar pekerjaan administratif, melainkan misi kemanusiaan yang menuntut keterlibatan penuh hati dan pikiran.

Budaya sekolah yang kondusif ditandai oleh kepemimpinan kepala sekolah yang transformatif, yakni pemimpin yang tidak sekadar mengelola administrasi, tetapi juga menginspirasi dan memberdayakan guru untuk terus berkembang secara profesional. Ketika kepala sekolah menjalankan prinsip Ing Ngarso secara konsisten dengan menunjukkan integritas dan semangat belajar, guru pun terdorong untuk melakukan hal serupa di hadapan peserta didiknya. Ekosistem kepemimpinan yang saling menghormati ini menciptakan iklim psikologis yang aman bagi guru untuk bereksperimen dengan pendekatan-pendekatan baru tanpa rasa takut dikritik secara destruktif.

Komunitas belajar profesional (professional learning community) di lingkungan sekolah menjadi wadah penting bagi guru untuk saling berbagi praktik baik, merefleksikan pengalaman mengajar, dan mengembangkan pendekatan pedagogis yang lebih responsif terhadap kebutuhan peserta didik (Purnawanto, 2023). Melalui forum seperti ini, prinsip Ing Madyo tidak hanya diterapkan dalam relasi guru-peserta didik, tetapi juga dalam relasi antar guru, sehingga budaya saling mendukung dan menguatkan dapat tumbuh secara organik di dalam institusi pendidikan. Pada akhirnya, transformasi pendidikan yang berkelanjutan memerlukan komitmen kolektif dari seluruh pemangku kepentingan. Filosofi Ki Hajar Dewantara, bila dihayati bersama, mampu menjadi bahasa persatuan yang melampaui perbedaan latar belakang dan jenjang pendidikan, sekaligus menjadi pengingat bahwa mendidik adalah panggilan untuk terus hadir, bergerak, dan memberi dorongan di setiap fase perjalanan belajar peserta didik (Sugiarta dkk., 2019).

3. Simpulan

Tulisan ini berangkat dari satu keyakinan mendasar: krisis terbesar pendidikan Indonesia bukan krisis kurikulum, melainkan krisis penghayatan. Kita memiliki filosofi pendidikan yang luar biasa dalam semboyan Ki Hajar Dewantara, namun gagal mengubahnya dari pajangan menjadi prinsip yang benar-benar hidup dalam relasi guru dan peserta didik setiap hari. Selama guru diperlakukan semata sebagai pelaksana kurikulum, bukan sebagai pemikir pedagogis yang otonom, selama itu pula semboyan yang paling mulia sekalipun hanya akan berhenti sebagai pajangan (Herlambang, 2021).

Dampak terbesar dari penghayatan filosofi ini bukan terletak pada perubahan metode mengajar, melainkan pada perubahan cara guru memandang dirinya sendiri: bukan sebagai sumber jawaban, melainkan sebagai pembangun kapasitas berpikir. Ketika pergeseran paradigma ini terjadi secara konsisten di ruang kelas, ia menciptakan efek berganda berupa peserta didik yang berani, kritis, empatik, dan siap menghadapi ketidakpastian. Itulah profil yang paling dibutuhkan dunia hari ini, dan Ki Hajar Dewantara telah mendeskripsikannya lebih dari satu abad lalu.

Implikasinya jelas: penghayatan semboyan Ki Hajar Dewantara membutuhkan ekosistem yang mendukung, mulai dari kepemimpinan sekolah yang transformatif, sistem evaluasi yang holistik, hingga pengembangan profesional guru yang berkelanjutan. Filosofi Ing Ngarso Sung Tulodho, Ing Madyo Mangun Karso, Tut Wuri Handayani tetap menjadi undangan terbuka bagi setiap pendidik di setiap zaman untuk menghidupkan misi mulia pendidikan dengan cara yang paling autentik, bermakna, dan manusiawi (Sugiarta dkk., 2019; Rosyidah & Ridlwan, 2022).

Biodata



Mutiara Elvira Amudaria Farolan adalah mahasiswa Program Pendidikan Profesi Guru (PPG) di Universitas Kanjuruhan Malang (Unikama). Pernah menempuh pendidikan S1 di Universitas Negeri Malang bidang studi Pendidikan Bahasa, Sastra Indonesia dan Daerah dan lulus pada tahun 2024. Memiliki latar belakang pendidikan dengan minat mendalam pada bidang Bahasa Indonesia. Dapat dihubungi melalui

tfarolan28@gmail.com.

Daftar Pustaka

- Ajat, A. S., & Hambali, R. Y. A. (2021). Analisis Filsafat Paulo Freire Terhadap Sistem Pendidikan Indonesia. *Jurnal Perspektif*, 5(1), 14. <https://doi.org/10.15575/jp.v5i1.107>
- Abidin, Z. (2022). Paulo Freire: Pedagogi Kritis dan Penguatan Civil Society di Indonesia. DIVA Press.
- Cahyaningrum, D. E., & Diana, D. (2023). Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila sebagai Implementasi Kurikulum Merdeka di Lembaga PAUD. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(3), 2895-2906. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i3.4453>
- Etnawati, S. (2021). Implementasi Teori Vygotsky Terhadap Perkembangan Bahasa Anak Usia Dini. *Jurnal Pendidikan*, 22(2), 130-138.
- Halimah, L., & Marwati, I. (2022). Project Based Learning untuk Pembelajaran Abad 21. PT Refika Aditama.
- Hamzah, M. R., Mujiwati, Y., Khamdi, I. M., Usman, M. I., & Abidin, M. Z. (2022). Proyek Profil Pelajar Pancasila sebagai Penguatan Pendidikan Karakter pada Siswa. *Jurnal Jendela Pendidikan*, 2(04), 553-559. <https://doi.org/10.57008/jjp.v2i04.309>
- Herlambang, Y. T. (2021). *Pedagogik: Telaah Kritis Ilmu Pendidikan dalam Multiperspektif*. Bumi Aksara.

- Mery, M., Martono, M., Halidjah, S., & Hartoyo, A. (2022). Sinergi Peserta Didik dalam Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila. *Jurnal Basicedu*, 6(5), 7840-7849. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i5.3617>
- Munir, A., Nasaruddin, & Ruslan. (2024). Pembelajaran di Era Artificial Intelligence: Kajian Literatur. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 9(2). <https://doi.org/10.24832/jpnk.v9i2>
- Nurasiah, I., Marini, A., Nafiah, M., & Rachmawati, N. (2022). Nilai Kearifan Lokal: Projek Paradigma Baru Program Sekolah Penggerak untuk Mewujudkan Profil Pelajar Pancasila. *Jurnal Basicedu*, 6(3), 3639-3648. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i3.2727>
- Nurhamidah, S., & Nurachadijat, K. (2023). Project Based Learning dalam Meningkatkan Kemandirian Belajar Siswa. *Jurnal Inovasi, Evaluasi dan Pengembangan Pembelajaran (JIEPP)*, 3(2), 42-50. <https://doi.org/10.54371/jiepp.v3i2.272>
- Purnawanto, A. (2023). Peran guru sebagai fasilitator terpercaya dalam pembelajaran berdiferensiasi di abad 21. *Jurnal Inovasi Pendidikan*, 5(3), 88-102.
- Rosyidah, I., & Ridlwan, M. (2022). Konsep Pendidikan Humanistik Perspektif Ki Hajar Dewantara dan Paulo Freire dalam Kritik Pendidikan di Masa Pandemi Covid-19. *Al Hikmah: Jurnal Studi Islam*, 12(20), 78-93.
- Sugiarta, I. M., Mardana, I. B. P., & Adiarta, A. (2019). Filsafat Pendidikan Ki Hajar Dewantara (Tokoh Timur). *Jurnal Filsafat Indonesia*, 2(3), 124-136.
- Sumianto, S., Admoko, A., & Dewi, R. S. I. (2024). Pembelajaran Sosial-Kognitif di Sekolah Dasar: Implementasi Teori Albert Bandura. *Indonesian Research Journal on Education*, 4(4), 102-109. <https://doi.org/10.31004/irje.v4i4.1015>

Urgensi Pendidikan Nilai dalam Transformasi Pendidikan Holistik

Putri Albett Ayuminadi¹, Henika Ratna Sari²
Universitas PGRI Kanjuruhan Malang¹
SMP Negeri 23 Malang²
albett0108@gmail.com

1. Urgensi Pendidikan era Modern

Karakter murid menjadi salah satu permasalahan pendidikan yang banyak disoroti pada era modern saat ini. Perkembangan teknologi dan kemudahan akses digital memberikan pengaruh besar terhadap pola pikir serta perilaku murid. Murid dapat dengan mudah mengakses berbagai informasi tanpa adanya penyaringan yang memadai sehingga berpotensi memengaruhi sikap, moral, dan karakter mereka (Barokah dkk., 2024). Berdasarkan pengalaman, ditemukan banyak murid yang kurang memahami etika, minim empati, melakukan perundungan, dan tidak memiliki sikap tanggungjawab. Perkembangan era digital memberikan dampak signifikan terhadap perubahan perilaku murid sehingga pendidikan karakter menjadi kebutuhan penting dalam menghadapi tantangan global saat ini (Samani & Hariyanto, 2022).

Berdasarkan pengamatan selama di sekolah, pihak sekolah lebih menekankan pencapaian kognitif dan hasil akademik sebagai indikator keberhasilan murid. Sistem pendidikan berhasil meningkatkan capaian kognitif, tetapi penerapan nilai moralnya menurun (Maulana & Ismail, 2025). Paradigma masyarakat juga memperkuat anggapan bahwa nilai

akademik merupakan tanda keberhasilan yang menyebabkan pendidikan nilai kurang mendapat sorotan. Pendidikan nilai berperan penting dalam membentuk karakter murid. Penerapan pendidikan nilai dalam pembelajaran diperlukan untuk membentuk generasi yang unggul melalui pendekatan pendidikan yang menyeluruh.

Penggabungan pendidikan akademik dan pendidikan nilai terdapat dalam pendidikan holistik. Pendekatan ini hadir sebagai solusi untuk mengatasi tantangan pendidikan masa kini. Pendidikan holistik merupakan pendekatan pendidikan yang menitikberatkan pada pengembangan seluruh aspek murid secara utuh. Melalui pendidikan holistik, pendidikan nilai dapat diterapkan dalam seluruh proses pembelajaran sehingga pembentukan karakter menjadi bagian penting dalam pengembangan murid (Yustikasari dkk., 2024).

2. Paradigma Pendidikan

Diskusi ini menguraikan tiga sub-bab yang saling berkaitan yang terdiri dari paradigma pendidikan holistik membentuk individu berkarakter, urgensi pendidikan nilai dalam menciptakan lingkungan belajar yang mendukung, dan penerapan pendidikan nilai dalam pendidikan holistik. Ketiga sub-bahasan ini membahas tentang pentingnya pendidikan nilai yang terdapat dalam pendidikan holistik di masa kini.

2.1 Paradigma Pendidikan Holistik dalam Membentuk Individu Berkarakter

Pendidikan holistik merupakan pendekatan pendidikan yang memandang perkembangan manusia secara menyeluruh. Pendekatan ini menekankan aspek kecerdasan emosional, keterampilan sosial, kreativitas anak, dan nilai moral (Rohmah dkk., 2023). Pendidikan holistik tepat diterapkan pada masa sekarang karena pendekatan ini tidak sekadar berfokus pada pencapaian akademik, melainkan pada pembentukan individu yang utuh dan berkarakter.

Pendidikan nilai menjadi landasan utama dalam mewujudkan pendidikan holistik. Pendidikan nilai yang efektif mencakup tiga dimensi yang saling terhubung, yaitu pengetahuan moral (*moral knowing*), perasaan moral (*moral*

feeling), dan tindakan moral (*moral action*). Ketiga dimensi ini tidak dapat dipisahkan dalam proses pembentukan karakter karena individu yang berkarakter sejati bukan hanya mereka yang memahami nilai kebaikan, tetapi juga yang merasakan dan mewujudkannya dalam perilaku nyata. Dalam konteks pendidikan holistik, pengaplikasian nilai-nilai inilah yang menjadi inti dari seluruh proses pendidikan (Faiz & Kurniawaty, 2022).

Pendidikan nilai dalam kerangka holistik menempatkan karakter bukan sebagai tambahan kurikulum, melainkan sebagai tujuan utama pendidikan itu sendiri. Pendidikan nilai paling efektif diterapkan ketika murid mengalaminya secara langsung dengan menciptakan lingkungan yang merangsang dan mendukung (Rambe dkk., 2024). Lingkungan belajar tersebut menitikberatkan pada empati dan tanggung jawab sebagai bagian dari keseharian murid di kelas. Pembentukan individu berkarakter melalui pendidikan nilai dalam pendidikan holistik juga mencakup pengembangan spiritual dan sosial. Pendidikan holistik menghubungkan aspek intelektual dengan nilai-nilai kemanusiaan sehingga murid tidak hanya tumbuh sebagai individu yang cerdas, tetapi juga bertanggung jawab dan peduli terhadap sesama (Yustikasari dkk., 2024). Murid yang mendapatkan pendidikan nilai secara terstruktur menunjukkan tingkat empati lebih tinggi, kemampuan resolusi konflik yang lebih baik, serta prestasi akademik yang lebih stabil. Hal ini membuktikan bahwa karakter dan kecerdasan akademik bukan dua hal yang bertentangan, melainkan saling memperkuat.

2.2 Urgensi Pendidikan Nilai untuk Menciptakan Lingkungan Belajar yang Mendukung

Urgensi pendidikan nilai semakin nyata di tengah tantangan era digital dan perubahan sosial yang berlangsung cepat. Generasi muda saat ini tumbuh bersamaan dengan berkembangnya dunia digital yang kaya informasi, tetapi memiliki kekurangan dalam menerapkan nilai moral. Hal ini dapat dilihat bahwa ada peningkatan kasus perundungan siber, konten negatif, dan perilaku antisosial di kalangan pelajar (Saddam dkk., 2025). Fenomena ini mengindikasikan

bahwa pendidikan karakter dan nilai tidak bisa lagi dianggap sebagai pelengkap, melainkan harus menjadi inti dari proses pendidikan. Dalam pengamatan selama PPL, ditemukan bahwa sebagian besar murid memiliki pengetahuan tentang apa yang benar dan salah, namun belum mampu menerapkan nilai tersebut sebagai bagian dari identitas diri mereka. Padahal seharusnya murid memiliki kesadaran untuk bertindak dan mampu melakukannya sesuai dengan kemampuan mereka (Aini dkk., 2025). Kemampuan inilah yang perlu dibiasakan agar tercipta murid yang unggul dan memiliki rasa empati kepada sesama.

Pentingnya menerapkan pendidikan nilai secara terstruktur dalam membentuk karakter murid. Murid yang mendapat pendidikan nilai secara terstruktur memiliki tingkat empati lebih tinggi, kemampuan penyelesaian konflik yang lebih baik, dan prestasi akademik yang lebih stabil (Sindyani dkk., 2025). Hal ini menunjukkan bahwa pendidikan nilai menjadi fondasi yang memperkuat keseluruhan proses belajar murid. Kesenambungan di antara kedua hal ini menyebabkan kemampuan berpikir meningkat. Peningkatan kemampuan berpikir ini membuat murid dapat mengambil keputusan yang tepat dan penalaran moralnya lebih berkembang. Lingkungan belajar yang aman secara emosional dan kaya nilai juga ikut andil dalam memperkuatnya (Ubaidah dkk., 2023). Guru juga ikut berperan dalam menciptakan lingkungan yang mendukung ini. Lingkungan yang mendukung diciptakan untuk memastikan bahwa nilai-nilai yang diajarkan menjadi kebiasaan yang mengakar pada diri murid.

Upaya menciptakan lingkungan tersebut sejalan dengan tuntutan dalam program PPG. Calon guru tidak hanya dituntut menguasai konten pengetahuan, tetapi juga mampu menjadi model nilai dan membangun relasi pedagogis yang bermakna dengan murid. Oleh karena itu, selama pelaksanaan PPL mahasiswa berusaha menciptakan lingkungan belajar yang aman dan nyaman sebagai ruang nyata penerapan pendidikan nilai. sehingga pengalaman mengajar tersebut menjadi laboratorium autentik untuk menguji dan mengembangkan praktik pendidikan nilai yang kontekstual dan bermakna.

2.3 Penerapan Pendidikan Nilai dalam Pendidikan Holistik

Penerapan pendidikan nilai dalam pendidikan holistik memerlukan pendekatan yang terencana, sistematis, dan konsisten. Pendidikan nilai tidak cukup jika hanya disampaikan melalui mata pelajaran Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan atau Pendidikan Agama, melainkan harus meresap ke dalam seluruh proses pembelajaran lintas mata pelajaran (Kusdarmawan, 2026). Pendidikan nilai paling efektif diterapkan ketika murid mengalaminya secara langsung melalui pengalaman belajar yang otentik, bukan sekadar diceramahkan. Salah satu pendekatan yang terbukti efektif adalah pembelajaran berbasis proyek (*Project-Based Learning*/PBL) yang menerapkan nilai secara kontekstual. Dalam PBL, murid bekerja dalam tim untuk memecahkan masalah nyata yang membutuhkan kerja sama, tanggung jawab, dan kejujuran. Murid yang belajar melalui PBL menunjukkan peningkatan signifikan pada kompetensi kolaborasi, empati, dan kepemimpinan dibandingkan dengan pembelajaran konvensional (Muharawati dkk., 2025). Temuan ini relevan dengan pengalaman mengajar di kelas, di mana proyek berbasis komunitas berhasil memunculkan nilai kepedulian sosial dan tanggung jawab pada murid.

Pengembangan karakter melalui pembiasaan di kelas juga merupakan komponen penting dalam penerapan pendidikan nilai. Kesepakatan kelas, refleksi harian, jurnal belajar, dan diskusi etika merupakan praktik sederhana memiliki dampak besar dalam membangun budaya kelas yang berkarakter. Pembiasaan rutinitas berbasis nilai jauh lebih berpengaruh daripada program karakter yang bersifat sementara (Kusumawardani dkk., 2021). Dalam kegiatan pembelajaran, ketika guru secara konsisten memodelkan nilai, seperti ketepatan waktu, rasa hormat, dan apresiasi terhadap keberagaman, murid akan secara perlahan menerapkan nilai-nilai tersebut. Peran guru sebagai teladan moral (*role model*) tidak dapat diabaikan dalam penerapan pendidikan nilai (Pebiana, 2024). Murid tidak hanya menyerap apa yang diajarkan guru, tetapi juga mengamati cara guru bersikap, bereaksi terhadap kesalahan, memperlakukan murid yang berbeda, dan merespons permasalahan di kelas. Oleh karena

itu, pengembangan karakter guru melalui refleksi diri dan komunitas belajar menjadi salah satu faktor keberhasilan penerapan pendidikan nilai.

Pemanfaatan teknologi digital dengan baik dapat menjadi media yang efektif dalam pendidikan nilai. *Platform* pembelajaran daring memungkinkan murid untuk terlibat dalam diskusi nilai lintas budaya, berkolaborasi dengan murid dari latar belakang berbeda, dan merefleksikan pengalaman belajar mereka secara digital. Dengan menerapkan teknologi berbasis nilai dalam pembelajaran, murid mengalami peningkatan kesadaran etika digital. Namun demikian, guru perlu memastikan bahwa penggunaan teknologi tidak menggeser interaksi manusiawi yang merupakan jantung dari pendidikan nilai (Zubaedi, 2017).

3. Simpulan

Pendidikan holistik yang mengintegrasikan nilai moral ke dalam seluruh dimensi pembelajaran terbukti menghasilkan murid yang tidak hanya unggul secara akademik, tetapi juga berkarakter kuat. Namun demikian, penerapannya dalam konteks pendidikan Indonesia masih menghadapi berbagai tantangan. Salah satunya berkaitan dengan beban kurikulum yang dianggap terlalu padat sehingga menyulitkan guru untuk secara konsisten mengintegrasikan pendidikan nilai dalam setiap sesi pembelajaran. Di sisi lain, terdapat argumen bahwa pendidikan nilai justru dapat memperkuat, bukan melemahkan, pencapaian akademik apabila dilaksanakan melalui pendekatan yang terencana dan kontekstual (Widyalistyorini dkk., 2023). Tuntutan akademik dan pembentukan karakter ini perlu dijawab melalui kebijakan pendidikan yang lebih fleksibel dan berorientasi pada perkembangan murid secara utuh.

Implikasi dari kajian ini sangat relevan bagi calon guru, khususnya mahasiswa PPG Prajabatan. Pengalaman PPL bukan sekadar praktik mengajar, melainkan tempat untuk belajar dan mengembangkan pendidikan nilai secara kontekstual. Calon guru perlu dibekali dengan keterampilan pedagogis teknis, kapasitas refleksi diri, kepekaan etika, dan kemampuan membangun relasi yang bermakna dengan murid

(Sindyani dkk., 2025). Dengan demikian, program PPG memberikan ruang yang lebih luas bagi mahasiswa untuk mengeksplorasi pendekatan pendidikan holistik secara langsung di kelas.

Biodata



Putri Albett Ayuminadi, S.Pd. lahir di Trenggalek pada 1 Agustus 2003. Penulis dibesarkan di Trenggalek, Jawa Timur. Pendidikan menengah atas ditempuh di SMAN 1 Durenan dan lulus pada tahun 2021. Penulis melanjutkan pendidikan di Universitas Negeri Malang dan meraih gelar Sarjana Pendidikan pada tahun 2025. Kini penulis sedang menempuh Pendidikan Profesi Guru Prajabatan Program Studi Bahasa Indonesia di Universitas PGRI Kanjuruhan Malang sejak awal tahun 2026. Selama menempuh pendidikan di perguruan tinggi, penulis pernah mengikuti program Kampus Mengajar Angkatan 7 pada tahun 2024.

Daftar Pustaka

- Aini, S., Sari, R. N., Ruzadi, A. S. Nugrawan R., & Mastory, B. (2025). Problematika Pendidikan Nilai dan Karakter Antara Harapan dan Kenyataan. *JURNAL PARADIGMA: Journal of Sociology Research and Education*, 6(2).
<https://doi.org/https://doi.org/10.53682/ybqg0y95>
- Barokah, F., Sari, Z., & Chanifudin. (2024). PELUANG DAN TANTANGAN PENDIDIKAN KARAKTER DI ERA DIGITAL. *AL-MUADDIB: Jurnal Kajian Ilmu Kependidikan*, 6(3), 721–737.
<https://doi.org/10.46773/muaddib.v6i3.1209>
- Faiz, A., & Kurniawaty, I. (2022). Urgensi Pendidikan Nilai di Era Globalisasi. *Jurnal Basicedu*, 6(3), 3222–3229.
<https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i3.2581>
- Kusdarmawan, R. P. (2026). Pendekatan Holistik dalam Integrasi Nilai Karakter pada Pembelajaran Lintas Kurikulum. *Jurnal Pendekar*, 4(2).
- Kusumawardani, F., Akhwani, A., Nafiah, N., & Taufiq, M. (2021). Pendidikan Karakter Berbasis Nilai-nilai

- Pancasila melalui Keteladanan dan Pembiasaan di Sekolah Dasar. *Jurnal Pancasila dan Kewarganegaraan*, 6(1), 1–10. <https://doi.org/10.24269/jpk.v6.n1.2021.pp1-10>
- Maulana, A. C., & Ismail, I. (2025). Krisis Nilai dalam Naturalisme: Analisis Negativisme dalam Pendidikan Modern. *RIGGS: Journal of Artificial Intelligence and Digital Business*, 4(4), 5375–5381. <https://doi.org/10.31004/riggs.v4i4.4361>
- Muharawati, D. A., Arifin, M., & Wiwaha, M. G. Y. (2025). Integrasi Pendidikan Karakter dalam Kurikulum Merdeka: Analisis Literatur dengan Pendekatan Holistik. *Journal of Educational Research and Community Service*, 01(03), 295–301.
- Pebiana, Z. (2024). Guru Sebagai Role Model Untuk Meningkatkan Motivasi Belajar Siswa. *Journal of Psychology Today*, 2(2), 119–122.
- Rambe, A., Tobroni, T., & Widodo, J. (2024). Integrasi Etika Pendidikan dan Keterikatan Sosial Dalam Pembelajaran Holistik. *Jurnal Ilmiah Muqoddimah: Jurnal Ilmu Sosial, Politik, dan Humaniora*, 8(2), 697. <https://doi.org/10.31604/jim.v8i2.2024.694-700>
- Rohmah, R. M., Yusuf, A., Azizah, R., & Nabiel M, R. (2023). Peran Pendidikan Holistik Bagi Pengembangan Karakter Anak Usia Dini. *Jurnal Dimensi Pendidikan dan Pembelajaran*, 11(1), 154–165. <https://doi.org/10.24269/dpp.v11i1.8268>
- Saddam, Maemunah, Rahmandari, I. A., & Arisandi, A. (2025). Membangun Karakter Bangsa melalui Digital Culture: Peran Pendidikan Kewarganegaraan dan Wawasan Nusantara dalam Menghadapi Tantangan Perundungan Siber. *Elementary School Teacher*, 8(1), 46–56. <https://doi.org/10.15294/tt34km35>
- Samani, M., & Hariyanto, M. S. (2022). *Konsep dan model pendidikan karakter (Edisi Revisi)* (Revisi). PT Remaja Rosdakarya.
- Sindyani, D., Safitri, D. M., Harahap, N., & Habibah, S. (2025). Peran Kecerdasan Emosional dalam Meningkatkan

- Prestasi Akademik: Suatu Kajian Teoretis. *Edu Society: Jurnal Pendidikan, Ilmu Sosial, dan Pengabdian Kepada Masyarakat*, 5(2).
- Ubaidah, N. A., Zamhari, A., Janah, M., Yuniar, Y., & Sari, P. P. (2023). Lingkungan Pendidikan Dalam Pendidikan Karakter. *Jurnal Multidisiplin Indonesia*, 2(6), 1103–1108. <https://doi.org/10.58344/jmi.v2i6.261>
- Widyalistyorini, D., Istiq'faroh, N., & Hendratno, H. (2023). Implementasi Teori Pendidikan Ki Hajar Dewantara: Tinjauan Praktik Pembelajaran dan Dampaknya pada Peningkatan Kualitas Pendidikan Dasar. *Jurnal Ilmu Sosial dan Budaya Indonesia*, 1(1), 36–43. <https://doi.org/10.61476/84nhq902>
- Yustikasari, M., Rinvari, I. K., & Apriza, T. (2024). Membangun Paradigma Pendidikan Holistik: Studi tentang Integrasi Nilai- Nilai Moral dalam Kurikulum Sekolah. *Quantum Edukatif: Jurnal Pendidikan Multidisiplin*, 01(01).
- Zubaedi. (2017). *Desain Pendidikan Karakter: Konsepsi dan Aplikasinya dalam Lembaga Pendidikan*. Kencana.

Guru Digugu dan Ditiru: Implementasi Filosofi Pendidikan Ki Hajar Dewantara dalam Pembelajaran

Retno Anjani¹, Henika Ratna Sari²
Universitas PGRI Kanjuruhan Malang¹
SMP Negeri 23 Malang²
retnoanjania@gmail.com

1. Reorientasi Filosofis di Era Disrupsi

Dunia pendidikan saat ini tengah menghadapi tantangan disrupsi yang luar biasa, di mana kemajuan teknologi informasi sering kali tidak berbanding lurus dengan penguatan karakter peserta didik. Fenomena degradasi moral dan hilangnya identitas budaya di kalangan generasi muda menjadi keresahan kolektif yang menuntut adanya reorientasi terhadap makna pendidikan yang sesungguhnya. Hal ini penting untuk memastikan bahwa percepatan digitalisasi tetap berpijak pada nilai-nilai luhur yang membentuk kepribadian siswa secara utuh (Raprap dkk., 2025).

Dalam konteks Indonesia, mengembalikan marwah pendidikan berarti harus menoleh kembali pada akar filosofis yang diletakkan oleh Bapak Pendidikan Nasional, Ki Hajar Dewantara. Pendidikan bukan sekadar proses transfer ilmu pengetahuan (*transfer of knowledge*), melainkan upaya untuk memanusiakan manusia secara utuh melalui "tuntunan" terhadap segala kekuatan kodrat yang dimiliki anak. Esensi

pemikiran ini terletak pada keseimbangan antara kecerdasan intelektual dan kehalusan budi pekerti. Pendidikan harus mampu memerdekakan lahir dan batin peserta didik, sehingga mereka tidak hanya cakap secara kognitif, tetapi juga memiliki kedaulatan atas diri sendiri dan kepedulian terhadap sesama (Sujana, 2021).

Namun, dalam praktiknya, sistem pendidikan sering kali masih terjebak pada standarisasi yang kaku dan orientasi hasil ujian semata yang justru menjauhkan siswa dari potensi uniknya. Kondisi ini mempertegas urgensi peran guru bukan sebagai instruktur yang mendominasi, melainkan sebagai "pamong" yang memberikan keteladanan serta motivasi secara konsisten guna membentuk lingkungan sekolah yang kondusif bagi pembentukan karakter (Aditya, 2025). Tulisan ini bertujuan untuk membedah secara mendalam bagaimana filosofi Ki Hadjar Dewantara diimplementasikan dalam pembelajaran modern, mulai dari peran strategis guru sebagai teladan hingga penerapan strategi pembelajaran aktif pada proses pembelajaran yang mampu memantik keterlibatan kognitif sekaligus afektif siswa.

2. Guru Sebagai Telatan

Peran guru tidak hanya sebagai penyampai ilmu, tetapi juga sebagai panutan dalam sikap, nilai, dan tindakan. Dalam proses pembelajaran, guru menjadi kompas moral yang membimbing siswa untuk tidak hanya memahami materi, tetapi juga membentuk karakter yang baik. Melalui praktik pembelajaran, studi kasus, dan refleksi terhadap kendala di lapangan, peran keteladanan guru menjadi kunci dalam menciptakan pembelajaran yang bermakna dan berdampak bagi perkembangan siswa.

2.1 Menjadi Kompas Moral: Guru sebagai Teladan

Peran guru dalam filosofi KHD berpusat pada prinsip *Ing Ngarsa Sung Tuladha*, di mana guru menjadi figur "digugu dan ditiru" yang memanifestasikan disiplin serta kepedulian sosial. Sebagai pemimpin pembelajaran, guru mengelola perilaku murid

melalui keteladanan konsisten guna menumbuhkan budaya sekolah yang positif. Guru berfungsi sebagai orang tua di sekolah yang membimbing perkembangan karakter secara menyeluruh (Nurjanah,dkk., 2025). Keteladanan ini diwujudkan melalui sistem *Among* untuk mengembangkan potensi cipta, rasa, dan karsa. Melalui prinsip *Ing Madya Mangun Karsa*, guru hadir di tengah siswa untuk memicu partisipasi, sementara *rinsip Tut Wuri Handayani* menekankan bahwa guru membimbing dari belakang dan memberi kebebasan belajar kepada siswa (Sugiyanto.,dkkl, 2023).

Strategi seperti *Problem Based Learning* memungkinkan siswa memaknai materi sesuai kodrat alam dan zaman (Hakimah & Nabila, 2025). Setiap siswa memiliki potensi dari lahir dan teknologi zaman sekarang mendukung perkembangan siswa. Penerapan pembelajaran berdiferensiasi dan *Teaching at the Right Level* juga memastikan kebutuhan unik setiap siswa terpenuhi (Fauzia & Hadikusuma, 2023). Siswa pada setiap jenjangnya memiliki level kemampuan dan pengetahuan yang berbeda. Hal ini didukung oleh lingkungan belajar yang memberikan keamanan psikologis bagi siswa untuk bereksperimen tanpa tekanan (Nafisa, dkk., 2021). Sebagai fasilitator, guru membangun suasana interaktif yang mendorong kolaborasi bermakna, serta menuntun tumbuhnya potensi anak sesuai fitrahnya.

2.2 Belajar Bukan Hanya Ilmu, Tapi Juga Sikap

Pendidikan bukan sekadar pengajaran intelektual, melainkan tuntunan hidup menuju keseimbangan budi pekerti. Ilmu tanpa sikap hanya akan melahirkan kecerdasan yang hampa nilai (Sujana, 2021). Kecerdasan sejati seharusnya tidak hanya membuat seseorang menjadi "pintar secara teknis", tetapi juga "bijaksana secara moral". Dalam Bahasa Indonesia, hal ini sering diringkas dalam konsep Adab sebelum Ilmu. Strategi seperti *Project-Based Learning* (PjBL) menjadi instrumen nyata untuk menginternalisasi disiplin diri (*self-discipline*) dan tanggung jawab kolektif (Amaliya & Kubro, 2024). Strategi PjBL

memungkinkan tanggung jawab kolektif muncul ketika mereka menyadari bahwa kesuksesan proyek adalah kesuksesan bersama, namun kontribusi saya adalah kunci.

Sejalan dengan prinsip *Ing Madya Mangun Karsa*, guru menumbuhkan budaya "Gotong Royong" sebagai inti profil pelajar Pancasila. Kolaborasi memungkinkan siswa meredam ego, mengasah empati, dan mencari solusi bersama, yang terbukti lebih efektif membentuk kemandirian dibandingkan metode kompetitif (Raprap dkk., 2025). Melalui semangat Merdeka Belajar, siswa diberikan kebebasan bertanggung jawab untuk melakukan refleksi mendalam, sehingga nilai moral diejawantahkan dalam perilaku. Pendekatan berdiferensiasi juga menanamkan nilai inklusivitas, membentuk kepribadian siswa yang tangguh dalam menghadapi disrupsi zaman (Kurniawan, 2025). Pembelajaran berdiferensiasi menyiapkan siswa bukan untuk menjadi "produk massal" pabrik yang seragam, melainkan menjadi **manusia yang utuh** yang sadar akan jati dirinya (Kodrat Alam) dan siap bertarung di medan peradaban yang dinamis (Kodrat Zaman).

2.3 Potret Pembelajaran Teks Ulasan: Sebuah Studi Kasus

Implementasi filosofi Ki Hajar Dewantara pada materi Teks Ulasan mentransformasi kelas menjadi ruang asah rasa dan cipta yang seimbang. Sebagai pamong, guru menghadirkan beragam objek ulasan dari cerpen budaya lokal hingga dokumenter global dan memberikan kebebasan memilih kepada siswa. Langkah ini menghormati kodrat alam dan zaman peserta didik, sehingga mereka memiliki kedaulatan atas proses belajarnya sejak awal. Dalam suasana demokratis ini, guru menuntun siswa menemukan nilai kebajikan tanpa dikte estetika yang kaku, yang terbukti meningkatkan efikasi diri dalam berpikir kritis (Kurniawan, 2025). Siswa memilih sebuah contoh dari hal yang dekat dengan kehidupan mereka dan pengalaman .

Pada tahap penyusunan draf, prinsip *Ing Madya Mangun Karsa* mewujudkan melalui kehadiran guru sebagai fasilitator dialog kritis. Aspek budi pekerti ditekankan melalui evaluasi yang jujur namun tetap santun sesuai etika kejujuran akademik (Sujana, 2021). Penilaian yang jujur dan santun membantu membentuk siswa yang tidak hanya cerdas, tetapi juga berkarakter dan beretika. Sesi *peer-feedback* pun menjadi laboratorium sosial yang melatih sikap rendah hati dalam menerima kritik serta tanggung jawab moral dalam berargumen (Siregar, 2025). Saat siswa saling memberi masukan, mereka belajar untuk tidak mudah tersinggung saat dikritik dan belajar menyampaikan pendapat dengan baik dan bertanggung jawab.

Puncak implementasi ini tercermin pada produk akhir yang merayakan kemerdekaan ekspresi melalui pembelajaran berdiferensiasi. Guru menyesuaikan format ulasan dengan potensi cipta, rasa, dan karsa masing-masing siswa. Alhasil, ruang kelas diwarnai keberagaman karya, mulai dari ulasan blog, video kreatif, hingga infografis artistik. Diferensiasi ini membuktikan bahwa pendidikan mampu menghargai keunikan individu sebagai manusia merdeka yang berdaulat atas pikirannya namun tetap menjunjung adab terhadap sesama (Raprap dkk., 2025). Dengan diferensiasi, setiap siswa dihargai sesuai keunikannya. Mereka bebas berpikir, tapi tetap harus menjaga sikap dan menghormati sesama.

2.4 Belajar dari Kendala di Lapangan

Implementasi filosofi Ki Hajar Dewantara di ruang kelas sering kali berbenturan dengan realitas kompleks yang ada di zaman. Salah satu kendala utama yang sering ditemui adalah resistensi terhadap perubahan, baik dari sisi pendidik, siswa, maupun orang tua. Banyak pendidik yang telah terjebak dalam zona nyaman metode ceramah konvensional, sehingga merasa kesulitan ketika harus bertransformasi menjadi seorang pamong yang memfasilitasi kebebasan belajar (Mbato, 2024). Selain itu, tantangan administratif berupa beban kurikulum yang padat sering kali memaksa guru untuk mengejar ketuntasan materi

kognitif semata, sehingga pengasahan budi pekerti dan proses menuntun kodrat anak menjadi terabaikan.

Upaya untuk mengatasi kendala tersebut menuntut adanya pergeseran paradigma secara kolektif. Untuk mengatasi resistensi pendidik, penguatan komunitas belajar seperti Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP) menjadi sangat krusial sebagai ruang refleksi dan berbagi praktik baik. Guru perlu memahami bahwa peran mereka bukan lagi sebagai satu-satunya sumber ilmu, melainkan sebagai fasilitator yang membangun ekosistem belajar yang berpihak pada murid (Anggraena, 2022). Masalah kedisiplinan siswa bisa diatasi dengan cara Restitusi dan Keyakinan Kelas, yaitu aturan dibuat bersama oleh guru dan siswa, bukan dipaksakan. Dengan begitu, siswa lebih sadar dan termotivasi dari dalam dirinya sendiri untuk bersikap disiplin. Hal ini sejalan dengan gagasan KHD mengenai sistem among yang terbukti membentuk karakter seperti disiplin, tanggung jawab, dan kerja sama yang pada pendekatannya bersifat humanis atau tidak menghukum (A'yun & Hidayati, 2024).

Kolaborasi dengan orang tua sebagai bagian dari "Tri Pusat Pendidikan" menjadi kunci penyelesaian kendala sosialisasi filosofi ini. Sekolah perlu secara aktif mengedukasi orang tua bahwa keberhasilan anak tidak hanya diukur dari nilai ujian, tetapi juga dari perkembangan karakter dan kemandiriannya. Dengan membangun komunikasi yang transparan ekspektasi orang tua yang terlalu kaku dapat diredam, sehingga siswa mendapatkan dukungan yang konsisten baik di rumah maupun di sekolah. Melalui upaya-upaya transformatif ini, kendala di lapangan tidak lagi dipandang sebagai hambatan, melainkan sebagai batu pijakan untuk mendewasakan praktik pendidikan yang lebih manusiawi dan relevan dengan kodrat zaman (Fauzi, dkk., 2025).

3. Refleksi Akhir Pembelajaran

Implementasi filosofi Ki Hajar Dewantara dalam praktik pembelajaran modern merupakan sebuah perjalanan kembali kepada esensi pendidikan yang memanusiakan manusia.

Kesimpulan utama dari pembahasan ini menegaskan bahwa guru bukan sekadar penyampai materi, melainkan seorang pamong yang memegang teguh prinsip *Ing Ngarsa Sung Tuladha, Ing Madya Mangun Karsa*, dan *Tut Wuri Handayani*. Keteladanan guru menjadi fondasi awal yang memungkinkan strategi pembelajaran aktif, seperti pada materi teks ulasan, bertransformasi menjadi laboratorium karakter yang menumbuhkan disiplin, tanggung jawab, dan empati siswa. Pendidikan yang memerdekakan terbukti mampu memberikan ruang bagi keberagaman potensi peserta didik melalui pendekatan berdiferensiasi yang menghargai kodrat alam dan kodrat zaman mereka (Mbato, 2024).

Meskipun dalam praktiknya ditemukan berbagai kendala, seperti resistensi perubahan paradigma dan tantangan administratif, upaya kolaboratif melalui komunitas belajar dan sinergi Tri Pusat Pendidikan menjadi solusi kunci untuk menjaga keberlanjutan filosofi ini. Keberhasilan pendidikan pada akhirnya tidak lagi diukur secara sempit melalui angka-angka kognitif, melainkan melalui lahirnya manusia-manusia merdeka yang memiliki ketahanan karakter di tengah disrupsi global. Sekolah harus tetap menjadi "Taman" yang menyemaikan bibit budi pekerti, di mana setiap anak merasa aman untuk tumbuh menjadi versi terbaik dari dirinya sendiri. Dengan menjadikan filosofi Ki Hajar Dewantara sebagai kompas, kita sejatinya sedang membangun fondasi peradaban bangsa yang cerdas secara intelektual dan luhur secara kepribadian.

Biodata



Nama saya Retno Anjani, S.Pd. Saya lahir di Kediri, 06 September 2002. Saya lulus S1 pada April 2025 dari Universitas Negeri Malang jurusan Sastra Indonesia. Ketika kuliah saya aktif mengikuti organisasi yang fokus pada isu inklusi. Setelah lulus saya sempat menjadi *Shadow Teacher* di Kota Malang sekaligus menjadi guru privat. Saat ini pada tahun 2026 saya mendapat kesempatan untuk melanjutkan ilmu saya sebagai mahasiswa Pendidikan Profesi Guru (PPG) Calon Guru di Universitas PGRI Kanjuruhan Malang program studi Bahasa Indonesia.

Daftar Pustaka

- Aditya, R. (2025). *Peran guru IPS dalam menumbuhkan karakter peduli sosial dan tanggung jawab siswa melalui metode pembelajaran jigsaw di SMP NU Bululawang* (Disertasi doktoral, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim).
- Amaliya, R., & Kubro, K. (2025). Strategi pembelajaran (PjBL) aktif untuk meningkatkan keterlibatan siswa di sekolah dasar. *Jurnal Ilmiah Research Student*, 2(1), 223–235.
- Anggraena, Y., dkk. (2022). *Kajian akademik kurikulum untuk pemulihan pembelajaran*. Pusat Kurikulum dan Pembelajaran, Kemendikbudristek.
- A'yun, D., & Hidayati, A. (2024). Analisis filosofi Ki Hadjar Dewantara dalam membentuk karakter siswa sekolah dasar. *JPU5: Jurnal Pendidikan Untuk Semua*, 8(2), 1–6.
- Fauzi, M., Setiyorini, N. D., Setyowati, H., Irdyansah, A., & Mubarak, A. S. (2025). *Pendidikan multikultural: Teori, praktik, dan transformasi sosial*. Penerbit NEM.
- Fauzia, R., & Hadikusuma, Z. (2023). Implementasi pembelajaran berdiferensiasi dalam Kurikulum Merdeka. *Jurnal Educatio*, 9(3), 1608–1617.

- Hakimah, N., & Nabila, R. (2025). Relevansi problem-based learning sebagai basis filosofis dalam pengembangan berpikir kritis abad 21. *Ahsani Taqwim: Jurnal Pendidikan dan Keguruan*, 2(3), 610–626.
- Kurniawan, R. G. (2025). *Pembelajaran diferensiasi berbasis deep learning: Strategi mindful, meaningful, dan joyful learning*. Penerbit Lutfi Gilang.
- Mbato, C. L. (2024). *Paradigma pendidikan memerdekakan: Mentransformasi arena mengajar menjadi ruang belajar*. Sanata Dharma University Press.
- Nafisa, H., Lathifah, F., & Amelia, L. (2025). Strategi sekolah dalam menciptakan lingkungan belajar yang aman di TK Poeteumereuhom. *Jurnal Warna*, 9(1), 16–28.
- Nurjanah, H., Iqbal, A. M., & Sukmawati, I. (2023). Peran orang tua dan guru dalam pengembangan karakter anak. *Jurnal Studi Islam Multidisiplin*, 1(1), 148–173.
- Raprap, W. P., Ngabalin, M., Camerling, L. Y., Wahono, T. R., Subekti, P. A., Zega, T. F., dkk. (2025). *Kepemimpinan pendidikan 5.0: Mengelola sekolah di era disrupsi*. Star Digital Publishing.
- Siregar, T. (2025). *Micro teaching*. Goresan Pena.
- Sugiyanto, S., Yusuf, S. Y. L., & Supriatna, M. (2023). The implementation of Tut Wuri Handayani values at Taman Muda Elementary School Jetis Yogyakarta. *Jurnal Prima Edukasia*, 11(2), 303–318.
- Sujana, I. W. C. (2019). Fungsi dan tujuan pendidikan Indonesia. *Adi Widya: Jurnal Pendidikan Dasar*, 4(1), 29.

Tut Wuri Handayani di Era Digital: Refleksi Filosofis dalam Mengajar Bahasa Indonesia

Salisa Salsabila¹, Henika Ratna Sari²
Universitas PGRI Kanjuruhan Malang¹
SMP Negeri 23 Malang²
salisasalsabila023@gmail.com

1. Prinsip Tut Wuri Handayani

Prinsip *Tut Wuri Handayani* yang mendorong peserta didik untuk berkembang secara mandiri merupakan warisan filosofis Ki Hadjar Dewantara yang tetap relevan di tengah pesatnya transformasi pendidikan digital. Dalam konteks pembelajaran abad ke-21, peran guru tidak lagi terbatas sebagai penyampai informasi, tetapi juga sebagai fasilitator yang menuntun perkembangan peserta didik agar mampu belajar secara mandiri dan adaptif. Gunawan & Rohmah (2023) menegaskan bahwa prinsip-prinsip pendidikan Ki Hadjar Dewantara, yaitu *ing ngarsa sung tulada*, *ing madya mangukarsa*, dan *tut wuri handayani*, tetap dapat diimplementasikan dalam pendidikan berbasis teknologi karena ketiganya berpijak pada nilai kemanusiaan yang melampaui batas zaman. Selain itu, prinsip *Tut Wuri Handayani* juga diartikan sebagai landasan pendidikan yang menempatkan guru bukan sekadar mengajar, melainkan menuntun tumbuhnya potensi tiap peserta didik secara utuh (Sugiyanto dkk., 2023).

Praktik Pengalaman Lapangan (PPL) PPG merupakan ruang di mana teori filosofi pendidikan bertemu dengan realitas kelas. Pada tahap ini, calon guru dituntut untuk mampu memahami keragaman karakter peserta didik, mengelola dinamika pembelajaran, serta mengambil keputusan pedagogis yang tepat dalam situasi nyata. Kemampuan tersebut merupakan bagian dari kompetensi profesional guru yang mencakup keterampilan dalam merespons kebutuhan belajar siswa secara beragam (Faiz dkk., 2022). Guru profesional tidak hanya dituntut menguasai materi pembelajaran, tetapi juga mampu menyesuaikan strategi pembelajaran dengan kebutuhan, minat, dan karakteristik peserta didik agar proses belajar berlangsung secara efektif dan bermakna (Hariyati & Nugraheni, 2022).

Chapter ini merefleksikan pengalaman penulis dalam mengajar Bahasa Indonesia di kelas VIII selama pelaksanaan PPL PPG.

Pembelajaran dilaksanakan dengan memanfaatkan platform digital seperti Mentimeter, Quizizz, dan Kahoot sebagai bagian dari inovasi pembelajaran di era digital. Refleksi ini disusun dalam bingkai filosofi pendidikan Ki Hadjar Dewantara dan pendidikan nilai untuk memaknai pengalaman mengajar secara lebih mendalam, sekaligus memberikan pembelajaran reflektif bagi calon guru dalam mengintegrasikan teknologi dengan nilai-nilai pendidikan.

2. Refleksi Filosofis bagi Calon Guru

Pembelajaran Bahasa Indonesia dalam konteks PPL PPG tidak hanya menjadi ruang praktik pedagogis, tetapi juga menjadi arena refleksi filosofis bagi calon guru dalam menghadapi realitas kelas yang kompleks. Setiap pertemuan pembelajaran menghadirkan dinamika yang berbeda, mulai dari ekspektasi awal, keberagaman karakter peserta didik, pemanfaatan teknologi, hingga proses penanaman nilai dalam pembelajaran. Oleh karena itu, diskusi dalam chapter ini difokuskan pada empat dimensi reflektif, yaitu (1) pelajaran dari hari pertama, (2) keragaman gaya belajar dan cara menyikapinya, (3) posisi teknologi dalam bingkai filosofis, serta (4) penanaman nilai di setiap pembelajaran.

2.1 Ekspektasi vs. Realita: Pelajaran dari Hari Pertama

Pertemuan pertama mengajar segera menghancurkan satu ilusi yang terbayang bahwa siswa akan otomatis tertib dan siap belajar. Realitanya pembelajaran bahasa Indonesia di kelas VIII langsung ramai. Bahkan, ketika Mentimeter pertama kali digunakan, sejumlah siswa mengisi jawaban dengan respons di luar konteks, seperti menulis nama teman, bercanda, atau sekadar menguji batas. Setelah instruksi yang lebih tegas dan jelas diberikan, perilaku itu berhenti. Peristiwa ini mengajarkan bahwa scaffolding yang tepat juga sama pentingnya dengan kualitas media itu sendiri.

Perubahan perilaku siswa setelah diberikan instruksi yang lebih terarah menunjukkan bahwa keberhasilan pembelajaran tidak hanya ditentukan oleh media yang digunakan, tetapi juga oleh strategi pembelajaran yang diterapkan guru. Dalam proses tersebut terlihat bahwa arahan awal dari guru menjadi penentu bagaimana siswa merespons penggunaan media pembelajaran di kelas. Hal itu sejalan dengan Sari & Nurani (2021) yang menyampaikan bahwa media pembelajaran interaktif seperti Quizizz dan Kahoot dapat meningkatkan motivasi serta keterlibatan siswa apabila dirancang dengan baik dan didukung oleh arahan yang jelas dari guru.

Pengalaman tersebut tidak hanya dapat dilihat sebagai persoalan strategi pembelajaran di kelas, tetapi juga membuka ruang refleksi yang lebih luas mengenai peran guru dalam proses pendidikan. Jika dipahami melalui perspektif Ki Hadjar Dewantara, pengalaman hari pertama tersebut bukanlah kegagalan, melainkan bagian dari proses belajar menjadi guru. Guru dituntut mampu menjadi teladan dalam sikap tenang, adaptif, dan reflektif ketika menghadapi situasi kelas yang tidak terduga (Sulistyaningrum dkk., 2023). Dalam konteks ini, pengalaman awal mengajar menjadi ruang penting untuk membangun kompetensi profesional melalui refleksi berkelanjutan.

2.2 Keragaman Belajar: Tantangan Sekaligus Kekayaan

Siswa kelas VIII menghadirkan keragaman gaya belajar yang cukup luas. Ada siswa yang antusias dalam diskusi kelompok tetapi menolak jika kelompok ditentukan guru; ada yang lebih produktif bekerja mandiri; ada yang malas mengumpulkan tugas biasa namun menjadi sangat fokus saat kuis berbasis poin di Quizizz atau Kahoot. Kondisi ini menunjukkan bahwa penggunaan media pembelajaran berbasis gamifikasi mampu meningkatkan keterlibatan dan motivasi belajar siswa karena menciptakan pengalaman belajar yang lebih interaktif dan kompetitif secara sehat (Salsabila dkk., 2020). Selain itu, keberadaan teknologi dalam pembelajaran juga tetap memiliki peran penting dalam meningkatkan kualitas proses belajar (Hidayati & Aslam, 2021).

Fenomena lain yang menarik adalah siswa yang pemalu secara lisan justru mampu mengekspresikan gagasan kritis melalui Mentimeter. Hambatan partisipasi rupanya bukan soal kemampuan berpikir, melainkan soal rasa kepercayaan diri di kelas. Ini adalah manifestasi nyata dari prinsip *Tut Wuri Handayani*, bahwa guru yang baik membuka beragam jalan bagi siswa untuk berkembang sesuai kodratnya, bukan memaksa semua melewati pintu yang sama (Sugiyanto dkk., 2023). Faiz dkk. (2022) juga menegaskan bahwa pembelajaran berdiferensiasi yang mengakomodasi keragaman profil belajar adalah wujud nyata keberpihakan pada peserta didik. Implementasi teknologi pendidikan dalam pembelajaran berdiferensiasi menjadi salah satu cara konkret untuk merespons perbedaan cara belajar siswa tersebut (Waton, 2023).

2.3 Teknologi sebagai Wujud Tut Wuri Handayani

Mentimeter, Quizizz, dan Kahoot bukan sekadar alat presentasi atau kuis, tetapi dapat menjadi sarana *Tut Wuri Handayani* di era

digital. Mentimeter memberi ruang bagi siswa untuk berpendapat tanpa tekanan sosial, sedangkan Quizizz dan Kahoot mengubah evaluasi menjadi pengalaman belajar yang lebih memotivasi. Teknologi yang diintegrasikan secara tepat dapat memperkuat prinsip Ki Hadjar Dewantara karena memberikan umpan balik instan, menciptakan lingkungan belajar yang adaptif, serta mendorong siswa untuk berkembang secara mandiri (Gunawan & Rohmah, 2023).

Dalam perspektif Ki Hadjar Dewantara, prinsip *ing madya mangun karsa* menekankan peran guru untuk membangun semangat berkreasi dan berinovasi. Dalam era digital, prinsip ini diwujudkan dengan memberi ruang siswa berkreasi dan berkolaborasi melalui media daring (Sulistyaningrum dkk., 2023). Namun, terdapat risiko yang perlu diperhatikan, yaitu ketika pembelajaran terlalu bergantung pada stimulasi digital, kemampuan siswa untuk berpikir mendalam tanpa ketergantungan pada hadiah instan dapat berkurang. Oleh karena itu, teknologi seharusnya berfungsi sebagai sarana pendukung pembelajaran, sementara guru tetap berperan sebagai pamong yang menuntun perkembangan siswa.

2.4 Nilai yang Tumbuh di Sela-Sela Pelajaran

Pendidikan nilai tidak berlangsung sebagai satu sesi khusus, melainkan hidup dalam setiap respons guru terhadap perilaku siswa. Saat beberapa siswa menjawab "asbun" (asal bunyi) dalam diskusi melalui Mentimeter, alih-alih memarahi, penulis bertanya balik: "Mengapa kamu berpendapat demikian?" Respons apresiatif itu membuka keberanian siswa lain untuk ikut berbicara. Inilah hakikat dari sistem among Ki Hadjar Dewantara yang memposisikan guru sebagai pamong yang menghargai proses tumbuh setiap anak (Noventari, 2020).

Nilai disiplin dan tanggung jawab juga muncul secara alami dalam proses pembelajaran. Siswa yang belum segera mengumpulkan tugas menunjukkan bahwa nilai tersebut tidak dapat hanya dipaksakan, tetapi perlu dibiasakan. Dalam konteks ini, *Tut Wuri Handayani* mengandung nilai karakter seperti kemandirian, kepercayaan diri, dan tanggung jawab yang dibangun melalui interaksi sehari-hari di kelas (Sugiyanto dkk., 2023). Oleh karena itu, pendekatan yang digunakan bukan sekadar mengingatkan, melainkan mengajak siswa berdiskusi tentang pentingnya tanggung jawab, sehingga kesadaran dapat tumbuh dari dalam diri mereka sendiri. Dengan demikian, setiap interaksi guru dan siswa, sekecil apa

pun, merupakan ruang pendidikan nilai yang menegaskan bahwa belajar adalah tanggung jawab yang harus dijalankan secara sadar.

3. Simpulan

Pengalaman mengajar Bahasa Indonesia dalam PPL PPG menunjukkan bahwa prinsip *Tut Wuri Handayani* masih sangat relevan untuk diterapkan di era digital, meskipun dalam praktiknya tidak selalu mudah. Prinsip ini benar-benar terasa ketika guru berhadapan dengan dinamika kelas, perbedaan karakter siswa, serta penggunaan teknologi pembelajaran. Media seperti Mentimeter, Quizizz, dan Kahoot memang membantu membuat siswa lebih aktif dan terlibat, tetapi hasilnya tetap sangat bergantung pada cara guru mengarahkan dan mengelola pembelajaran di kelas. Hal ini sejalan dengan pandangan bahwa teknologi dalam pembelajaran tetap harus berpijak pada nilai kemanusiaan dan peran guru sebagai pembimbing yang mengarahkan proses belajar siswa (Gunawan & Rohmah, 2023).

Namun, dalam praktiknya penggunaan teknologi tersebut tidak selalu berjalan sesuai harapan. Pada beberapa situasi, siswa justru lebih tertarik pada aspek permainan atau respons cepat dibanding memahami materi secara mendalam. Oleh karena itu, guru perlu menjaga keseimbangan antara pembelajaran berbasis teknologi dan pembelajaran yang mendorong siswa berpikir lebih dalam dan mandiri. Pendekatan pembelajaran berdiferensiasi dapat menjadi salah satu cara untuk merespons perbedaan cara belajar siswa sekaligus menjaga agar pembelajaran tetap bermakna (Waton, 2023). Dalam hal ini, teknologi bukan pengganti guru, tetapi alat yang membantu proses belajar agar variatif.

Sebagai implikasinya, pembelajaran Bahasa Indonesia di era digital sebaiknya tidak hanya fokus pada pencapaian hasil belajar, tetapi juga pada pembentukan sikap dan nilai dalam prosesnya. Prinsip *Tut Wuri Handayani* dapat menjadi pegangan bagi guru untuk tetap memberi ruang bagi siswa berkembang sesuai kemampuannya, sekaligus tetap mengarahkan mereka dengan bijak. Guru juga perlu terus melakukan refleksi terhadap praktik mengajarnya, karena hal-hal kecil yang terjadi di kelas seringkali justru menjadi ruang penting untuk menanamkan nilai. Dengan begitu, perkembangan teknologi tidak menggeser nilai pendidikan Ki Hadjar Dewantara, tetapi justru membantu memperluas cara penerapannya di kelas modern.

Biodata



Salisa Salsabila, S.Pd. merupakan lulusan S1 Pendidikan Bahasa, Sastra Indonesia dan Daerah Universitas Negeri Malang. Saat ini sedang menempuh Program Pendidikan Profesi Guru (PPG) bidang Bahasa Indonesia di Universitas PGRI Kanjuruhan Malang. Pengalaman akademis berfokus pada pembelajaran bahasa Indonesia, khususnya analisis sintaksis, pembelajaran berbasis teks, serta pemanfaatan teknologi dalam pembelajaran. Tertarik mengembangkan inovasi pembelajaran di kelas dengan memanfaatkan teknologi pembelajaran, tetapi tetap mengintegrasikan pendidikan nilai dan karakter serta berlandaskan filosofi pendidikan Ki Hadjar Dewantara dalam praktik pengajaran di kelas.

Daftar Pustaka

- Faiz, A., Pratama, A., & Kurniawaty, I. (2022). Pembelajaran Berdiferensiasi dalam Program Guru Penggerak pada Modul 2.1. *Jurnal Basicedu*, 6(2), 2846–2853. <https://doi.org/https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i2.2504>
- Gunawan, B. W., & Rohmah, W. (2023). Ki Hajar Dewantara's Educational Philosophy as the Foundation of Education in the Digital Era. *Fikri: Jurnal Kajian Agama, Sosial dan Budaya*, 8(2), 271–276. <https://doi.org/10.25217/jf.v8i2.2706>
- Hariyati, F., & Nugraheni, N. (2022). Analisis Keragaman Karakteristik Peserta Didik dengan Target Pemenuhan Kurikulum Merdeka di Kelas V SDN Ngaliyan 02 Semarang. *Jurnal Kependidikan Dasar*, 13(1), 18–28. <https://journal.unnes.ac.id/journals/kreatif>
- Hidayati, I. D., & Aslam. (2021). Efektivitas Media Pembelajaran Aplikasi Quizizz Secara Daring Terhadap Perkembangan Kognitif Siswa. *Jurnal Pedagogi dan Pembelajaran*, 4(2), 251–257. <https://doi.org/https://doi.org/10.23887/jp2.v4i2.37038>
- Noventari, W. (2020). Konsepsi Merdeka Belajar dalam Sistem Among Menurut Pandangan Ki Hajar Dewantara. *PKn Progresif: Jurnal Pemikiran Dan Pemikiran Kewarganegaraan*, 15(1), 83–91. <https://doi.org/https://doi.org/10.20961/pknp.v15i1.44902>
- Salsabila, U. H., Habiba, I. S., Amanah, I. L., Istiqomah, N. A., & Difany, S. (2020). Pemanfaatan Aplikasi Quizizz sebagai Media Pembelajaran di Tengah Pandemi pada Siswa SMA. *Jurnal*

- Ilmiah Ilmu Terapan Universitas Jambi*, 4(2), 163–172.
<https://doi.org/https://doi.org/10.22437/jiituj.v4i2.11605>
- Sari, R. K., & Nurani, S. (2021). Quizizz atau Kahoot: Gamifikasi dalam Pembelajaran Bahasa Inggris. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan (JURDIKBUD)*, 1(3), 78–86.
<https://doi.org/10.55606/jurdikbud.v1i3.87>
- Sugiyanto, S., Syamsu, Y., Supriatna, M., & Budiamin, A. (2023). Analisis Nilai-Nilai Karakter dalam Tut Wuri Handayani sebagai Asas Pendidikan Nasional. *Jurnal Pendidikan Karakter*, 14(1), 91–103. <https://doi.org/10.21831/jpka.v14i1.59168>
- Sulistyaningrum, F., Radiana, U., & Ratnawati, R. E. (2023). Filsafat Pendidikan Ki Hajar Dewantara sebagai Landasan Pendidik di Era Digital. *EDUKASIA: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 4(2), 2331–2336. <https://doi.org/10.62775/edukasia.v4i2.538>
- Waton, M. N. (2023). Implementasi Teknologi Pendidikan dalam Proses Pembelajaran Berdiferensiasi. *Jurnal Ilmu Pendidikan Anak*, 2(2), 53–65.
<https://doi.org/https://doi.org/10.52431/jurnalilmupendidikananak.v2i2.2251>

Rekonstruksi Paradigma Evaluasi Pendidikan dalam Kurikulum Merdeka: Tinjauan Filosofis Ki Hadjar Dewantara

Muhammad Irfan Nur Aziz Siswoko¹, Henika Ratna Sari²
Universitas PGRI Kanjuruhan Malang¹
SMP Negeri 23 Malang²
azizirfan58@gmail.com

1. Peserta Didik dalam Filosofi Pendidikan

Setiap peserta didik hadir di dunia dengan "garis tangan" yang unik. Dalam bahasa Ki Hadjar Dewantara, setiap anak memiliki kodrat alamnya masing-masing. Mereka bukanlah kertas kosong yang bisa digambar apa saja oleh pendidik, melainkan benih yang memiliki potensi bawaan untuk tumbuh sesuai jenisnya. Jika benih padi ditanam, ia akan tumbuh menjadi padi dengan kualitas terbaik, bukan dipaksa menjadi jagung. Begitu pula dengan anak-anak kita; pendidikan sejatinya adalah proses "menuntun" tumbuh kembang mereka agar mampu mencapai titik optimal sesuai kekuatan, minat, dan karakteristik unik yang dimiliki (Wiryanto & Anggraini, 2021).

Pendidikan, dalam filosofi ini, tidak seharusnya menyeragamkan kemampuan peserta didik melalui standar yang kaku. Sebaliknya, pendidikan harus menjadi ruang aman yang menyediakan nutrisi tepat agar keberagaman potensi tersebut dapat berkembang. Semangat inilah yang menjadi jiwa dari Kurikulum Merdeka. Kurikulum ini mencoba menggeser fokus dari sekadar "penyelesaian materi" menuju "pembelajaran yang berpusat pada peserta didik" (*student-centered learning*). Konsep ini mendorong guru untuk melihat siswa sebagai individu yang utuh, bukan sekadar objek penerima instruksi (Cahayani et al., 2024).

Namun, kita harus jujur bahwa di lapangan, terdapat kesenjangan yang lebar antara konsep ideal ini dengan realitas praktik pendidikan di sekolah. Banyak sistem pendidikan kita masih terjebak dalam "paradigma evaluatif" yang kuno. Angka, nilai rapor, dan peringkat kelas masih menjadi berhala yang dipuja sebagai indikator utama keberhasilan. Seolah-olah, seorang siswa hanya berharga jika ia mampu mencetak skor tinggi dalam ujian akhir (Prasetyo et al., 2023; Nuhandini et al., 2024; Hidayat et al., 2023).

Orientasi yang berlebihan pada hasil akhir ini berdampak fatal: penyempitan makna keberhasilan belajar. Siswa yang berbakat di bidang seni, olahraga, atau memiliki empati sosial yang tinggi sering kali merasa gagal hanya karena mereka tidak menonjol di bidang kognitif tertentu. Akibatnya, implementasi Kurikulum Merdeka di lapangan sering kali hanya menyentuh kulit luar, sementara "paradigma lama" masih bercokol kuat dalam hati dan pikiran para praktisi pendidikan (Al Juhra, 2023; Nurhayati et al., 2022).

Bab ini akan membedah bagaimana kita bisa melakukan rekonstruksi terhadap paradigma evaluasi tersebut agar pendidikan kembali ke fitrahnya: memanusiakan manusia.

2.1 Kodrat Alam sebagai Dasar Pengembangan Potensi Anak

Kodrat alam menegaskan bahwa setiap anak lahir dengan keunikannya sendiri. Dalam konteks pendidikan modern, ini berarti pendekatan "satu ukuran untuk semua" (*one-size-fits-all*) sudah tidak lagi relevan. Ketika semua siswa dipaksa menempuh jalur yang sama, ujian yang sama, dan standar yang sama, kita sebenarnya sedang mematikan potensi alami mereka.

Pendekatan *student-centered learning* hadir untuk menjawab tantangan keberagaman ini. Prinsip Ki Hadjar Dewantara yang diusung dalam pembelajaran modern bukan

sekadar jargon, melainkan strategi untuk meningkatkan keterlibatan aktif siswa. Prasetyo et al. (2023) menunjukkan bahwa ketika siswa diberikan kebebasan untuk belajar sesuai dengan ritme dan cara mereka, antusiasme belajar meningkat drastis. Nuhandini et al. (2024) juga menegaskan bahwa model pembelajaran ini mampu mengubah siswa dari "pendengar pasif" menjadi "penjelajah aktif" atas ilmunya sendiri.

Lebih jauh, pengembangan potensi harus dilihat secara utuh, bukan sepotong-potong. Kurikulum Merdeka, seperti yang ditekankan oleh Anisa et al. (2024), dirancang untuk memberikan ruang bagi kompetensi kognitif (pikiran), afektif (sikap), dan psikomotor (keterampilan). Sayangnya, sering kali di kelas, kita hanya sibuk mengukur apa yang ada di kepala siswa (kognitif), sementara bakat terpendam lainnya diabaikan. Rekonstruksi paradigma dimulai dengan keberanian kita untuk melihat anak sebagai manusia seutuhnya, bukan sekadar kalkulator berjalan.

2.2 Realitas Sistem Penilaian Sekolah: Mengapa Angka Menjadi Tuhan?

Mengapa sistem penilaian kita begitu obsesif dengan angka? Jawabannya terletak pada tradisi evaluasi yang bersifat reduksionis. Sistem sekolah sering kali menempatkan siswa dalam satu garis start yang sama dan mengukur kecepatan mereka sampai ke garis finis—padahal mereka berlari di medan yang berbeda-beda. Bagi siswa, nilai akademik akhirnya menjadi "tujuan akhir" (ekstrinsik), bukan pemahaman materi sebagai hasil dari proses belajar (intrinsik).

Fenomena ini dijelaskan dengan sangat baik oleh Ryan dan Deci (2020) dalam *Self-Determination Theory*. Motivasi yang didorong oleh keinginan mendapat nilai atau takut hukuman (faktor eksternal) memang bisa memicu performa jangka pendek. Namun, motivasi ini sangat rapuh. Saat tekanan dihilangkan, minat belajar biasanya ikut hilang. Siswa mungkin

mendapatkan nilai 100, tapi apakah mereka benar-benar paham? Sering kali tidak.

Di sinilah pentingnya peran umpan balik (*feedback*) yang reflektif. Carless dan Boud (2018) menyoroti bahwa *feedback* yang baik bukanlah sekadar koreksi, melainkan percakapan dua arah yang membantu siswa memahami proses belajarnya sendiri. Sayangnya, sistem penilaian kita saat ini lebih banyak berisi "vonis" (nilai angka) daripada "panduan" (umpan balik). Ketika guru hanya memberikan angka tanpa

penjelasan mendalam mengenai proses yang sudah ditempuh siswa, mereka sebenarnya sedang memutus jembatan perkembangan mental siswa.

Ketidakseimbangan ini sangat nyata dalam perlakuan terhadap bidang non-akademik. Seorang siswa yang sangat berbakat dalam kepemimpinan organisasi atau seni lukis sering kali merasa tidak "berprestasi" karena sistem nilai sekolah tidak memberikan tempat bagi potensi tersebut. Ini adalah bentuk ketidakadilan sistemik. Untuk mengubahnya, kita harus beralih ke asesmen yang lebih autentik—sebuah sistem yang menghargai setiap langkah, setiap usaha, dan setiap kreativitas, tanpa harus selalu dikonversi menjadi angka kaku.

2.3 Peran Guru dan Kurikulum: Antara Idealisme dan Tekanan Administratif

Guru berada di posisi yang sangat sulit. Di satu sisi, kurikulum menuntut mereka menjadi fasilitator yang kreatif. Di sisi lain, tekanan administratif untuk menuntaskan materi dan mengejar target nilai sering kali membunuh kreativitas tersebut (Fauzia & Zaka, 2023; Nafisa & Fitri, 2023). Guru sering kali terjebak dalam "labirin" dokumen, sehingga waktu untuk benar-benar mendampingi anak secara individual menjadi sangat terbatas.

Dalam perspektif pendidikan humanistik, peran guru seharusnya menjadi "pemantik" (fasilitator), bukan "pemadam" (pemberi instruksi). Guru yang ideal adalah mereka yang mampu membaca karakteristik siswa dengan empati (Hasanah & Sukartono, 2024). Namun, empati membutuhkan ruang dan waktu. Oleh karena itu, peningkatan kompetensi pedagogik bagi guru saja tidak cukup. Dibutuhkan pula dukungan kebijakan yang mengurangi beban administratif yang tidak relevan agar guru punya ruang untuk berinteraksi lebih intim dengan kebutuhan siswa (Wiryanto & Anggraini, 2021).

Ketegangan antara idealisme Kurikulum Merdeka dan realitas di kelas adalah hal yang wajar dalam sebuah masa transisi. Namun, kita tidak boleh membiarkan ketegangan ini berlarut-larut. Kunci utamanya adalah memberikan kepercayaan lebih kepada guru untuk memodifikasi kurikulum sesuai kondisi lokal dan potensi siswa yang mereka hadapi sehari-hari.

2.4 Pembelajaran Berdiferensiasi sebagai Jembatan Solusi

Jika kita menerima bahwa setiap anak unik, maka satu-satunya cara untuk mengajar adalah dengan memberikan perlakuan yang berbeda sesuai kebutuhan mereka—inilah yang kita kenal sebagai pembelajaran berdiferensiasi. Ini bukanlah sesuatu yang rumit atau harus selalu mahal. Diferensiasi adalah tentang menyediakan pilihan dan menyesuaikan metode.

Ashari et al. (2023) dengan tepat menyebut bahwa pembelajaran berdiferensiasi adalah manifestasi paling konkret dari filosofi Ki Hadjar Dewantara. Guru yang melakukan diferensiasi tidak sedang memberikan perlakuan tidak adil, justru sedang memberikan keadilan yang sesungguhnya: memberikan apa yang dibutuhkan setiap anak. Yulianti et al. (2024) juga membuktikan bahwa ketika siswa merasa dihargai dengan metode yang sesuai dengan gaya belajar mereka, motivasi dan kemandirian belajar mereka meningkat tajam.

Hidayat et al. (2023) menyimpulkan bahwa diferensiasi bukan sekadar pilihan teknik, melainkan kebutuhan. Tanpa ini, kurikulum hanyalah tulisan di atas kertas. Dengan diferensiasi, pendidikan menjadi benar-benar berpihak pada peserta didik. Ini adalah jembatan yang menghubungkan mimpi besar pendidikan kita dengan kenyataan di dalam kelas yang penuh keberagaman.

Simpulan

Rekonstruksi paradigma evaluasi adalah sebuah kebutuhan mendesak bagi kemajuan pendidikan Indonesia. Pengembangan potensi peserta didik sesuai kodrat alam bukanlah sekadar teori, melainkan prinsip fundamental yang harus mewujudkan dalam setiap sesi evaluasi. Kesimpulannya, sistem evaluasi kita harus bergeser dari "sistem menghakimi hasil" menjadi "sistem menghargai proses".

Implikasi dari perubahan ini menuntut langkah-langkah praktis yang konkret:

1. **Transformasi Asesmen:** Sekolah harus mulai beralih ke asesmen autentik. Ini mencakup penggunaan portofolio yang menampilkan karya nyata, jurnal refleksi untuk melacak perkembangan mental siswa, serta penilaian diri yang melatih kejujuran. Nilai angka hanya menjadi pendamping, bukan penentu masa depan.
2. **Otonomi Guru:** Guru harus diberikan ruang gerak yang lebih luas untuk berkreasi. Kepala sekolah dan pengawas perlu memahami bahwa keberhasilan pendidikan tidak diukur dari ketuntasan bab dalam buku teks, melainkan dari sejauh mana guru mampu memantik bakat siswa.
3. **Budaya Apresiasi:** Sekolah harus membangun budaya yang merayakan bakat non-akademik. Pertunjukan seni, debat

kepemimpinan, dan proyek sosial harus mendapatkan ruang apresiasi yang setara dengan Olimpiade Sains atau nilai matematika.

4. **Umpan Balik yang Reflektif:** Guru perlu dilatih untuk memberikan *feedback* yang bermakna. Sebuah komentar "Cara berpikirmu dalam memecahkan masalah ini sangat luar biasa" jauh lebih berharga bagi siswa daripada sekadar angka "90".

Sebagaimana diingatkan oleh Al Juhra (2023) dan didukung oleh teori-teori modern tentang motivasi dari Ryan & Deci (2020), keterlibatan yang bermakna lahir dari rasa aman dan penghargaan atas proses yang ditempuh. Jika kita mampu mengubah cara pandang ini, pendidikan bukan lagi menjadi tempat yang penuh tekanan, melainkan taman yang menyenangkan di mana setiap benih bisa tumbuh menjadi pohon yang rindang dengan buahnya sendiri yang unik. Mari kita wujudkan pendidikan yang benar-benar memerdekakan, pendidikan yang menghargai setiap anak sebagai individu yang bernilai (Carless & Boud, 2018).

Author

Muhammad Irfan Nur Azis Siswoko, S.Pd. merupakan pendidik di bidang Bahasa Indonesia yang memiliki minat dalam pengembangan pembelajaran kreatif dan inovatif. Saya aktif mengembangkan pendidikan Bahasa Indonesia dengan memanfaatkan teater sebagai media pembelajaran untuk



meningkatkan keterampilan berbahasa, kepercayaan diri, serta kreativitas peserta didik. Selain itu, saya juga berfokus pada upaya memaksimalkan setiap potensi peserta didik melalui pembelajaran yang aktif, menyenangkan, dan berpusat pada siswa. Minat penelitian saya meliputi literasi, teknologi pendidikan, media

pembelajaran, serta Penelitian Tindakan Kelas (PTK) dalam pembelajaran Bahasa Indonesia.

DAFTAR PUSTAKA

Al Juhra. (2023). Proses pembelajaran dengan menggunakan pendekatan student centered approach.

International Journal of Teaching and Teacher Education, 4(2).
<https://doi.org/10.58835/ijtete.v4i2.414>

Anisa, R., Putri, T. A., Putri, F. A., Febrianti, I., Gustiawati, L., Sagougouk, O., Hapsari, N. T., & Rismen, S. (2024). Prinsip-prinsip perkembangan Kurikulum Merdeka. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 10(1).
<https://doi.org/10.31004/jptam.v10i1.36860>

Ashari, H., Hasudungan, A. N., & Nababan, S. A. (2023). Pembelajaran berdiferensiasi perspektif Ki Hajar Dewantara dan implementasinya. *Jurnal Toga Pendidikan*, 1(3).
<https://doi.org/10.56211/toga.v1i3.771>

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>

Cahayani, A., Wideasari, N., & Gunawan, A. S. (2024). Pembelajaran yang berpusat pada peserta didik melalui program Merdeka Belajar Kampus Merdeka. *Jurnal Pendidikan dan Kebijakan Publik*, 16(2).
<https://doi.org/10.24832/jpkp.v16i2.780>

- Fauzia, R., & Zaka. (2023). Implementasi pembelajaran berdiferensiasi dalam Kurikulum Merdeka. *Jurnal Educatio*, 9(3). <https://doi.org/10.31949/educatio.v9i3.5323>
- Hasanah, O. N., & Sukartono. (2024). Penerapan pembelajaran berdiferensiasi dalam Kurikulum Merdeka pada mata pelajaran IPAS di sekolah dasar. *ELSE: Jurnal Pendidikan*, 8(1). <https://doi.org/10.30651/else.v8i1.20798>
- Hidayat, N., Pratiwi, Y., & Mustaqim, I. (2023). Pembelajaran berdiferensiasi dalam Kurikulum Merdeka. *JlIP: Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 8(7). <https://doi.org/10.54371/jiip.v8i7.8547>
- Nafisa, M. D., & Fitri, R. (2023). Implementasi Kurikulum Merdeka dalam penerapan pembelajaran berdiferensiasi di lembaga PAUD. *JSGP: Jurnal Studi Guru dan Pembelajaran*, 6(2). <https://doi.org/10.30605/jsgp.6.2.2023.2840>
- Nurhayati, N., Khairunnisa, K., Tarigan, S., & Lubis, M. (2022). Implementasi dan tantangan Kurikulum Merdeka di SMA: Strategi pengajaran berpusat pada siswa untuk pembelajaran yang lebih fleksibel dan kreatif. *Jurnal Pendidikan*. <https://e-journal.unimudasorong.ac.id/index.php/jurnalpendidikan/article/view/155>
- Nuhandini, R. S., Aini, N., Alfiah, Z., & Iskandar, S. (2024). Meningkatkan aktivitas belajar siswa sekolah dasar melalui model pembelajaran student centered learning (SCL). *Jurnal Pendidikan Inovatif*, 4(1). <https://doi.org/10.31004/jpion.v4i1.361>

- Prasetyo, H., Roemintoyo, & Sukarno. (2023). Student-centered learning based on the principles of Ki Hajar Dewantara in the implementation of the Merdeka Curriculum: A case study of elementary schools in Indonesia. *Journal of World Englishes and Educational Practices*, 5(3). <https://doi.org/10.32996/jweep.2023.5.3.10>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Wiryanto, & Anggraini, G. O. (2021). Analisis pendidikan humanistik Ki Hajar Dewantara dalam konsep Kurikulum Merdeka Belajar. *Jurnal Pendidikan IPS*, 15(1). <https://doi.org/10.21831/jpipfip.v15i1.41549>
- Yuliati, C., Wulan, S., & Hapidin. (2024). Implementasi pembelajaran berdiferensiasi dalam meningkatkan motivasi dan kemandirian anak. *Jurnal Murhum*, 5(1). <https://doi.org/10.37985/murhum.v5i1.567>

Transformasi Pendidikan Humanis Berbasis Design Thinking

Mujiono, Farida¹, Alifia Khoirunisa², Denny Puspo Prastyo³
Universitas PGRI Kanjuruhan Malang^{1,2,&3}
*moejie_nova@unikama.ac.id

1. Transformasi Pendidikan

Pada dasawarsa ini, harapan pada lembaga pendidikan tidak hanya soal pemahaman konsep abstrak. Rasa empati muncul ketika pembelajaran turut menyentuh dimensi kemanusiaan peserta didik. Inovasi sering kali lahir dari ruang yang memberi kebebasan berekspresi dibandingkan sistem tradisional dengan dominasi suara pengajar di depan papan tulis. Pendekatan lama dinilai kurang efektif oleh sebagian peneliti karena minimnya stimulasi untuk berpikir kritis maupun adaptasi situasional (Bhardwaj et al., 2025). Dalam konteks alternatif, gagasan psikologi humanistik - diperkenalkan tokoh seperti Carl Rogers dan Abraham Maslow - mengedepankan pertumbuhan individu secara utuh. Suasana kelas menjadi tempat bertemunya jiwa-jiwa muda yang saling mendukung, bukan sekadar menghafal materi ujian. Kehadiran setiap siswa dirasakan lebih bermakna apabila ada ruang bagi ekspresi otentik tanpa rasa tertekan (Feigenbaum, 2023). Model pembelajaran yang meletakkan murid sebagai poros aktivitas menunjukkan hasil berbeda: partisipasi aktif tumbuh bersama kemampuan membaca realitas kompleks. Kemampuan mengenali emosi - baik milik sendiri maupun lingkungan sosial - ikut meningkat dalam pola interaksi semacam ini (D'Souza et al., 2013). Bersama transformasi itu muncullah pendekatan desain yang membawa empati, daya cipta, namun juga proses berulang ke dalam pembelajaran untuk menghadapi tantangan konkret (McLaughlin et al., 2022). Model ini kerap menjadi pilihan sebab di

dalamnya terpadu kebutuhan kompetensi zaman kini meski tetap memegang nilai-nilai dasar kemanusiaan pada konteks pendidikan.

Belum lama ini, penelitian mulai mengungkap peran design thinking di lingkungan universitas untuk membangun pola pikir yang terbuka, kolaboratif, serta responsif terhadap masalah. Dalam praktiknya, proses tersebut mendorong sensitivitas sosial, kelancaran berpikir orisinal, dan rasa percaya diri dalam menyampaikan konsep - tanpa pengaruh dari disiplin ilmu tertentu (Hews et al., 2023). Lebih lanjut lagi, struktur kerjanya memberi ruang bagi perkembangan keterampilan interaksi dan komunikasi melalui proyek kolektif di kelas (Vardakosta et al., 2023). Saat diterapkan dalam tugas lintas mata pelajaran maupun pembelajaran berbasis proyek, cara ini menciptakan hubungan antara pemahaman akademik dengan konteks kehidupan nyata - mempersiapkan siswa menghadapi kompleksitas mirip dunia profesional kelak (Sluijs et al., 2024). Dari pandangan tertentu, pendekatan desain yang memprioritaskan pengalaman manusia justru memberi ruang untuk merespons tantangan konkret melalui pemahaman mendalam tentang emosi dan kebutuhan para pihak terkait (Romero & Donaldson, 2023). Di sisi lain, meskipun diskusi soal integrasinya cukup berkembang, kajian ilmiah umumnya tetap fokus pada aspek teknologi serta inovasi konseptual semata - isu seperti pembentukan nilai, sikap empatik, maupun kesadaran kontekstual belum dieksplorasi secara intensif (Cleveland & Sletten, 2025).

Tinjauannya menciptakan celah serius mengenai pertemuan gagasan serta data antara pendidikan yang menempatkan manusia di pusat dengan pola pikir desain - duo yang hampir tak pernah digabung secara mendalam. Studi terdahulu kerap menjauhkan keduanya, sehingga model pengajaran yang mendorong kemampuan berpikir, emosi, dan relasi peserta didik secara simultan tidak berkembang. Saat tantangan kompleks semakin merata, diperlukan strategi komprehensif; tanpa itu, institusi pendidikan tertatih melahirkan individu yang dapat berpikir sistemik, memiliki sensitivitas sosial tinggi, maupun menciptakan resolusi berkelanjutan (Lamichhane et al., 2020). Melalui kondisi demikian lahir konsep segar: mengaitkan prinsip humanistik secara langsung ke tahapan design thinking sebagai mekanisme transformasional dalam belajar. Ditinjau dari perspektif teori pendidikan, langkah ini memperkaya diskursus dengan menyatukan dua arus berbeda - yang biasanya bergerak terpisah - menjadi format pedagogi yang terpadu. Tujuan penelitian ini bukan sekadar membuat metode ajar baru.

Melainkan, ingin memberi pegangan bagi para pengajar dalam merancang pembelajaran yang peka terhadap realitas manusia. Dalam prosesnya, kerangka berpikir desain dipilih sebagai jalan untuk mengembangkan transformasi sistem pendidikan bernafaskan humanisme. Pendekatannya tidak mengecualikan aspek emosional maupun sosial peserta didik. Walau kualitas kognitif tetap diutamakan, ruang untuk perasaan dan interaksi antarsiswa turut diperkuat. Hasil akhir yang dibayangkan ialah lingkungan belajar yang lebih utuh - di mana pikiran, hati, dan relasi tumbuh bersamaan (Zhao et al., 2023).

2. Humanisme Pendidikan

Bila ditelisik lebih dalam, perubahan metode mengajar yang menonjolkan sisi kemanusiaan muncul karena cara belajar global mulai berubah arah. Belajar hari ini tidak lagi hanya tentang penyampaian data, tetapi juga ruang untuk berkembangnya empati, gagasan baru, refleksi diri, serta pencarian jawaban atas tantangan aktual kehidupan (McLaughlin et al., 2022). Dalam konteks tersebut, design thinking hadir sebagai pendekatan yang menjadikan pengalaman individu, kebutuhan peserta didik, dan kolaborasi sebagai poros utama proses pembelajaran (Romero & Donaldson, 2023). Kehadiran nilai-nilai humaniora bersanding dengan logika desain menjadi semakin relevan - karena menciptakan lingkungan pendidikan yang lebih introspektif, adaptif, sekaligus responsif terhadap dinamika sosial dan percepatan teknologi di ranah sekolah modern (Lake et al., 2024); (Hews et al., 2023).

2.1 Pendidikan Humanis sebagai Arah Transformasi Pembelajaran

Pemahaman terdalam sering muncul ketika metode lama perlahan dilepaskan. Tidak hanya menyerap informasi, peserta didik juga menghadirkan pengalaman pribadi ke ruang belajar. Dari situ, pola pikir desain mulai hadir melalui cara yang diawali dengan pendengaran intensif. Rasa empati dipraktikkan lebih dulu dibanding konsep tak berwujud atau formula baku. Tahapan itu kemudian bergeser: memahami tuntutan aktual, menyusun isu inti, menghasilkan ide dasar. Percobaan dimulai meski risiko gagal mengintai, sebab tiap temuan membuka jalan untuk pertimbangan baru. Studi oleh Romero dengan Donaldson pada 2023 menyebut pendekatan semacam ini efektif dalam membantu anak mengatasi persoalan kompleks secara kolektif. Saat masing-masing turut menentukan cara menjawab masalah berdasarkan konteks unik

mereka, kerja sama lahir tanpa paksaan. Dari perpaduan empati dan proses berpikir yang terstruktur, ruang pembelajaran dapat menjadi tempat yang bernapas pelan, responsif, serta stabil. Arti sesungguhnya tampak di sana - di tengah helaan nafas dalam dan upaya kecil yang tak kunjung berhenti.

2.2 Empati sebagai Fondasi Design Thinking dalam Pendidikan

Empati menjadi poros ketika pendidikan humanis bertemu dengan pemikiran desain. Dalam kelas, memahami kondisi peserta didik bukan sekadar mengamati perilaku tetapi merasakan hambatan yang mereka alami. Proses penciptaan solusi pun dimulai dari posisi pengguna - ikut merasakan tantangan sebelum mencari jalan keluar. Pendekatan seperti ini secara tidak langsung membentuk kepekaan terhadap konteks sosial. Imajinasi berkembang karena siswa diajak melihat persoalan dari sudut pandang lain. Pemecahan masalah bergeser dari hasil teknis menuju respons yang lebih bernuansa manusia. Data dari penelitian Hews dan tim (2023) turut menunjukkan pola serupa. Pada dasarnya, pengalaman langsung memberikan dampak yang dalam terhadap perkembangan emosi siswa. Kisah nyata sering kali menjadi fondasi bagi mereka untuk mulai memahami kondisi orang lain secara batiniah. Di samping itu, simulasi situasi tertentu dapat menciptakan kesadaran baru yang tidak muncul dari teori semata. Refleksi kemudian menguatkan proses tersebut dengan cara menempatkan diri pada posisi lawan bicara. Melalui pendekatan ini, peserta didik tidak hanya paham informasi tetapi juga ikut merasakan beban atau sukacita orang di sekitarnya - disebut sebagai empati oleh McNally dan rekan-rekannya pada tahun 2022. Dalam konteks pembelajaran, ketika metode desain berpikir dimasuki unsur empati, suasana kelas perlahan-lahan bergeser ke arah yang lebih manusiawi. Karena pada tahap awal, fokus utama bukan pada pencarian solusi melainkan benar-benar mendengarkan kehidupan orang lain dahulu.

2.3 Kolaborasi, Kreativitas, dan Pemecahan Masalah

Proses belajar berubah ketika pendekatan design thinking digunakan. Ketika peserta didik mulai mengembangkan konsep, kemudian mengujinya dengan model dasar, mereka duduk dalam kelompok - mendengarkan sudut pandang yang berbeda, menerima usulan, melakukan penyempurnaan secara berulang. Perguruan tinggi melihat dampaknya: mahasiswa menjadi lebih tenang saat berpikir tak biasa, bekerja bersama dari bidang studi berbeda, juga

membentuk cara berpikir yang cepat menyesuaikan. Lebih lanjut, penelitian tentang pembuatan sistem edukasi oleh peserta sendiri memberi temuan mirip: terlibat langsung dalam menyusun pengalaman belajar meningkatkan keterampilan bekerja dalam tim, menuangkan pemahaman, serta merespons persoalan rumit. Dilihat dari sisi eksistensi manusia sebagai entitas yang bergantung pada sesamanya, kerja sama bukan hanya teknik ruang kelas - namun ranah di mana sikap seperti perasaan sepenanggungan, perhatian, dan tanggung jawab bersama pelan-pelan tumbuh karena setiap individu ambil bagian dalam menciptakan wawasan.

2.4 Implikasi Teoretis dan Praktis bagi Pendidikan Humanis

Tidak hanya mengarah pada hasil, pendekatan belajar ini mulai dari pengalaman batin. Rasa hadir duluan, disusul pemahaman, dilanjutkan oleh penciptaan hal konkret, setelah itu refleksi kolektif atas masalah nyata di lingkungan sekitar. Di tengah perkembangan terbaru, cara seperti ini ternyata membuka ruang partisipasi lebih leluasa bagi seluruh peserta didik - ikut memperhatikan kedudukan sosial dan konteks geografis mereka (Lake et al., 2024). Dalam situasi kelas, guru dapat menempatkan isu aktual sebagai dasar kegiatan, menjalin kolaborasi dengan siswa bukan sekadar memberi instruksi, seraya membangun iklim yang menerima identitas individu namun tetap mendukung evolusi diri (Ramos et al., 2024). Inti gagasannya bergerak dari penyatuan prinsip kemanusiaan dan proses desain pembelajaran, tujuannya membentuk pola ajar yang merawat pertumbuhan holistik.

3. Simpulan

Bukan hanya metode, melainkan perspektif yang menjadikan murid sebagai pusat proses belajar. Dari rasa ingin tahu lahir kerja sama, saat pelajar berusaha memahami tantangan sehari-hari. Imajinasi dan penalaran berkembang beriringan jika kelas dirancang untuk mencoba gagasan kecil secara bebas. Ketika perasaan anak dipertemukan dengan harapan lingkungan dan tujuan pendidikan saat ini, design thinking hadir bukan sebagai solusi instan, tetapi sebagai penghubung - seperti ditunjukkan dalam beberapa temuan terbaru (McLaughlin et al., 2022; Romero & Donaldson, 2023).

Bukan hal rumit untuk memahami arah gerak dari perspektif kelas. Perlu ada perubahan dalam kesiapan guru - tidak sekadar mentransfer materi, tetapi menciptakan suasana belajar yang responsif. Membaca situasi peserta didik menjadi kunci, ditambah

sikap empati yang muncul secara alamiah selama interaksi. Kerja bersama antarpelajar wajib dipertimbangkan sejak awal, sementara refleksi atas metode mengajar perlu dilakukan secara berkala tanpa jeda. Di luar itu semua, konsep seperti design thinking bisa berakhir sebagai istilah kosong, sementara model pembelajaran tetap terjebak dalam rutinitas datar dan kurang peka terhadap keragaman individu (Novo et al., 2023; Hatt et al., 2023).

Bukan hanya konten yang penting, namun bagaimana peserta didik menjalani pembelajaran turut mencipta pengertian yang kuat. Perubahan perlahan terlihat di ruang kelas: dari susunan meja kaku beralih ke wilayah aktif tempat gagasan berbenturan lalu digali lebih dalam. Dalam arus itulah, kemampuan memahami sesama tidak lahir dari hafalan, tetapi tumbuh saat siswa ikut merasakan tantangan nyata di lingkungan mereka. Ide baru pun muncul manakala struktur yang fleksibel diberikan, asalkan arah pencapaian materi tetap tampak jelas. Bukan cuma soal bekerja berkelompok, kolaborasi justru muncul ketika seseorang memperbaiki temannya dengan nada tenang. Di tengah diskusi yang tak mengharuskan jawaban baku, komunikasi tumbuh begitu saja. Perlahan, tanggung jawab sosial terbentuk lewat tugas-tugas ringkas yang membuka mata akan konsekuensi pribadi. Sejak riset D'Souza pada 2013 hingga analisis Hews belasan tahun setelahnya, polanya nyaris sama - suara yang dihargai membuat partisipasi meningkat, kebingungan berkurang, serta penyelesaian lahir dari kerja bareng. Akhirnya, ruang aman untuk bicara menjadi fondasi utamanya.

Belajar menjadi lebih berhasil bukan karena jumlah aturan di kelas, justru bergantung pada sejauh mana guru memahami siswa secara menyeluruh. Dari sini, penting bagi pendidik untuk mengetahui apa yang dibutuhkan, dirasakan, dialami, diminati, juga kendala yang dimiliki peserta didik sebelum memilih cara mengajar. Pada kondisi seperti ini, design thinking hadir bukan sebagai langkah kaku, melainkan bentuk tanggap yang lahir dari sikap empati. Melalui pendekatan itu, guru diajak melihat persoalan dari perspektif siswa, bekerja sama dalam menciptakan gagasan, lalu menyusun ulang alur pembelajaran lewat percobaan, tanggapan, serta renungan intensif. Pendekatan seperti ini justru membentuk dasar yang kokoh untuk pendidikan yang lebih mengedepankan sisi kemanusiaan, bukan sekadar opsi pelengkap belaka. Berkat kemampuan menanggapi perbedaan peserta didik secara responsif, sistem bisa berubah tanpa kesulitan besar. Keterhubungan dengan kebutuhan zaman juga muncul lewat penyesuaian halus terhadap kondisi nyata di lapangan

- semua itu didorong oleh pola pikir yang fleksibel (Lake et al., 2024; Carlson & Dobson, 2020).

Mujiono



Prof. Dr. Mujiono, M.Pd. adalah akademisi dan pendidik yang memiliki dedikasi kuat dalam pengembangan ilmu pendidikan, pembelajaran, dan penguatan kapasitas profesional pendidik. Dalam perjalanan akademiknya, beliau aktif berkontribusi pada kegiatan pendidikan tinggi, pengembangan kurikulum, pembinaan calon guru, serta penguatan praktik pembelajaran yang relevan dengan tantangan abad ke-21. Minat kajiannya mencakup pedagogi, inovasi pembelajaran, pengembangan karakter, diferensiasi pembelajaran, dan penguatan kompetensi bahasa dalam konteks pendidikan. Melalui kiprah akademik, penelitian, dan pengabdian, beliau terus mendorong hadirnya pembelajaran yang humanis, reflektif, dan berpusat pada murid.

Referensi

- Bhardwaj, V., Zhang, S., Tan, Y., & Pandey, V. (2025). Redefining learning: student-centered strategies for academic and personal growth. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1518602>
- Carlson, J., & Dobson, T. (2020). Fostering empathy through an inclusive pedagogy for career creatives. *International Journal of Art and Design Education*, 39, 430–444. <https://doi.org/10.1111/jade.12289>
- Cleveland, D. W., & Sletten, S. (2025). Integrating patient-centered learning strengthens concept mastery. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1598286>
- D'Souza, M., Isac, C., Venkatesaperumal, R., Nairy, K., & Amirtharaj, A. (2013). Exploring nursing student engagement. *Clinical Nursing Studies*. <https://doi.org/10.5430/cns.v2n1p1>
- Feigenbaum, K. D. (2023). A critique of Abraham Maslow and Carl Rogers as educators. *Journal of Humanistic Psychology*. <https://doi.org/10.1177/00221678231154819>
- Hatt, L., Davidson, J., & Carrion-Weiss, J. (2023). Design thinking as pedagogy in practice. *International Journal of Management and Applied Research*. <https://doi.org/10.18646/2056.102.23-013>
- Hews, R., Beligatamulla, G., & McNamara, J. (2023). Creative confidence and thinking skills for lawyers. *Thinking Skills and Creativity*. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101352>

- Lake, D., Guo, W., Chen, E., & McLaughlin, J. (2024). Design thinking in higher education: Opportunities and challenges for decolonized learning. *Teaching and Learning Inquiry*. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.12.4>
- Lamichhane, R., et al. (2020). Assessment of efficacy of lab-based learning. *WIJAR*. <https://doi.org/10.47670/wuwijar202041dkrl>
- McLaughlin, J. E., Chen, E., Lake, D., Guo, W., Skywark, E. R., Chernik, A., & Liu, T. (2022). Design thinking teaching and learning in higher education: Experiences across four universities. *PLOS ONE*, 17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0265902>
- McNally, G., Haque, E., Sharp, S., & Thampy, H. (2022). Teaching empathy to medical students. *The Clinical Teacher*, 20. <https://doi.org/10.1111/tct.13557>
- Novo, C., Tramonti, M., Dochshanov, A., Tuparova, D., Garkova, B., Eroglan, F., Uğraş, T., Yücel-Toy, B., & Vaz de Carvalho, C. (2023). Design thinking in secondary education: Required teacher skills. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci13100969>
- Ramos, M. D., Nandan, M., Porter, K., & Dyess, S. (2024). Enhancing student success in higher education: A human-centered design thinking approach. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 24(7). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v24i7.7090>
- Romero, V., & Donaldson, H. (2023). Human-centred design thinking and public health education. *Health Promotion Journal of Australia*. <https://doi.org/10.1002/hpja.802>
- Sluijs, F., et al. (2024). Da Vinci Project: Educating sustainability change-makers. *Journal of Chemical Education*. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.4c00158>
- Vardakosta, E., et al. (2023). Design thinking as a co-creation methodology. *European Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.2.1029>
- Zhao, Y., et al. (2023). Design thinking as a case-based learning. *Migration Letters*. <https://doi.org/10.59670/ml.v20is1.3607>

Design Thinking sebagai Ruang Pembentukan Moralitas, Karakter, dan Kepekaan Sosial

Gatot Sarmidi¹, Hania Sinta Rahma Putri², Resti Monica Fanggidae³,
Yunita Saraswati⁴, Mei Aneke Putri⁵
Universitas PGRI Kanjuruhan Malang^{1,2,3,4,&5}
*gatotsarmidi@unikama.ac.id

1. Desain Thinking

Pembelajaran abad ke-21 tidak cukup hanya diarahkan pada penguasaan pengetahuan dan keterampilan, tetapi juga perlu membentuk dimensi moral, karakter, dan kepekaan sosial murid. Dalam konteks perubahan sosial yang cepat, kompleksitas persoalan kemanusiaan, dan tantangan hidup bersama di masyarakat, pendidikan tidak dapat berhenti pada capaian akademik semata. Pendidikan perlu hadir sebagai ruang yang menumbuhkan kesadaran etis, kemampuan mengambil keputusan yang bertanggung jawab, serta kepekaan terhadap kebutuhan dan pengalaman orang lain. Karena itu, pembelajaran mendalam perlu dipahami bukan hanya sebagai proses kognitif, tetapi juga sebagai proses pembentukan manusia yang utuh (Graybeal & Ferrier, 2021; Kickul et al., 2025; Shaikh, 2023).

Dalam kerangka tersebut, *design thinking* memiliki relevansi yang kuat. Sebagai pendekatan yang berangkat dari empati, pemahaman masalah, ideasi, pengembangan solusi, dan refleksi, *design thinking* membuka ruang pembelajaran yang tidak hanya menuntut murid berpikir kreatif dan kritis, tetapi juga menuntut mereka belajar merasakan, mempertimbangkan nilai, dan memahami dampak dari keputusan yang diambil. Proses ini menjadikan *design thinking* lebih dari sekadar metode pemecahan masalah. Ia dapat dipandang sebagai ruang pedagogis yang memungkinkan murid berlatih menimbang persoalan secara etis, bekerja sama secara bertanggung

jawab, dan membangun solusi yang berorientasi pada kemaslahatan bersama (Goode & MacGillivray, 2023; landoli, 2023; Woraphiphat & Roopsuwankun, 2023).

Lebih jauh, ketika *design thinking* diterapkan dalam pembelajaran mendalam, murid tidak hanya diajak menghasilkan solusi, tetapi juga diajak memahami siapa yang terdampak, nilai apa yang terlibat, dan konsekuensi sosial apa yang mungkin muncul dari suatu tindakan. Dengan demikian, pembelajaran menjadi arena pembentukan moralitas, penguatan nilai karakter, dan penumbuhan kepekaan sosial. Atas dasar itu, pembahasan ini diarahkan untuk menelaah *design thinking* sebagai ruang pembentukan moralitas, nilai karakter, dan kepekaan sosial dalam pembelajaran mendalam, khususnya dalam ekosistem pembelajaran yang berpusat pada murid dan terbuka terhadap realitas sosial di sekitarnya (Korona & Hutchison, 2023; Nguyen et al., 2023; Tuamsuk et al., 2023).

2. Pembelajaran Mendalam Berbasis *Design Thinking*

Dalam pembelajaran mendalam berbasis *design thinking*, proses belajar tidak hanya berlangsung pada level penyelesaian masalah, tetapi juga pada level pembentukan kesadaran moral dan sosial. Setiap tahap dalam *design thinking* menuntut murid untuk tidak hanya berpikir tentang “apa yang dapat dilakukan”, tetapi juga “apa yang seharusnya dilakukan”, “siapa yang terpengaruh”, dan “nilai apa yang mendasari pilihan tersebut”. Oleh sebab itu, pembahasan ini dibagi ke dalam empat subbahasan utama, yaitu *design thinking* sebagai ruang pembentukan moralitas, penguatan nilai karakter melalui proses desain, penumbuhan kepekaan sosial berbasis empati dan kolaborasi, serta penerapan *design thinking* dalam pembelajaran mendalam yang berorientasi pada pembentukan karakter.

2.1 Design Thinking sebagai Ruang Pembentukan Moralitas

Moralitas dalam pendidikan berkaitan dengan kemampuan murid membedakan yang baik dan yang tidak baik, mempertimbangkan akibat dari tindakan, serta bertindak berdasarkan pertimbangan etis. Dalam konteks pembelajaran, moralitas tidak cukup diajarkan sebagai konsep atau nasihat, tetapi perlu dihidupkan melalui pengalaman belajar yang memungkinkan murid berhadapan dengan pilihan, dilema, dan tanggung jawab. Dalam hal ini, *design thinking* menyediakan ruang yang kaya karena setiap proses desain menuntut pengambilan keputusan yang berdampak pada orang lain (Graybeal & Ferrier, 2021; Kickul et al., 2025).

Ketika murid diminta memahami kebutuhan pengguna, merumuskan masalah, dan menyusun solusi, mereka sesungguhnya sedang berlatih melihat persoalan dari sudut pandang yang lebih luas. Mereka belajar bahwa suatu keputusan tidak pernah sepenuhnya netral, karena selalu berkaitan dengan kebutuhan, kepentingan, dan pengalaman manusia. Dari sini, murid mulai belajar menimbang: apakah solusi yang dibuat benar-benar membantu, apakah ia adil, apakah ia sensitif terhadap konteks, dan apakah ia menghormati martabat orang lain. Dengan demikian, *design thinking* menjadi ruang pembentukan moralitas karena murid tidak hanya dilatih untuk “bisa membuat solusi”, tetapi juga untuk “bertanggung jawab atas solusi yang dibuat” (Iandoli, 2023; Shaikh, 2023).

Moralitas tumbuh ketika pembelajaran memberi ruang bagi murid untuk mempertimbangkan implikasi etis dari tindakan, bukan hanya keberhasilan teknisnya. Dalam konteks ini, *design thinking* membantu murid memahami bahwa kualitas solusi tidak hanya diukur dari efektivitas, tetapi juga dari nilai kemanusiaan yang terkandung di dalamnya (Goode & MacGillivray, 2023; Kickul et al., 2025).

2.2 Penguatan Nilai Karakter Melalui Proses Desain

Nilai karakter tidak tumbuh hanya melalui ceramah moral, tetapi melalui kebiasaan bertindak dalam proses belajar. Dalam pembelajaran berbasis *design thinking*, berbagai nilai karakter dapat tumbuh secara alami karena murid terlibat dalam proses yang menuntut ketekunan, tanggung jawab, kerja sama, kejujuran, keterbukaan, dan keberanian mencoba. Pada tahap empati, murid belajar rendah hati untuk mendengarkan. Pada tahap perumusan masalah, mereka belajar jujur dalam membaca kenyataan. Pada tahap ideasi, mereka belajar terbuka terhadap gagasan orang lain. Pada tahap *prototyping*, mereka belajar tekun dan bertanggung jawab dalam mewujudkan ide. Pada tahap *test*, mereka belajar menerima kritik, memperbaiki kesalahan, dan tidak mudah menyerah (Iandoli, 2023; Woraphiphat & Roopsuwankun, 2023).

Seluruh rangkaian ini menunjukkan bahwa *design thinking* bukan hanya membentuk kemampuan berpikir, tetapi juga membentuk kebiasaan karakter yang kuat. Dalam konteks pembelajaran mendalam, nilai karakter menjadi semakin penting karena kualitas belajar tidak hanya diukur dari apa yang diketahui murid, tetapi juga dari bagaimana mereka menjalani proses belajar. Murid yang tekun, bertanggung jawab, dan terbuka terhadap perbaikan akan

menunjukkan kualitas pembelajaran yang lebih mendalam dibanding murid yang hanya mengejar hasil akhir (Graybeal & Ferrier, 2021; N., 2023).

Oleh karena itu, proses desain dapat menjadi ruang nyata untuk menumbuhkan nilai karakter secara kontekstual dan berkelanjutan. Nilai-nilai tersebut tidak diajarkan secara verbal semata, tetapi dialami, dipraktikkan, dan diuji dalam dinamika pembelajaran yang sesungguhnya (Braga & Martins, 2024; Lake et al., 2021).

2.3 Kepekaan Sosial Berbasis Empati dan Kolaborasi

Kepekaan sosial adalah kemampuan untuk memahami kondisi orang lain, menyadari persoalan yang terjadi di lingkungan, dan meresponsnya dengan perhatian serta tanggung jawab. Dalam pembelajaran, kepekaan sosial menjadi penting karena pendidikan tidak hanya menyiapkan individu yang cerdas, tetapi juga warga yang peduli, mampu hidup bersama, dan peka terhadap realitas sosial. Dalam hal ini, *design thinking* memberikan dasar yang kuat karena prosesnya berangkat dari empati dan dilanjutkan melalui kolaborasi (Korona & Hutchison, 2023; Tuamsuk et al., 2023).

Empati membantu murid keluar dari perspektif dirinya sendiri dan masuk ke dalam pengalaman orang lain. Mereka belajar bahwa masalah yang tampak sederhana bisa memiliki makna yang sangat mendalam bagi orang yang mengalaminya. Dari sana, murid mulai memahami bahwa solusi yang baik tidak lahir dari asumsi, tetapi dari pemahaman yang tulus terhadap kebutuhan manusia. Sementara itu, kolaborasi mengajarkan murid bahwa persoalan sosial tidak dapat diselesaikan sendiri. Dibutuhkan dialog, saling mendengarkan, dan kerja bersama (Nguyen et al., 2023; Shaikh, 2023).

Dengan begitu, *design thinking* membantu menumbuhkan kepekaan sosial bukan hanya karena murid berbicara tentang masalah sosial, tetapi karena mereka belajar mengalami proses memahami, menanggapi, dan bertindak atas dasar kepedulian. Di sinilah pembelajaran menjadi lebih dari sekadar aktivitas akademik; ia menjadi latihan hidup bersama secara manusiawi. Kepekaan sosial dalam konteks ini tumbuh dari keterlibatan autentik murid dengan realitas, bukan dari penjelasan moral yang bersifat abstrak (Korona & Hutchison, 2023; Tupas et al., 2023).

2.4 Penerapan Design Thinking dalam Pembelajaran Mendalam yang Berorientasi Karakter

Dalam pembelajaran mendalam, penerapan *design thinking* tidak cukup diarahkan hanya untuk menghasilkan produk atau solusi inovatif. Yang lebih penting adalah bagaimana proses tersebut dirancang agar menjadi ruang pembentukan karakter dan kepekaan sosial. Pendidik perlu merancang masalah yang autentik, dekat dengan kehidupan murid, dan memiliki dimensi moral atau sosial yang nyata. Dengan cara itu, murid tidak hanya tertantang secara intelektual, tetapi juga terdorong untuk memikirkan nilai dan tanggung jawab yang menyertai proses belajarnya (Lake et al., 2021; Shaikh, 2023).

Penerapan semacam ini dapat dilakukan melalui proyek-proyek pembelajaran yang berangkat dari isu di lingkungan sekitar, kebutuhan masyarakat, atau persoalan yang dialami kelompok tertentu. Murid dapat diajak melakukan observasi, wawancara, merumuskan masalah, menghasilkan ide, membuat prototipe, dan menguji solusi. Namun yang perlu ditekankan adalah bahwa selama proses itu, pendidik harus memfasilitasi dialog tentang nilai, etika, tanggung jawab, dan dampak sosial dari setiap keputusan yang diambil. Tanpa pendampingan reflektif semacam ini, *design thinking* berisiko direduksi menjadi prosedur kreatif yang kehilangan dimensi moralnya (Braga & Martins, 2024; Goode & MacGillivray, 2023).

Dalam konteks ini, *design thinking* menjadi sangat relevan untuk pembelajaran mendalam karena memungkinkan integrasi antara berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, karakter, dan kepedulian sosial. Murid tidak hanya belajar “menyelesaikan masalah”, tetapi juga belajar menjadi pribadi yang lebih peka, bertanggung jawab, dan bermoral dalam menghadapi masalah tersebut (Kickul et al., 2025; Woraphiphat & Roopsuwankun, 2023).

3. Simpulan

Design thinking sebagai ruang pembentukan moralitas, nilai karakter, dan kepekaan sosial menunjukkan bahwa pembelajaran mendalam tidak cukup hanya menumbuhkan kecakapan intelektual. Pembelajaran juga harus membentuk kemampuan murid untuk mempertimbangkan nilai, menunjukkan tanggung jawab, dan merespons realitas sosial secara peka. Dalam hal ini, *design thinking* memberikan kontribusi penting karena prosesnya menuntut murid untuk tidak hanya berpikir tentang solusi, tetapi juga tentang

manusia, nilai, dan dampak dari solusi tersebut (Graybeal & Ferrier, 2021; Kickul et al., 2025; Shaikh, 2023).

Pada saat yang sama, penguatan dimensi moral dan karakter melalui *design thinking* menuntut peran pendidik yang lebih reflektif. Pendidik tidak hanya bertugas mengarahkan langkah-langkah desain, tetapi juga menjaga agar proses pembelajaran tetap berakar pada nilai-nilai kemanusiaan. Pendidik perlu memfasilitasi dialog etis, membangun budaya kelas yang saling menghargai, serta mengarahkan murid untuk melihat hubungan antara tindakan, nilai, dan tanggung jawab sosial. Tanpa itu, *design thinking* dapat jatuh menjadi sekadar metode inovatif yang miskin kedalaman moral (Braga & Martins, 2024; Goode & MacGillivray, 2023; Korona & Hutchison, 2023).

Ke depan, pembelajaran berbasis *design thinking* perlu semakin diarahkan untuk tidak hanya menghasilkan murid yang kreatif dan kritis, tetapi juga murid yang berkarakter dan peka terhadap sesama. Maka, *design thinking* dapat menjadi ruang pendidikan yang sungguh-sungguh memanusiakan manusia: membentuk murid yang mampu berpikir, berempati, bertindak, dan hidup bersama secara bertanggung jawab. Dalam kerangka pembelajaran abad ke-21, orientasi inilah yang menjadikan *design thinking* relevan bukan hanya secara metodologis, tetapi juga secara moral dan sosial (Nguyen et al., 2023; Tuamsuk et al., 2023; Tupas et al., 2023).

Gatot Sarmidi



Dr. Gatot Sarmidi, M.Pd., adalah akademisi dan dosen yang menekuni bidang pendidikan bahasa dan sastra Indonesia. Ia memiliki pengalaman dalam pengajaran, penelitian, serta publikasi ilmiah yang berfokus pada kajian sastra, wacana, representasi gender, moralitas dalam karya sastra, puisi, dan pembelajaran bahasa Indonesia.

Selain aktif menulis artikel ilmiah, ia juga terlibat dalam forum akademik dan seminar nasional. Minat risetnya mencakup studi sastra, kritik budaya, pendidikan karakter, literasi, serta inovasi pembelajaran bahasa dan sastra yang kontekstual, reflektif, dan berorientasi pada penguatan nilai sosial-kemanusiaan.

Referensi

- Braga, J., & Martins, A. (2024). The use of mobile technologies in post-pandemic times: Teacher agency in the view of the ecological approach. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 15(1), 49–64. <https://doi.org/10.37237/150106>
- Goode, G., & MacGillivray, L. (2023). The construction of systems thinking pedagogy during a professional development institute. *Journal of Pedagogical Research*. <https://doi.org/10.33902/jpr.202318879>
- Graybeal, G., & Ferrier, M. (2021). Examination of pedagogy and instructional innovation to create entrepreneurs in the media and technology fields. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 6(1), 110–134. <https://doi.org/10.1177/25151274211033155>
- Iandoli, L. (2023). Annual review article: The dual mindset of design-driven entrepreneurship: The case for a pedagogy of making and artefact-centred entrepreneurship education. *International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship*, 41(4), 349–370. <https://doi.org/10.1177/02662426231160525>
- Kickul, J., Brownell, K., Mestwerdt, S., & Winkler, C. (2025). Baking in purpose: How activist pedagogies can transform entrepreneurship education for collective impact. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 8(4), 511–529. <https://doi.org/10.1177/25151274251360568>

- Korona, M., & Hutchison, A. (2023). Integrating media literacy across the content areas. *Reading Research Quarterly*, 58(4), 601–623. <https://doi.org/10.1002/rrq.517>
- Lake, D., Motley, P., & Moner, W. (2021). Completing the CiCLE: Long-term assessment of community-involved collaborative learning ecosystems for social innovation in higher education. *Social Enterprise Journal*, 18(1), 28–50. <https://doi.org/10.1108/SEJ-10-2020-0089>
- N., M. (2023). A comparative study on pedagogy, andragogy and heutagogy in the walk towards Education 5.0. *Celt: A Journal of Culture, English Language Teaching & Literature*, 23(2), 312–320. <https://doi.org/10.24167/celt.v23i2.4226>
- Nguyen, L., Kanjug, I., Lowatcharin, G., Manakul, T., Poonpon, K., Sarakorn, W., et al. (2023). Digital learning ecosystem for classroom teaching in Thailand high schools. *SAGE Open*, 13(1). <https://doi.org/10.1177/21582440231158303>
- Shaikh, Z. (2023). Integration of digital pedagogy and development of holistic learning ecosystem for students: The teachers' perspective. *International Journal of Educational Reform*, 35(1), 275–298. <https://doi.org/10.1177/10567879231193729>
- Tuamsuk, K., Nguyen, L., Kanjug, I., Lowatcharin, G., Manakul, T., Poonpon, K., et al. (2023). Key success factors for transforming classrooms into learning communities in digital learning ecosystem at secondary schools in Thailand. *Contemporary Educational Technology*, 15(2), ep408. <https://doi.org/10.30935/cedtech/12920>
- Tupas, F., Matsuura, T., Gabinete, S., Astronomia, M., Noderama, R., Guillergan, V., et al. (2023). Graces from the sea: Strengthening science curriculum through a marine museum. *Indian Journal of Science and Technology*, 16(45), 4200–4210. <https://doi.org/10.17485/IJST/v16i45.118>
- Woraphiphat, I., & Roopsuwankun, P. (2023). The impact of online design thinking-based learning on entrepreneurial intention: The case of vocational college. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s13731-023-00278-z>

Assessment Pembelajaran Bahasa Indonesia dalam Perspektif Design Thinking dan Literasi Multidimensi

Riswanda Himawan¹, Alifia Khoirunnisa², Rizka Candra Puspita³
Universitas PGRI Kanjuruhan Malang^{1,2,3}
Himawan@unikama.ac.id

1. Perubahan Lanskap Pendidikan Abad ke-21

Pembelajaran Bahasa Indonesia pada hakikatnya tidak hanya berorientasi pada penguasaan aspek kebahasaan, tetapi juga pada pengembangan kemampuan berpikir, berkomunikasi, dan membangun pemahaman terhadap realitas sosial. Bahasa menjadi medium utama manusia dalam menyampaikan gagasan, membangun pengetahuan, serta menciptakan interaksi sosial yang bermakna. Oleh karena itu, pembelajaran Bahasa Indonesia memiliki posisi strategis dalam membentuk kemampuan literasi peserta didik. Pembelajaran bahasa Indonesia menjadi penghela Masyarakat dalam memahami pembelajaran lainnya (Fujiastuti & Wirawati, 2025; Suwartini & Fujiastuti, 2017). Dalam konteks pendidikan modern, pembelajaran Bahasa Indonesia dituntut mampu melahirkan peserta didik yang tidak hanya terampil membaca dan menulis, tetapi juga mampu berpikir kritis, kreatif, reflektif, dan adaptif terhadap perubahan zaman (Carolina, Sutanto, & Suseno, 2017; Siswono, 2016).

Perubahan lanskap pendidikan abad ke-21 membawa implikasi besar terhadap praktik pembelajaran dan assessment di sekolah maupun perguruan tinggi. Assessment tidak lagi dipahami sebatas alat untuk mengukur hasil belajar melalui tes dan angka, tetapi menjadi bagian integral dari proses pembelajaran yang membantu peserta didik mengembangkan kompetensi secara menyeluruh. Dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, assessment

idealnya mampu mengukur kemampuan memahami informasi, membangun argumentasi, menyampaikan gagasan, menyelesaikan masalah, dan menghasilkan karya kebahasaan yang kontekstual. Namun, realitas menunjukkan bahwa praktik assessment masih sering berorientasi pada aspek kognitif tingkat rendah dan belum sepenuhnya mendorong pengembangan kemampuan berpikir tingkat tinggi peserta didik.

Sebagian besar assessment dalam pembelajaran Bahasa Indonesia masih didominasi oleh bentuk penilaian konvensional yang menempatkan peserta didik sebagai penerima informasi pasif (Adnannudin, Kusmana, & Mascita, 2020; Dhini, 2020; Syaifudin, 2020). Penilaian cenderung berfokus pada kemampuan menjawab soal, menghafal konsep, atau memahami struktur bahasa secara teoritis. Akibatnya, pembelajaran Bahasa Indonesia sering kehilangan makna kontekstualnya sebagai sarana membangun kemampuan berpikir, berkomunikasi, dan memecahkan masalah. Kondisi ini menunjukkan adanya kesenjangan antara praktik assessment yang berlangsung di lapangan dengan tuntutan kompetensi abad ke-21 yang menekankan kreativitas, komunikasi, kolaborasi, dan berpikir kritis (Praditama et al, 2023).

Di sisi lain, perkembangan teknologi digital telah mengubah cara peserta didik memperoleh, memahami, dan memproduksi informasi. Literasi pada era saat ini berkembang menjadi konsep yang bersifat multidimensi. Literasi tidak lagi hanya dimaknai sebagai kemampuan membaca dan menulis, tetapi juga mencakup literasi digital, literasi informasi, literasi media, literasi kritis, serta kemampuan mengolah dan mengomunikasikan pengetahuan secara bertanggung jawab. Dalam konteks tersebut, pembelajaran Bahasa Indonesia memiliki tanggung jawab besar dalam membangun kemampuan literasi multidimensi peserta didik karena seluruh proses literasi pada dasarnya berkaitan erat dengan penggunaan bahasa sebagai alat berpikir dan berinteraksi (Kollo et al, 2024)

Permasalahan muncul ketika assessment pembelajaran Bahasa Indonesia belum sepenuhnya mampu mengakomodasi perkembangan literasi multidimensi tersebut. Assessment masih cenderung menilai produk akhir pembelajaran daripada proses berpikir dan pengalaman belajar peserta didik. Akibatnya, kemampuan seperti berpikir reflektif, kreativitas, empati sosial, kemampuan membangun solusi, dan keterampilan komunikasi seringkali belum terukur secara optimal. Padahal, kemampuan-kemampuan tersebut menjadi bagian penting dalam membentuk

peserta didik yang mampu menghadapi tantangan kehidupan pada era modern.

Salah satu pendekatan yang dipandang relevan untuk merekonstruksi assessment pembelajaran Bahasa Indonesia adalah *design thinking*. *Design thinking* merupakan pendekatan pemecahan masalah yang berpusat pada manusia (*human-centered approach*) dengan menekankan empati, eksplorasi ide, kreativitas, kolaborasi, refleksi, dan pengembangan solusi secara bertahap. Dalam dunia pendidikan, *design thinking* memberikan ruang bagi peserta didik untuk memahami persoalan nyata, membangun ide berdasarkan pengalaman, dan menghasilkan solusi secara kreatif. Pendekatan ini menjadi penting karena pembelajaran Bahasa Indonesia pada hakikatnya tidak hanya berkaitan dengan penguasaan teori bahasa, tetapi juga dengan kemampuan memahami realitas sosial dan mengomunikasikan gagasan secara bermakna.

Penerapan *design thinking* dalam assessment pembelajaran Bahasa Indonesia memungkinkan terjadinya perubahan paradigma assessment dari yang semula bersifat mekanis menjadi lebih autentik dan humanis. Assessment tidak hanya menilai benar atau salah, tetapi juga mengukur proses berpikir, kemampuan memahami masalah, kreativitas mengembangkan ide, kemampuan bekerja sama, dan keterampilan mengkomunikasikan solusi. Dengan demikian, assessment berbasis *design thinking* dapat menjadi sarana untuk mengintegrasikan kemampuan literasi multidimensi dengan kompetensi abad ke-21 secara lebih kontekstual dan bermakna (Kurnia et al 2021).

Kajian mengenai *design thinking* dalam pendidikan sebenarnya telah banyak dilakukan, terutama dalam bidang pengembangan kreativitas dan inovasi pembelajaran. Demikian pula penelitian tentang literasi dalam pembelajaran Bahasa Indonesia terus berkembang, khususnya terkait literasi digital dan berpikir kritis. Namun, penelitian yang secara khusus membahas rekonstruksi assessment pembelajaran Bahasa Indonesia dalam perspektif *design thinking* dan literasi multidimensi masih relatif terbatas. Sebagian besar kajian lebih menekankan pada strategi pembelajaran, sedangkan aspek assessment belum memperoleh perhatian yang memadai. Selain itu, integrasi antara assessment autentik, *design thinking*, dan penguatan literasi multidimensi dalam pembelajaran Bahasa Indonesia masih jarang dibahas secara komprehensif. Kondisi inilah yang menjadi celah penelitian (*research gap*) dalam tulisan ini.

Kebaruan tulisan ini terletak pada upaya menghadirkan perspektif baru mengenai assessment pembelajaran Bahasa Indonesia melalui integrasi design thinking dan literasi multidimensi. Tulisan ini tidak hanya memandang assessment sebagai alat evaluasi hasil belajar, tetapi sebagai proses pedagogis yang mampu membangun pengalaman belajar reflektif, kreatif, dan humanis. Selain itu, konsep literasi multidimensi yang diintegrasikan dengan tahapan design thinking memberikan arah baru dalam pengembangan assessment Bahasa Indonesia yang lebih relevan dengan kebutuhan pendidikan abad ke-21.

Berdasarkan uraian tersebut, tulisan ini menjadi penting karena menawarkan rekonstruksi assessment pembelajaran Bahasa Indonesia yang lebih adaptif terhadap perkembangan zaman dan kebutuhan peserta didik. Melalui perspektif design thinking dan literasi multidimensi, assessment diharapkan mampu mendorong peserta didik menjadi individu yang kritis, kreatif, komunikatif, dan reflektif. Oleh karena itu, artikel ini bertujuan untuk mendeskripsikan konsep rekonstruksi assessment pembelajaran Bahasa Indonesia dalam perspektif design thinking dan literasi multidimensi, menjelaskan relevansi pendekatan tersebut terhadap kompetensi abad ke-21, serta menguraikan peluang implementasinya dalam menciptakan assessment yang lebih autentik, humanis, dan kontekstual dalam pembelajaran Bahasa Indonesia.

2.1. Rekonstruksi Assessment dalam Pembelajaran Bahasa Indonesia

Assessment dalam pembelajaran Bahasa Indonesia selama ini masih cenderung dipahami sebagai aktivitas untuk mengukur capaian belajar peserta didik melalui tes, tugas, dan ujian tertulis. Praktik assessment seperti ini memang memiliki fungsi penting dalam mengetahui tingkat penguasaan materi, tetapi pada kenyataannya assessment masih lebih banyak berorientasi pada hasil akhir daripada proses belajar peserta didik. Akibatnya, assessment sering kali hanya menjadi instrumen administratif yang menempatkan peserta didik sebagai objek penilaian, bukan sebagai individu yang sedang berkembang melalui pengalaman belajar. Padahal, pembelajaran Bahasa Indonesia pada hakikatnya tidak hanya berkaitan dengan penguasaan aspek kebahasaan, tetapi juga berkaitan dengan kemampuan berpikir, memahami realitas sosial, membangun makna, serta menyampaikan gagasan secara kritis dan reflektif melalui bahasa.

Kondisi tersebut menunjukkan adanya ketidaksesuaian antara praktik assessment yang berlangsung di ruang kelas dengan tuntutan pembelajaran abad ke-21. Peserta didik saat ini hidup dalam lingkungan sosial dan digital yang kompleks, dinamis, dan penuh arus informasi. Mereka dituntut tidak hanya mampu memahami teks, tetapi juga mampu mengevaluasi informasi, membangun argumentasi, memecahkan masalah, dan mengomunikasikan gagasan secara kreatif serta bertanggung jawab. Namun, assessment dalam pembelajaran Bahasa Indonesia masih sering terjebak pada pola penilaian yang mekanis dan berorientasi pada hafalan. Peserta didik lebih banyak diarahkan untuk mencari jawaban yang benar daripada membangun pemahaman yang mendalam terhadap suatu persoalan.

Dalam konteks tersebut, rekonstruksi assessment menjadi kebutuhan yang mendesak. Assessment tidak lagi cukup diposisikan sebagai alat untuk mengukur hasil belajar, tetapi harus dipahami sebagai bagian integral dari proses pembelajaran yang membantu peserta didik berkembang secara utuh. Assessment perlu diarahkan untuk mengukur bagaimana peserta didik berpikir, membangun gagasan, mengolah informasi, bekerja sama, merefleksikan pengalaman, dan menghasilkan solusi terhadap persoalan nyata. Dengan demikian, assessment tidak hanya berfungsi menghasilkan angka, tetapi juga menjadi sarana untuk membangun pengalaman belajar yang bermakna.

Rekonstruksi assessment dalam pembelajaran Bahasa Indonesia juga penting karena bahasa pada dasarnya merupakan alat utama manusia dalam berpikir dan membangun interaksi sosial. Ketika assessment hanya menilai kemampuan menghafal konsep atau menjawab soal secara tekstual, maka pembelajaran Bahasa Indonesia kehilangan esensinya sebagai ruang pembentukan kemampuan berpikir kritis dan literasi peserta didik. Oleh sebab itu, assessment perlu dirancang lebih kontekstual, reflektif, dan mampu menghubungkan pembelajaran dengan kehidupan nyata peserta didik. Assessment harus mampu menghadirkan ruang bagi peserta didik untuk menyampaikan perspektif, membangun argumentasi, serta mengembangkan kreativitas dalam menggunakan bahasa.

2.2. Literasi Multidimensi dalam Pembelajaran Bahasa Indonesia

Perkembangan teknologi informasi dan komunikasi telah mengubah cara manusia memperoleh, memahami, dan memproduksi pengetahuan. Dalam situasi tersebut, makna literasi

juga mengalami perluasan. Literasi tidak lagi dipahami sebatas kemampuan membaca dan menulis, tetapi berkembang menjadi literasi multidimensi yang mencakup literasi digital, literasi informasi, literasi media, literasi kritis, hingga kemampuan membangun komunikasi secara etis dan bertanggung jawab. Literasi multidimensi menempatkan peserta didik tidak hanya sebagai konsumen informasi, tetapi juga sebagai individu yang mampu menyeleksi, mengevaluasi, dan memproduksi pengetahuan secara kritis.

Pembelajaran Bahasa Indonesia memiliki posisi strategis dalam membangun literasi multidimensi tersebut karena seluruh aktivitas literasi pada dasarnya berakar pada kemampuan berbahasa. Melalui pembelajaran Bahasa Indonesia, peserta didik belajar memahami teks, membaca realitas sosial, membangun argumentasi, serta menyampaikan gagasan secara komunikatif. Namun demikian, assessment dalam pembelajaran Bahasa Indonesia masih sering berorientasi pada pemahaman literal terhadap teks dan belum sepenuhnya memberikan ruang bagi peserta didik untuk mengembangkan kemampuan interpretatif, reflektif, dan kritis.

Akibatnya, peserta didik cenderung terbiasa menjawab pertanyaan berdasarkan informasi yang tersedia tanpa dibiasakan untuk mempertanyakan validitas informasi, melihat berbagai sudut pandang, ataupun membangun solusi terhadap persoalan yang dihadapi. Kondisi ini menyebabkan kemampuan literasi peserta didik berkembang secara parsial dan kurang menyentuh aspek berpikir mendalam. Padahal, tantangan kehidupan modern menuntut peserta didik memiliki kemampuan untuk mengolah informasi secara kritis, membangun empati sosial, serta mampu berkomunikasi secara efektif dalam berbagai konteks kehidupan.

Oleh karena itu, assessment berbasis literasi multidimensi perlu dikembangkan dalam pembelajaran Bahasa Indonesia. Assessment tidak hanya menilai kemampuan memahami teks, tetapi juga menilai kemampuan peserta didik dalam mengevaluasi informasi, membangun argumentasi, memecahkan masalah, dan menghasilkan karya yang relevan dengan kehidupan nyata. Bentuk assessment dapat diwujudkan melalui proyek menulis, debat, presentasi, podcast, produksi media digital, maupun aktivitas reflektif lainnya yang mendorong peserta didik terlibat aktif dalam proses belajar. Dengan demikian, assessment menjadi lebih autentik karena mampu menggambarkan kemampuan peserta didik secara lebih menyeluruh.

2.3. Design Thinking sebagai Perspektif Baru dalam Assessment

Salah satu pendekatan yang relevan untuk mendukung rekonstruksi assessment pembelajaran Bahasa Indonesia adalah design thinking. Design thinking merupakan pendekatan pemecahan masalah yang berpusat pada manusia (*human-centered approach*) dengan menekankan empati, kreativitas, kolaborasi, eksplorasi ide, dan refleksi. Pendekatan ini pada dasarnya tidak hanya berorientasi pada hasil akhir, tetapi juga pada proses memahami masalah dan membangun solusi berdasarkan pengalaman nyata manusia.

Dalam konteks pembelajaran Bahasa Indonesia, design thinking memberikan perspektif baru bahwa assessment tidak hanya digunakan untuk mengukur kemampuan akademik, tetapi juga untuk memahami bagaimana peserta didik membangun pengetahuan melalui pengalaman belajar. Assessment berbasis design thinking memungkinkan peserta didik terlibat secara aktif dalam proses mengamati persoalan, memahami kebutuhan sosial, mengembangkan ide, hingga menghasilkan solusi dalam bentuk karya kebahasaan yang bermakna. Dengan demikian, assessment tidak lagi bersifat kaku dan mekanis, tetapi menjadi lebih humanis, reflektif, dan kontekstual.

Tahapan design thinking yang meliputi *empathize*, *define*, *ideate*, *prototype*, dan *test* memiliki keterkaitan yang kuat dengan pembelajaran Bahasa Indonesia. Pada tahap *empathize*, peserta didik belajar memahami persoalan sosial melalui observasi, wawancara, atau membaca fenomena di sekitarnya. Tahap *define* membantu peserta didik merumuskan masalah secara lebih terarah dan kritis. Selanjutnya, tahap *ideate* mendorong peserta didik menghasilkan berbagai gagasan kreatif melalui diskusi dan eksplorasi informasi. Tahap *prototype* diwujudkan melalui produk kebahasaan seperti artikel, teks argumentatif, cerita pendek, video, atau media komunikasi digital lainnya. Adapun tahap *test* dilakukan melalui presentasi, refleksi, dan umpan balik untuk memperbaiki karya yang telah dihasilkan.

Melalui proses tersebut, assessment menjadi lebih bermakna karena tidak hanya menilai hasil akhir, tetapi juga menghargai proses berpikir, kreativitas, kemampuan bekerja sama, dan refleksi peserta didik selama pembelajaran berlangsung. Peserta didik tidak lagi diposisikan sebagai penerima informasi pasif, tetapi sebagai individu yang aktif membangun pengetahuan melalui pengalaman belajar yang autentik.

2.4. Penilaian dalam Pembelajaran Bahasa Indonesia Abad ke-21

Assessment berbasis design thinking pada dasarnya mengarahkan pembelajaran Bahasa Indonesia menjadi lebih humanis dan berpusat pada peserta didik. Pendekatan ini memberikan ruang bagi peserta didik untuk menyampaikan gagasan, mengeksplorasi kreativitas, memahami perspektif orang lain, serta membangun solusi terhadap persoalan nyata. Dalam proses tersebut, peserta didik tidak hanya belajar tentang bahasa, tetapi juga belajar menjadi manusia yang reflektif, empatik, dan bertanggung jawab terhadap lingkungan sosialnya (Himawan et al, 2024).

Pendekatan ini juga sejalan dengan kebutuhan kompetensi abad ke-21 yang menekankan kemampuan berpikir kritis, kreativitas, komunikasi, dan kolaborasi. Melalui assessment berbasis design thinking, peserta didik dibiasakan untuk berpikir terbuka, bekerja sama, menerima umpan balik, serta merefleksikan proses belajar mereka sendiri. Dengan demikian, assessment tidak hanya menghasilkan data penilaian, tetapi juga membangun pengalaman belajar yang memberdayakan peserta didik secara intelektual maupun sosial.

Selain itu, assessment berbasis design thinking mampu menciptakan budaya belajar yang lebih reflektif dan partisipatif dalam pembelajaran Bahasa Indonesia. Peserta didik memperoleh kesempatan untuk mengembangkan rasa percaya diri, menyampaikan ide secara terbuka, serta memperbaiki hasil kerja melalui proses refleksi yang berkelanjutan. Situasi tersebut menjadikan assessment bukan sebagai sumber tekanan, melainkan sebagai ruang pertumbuhan yang membantu peserta didik berkembang secara lebih utuh sesuai dengan kebutuhan pembelajaran abad ke-21 (Rohmawati et al, 2021).

2. Simpulan

Rekonstruksi assessment dalam pembelajaran Bahasa Indonesia menjadi kebutuhan yang mendesak di tengah perubahan paradigma pendidikan abad ke-21 dan berkembangnya literasi multidimensi. Assessment tidak lagi cukup dipahami sebagai alat untuk mengukur hasil belajar melalui tes dan angka, tetapi harus diposisikan sebagai bagian integral dari proses pembelajaran yang mampu mengembangkan kemampuan berpikir kritis, kreativitas,

komunikasi, kolaborasi, dan refleksi peserta didik. Dalam konteks pembelajaran Bahasa Indonesia, *assessment* idealnya tidak hanya menilai penguasaan aspek kebahasaan, tetapi juga kemampuan peserta didik dalam memahami realitas sosial, membangun argumentasi, mengolah informasi, dan menyampaikan gagasan secara bermakna. Oleh karena itu, pendekatan *design thinking* menjadi relevan karena mampu menghadirkan *assessment* yang lebih humanis, autentik, dan berpusat pada pengalaman belajar peserta didik.

Melalui perspektif *design thinking* dan literasi multidimensi, *assessment* pembelajaran Bahasa Indonesia dapat diarahkan menjadi ruang pengembangan kompetensi peserta didik secara lebih utuh dan kontekstual. Pendekatan ini memberikan implikasi penting terhadap transformasi praktik pembelajaran dan *assessment*, khususnya dalam perubahan paradigma penilaian dari yang bersifat mekanis menuju *assessment* yang menghargai proses berpikir, kreativitas, empati, dan kemampuan memecahkan masalah. Implikasi lainnya adalah perlunya guru mengembangkan bentuk *assessment* yang lebih reflektif, kolaboratif, dan berbasis pengalaman nyata, seperti proyek literasi, presentasi, debat, podcast, produksi media digital, dan berbagai aktivitas autentik lainnya. Dengan demikian, pembelajaran Bahasa Indonesia tidak hanya menjadi ruang transfer pengetahuan, tetapi juga menjadi sarana penguatan literasi multidimensi dan pembentukan peserta didik yang kritis, kreatif, komunikatif, dan adaptif terhadap tantangan kehidupan modern.

Riswanda Himawan



Riswanda Himawan adalah akademisi dan peneliti di pembelajaran bahasa dan sastra Indonesia yang memiliki fokus kajian pada evaluasi pembelajaran bahasa Indonesia, pengembangan bahan ajar bahasa Indonesia dan menulis karya ilmiah bidang bahasa dan sastra Indonesia. Ia menyelesaikan pendidikan Sarjana (S1) di Universitas Ahmad Dahlan (UAD) dan melanjutkan pendidikan Magister (S2) di Universitas Negeri Yogyakarta serta saat ini sedang menempuh studi di S3 Pendidikan Bahasa Indonesia Universitas Negeri Malang, saat ini terdaftar sebagai dosen tetap pada Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, Universitas PGRI Kanjuruhan Malang. 70 Karya Ilmiah yang telah ditulis sudah berhasil terbit pada berbagai macam jurnal terindeksi scopus, WOS dan Sinta. Hal ini menjadikan kekhasan penulis mahir dalam bidang menulis karya ilmiah.

Daftar Pustaka

- Adnannudin, A., Kusmana, S., & Mascita, D. E. (2020). Pengembangan penilaian kognitif berorientasi hots dan pemanfaatannya dalam pembelajaran Bahasa Indonesia di SMK. *Jurnal Tuturan*, 9(1), 1–8.
- Carolina, H. S., Sutanto, A., & Suseno, N. (2017). Pengembangan Buku Ajar Perubahan Lingkungan Berbasis Model Search, Solve, Create, Share (SSCS) untuk Memperdayakan Kemampuan Berpikir Kritis. *Didakti Biologi*, 1(2), 79–87.
- Dhini, M. S. (2020). *Pengembangan Instrumen Penilaian Berorientasi HOTS (Higher Order Thinking Skill) Pada Teks Deskripsi SMP Kelas VII*.
- Fujiastuti, A., & Wirawati, D. (2025). Android-based augmented reality for writing learning for university students: A case study of Indonesian students' writing literacy problems. *International Journal of Education and Learning*, 7(1), 13–23. <https://doi.org/10.31763/ijele.v7i1.1868>
- Himawan, R., Hermanto, H., Nurgiyantoro, B., Suyono, S., Widiartono, D., Purwanti, A., ... & Pogadaev, V. A. (2024). ITEMAN-based evaluation of end-of-semester assessment items: A case study of language test in Indonesian school context. *Indonesian*

Journal on Learning and Advanced Education (IJOLAE), 387-402.

- Kurnia, N. I., Nurgiyantoro, B., & Fitri, C. E. (2021). The Othering of Majority and Minority Groups in Lessing and Ajidarma's Literary Works: A Postcolonial Analysis. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 21(1).
- Kollo, N., Suyono, S., & Anggraini, A. E. (2024). Penguatan pendidikan karakter di sekolah dasar. *JlIP-Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 7(2), 1447-1451.
- Praditama, A. G., Kusmiatun, A., & Rahayu, D. H. (2023). Dongeng sebagai media pembentuk karakter anti perundungan pada anak usia dini. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(6), 6764-6776.
- Rohmawati, N., Muhammad, F., & Wagiran, W. (2021). Study of Literature Appreciation Skills Assessment Instruments on Objective Types of Prose and Drama. *AKSIS: Jurnal Pendidikan Bahasa Dan Sastra Indonesia*, 5(1), 23-34.
- Siswono, T. Y. E. (2016). Berpikir Kritis dan Berpikir Kreatif sebagai Fokus Pembelajaran Matematika. *Seminar Nasional Matematika Dan Pendidikan Matematika (Senatik 1)*, 11-26.
- Suwartini, I., & Fujiastuti, A. (2017). Teknik Pembuatan Buku Ajar Membaca Kritis Dan Kreatif Berbasis Arcs (Attention, Relevance, Convidence, Satisfaction) Untuk Mahasiswa Pendidikan Bahasa Dan Sastra Indonesia. *Bahastra*, 37(2), 138. <https://doi.org/10.26555/bahastra.v37i2.7610>
- Syaifudin. (2020). Validitas dan Reliabilitas Instrumen Penilaian Pada Mata Pelajaran Bahasa Arab. *Jurnal Kajian Perbatasa Antarnegara*, 3(2), 106-118.

Rekonstruksi Empati sebagai Basis Epistemik dalam Pembelajaran Mendalam

Fat-Hiyah Dwi Fitriani^{1*}, Ritma Yuniasari²

¹Universitas PGRI Kanjuruhan Malang, ²SMPN 19 Malang

¹fathiyah.dwifi@gmail.com

²ritmayuniasari36@guru.smp.belajar.id

1. Sudut Pandang Baru Pendidikan

Pembelajaran di era modern mengharuskan sudut pandang baru soal cara orang memperoleh pengetahuan. Bukan cuma transfer informasi dari guru ke siswa, namun lebih pada penciptaan situasi yang relevan, dipengaruhi kondisi individu, serta memberi ruang bagi pelibatan aktif peserta didik. Ukuran efektivitas suatu proses belajar mulai bergeser - tidak hanya dilihat dari hasil ujian, sebaliknya mencakup kesiapan mengajar membaca latar belakang unik tiap anak: budaya, emosi, pergaulan, riwayat akademik. Hal ini membuat pemahaman mendalam antarmanusia turut menentukan dinamika kelas saat ini. Kemampuan merasakan perspektif lain bukan sekadar ekspresi simpati ringan, justru mendasari strategi menyampaikan materi, menafsirkan respons siswa, sampai menjalin relasi dengan dunia sekitarnya (Farliani et al., 2022; Gunawan et al., 2022; Masnur & Ismail, 2021; Sativa & Kusuma, 2021).

Pada pandangan *design thinking*, empati menjadi langkah pertama yang membimbing seluruh jalannya penciptaan solusi. Meskipun begitu, di ranah pembelajaran intensif, artinya tidak terbatas pada pemahaman permukaan saja. Bukan sekadar menyadari kondisi perasaan siswa, namun mencermati latar belakang kehidupan mereka sebagai fondasi penyusunan ilmu. Karena hal itu, hubungan erat antara kenyataan pribadi peserta didik

dan rancangan pelajaran bisa tercipta secara alamiah. Jika diletakkan sebagai landasan cara mengetahui, proses mengajar bergeser dari dominasi instruktur menuju bentuk yang lebih nyata, terbuka, serta mendorong perubahan mendalam (Lambert et al., 2023; Sanz et al., 2023; Tran & Guzey, 2023; Wahyuni & Syafri, 2022).

Penelitian menyebutkan empati turut mewarnai proses belajar yang bermakna, khususnya saat digabung dengan metode proyek, penyesuaian strategi mengajar, serta pendekatan berbasis masalah dunia nyata. Dari perspektif guru, kemampuan merasakan kondisi siswa memperjernih pemahaman atas kebutuhan individu mereka - siswa sendiri justru mulai melihat isu dengan kerangka pikir yang tidak semula dikenali. Landasan itulah yang menjadikan empati bukan sekadar sikap, tetapi poros bagi pengembangan wawasan dalam pembelajaran intensif. Uraianannya nanti akan mengikuti alur tematik: posisi empati sebagai cara mengetahui yang terpaut konteks; perannya dalam membaca situasi aktual peserta didik; kedudukannya sebagai inti dari pendalaman ilmu; hingga penerapannya dalam desain aktivitas kelas bergaya *design thinking*.

2. Emosi dalam Pendidikan

Pada dasarnya, pemahaman tentang belajar menjadi lebih jelas ketika melibatkan perasaan yang dirasakan bersama antara guru dan siswa. Tidak hanya soal kondisi pribadi peserta didik, namun juga lingkungan tempat mereka tumbuh turut membentuk cara mereka menerima pengetahuan. Melihat dari sudut pandang lain, rasa saling mengerti itu sendiri berfungsi seperti alat untuk menafsirkan situasi di ruang kelas. Alih-alih dipandang sebagai bentuk kesopanan semata, ia bekerja sebagai metode tersendiri dalam merespons kebutuhan nyata selama proses pendidikan. Dari sini muncul gambaran bahwa arti sebuah pelajaran sering kali lahir dari hubungan yang berkembang secara alamiah antar manusia yang terlibat. Saat seorang pengajar mulai peka terhadap nuansa emosional siswanya, respons pedagogis pun muncul tanpa harus direncanakan secara kaku. Sebaliknya, pada saat itulah pembelajaran bisa menyentuh lapisan yang lebih dalam daripada sekadar hafalan materi. Untuk memberi kerangka yang lebih sistematis, uraian berikut disusun dalam empat bagian terpisah namun saling terhubung satu sama lain. Yang pertama membahas posisi emosi sebagai landasan bagi cara kita memaknai ilmu dalam setting tertentu. Kemudian dilanjutkan dengan eksplorasi bagaimana persepsi terbentuk lewat interaksi harian antara murid dan dunia sekitarnya.

Setelah itu ditelaah peran penting keterhubungan batin dalam menciptakan pengalaman akademik yang meninggalkan bekas. Terakhir diperlihatkan manifestasi konkret dari semua elemen tersebut saat digunakan dalam penyusunan aktivitas belajar yang adaptif.

2.1 Empati sebagai Fondasi Epistemologi Kontekstual

Melihat dari sisi lain, empati membuat seseorang bisa merasakan dunia sebagaimana dirasakan orang lain. Ketika digunakan dalam situasi belajar, pemahaman terhadap pengetahuan mengarah pada kesimpulan: ilmu bukan entitas yang datar atau bebas nilai, tetapi bentukan yang ikut dibentuk oleh latar budaya, kehidupan pribadi, serta lingkungan sosial siswa. Titik pandang seperti ini menjadikan empati sebagai dasar bagi cara memahami pengetahuan yang peka terhadap kondisi sekitar, sebab guru jadi lebih sadar bahwa setiap proses menyerap informasi tak lepas dari dunia nyata peserta didik (Gunawan et al., 2022; Lestari & Bahri, 2021; Yulianti & Wulandari, 2021).

Pembelajaran mendalam menempatkan murid sebagai subjek aktif yang datang ke ruang belajar dengan pengalaman, nilai, keyakinan, dan tafsirnya sendiri terhadap dunia. Murid bukan penerima pasif - mereka membawa latar belakang unik setiap kali masuk kelas. Sebab itu, pemahaman sejati jarang muncul dari paparan teori semata. Apa yang sudah mereka alami turut membentuk cara mereka menyusun ilmu baru. Tanpa menghubungkannya pada realitas siswa, materi jadi terasa asing. Empati memungkinkan guru melihat dari sudut pandang peserta didik. Ia bukan sekadar sikap simpatik, tetapi fondasi untuk menyambungkan kurikulum dengan kehidupan nyata. Ketika guru memahami dunia anak didik, proses belajar lebih mudah menemukan akarnya. Penelitian Masnur & Ismail (2021) bersama Sativa & Kusuma (2021) menegaskan posisi sentral ini dalam pendidikan bermakna.

2.2 Empati dalam Memahami Realitas Belajar Murid

Realitas belajar murid dibentuk oleh berbagai faktor yang saling berkelindan, seperti kemampuan akademik, kondisi emosional, latar sosial, pengalaman belajar sebelumnya, hingga lingkungan keluarga dan masyarakat. Pembelajaran siswa dipengaruhi banyak hal yang saling terhubung, mulai dari tingkat pemahaman akademik sampai suasana hati mereka sehari-hari. Faktanya, kondisi rumah maupun pergaulan ikut menentukan cara anak menyerap materi pelajaran.

Tidak jarang, performa rendah justru bukan soal kecerdasan, melainkan bentuk ketegangan batin atau rasa tak layak untuk berhasil. Anak yang diam saja bisa jadi tenggelam dalam beban tak terlihat, bukan malas atau bodoh. Ketika guru peka terhadap nuansa ini, respons mereka cenderung lebih tepat sasaran. Kehadiran pendekatan yang penuh perhatian membuat ruang kelas menjadi tempat yang lebih manusiawi bagi semua peserta didik. Penelitian Lestari & Bahri (2021), Novianto & Rani (2022), serta Pramiswari & Mukhlishina (2023) mendukung pentingnya sikap tersebut.

Pendekatan empatik menggeser perhatian pendidik dari sekadar menilai hasil belajar ke upaya memahami proses belajar murid. Alih-alih fokus pada nilai akhir, guru mulai melihat bagaimana siswa benar-benar menjalani proses belajarnya. Tidak berhenti di pertanyaan apa yang sulit, mereka justru menyelami alasan di balik kesulitan tersebut. Dengan begitu, cara mengajar bisa menyesuaikan kebutuhan nyata, bukan sekadar patokan baku. Di tengah semua ini, hubungan antara guru dan siswa pun ikut terbangun lebih erat. Guru yang mampu menangkap perasaan siswa membuat mereka merasa nyaman saat mengajukan pertanyaan atau menyampaikan gagasan. Dengan cara begitu, ruang kelas menjadi tempat di mana partisipasi aktif bisa berkembang secara alami. Suasana seperti ini ternyata turut membentuk lingkungan belajar yang saling mendengar dan responsif terhadap perbedaan pendapat (Gunawan et al., 2022; Montero, 2022).

2.3 Empati sebagai Inti Pembelajaran Mendalam

Pemahaman yang mendalam bukan sekadar menguasai teori, melainkan juga menerapkannya di dunia sehari-hari - di situlah hubungan antara pengetahuan dan realitas mulai terbentuk. Empati, misalnya, justru menjadi jembatan ketika siswa menyambungkan pelajaran dengan kehidupan mereka sendiri atau cerita orang lain. Sebaliknya dari metode hafalan, pendekatan ini membuat belajar lebih personal, penuh makna, serta peka terhadap nuansa sosial. Jadi, bukan hanya isi kepala yang bertambah, tetapi cara berpikir ikut bergeser menuju sesuatu yang lebih utuh (Farliani et al., 2022; Nguyen et al., 2024).

Melihat isu dengan sudut pandang lain jadi lebih terbuka bila siswa dilatih untuk peka. Ketika proses belajar menekankan pada studi kasus atau tugas panjang, kebiasaan memahami perasaan orang lain turut membentuk kemampuan menyaring banyak sisi sebelum mengambil kesimpulan. Hasil pemikiran yang muncul pun

bukan hanya fokus pada aspek teknis saja, namun ikut mencermati lapisan manusiawi di balik permasalahan tersebut. Di tengah pendekatan seperti ini, rasa simpati secara diam-diam menjadi fondasi utama dalam penguatan pengertian yang mendalam. Tidak sekedar hafalan atau bentuk permukaan, pemahaman itu berkembang menuju sesuatu yang mengubah cara pandang serta memberi arti tersendiri bagi pelaku belajar (Maiorca et al., 2023; Simaremare et al., 2022; Yulianti & Wulandari, 2021).

2.4 Empati dalam Praktik *Design thinking* di Kelas

Pada proses berpikir desain, langkah pertama dimulai dengan empati - unsur yang membentuk dasar hasil akhir. Tidak hanya sekedar mengamati, tetapi juga merasakan apa yang dirasakan orang lain menjadi inti dari tahapan ini. Di ranah pembelajaran, fokus utama beralih kepada siswa sebagai pusat perhatian. Dari titik itu muncul cara-cara konkret untuk membangun hubungan mendalam: sesi tanya jawab yang menggali makna, pencatatan pola aktivitas harian, tulisan pribadi tentang tantangan belajar, diagram visual atas prioritas akademik, serta percakapan terbuka yang didorong oleh realitas sehari-hari peserta didik (Lambert et al., 2023; Sanz et al., 2023).

Empati yang dilakukan secara serius membantu menciptakan permasalahan belajar yang lebih nyata serta sesuai situasi. Siswa bukan sekedar menerima materi, namun turut ambil bagian saat mengenali isu, menyusun alternatif jawaban, lalu bersama-sama menguji ide. Proses ini memberi ruang bagi design thinking untuk mendukung pengembangan pemahaman yang lebih dalam, sebab peserta didik mulai dari tahap memaknai, membuat rancangan, meninjau ulang, hingga melakukan penyempurnaan. Namun begitu, pelibatan empati di dalam pendekatan tersebut tak luput dari kendala - ketersediaan guru, bentuk penilaian yang masih fokus pada ranah kognitif, juga kebutuhan dukungan sistem menjadi faktor penting supaya empati tidak hanya jadi wacana tanpa tindak lanjut konkret (Kendall et al., 2021; Montero, 2022; Wahyuni & Syafri, 2022).

2.5 Empati dalam Realitas Pembelajaran: Kontradiksi, Refleksi, dan Rekonstruksi

Walau empati sering disebut sebagai dasar utama pembelajaran bermakna, kenyataan di ruang kelas justru mencerminkan jarak yang nyata antara teori dan tindakan. Di sebuah sekolah menengah

pertama tempat pengamatan dilakukan, proses belajar Bahasa Indonesia ternyata belum secara menyeluruh memberikan posisi sentral kepada siswa. Saat pelajaran baru dimulai, para peserta didik tampak memusatkan perhatian serta merespons petunjuk dari pendidik dengan cukup baik. Tetapi begitu materi pokok dibahas, sejumlah mereka mulai menunjukkan gejala kehilangan konsentrasi - berbincang sendiri, tenggelam dalam pikiran, hingga absen secara partisipatif. Dalam sesi diskusi kelompok, aktivitas lebih banyak ditopang oleh segelintir individu, sedangkan selebihnya enggan ambil bagian tanpa dorongan langsung.

Pengamatan itu memperlihatkan keterbatasan dalam proses belajar mengajar untuk merangkul keragaman kebutuhan, ketertarikan, serta cara siswa menyerap ilmu. Di sisi pandangan yang menjadikan empati sebagai dasar pengetahuan, hal tadi mencerminkan dominasi metode transfer informasi dibanding upaya memahami konteks individu peserta didik. Alih-alih menjadi ruang dialog, aktivitas di kelas justru sering kali tetap bertumpu pada instruksi satu arah - berjarak dari realitas interaksi nyata antarsiswa. Sehingga, meski ada harapan agar pembelajaran lahir dari posisi saling memahami, pelaksanaannya belum sepenuhnya merefleksikan sikap peka terhadap nuansa sosial-emosional dalam ruang kelas.

Pengamatan atas situasi ini membuka kemungkinan bahwa rendahnya partisipasi siswa bukan hanya soal dorongan untuk belajar yang lemah, melainkan menyentuh ranah pemahaman yang masih dangkal terhadap kebutuhan mereka di ruang kelas. Meskipun guru sudah menyusun materi dengan urutan logis, pendekatan itu kerap melewati lapisan pengalaman pribadi, ketertarikan spesifik, serta hambatan unik tiap peserta didik. Dari sini muncul jarak antara isi pelajaran dan dunia nyata siswa, sehingga keterlibatan pun sulit bertahan lama. Fakta seperti ini diamati pula dalam penelitian sebelumnya: saat pembelajaran mengabaikan realitas langsung peserta didik, respon yang muncul biasanya bersifat permukaan (Farliani et al., 2022; Lambert et al., 2023).

Pada situasi seperti ini, pemikiran desain menyediakan struktur untuk mengurangi jarak lewat cara yang penuh perhatian, berulang, dengan fokus pada siswa sebagai pusat. Dimulai dari pengamatan, percakapan, hingga renungan, tahap empati memberikan ruang bagi guru guna memahami apa yang dibutuhkan peserta didik secara nyata. Dari sana, proses definisi membawa pendidik menuju penyusunan tantangan belajar yang lebih akurat, tidak sekadar

dugaan semata. Ketika sampai di pencarian gagasan, pembuatan bentuk awal, serta penilaian, para pengajar mulai mencoba metode ajar yang mampu menyesuaikan diri seiring masukan dari pelajar. Akhirnya, tiap langkah saling tersambung tanpa harus selalu linear.

Pemahaman ulang tentang empati dalam konteks pendidikan tidak cukup jika hanya tinggal di ranah gagasan abstrak, sebaliknya butuh wujud nyata lewat strategi mengajar yang jelas terlihat. Melalui pendekatan ini, pengalaman belajar dirancang agar sesuai dengan kondisi peserta didik, memberi ruang gerak, serta memastikan partisipasi penuh tanpa pengecualian. Dari hasil analisis tersebut tampak bahwa nilai inti dari design thinking untuk pembelajaran mendalam bukan pada bentuk metodenya semata, namun pada cara ia menjadikan empati sebagai fondasi berpikir sekaligus memasukkan siklus evaluasi dan penyempurnaan yang terus-menerus.

Pembaruan dalam penelitian ini muncul lewat pendekatan yang melihat empati bukan semata kemampuan perasaan, namun sebagai dasar cara mengetahui yang menghubungkan pemahaman tentang proses belajar intensif dengan kondisi nyata di ruang kelas. Dengan menyatukan empati bersama pola pikir desain, aktivitas belajar dibentuk tidak sekadar memenuhi target berpikir, tetapi turut menciptakan pengalaman yang memberi arti, menghargai manusia, serta membawa perubahan bagi siswa.

3. Simpulan

Rekonstruksi empati sebagai basis epistemik menegaskan bahwa pembelajaran mendalam tidak cukup dibangun di atas penguasaan materi, tetapi harus bertumpu pada pemahaman terhadap pengalaman hidup murid. Pemahaman tentang kehidupan siswa menjadi dasar bagi bentuk baru dari empati dalam pendekatan ilmu pengetahuan. Bukan sekadar menguasai isi pelajaran, justru kunci utamanya ada pada kemampuan melihat dunia dari sudut pandang mereka. Di titik ini, hubungan antara guru dan siswa mulai terbentuk lewat kesadaran akan latar belakang masing-masing. Pengalaman belajar yang dirancang dengan cara ini cenderung lebih menyertakan, sesuai konteks, serta memiliki kedalaman makna tertentu. Terlepas dari metode tradisional, pergeseran terjadi ketika fokus berganti secara nyata dari penyampaian informasi ke ruang pertumbuhan bersama. Faktor-faktor seperti sensitivitas sosial ikut masuk sebagai bagian tak terpisahkan dari proses tersebut. Beberapa penelitian akhir-akhir ini turut mencatat pola serupa meskipun dilakukan di

wilayah berbeda. Perubahan arah dalam praktik pendidikan semacam itu ternyata tidak bisa dilepaskan dari sikap menempatkan diri pada posisi orang lain.

Pada waktu bersamaan, dasar pengetahuan yang menggunakan empati membawa kesulitan tersendiri. Bukan hanya soal aturan moral ataupun tanda sikap semata, melainkan perlu muncul dalam rancangan pelajaran, cara menilai siswa, serta pertumbuhan kemampuan guru. Faktor seperti lingkungan belajar di sekolah, arahan dari lembaga, dan tingkat kesiapan tenaga pengajar turut menentukan bagaimana proses dialog dan renungan bisa berkembang. Dalam konteks ini, dukungan pada sistem kebijakan, pendampingan rutin bagi guru, ditambah metode evaluasi menyeluruh justru menjadi hal penting supaya prinsip empati nyata hadir dalam aktivitas mengajar tiap hari (Ali et al., 2024; Khardita et al., 2023; Maiorca et al., 2023).

Di masa mendatang, kajian tentang empati dalam pendidikan intensif mungkin akan lebih berguna jika fokus pada bentuk penerapan yang sesuai situasi, bisa dilaksanakan langsung, juga terukur dengan jelas. Tanpa arah semacam itu, kemungkinan besar empati tetap hanya konsep tanpa wujud nyata di ruang kelas. Alih-alih sekadar dibicarakan, ia harus muncul lewat langkah-langkah tertentu - misalnya menyimak kebutuhan siswa satu per satu, membuka ruang diskusi mandiri, mencatat bagaimana mereka mengalami pelajaran, memberi tanggapan yang menjaga martabat, atau merancang tugas berdasarkan kapasitas mental, hubungan antarsiswa, dan kondisi batin mereka. Ketika hal ini terjadi, bukan tidak mungkin proses belajar menjadi lebih baik, penalaran lebih tajam, respons sosial bertambah halus, sambil nilai kemanusiaan ikut berkembang bersama. Pembelajaran saat ini menunjukkan bahwa guru perlu menyadari perbedaan latar belakang siswa, gaya berpikir, serta hambatan dalam belajar - empati memungkinkan hal itu terjadi. Dalam konteks pendekatan desain, fokus pada pemahaman mendalam justru mengawali proses, bukan sekadar tambahan nanti. Dimulai dari peserta didik, berkembang seiring pengalaman mereka, diujicobakan lewat aktivitas langsung, kemudian disesuaikan lagi melalui renungan yang terus-menerus (McKinney-Lepp et al., 2024; Tran & Guzey, 2023).

Fat-Hiyah Dwi Fitriani



Fat-Hiyah Dwi Fitriani, M.Pd. (Fa) adalah akademisi dan peneliti di bidang Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia. Ia menempuh pendidikan magister pada bidang yang relevan serta aktif dalam penelitian, publikasi ilmiah, dan penulisan karya akademik maupun kreatif. Minat kajiannya mencakup pengembangan pembelajaran bahasa, literasi, dan apresiasi sastra dalam konteks pendidikan. Selain aktivitas akademik, ia mengelola CV Bayfa Cendekia Indonesia sebagai wadah pengembangan literasi dan diseminasi karya ilmiah. Pada tahun 2026, ia mengembangkan kompetensi profesional di Universitas PGRI Kanjuruhan Malang. Bagi Fa, pendidikan menumbuhkan makna, dan *design thinking* menuntun penciptaannya. Tautan publikasi <https://s.id/FAgoogle scholar>.

Daftar Pustaka

- Ali, A., Bektiarso, S., Walukow, A., & Narulita, E. (2024). Building inclusive learning communities in multicultural classrooms: The role of the CTL model in learning interpersonal skills. *Tafkir Interdisciplinary Journal of Islamic Education*, 5(4), 568–583. <https://doi.org/10.31538/tijie.v5i4.1172>
- Farliani, D., Yennita, Y., & Rahmad, M. (2022). Pengaruh media eksperimen *The Physics Classroom* terhadap hasil belajar kognitif siswa kelas X pada materi momentum dan impuls di SMA. *Journal on Education*, 4(4), 1192–1201. <https://doi.org/10.31004/joe.v4i4.534>
- Gunawan, I., Padmadewi, N., & Utami, I. (2022). The analysis of 4C skills representation in eleventh grade senior high school's English textbook. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris Indonesia*, 10(1), 66–76. <https://doi.org/10.23887/jpbi.v10i1.833>
- Kendall, M., Strong, A., Henderson, G., & Basalo, I. (2021). Perceptions of engineering faculty on educational innovation at Hispanic-serving institutions. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 27(6), 21–57. <https://doi.org/10.1615/JWomenMinorScienEng.202103472>
- 2
- Kharedita, D., Isnarto, I., Asih, T., & Agoestanto, A. (2023). Analisis kemampuan penalaran matematis ditinjau dari kemandirian belajar pada model pembelajaran *student facilitator and*

- explaining* (SFE) dengan metode *flipped learning* berbantuan Google Classroom. *Symmetry: Pasundan Journal of Research in Mathematics Learning and Education*, 8(2), 178–184. <https://doi.org/10.23969/symmetry.v8i2.10806>
- Lambert, R., McNiff, A., Schuck, R., Imm, K., & Zimmerman, S. (2023). “UDL is a way of thinking”: Theorizing UDL teacher knowledge, beliefs, and practices. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1145293>
- Lestari, E., & Bahri, S. (2021). Development of social studies learning outcomes with Tajhin Peddhis-based etnopedagogy approach. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 13(3), 2309–2318. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v13i3.977>
- Maiorca, C., Martin, J., Burton, M., Roberts, T., & Tripp, L. (2023). Model-eliciting activities: Pre-service teachers’ perceptions of integrated STEM. *Education Sciences*, 13(12), 1247. <https://doi.org/10.3390/educsci13121247>
- Masnur, M., & Ismail, I. (2021). Efektivitas *e-learning* Edmodo dan Google Classroom terhadap kemampuan berpikir kritis mahasiswa PGSD Universitas Muhammadiyah Enrekang. *Mahaguru: Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 2(1), 163–169. <https://doi.org/10.33487/mgr.v2i1.2139>
- McKinney-Lepp, M., Kaur, S., & Collier, D. (2024). Beyond making stuff: Co-designing literacies and collaborating for critical empathy. *The Reading Teacher*, 78(2), 140–150. <https://doi.org/10.1002/trtr.2355>
- Montero, J. (2022). Developing empathy through *design thinking* in elementary art education. *International Journal of Art & Design Education*, 42(1), 155–171. <https://doi.org/10.1111/jade.12445>
- Nguyen, H., Dương, N., & Trung, T. (2024). Enhancing technology competence among primary students through STEAM lessons applying the *design thinking* process. *Revija za Elementarno Izobraževanje*, 189–207. <https://doi.org/10.18690/rei.2960>
- Novianto, A., & Rani, S. (2022). Pengembangan desain UI/UX aplikasi *learning management system* dengan pendekatan *user centered design*. *SNATI*, 2(1). <https://doi.org/10.20885/snati.v2i1.16>
- Pramiswari, E., & Mukhlisina, I. (2023). Implementation of the Bomb Snakes and Ladders game based on the ECOLA learning model to improve reading skills in elementary schools. *Journal of*

- Education Action Research*, 7(4), 463–471.
<https://doi.org/10.23887/jear.v7i4.64847>
- Sanz, C., Coma-Roselló, T., Aguelo, A., Álvarez, P., & Baldassarri, S. (2023). Model and methodology for developing empathy: An experience in computer science engineering. *IEEE Transactions on Education*, 66(3), 287–298.
<https://doi.org/10.1109/TE.2022.3231559>
- Sativa, Y., & Kusuma, A. (2021). *Flipped classroom* sebagai pendekatan pembelajaran matematika di era pandemi. *Saintifik*, 7(2). <https://doi.org/10.31605/saintifik.v7i2.317>
- Simaremare, T., Taufika, R., & Usmanto, H. (2022). Peningkatan kreativitas mahasiswa dengan menggunakan model *Think Pair Share* (TPS) pada mata kuliah kewarganegaraan. *Jurnal Basicedu*, 6(3), 4144–4153.
<https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i3.2753>
- Tran, K., & Guzey, S. (2023). Cultivating culturally sustaining integrated science, technology, engineering, and mathematics classrooms: A narrative inquiry case study of a science teacher. *Science Education*, 107(6), 1507–1530.
<https://doi.org/10.1002/sce.21813>
- Wahyuni, S., & Syafri, F. (2022). Evaluation of the pre-service teachers' teaching variations in online learning. *Prosiding Konferensi Linguistik Tahunan Atma Jaya (KOLITA)*, 20(20), 335–341. <https://doi.org/10.25170/kolita.20.3813>
- Yulianti, Y., & Wulandari, D. (2021). *Flipped classroom*: Model pembelajaran untuk mencapai kecakapan abad 21 sesuai Kurikulum 2013. *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian dan Kajian Kepustakaan di Bidang Pendidikan, Pengajaran dan Pembelajaran*, 7(2), 372.
<https://doi.org/10.33394/jk.v7i2.3209>

Problem Framing Kritis: Dari Observasi Empatik Menuju Formulasi Masalah Transformatif

Ferdhiani Yuliadissafiira^{1*}, Ritma Yuniasari²

¹Universitas PGRI Kanjuruhan Malang, ²SMPN 19 Malang

¹ferdhiani32@gmail.com

²ritmayuniasari36@guru.smp.belajar.id

1. Pembelajaran Abad ke-21

Pembelajaran abad ke-21 menuntut perubahan cara pandang terhadap proses belajar. Pembelajaran tidak lagi cukup dipahami sebagai aktivitas penyampaian materi, melainkan sebagai proses intelektual dan reflektif yang menempatkan murid sebagai subjek aktif dalam membangun pengetahuan. Dalam kerangka ini, kualitas pembelajaran tidak hanya ditentukan oleh materi, metode, atau media yang digunakan, tetapi juga oleh ketepatan dalam mengenali dan merumuskan masalah yang menjadi dasar aktivitas belajar. Tidak sedikit praktik pembelajaran berjalan pada level prosedural karena persoalan yang dihadirkan terlalu dangkal, terlalu umum, atau tidak berangkat dari realitas hidup murid. Akibatnya, murid lebih sering diminta mencari jawaban atas persoalan yang sudah dibakukan, alih-alih dilatih untuk memahami persoalan secara kritis, kontekstual, dan bermakna (Richterich, 2024; Sluijs et al., 2024; Wang, 2023).

Dalam perspektif *design thinking*, tahap *define* menempati posisi yang sangat penting karena menjadi titik peralihan dari proses memahami pengalaman menuju proses merumuskan arah tindakan. Tahap ini tidak dapat dipahami sebagai langkah teknis yang sekadar menghasilkan pernyataan masalah, tetapi sebagai proses intelektual yang menuntut kepekaan, analisis, dan penilaian kritis. Rumusan masalah yang kuat tidak lahir dari asumsi sepihak pendidik, melainkan dari pengamatan yang cermat terhadap pengalaman,

kebutuhan, hambatan, dan konteks sosial murid. Oleh sebab itu, *problem framing* kritis perlu ditempatkan sebagai praktik berpikir tingkat tinggi yang menghubungkan observasi empatik dengan formulasi masalah yang relevan, autentik, dan berdaya transformatif (Hatt et al., 2023; Kelly & Gero, 2021; Pham et al., 2023; Ritchie, 2023).

Lebih jauh, pembelajaran mendalam menuntut kehadiran masalah yang tidak hanya menantang secara intelektual, tetapi juga dekat dengan realitas dan membuka kemungkinan perubahan cara pandang. Dalam konteks ini, *problem framing* berperan penting karena membantu murid dan pendidik melampaui gejala permukaan untuk menelaah akar persoalan, aktor yang terlibat, serta dimensi sosial dari masalah yang dihadapi. Pembahasan ini diarahkan untuk menelaah *problem framing* kritis sebagai elemen penting dalam pembelajaran mendalam berbasis *design thinking*, terutama dalam kaitannya dengan berpikir kritis, observasi empatik, perumusan masalah autentik, dan implikasi pedagogisnya dalam pembelajaran abad ke-21 (Ananda et al., 2023; Chuenjitwongsa et al., 2025; Grau & Rockett, 2022).

2. Problem Framing

Dalam pembelajaran mendalam berbasis *design thinking*, kualitas masalah sangat menentukan kualitas pemikiran murid. Masalah yang dirumuskan secara tajam, berbasis empati, dan berangkat dari realitas yang nyata akan membuka ruang bagi analisis, refleksi, dialog, dan pengembangan solusi yang lebih bermakna. Sebaliknya, masalah yang dangkal akan cenderung melahirkan pembelajaran yang dangkal pula. Atas dasar itu, diskusi ini dibagi ke dalam empat subbahasan utama, yaitu *problem framing* sebagai praktik berpikir kritis, observasi empatik sebagai fondasi perumusan masalah, karakteristik masalah autentik dan transformatif, serta penerapan *problem framing* dalam pembelajaran mendalam berbasis *design thinking*.

2.1 Problem Framing sebagai Praktik Berpikir Kritis

Problem framing bukan sekadar kegiatan menyusun kalimat masalah, melainkan proses intelektual untuk menentukan apa yang sesungguhnya perlu dipahami, dipersoalkan, dan direspons. Dalam proses ini, pendidik dan murid dituntut menyeleksi informasi, membedakan gejala dan sebab, menelusuri akar persoalan, serta menetapkan batas masalah secara cermat. Karena itu, *problem*

framing dapat dipahami sebagai wujud konkret dari praktik berpikir kritis, sebab di dalamnya terdapat aktivitas menimbang, menafsirkan, dan menilai realitas secara reflektif (Kelly & Gero, 2021; Pham et al., 2023; Richterich, 2024).

Dalam praktik pembelajaran, masalah sering hadir dalam bentuk yang kabur atau terlalu cepat disederhanakan. Rendahnya partisipasi murid, misalnya, kerap langsung dipahami sebagai kurangnya motivasi belajar. Padahal, melalui *problem framing* yang kritis, persoalan tersebut dapat dibaca lebih dalam: apakah murid benar-benar tidak termotivasi, atau pembelajaran yang dirancang belum cukup relevan dengan pengalaman hidup mereka? Apakah murid pasif, atau justru ruang kelas belum cukup aman untuk mengemukakan pendapat? Pergeseran semacam ini menunjukkan bahwa *problem framing* menuntut keberanian untuk mempertanyakan asumsi awal dan membuka kemungkinan penafsiran baru yang lebih kaya (Fitriani dan Hamdani, 2025; Wang, 2023).

Problem framing membantu pembelajaran bergerak dari pendekatan yang reaktif menuju pendekatan yang reflektif dan analitis. Murid tidak hanya diajak melihat “apa masalahnya”, tetapi juga “bagaimana masalah itu terbentuk”, “siapa yang terdampak”, dan “mengapa masalah itu penting untuk dipahami”. Dalam konteks inilah *problem framing* berkontribusi pada penguatan nalar kritis murid, karena mereka belajar memandang masalah sebagai sesuatu yang perlu dibaca secara cermat, bukan sekadar diselesaikan secara cepat (Ananda et al., 2023; Grau & Rockett, 2022).

2.2 Observasi Empatik sebagai Fondasi Perumusan Masalah

Rumusan masalah yang kuat tidak lahir dari dugaan, tetapi dari pengamatan yang cermat terhadap realitas. Dalam *design thinking*, tahap empati menyediakan landasan penting bagi *problem framing* karena membantu pendidik dan murid memahami pengalaman, kebutuhan, hambatan, dan harapan pihak yang terlibat. Karena itu, observasi empatik bukan pelengkap proses pembelajaran, melainkan fondasi untuk membangun rumusan masalah yang relevan dan bermakna (Hatt et al., 2023; Ritchie, 2023; Wang, 2023).

Observasi empatik menuntut keterbukaan untuk mendengar, melihat, dan menangkap pengalaman orang lain tanpa tergesa-gesa menyimpulkan. Dalam konteks pembelajaran, hal ini berarti pendidik perlu memperhatikan bagaimana murid berinteraksi dengan tugas, bagaimana mereka merespons situasi belajar, bagian mana yang

memancing keterlibatan, dan bagian mana yang menimbulkan hambatan. Dari proses semacam ini, dapat terlihat bahwa masalah pembelajaran sering kali lebih kompleks daripada yang tampak di permukaan. Kesulitan murid tidak selalu berakar pada rendahnya kemampuan, tetapi bisa terkait dengan instruksi yang tidak jelas, konteks tugas yang jauh dari pengalaman mereka, atau suasana kelas yang belum mendukung dialog terbuka (Park & Kim, 2021; Ritchie, 2023).

Dalam hal ini, observasi empati membantu memindahkan fokus dari penilaian terhadap murid menuju pemahaman terhadap sistem pembelajaran itu sendiri. Ketika murid mengalami kesulitan dalam tugas analitis, misalnya, pendidik tidak serta-merta menyimpulkan bahwa murid belum mampu berpikir tingkat tinggi, melainkan mulai mempertanyakan apakah struktur tugas, konteks pembelajaran, atau lingkungan belajar telah cukup mendukung proses berpikir mereka. Dari sinilah *problem framing* menjadi lebih akurat, lebih adil, dan lebih peka terhadap realitas murid. Oleh karena itu, observasi empatik dapat dipandang sebagai fondasi utama bagi lahirnya rumusan masalah yang autentik (Chuenjitwongsa et al., 2025; Pham et al., 2023).

2.3 Masalah yang Autentik dan Transformatif

Dalam pembelajaran mendalam, masalah yang baik bukanlah masalah yang sekadar dapat dijawab dengan cepat, tetapi masalah yang autentik, kontekstual, dan membuka kemungkinan transformasi pemahaman. Masalah autentik adalah masalah yang berakar pada realitas nyata, dekat dengan kehidupan murid, dan memiliki makna sosial maupun intelektual. Sementara itu, masalah transformatif adalah masalah yang tidak hanya menuntun murid menemukan jawaban, tetapi juga mendorong mereka meninjau ulang cara pandanginya terhadap suatu persoalan (Richterich, 2024; Sluijs et al., 2024).

Dalam praktik pembelajaran, masih banyak rumusan masalah yang bersifat sempit dan teknis. Murid hanya diminta menyelesaikan soal, bukan memahami persoalan. Akibatnya, pembelajaran kehilangan daya dorong untuk mengembangkan kemampuan analisis, evaluasi, dan refleksi. *Problem framing* kritis berupaya mengatasi kondisi tersebut dengan mendorong pendidik dan murid merumuskan masalah yang lebih kaya, yang tidak berhenti pada pertanyaan “apa yang salah”, tetapi bergerak ke pertanyaan “mengapa ini terjadi”, “siapa yang terdampak”, “perspektif siapa

yang belum terdengar”, dan “perubahan apa yang mungkin dilakukan” (Ananda et al., 2023; Pham et al., 2023).

Masalah yang autentik dan transformatif juga memberi ruang bagi murid untuk menjadi pemikir, bukan sekadar pelaksana tugas. Murid didorong memahami kompleksitas persoalan, melihat hubungan antarfaktor, dan menyadari bahwa satu persoalan dapat dibaca dari banyak sudut pandang. Oleh karena itu, proses belajar tidak lagi berhenti pada penguasaan konten, tetapi bergerak menuju transformasi pemahaman. Dari sinilah pembelajaran mendalam memperoleh pijakan yang kuat untuk mengembangkan cara berpikir yang kritis, reflektif, dan bertanggung jawab secara sosial (Sluijs et al., 2024; Taimur et al., 2022).

2.4 Penerapan Problem Framing dalam Pembelajaran Mendalam Berbasis *Design thinking*

Dalam pembelajaran berbasis *design thinking*, tahap *define* berfungsi untuk merumuskan masalah berdasarkan temuan pada tahap empati. Namun, agar tahap ini benar-benar bermakna, *problem framing* perlu dipahami bukan sebagai formalitas, melainkan sebagai ruang analisis yang menentukan kualitas seluruh proses pembelajaran berikutnya. Rumusan masalah yang tajam akan memandu ideasi yang relevan, prototipe yang tepat guna, dan refleksi yang lebih mendalam. Dengan kata lain, kualitas solusi sangat ditentukan oleh kualitas perumusan masalahnya (Hatt et al., 2023; Kelly & Gero, 2021; Wang, 2023).

Di kelas, penerapan *problem framing* dapat dilakukan melalui berbagai strategi, seperti observasi lapangan, wawancara, studi kasus, jurnal reflektif, dan pembacaan pengalaman sehari-hari murid. Setelah itu, murid dibimbing untuk mengidentifikasi gejala, menelusuri akar persoalan, mengenali pihak-pihak yang terlibat, serta merumuskan masalah secara lebih terarah. Proses ini bukan hanya mengembangkan kemampuan berpikir kritis, tetapi juga melatih murid melihat masalah secara sistemik dan manusiawi. Murid belajar bahwa suatu persoalan tidak selalu sederhana, dan bahwa pemahaman yang baik terhadap masalah merupakan syarat utama lahirnya solusi yang bermakna (Chuenjitwongsa et al., 2025; Grau & Rockett, 2022).

Dalam konteks pembelajaran mendalam, *problem framing* yang baik juga akan meningkatkan kualitas dialog di kelas. Murid tidak hanya menjawab pertanyaan yang diberikan, tetapi belajar membangun pertanyaan yang lebih tajam. Mereka mulai memahami

bahwa proses berpikir dimulai dari kualitas pertanyaan yang diajukan, bukan semata-mata dari kecepatan memberi jawaban. Oleh karena itu, *problem framing* tidak hanya menjadi tahap menuju ideasi, tetapi menjadi inti dari pembelajaran yang membentuk murid sebagai pemikir kritis, reflektif, dan transformatif (Christensen et al., 2021; Taimur et al., 2022).

3. Simpulan

Problem framing kritis menegaskan bahwa pembelajaran yang bermakna tidak dapat dibangun dari rumusan masalah yang dangkal. Kualitas pembelajaran sangat dipengaruhi oleh cara pendidik dan murid membaca, membingkai, dan memaknai persoalan. Ketika masalah dirumuskan secara kritis berdasarkan observasi empatik, pembelajaran menjadi lebih relevan, kontekstual, dan mampu mendorong keterlibatan intelektual murid secara lebih mendalam. Dalam hal ini, *problem framing* berperan sebagai jembatan penting antara pemahaman realitas dan lahirnya solusi yang benar-benar bermakna (Richterich, 2024; Sluijs et al., 2024; Wang, 2023).

Pada saat yang sama, penerapan *problem framing* kritis menuntut perubahan budaya pembelajaran. Pendidik perlu bergeser dari kebiasaan menyediakan masalah secara instan menuju kebiasaan memfasilitasi murid untuk menemukan dan merumuskan masalah secara mandiri. Pergeseran ini membutuhkan kesiapan pedagogis, keterampilan bertanya, serta kemampuan membangun ruang diskusi yang terbuka dan aman. Tanpa itu, *problem framing* mudah jatuh menjadi aktivitas formal yang tidak sungguh-sungguh mengubah kualitas berpikir murid. Oleh sebab itu, penguatan kapasitas pendidik menjadi prasyarat penting agar *problem framing* dapat dihidupkan secara substantif dalam praktik pembelajaran (Grau & Rockett, 2022; Hatt et al., 2023; Taimur et al., 2022).

Ke depan, *problem framing* kritis layak ditempatkan sebagai komponen inti dalam pembelajaran mendalam berbasis *design thinking*. Praktik ini perlu dikembangkan secara lebih sistematis dalam desain pembelajaran agar murid terbiasa membaca realitas secara tajam, merumuskan persoalan secara reflektif, dan menghasilkan solusi yang tidak hanya cerdas secara teknis, tetapi juga peka secara sosial dan bermakna secara pedagogis. Dengan begitu, pembelajaran tidak hanya melatih murid menjawab persoalan, tetapi juga membentuk mereka menjadi pribadi yang mampu memahami dunia secara kritis dan bertanggung jawab (Ananda et al., 2023; Chuenjitwongsa et al., 2025; Pham et al., 2023).

Ferdhiani Yuliadissafiira



Ferdhiani Yuliadissafiira, akrab disapa Adis, lahir di Kabupaten Pasuruan pada tahun 2003. Ia merupakan lulusan S1 Pendidikan Bahasa, Sastra Indonesia, dan Daerah dengan peminatan BIPA di Universitas Negeri Malang, yang diselesaikan dengan predikat pujian. Saat ini, Adis sedang menempuh Program Pendidikan Profesi Guru (PPG). Ia juga telah mengikuti Uji Kemahiran Berbahasa Indonesia (UKBI) dan meraih peringkat unggul sebagai bukti ketertarikannya pada dunia bahasa, tulis-menulis, dan komunikasi. Selama masa perkuliahan, Adis aktif berpartisipasi dalam berbagai kegiatan kepanitiaan berinsentif, yang turut mengasah keterampilan organisasi, kerja sama tim, serta tanggung jawab profesionalnya di berbagai situasi.

Referensi

- Ananda, L., Rahmawati, Y., & Khairi, F. (2023). Critical thinking skills of chemistry students by integrating *design thinking* with STEAM-PjBL. *Journal of Technology and Science Education*, 13(1), 352. <https://doi.org/10.3926/jotse.1938>
- Christensen, B., Vistisen, P., & Jensen, T. (2021). Almost risking it all. *Cubic Journal*, 4, 20–31. <https://doi.org/10.31182/cubic.2021.4.035>
- Chuenjitwongsa, S., Amir, L., Jessani, A., Samaranayake, L., & Osathanon, T. (2025). Integrating *design thinking* into dental education. *Frontiers in Oral Health*, 6. <https://doi.org/10.3389/froh.2025.1547335>
- Fitriani, F. H. D., & Hamdani, A. (2025). Isu-isu calon presiden 2024 dalam teks berita online. *Jurnal Onoma: Pendidikan, Bahasa, dan Sastra*, 11(1), 349–365. <https://doi.org/10.30605/onoma.v11i1.4816>
- Grau, S., & Rockett, T. (2022). Creating student-centred experiences: Using *design thinking* to create student engagement. *The Journal of Entrepreneurship*, 31(2_suppl), S135–S159. <https://doi.org/10.1177/09713557221107443>
- Hatt, L., Davidson, J., & Carrion-Weiss, J. (2023). *Design thinking* as pedagogy in practice. *International Journal of Management and Applied Research*, 160–176. <https://doi.org/10.18646/2056.102.23-013>
- Kelly, N., & Gero, J. (2021). *Design thinking* and computational thinking: A dual process model for addressing design

- problems. *Design Science*, 7. <https://doi.org/10.1017/dsj.2021.7>
- Park, E., & Kim, M. (2021). Visual communication for students' creative thinking in the design studio: Translating filmic spaces into spatial design. *Buildings*, 11(3), 91. <https://doi.org/10.3390/buildings11030091>
- Pham, C., Magistretti, S., & Dell'Era, C. (2023). How do you frame ill-defined problems? A study on creative logics in action. *Creativity and Innovation Management*, 32(3), 493–516. <https://doi.org/10.1111/caim.12543>
- Richterich, A. (2024). Can't fix this? Innovation, social change, and solutionism in *design thinking*. *Media and Communication*, 12. <https://doi.org/10.17645/mac.7427>
- Ritchie, J. (2023). *Design thinking* to integrate academic literacies into the curriculum. *International Journal of Management and Applied Research*, 10(2), 135–148. <https://doi.org/10.18646/2056.102.23-011>
- Sluijs, F., Uijl, S., Vogt, E., & Weckhuysen, B. (2024). Da Vinci project: Educating sustainability change-makers with transdisciplinary challenge-based learning and *design thinking*. *Journal of Chemical Education*, 101(10), 4161–4172. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.4c00158>
- Taimur, S., Onuki, M., & Mursaleen, H. (2022). Exploring the transformative potential of *design thinking* pedagogy in hybrid setting: A case study of field exercise course, Japan. *Asia Pacific Education Review*, 23(4), 571–593. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09776-3>
- Wang, Y. (2023). Teachers' *design thinking* of instructional design in higher education. *The Educational Review, USA*, 7(12), 1896–1900. <https://doi.org/10.26855/er.2023.12.013>

Divergent thinking dan Kreativitas Kolektif dalam Tahap Ideasi

Firdausi Nuzula^{1*}, Ritma Yuniasari²

¹Universitas PGRI Kanjuruhan Malang, ²SMPN 19 Malang

¹uusinzulafirdausi@gmail.com

²ritmayuniasari36@guru.smp.belajar.id

1. Divergent thinking

Pembelajaran abad ke-21 menuntut perubahan cara pandang terhadap kreativitas. Kreativitas tidak lagi cukup dipahami sebagai kemampuan individu yang muncul secara spontan, melainkan sebagai kapasitas berpikir yang dapat dikembangkan melalui proses belajar yang terstruktur, terbuka, dan kolaboratif. Dalam konteks ini, *divergent thinking* menjadi salah satu komponen penting karena mendorong murid untuk menghasilkan beragam kemungkinan gagasan, melihat persoalan dari berbagai sudut pandang, dan membuka ruang bagi solusi yang tidak tunggal. Dalam pembelajaran mendalam, kemampuan semacam ini sangat diperlukan karena murid tidak cukup hanya memahami masalah, tetapi juga perlu dilatih untuk mengeksplorasi berbagai kemungkinan pemecahan secara fleksibel, reflektif, dan inovatif (Aprianto et al., 2023; Santoso et al., 2023; Taryana et al., 2022).

Dalam kerangka *design thinking*, tahap ideasi merupakan ruang ketika *divergent thinking* memperoleh peran yang sangat sentral. Setelah masalah dipahami dan dirumuskan secara lebih tajam, murid didorong untuk melampaui jawaban yang biasa, menunda penilaian yang terlalu dini, serta menghasilkan gagasan-gagasan baru yang berpotensi dikembangkan lebih lanjut. Tahap ini tidak hanya menuntut keluwesan berpikir, tetapi juga keberanian untuk menerima kemungkinan yang belum sempurna dan membangun ide bersama orang lain. Karena itu, ideasi bukan sekadar

tahap “mencari ide”, melainkan arena pedagogis yang membentuk daya cipta, keterbukaan intelektual, dan kesiapan bekerja secara kolaboratif (Aziz et al., 2021; Pratama et al., 2022; Sedana et al., 2022; Sienatra & Padmalia, 2022).

Lebih jauh, pembelajaran yang menempatkan ideasi sebagai proses kolektif memungkinkan kreativitas berkembang tidak hanya dari kapasitas pribadi, tetapi juga dari interaksi antarpemikiran. Gagasan lahir, dipertemukan, diperdebatkan, diperkaya, dan disintesis melalui kerja bersama. Dalam situasi demikian, kreativitas tidak lagi berdiri sebagai hasil individual semata, melainkan sebagai produk kolaborasi yang bertumbuh dari dialog dan pertukaran perspektif. Atas dasar itu, pembahasan ini diarahkan untuk menelaah *divergent thinking* dan kreativitas kolektif dalam tahap ideasi sebagai inti pengembangan solusi inovatif dalam pembelajaran mendalam berbasis *design thinking* (Durrotunnisa et al., 2024; Liman, 2023; Sofyanti & Aripardono, 2024).

2. Pembelajaran Mendalam Berbasis Design Thinking

Dalam pembelajaran mendalam berbasis *design thinking*, tahap ideasi merupakan momen ketika murid belajar melampaui jawaban tunggal dan membuka diri terhadap banyak kemungkinan. Pada tahap ini, kreativitas tidak dipahami sebagai hasil akhir yang muncul secara tiba-tiba, melainkan sebagai proses berpikir yang tumbuh melalui eksplorasi, keberanian mencoba, dan interaksi dengan gagasan orang lain. Oleh sebab itu, pembahasan ini dibagi ke dalam empat subbahasan utama, yaitu *divergent thinking* sebagai dasar kreativitas, ideasi sebagai ruang keluwesan kognitif, kreativitas kolektif dalam pembelajaran kolaboratif, dan penerapan tahap ideasi dalam pembelajaran mendalam berbasis *design thinking*.

2.1 *Divergent thinking* sebagai Dasar Kreativitas

Divergent thinking merupakan kemampuan untuk menghasilkan banyak kemungkinan gagasan dari satu persoalan. Dalam proses ini, seseorang tidak segera mencari satu jawaban yang dianggap paling benar, tetapi terlebih dahulu membuka ruang bagi berbagai alternatif, sudut pandang, dan kemungkinan pemecahan. Karena itu, *divergent thinking* menjadi fondasi penting dalam pengembangan kreativitas, terutama dalam pembelajaran yang menuntut murid berpikir terbuka dan tidak terjebak pada pola penyelesaian yang tunggal (Aprianto et al., 2023; Taryana et al., 2022).

Dalam praktik pembelajaran, banyak murid terbiasa mencari jawaban yang benar secepat mungkin. Kebiasaan ini sering membuat proses berpikir menjadi sempit dan kaku karena murid cenderung berhenti pada jawaban pertama yang dianggap masuk akal. Tahap ideasi berupaya mengubah kecenderungan tersebut dengan memberi ruang bagi murid untuk menghasilkan sebanyak mungkin gagasan sebelum memilih dan mengembangkan salah satunya. Dengan begitu, *divergent thinking* tidak hanya berkaitan dengan banyaknya ide, tetapi juga dengan keluwesan dalam membangun kemungkinan (Aziz et al., 2021; Pratama et al., 2022).

Selain itu, *divergent thinking* membantu murid memahami bahwa kreativitas bukanlah bakat tetap, melainkan proses yang dapat dilatih. Murid belajar bahwa satu persoalan dapat didekati dengan banyak jalan, dan bahwa kreativitas tumbuh ketika proses berpikir tidak dibatasi terlalu cepat oleh penilaian, rasa takut salah, atau tekanan untuk segera mencapai jawaban final. Dalam hal ini, *divergent thinking* menjadi landasan penting bagi pembelajaran yang ingin menumbuhkan keberanian berpikir dan kebebasan intelektual murid (Santoso et al., 2023; Sutanto, 2022).

2.4 Ideasi sebagai Ruang Keluwesan Kognitif

Tahap ideasi memberi ruang bagi murid untuk berpikir secara lebih lentur, terbuka, dan eksperimental. Dalam konteks ini, keluwesan kognitif menjadi sangat penting karena murid tidak hanya diminta melahirkan gagasan, tetapi juga berpindah dari satu cara pandang ke cara pandang lain, menghubungkan ide-ide yang tampaknya tidak berkaitan, dan membayangkan kemungkinan yang belum pernah diuji sebelumnya. Ideasi selanjutnya menjadi arena yang menumbuhkan keberanian intelektual dalam menghadapi ketidakpastian (Febriansari et al., 2022; Pratama et al., 2022).

Keluwesan kognitif dalam ideasi tampak ketika murid mampu mengubah arah berpikir tanpa merasa kehilangan pegangan. Mereka dapat memulai dari satu ide sederhana, lalu memperluasnya, memodifikasinya, menggabungkannya dengan ide lain, atau bahkan meninggalkannya demi kemungkinan yang lebih kuat. Proses ini melatih murid untuk tidak terikat secara kaku pada satu pola pemecahan masalah. Dalam pembelajaran mendalam, keluwesan semacam ini penting karena persoalan yang dihadapi murid sering kali bersifat kompleks dan tidak dapat dijawab dengan cara berpikir linear (Magfirah et al., 2021; Pamungkas & Sukoco, 2022).

Lebih jauh, ideasi sebagai ruang keluwesan kognitif memperlihatkan bahwa kreativitas bukan sekadar kemampuan

menghasilkan sesuatu yang baru, tetapi juga kemampuan bergerak di antara kemungkinan yang beragam secara terarah. Murid belajar menimbang banyak opsi, menghubungkan kebutuhan pengguna dengan gagasan solusi, dan memahami bahwa proses kreatif memerlukan eksplorasi sebelum seleksi dilakukan. Dengan kata lain, keluwesan kognitif dalam ideasi merupakan jembatan antara kebebasan berpikir dan ketepatan merancang solusi (Febriansari et al., 2022; Sedana et al., 2022).

2.3 Kreativitas Kolektif dalam Pembelajaran Kolaboratif

Kreativitas dalam pembelajaran tidak selalu lahir dari kerja individual. Banyak gagasan justru berkembang lebih kaya ketika dipertemukan dengan gagasan orang lain. Dalam konteks ini, tahap ideasi menjadi ruang penting bagi tumbuhnya kreativitas kolektif, yaitu proses menghasilkan dan mengembangkan ide melalui interaksi, dialog, pertukaran perspektif, dan kerjasama antar murid. Kreativitas kolektif menunjukkan bahwa gagasan tidak harus selalu berasal dari satu orang secara utuh, tetapi dapat tumbuh melalui proses berpikir bersama (Liman, 2023; Prayoga & Gading, 2023).

Dalam pembelajaran kolaboratif, satu gagasan dapat muncul dari pendapat seorang murid, lalu diperkaya oleh tambahan, tanggapan, atau pengembangan dari anggota kelompok lain. Dari proses semacam ini, murid belajar bahwa kolaborasi bukan sekadar berbagi tugas, tetapi berbagai proses berpikir. Kreativitas kolektif selanjutnya menjadi bentuk pembelajaran yang bukan hanya produktif secara intelektual, tetapi juga mendidik murid untuk terbuka terhadap perspektif yang berbeda dan siap membangun sintesis bersama (Cecilia & Ismoyo, 2022; Nuraini & Rachmawati, 2023).

Selain itu, kreativitas kolektif membantu membangun budaya belajar yang dialogis, inklusif, dan partisipatif. Murid belajar mendengarkan, menghargai ide orang lain, dan memahami bahwa perbedaan pandangan dapat menjadi sumber kekuatan dalam membangun solusi. Dalam konteks pembelajaran mendalam, hal ini sangat penting karena kreativitas yang kuat sering kali lahir dari perjumpaan antara gagasan yang beragam, bukan dari keseragaman cara berpikir. Oleh sebab itu, kreativitas kolektif tidak hanya memperkaya hasil ideasi, tetapi juga memperkuat kualitas relasi belajar di dalam kelas (Fitriani dan Hamdani, 2025; Sofyanti & Aripardono, 2024).

2.4 Penerapan Tahap Ideasi dalam Pembelajaran Mendalam Berbasis *Design thinking*

Dalam pembelajaran berbasis *design thinking*, tahap ideasi berfungsi sebagai jembatan antara perumusan masalah dan pengembangan solusi. Setelah murid memahami masalah secara lebih mendalam, mereka diajak memasuki ruang eksplorasi gagasan tanpa terlebih dahulu dibatasi oleh tuntutan untuk segera menemukan jawaban terbaik. Di sinilah ideasi menjadi sangat penting karena memungkinkan murid menghasilkan beragam kemungkinan sebelum memilih solusi yang paling tepat untuk dikembangkan (Pamungkas & Sukoco, 2022; Sedana et al., 2022).

Penerapan tahap ideasi di kelas dapat dilakukan melalui berbagai strategi, seperti brainstorming, pemetaan gagasan, diskusi kelompok, pengembangan sketsa solusi, permainan peran, atau eksplorasi pertanyaan terbuka. Yang terpenting, pendidik perlu membangun suasana yang aman agar murid berani mengemukakan gagasan tanpa takut langsung disalahkan. Dalam situasi seperti itu, murid akan lebih leluasa berpikir, mencoba, dan mengembangkan kemungkinan. Pendidik berperan sebagai fasilitator yang menjaga agar proses ideasi tetap terbuka, tetapi tetap terarah pada kebutuhan pengguna dan konteks masalah yang telah diidentifikasi (Rosiana et al., 2023; Sienatra & Padmalia, 2022).

Dalam konteks pembelajaran mendalam, ideasi yang baik tidak hanya menghasilkan banyak ide, tetapi juga memperkaya kualitas pemahaman murid terhadap masalah. Murid belajar bahwa kreativitas bukan sekadar menghasilkan sesuatu yang baru, tetapi menghasilkan sesuatu yang relevan, bermakna, dan dapat dipertanggungjawabkan. Karena itu, tahap ideasi perlu diposisikan sebagai inti dari pembelajaran yang ingin membentuk murid sebagai pemikir kreatif, reflektif, dan kolaboratif. Efektivitas tahap ini juga semakin kuat ketika didukung oleh media digital, lingkungan belajar yang fleksibel, dan kebiasaan kelas yang menghargai proses, bukan hanya hasil akhir (Meilani et al., 2023; Simbolon & Komalasari, 2024).

3. Simpulan

Divergent thinking dan kreativitas kolektif merupakan unsur penting dalam tahap ideasi karena keduanya membuka ruang bagi murid untuk menghasilkan beragam kemungkinan, melihat persoalan dari banyak sudut pandang, dan membangun solusi secara

lebih inovatif. Dalam pembelajaran mendalam, kemampuan ini penting karena murid tidak cukup hanya memahami masalah, tetapi juga perlu mampu mengeksplorasi berbagai alternatif pemecahan secara fleksibel dan bermakna. Dengan begitu, tahap ideasi tidak sekadar menjadi langkah mencari gagasan, tetapi menjadi ruang pembentukan cara berpikir kreatif yang lebih terbuka, reflektif, dan berorientasi pada pemecahan masalah nyata (Aprianto et al., 2023; Prayoga & Gading, 2023; Sofyanti & Aripardono, 2024).

Pada saat yang sama, pengembangan ideasi yang kuat menuntut perubahan dalam budaya pembelajaran. Pendidik perlu menciptakan lingkungan belajar yang aman, terbuka, dan tidak terlalu cepat menghakimi gagasan. Murid perlu dibiasakan untuk berani mencoba, menerima kemungkinan yang belum sempurna, dan melihat kesalahan sebagai bagian dari proses kreatif. Tanpa kondisi seperti ini, ideasi akan mudah menyempit menjadi formalitas, bukan proses eksplorasi yang sungguh-sungguh hidup. Oleh karena itu, dukungan pedagogis, strategi fasilitasi yang tepat, dan penilaian yang menghargai proses perlu menjadi bagian penting dari desain pembelajaran (Nuraini & Rachmawati, 2023; Rosiana et al., 2023; Simbolon & Komalasari, 2024).

Ke depan, tahap ideasi dalam pembelajaran mendalam berbasis *design thinking* layak diposisikan sebagai ruang strategis untuk mengembangkan kreativitas, keluwesan kognitif, dan kerjasama intelektual antar murid. Kurikulum dan praktik pembelajaran perlu memberi tempat yang lebih besar bagi proses berpikir divergen dan kreativitas kolektif agar murid tidak hanya terampil menjawab persoalan, tetapi juga mampu membayangkan kemungkinan baru yang lebih relevan, manusiawi, dan inovatif. Dengan begitu, ideasi menjadi salah satu fondasi penting bagi pembelajaran yang benar-benar mempersiapkan murid menghadapi kompleksitas tantangan abad ke-21 (Arwanto & Ni'mah, 2023; Tanzil et al., 2021; Yayuk et al., 2024). Empati memungkinkan seseorang memahami realitas orang lain melalui sudut pandang yang berbeda.

Firdausi Nuzula



Firdausi Nuzula, S.Pd., adalah seorang pendidik di bidang Bahasa dan Sastra Indonesia. Ia merupakan lulusan S1 Pendidikan Bahasa, Sastra Indonesia, dan Daerah dari Universitas Negeri Malang pada tahun 2025. Ia sekarang sedang menjalani program Pendidikan Profesi Guru (PPG) Prajabatan tahun 2026. Selama menempuh pendidikan S1, ia aktif dalam kegiatan akademik yang berfokus pada analisis wacana dan pembelajaran bahasa. Pengalaman akademisnya meliputi penelitian kualitatif terkait struktur wacana kelas di sekolah dasar. Minat penelitiannya mencakup literasi, pembelajaran bahasa berbasis teks, serta pengembangan keterampilan menulis siswa. Ia juga tertarik pada inovasi pembelajaran seperti pendekatan berbasis proyek dan pembelajaran mendalam.

Referensi

- Aprianto, M., Kuswandi, D., & Soepriyanto, Y. (2023). Memperkuat keterampilan berpikir kreatif melalui model pembelajaran proyek berlandaskan metode *design thinking*. JKTP: Jurnal Kajian Teknologi Pendidikan, 6(3), 132. <https://doi.org/10.17977/um038v6i32023p132>
- Arwanto, H., & Ni'mah, A. (2023). Online project-based learning in COVID-19 pandemic: EFL pre-service teacher's story. *Premise: Journal of English Education*, 12(2), 440. <https://doi.org/10.24127/pj.v12i2.5680>
- Aziz, H., Pujiyanto, T., & Putri, S. (2021). Penentuan strategi pemasaran menggunakan metode *design thinking* pada CV. Asri Rahayu. *Jurnal Ekonomi Pertanian dan Agribisnis*, 5(4). <https://doi.org/10.21776/ub.jepa.2021.005.04.2>
- Cecilia, R., & Ismoyo, A. (2022). Study of anthropometry of production space for household industry furniture in Mahmud Village, Bandung District. *Idealog: Ide dan Dialog Desain Indonesia*, 6(2), 166–180. <https://doi.org/10.25124/idealog.v6i2.3169>
- Durrotunnisa, D., Nurhayati, N., & Agusniatih, A. (2024). Pengaruh media kotak huruf untuk meningkatkan resiliensi anak usia dini. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 8(2), 367–380. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v8i2.5618>
- Febriansari, D., Sarwanto, S., & Yamtinah, S. (2022). Konstruksi model pembelajaran STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts,

- and Mathematics) dengan pendekatan *design thinking* pada materi energi terbarukan. JINoP (Jurnal Inovasi Pembelajaran), 8(2). <https://doi.org/10.22219/jinop.v8i2.22456>
- Fitriani, F. H. D., & Hamdani, A. (2025). Isu-isu calon presiden 2024 dalam teks berita online. Jurnal Onoma: Pendidikan, Bahasa, dan Sastra, 11(1), 349–365. <https://doi.org/10.30605/onoma.v11i1.4816>
- Liman, S. (2023). Perancangan lokakarya SDG untuk siswa SMA. Jurnal Strategi Desain dan Inovasi Sosial, 5(1), 24. <https://doi.org/10.37312/jsdis.v5i1.6731>
- Magfirah, M., Ahmar, D., & Sangkota, V. (2021). Pengaruh penerapan model flipped classroom collaborative learning terhadap kemampuan scientific reasoning dan kemampuan scientific argumentation. Quantum: Jurnal Inovasi Pendidikan Sains, 12(2), 290. <https://doi.org/10.20527/quantum.v12i2.11564>
- Meilani, D., Saputra, N., Nihayah, A., Utmurtia, I., & Saputra, D. (2023). Perancangan interface Kecamatan Campaka berbasis website dengan metode *design thinking*. Integrated: Journal of Information Technology and Vocational Education, 5(1), 11–20. <https://doi.org/10.17509/integrated.v5i1.60340>
- Nuraini, A., & Rachmawati, A. (2023). Perancangan user interface aplikasi M Parkir Universitas Widyatama menggunakan metode *design thinking*. JustInfo, 1(1), 21–33. <https://doi.org/10.33197/justinfo.vol1.iss1.2023.1249>
- Pamungkas, M., & Sukoco, I. (2022). Use of *design thinking* in service product innovation Cabut Kost. Entrepreneur: Jurnal Bisnis Manajemen dan Kewirausahaan, 3(2), 543–550. <https://doi.org/10.31949/entrepreneur.v3i2.1517>
- Pratama, M., Ramadhan, Y., & Hermanto, T. (2022). Rancangan UI/UX design aplikasi pembelajaran bahasa Jepang pada sekolah menengah atas menggunakan metode *design thinking*. JURIKOM (Jurnal Riset Komputer), 9(4), 980. <https://doi.org/10.30865/jurikom.v9i4.4442>
- Prayoga, K., & Gading, I. (2023). Improving students' collaboration ability and scientific literacy through the group investigation type cooperative learning model. Mimbar Ilmu, 28(3), 515–522. <https://doi.org/10.23887/mi.v28i3.65168>
- Rosiana, P., Voutama, A., & Ridha, A. (2023). Perancangan UI/UX sistem informasi pembelian hasil tani berbasis mobile dengan metode *design thinking*. Jurnal Informatika dan Teknik Elektro Terapan, 11(3). <https://doi.org/10.23960/jitet.v11i3.3048>

- Santoso, A., Kurniawati, L., Amanda, J., & Onggowarsito, E. (2023). Perancangan website kampanye daur ulang sampah dengan pendekatan gamifikasi. *Imatype: Journal of Graphic Design Studies*, 2(1), 53. <https://doi.org/10.37312/imatype.v2i1.6606>
- Sedana, K., Putri, L., & Astawa, I. (2022). Kegiatan design UI/UX aplikasi E-Dukasi pada Skilvul Virtual Intership: UI/UX challenge di PT Impactbyte Teknologi Edukasi. *JUPITA*, 1(1), 223–230. <https://doi.org/10.24843/jupita.2022.v01.i01.p32>
- Sienatra, K., & Padmalia, M. (2022). Pembelajaran entrepreneurship dengan metode *design thinking* pada siswa siswi SMAK Frateran Surabaya. *Covit (Community Service of Health)*, 2(2), 88–94. <https://doi.org/10.31004/covit.v2i2.6158>
- Simbolon, Y., & Komalasari, R. (2024). Perancangan UI Karya Duta Education Bandung berbasis website. *Sisinfo: Jurnal Sistem Informatika dan Informatika*, 6(1), 77–87. <https://doi.org/10.37278/sisinfo.v6i1.801>
- Sofyanti, S., Aripardono, H. (2024). Pengembangan metode permainan teka teki untuk meningkatkan minat siswa dalam belajar bahasa Mandarin dengan menggunakan pendekatan *design thinking*. *Educatio*, 18(2), 392–405. <https://doi.org/10.29408/edc.v18i2.24091>
- Sutanto, S. (2022). Perancangan character merchandising creative IP VICOLIO dengan motif batik Nusantara. *Ultimart: Jurnal Komunikasi Visual*, 15(1), 32–47. <https://doi.org/10.31937/ultimart.v15i1.2477>
- Tanzil, M., Astrid, A., Tjandrawibawa, P., Tahalele, Y., & Toreh, F. (2021). A study of academic and industry ready-to-wear fashion product collaboration based on *design thinking* method. *Idealog: Ide dan Dialog Desain Indonesia*, 6(2), 135–149. <https://doi.org/10.25124/idealog.v6i2.4281>
- Taryana, A., Istiarizqi, D., Ikhsan, F., Widodo, F., Fernando, M., & Mirza, S. (2022). Is your firm ready for *design thinking*? *Journal of Technopreneurship on Economics and Business Review*, 4(1), 18–29. <https://doi.org/10.37195/jtebr.v4i1.85>
- Yayuk, E., E., D., & Tinus, A. (2024). PBL and PjBL model training for Muhammadiyah-Aisyiyah teachers in Malang City. *Jurnal Solma*, 13(1), 536–546. <https://doi.org/10.22236/solma.v13i1.14430>

***Prototyping* sebagai Representasi Kognitif dan Eksperimen**

Gardian Novel Al Fatah Mukhlis^{1*}, Ritma Yuniasari²

¹Universitas PGRI Kanjuruhan Malang,
SMPN 19 Malang ²

¹gardiantok@gmail.com

²ritmayuniasari36@guru.smp.belajar.id

1. Prototyping

Pendidikan Pembelajaran abad ke-21 menuntut perubahan cara pandang terhadap pengetahuan. Pengetahuan tidak lagi cukup dipahami sebagai sesuatu yang diterima dan dihafal, melainkan sebagai sesuatu yang dibangun, diuji, dan dimaknai melalui pengalaman. Dalam konteks ini, *prototyping* menjadi penting karena menghadirkan ruang bagi murid untuk mengubah gagasan abstrak menjadi bentuk yang lebih nyata, terbaca, dan dapat diuji. *Prototyping* tidak hanya berkaitan dengan pembuatan model atau produk awal, tetapi juga merupakan proses berpikir yang membantu murid mengeksternalisasi ide, melihat hubungan antarkomponen, dan memahami bagaimana suatu gagasan bekerja dalam konteks tertentu. Dengan begitu, *prototyping* menjadi bagian penting dari pembelajaran yang menempatkan pengetahuan sebagai hasil konstruksi aktif, bukan sekadar penerimaan pasif (Chang, 2025; Lai, 2023; Moffett & Cassidy, 2023).

Dalam kerangka *design thinking*, *prototyping* merupakan tahap yang menjembatani ideasi dan pengujian. Setelah berbagai gagasan dihasilkan, murid tidak berhenti pada diskusi konseptual, tetapi diajak untuk mewujudkan ide tersebut ke dalam bentuk yang dapat diamati, disentuh, dicoba, atau disimulasikan. Tahap ini penting karena membantu murid memahami bahwa sebuah ide belum benar-

benar matang sebelum diuji dalam bentuk yang lebih konkret. Oleh karena itu, *prototyping* bukan hanya aktivitas teknis, melainkan juga aktivitas kognitif yang menghubungkan imajinasi dengan tindakan, konsep dengan pengalaman, serta refleksi dengan revisi (Krishnakumar et al., 2023; Lai, 2023; Norris, 2022).

Lebih jauh, dalam pembelajaran mendalam, *prototyping* menjadi sarana penting untuk mengintegrasikan aspek kognitif, afektif, dan psikomotor secara bersamaan. Murid tidak hanya berpikir tentang solusi, tetapi juga merasakan, membuat, mencoba, dan memperbaikinya. Proses ini memungkinkan pembelajaran berlangsung secara utuh karena murid belajar melalui tindakan yang bermakna. Atas dasar itu, pembahasan ini diarahkan untuk menelaah *prototyping* sebagai representasi kognitif dan eksperimen pembelajaran dalam pembelajaran mendalam berbasis *design thinking* (Lyu et al., 2023; Moffett & Cassidy, 2023; Purnama et al., 2023).

2. Pembelajaran Mendalam Berbasis Design Thinking, Prototyping

Dalam pembelajaran mendalam berbasis *design thinking*, *prototyping* merupakan momen ketika ide yang sebelumnya masih bersifat konseptual mulai diwujudkan ke dalam bentuk yang lebih konkret. Pada tahap ini, pembelajaran bergerak dari ruang berpikir menuju ruang mencoba. Murid tidak hanya berbicara tentang solusi, tetapi mulai membuat, memvisualisasikan, menguji, dan merevisi gagasan yang telah mereka bangun. Oleh sebab itu, pembahasan ini dibagi ke dalam empat subbahasan utama, yaitu *prototyping* sebagai representasi kognitif, *prototyping* sebagai proses *learning by making*, integrasi dimensi kognitif, afektif, dan psikomotor dalam *prototyping*, serta penerapan *prototyping* dalam pembelajaran mendalam berbasis *design thinking*.

2.1 Prototyping sebagai Representasi Kognitif

Prototyping dapat dipahami sebagai proses mengubah gagasan menjadi representasi yang lebih nyata agar dapat dipahami, dikomunikasikan, dan dievaluasi. Dalam konteks ini, prototipe bukan sekadar hasil sementara, tetapi juga media berpikir. Ketika murid membuat sketsa, model awal, simulasi, atau rancangan sederhana, mereka sesungguhnya sedang memindahkan proses berpikir dari ranah mental ke bentuk yang dapat diamati. Dengan cara ini, prototipe berfungsi sebagai alat representasional yang membantu

murid menata, memperjelas, dan meninjau ulang gagasannya sendiri (Krishnakumar et al., 2023; Lai, 2023).

Proses ini menjadi penting karena banyak ide tampak jelas di dalam pikiran, tetapi menjadi lebih kompleks ketika diwujudkan. Melalui *prototyping*, murid mulai melihat hubungan antarbagian, kekuatan gagasan, serta celah yang sebelumnya tidak tampak. Dalam pembelajaran, fungsi representasional ini sangat berarti karena murid sering kali membutuhkan medium untuk memahami gagasannya sendiri. Prototipe selanjutnya menjadi alat bantu berpikir yang memungkinkan ide tidak berhenti sebagai wacana, tetapi menjadi sesuatu yang dapat dilihat, dibahas, dan dikembangkan bersama (Norris, 2022; Youssry et al., 2022).

Selain itu, bentuk representasi yang dipilih dalam *prototyping* juga memengaruhi kualitas komunikasi gagasan. Representasi visual, model fisik, maupun simulasi digital memiliki konsekuensi yang berbeda terhadap beban kognitif dan kemudahan interpretasi. Karena itu, pendidik perlu mempertimbangkan kesesuaian antara bentuk prototipe, tujuan pembelajaran, dan tingkat kompleksitas gagasan yang ingin dikembangkan murid. Dalam hal ini, *prototyping* bukan sekadar soal “membuat”, tetapi juga soal memilih bentuk representasi yang paling efektif untuk membantu proses berpikir dan evaluasi (Krishnakumar et al., 2023; Youssry et al., 2022).

2.2 *Prototyping* sebagai Proses *Learning by making*

Prototyping juga dapat dipahami sebagai bentuk nyata dari *learning by making*. Murid belajar bukan hanya dengan mendengarkan atau membaca, tetapi dengan membuat sesuatu, mencoba kemungkinan, dan menghadapi konsekuensi dari keputusan yang mereka ambil. Dalam proses ini, pembelajaran berlangsung melalui tindakan yang bermakna. Pemahaman tidak selalu tumbuh secara linear; sering kali wawasan baru muncul justru ketika murid menemukan ketidaksesuaian, menghadapi kegagalan awal, atau menyadari bahwa ide yang tampak baik secara teoritis belum tentu berhasil ketika diwujudkan (Iandoli, 2023; Moffett & Cassidy, 2023).

Pendekatan *learning by making* mengubah relasi murid dengan pengetahuan. Murid tidak hanya menjadi penerima materi, tetapi pencipta pengalaman belajarnya sendiri. Mereka belajar melalui proses mencoba, salah, memperbaiki, dan mencoba kembali. Dalam hal ini, *prototyping* memberi ruang bagi pembelajaran yang lebih aktif, eksploratif, dan reflektif, sekaligus menumbuhkan kemandirian

intelektual dalam mengambil keputusan desain (Lai, 2023; Lyu et al., 2023).

Lebih jauh, *learning by making* juga menghubungkan proses berpikir dengan tindakan nyata. Murid belajar bahwa pengetahuan tidak hanya diproduksi melalui diskusi, tetapi juga melalui percobaan yang menguji apakah gagasan benar-benar dapat bekerja. Karena itu, *prototyping* tidak hanya memperkuat pemahaman konseptual, tetapi juga membangun kebiasaan belajar yang terbuka terhadap eksperimen dan revisi. Di sinilah *prototyping* menunjukkan nilai pedagogisnya sebagai sarana untuk belajar melalui pengalaman yang konkret dan bertahap (Iandoli, 2023; Purnama et al., 2023).

2.3 Integrasi Dimensi Kognitif, Afektif, dan Psikomotor dalam *Prototyping*

Salah satu kekuatan *prototyping* dalam pembelajaran mendalam adalah kemampuannya mengintegrasikan dimensi kognitif, afektif, dan psikomotor secara bersamaan. Pada dimensi kognitif, murid menggunakan penalaran untuk menyusun konsep, memilih alternatif, dan merancang solusi. Pada dimensi afektif, murid belajar menumbuhkan kepedulian, ketekunan, keberanian mencoba, dan keterbukaan terhadap umpan balik. Pada dimensi psikomotor, murid melibatkan keterampilan tindakan, koordinasi, dan kemampuan teknis dalam mewujudkan gagasan (Fitriani dan Hamdani, 2025; Lyu et al., 2023; Moffett & Cassidy, 2023).

Integrasi ini membuat *prototyping* menjadi pengalaman belajar yang utuh. Murid tidak hanya diminta memahami konsep, tetapi juga merasakan prosesnya dan menghidupkan gagasan melalui tindakan. Dalam praktiknya, pengalaman seperti ini penting karena pembelajaran yang terlalu dominan pada aspek kognitif sering kali gagal membentuk keterlibatan penuh murid. *Prototyping* justru menghadirkan pengalaman belajar yang lebih hidup karena murid merasa terlibat secara intelektual, emosional, dan fisik dalam proses penciptaan (Chang, 2025; Krishnakumar et al., 2023).

Prototyping bukan sekadar pembuatan benda atau media, melainkan sarana untuk mempertemukan berpikir, merasakan, dan melakukan dalam satu rangkaian pembelajaran. Inilah yang menjadikan *prototyping* relevan sebagai strategi pedagogis dalam pembelajaran mendalam yang menuntut keterlibatan utuh dari murid. Dalam konteks ini, *prototyping* membantu pembelajaran bergerak dari sekadar mengetahui menuju mengalami dan mengolah

pengalaman itu menjadi pemahaman yang lebih mendalam (Lai, 2023; Purnama et al., 2023).

2.4 Penerapan *Prototyping* dalam Pembelajaran Mendalam Berbasis *Design thinking*

Dalam pembelajaran berbasis *design thinking*, *prototyping* merupakan tahap ketika gagasan yang telah dipilih mulai diwujudkan dalam bentuk awal yang dapat diuji. Bentuknya dapat sangat beragam, mulai dari sketsa, model sederhana, papan cerita, simulasi aktivitas, rancangan media, purwarupa digital, hingga demonstrasi proses. Yang utama bukan kesempurnaannya, melainkan kemampuannya untuk membantu murid menguji apakah ide tersebut bekerja sesuai tujuan (Lai, 2023; Norris, 2022).

Penerapan *prototyping* di kelas menuntut pendidik menciptakan suasana yang memberi ruang bagi percobaan. Murid perlu diyakinkan bahwa prototipe bukan produk akhir yang harus langsung sempurna, melainkan sarana belajar untuk melihat, memperbaiki, dan mengembangkan gagasan. Dalam kondisi seperti itu, murid akan lebih berani bereksperimen dan tidak terlalu takut terhadap kegagalan awal. Lingkungan belajar yang aman dan terbuka menjadi syarat penting agar *prototyping* dapat berfungsi sebagai wahana eksperimen pembelajaran, bukan sekadar tugas produksi (Moffett & Cassidy, 2023; Youssry et al., 2022).

Dalam pembelajaran mendalam, *prototyping* yang baik memungkinkan murid menyadari bahwa kualitas solusi tidak ditentukan oleh ide saja, tetapi juga oleh bagaimana ide itu diwujudkan, diuji, dan disempurnakan. Proses ini membantu murid memahami bahwa berpikir kreatif dan berpikir kritis tidak berjalan terpisah. Keduanya bertemu dalam tindakan membuat, mengamati hasil, lalu merevisi berdasarkan temuan yang diperoleh. Dengan begitu, *prototyping* menjadi jembatan penting antara konseptualisasi dan evaluasi dalam pembelajaran berbasis *design thinking* (Krishnakumar et al., 2023; Lyu et al., 2023).

3. Simpulan

Prototyping sebagai representasi kognitif dan eksperimen pembelajaran menegaskan bahwa pembelajaran yang bermakna tidak berhenti pada kemampuan menghasilkan gagasan, tetapi juga menuntut kemampuan mewujudkan gagasan tersebut dalam bentuk yang dapat diuji. Dalam pembelajaran mendalam, *prototyping* membantu murid mengubah ide abstrak menjadi pengalaman

konkret yang membuka ruang bagi pemahaman, refleksi, dan perbaikan. Dengan demikian, *prototyping* bukan sekadar tahap teknis dalam *design thinking*, tetapi bagian penting dari proses pembentukan pengetahuan (Lai, 2023; Moffett & Cassidy, 2023).

Pada saat yang sama, *prototyping* memperlihatkan bahwa belajar melalui tindakan memiliki kekuatan pedagogis yang besar. Murid tidak hanya berpikir tentang solusi, tetapi juga mengalami proses membuat, mencoba, menilai, dan memperbaiki. Di sinilah pembelajaran menjadi lebih utuh karena melibatkan aspek kognitif, afektif, dan psikomotor secara bersamaan. Oleh karena itu, pendidik perlu memandang *prototyping* bukan sebagai pelengkap pembelajaran, tetapi sebagai strategi inti untuk membangun keterlibatan dan pemahaman yang lebih mendalam (Iandoli, 2023; Krishnakumar et al., 2023; Purnama et al., 2023).

Ke depan, pembelajaran berbasis *design thinking* perlu memberi ruang yang lebih luas bagi praktik *prototyping* agar murid terbiasa belajar melalui eksperimen, representasi, dan revisi. Dengan cara ini, murid tidak hanya terampil merancang ide, tetapi juga mampu mengembangkan solusi yang lebih realistis, reflektif, dan bermakna. *Prototyping* pada akhirnya dapat menjadi jembatan penting antara berpikir, membuat, dan belajar secara mendalam, meskipun implementasinya tetap perlu mempertimbangkan bentuk representasi, tingkat fidelitas, dan konteks pembelajaran agar tidak justru menambah beban kognitif yang tidak perlu (Youssry et al., 2022; Krishnakumar et al., 2023).

Gardian Novel Al Fatah Mukhlis



Gardian Novel Al Fatah Mukhlis, S.Pd., seorang pendidik yang menekuni bidang pendidikan Bahasa Indonesia dan Daerah. Ia merupakan lulusan Universitas Negeri Malang dengan program studi S1 Pendidikan Bahasa Sastra Indonesia dan Daerah. Ia memiliki pengalaman sebagai seorang guru di SMPN 1 Purwoharjo. Ia juga memiliki pengalaman dalam mengembangkan bimbingan belajar yang dikhususkan untuk anak-anak SMP. Untuk meningkatkan kompetensi dan profesionalitas sebagai seorang guru, saat ini ia menempuh Pendidikan Profesi Guru di Universitas PGRI Kanjuruhan Malang. Memiliki minat dalam mengkaji dan meneliti ilmu kebahasaan, secara khusus berkaitan dengan ilmu pragmatik.

Referensi

- Chang, Y. (2025). Engagement, academic emotions, and artificial intelligence application creativity in the metaverse: A study of facial expressions. *Journal of Computer Assisted Learning*, 41(3). <https://doi.org/10.1111/jcal.70030>
- Fitriani, F. H. D., & Hamdani, A. (2025). Isu-isu calon presiden 2024 dalam teks berita online. *Jurnal Onoma: Pendidikan, Bahasa, dan Sastra*, 11(1), 349–365. <https://doi.org/10.30605/onoma.v11i1.4816>
- Iandoli, L. (2023). Annual review article: The dual mindset of design-driven entrepreneurship: The case for a pedagogy of making and artefact-centred entrepreneurship education. *International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship*, 41(4), 349–370. <https://doi.org/10.1177/02662426231160525>
- Krishnakumar, S., Letting, C., Johnson, E., Zurita, N., & Menold, J. (2023). Make it or draw it? Investigating the communicative trade-offs between sketches and prototypes. *Design Science*, 9. <https://doi.org/10.1017/dsj.2023.31>
- Lai, Y. (2023). Learning efficacy of understanding by design-Internet of Things (UbD-IoT) education integrated with *design thinking* and computational thinking. *Library Hi Tech*, 42(2), 730–747. <https://doi.org/10.1108/LHT-01-2023-0002>
- Lyu, Q., Watanabe, K., Umemura, H., & Murai, A. (2023). Design-thinking skill enhancement in virtual reality: A literature study.

- Frontiers in Virtual Reality, 4.
<https://doi.org/10.3389/frvir.2023.1137293>
- Moffett, J., & Cassidy, D. (2023). Building a digital educational escape room using an online design-thinking process. *Online Learning*, 27(2). <https://doi.org/10.24059/olj.v27i2.3279>
- Norris, N. (2022). How does my student learn? Neurodiversity and the nature of learning in autism. *International Journal of Christianity & Education*, 27(1), 65–87. <https://doi.org/10.1177/20569971221084350>
- Purnama, A., Winarno, N., Prima, E., & Ahmad, N. (2023). Fostering students' concept mastery through STEM-engineering design process in thermal energy and heat transfer topic. *Insecta: Integrative Science Education and Teaching Activity Journal*, 4(2), 209–230. <https://doi.org/10.21154/insecta.v4i2.7240>
- Youssry, M., Abdulghany, R., & Elkhateeb, S. (2022). Digital fabrication as an approach for innovative architecture education. *MSA Engineering Journal*, 1(4), 79–97. <https://doi.org/10.21608/msaeng.2022.273848>.

Iterasi Reflektif dan Umpan Balik sebagai Mekanisme Pembelajaran Mendalam

Gayuh Elpanusi^{1*}, Ritma Yuniasari²

¹Universitas PGRI Kanjuruhan Malang,

²SMPN 19 Malang

¹elpanusigayuh@gmail.com

²ritmayuniasari36@guru.smp.belajar.id

1. Kerangka Design Thinking

Pembelajaran abad ke-21 menuntut kualitas belajar yang tidak hanya diukur dari kemampuan murid menghasilkan gagasan atau solusi, tetapi juga dari kemampuan mereka merefleksikan proses belajar dan memperbaikinya secara berkelanjutan. Dalam perspektif ini, pembelajaran yang bermakna tidak berhenti pada pencapaian hasil awal, melainkan terus bergerak melalui proses meninjau, menguji, mengoreksi, dan menyempurnakan. Refleksi dan umpan balik menjadi dua unsur penting karena keduanya membantu murid beralih dari orientasi pada hasil tunggal menuju pengembangan pemahaman yang bersifat iteratif, lebih sadar proses, dan lebih mendalam (Konita & Andromeda, 2023; Sumanto & Sembiring, 2023; Susanti et al., 2023).

Dalam kerangka *design thinking*, tahap tes tidak dapat dipahami hanya sebagai tahap akhir untuk memeriksa berhasil atau tidaknya suatu solusi. Tahap ini justru merupakan ruang belajar yang memungkinkan murid menilai kembali gagasan mereka melalui respons pengguna, evaluasi, dan proses revisi berkelanjutan. Karena itu, tes bukan sekadar evaluasi produk, melainkan mekanisme epistemik yang memperkaya pemahaman terhadap masalah, solusi, dan pola berpikir murid sendiri. Dalam konteks pembelajaran mendalam, iterasi reflektif dan umpan balik menjadi jalan bagi murid

untuk tidak sekadar membuat, tetapi juga menilai dan memperbaiki hasil kerjanya secara sadar dan bertanggung jawab (Asih et al., 2024; Miskiyyah et al., 2023; Rustam et al., 2024; Wilujeng & Rahayu, 2023).

Lebih jauh, umpan balik yang bermakna tidak cukup dipahami sebagai koreksi teknis. Umpan balik perlu menjadi sumber belajar yang mengarahkan revisi, memperluas pemahaman tentang tujuan, proses, dan produk, serta membuka kemungkinan perbaikan dari berbagai sumber, seperti pendidik, teman sebaya, pengguna, dan refleksi diri murid. Atas dasar itu, pembahasan ini diarahkan untuk menelaah iterasi reflektif dan umpan balik sebagai mekanisme utama dalam pembelajaran mendalam berbasis *design thinking*, terutama dalam kaitannya dengan penyempurnaan pembelajaran, penguatan metakognisi, dan pembentukan budaya belajar yang reflektif (Bago, 2024; Hartati & Saputra, 2021; Noh et al., 2022; Rustam et al., 2024).

2. Penerapan Tahap Tes Dalam Pembelajaran Mendalam Berbasis Design Thinking

Dalam pembelajaran mendalam berbasis *design thinking*, tahap tes bukanlah penutup proses, melainkan ruang terbuka untuk belajar kembali. Pada tahap ini, murid berhadapan dengan respons, kritik, pengalaman pengguna, dan temuan baru yang menuntut mereka meninjau ulang gagasan yang telah dibuat. Proses ini menjadikan pembelajaran tidak berhenti pada penyelesaian tugas, tetapi bergerak melalui siklus refleksi dan perbaikan. Oleh sebab itu, pembahasan ini dibagi ke dalam empat subbahasan utama, yaitu iterasi reflektif sebagai proses penyempurnaan pembelajaran, umpan balik sebagai sumber belajar, dimensi metakognitif dalam refleksi dan revisi, serta penerapan tahap tes dalam pembelajaran mendalam berbasis *design thinking*.

2.1 Iterasi Reflektif sebagai Proses Penyempurnaan Pembelajaran

Iterasi reflektif merupakan proses mengulang, meninjau, dan memperbaiki hasil kerja berdasarkan pemahaman baru yang diperoleh selama pembelajaran. Dalam proses ini, pengulangan bukan berarti kembali ke titik awal tanpa arah, melainkan bergerak maju dengan membawa pengalaman, temuan, dan kesadaran yang lebih kaya. Karena itu, iterasi reflektif bukan sekadar kegiatan teknis untuk memperbaiki kesalahan, tetapi mekanisme pembelajaran yang membantu murid menyempurnakan cara berpikir dan cara

bertindaknya (Asih et al., 2024; Rustam et al., 2024; Wilujeng & Rahayu, 2023).

Dalam praktik pembelajaran, murid sering kali terbiasa menganggap hasil pertama sebagai hasil akhir. Padahal, pembelajaran mendalam justru tumbuh ketika murid diberi ruang untuk melihat bahwa hasil awal masih dapat ditinjau ulang, dipertanyakan, dan diperbaiki. Dari proses ini, murid belajar bahwa kualitas pemahaman tidak ditentukan oleh kecepatan menghasilkan jawaban, tetapi oleh kesediaan untuk terus mengembangkan dan menyempurnakan hasil berpikirnya. Selanjutnya, iterasi reflektif membantu pembelajaran bergerak dari orientasi pada hasil sesaat menuju orientasi pada pertumbuhan (Rustam et al., 2024; Wulandari & Wilyanti, 2023).

Selain itu, iterasi reflektif juga memperkuat budaya kelas yang sehat terhadap kesalahan. Kesalahan tidak diperlakukan sebagai akhir pembelajaran, tetapi sebagai data untuk memperbaiki proses berikutnya. Sejumlah praktik berbasis *lesson study* dan penelitian tindakan menunjukkan bahwa refleksi yang dilakukan secara teratur, baik terhadap desain maupun pelaksanaan pembelajaran, dapat memperkuat kualitas proses belajar dan membuka ruang redesign yang lebih tepat sasaran (Hanum & Wahyudi, 2023; Hasanah et al., 2023; Pepadu et al., 2022; Purwati, 2022).

2.2 Umpan Balik sebagai Sumber Belajar

Umpan balik merupakan unsur penting dalam pembelajaran karena memberikan cermin bagi murid untuk melihat kembali hasil kerjanya secara lebih objektif. Melalui umpan balik, murid tidak hanya mengetahui apakah hasil kerjanya sudah baik atau belum, tetapi juga memahami mengapa suatu bagian perlu dipertahankan, diperbaiki, atau dikembangkan lebih lanjut. Dalam konteks ini, umpan balik bukan sekadar komentar penilaian, melainkan sumber belajar yang membantu murid memperluas kualitas pemahamannya (Bago, 2024; Hartati & Saputra, 2021; Rustam et al., 2024).

Dalam pembelajaran mendalam, umpan balik yang bermakna perlu melampaui koreksi sederhana. Umpan balik harus memberi arah, membuka kemungkinan revisi, dan menstimulasi murid untuk berpikir lebih jauh. Karena itu, umpan balik yang baik tidak hanya mengatakan “ini kurang tepat”, tetapi juga membantu murid melihat hubungan antara tujuan, proses, dan hasil yang dicapai. Umpan balik yang demikian akan mendorong murid untuk melakukan perbaikan berdasarkan alasan yang jelas, bukan sekadar mengikuti koreksi

secara pasif (Amelia et al., 2021; Rustam et al., 2024; Wilujeng & Rahayu, 2023).

Selain itu, umpan balik dapat datang dari berbagai sumber, seperti pendidik, teman sebaya, pengguna, maupun refleksi diri murid sendiri. Keragaman sumber ini penting karena memungkinkan murid memperoleh banyak sudut pandang terhadap hasil kerjanya. Dari sinilah murid belajar bahwa memahami kualitas karya tidak cukup dari satu perspektif saja, tetapi memerlukan keterbukaan terhadap penilaian dan pengalaman orang lain. Tantangannya terletak pada bagaimana menjaga keseimbangan antara umpan balik eksternal dan inisiatif reflektif murid agar pembelajaran tetap berpusat pada pertumbuhan dirinya sendiri (Hartati & Saputra, 2021; Noh et al., 2022).

2.3 Dimensi Metakognitif dalam Refleksi dan Revisi

Iterasi reflektif dan umpan balik tidak hanya memperbaiki produk, tetapi juga memperkuat kemampuan metakognitif murid. Metakognisi berkaitan dengan kemampuan seseorang untuk menyadari, memantau, dan mengatur proses berpikirnya sendiri. Dalam pembelajaran mendalam, kemampuan ini sangat penting karena murid tidak hanya perlu mengetahui apa yang mereka pelajari, tetapi juga bagaimana mereka belajar, mengapa mereka memilih suatu strategi, dan apa yang perlu diubah agar hasilnya lebih baik (Atmaja, 2021; Pepadu et al., 2022; Rustam et al., 2024; Wilujeng & Rahayu, 2023).

Melalui refleksi dan revisi, murid mulai belajar mengenali pola berpikirnya sendiri. Mereka dapat melihat keputusan mana yang efektif, asumsi mana yang kurang tepat, bagian mana yang perlu diperkuat, dan strategi mana yang perlu diperbaiki. Oleh karena itu, proses tes tidak hanya menghasilkan perbaikan pada solusi, tetapi juga pertumbuhan pada kesadaran berpikir murid. Dimensi metakognitif ini penting karena pembelajaran yang mendalam menuntut murid menjadi pembelajar yang sadar diri, bukan sekadar pelaksana instruksi (Asih et al., 2024; Rustam et al., 2024).

Lebih jauh, berbagai praktik kolaboratif seperti lesson study memperlihatkan bahwa refleksi bersama juga dapat memperkuat metakognisi, baik pada level murid maupun pendidik. Ketika refleksi dilakukan dalam suasana dialogis dan didukung oleh data pembelajaran, revisi tidak lagi menjadi aktivitas acak, tetapi proses sadar yang terarah pada peningkatan mutu pembelajaran. Dalam konteks ini, refleksi dan revisi berfungsi sebagai sarana untuk

membangun kemandirian intelektual yang terus bertumbuh (Hanum & Wahyudi, 2023; Hasanah et al., 2023; Pepadu et al., 2022).

2.4 Penerapan Tahap Tes dalam Pembelajaran Mendalam Berbasis *Design thinking*

Dalam pembelajaran berbasis *design thinking*, tahap tes merupakan tahap ketika solusi yang telah dirancang dipertemukan dengan realitas penggunaan, penilaian, atau pengalaman orang lain. Pada tahap ini, murid belajar bahwa solusi tidak cukup dinilai dari niat atau desain awalnya, tetapi perlu dilihat dari bagaimana ia bekerja, bagaimana ia diterima, dan bagaimana ia dapat diperbaiki. Karena itu, tahap tes tidak boleh diperlakukan sebagai evaluasi formal semata, tetapi sebagai sumber data bagi revisi dan pembelajaran berikutnya (Miskiyyah et al., 2023; Rustam et al., 2024).

Penerapan tahap tes di kelas dapat dilakukan melalui berbagai strategi, seperti uji coba produk, presentasi terbuka, simulasi penggunaan, respons pengguna, diskusi reflektif, dan penilaian teman sebaya. Yang penting, pendidik perlu membangun suasana yang aman agar murid tidak memandang umpan balik sebagai ancaman, melainkan sebagai kesempatan untuk tumbuh. Dalam situasi seperti itu, murid akan lebih siap menerima masukan dan lebih terbuka untuk memperbaiki hasil kerjanya. Budaya kelas yang aman terhadap kesalahan menjadi syarat penting agar tahap tes benar-benar mendukung pembelajaran mendalam (Amelia et al., 2021; Irawan & Mirliani, 2022; Pepadu et al., 2022).

Dalam pembelajaran mendalam, tahap tes yang dirancang dengan baik akan memperkaya kualitas pemahaman murid. Mereka belajar bahwa solusi yang baik bukan solusi yang langsung sempurna, tetapi solusi yang terus berkembang melalui dialog dengan kenyataan. Dengan demikian, tahap tes bukan sekadar evaluasi akhir, tetapi inti dari pembelajaran yang membiasakan murid untuk berpikir reflektif, menerima umpan balik secara dewasa, dan melakukan perbaikan secara berkelanjutan (Rustam et al., 2024; Wilujeng & Rahayu, 2023).

3. Simpulan

Iterasi reflektif dan umpan balik merupakan dua mekanisme kunci dalam pembelajaran mendalam berbasis *design thinking*. Keduanya memastikan bahwa proses belajar tidak berhenti pada hasil awal, tetapi terus bergerak melalui refleksi, evaluasi, dan perbaikan yang berkelanjutan. Melalui refleksi, murid belajar meninjau ulang cara berpikir dan hasil kerjanya. Melalui umpan balik, murid memperoleh sumber belajar baru yang membantu mereka memahami kekuatan, keterbatasan, dan arah pengembangan yang perlu ditempuh. Dengan demikian, pembelajaran menjadi proses yang terus tumbuh, bukan peristiwa yang berhenti pada penyelesaian tugas (Konita & Andromeda, 2023; Rustam et al., 2024; Susanti et al., 2023; Wilujeng & Rahayu, 2023).

Dalam konteks *design thinking*, tahap tes menunjukkan bahwa kualitas solusi sangat bergantung pada kesiapan untuk menerima respons, mengolah pengalaman, dan melakukan revisi. Hal ini menegaskan bahwa pembelajaran yang bermakna memerlukan budaya kelas yang menghargai proses perbaikan, bukan hanya hasil akhir. Pendidik dalam hal ini perlu membangun lingkungan belajar yang aman, reflektif, dan terbuka terhadap kritik yang konstruktif agar murid terbiasa belajar melalui revisi, bukan takut terhadap kesalahan. Bukti dari berbagai praktik berbasis proyek, inquiry, dan lesson study menunjukkan bahwa pendekatan semacam ini dapat memperkuat kualitas hasil belajar sekaligus mengembangkan metakognisi murid (Hanum & Wahyudi, 2023; Hasanah et al., 2023; Noh et al., 2022; Pepadu et al., 2022; Wulandari & Wilyanti, 2023).

Ke depan, pembelajaran berbasis *design thinking* perlu memberi perhatian yang lebih kuat pada iterasi reflektif dan umpan balik sebagai inti pengembangan pemahaman murid. Praktik pembelajaran perlu dirancang sedemikian rupa agar refleksi, revisi, dan penerimaan umpan balik menjadi kebiasaan belajar yang wajar dan produktif. Dengan cara ini, murid tidak hanya terampil menghasilkan solusi, tetapi juga mampu menilai, memperbaiki, dan mengembangkan solusi tersebut secara berkelanjutan. Iterasi reflektif dan umpan balik pada akhirnya menjadi landasan penting bagi pembelajaran yang membentuk murid sebagai pembelajar yang kritis, sadar diri, dan terus bertumbuh (Atmaja, 2021; Hasanah et al., 2023; Pepadu et al., 2022; Purwati, 2022; Rustam et al., 2024).

Gayuh Elpanusi



Gayuh Elpanusi, S.S. adalah lulusan Sastra Indonesia Universitas Negeri Malang tahun 2023. Saat ini, ia sedang menempuh Pendidikan Profesi Guru (PPG) Prajabatan tahun 2026 di Universitas PGRI Kanjuruhan Malang. Selama masa studi S1, ia aktif sebagai relawan pengajar di berbagai daerah 3T di Indonesia, yang kemudian menginspirasi peralihannya menjadi seorang pendidik. Minat penelitiannya meliputi pembelajaran Bahasa Indonesia, khususnya sastra lisan seperti cerita rakyat dan puisi rakyat, serta integrasi media film pendek sebagai sarana pembelajaran untuk memperkaya pemahaman dan apresiasi peserta didik terhadap karya sastra.

Referensi

- Amelia, R., Husniyah, R., Hidayatullah, S., & Permaisuri, L. (2021). Penerapan model POE berbasis blended learning untuk meningkatkan keterampilan berpikir tingkat tinggi peserta didik kelas XI SMA. *Jurnal Penelitian Pembelajaran Fisika*, 7(2), 121. <https://doi.org/10.24036/jppf.v7i2.113335>
- Asih, N., Purwati, N., & Budiarti, I. (2024). Penerapan model pembelajaran kooperatif tipe think pair share untuk meningkatkan hasil belajar matematika siswa kelas X. *Jurnal Pembelajaran dan Pengembangan Matematika*, 4(1), 55–63. <https://doi.org/10.36733/pemantik.v4i1.8460>
- Atmaja, D. (2021). Peningkatan motivasi belajar fisika menggunakan multimedia interaktif berbasis PowerPoint pada peserta didik kelas XI SMA Negeri 22 Jakarta. *Jurnal Ilmiah Edukasia*, 1(1), 61–72. <https://doi.org/10.26877/jie.v1i1.7965>
- Bago, T. (2024). Penerapan strategi pembelajaran peningkatan kemampuan berpikir (SPPKB) peserta didik untuk meningkatkan hasil belajar matematika pada materi trigonometri di kelas X-1 SMA Negeri 1 Hibala TP.2022/2023. *Jurnal Pengabdian Masyarakat dan Riset Pendidikan*, 2(3), 245–251. <https://doi.org/10.31004/jerkin.v2i3.258>
- Hanum, A., & Wahyudi, W. (2023). Implementasi project based learning (PjBL) berdiferensiasi untuk meningkatkan self-responsibility siswa kelas IV A SDN Kutowinangun 01 Salatiga. *Wasis: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 4(2), 86–95. <https://doi.org/10.24176/wasis.v4i2.11192>

- Hartati, P., & Saputra, E. (2021). Penggunaan bahan ajar PowerPoint online dalam menunjang pembelajaran jarak jauh untuk meningkatkan HOTS siswa. *Didactical Mathematics*, 3(2), 75–83. <https://doi.org/10.31949/dm.v3i2.1610>
- Hasanah, U., Desy, V., Ngadimah, M., & Humaisi, S. (2023). Strategi pembudayaan lesson study melalui divisi inovasi di SMP Negeri 3 Madiun. *Excelencia: Journal of Islamic Education & Management*, 3(01), 1–12. <https://doi.org/10.21154/excelencia.v3i01.1482>
- Irawan, B., & Mirliani, M. (2022). Meningkatkan kemampuan berpikir kritis matematis mahasiswa menggunakan model pembelajaran connected mathematics project (CMP). *Jurnal Pendidikan Matematika (Judika Education)*, 5(1), 65–72. <https://doi.org/10.31539/judika.v5i1.3794>
- Konita, T., & Andromeda, A. (2023). The effect of lesson study for learning community based guided inquiry learning model on salt hydrolysis material on student learning outcomes of SMAN 10 Padang. *Entalpi Pendidikan Kimia*, 15–23. <https://doi.org/10.24036/epk.v4i2.325>
- Miskiyyah, Z., Harun, L., & Fitri, N. (2023). Penerapan model pembelajaran problem based learning berdasarkan gaya belajar Kolb dalam meningkatkan hasil belajar peserta didik. *JPGP*, 1(1), 18–29. <https://doi.org/10.26877/jpgp.v1i1.166>
- Noh, R., Purwati, E., & Papuangan, N. (2022). Memfasilitasi pembelajaran berpusat pada peserta didik melalui praktik lesson study pada mata pelajaran ekonomi kelas X IPS1 di SMAN 10 Ternate. *Oikos: Jurnal Kajian Pendidikan Ekonomi dan Ilmu Ekonomi*, 6(1). <https://doi.org/10.23969/oikos.v6i1.4995>
- Pepadu, J., Sudika, I., Paridi, K., Asyhar, M., Wahidah, B., & Nazir, Y. (2022). Perancangan materi pembelajaran dengan pola lesson study for learning community (LSLC) bagi guru-guru bahasa Indonesia di SMP sekota Mataram. *Jurnal Pepadu*, 3(1), 120–125. <https://doi.org/10.29303/pepadu.v3i1.2310>
- Purwati, E. (2022). Implementasi discovery learning berbasis lesson study untuk meningkatkan kemampuan berpikir kritis peserta didik pada masa pemulihan pembelajaran di SMK5 Pembangunan Ternate. *Humano: Jurnal Penelitian*, 13(2). <https://doi.org/10.33387/humano.v13i2.5460>
- Rustam, R., Akbar, O., & Saputra, A. (2024). *Design thinking* dalam pembelajaran berdiferensiasi Bahasa Indonesia mahasiswa

- pendidikan profesi guru. *Semantik*, 13(1), 43–56.
<https://doi.org/10.22460/semantik.v13i1.p43-56>
- Sumanto, N., & Sembiring, A. (2023). Pelatihan berpikir desain dan teknologi digital dalam implementasi Merdeka Belajar di SDN 105300 Deli Tua Sumatera Utara. *Jurnal Pengabdian Undikma*, 4(3), 668. <https://doi.org/10.33394/jpu.v4i3.8584>
- Susanti, E., Faisal, E., & Maimun, M. (2023). Upaya meningkatkan hasil belajar PPKn peserta didik melalui implementasi model pembelajaran kooperatif learning tipe team games tournament (TGT). *Asanka: Journal of Social Science and Education*, 4(2). <https://doi.org/10.21154/asanka.v4i2.7905>
- Wilujeng, B., & Rahayu, I. (2023). Model pembelajaran berbasis masalah untuk meningkatkan hasil belajar tata rias wajah. *Journal of Vocational and Technical Education (JVTE)*, 5(1), 24–30. <https://doi.org/10.26740/jvte.v5n1.p24-30>
- Wulandari, S., & Wilyanti, L. (2023). Penerapan model pembelajaran berbasis proyek untuk meningkatkan aktivitas dan keterampilan analisis sastra. *Pena: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra*, 13(1), 32–48.
<https://doi.org/10.22437/pena.v13i1.29624>

Integrasi *Design thinking* dalam Ekosistem Pembelajaran Berpusat pada Murid

Hilda Chairunnisa^{1*}, Ritma Yuniasari²

¹Universitas PGRI Kanjuruhan Malang,

²SMPN 19 Malang

¹hildachairunnisa30@gmail.com

²ritmayuniasari36@guru.smp.belajar.id

1. Integrasi *Design thinking* dalam Ekosistem Pembelajaran

Pendidikan abad ke-21 menuntut lahirnya ekosistem pembelajaran yang tidak lagi berpusat pada penyampaian materi, tetapi pada pengalaman belajar murid yang utuh, kontekstual, dan transformatif. Dalam konteks ini, murid tidak diposisikan sebagai penerima pasif pengetahuan, melainkan sebagai subjek yang berpikir, merespons realitas, berkolaborasi, dan membangun makna melalui pengalaman belajar yang autentik. Karena itu, pembelajaran berpusat pada murid memerlukan pendekatan yang tidak hanya inovatif secara metodologis, tetapi juga mampu membangun lingkungan belajar yang responsif terhadap kebutuhan, konteks, dan potensi murid (Graybeal & Ferrier, 2021; Kickul et al., 2025; N., 2023).

Salah satu pendekatan yang memiliki relevansi kuat dengan kebutuhan tersebut adalah *design thinking*. Sebagai pendekatan yang menekankan empati, perumusan masalah, ideasi, prototyping, dan pengujian, *design thinking* menawarkan kerangka yang memungkinkan pembelajaran berjalan secara lebih terbuka, reflektif, dan kontekstual. Pendekatan ini tidak hanya mengarahkan murid untuk memecahkan masalah, tetapi juga membentuk cara berpikir yang peka terhadap kebutuhan manusia, terbuka pada kemungkinan baru, dan siap memperbaiki gagasan melalui proses iteratif. Dalam hal ini, *design thinking* bukan sekadar metode, melainkan cara

membangun budaya belajar yang menempatkan murid sebagai pusat dari seluruh proses pembelajaran (Goode & MacGillivray, 2023; landoli, 2023; Shaikh, 2023).

Lebih jauh, integrasi *design thinking* dalam ekosistem pembelajaran berpusat pada murid memiliki hubungan erat dengan pembelajaran yang *mindful*, *meaningful*, dan *joyful*. Pembelajaran yang *mindful* menuntut kehadiran kesadaran dan perhatian penuh terhadap proses belajar. Pembelajaran yang *meaningful* menuntut keterkaitan antara materi, pengalaman, dan kehidupan nyata murid. Sementara itu, pembelajaran yang *joyful* menuntut suasana belajar yang hidup, aman, dan memberi ruang bagi rasa ingin tahu serta kreativitas. Atas dasar itu, pembahasan ini diarahkan untuk menelaah bagaimana *design thinking* dapat diintegrasikan ke dalam ekosistem pembelajaran berpusat pada murid sebagai fondasi bagi pembelajaran yang berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan (Korona & Hutchison, 2023; Tuamsuk et al., 2023; Woraphiphat & Roopsuwankun, 2023).

2. Integrasi design thinking

Integrasi *design thinking* dalam ekosistem pembelajaran berpusat pada murid tidak dapat dipahami hanya sebagai penambahan langkah-langkah metode ke dalam kegiatan belajar. Yang dibutuhkan adalah perubahan cara pandang terhadap bagaimana pembelajaran dirancang, dijalankan, dan dimaknai. Dalam konteks ini, *design thinking* berfungsi sebagai kerangka yang memungkinkan ekosistem belajar tumbuh lebih responsif terhadap pengalaman murid, lebih terbuka terhadap eksplorasi, dan lebih kuat dalam membangun keterlibatan yang utuh. Oleh sebab itu, pembahasan ini dibagi ke dalam empat subbahasan utama, yaitu *design thinking* sebagai kerangka pedagogis berpusat pada murid, integrasinya dalam pembelajaran yang *mindful*, kontribusinya terhadap pembelajaran yang *meaningful*, dan perannya dalam membentuk pembelajaran yang *joyful*.

2.1 Design Thinking sebagai Kerangka Pedagogis Berpusat pada Murid

Design thinking dapat dipahami sebagai kerangka pedagogis yang sejalan dengan prinsip pembelajaran berpusat pada murid karena menempatkan pengalaman, kebutuhan, dan keterlibatan murid sebagai dasar utama pembelajaran. Pendekatan ini mendorong pendidik untuk memulai dari empati, bukan dari asumsi.

Murid tidak hanya diminta mengikuti alur pembelajaran yang telah ditetapkan, tetapi diajak untuk terlibat dalam proses memahami masalah, menghasilkan gagasan, mengembangkan solusi, dan menilai hasil kerjanya secara reflektif (Graybeal & Ferrier, 2021; Shaikh, 2023).

Dalam konteks ini, pembelajaran berpusat pada murid tidak lagi sekadar berarti memberi murid kesempatan berbicara lebih banyak, tetapi memberi mereka ruang untuk benar-benar berpikir, mengambil keputusan, dan membangun pengalaman belajar yang autentik. *Design thinking* mendukung hal tersebut karena setiap tahapnya membuka peluang bagi murid untuk menjadi aktor utama dalam proses belajar. Peran pendidik bergeser dari penyampai informasi menjadi fasilitator yang merancang pengalaman, memantik pertanyaan, dan mengarahkan proses refleksi tanpa mematikan inisiatif murid (Goode & MacGillivray, 2023; N., 2023).

Integrasi *design thinking* dalam pembelajaran berpusat pada murid menuntut perubahan pada level pedagogis sekaligus kultural. Pendekatan ini tidak akan bermakna jika hanya diterapkan sebagai prosedur teknis tanpa perubahan dalam hubungan belajar, pola interaksi kelas, dan cara memaknai keberhasilan pembelajaran. Di sinilah *design thinking* perlu dipahami sebagai kerangka pedagogis yang hidup, bukan sekadar rangkaian langkah formal (Braga & Martins, 2024; Fitriani dan Hamdani, 2025; Lake et al., 2021).

2.2 Integrasi *Design thinking* dalam Pembelajaran *Mindful*

Pembelajaran yang *mindful* menekankan pentingnya kesadaran dalam proses belajar. Murid tidak hanya menjalani aktivitas pembelajaran secara mekanis, tetapi memahami apa yang sedang dilakukan, mengapa hal itu penting, dan bagaimana proses tersebut memengaruhi cara berpikir mereka. Dalam konteks ini, *design thinking* mendukung pembelajaran *mindful* karena setiap tahapnya menuntut perhatian, keterlibatan, dan kesadaran terhadap proses (Kickul et al., 2025; Tuamsuk et al., 2023).

Tahap empati, misalnya, melatih murid untuk hadir secara utuh dalam mendengarkan pengalaman orang lain. Tahap *define* menuntut murid berpikir secara cermat dalam membongkar masalah. Tahap ideasi mengajarkan keterbukaan terhadap kemungkinan. Tahap *prototyping* dan tes membantu murid memperhatikan hubungan antara gagasan, tindakan, dan konsekuensi pembelajaran. Keseluruhan proses ini membangun kebiasaan belajar yang lebih sadar dan reflektif karena murid terus diajak memantau bagaimana

mereka berpikir dan bertindak (Korona & Hutchison, 2023; Shaikh, 2023).

Design thinking membantu murid belajar tidak hanya dengan “melakukan”, tetapi juga dengan “menyadari”. Pembelajaran menjadi lebih *mindful* karena murid tidak tenggelam dalam rutinitas tugas, melainkan diajak memahami proses belajar sebagai perjalanan berpikir yang perlu dihayati dengan penuh perhatian. Dalam jangka panjang, hal ini berkontribusi pada terbentuknya pembelajar yang lebih reflektif dan sadar diri (Kickul et al., 2025; Tuamsuk et al., 2023).

2.3 Integrasi *Design thinking* dalam Pembelajaran *Meaningful*

Pembelajaran yang *meaningful* terjadi ketika murid mampu melihat keterkaitan antara apa yang dipelajari dengan pengalaman hidup, kebutuhan nyata, dan dunia di sekitarnya. Dalam hal ini, *design thinking* memiliki kekuatan karena berangkat dari masalah yang autentik dan berorientasi pada solusi yang relevan. Proses belajar tidak berhenti pada penguasaan konsep, tetapi bergerak menuju pemaknaan, penerapan, dan transformasi pemahaman (Kickul et al., 2025; Shaikh, 2023).

Melalui pendekatan ini, murid belajar bahwa pengetahuan bukan sekadar isi buku atau materi kelas, tetapi alat untuk memahami dan merespons realitas. Ketika murid terlibat dalam mengidentifikasi masalah yang dekat dengan kehidupan mereka, membangun solusi, dan mengujinya, mereka lebih mudah merasakan makna dari apa yang dipelajari. Materi menjadi hidup karena berhubungan dengan pengalaman yang nyata dan dengan kebutuhan manusia yang konkret (Korona & Hutchison, 2023; Lake et al., 2021).

Dalam konteks pembelajaran mendalam, makna tidak lahir hanya dari relevansi isi, tetapi juga dari kualitas keterlibatan murid dalam proses. *Design thinking* mendukung hal ini karena murid mengalami sendiri bagaimana pengetahuan digunakan untuk membaca situasi, merancang respon, dan menilai dampak gagasan secara empiris. Di sinilah pembelajaran menjadi lebih bermakna karena pengetahuan hadir sebagai sesuatu yang digunakan, bukan hanya diingat (Goode & MacGillivray, 2023; Lake et al., 2021).

2.4 Integrasi *Design thinking* dalam Pembelajaran *Joyful*

Pembelajaran yang *joyful* bukan berarti pembelajaran yang sekadar menyenangkan secara permukaan, tetapi pembelajaran yang memberi ruang aman bagi rasa ingin tahu, keberanian

mencoba, interaksi yang hidup, dan pengalaman berhasil memahami sesuatu secara mendalam. Dalam konteks ini, *design thinking* dapat membentuk suasana belajar yang *joyful* karena memberi ruang bagi eksplorasi, kolaborasi, kreativitas, dan percobaan (Kickul et al., 2025; Woraphiphat & Roopsuwankun, 2023).

Murid yang dilibatkan dalam proses *design thinking* cenderung merasa lebih memiliki proses belajarnya. Mereka tidak hanya menerima tugas, tetapi berpartisipasi dalam perjalanan memahami masalah, membangun solusi, dan memperbaiki gagasannya. Proses ini menumbuhkan antusiasme karena murid merasa ide mereka dihargai, pengalaman mereka relevan, dan kontribusi mereka memiliki makna. Rasa senang muncul bukan semata karena aktivitasnya menarik, tetapi karena pembelajaran memberi pengalaman keterlibatan yang utuh (Lake et al., 2021; Nguyen et al., 2023).

Selain itu, pembelajaran yang *joyful* juga tumbuh ketika kesalahan tidak diperlakukan sebagai kegagalan final, melainkan sebagai bagian wajar dari proses belajar. Dalam *design thinking*, revisi dan iterasi adalah sesuatu yang normal. Hal ini membantu membangun iklim belajar yang lebih aman, lebih ramah terhadap percobaan, dan lebih mendorong keberanian murid untuk terlibat aktif. Karena itu, *joyful learning* dalam konteks *design thinking* tidak berdiri sendiri, melainkan lahir dari hubungan erat antara rasa aman, rasa memiliki, dan keterlibatan bermakna dalam proses belajar (Tupas et al., 2023; Woraphiphat & Roopsuwankun, 2023).

3. Simpulan

Integrasi *design thinking* dalam ekosistem pembelajaran berpusat pada murid menunjukkan bahwa pembelajaran yang berkualitas tidak cukup hanya inovatif pada level metode, tetapi juga harus transformatif pada level budaya belajar. *Design thinking* memberikan kerangka yang memungkinkan pembelajaran tumbuh lebih responsif terhadap pengalaman murid, lebih terbuka terhadap eksplorasi, dan lebih kuat dalam membangun keterlibatan yang sadar, bermakna, dan menggembirakan. Dengan demikian, *design thinking* layak dipahami bukan sekadar sebagai strategi pemecahan masalah, tetapi sebagai fondasi pedagogis untuk membangun ekosistem belajar yang lebih manusiawi (Goode & MacGillivray, 2023; Graybeal & Ferrier, 2021; Shaikh, 2023).

Pada saat yang sama, integrasi ini menuntut kesiapan pendidik dan institusi pendidikan. Pendidik perlu mampu merancang

pengalaman belajar yang autentik, memfasilitasi proses yang terbuka dan iteratif, serta membangun budaya kelas yang aman bagi eksplorasi dan revisi. Institusi juga perlu memberi ruang bagi fleksibilitas, kolaborasi, integrasi teknologi, dan penilaian yang tidak hanya berorientasi pada hasil akhir. Tanpa dukungan semacam ini, *design thinking* berisiko direduksi menjadi langkah-langkah prosedural yang kehilangan ruh pembelajaran berpusat pada murid (Braga & Martins, 2024; Khan & Thilagam, 2021; Nguyen et al., 2023).

Ke depan, ekosistem pembelajaran yang *mindful, meaningful*, dan *joyful* perlu semakin diperkaya melalui integrasi *design thinking* yang kontekstual dan berkelanjutan. Dengan cara ini, murid tidak hanya dibentuk menjadi pemecah masalah, tetapi juga menjadi pembelajar yang sadar, reflektif, kreatif, dan memiliki kepedulian terhadap realitas di sekitarnya. Pada akhirnya, integrasi *design thinking* dalam pembelajaran berpusat pada murid dapat menjadi jalan strategis untuk menghadirkan pendidikan yang lebih relevan dengan tantangan abad ke-21 (Korona & Hutchison, 2023; Tuamsuk et al., 2023; Tupas et al., 2023).

Hilda Chairunnisa



Hilda Chairunnisa, S.Pd., adalah seorang pendidik di bidang Bahasa dan Sastra Indonesia. Lulusan S1 Pendidikan Bahasa, Sastra Indonesia, dan Daerah dari Universitas Negeri Malang pada tahun 2024. Saat ini sedang menjalani program Pendidikan Profesi Guru (PPG) Prajabatan. Pengalaman akademisnya meliputi penelitian kualitatif mengenai tata krama verbal dan nonverbal dalam novel grafis Yowes Ben. Saat ini, ia memiliki ketertarikan pada pengembangan media pembelajaran yang inovatif untuk mendukung proses pembelajaran bahasa yang lebih efektif dan menarik bagi siswa.

Referensi

- Ali, A., Bektiarso, S., Walukow, A., & Narulita, E. (2024). Building inclusive learning communities in multicultural classrooms: The role of the CTL model in learning interpersonal skills. *Tafkir Interdisciplinary Journal of Islamic Education*, 5(4), 568–583. <https://doi.org/10.31538/tijie.v5i4.1172>
- Braga, J., & Martins, A. (2024). The use of mobile technologies in post-pandemic times: Teacher agency in the view of the ecological approach. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 15(1), 49–64. <https://doi.org/10.37237/150106>
- Fitriani, F. H. D., & Hamdani, A. (2025). Isu-isu calon presiden 2024 dalam teks berita online. *Jurnal Onoma: Pendidikan, Bahasa, dan Sastra*, 11(1), 349–365. <https://doi.org/10.30605/onoma.v11i1.4816>
- Goode, G., & MacGillivray, L. (2023). The construction of systems thinking pedagogy during a professional development institute. *Journal of Pedagogical Research*. <https://doi.org/10.33902/jpr.202318879>
- Graybeal, G., & Ferrier, M. (2021). Examination of pedagogy and instructional innovation to create entrepreneurs in the media and technology fields. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 6(1), 110–134. <https://doi.org/10.1177/25151274211033155>
- landoli, L. (2023). Annual review article: The dual mindset of design-driven entrepreneurship: The case for a pedagogy of making and artefact-centred entrepreneurship education.

- International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship*, 41(4), 349–370.
<https://doi.org/10.1177/02662426231160525>
- Khan, A., & Thilagam, N. (2021). The virtual design studio and the key integrals. *Open House International*, 47(2), 316–337.
<https://doi.org/10.1108/OHI-05-2021-0113>
- Kickul, J., Brownell, K., Mestwerdt, S., & Winkler, C. (2025). Baking in purpose: How activist pedagogies can transform entrepreneurship education for collective impact. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 8(4), 511–529.
<https://doi.org/10.1177/25151274251360568>
- Korona, M., & Hutchison, A. (2023). Integrating media literacy across the content areas. *Reading Research Quarterly*, 58(4), 601–623. <https://doi.org/10.1002/rrq.517>
- Lake, D., Motley, P., & Moner, W. (2021). Completing the CiCLE: Long-term assessment of community-involved collaborative learning ecosystems for social innovation in higher education. *Social Enterprise Journal*, 18(1), 28–50.
<https://doi.org/10.1108/SEJ-10-2020-0089>
- N., M. (2023). A comparative study on pedagogy, andragogy and heutagogy in the walk towards Education 5.0. *Celt: A Journal of Culture, English Language Teaching & Literature*, 23(2), 312–320. <https://doi.org/10.24167/celt.v23i2.4226>
- Nguyen, L., Kanjug, I., Lowatcharin, G., Manakul, T., Poonpon, K., Sarakorn, W., et al. (2023). Digital learning ecosystem for classroom teaching in Thailand high schools. *SAGE Open*, 13(1). <https://doi.org/10.1177/21582440231158303>
- Shaikh, Z. (2023). Integration of digital pedagogy and development of holistic learning ecosystem for students: The teachers' perspective. *International Journal of Educational Reform*, 35(1), 275–298.
<https://doi.org/10.1177/10567879231193729>
- Tuamsuk, K., Nguyen, L., Kanjug, I., Lowatcharin, G., Manakul, T., Poonpon, K., et al. (2023). Key success factors for transforming classrooms into learning communities in digital learning ecosystem at secondary schools in Thailand. *Contemporary Educational Technology*, 15(2), ep408.
<https://doi.org/10.30935/cedtech/12920>
- Tupas, F., Matsuura, T., Gabinete, S., Astronomia, M., Noderama, R., Guillergan, V., et al. (2023). Graces from the sea: Strengthening science curriculum through a marine museum. *Indian Journal*

of Science and Technology, 16(45), 4200–4210.
<https://doi.org/10.17485/IJST/v16i45.118>

Woraphiphat, I., & Roopsuwankun, P. (2023). The impact of online *design thinking*-based learning on entrepreneurial intention: The case of vocational college. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s13731-023-00278-z>

Mengajar Bukan Bakat: Menjadi Guru yang Terus Bertumbuh

Teguh Sulisty¹, Leli Septianingrum², Susi Azizah³
Universitas PGRI Kanjuruhan Malang^{1,2,3}
sulistyoteguh@unikama.ac.id

1. Menjadi Guru yang Bertumbuh

Guru seharusnya tidak hanya berfokus pada bagaimana mengajar, tetapi juga pada proses dia menjadi pribadi yang layak mengajar. Memilih profesi sebagai guru memerlukan komitmen kuat dan jiwa lapang untuk terus bertumbuh (Siswanto dan Kuswandono, 2020). Keterampilan dapat dilatih, tetapi sikap profesional dan jati diri sebagai pendidik harus ditumbuhkan melalui kesadaran diri. Karena pada akhirnya, siswa belajar bukan hanya dari apa yang diajarkan guru, tetapi dari siapa gurunya dan bagaimana dia mengajar siswa. Ini biasanya dikenang siswa untuk jangka waktu yang lama, yang mungkin juga memotivasi bahkan demotivasi siswa. Oleh sebab itu, guru harus terus tumbuh menjadi pendidik yang profesional sekaligus menjadi *role model* yang dapat menginspirasi siswa (Park dkk., 2022). Kesadaran dasar inilah yang harus ada pada jiwa guru, termasuk calon guru yang berjuang untuk dianggap menjadi guru yang profesional dan layak mengajar.

Namun demikian, banyak yang berpendapat bahwa menjadi guru yang baik merupakan bakat, dan ini berpotensi menggiring pada opini adanya “bakat mengajar” dan “tidak berbakat mengajar”. Bagi calon guru, ‘*framing*’ ini berakibat pada ketakutan pada *microteaching* atau praktik mengajar, merasa tidak berbakat menjadi guru, galau apakah mampu menjadi guru yang profesional, dan perasaan negatif lainnya (Costa dkk., 2020). Ketakutan ini mendorong calon guru menghakimi dirinya sendiri karena mereka masih terkungkung dalam *fixed mindset* (pola pikir tetap). Sebaliknya, mereka memerlukan *growth mindset* (pola pikir bertumbuh) yang dapat menuntun mereka menjadi calon guru yang

memiliki keyakinan dan kemauan untuk terus bertumbuh (Burnette dkk., 2023; Kim, 2019).

Pada hakekatnya, menjadi guru bukanlah persoalan bakat, melainkan proses pembelajaran dan pertumbuhan (Puspitasari dkk., 2021; Sasaya, Isshiki dan Nawanidbumrung, 2024). Calon guru membutuhkan pola pikir bertumbuh yang menempatkan kesalahan atau kegagalan sebagai bagian dari proses belajar, bukan sebagai bukti ketidakmampuan. Dengan pola pikir bertumbuh, kegagalan dalam praktik mengajar dipahami sebagai ruang refleksi dan perbaikan (Limeri dkk., 2020; Rhew dkk., 2018; Yeager dkk., 2019). Inilah fondasi psikologis yang memungkinkan calon guru berkembang menjadi pendidik yang adaptif, reflektif, kreatif, dan profesional. Untuk itulah, tulisan ini disusun sebagai bentuk refleksi dari pentingnya seorang guru untuk terus bertumbuh melalui pola pikir *growth mindset* selama proses belajar mengajar.

2. Pola Pikir *growth mindset*

Bagian ini mendiskusikan tiga sub tema penting yang dianggap dapat membantu membentuk pola pikir *growth mindset* bagi guru atau calon guru yang selalu bertumbuh. Ketiga sub tema tersebut meliputi kegagalan awal mengajar, *growth mindset* mengubah makna kegagalan, dan guru tidak dibentuk oleh pengetahuan tapi dari refleksi.

2.1 Kegagalan di Awal Mengajar

Banyak yang begitu percaya bahwa guru harus dapat digugu dan ditiru bahkan sebagai *role model* bagi siswa. Guru dianggap pengajar yang kompeten dalam membimbing siswa untuk mendapatkan luaran pembelajaran. Namun kenyataannya, semua guru baru mengalami kesulitan di awal-awal mengajar. Dapat dikatakan bahwa tidak ada pembelajaran pertama yang berhasil karena mengajar bukan sekadar menyampaikan materi pelajaran. Mengajar melibatkan interaksi dengan siswa di dalam kelas yang kadang memunculkan hal-hal yang tidak dapat diprediksi sebelumnya (Marhaban dkk., 2023). Hal ini juga terjadi pada penulis di mana dia sudah mempersiapkan perangkat pembelajaran dengan baik, merencanakan metode pengajaran, dan menyiapkan sumber belajar yang dianggap sesuai. Namun kenyataannya, banyak hal yang terjadi. Misalnya, dia lupa dengan rencana yang sudah disusun karena ada perasaan khawatir gagal secara berlebihan. Menurunnya tingkat percaya diri dan berbicara dengan cara yang canggung, bahkan salah

tingkah karena ada hal-hal yang tidak diduga sebelumnya, seperti sulitnya membuat siswa memahami materi atau siswa terlihat enggan belajar dan lain sebagainya.

Harapan yang dia miliki adalah “guru harus bisa” membuatnya terjebak pada realita bahwa “dia tidak bisa”. Hal ini mengakibatkan munculnya keyakinan “saya tidak berbakat menjadi guru” atau “saya bukan guru yang baik”. Realita yang harus dihadapi adalah bukannya tututan “guru harus bisa”, melainkan guru harus “belajar saat dia mengajar”. Guru harus bertumbuh secara signifikan (Sasaya dkk., 2024; Son dkk., 2024) agar menjadi guru yang layak mengajar atau bahasa lainnya guru profesional. Kegiatan pengembangan kompetensi guru harus dilakukan, seperti mengikuti konferensi, pelatihan, afiliasi profesi guru bidang studi (MGMP), menulis untuk mempertajam intuisi, bahkan kalau perlu melanjutkan studi ke jenjang lebih tinggi. Dalam hal ini, guru mengemban amanah sebagai pembelajar sepanjang hayat (Ata dan Sancar, 2022).

2.2 Growth Mindset Mengubah Makna Kegagalan

Banyak guru maupun pengamat pendidikan yang percaya bahwa bukan kemampuan semata yang menentukan kapasitas guru untuk disebut layak mengajar, tapi cara belajar dari pengalaman mengajar. Permasalahan atau kegagalan yang dilakukan guru sudah sewajarnya dianggap sebagai sumber belajar untuk menjadi lebih baik di masa mendatang. Sumber refleksi untuk menilai kelebihan, kekurangan, dan apa yang harus dilakukan di masa mendatang. Untuk mencapai pada kesiapan dan kemampuan refleksi diri, guru membutuhkan *growth mindset*, bukan *fixed mindset*. Pola pikir *growth mindset* memotivasi guru untuk terus bertumbuh, tetapi pola pikir *fixed mindset* menjadikan guru merasa cukup dengan apa yang mereka lakukan selama ini (Rhew dkk., 2018). Oleh sebab itu, *growth mindset* sangat dibutuhkan guru agar mereka terus bertumbuh menjadi guru yang lebih baik dari waktu ke waktu. Perbandingan antara pola pikir *growth mindset* dan *fixed mindset* dapat dilihat pada Tabel 1.

Tabel 1. Perbedaan Pola Pikir *Growth Mindset* dan *Fixed Mindset*

NO	PERMASALAHAN	<i>GROWTH MINDSET</i>	<i>FIXED MINDSET</i>
1	Kegagalan	Pengalaman yang perlu dicerna	Saya tidak cocok

2	Siswa diam (pasif)	Strategi belum tepat	Siswa lemah
3	Siswa ditanya tidak menjawab	Beri kesempatan berpikir	Siswa malu
4	Siswa mendapat nilai rendah	Guru harus melakukan refleksi diri	Siswa tidak mau belajar

Tabel 1 menunjukkan beda pola pikir antara *fixed* dan *growth mindset* yang dapat mempengaruhi proses tumbuh guru. Di sini kompetensi guru bukan kondisi, tapi proses *becoming* (menjadi) seseorang yang diharapkan. Dalam hal ini, mereka memerlukan *growth mindset* yang menjadikan mereka terus bertumbuh karena mereka lebih banyak mengembangkan *positive thinking* dibandingkan *negative thinking* (Macdonnell, Corbin dan Harker, 2021).

2.3 Guru Tidak Dibentuk oleh Pengetahuan tapi dari Refleksi

Guru perlu memahami bagaimana mereka memandang diri mereka sendiri sebagai pengajar dan pendidik. Mereka harus memahami identitas mereka sendiri (*teacher identity*), yang merupakan pijakan mereka dalam melaksanakan tugasnya sebagai guru (Derakhshan dkk., 2020; Nue dan Manara, 2022) yang memiliki *growth mindset*, dan guru terbentuk dari cara dia memaknai interaksi dengan siswa. Dalam hal ini, ada tiga hal yang perlu dipertimbangan: 1) cara melihat kesalahan, 2) cara merespon ketidakpahaman, dan 3) cara menghadapi diri sendiri. Oleh sebab itu, mengajar bukan bakat tetapi memberi ruang gagal, melatih refleksi, dan membangun kesadaran diri menjadi profesional. Dalam konteks ini, *microteaching* bukan simulasi kemampuan mengajar saja tapi laboratorium pembentukan identitas (calon) guru.

Microteaching dipandang sebagai kesempatan untuk melatih kemampuan mengajar. Kegiatan ini bukan sebagai tujuan, tetapi proses mengasah diri dalam rangka memahami kelebihan, kekurangan, dan apa yang harus diperbaiki setelah melakukan refleksi diri (Yusuf, Widiati dan Sulisty, 2017; Marhaban dkk., 2023). Refleksi diri membantu memahami diri sendiri sehingga guru atau calon guru terus berbenah meningkatkan kemampuan mengajar

(Slade dkk., 2019; Tkavashvili, 2021). Bagi calon guru, mereka juga masih memerlukan umpan balik dari guru atau dosen pembimbing dan rekan sejawat untuk memahami sejauh mana mereka berproses dalam pengembangan kemampuan mengajar. Implikasinya adalah guru memerlukan pihak lain agar dapat lebih memahami diri sendiri sebagai pengajar sekaligus pendidik yang terus bertumbuh menjadi guru yang layak mengajar dan profesional. Proses refleksi diri ini harus dilakukan secara terus menerus, dan ini hanya dilakukan oleh guru yang memiliki jiwa *growth mindset*.

3. Simpulan

Guru bukan orang yang sudah mampu mengajar, tetapi orang yang terus belajar dari setiap pengajaran melalui kemampuan dan kemauan untuk melakukan refleksi diri. Hal ini hanya dilakukan oleh guru atau calon guru yang memiliki jiwa *growth mindset* karena mereka sadar bahwa mereka adalah pembelajar sepanjang hayat yang harus terus bertumbuh (Siswanto dan Kuswandono, 2020). Standar layak tidaknya guru untuk mengajar bukan ditentukan sebelum mengajar, melainkan dibuktikan melalui kesediaan bertumbuh secara terus-menerus. Mereka tidak menilai apakah mereka berbakat atau tidak berbakat dalam mengajar. Sebaliknya, mereka memiliki keyakinan untuk terus bertumbuh agar menjadi guru yang layak mengajar dan profesional.

Dalam perjalanan mereka untuk terus bertumbuh, mereka memerlukan orang lain untuk membantu mereka mengenali diri-sendiri ketika melakukan proses refleksi diri (Menon dan Ngugi, 2022; Jonathans, Widiati dan Sulisty, 2025). Dalam proses ini, mereka memerlukan jiwa *growth mindset* atau pola pikir bertumbuh yang dapat memotivasi diri sendiri untuk terus meningkatkan kemampuan mengajar. *Growth mindset* juga membekali guru dan calon guru untuk lebih banyak *positive thinking* dibanding *negative thinking*. Mereka memandang diri mereka sendiri sebagai subyek yang harus terus belajar dan bertumbuh agar dapat dianggap guru yang layak mengajar. Oleh sebab itu, institusi pendidikan keguruan perlu membekali mahasiswa calon guru dengan kemampuan untuk menerapkan *growth mindset* dalam kehidupan akademik dan non akademik mereka. *Growth mindset* tidak cukup diajarkan sebagai konsep, tetapi harus hidup sebagai pengalaman yang dialami, dirasakan, dan direfleksikan oleh calon guru.

Biodata



Dr. Teguh Sulisty, M.Pd adalah *Associate Professor* di bidang *language learning dan technology* yang aktif mengkaji integrasi teknologi digital dalam pembelajaran bahasa. Ia mengajar Bahasa Inggris di Universitas PGRI Kanjuruhan Malang. Area penelitiannya meliputi pembelajaran menulis, refleksi pembelajaran, serta pemanfaatan teknologi dalam pembelajaran bahasa. Ia telah menerbitkan beberapa karya ilmiah, termasuk sejumlah artikel pada jurnal nasional terindeks Sinta maupun internasional terindeks Scopus. Dia peneliti yang beberapa kali mendapatkan hibah pendanaan dari Kemenristekdikti. Baginya, pendidikan adalah ruang bertumbuhnya sebagai dosen bersama mahasiswa untuk saling belajar, berkembang, dan membangun masa depan. Dia dapat dikontak melalui email sulistyoteguh@unikama.ac.id. Link publikasi <https://scholar.google.com/citations?hl=en&user=L72PPykAAAAJ>.

Daftar Pustaka

- Ata, D., & Sancar, R. (2022). Professional identity development during video cases discussions: Does it make a difference whether teacher candidates focus their own videos or experts' videos? *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(4), 738–750. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1071049>
- Burnette, J. L., Knouse, L. E., Billingsley, J., Earl, S., Pollack, J. M., & Hoyt, C. L. (2023). *A systematic review of growth mindset intervention implementation strategies*. September 2022, 1–15. <https://doi.org/10.1111/spc3.12723>
- Costa, S. L. R., Broietti, F. C. D., & Passos, M. M. (2020). The levels dan nature of pre-Service chemistry teachers' reflections in a public university in southern Brazil. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(2), 147–166. <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.147>
- Derakhshan, A., Coombe, C., Arabmofrad, A., & Taghizadeh, M. (2020). Investigating the Effects of English Language Teachers' Professional Identity dan Autonomy in Their Success. *Issues in Language Teaching*, 9(1), 1–28. https://ilt.atu.ac.ir/article_11076.html
- Jonathans, P.M., Widiati, U. dan Sulisty, T. (2025) 'Reflective practice dan self-efficacy beliefs of pre-service teachers: The complexity of sudden onlineness', *Mextesol Journal*, 49(2), pp.

0–2. Available at: <https://doi.org/10.61871/mj.v49n2-12>.

- Kim, H. J. (2019). Exploring pre-service teachers' beliefs about English teaching competence, perceived competence, dan actual competence. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 23(1), 1–19. <https://doi.org/10.25256/paal.23.2.1>
- Limeri, L. B., Carter, N. T., Choe, J., Harper, H. G., Martin, H. R., Benton, A., & Dolan, E. L. (2020). Growing a growth mindset : characterizing how dan why undergraduate students ' mindsets change. 2. *International Journal of STEM Education* <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00227-2>
- Macdonnell, R., Corbin, C. M., & Harker, B. (2021). Journal of Applied Developmental Psychology Teacher mindset is associated with development of students ' growth mindset ☆. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 76(March 2020), 101299. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101299>
- Marhaban, S., Kasim, U., Syamaun, A., & Sulisty, T. (2023). Student-teacher conferences dan video-recorded microteaching sessions in developing preservice teachers' teaching competences. *Studies in English Language dan Education*, 10(1), 337–349. <https://doi.org/10.24815/siele.v10i1.26026>
- Nue, M. P., & Manara, C. (2022). Pre-service teachers' investments in English dan construction of professional identity in the Indonesian context. *Studies in English Language dan Education*, 9(2), 462–482. <https://doi.org/10.24815/SIELE.V9I2.22557>
- Park, D., Tsukayama, E., Yu, A., & Duckworth, A. L. (2022). *The development of grit dan growth mindset during adolescence*. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104889>.
- Puspitasari, Y., Widiati, U., Marhaban, S., Sulisty, T., Malang, U. N., Kuala, U. S., & Tadulako, U. (2021). The sustainable impacts of teacher action research on EFL teachers in Indonesia. *Studies in English Language dan Education*, 8(3), 952–971. <http://dx.doi.org/10.24815/siele.v8i3.21388>
- Rhew, E., Piro, J. S., Goolkasian, P., Cosentino, P., Rhew, E., Piro, J. S., Goolkasian, P., & Cosentino, P. (2018). The effects of a growth mindset on self-efficacy dan motivation The effects of a growth mindset on self-efficacy dan motivation. *Cogent Education*, 5(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1492337>
- Sasaya, T., Isshiki, R., & Nawandibumrung, W. (2024). Promoting sustainable teacher development: The impact of online lesson studies on reflective practices. *Problems of Education in the*

- 21st Century, 82(6A), 1029–1048.
<https://doi.org/10.33225/pec/24.82.1029>
- Siswanto, I. L., & Kuswandono, P. (2020). Understanding Teacher Identity Construction: Professional Experiences of Becoming Indonesian Montessori Teachers. *IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching dan Applied Linguistics)*, 5(1), 1.
<https://doi.org/10.21093/ijeltal.v5i1.539>
- Slade, M. L., Burnham, T., Catalana, S. M., & Waters, T. (2019). The impact of reflective practice on teacher candidates' learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(2), 1–8.
<https://doi.org/10.20429/ijsoitl.2019.130215>
- Son, J. B., Park, M., & Liu, M. H. (2024). Language Teacher Development in Technology Integration: Exploration, Communication, Collaboration, dan Reflection. *Online Learning Journal*, 28(3), 474–496.
<https://doi.org/10.24059/olj.v28i3.3842>
- Tkavashvili, E. (2021). The Impact of Teacher Professional Diary on Their Reflective, Communicative dan Professional Skills. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(2), 273–295.
<https://doi.org/10.33225/pec/21.79.273>
- Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C., Paunesku, D., Romero, C., Tipton, E., Schneider, B., Hulleman, C. S., & Cintia, P. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573. <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y>
- Yusuf, F. N., Widiati, U., & Sulisty, T. (2017). Multimodal feedback provision in improving pre-service teachers' competence. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 239–246.
<https://doi.org/10.17509/ijal.v7i2.8126>

Resiliensi di Ruang Kelas: Membangun *Growth Mindset* untuk Pendidikan Abad 21

Intan Dwi Nurcahyani¹, Chusnaini²

¹Universitas PGRI Kanjuruhan Malang

²SMP Negeri 17 Malang

intandwii360@gmail.com

1. Membangun Growth Mindset untuk Pendidikan

Pendidikan pada abad 21 ini mengalami perkembangan pesat dari segi ilmu pengetahuan dan teknologi. Perubahan ini membawa tantangan besar yang harus dihadapi oleh seorang guru. Untuk menghadapi kemajuan ini guru dituntut untuk berkomitmen kuat dan jiwa yang lapang untuk terus bertumbuh (Sitompul, 2025). Keterampilan teknis seorang guru dapat terus dilatih dari waktu ke waktu, namun jati diri guru sebagai seorang pendidik sepanjang hayat harus ditumbuhkan melalui kesadaran diri yang mendalam. Oleh sebab itu, seorang guru harus terus berkembang menjadi pendidik profesional sekaligus menjadi *role model* yang mampu menginspirasi murid dalam jangka panjang (Rahmawati dkk., 2023).

Namun, dalam perjalanan menuju profesionalisme tersebut, guru sering kali berbenturan dengan kenyataan lapangan yang tidak terduga, sehingga dibutuhkan kemampuan untuk bangkit dari tekanan atau resiliensi. Tantangan muncul ketika banyak pihak masih menganggap kemampuan mengajar sebagai bakat alami, yang kemudian memicu opini adanya kelompok “berbakat” dan “tidak berbakat”. Bagi calon guru, pandangan ini sering kali memunculkan ketakutan berlebih saat melakukan praktik mengajar atau *microteaching*, karena muncul perasaan bahwa mereka tidak memiliki bakat tersebut. Perasaan negatif ini timbul karena calon guru masih terkukung pada pola pikir tetap (*fixed mindset*), padahal mereka sangat membutuhkan pola pikir berkembang (*growth mindset*) serta resiliensi untuk meyakini bahwa setiap kesulitan

adalah bagian dari proses pendewasaan profesi (Wahidah dkk., 2022).

Tulisan ini disusun sebagai bentuk refleksi mengenai pentingnya seorang guru untuk terus bertumbuh melalui pola pikir bertumbuh selama proses belajar mengajar. Menjadi guru pada hakikatnya bukanlah persoalan bakat, melainkan sebuah proses pembelajaran dan pertumbuhan yang tiada henti (Nurrohmah & Ramadlani, 2025). Dengan pola pikir bertumbuh, setiap kegagalan di dalam kelas dipahami sebagai ruang refleksi dan perbaikan, yang menjadi fondasi bagi guru untuk menjadi pendidik yang adaptif, kreatif dan profesional.

2. Pola Pikir *growth mindset*

Bagian ini mendiskusikan tiga sub-tema penting yang dianggap dapat membantu membentuk pola pikir *growth mindset* bagi guru atau calon guru agar selalu bertumbuh. Ketiga sub-tema tersebut meliputi menghadapi tantangan di ruang kelas, *growth mindset* sebagai fondasi resiliensi, dan membangun identitas guru yang resilien melalui refleksi. Melalui pembahasan ini, diharapkan pendidik dapat memahami bahwa kompetensi mengajar bukanlah sebuah kondisi statis, melainkan sebuah proses “menjadi” yang memerlukan keterbukaan untuk terus belajar dari setiap pengalaman di ruang kelas.

2.1 Menghadapi Tantangan di Ruang Kelas

Sebagai praktikan dalam program PPG Calon Guru, penulis menyadari bahwa realitas di ruang kelas seringkali jauh lebih kompleks daripada teori yang dipelajari di bangku kuliah. Menjadi guru baru melibatkan proses adaptasi yang intens terhadap keberagaman karakteristik murid. Penulis menemukan berbagai tantangan nyata, mulai dari menghadapi murid dengan gaya belajar kinestetik yang sulit untuk diam di kursinya, hingga murid yang memiliki kesadaran belajar rendah serta murid yang tampak lemas dan mengantuk saat pembelajaran berlangsung. Fenomena ini sering kali memicu keraguan dalam diri calon guru mengenai kemampuannya untuk mengelola kelas secara efektif (Putri, 2025).

Selain karakteristik murid, tantangan teknis juga menjadi ujian resiliensi tersendiri. Penulis sempat mencoba menerapkan media pembelajaran interaktif berbasis web dengan harapan dapat meningkatkan keterlibatan murid. Namun, kendala di lapangan seperti sinyal internet yang tidak stabil, keterbatasan paket data,

hingga murid yang tidak membawa perangkat gawai menjadi hambatan yang tidak terduga. Situasi ini menunjukkan bahwa literasi digital dalam pembelajaran bukan hanya soal penguasaan alat, tetapi juga soal kemampuan kolaborasi dan adaptasi terhadap infrastruktur yang tersedia (Kurniawan, 2025).

Meskipun dihadapkan pada berbagai kendala tersebut, penulis memilih untuk tidak menyerah dan memandangnya sebagai bagian dari proses "menjadi" guru yang sesungguhnya. Penulis mulai berproses dengan mengembangkan strategi pembelajaran yang lebih inklusif untuk mengakomodasi berbagai karakteristik murid, seperti mengintegrasikan aktivitas fisik bagi anak kinestetik. Selain itu, penggunaan media pembelajaran berbasis web disesuaikan dengan mempertimbangkan keterbatasan lingkungan belajar. Transformasi dari rasa frustrasi menjadi tindakan inovatif ini merupakan perwujudan dari upaya guru untuk terus bertumbuh dan membangun identitas profesionalnya di tengah tekanan (Siswanto & Kuswandono, 2020).

2.2 Growth Mindset sebagai Fondasi Resiliensi

Resiliensi bukan berarti tidak pernah gagal, melainkan kemampuan untuk bangkit dari kegagalan tersebut dengan pemahaman baru. Guru dengan *growth mindset* melihat tantangan abad 21 seperti perbedaan karakteristik murid atau tuntutan digitalisasi sebagai data yang perlu dicerna untuk perbaikan strategi (Muchson dkk., 2025). Dalam konteks PPL yang penulis jalani, pola pikir ini menjadi pembeda antara keinginan untuk menyerah atau kemauan untuk terus beradaptasi.

Tabel 1. Perbedaan respons resilien (*growth mindset*) dan fragil (*fix mindset*)

NO	PERMASALAHAN	RESPONS RESILIEN (<i>GROWTH MINDSET</i>)	RESPONS FRAGIL (<i>FIXED MINDSET</i>)
1	Murid kinestetik.	Merancang aktivitas yang menyalurkan energi murid.	Menganggap murid nakal atau pengganggu.

2	Murid sering mengantuk.	Melakukan refleksi terhadap metode mengajar.	Menyimpulkan bahwa murid tersebut malas.
3	Media web gagal karena kendala.	Mencari solusi alternatif.	Merasa rencana pembelajaran gagal total.

Pola pikir bertumbuh, seperti di tabel 1, ini memungkinkan penulis untuk mengalihkan fokus dari "masalah" ke "solusi". Alih-alih merasa terbebani oleh keterbatasan yang ada, penulis memilih untuk berproses dengan mengembangkan strategi yang lebih inklusif dan menyesuaikan media pembelajaran dengan konteks lingkungan belajar. Hal ini menunjukkan bahwa ketangguhan seorang pendidik sangat ditentukan oleh kesediaannya untuk terus belajar dan berbenah (Burnette dkk., 2023).

2.3 Membangun Identitas Guru yang Resilien melalui Refleksi

Identitas guru bukan merupakan sesuatu yang bersifat statis atau bawaan sejak lahir, melainkan sebuah konstruksi yang dibentuk melalui pengalaman dan pemaknaan mendalam dari peristiwa di ruang kelas (Khairunisa dkk., 2023). Dalam perjalanan PPL PPG Calon Guru yang penulis lalui, setiap tantangan baik itu menghadapi murid yang sulit diam maupun kendala teknis menjadi cermin untuk melihat kembali sejauh mana kesiapan penulis sebagai pendidik. Penulis menyadari bahwa membangun identitas yang resilien sangat bergantung pada kemampuan guru untuk melakukan refleksi secara jujur atas setiap tindakan yang telah dilakukan, sehingga pengalaman sulit dapat diubah menjadi pijakan pertumbuhan profesional (Meilina, 2025).

Refleksi setelah pembelajaran berlangsung menjadi momen krusial untuk memperbaiki kualitas pengajaran di masa depan. Alih-alih merasa gagal ketika murid mengantuk atau media interaktif tidak berjalan karena gangguan sinyal, penulis menggunakan kejadian tersebut sebagai bahan evaluasi untuk merancang strategi cadangan yang lebih adaptif pada pertemuan berikutnya (Rifansyah & Rawi, 2025). Praktik reflektif yang dilakukan secara konsisten ini memungkinkan penulis untuk mendefinisikan ulang makna kegagalan bukan sebagai akhir, melainkan sebagai bagian dari proses "menjadi" guru yang profesional. Dengan membiasakan diri

untuk berefleksi, seorang pendidik akan memiliki akar yang kuat dalam menghadapi disrupsi pendidikan abad ke-21 dan tetap berdiri teguh sebagai pembelajar sepanjang hayat.

1. Simpulan

Membangun resiliensi di ruang kelas abad ke-21 menuntut perubahan sudut pandang, dari yang semula menganggap mengajar sebagai "bakat bawaan" menjadi sebuah proses pertumbuhan yang dinamis. Berdasarkan pengalaman selama masa PPL, terbukti bahwa pola pikir bertumbuh (*growth mindset*) sangat membantu guru dalam mengubah setiap hambatan menjadi peluang belajar. Tantangan seperti keberagaman karakter murid atau keterbatasan teknologi tidak lagi dipandang sebagai kegagalan permanen, melainkan sebagai data berharga untuk memperbaiki strategi mengajar di masa depan (Dewantara, 2024). Dengan ketangguhan mental ini, seorang pendidik dapat tetap tenang dan inovatif meski berada dalam situasi yang sulit, sehingga terhindar dari rasa putus asa dalam menjalani profesinya.

Implikasi dari pembahasan ini menegaskan bahwa kebiasaan berefleksi harus menjadi bagian tak terpisahkan dari keseharian seorang guru. Namun, resiliensi ini sebaiknya tidak hanya menjadi beban pribadi guru semata, melainkan harus didukung oleh lingkungan sekolah yang suportif. Ekosistem pendidikan perlu menciptakan ruang aman bagi guru untuk berani mencoba metode baru dan belajar dari kesalahan tanpa merasa dihakimi (Surahman dkk., 2025). Pada akhirnya, melalui refleksi yang konsisten dan kemauan untuk terus belajar, seorang pendidik tidak hanya membangun jati diri yang kokoh, tetapi juga mampu menjadi sosok inspiratif yang menularkan semangat pantang menyerah kepada para muridnya .

Biodata



Intan Dwi Nurcahyani S.Pd. merupakan lulusan Pendidikan Bahasa, Sastra Indonesia dan Daerah dari Universitas Negeri Malang yang kini menempuh Pendidikan Profesi Guru (PPG) di LPTK Universitas PGRI Kanjuruhan Malang. Pengalaman mengajar dimulai dari mengikuti Program Merdeka Belajar Kampus Merdeka (MBKM) Kampus Mengajar yang diselenggarakan oleh Kemendikbudristek

hingga menjadi tutor di tempat bimbingan. Dia dapat di kontak melalui e-mail intandwii360@gmail.com

Daftar Pustaka

- Burnette, J. L., Knouse, L. E., Billingsley, J., Earl, S., Pollack, J. M., & Hoyt, C. L. (2023). A systematic review of growth mindset intervention implementation strategies. *Social and Personality Psychology Compass*, 17(2), e12723. <https://doi.org/10.1111/spc3.12723>
- Dewantara, H. (2024). *Membangun Masa Depan Pendidikan: Inovasi dan Tantangan dalam Sertifikasi Guru di Indonesia*. PT Indonesia Delapan Kreasi Nusantara.
- Khairunisa, T., Cahyono, T. B., Wulandhari, W., Safitri, Y. E., Nahr, Z. A., & Soekamto, H. (2023). Pengaruh pengalaman mengajar terhadap keterampilan guru SMA dalam mengelola kelas. *Jurnal Integrasi dan Harmoni Inovatif Ilmu-Ilmu Sosial*, 3(11), 1256–1262. <https://doi.org/10.17977/um063v3i11p1256-1262>
- Kurniawan, S. (2025). *Literasi Digital untuk Abad Ke-21*. Pustaka Aksara.
- Meilina, A. P. (2025). *Lived Experiences Guru Madrasah dalam Mengembangkan Kompetensi Pedagogik dan Profesional melalui Pembelajaran Mendalam*. 1(2), 57–66. <https://doi.org/https://doi.org/10.65244/jgge.v1i2.80>
- Muchson, M., Anas, M., & Forijati, R. (2025). *Implementasi Pembelajaran Mendalam untuk Meningkatkan Mutu Pendidikan di Indonesia: Tantangan dan Strategi* (Bag. 199–212). 8. <https://doi.org/https://doi.org/10.29407/r06hfk98>
- Nurrohmah, S., & Ramadlani, A. S. (2025). *Literatur Review: Pengaruh Belajar Sepanjang Hayat sebagai Upaya Peningkatan Keterampilan Guru Terhadap Pengembangan Karir Guru*.

- 5(1), 21–28.
<https://doi.org/https://doi.org/10.35706/joce.v5i1>
- Putri, H. N. (2025). *Persepsi Guru Pamong Terhadap keterampilan Mengelola Kelas Guru Praktik Pengalaman Lapangan Institut Agama Islam Sambas Angkatan 2019 Di SDS Tarbiyatul Islam*. 2(7), 1252–1259.
- Rahmawati, I., Hasanah, S. L., & Fahrurrobbi, N. (2023). Kepemimpinan Guru Sebagai Role Model Di Sekolah. *JURNAL KAJIAN ISLAM MODERN*, 9(01), 52–56.
<https://doi.org/10.56406/jkim.v9i01.161>
- Rifansyah, A., & Rawi, A. (2025). *Strategi Pembelajaran Efektif: Desain, Implementasi, dan Evaluasi dalam Konteks Pendidikan Abad 21*. 04(02), 574–582.
<https://doi.org/https://doi.org/10.70294/juperan.v4i02>
- Siswanto, I. L., & Kuswandono, P. (2020). Understanding Teacher Identity Construction: Professional Experiences of Becoming Indonesian Montessori Teachers. *IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics)*, 5(1), 1.
<https://doi.org/10.21093/ijeltal.v5i1.539>
- Sitompul, H. Br. (2025). *Ngajar Hari Ini Belajar Seumur Hidup: Refleksi Guru Muda yang Masih (dan Akan Terus) Bertumbuh*. PT. Adab Indonesia.
- Surahman, S., Nugroho, M. T., Nanda, R. P., & Rahmayanti, W. (2025). *Kompetensi Guru di Era Digital Menjadi Pendidik Cakap Teknologi dan Inovatif*. Karya Bakti Makmur.
- Wahidah, F. R., Anjarani, S., Nur'aeni, N., Gunawan, G., & Pranita, N. (2022). Growth Mindset Guru: Studi Efektivitas Pelatihan Menumbuhkan Growth Mindset pada Guru. *Indonesian Psychological Research*, 4(2), 78–84.
<https://doi.org/10.29080/ipr.v4i2.755>

Integrasi Growth Mindset dalam Pembelajaran Holistik Abad ke-21

Vienna Mariska Septiana¹, Chusnaini²

¹Universitas PGRI Kanjuruhan Malang

²SMP Negeri 17 Malang

viennamariska789@gmail.com

1. Integrasi *Growth Mindset* dalam Pembelajaran Holistik

Pendidikan abad ke-21 diharapkan mampu menciptakan peserta didik yang tidak hanya unggul secara akademik, tetapi juga memiliki kemampuan berpikir kritis, kreatif, kolaboratif, dan komunikatif. Namun, realitas di lapangan menunjukkan bahwa proses pembelajaran masih sering berfokus pada pencapaian nilai dan hasil akhir sehingga pengembangan karakter, keberanian berpendapat, serta kesiapan peserta didik menghadapi tantangan kehidupan belum sepenuhnya optimal. Dalam konteks tersebut, pendidikan holistik menjadi salah satu pendekatan yang relevan karena menempatkan peserta didik sebagai individu utuh yang berkembang dalam aspek intelektual, emosional, sosial, moral, dan spiritual (Taufiqurrahman dkk., 2025).

Selain itu, masih banyak peserta didik yang memiliki kemampuan akademik baik, tetapi kurang percaya diri dalam menyampaikan pendapat karena takut melakukan kesalahan. Dweck menjelaskan bahwa peserta didik dengan *fixed mindset* cenderung menghindari tantangan karena menganggap kemampuan bersifat tetap. Sebaliknya, *growth mindset* membantu peserta didik memahami bahwa kemampuan dapat berkembang melalui usaha dan pengalaman belajar.

Integrasi *growth mindset* dalam pembelajaran holistik menjadi penting untuk menciptakan lingkungan belajar yang mendukung perkembangan akademik sekaligus psikologis peserta didik. Guru tidak hanya berperan sebagai penyampai materi, tetapi juga sebagai fasilitator yang membangun keberanian, motivasi, dan kemandirian

belajar peserta didik (Herdian dkk., 2024). Pada pembelajaran Bahasa Indonesia, integrasi *growth mindset* dapat dilakukan melalui aktivitas diskusi, presentasi, pembelajaran kolaboratif, serta refleksi pembelajaran yang memberikan ruang aman bagi peserta didik untuk mencoba dan mengemukakan pendapat. Dengan demikian, pembelajaran tidak hanya berorientasi pada hasil, tetapi juga proses pertumbuhan peserta didik secara menyeluruh (Nasril, 2023). Oleh karena itu, penulisan chapter ini bertujuan untuk membahas pentingnya integrasi *growth mindset* dalam pembelajaran holistik abad ke-21 serta mendeskripsikan implementasinya dalam pembelajaran Bahasa Indonesia di tingkat SMP guna mendukung perkembangan akademik, emosional, dan sosial peserta didik.

2. Pembelajaran holistik dan *growth mindset*

Pembelajaran holistik dan *growth mindset* memiliki keterkaitan yang erat dalam menciptakan pembelajaran yang bermakna pada abad ke-21 (Johnson, 2023). Pendidikan holistik menekankan pengembangan manusia secara utuh, sedangkan *growth mindset* membantu peserta didik memiliki pola pikir positif terhadap proses belajar. Integrasi keduanya dapat membantu peserta didik berkembang tidak hanya secara akademik, tetapi juga secara emosional dan sosial. Oleh karena itu, diperlukan pemahaman mengenai konsep pendidikan holistik, *growth mindset*, implementasinya dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, serta tantangan yang muncul dalam penerapannya di kelas.

2.1 Pendidikan Holistik dalam Pembelajaran Abad ke-21

Pendidikan holistik merupakan pendekatan pembelajaran yang memandang peserta didik sebagai individu yang memiliki potensi multidimensional. Pendidikan tidak hanya bertujuan meningkatkan kemampuan kognitif, tetapi juga membangun karakter, kreativitas, kemampuan sosial, dan kesadaran diri peserta didik. Pendidikan holistik berfokus pada pengembangan hubungan antara pengetahuan, pengalaman, dan kehidupan nyata sehingga pembelajaran menjadi lebih bermakna (Madjid & Samsudin, 2021).

Dalam pembelajaran abad ke-21, pendekatan holistik menjadi semakin relevan karena dunia pendidikan menghadapi tantangan globalisasi, perkembangan teknologi, dan perubahan sosial yang cepat. Peserta didik memerlukan kemampuan adaptasi, komunikasi, serta keterampilan berpikir kritis untuk menghadapi berbagai persoalan kehidupan. Oleh sebab itu, pembelajaran perlu dirancang

secara aktif, kolaboratif, dan reflektif agar peserta didik dapat mengembangkan kompetensi akademik sekaligus karakter positif.

Pembelajaran holistik juga memberikan perhatian terhadap kesejahteraan emosional peserta didik. Lingkungan belajar yang mendukung dan aman secara psikologis akan membantu peserta didik lebih percaya diri dalam belajar. Guru memiliki peran penting dalam menciptakan suasana kelas yang menghargai proses, bukan hanya hasil akhir. Ketika peserta didik merasa diterima dan tidak takut salah, mereka akan lebih aktif terlibat dalam pembelajaran (Harapan, 2025).

Pada mata pelajaran Bahasa Indonesia, pendidikan holistik dapat diterapkan melalui pembelajaran berbasis diskusi, proyek, presentasi, dan kerja kelompok. Aktivitas tersebut tidak hanya melatih kemampuan berbahasa, tetapi juga mengembangkan kemampuan sosial, empati, dan keberanian peserta didik dalam berkomunikasi.

2.2 Konsep *Growth Mindset* pada Peserta Didik

Growth mindset merupakan konsep yang dikembangkan oleh Carol Dweck untuk menjelaskan keyakinan bahwa kemampuan dan kecerdasan dapat berkembang melalui usaha, latihan, dan pengalaman belajar. Peserta didik dengan *growth mindset* cenderung lebih berani menghadapi tantangan, terbuka terhadap kritik, dan tidak mudah menyerah ketika mengalami kesulitan (Uluduz & Gunbayi, 2018). Sebaliknya, peserta didik dengan *fixed mindset* menganggap kemampuan bersifat tetap sehingga lebih mudah merasa gagal ketika menghadapi hambatan.

Pada jenjang SMP, penguatan *growth mindset* penting karena peserta didik berada pada fase perkembangan remaja awal yang rentan terhadap rasa takut salah dan tekanan sosial (Porter dkk., 2022). Guru dapat menanamkan *growth mindset* melalui umpan balik yang menghargai proses belajar, keberanian mencoba, dan usaha peserta didik, bukan hanya hasil akhir.

2.3 Integrasi *Growth Mindset* dalam Pembelajaran Bahasa Indonesia

Pembelajaran Bahasa Indonesia memiliki peluang besar untuk mengintegrasikan *growth mindset* karena materi pembelajaran banyak melibatkan aktivitas komunikasi, berpikir kritis, dan ekspresi diri (Krataytong & Saleemad, 2023). Integrasi *growth mindset* dalam pembelajaran Bahasa Indonesia dapat dilakukan melalui

pembelajaran yang menekankan proses belajar, keberanian mencoba, dan refleksi terhadap perkembangan peserta didik. Konsep *growth mindset* menekankan bahwa kemampuan peserta didik dapat berkembang melalui usaha, latihan, dan pengalaman belajar. Oleh karena itu, guru tidak hanya berfokus pada hasil akhir pembelajaran, tetapi juga pada proses perkembangan peserta didik selama mengikuti pembelajaran (Mesler dkk., 2021).

Saat melaksanakan PPL Pendidikan Profesi Guru di kelas VIII SMP, penulis menemukan bahwa banyak peserta didik kurang percaya diri untuk menyampaikan pendapat karena takut salah. Untuk mengatasi hal tersebut, penulis memberikan respons positif terhadap setiap usaha peserta didik, seperti mengapresiasi keberanian bertanya dan mencoba menjawab meskipun jawabannya belum tepat. Penulis juga menggunakan kalimat afirmatif seperti “tidak apa-apa jika masih salah, karena kita sedang belajar” agar peserta didik memahami bahwa kesalahan merupakan bagian dari proses belajar.

Selain itu, penulis menerapkan model pembelajaran jigsaw agar peserta didik belajar secara kolaboratif dan memiliki kesempatan menjelaskan materi kepada teman kelompoknya. Pada akhir pembelajaran, peserta didik diminta melakukan refleksi mengenai perkembangan dan kesulitan yang mereka alami selama belajar. Kegiatan tersebut membantu peserta didik memahami bahwa kemampuan dapat berkembang melalui usaha dan latihan. Secara bertahap, peserta didik mulai lebih berani berdiskusi dan menyampaikan pendapat dalam pembelajaran.

2.4 Tantangan dan Strategi Integrasi *Growth Mindset*

Pelaksanaan integrasi *growth mindset* dalam pembelajaran holistik tidak terlepas dari berbagai tantangan yang dihadapi penulis selama melaksanakan Praktik Pengalaman Lapangan (PPL) Pendidikan Profesi Guru di kelas VIII SMP. Salah satu tantangan utama adalah rendahnya keberanian peserta didik dalam menyampaikan pendapat saat pembelajaran berlangsung. Meskipun sebagian besar peserta didik memiliki kemampuan akademik yang baik, banyak di antara mereka masih takut menjawab pertanyaan karena khawatir memberikan jawaban yang salah.

Pada awal pelaksanaan pembelajaran, penulis menemukan bahwa peserta didik cenderung pasif ketika kegiatan diskusi dilakukan. Hanya beberapa peserta didik yang aktif berbicara, sedangkan peserta didik lainnya memilih diam meskipun sebenarnya

memahami materi pembelajaran. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa peserta didik masih memiliki *fixed mindset* yang membuat mereka takut gagal dan terlalu berfokus pada hasil akhir. Selain itu, budaya kelas unggulan yang kompetitif menyebabkan peserta didik merasa harus selalu memberikan jawaban yang benar agar tidak dipandang kurang mampu oleh teman-temannya.

Untuk mengatasi tantangan tersebut, penulis menerapkan pembelajaran kolaboratif melalui model jigsaw serta memberikan penguatan positif terhadap proses belajar peserta didik. Penulis tidak hanya mengapresiasi jawaban benar, tetapi juga keberanian peserta didik untuk bertanya, mencoba, dan berdiskusi. Selain itu, kegiatan refleksi pembelajaran dilakukan agar peserta didik memahami bahwa kemampuan dapat berkembang melalui usaha dan Latihan (Wahdeni dkk., 2025).

Penerapan strategi tersebut menunjukkan perubahan positif dalam pembelajaran. Peserta didik mulai lebih aktif berdiskusi, berani menyampaikan pendapat, dan tidak terlalu takut melakukan kesalahan. Hal ini menunjukkan bahwa integrasi *growth mindset* memerlukan lingkungan belajar yang aman, suportif, dan menghargai proses perkembangan peserta didik (Zeeb dkk, 2020).

3. Simpulan

Integrasi *growth mindset* dalam pembelajaran holistik abad ke-21 menjadi salah satu upaya penting untuk menciptakan pembelajaran yang tidak hanya berorientasi pada hasil akademik, tetapi juga pada perkembangan karakter dan kesiapan peserta didik menghadapi tantangan kehidupan (Wahidah & Royanto, 2021). Pembelajaran yang menghargai proses, usaha, dan keberanian mencoba dapat membantu peserta didik membangun rasa percaya diri serta kemampuan berpikir positif terhadap proses belajar. Hal tersebut menjadi penting karena masih banyak peserta didik yang takut melakukan kesalahan dan terlalu berorientasi pada hasil akhir pembelajaran. Menurut Dweck (2016), peserta didik yang memiliki *growth mindset* cenderung lebih mampu menghadapi tantangan dan melihat kesalahan sebagai peluang untuk berkembang. Oleh sebab itu, integrasi *growth mindset* perlu menjadi bagian dari praktik pembelajaran di sekolah.

Meskipun demikian, penerapan *growth mindset* dalam pembelajaran holistik masih menghadapi beberapa tantangan. Salah satu perdebatan yang muncul adalah bahwa pembelajaran di sekolah masih banyak dipengaruhi budaya kompetitif dan penilaian berbasis

hasil sehingga peserta didik lebih fokus pada nilai dibandingkan proses belajar. Selain itu, tidak semua guru terbiasa memberikan pembelajaran yang mendukung keberanian mencoba dan refleksi diri peserta didik.

Berdasarkan pengalaman penulis selama melaksanakan PPL Pendidikan Profesi Guru, integrasi *growth mindset* dalam pembelajaran Bahasa Indonesia memberikan dampak positif terhadap keberanian dan keterlibatan peserta didik dalam pembelajaran. Peserta didik mulai lebih aktif berdiskusi, berani menyampaikan pendapat, dan tidak terlalu takut melakukan kesalahan. Oleh karena itu, guru perlu menerapkan strategi pembelajaran yang kolaboratif, reflektif, dan menghargai proses belajar peserta didik. Integrasi *growth mindset* juga dapat menjadi rekomendasi bagi pengembangan pendidikan holistik abad ke-21 karena mampu membantu peserta didik berkembang tidak hanya secara akademik, tetapi juga secara emosional dan sosial.

Biodata



Vienna Mariska Septiana, S.Pd., merupakan lulusan Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia Universitas PGRI Kanjuruhan Malang. Saat ini penulis sedang menempuh Pendidikan Profesi Guru (PPG), sekaligus berprofesi sebagai founder sekaligus tentor ViSmart Bimbel serta merintis usaha bubuk kopi bernama Vi Koffie. Selama menjadi mahasiswa S1, penulis aktif dalam berbagai organisasi dan program akademik, seperti HMP SASTRA, BEM dan DPM Unikama, Kampus Mengajar Angkatan 6, serta Program P2MW hingga lolos KMI Expo di Bali. Penulis juga memiliki pengalaman sebagai moderator, MC, dan pemateri dalam berbagai kegiatan pendidikan.

Daftar Pustaka

- Harapan, A. (2025). Strategi dan Dampak Implementasi Growth Mindset dalam Pembelajaran: Sebuah Systematic Literature Review. *Ilmu Pendidikan: Jurnal Kajian Teori Dan Praktik Kependidikan*, 10(2), 193–199. <https://doi.org/10.17977/um027v10i22025p193-199>
- Herdian, H., Septiningsih, D. S., Wahidah, F. R. N., & Aziez, F. (2024). Growth Mindset Training for Teacher: Method of Changing the Teacher's Mindset. *Journal of Learning Theory and Methodology*, 5(1), 25–31. <https://doi.org/10.17309/jltm.2024.5.1.04>
- Johnson, A. (2023). Holistic Learning Theory: More than a Philosophy. *Journal of Contemplative and Holistic Education*, 1(2), 0–9. <https://doi.org/10.25035/jche.01.02.03>
- Krataytong, & Saleemad. (2023). Growth Mindset Teaching Model in Primary Years Programme (Pyp) Context for Supporting Self-Development in Learning Language. *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture*, 33, 1267–1279. <https://doi.org/10.59670/jns.v33i.785>
- Madjid, A., & Samsudin, M. (2021). The Urgence Of Implementation Of Integrated Holistic Education In The Learning System In Indonesia. *Review of International Geographical Education Online*, 11(8), 754–768. <https://doi.org/10.48047/rigeo.11.08.65>
- Mesler, R. M. D., Corbin, C. M., & Martin, B. H. (2021). Teacher mindset is associated with development of students' growth mindset.

- Journal of Applied Developmental Psychology*, 76(March 2020), 101299. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101299>
- Nasril, N. N. (2023). Urgensi Mindset Tumbuh (Growth Mindset) Dalam Meningkatkan Motivasi Belajar Peserta Didik. *SALIHA: Jurnal Pendidikan & Agama Islam*, 6(2), 355–369. <https://doi.org/10.54396/saliha.v6i2.694>
- Porter, T., Catalán Molina, D., Cimpian, A., Roberts, S., Fredericks, A., Blackwell, L. S., & Trzesniewski, K. (2022). Growth-Mindset Intervention Delivered by Teachers Boosts Achievement in Early Adolescence. *Psychological Science*, 33(7), 1086–1096. <https://doi.org/10.1177/09567976211061109>
- Taufiqurrahman, T., Widyaningsih, E., & Dewi, R. R. (2025). Pembelajaran Holistik, Kontekstual dan Futuristik. *Tsaqofah*, 5(3), 2021–2040. <https://doi.org/10.58578/tsaqofah.v5i3.5621>
- Uluduz, H., & Gunbayi, I. (2018). European Journal of Education Studies GROWTH MINDSET IN THE CLASSROOM. *European Journal of Education Studies*, Vol 4 (9), 173–186. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1297201>
- Wahdeni, Tuti khairani, Khairani Hasibuan, & Hamka. (2025). Developing a Growth Mindset in Elementary School Teachers: a Training Guide To Enhance Deep Learning. *Multidisciplinary Indonesian Center Journal (MICJO)*, 2(4), 5251–5260. <https://doi.org/10.62567/micjo.v2i4.1477>
- Wahidah, & Royanto, L. R. M. (2021). Growth Mindset Leads Grittier Students. *Sains Humanika*, 13(2–3), 89–94. <https://doi.org/10.11113/sh.v13n2-3.1921>
- Zeeb, H., Ostertag, J., & Renkl, A. (2020). Towards a Growth Mindset Culture in the Classroom: Implementation of a Lesson-Integrated Mindset Training. *Education Research International*, 2020. <https://doi.org/10.1155/2020/8067619>

Rekonstruksi *Growth Mindset*: Kunci Sukses Pendidikan Holistik di Era Digital

Fianti Putri Erwintha¹, Chusnaini²

¹Universitas PGRI Kanjuruhan Malang

²SMP Negeri 17 Malang

fiantip20@gmail.com

1. Rekonstruksi Growth Mindset

Perkembangan era digital telah membawa perubahan signifikan dalam berbagai aspek kehidupan, termasuk dunia pendidikan. Pendidikan tidak lagi berfokus pada transfer pengetahuan semata, melainkan pada pengembangan kemampuan berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, serta karakter murid secara menyeluruh. Konteks pendidikan abad ke-21, kepemimpinan holistik semakin menjadi fokus utama karena kompleksitas tantangan institusi pendidikan yang terus berkembang (Novita, 2025). Pengalaman selama praktik mengajar di sekolah menunjukkan bahwa murid lebih aktif, percaya diri, dan berani berpendapat ketika guru menghargai proses belajar dan menciptakan suasana kelas yang positif. Hal tersebut menunjukkan bahwa pola pikir murid berpengaruh terhadap cara mereka belajar dan menghadapi tantangan.

Ada dua *mindset* yang mempengaruhi manusia dalam mengarahkan kehidupannya, yakni pola pikir bertumbuh (*growth mindset*) dan pola pikir tetap (*fixed mindset*). *Growth mindset* meyakini bahwa kemampuan bisa ditingkatkan melalui cara usaha, latihan, dan pengalaman belajar yang berkelanjutan (Rizal, 2023). Pola pikir ini penting untuk membantu murid lebih percaya diri, berani mencoba, dan tidak mudah menyerah ketika menghadapi kesulitan dalam belajar. Meskipun demikian, implementasi *growth mindset* dalam pendidikan masih menghadapi berbagai tantangan. Salah satu permasalahan yang sering ditemukan adalah praktik

pembelajaran yang masih berorientasi pada nilai dan hasil akhir sehingga murid takut melakukan kesalahan dan takut mencoba hal baru.

Murid menghadapi kesulitan dalam memahami potensi diri mereka dan membandingkan dengan standar sosial atau prestasi teman sebaya, yang menyebabkan stres dan motivasi belajar menurun (Sukur dkk., 2025). Hal ini menjadi hambatan dalam mewujudkan pendidikan yang holistik. Sementara itu, murid dengan pola pikir bertumbuh percaya bahwa kecerdasan bisa diasah dan berubah dengan belajar dan mengembangkan kemampuan (Nasril, 2023). Rekonstruksi *growth mindset* menjadi kunci penting dalam pendidikan holistik di era digital karena berkontribusi pada perkembangan aspek kognitif, afektif, dan sosial murid secara seimbang. Oleh karena itu, perlu penerapan strategi dan praktik pendidikan dalam menumbuhkan *growth mindset* murid sehingga mampu berkembang secara optimal, baik dalam aspek intelektual, emosional, maupun sosial.

2. Fondasi Pendidikan Holistik

Growth mindset menjadi salah satu fondasi penting untuk mendukung pendidikan holistik karena membantu murid memahami bahwa kemampuan dapat berkembang melalui proses belajar yang berkelanjutan. Oleh sebab itu, pembahasan pada bagian ini akan memaparkan konsep *growth mindset*, urgensinya dalam pendidikan holistik, peran guru dalam membangun *growth mindset*, serta strategi implementasinya dalam pembelajaran di era digital.

2.1 Konsep *Growth Mindset* dan Relevansinya dalam Pendidikan Holistik

Konsep *growth mindset* yang diperkenalkan oleh Dweck turut memperkuat peran motivasi intrinsik dalam keberhasilan akademik (Susanti & Zaeni, 2025). Individu dengan *growth mindset* memandang kegagalan sebagai bagian dari proses belajar dan kesempatan untuk berkembang, sedangkan individu dengan *fixed mindset* cenderung menganggap kemampuan bersifat tetap sehingga mudah menyerah ketika menghadapi kesulitan. *Growth mindset* juga diartikan sebagai pandangan bahwa kecerdasan dapat diperbaiki dan ditingkatkan (Rizal, 2023). Dalam dunia pendidikan, *growth mindset* menjadi penting karena membantu murid memiliki motivasi belajar dan keberanian dalam menghadapi tantangan akademik.

Pendidikan holistik mencakup beberapa aspek yaitu kognitif, afektif, spiritual, dan psikomotorik, sehingga dapat lebih efektif dalam membentuk kepribadian dan karakter murid (Aini dkk., 2025). Konsep *growth mindset* sangat relevan dengan pendidikan holistik karena tidak hanya berfokus pada aspek akademik, tetapi juga pada perkembangan emosional, sosial, karakter, dan keterampilan hidup murid. Dalam hal menumbuhkan *growth mindset* pada diri murid, peran guru menjadi faktor determinan dengan memberikan umpan balik yang konstruktif dan budaya kelas yang kondusif (Harapan, 2025).

Pendidikan holistik bertujuan mengembangkan potensi murid secara menyeluruh agar mampu beradaptasi dengan perubahan zaman dan tantangan kehidupan. Pengalaman selama pelaksanaan praktik mengajar di sekolah menunjukkan bahwa beberapa murid yang awalnya ragu untuk menyampaikan pendapat menjadi lebih percaya diri setelah guru memberikan apresiasi terhadap usaha dan proses belajar mereka, bukan hanya hasil akhirnya. Hal tersebut menunjukkan bahwa lingkungan belajar yang suportif dapat membantu membangun pola pikir berkembang pada murid. Oleh karena itu, *growth mindset* menjadi landasan agar murid menyukai tantangan, permasalahan-permasalahan yang ada didepannya, dan selalu mengambil kesempatan yang ada (Nasril, 2023).

2.2 Urgensi *Growth Mindset* dalam Pendidikan Holistik di Era Digital

Era digital menghadirkan berbagai tantangan baru dalam dunia pendidikan, seperti arus informasi yang cepat, persaingan global, serta perubahan teknologi yang terus berkembang. Kemajuan teknologi yang pesat dan transformasi masyarakat menuntut murid memiliki pola pikir yang fleksibel dan kemampuan beradaptasi. Pola pikir berkembang memfasilitasi pengembangan pandangan yang positif terhadap masalah, keuletan untuk bertahan dalam menghadapi rintangan, dan kesiapan untuk terus meningkatkan diri (Annisa Mulyaningsih & Medha Wisesa, 2024).

Murid yang memiliki *growth mindset* cenderung lebih mampu menghadapi tekanan belajar di era digital karena mereka melihat kesulitan sebagai peluang untuk berkembang. Selain itu, *growth mindset* juga membantu murid membangun kemampuan berpikir kritis dan kreatif dalam memecahkan masalah. Suniah dan Mulyanti (2025) menunjukkan bahwa penerapan *growth mindset* dapat meningkatkan kinerja akademik murid, karena mereka lebih terbuka

terhadap umpan balik dan lebih berani mencoba hal baru. Urgensi *growth mindset* dalam pendidikan holistik terlihat dari peran guru dalam mendukung perkembangan murid secara menyeluruh, baik pada aspek kognitif, emosional, sosial, maupun karakter (Annisa Mulyaningsih & Medha Wisesa, 2024).

Pengalaman selama PPL di sekolah menunjukkan bahwa murid yang awalnya takut salah saat berdiskusi mulai lebih aktif bertanya dan mencoba menjawab setelah guru memberikan dukungan serta menanamkan pemahaman bahwa kesalahan merupakan bagian dari proses belajar. Kondisi tersebut membantu murid menjadi lebih percaya diri dan berani menghadapi berbagai tantangan dalam pembelajaran.

2.3 Peran Guru dalam Membangun *Growth Mindset*

Umpan balik guru bukan sekadar komentar atas hasil kerja, melainkan pesan implisit tentang apakah kemampuan murid dapat berkembang atau tidak. Guru yang secara konsisten menekankan proses usaha, strategi, dan ketekunan alih-alih hasil akhir semata, secara tidak langsung menanamkan keyakinan bahwa kecerdasan bukan sesuatu yang tetap, melainkan sesuatu yang dapat dilatih dan dikembangkan. Hal tersebut diperlukannya adaptasi dan inovasi dalam dunia pendidikan agar dapat mengikuti perkembangan zaman. Pendidikan sangat penting untuk membentuk setiap individu agar dapat menghadapi tuntutan zaman yang terus berubah (Pare & Sihotang, 2023).

Keterlibatan guru dalam proses pembelajaran menjadi faktor penting dalam menumbuhkan *growth mindset* pada murid. Peningkatan kualitas sumber daya manusia menjadi kunci utama dalam menghadapi tantangan zaman (Fauziyah dkk., 2024). Guru yang aktif memberikan dukungan, motivasi, serta strategi pembelajaran adaptif mampu menciptakan lingkungan belajar yang mendorong murid untuk terus berkembang (Firman, 2026). Dengan demikian, penerapan *growth mindset* dalam pembelajaran dapat membantu murid menjadi lebih percaya diri, tangguh, dan terbuka terhadap tantangan baru.

Pengalaman selama pelaksanaan praktik mengajar di sekolah memperlihatkan murid lebih aktif dan percaya diri ketika guru memberikan apresiasi terhadap proses belajar, seperti keberanian bertanya dan mencoba menjawab. Ketika guru memperlihatkan bagaimana ia menghadapi kesulitan, mengakui keterbatasan, dan terus berusaha mencari solusi, murid belajar bahwa kegagalan bukan

akhir dari proses melainkan bagian dari perjalanan belajar. Lingkungan belajar yang suportif bukan hanya tentang suasana kelas yang menyenangkan, melainkan tentang terciptanya rasa aman secara psikologis bagi murid untuk berani mencoba, bertanya, dan bahkan gagal tanpa rasa takut dihakimi.

2.4 Strategi Implementasi *Growth Mindset* dalam Pembelajaran di Era Digital

Di era digital, teknologi dapat menjadi sarana yang sangat efektif dalam memperkuat *growth mindset* apabila digunakan secara terarah untuk mendukung eksplorasi, kolaborasi, dan umpan balik yang bermakna bukan sekadar sebagai alat presentasi atau pengerjaan soal. Platform digital seperti Google Classroom, Padlet, atau Quizizz memungkinkan murid menerima umpan balik yang cepat, personal, dan tidak menghakimi, sehingga mereka dapat segera mengetahui letak kesulitannya dan mencoba kembali tanpa rasa malu. Dalam konteks disrupsi digital dan meningkatnya penggunaan AI dalam belajar, penting untuk memastikan bahwa teknologi digunakan untuk memperkuat persepsi kompetensi, bukan menggantikan proses belajar aktif yang justru dapat menurunkan keterlibatan personal (Susanti & Zaeni, 2025).

Selama PPL di sekolah ditemukan murid yang mengatakan bahwa dia tidak bisa atau merasa tulisannya jelek ketika mengerjakan tugas. Namun, setelah guru memberikan motivasi dan kesempatan untuk terus berlatih, hasil pekerjaan murid perlahan menjadi lebih baik dan mereka mulai percaya diri. Hal tersebut menunjukkan bahwa kemampuan dapat berkembang melalui latihan dan usaha yang berkelanjutan. Selain itu, era digital meningkatkan peluang pendidikan, tetapi juga menghadirkan tantangan seperti ketimpangan akses dan literasi digital, sehingga diperlukan kolaborasi untuk menciptakan pendidikan yang holistik dan inklusif (Arbi, 2024).

3. Simpulan

Rekonstruksi *growth mindset* dalam pendidikan holistik di era digital penting untuk mempersiapkan murid menghadapi tantangan abad ke-21. *Growth mindset* tidak hanya meningkatkan kemampuan akademik, tetapi juga membentuk sikap adaptif dan tangguh dalam menghadapi kegagalan. Pendidikan di masa depan membutuhkan pendekatan holistik yang mencakup pengembangan intelektual, emosional, dan keterampilan kehidupan untuk membantu murid

mengembangkan potensi mereka secara menyeluruh, mendorong pemikiran kritis dan kreativitas dalam menghadapi perubahan, serta mengakui peran teknologi dalam transformasi pendidikan yang dapat membantu meningkatkan aksesibilitas pembelajaran (Fauziyah dkk., 2024).

Namun, implementasinya masih menghadapi tantangan, seperti pembelajaran yang terlalu berorientasi pada nilai akhir sehingga murid takut gagal. Oleh karena itu, guru berperan penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang menghargai proses, usaha, dan perkembangan murid. Dengan demikian, sekolah dan guru perlu menerapkan strategi pembelajaran yang mendorong eksplorasi, kolaborasi, dan keberanian belajar dari kesalahan. Guru berperan untuk memberikan umpan balik konstruktif, membantu murid memahami kesalahan mereka, dan mendorong perbaikan yang berkesinambungan (Annisa Mulyaningsih & Medha Wisesa, 2024). Hal ini bertujuan agar pendidikan tidak hanya menghasilkan murid yang cerdas secara akademik, tetapi juga resilien dan siap menghadapi perubahan zaman.

Biodata



Fianti Putri Erwintha, S.Pd. merupakan lulusan Pendidikan Bahasa, Sastra Indonesia, dan Daerah Universitas Negeri Malang yang kini menempuh PPG di Universitas PGRI Kanjuruhan Malang. Melalui penulisan ini, penulis ingin menekankan pentingnya pola pikir bertumbuh dalam pendidikan holistik di era digital. Penulis meyakini bahwa pola pikir berkembang dapat membantu pendidik dan murid

untuk terus belajar, beradaptasi, serta melihat tantangan sebagai peluang untuk bertumbuh.

Daftar Pustaka

- Aini, P. N., Bahiyah, Q. E., & Aziz, A. (2025). Peran Pendidikan Holistik Pada Pendidikan Agama Islam Dalam Membangun Psikososial Peserta Didik Di Era Digital. *Qolamuna: Keislaman, Pendidikan, Literasi Dan Humaniora*, 2(1), 61–70.
- Annisa Mulyaningsih, S., & Medha Wisesa, P. (2024). Analisis Kurikulum Merdeka Dari Perspektif Filsafat Ki Hajar Dewantara Dan Growth Mindset Carol Dweck. *Jurnal Man-anaa*, 1(1), 29–41. <https://doi.org/10.58326/man.v1i1.243>
- Arbi, Z. F. (2024). Transformasi Sosial dalam Pendidikan Karakter di Era Digital: Peluang dan Tantangan. *Social Studies in Education*, 02(02), 191–206. <http://dx.doi.org/10.15642/sse.2024.2.1.191-206>
- Fauziah, S. H., Herlambang, Y. T., & Mukhtar, T. (2024). Peran Guru Di Masa Depan: Telaah Kritis Dalam Prespektif Pedagogik Futuristik. *Jurnal Tarbiyah*, 31(1), 1–16. <http://dx.doi.org/10.30829/tar.v31i1.2628>
- Firman, S. C. (2026). Urgensi Growth Mindset Dalam Konsep Kurikulum Merdeka. *Integrative Perspectives of Social and Science Journal*, 3(3), 1338–1343. <https://ipssj.com/index.php/ojs/article/view/1251>
- Harapan, A. (2025). Strategi dan Dampak Implementasi Growth Mindset dalam Pembelajaran: Sebuah Systematic Literature Review. *Ilmu Pendidikan: Jurnal Kajian Teori dan Praktik Kependidikan*, 10(2), 193–199. <https://doi.org/10.17977/um027v10i22025p193-199>
- Nasril, N. N. (2023). Urgensi Mindset Tumbuh (Growth Mindset) Dalam Meningkatkan Motivasi Belajar Peserta Didik. *SAL/HA:*

- Jurnal Pendidikan & Agama Islam*, 6(2), 355–369.
<https://doi.org/10.54396/saliha.v6i2.694>
- Novita, P. A. (2025). Rekonstruksi Teori Kemimpinan Pendidikan: Membangun Kerangka Holistik Bagi Sekolah Abad Ke-21. *Feedforward: Journal of Human Resource*, 5(1), 28–40.
<https://doi.org/10.19166/ff.v5i1.9577>.
- Pare, A., & Sihotang, H. (2023). Pendidikan Holistik untuk Mengembangkan Keterampilan Abad 21 dalam Menghadapi Tantangan Era Digital. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 7(3), 27778–27787.
- Rizal, A. S. (2023). Relevansi Growth Mindset dengan Kurikulum Merdeka Belajar di EravSocietyg5.0. *Jurnal Pendidikan Islam*, 21(2), 79–90. <https://doi.org/10.35905/alishlah.v21i2.8048>.
- Sukur, H. A., Adabiyah, C., & Mas'udah, D. N. (2025). Relevansi Konsep Diri dalam Perkembangan Peserta Didik. *Journal of Education Guidance and Counselling*, 01(01), 54–65.
<https://turatsstudies.com/index.php/alishlah/article/view/39>.
- Suniah, & Mulyanti, D. (2025). Peran Guru dalam Menanamkan Growth Mindset untuk Meningkatkan Motivasi Belajar. *Jurnal Global Futuristik*, 3(1), 16–24.
<https://doi.org/10.59996/globalistik.v3i1.697>
- Susanti, R. N., & Zaeni, A. N. (2025). Dekonstruksi Pendidikan dan Rekonstruksi Motivasi Intrinsik guna Meningkatkan Belajar di Era Disrupsi. *Prosiding Seminar Psikologi (PROSEPSI)*, 2(1), 45–57. <https://doi.org/10.24176/0v1fb448>.

Revitalisasi *Growth Mindset* dalam Mendorong Peserta Didik Holistik di Abad 21

Kun Muzayyin Hadiputra¹, Chusnaini²

¹Universitas PGRI Kanjuruhan Malang

²SMP Negeri 17 Malang

muzayyinkun@gmail.com

1. Revitalisasi Growth Mindset

Pendidikan abad ke-21 menekankan pentingnya keseimbangan perkembangan peserta didik pada aspek kognitif, sosial, emosional, dan spiritual, sehingga tidak hanya berfokus pada akademik. Dalam hal ini, pendidikan holistik hadir sebagai pendekatan yang mengembangkan seluruh potensi peserta didik, mencakup aspek kognitif, emosional, sosial, fisik, kreativitas, dan spiritual (Juhra, 2025). *Growth mindset* menjadi landasan utama dalam mendorong peserta didik agar dapat beradaptasi dengan keterampilan di abad ke-21. Peserta didik yang percaya bahwa kemampuan dapat berkembang melalui usaha cenderung lebih antusias menghadapi tantangan. Mereka melihat kesalahan bukan sebagai kegagalan, melainkan sebagai bagian dari proses pembelajaran. Selain itu, peserta didik tersebut cenderung berupaya secara konsisten dalam setiap aktivitas yang dilakukan, terbuka terhadap kritik, serta mampu menjadikan keberhasilan orang lain sebagai motivasi untuk terus meningkatkan diri (Rahmania dkk., 2022).

Namun demikian, dalam praktik di sekolah masih banyak peserta didik yang memandang kemampuan sebagai sesuatu yang tetap (*fixed mindset*). Hal ini diperkuat oleh sistem penilaian yang lebih menitikberatkan pada hasil akhir daripada proses berpikir, sehingga mendorong peserta didik mencari cara instan untuk memperoleh nilai baik. Kondisi ini diperparah oleh praktik pembelajaran yang kurang memberikan ruang refleksi dan eksplorasi diri, sehingga potensi peserta didik tidak berkembang secara optimal (Lestari dkk.,

2024). Oleh karena itu, perlu dilakukan revitalisasi *growth mindset* untuk memperkuat pola pikir peserta didik agar lebih adaptif dan tangguh dalam menghadapi dinamika pembelajaran abad ke-21.

Berdasarkan kondisi tersebut, tulisan ini bertujuan untuk merevitalisasi peran *growth mindset* dalam membentuk peserta didik yang holistik di abad ke-21. Revitalisasi ini tidak hanya menekankan penguatan konsep, tetapi juga penerapannya secara nyata dalam pembelajaran yang berorientasi pada proses, refleksi, dan pengembangan potensi secara menyeluruh. Dalam konteks ini, peserta didik tidak hanya dituntut menguasai aspek akademik, tetapi juga memiliki kemampuan berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, serta adaptasi terhadap perubahan. Kemampuan berpikir kritis, memecahkan masalah, berkomunikasi dan berkolaborasi menjadi kompetensi penting dalam memasuki kehidupan abad 21 (Wening, 2020). Oleh sebab itu, *growth mindset* menjadi landasan utama yang mendorong perkembangan kognitif, afektif, dan sosial peserta didik secara berkelanjutan melalui pengalaman belajar yang bermakna.

2. Makna *Growth Mindset*

Bagian ini membahas empat subtema utama yang berperan dalam membentuk *growth mindset* pada guru maupun calon guru agar terus bertumbuh. Keempat subtema tersebut meliputi *growth mindset* sebagai fondasi peserta didik holistik, tantangan implementasi *growth mindset* di sekolah, praktik pembelajaran berbasis *growth mindset* dalam membentuk peserta didik holistik, dan peran lingkungan belajar dalam menumbuhkan *growth mindset* peserta didik.

2.1 *Growth Mindset* sebagai Fondasi Peserta Didik Holistik

Growth mindset merupakan pola pikir yang meyakini bahwa kemampuan dapat berkembang dan ditingkatkan melalui usaha serta proses belajar yang berkelanjutan. Seseorang yang memiliki *growth mindset* memiliki pandangan bahwa intelegensi, kemampuan, dan karakter seseorang dapat diubah serta dikembangkan (Supriyadi dkk., 2023). Gagasan peserta didik holistik menekankan perkembangan individu secara menyeluruh yang mencakup aspek kognitif, afektif, sosial, serta karakter dan spiritual. Dalam hal ini, *growth mindset* menjadi landasan penting yang mendorong optimalisasi seluruh aspek tersebut, sehingga peserta didik tidak hanya berkembang secara akademik, tetapi juga mampu mengelola emosi, menjalin hubungan sosial yang baik, dan memiliki

nilai kehidupan yang kuat. Dengan demikian, penerapan *growth mindset* berperan dalam membentuk peserta didik yang berkembang secara utuh, dengan keseimbangan antara pencapaian hasil dan proses belajar.

Penulis memiliki pengalaman ketika melaksanakan pembelajaran dengan model pembelajaran berbasis proyek, di mana seorang peserta didik yang awalnya tidak berani berbicara di depan kelas mengalami perubahan setelah ditekankan pentingnya usaha dan proses belajar. Peserta didik tersebut menjadi lebih berani mencoba, aktif berdiskusi, dan terbuka terhadap masukan hingga mampu memperbaiki kinerjanya. Proses ini tidak hanya meningkatkan kemampuan kognitif, tetapi juga mengembangkan kepercayaan diri, ketahanan, dan kerja sama. Peserta didik yang telah memiliki *growth mindset* akan berpandangan bahwa berbagai hal dalam dirinya bisa berkembang melalui proses pembelajaran dan pengalaman (Dha Widhi Witir, 2025).

2.2 Tantangan Implementasi *Growth Mindset* di Sekolah

Meskipun memiliki peran penting, penerapan *growth mindset* di sekolah masih menghadapi berbagai kendala, terutama budaya pendidikan yang berfokus pada nilai dan peringkat. Kondisi ini membuat peserta didik dengan *fixed mindset* cenderung takut berproses dan kurang percaya diri dalam menghadapi tantangan (Nasril, 2023). Hal tersebut juga terjadi pada penulis dari sudut pandang seorang guru yang dimana ketika peserta didiknya mengerjakan tugas di kelas dan materinya juga sudah dijelaskan, tetapi mereka tetap mengerjakan tugas melalui bantuan AI dengan alasan agar cepat selesai dan mendapatkan nilai yang bagus. Ketika hal tersebut terus menerus dibiarkan, maka implementasi *growth mindset* di sekolah akan menjadi lebih sulit dan peserta didik menjadi memiliki pola pikir tetap.

Selain tantangan yang ada pada peserta didik, tantangan dalam mengimplementasikan *growth mindset* juga sering terjadi pada guru. Tidak sedikit guru yang ketika mengajar di kelas melontarkan kata “pintar” kepada peserta didik ketika berhasil menjawab pertanyaan yang tanpa disadari bahwa hal tersebut dapat menumbuhkan *fixed mindset* kepada peserta didik lainnya karena mereka beranggapan bahwa “pintar” merupakan hal yang tidak bisa dicapai melalui usaha. Oleh karena itu, guru harus mampu menjadi fasilitator yang tidak hanya menyampaikan ilmu, tetapi juga membangkitkan semangat belajar peserta didik, menanamkan kesadaran akan pentingnya pendidikan, serta menciptakan

lingkungan belajar yang kondusif untuk menumbuhkan motivasi secara berkelanjutan (Suniah & Mulyanti, 2025).

2.3 Praktik Pembelajaran Berbasis *Growth Mindset* dalam Membentuk Peserta Didik Holistik

Dalam praktik pembelajaran, penerapan *growth mindset* tidak cukup hanya dipahami pada tataran konsep, melainkan perlu diterapkan melalui strategi pedagogis yang nyata. Guru dituntut untuk merancang pembelajaran yang memberi kesempatan kepada peserta didik untuk bereksplorasi, melakukan kesalahan, serta melakukan perbaikan secara berkelanjutan. Hal ini dapat diwujudkan melalui pemberian umpan balik yang bersifat membangun, penggunaan penilaian yang menekankan proses, serta kegiatan kolaboratif yang mendorong keberanian dalam menyampaikan pendapat (Jonathans dkk., 2025). Pendekatan tersebut terbukti mampu meningkatkan keterlibatan peserta didik dalam pembelajaran sekaligus menumbuhkan rasa percaya diri mereka (Herlina dkk., 2024). Berdasarkan pengalaman pribadi penulis dalam praktik pembelajaran, banyak peserta didik yang awalnya menunjukkan keraguan terhadap kemampuan diri. Namun, penulis terus berupaya untuk menanamkan kepada peserta didik bahwa kesalahan bukanlah kegagalan tetapi bagian dari proses belajar. Lambat laun peserta didik mulai berani untuk mengungkapkan pendapat, aktif, hingga berani mencoba. Hal ini menunjukkan bahwa lingkungan belajar yang mendukung sangat berpengaruh dalam membentuk pola pikir peserta didik (Maghrobi dkk., 2025).

2.4 Peran Lingkungan Belajar dalam Menumbuhkan *Growth Mindset* Peserta Didik

Lingkungan belajar berperan penting dalam menumbuhkan *growth mindset* pada peserta didik. Lingkungan yang mendukung memudahkan guru dalam mengimplementasikannya secara efektif. Dalam hal ini, guru tidak hanya berfungsi sebagai penyampai materi, tetapi juga sebagai fasilitator yang membimbing dan mendorong peserta didik untuk mengembangkan pola pikir bertumbuh serta terus belajar. Oleh karena itu, penting bagi guru untuk menemukan pendekatan yang dapat meningkatkan motivasi siswa dengan lebih memperhatikan kebutuhan emosional dan psikologis mereka, serta dengan menciptakan lingkungan belajar yang mendukung dan menginspirasi (Suniah & Mulyanti, 2025).

Pengalaman penulis menunjukkan bahwa dalam pembelajaran kelompok, peserta didik yang didorong untuk menyampaikan pendapat tanpa takut salah secara bertahap menjadi lebih percaya

diri, terutama ketika setiap kontribusi diapresiasi. Hal ini menegaskan bahwa *growth mindset* tidak cukup diajarkan sebagai konsep, tetapi perlu didukung oleh lingkungan belajar yang positif. Dengan pola pikir berkembang, peserta didik cenderung lebih berusaha, memiliki motivasi tinggi, dan menikmati proses belajar. Mengembangkan pola pikir berkembang sangat penting untuk meningkatkan kecerdasan atau kemampuan peserta didik dan mencapai tujuan pembelajaran (Nasril, 2023). Lingkungan yang positif juga membantu membangun peserta didik yang berwawasan luas, mudah beradaptasi, dan siap menghadapi tantangan abad ke-21. Jadi, pendidikan holistik tidak hanya berfokus pada mata pelajaran akademik, tetapi juga pada aspek sosial, emosional, dan spiritual kehidupan, yang sangat membantu dalam mengembangkan keterampilan abad ke-21 (Pare & Sihotang, 2023).

3. Simpulan

Penguatan *growth mindset* dalam pendidikan masih menjadi isu yang berkembang, khususnya terkait efektivitas penerapannya di sekolah. Meskipun terbukti dapat meningkatkan motivasi, ketahanan, dan keterlibatan belajar, implementasinya sering belum maksimal karena masih sebatas pemahaman konsep tanpa didukung perubahan sistem penilaian dan budaya belajar yang berorientasi pada hasil. Akibatnya, banyak peserta didik menjadi ragu mengambil risiko dan cenderung menghindari tantangan dalam proses belajar. Rasa takut akan kesalahan ini berpotensi menumbuhkan pola pikir tetap (*fixed mindset*), yang pada akhirnya dapat menghambat perkembangan kemampuan serta kemampuan adaptasi mereka (Azizi dkk., 2025).

Selain itu, kesiapan guru dan lingkungan belajar juga menjadi faktor penentu keberhasilan penerapan *growth mindset*. Guru yang menyadari perannya tidak hanya sebagai penyampai materi, tetapi juga sebagai motivator dan fasilitator, mampu menciptakan lingkungan belajar yang mendukung pengembangan potensi peserta didik. Dengan memberi kesempatan kepada siswa untuk mengenali dan memahami dirinya, guru membantu mereka menyadari bahwa kemampuan bukanlah sesuatu yang bersifat tetap, melainkan dapat terus berkembang melalui usaha dan proses belajar yang berkelanjutan (Suniah & Mulyanti, 2025). Oleh karena itu, diperlukan langkah komprehensif berupa peningkatan kompetensi guru, penyesuaian sistem penilaian, serta penciptaan lingkungan belajar yang aman dan inklusif. Upaya ini bertujuan agar *growth mindset*

tidak hanya menjadi konsep, tetapi terimplementasi secara nyata dalam pembelajaran sehingga mampu membentuk peserta didik yang adaptif dan tangguh.

Biodata



Kun Muzayyin Hadiputra, S.Pd adalah mahasiswa yang saat ini sedang menjalani Pendidikan Profesi Guru (PPG) Calon Guru di Universitas PGRI Kanjuruhan Malang jurusan Bahasa Indonesia. Ia merupakan lulusan sarjana dari Universitas Negeri Malang jurusan Pendidikan Bahasa Sastra Indonesia dan Daerah (PBSID). Pengalaman akademis selama berkuliah S-1 yaitu mengikuti Program Merdeka Belajar Kampus Merdeka (MBKM) Kampus Mengajar yang diselenggarakan

oleh Kemendikbudristek. Program ini dilaksanakan selama 4 bulan atau 1 semester yang bertujuan untuk meningkatkan literasi dan numerasi siswa di sekolah dasar. Dia dapat dikontak melalui email muzayyinkun@gmail.com

Daftar Pustaka

- Azizi, F., Mufidah, M., Hasani Siraj, A. Y., & Fajri, A. N. (2025). Implementasi Kelas Ramah Kegagalan untuk Meningkatkan Growth Mindset Melalui Evaluasi Ulang Kesalahan dalam Ujian. *Jurnal Manajemen Pendidikan*, 10(2), 2208–2215. <https://www.ejurnal.stkip-pessel.ac.id/index.php/jmp/article/view/903/765>
- Dha Widhi Witor. (2025). Potensi Pembelajaran Sejarah dalam Menumbuhkan Growth Mindset Peserta Didik. *Jurnal REVORMA*, 5(2).
- Herlina, E., Tri Septiar Syamfithriani, & Azhar Natsir Ahdiyat. (2024). Peningkatan Kemampuan Pola Pikir Growth Mindset pada Anak Sekolah. *Journal of Innovation and Sustainable Empowerment*, 3(2), 84–88. <https://doi.org/10.25134/jise.v3i2.78>
- Jonathans, P. M., Widiati, U., & Sulistyo, T. (2025). *Reflective Practice and Self-efficacy Beliefs of Pre-service Teachers: The Complexity of Sudden Onlineness*. 49(2).
- Juhra, A. (2025). Pendidikan Holistik: Pendekatan Pembelajaran Untuk Membentuk Peserta Didik Yang Berkarakter. *Indonesian Journal of Teaching and Teacher Education*, 5(1). <https://journal.pencerah.org/index.php/ijtte>

- Lestari, S., Adira, N., & Mukminin, G. U. (2024). Eksplorasi Growth Mindset pada Mahasiswa. *JURNAL PSIKOLOGI INSIGHT*, 8(1), 73–80. <https://doi.org/10.17509/insight.v8i1.68483>
- Maghrobi, Z. A., Warisi, M. D., Hardinagoro, M. A., & Ali, M. (2025). Penerapan Growth Mindset Dalam Pengembangan Pembelajaran Pendidikan Agama Islam. *Jurnal Studi Islam*, 2(1), 23–29. <https://doi.org/10.58438>
- Nasril, N. N. (2023). Urgensi Mindset Tumbuh (Growth Mindset) Dalam Meningkatkan Motivasi Belajar Peserta Didik. *SALIHA: Jurnal Pendidikan & Agama Islam*, 6(2), 355–369. <https://doi.org/10.54396/saliha.v6i2.694>
- Pare, A., & Sihotang, H. (2023). Pendidikan Holistik untuk Mengembangkan Keterampilan Abad 21 dalam Menghadapi Tantangan Era Digital. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 7(3), 27778–27787.
- Rahmania, A., Triwahyuni, A., & Kadiyono, A. L. (2022). Validitas Konstruk Growth Mindset Scale: Versi Bahasa Indonesia. *Jurnal Psikologi*, 18(2), 194. <https://doi.org/10.24014/jp.v18i2.16925>
- Suniah, & Mulyanti, D. (2025). Peran Guru dalam Menanamkan Growth Mindset untuk Meningkatkan Motivasi Belajar. *Jurnal Global Futuristik*, 3(1), 16–24. <https://doi.org/10.59996/globalistik.v3i1.697>
- Supriyadi, A. J. K., Frisca Kirana Maharani Indira, Yuli Sulistiyono, Dina Amalia, & Natri Sutanti. (2023). Pengaruh Growth Mindset Terhadap Stres Akademik Mahasiswa. *Edukasi: Jurnal Pendidikan*, 21(2), 287–300. <https://doi.org/10.31571/edukasi.v21i2.6072>
- Wening, S. (2020). Revitalisasi Pendidikan Vokasi Melalui Inovasi Sistem Penilaian Berbasis Kecakapan Abad Ke-21. *Pendidikan Teknik Boga Busana*.

Transformasi Pola Pikir Calon Guru dalam Praktik Pengalaman Lapangan

Irma Yuli Azizah¹, Chusnaini²

¹Universitas PGRI Kanjuruhan Malang

²SMP Negeri 17 Malang

irmaazizah0712@gmail.com

1. Transformasi Pola Pikir Calon Guru

Seorang guru diharapkan memiliki kepercayaan diri, mampu membangun pembelajaran yang bermakna, menguasai keterampilan pengelolaan kelas, serta menciptakan suasana pembelajaran yang nyaman dan menyenangkan bagi peserta didik. Namun kenyataannya, keterampilan-keterampilan tersebut tidak diperoleh secara instan. Guru memerlukan pengalaman bertahun-tahun hingga dapat menguasai keterampilan-keterampilan tersebut dan menerapkannya dengan baik di dalam kelas. Hal tersebut juga berlaku pada individu-individu yang menjadi calon guru karena tidak semua calon guru memulai proses tersebut dengan rasa yakin terhadap dirinya sendiri. Di lapangan, banyak calon guru yang mengalami kecemasan tidak mampu memenuhi harapan dalam proses pembelajaran sehingga tumbuh rasa takut untuk mencoba dan khawatir melakukan kesalahan. Kondisi ini berkaitan dengan *self-efficacy* calon guru yang berpengaruh terhadap pola pikir yang dimiliki sehingga berdampak pada kesiapan mengajar (Fauzi dkk., 2023).

Sementara itu, pendidikan abad ke-21 menuntut perubahan peran guru yang tidak hanya sekadar menyampaikan materi, tetapi menjadi fasilitator pembelajaran yang reflektif dan adaptif (Kamal dkk., 2025). Untuk memenuhi tuntutan ini, seorang calon guru perlu memiliki pola pikir bertumbuh atau *growth mindset*. Calon guru harus memahami dan menanamkan dalam diri bahwa kecerdasan

maupun kemampuan dapat berkembang melalui usaha, ketekunan, dan proses belajar dari kegagalan (Suniah & Mulyanti, 2025). Dengan *growth mindset*, calon guru akan lebih terbuka terhadap tantangan, refleksi, dan proses perbaikan diri dalam pembelajaran. Pengalaman tersebut dialami langsung oleh penulis selama mengikuti Pendidikan Profesi Guru (PPG), khususnya pada pelaksanaan Praktik Pengalaman Lapangan (PPL) di jenjang SMP. Awalnya, penulis memiliki pola pikir tetap karena takut mencoba dan kurang percaya diri. Namun, melalui pengalaman PPL, terjadi transformasi pola pikir dalam diri penulis menjadi pribadi yang berani mencoba dan menghadapi tantangan, melakukan refleksi, dan melaksanakan perbaikan.

Pengalaman tersebut menjadi pengingat bahwa calon guru adalah seorang pembelajar sepanjang hayat. Melalui kegiatan refleksi, calon guru dapat menganalisis pengalaman belajar mengajar, mengevaluasi tindakan yang dilakukan, dan merumuskan langkah-langkah perbaikan untuk pembelajaran selanjutnya (Harianto dkk., 2026). Refleksi membantu calon guru memahami kelemahan dan potensi diri sehingga mendorong tumbuhnya *growth mindset* untuk terus berkembang dan memberikan pembelajaran yang lebih bermakna bagi peserta didik. Berdasarkan pengalaman tersebut, tulisan ini disusun untuk menunjukkan pengaruh pengalaman PPL dalam transformasi pola pikir calon guru serta menjelaskan pentingnya refleksi dalam mendukung pendidikan holistik pada pembelajaran abad ke-21.

2. Pengembangan Transformasi Pola Pikir

Transformasi pola pikir dapat berkembang melalui pengalaman, tantangan, refleksi, dan proses belajar yang berkelanjutan. Pengalaman PPL memberikan ruang untuk memahami keberanian menghadapi tantangan dan kemauan untuk terus berkembang. Bagian diskusi ini membahas tiga sub tema penting yang menunjukkan pengaruh transformasi pola pikir melalui pengalaman PPL dan refleksi dalam menumbuhkan *growth mindset* bagi calon guru.

2.1 *Fixed Mindset* pada Pengalaman Awal Mengajar

Harapan dan tuntutan pendidik holistik pada pembelajaran abad ke-21 menjadi aspek yang harus dipenuhi oleh calon guru. Kebanyakan orang menganggap bahwa calon guru memiliki kesiapan mengajar ketika praktik pembelajaran di sekolah. Sementara itu, masih terdapat calon guru yang masih belum siap secara mental,

khususnya pada pengalaman awal mengajar. Kondisi ini ditandai dengan munculnya rasa takut gagal, kurang percaya diri, kecemasan saat mengajar, dan kekhawatiran tidak mampu memenuhi harapan dalam proses pembelajaran (Sulistyo, 2025). Akibatnya, calon guru memiliki pola pikir tetap yaitu takut dalam menghadapi tantangan (Putri dkk., 2023). Rendahnya *self-efficacy* juga memengaruhi keyakinan dan kepercayaan diri calon guru dalam kesiapan mengajar (Mariyatul Qibthiyah dkk., 2024).

Hal ini terjadi pada penulis saat awal pelaksanaan kegiatan PPL di jenjang SMP. Penulis merasa takut mencoba dan khawatir melakukan kesalahan yang berdampak pada pandangan peserta didik terhadap pribadi penulis sendiri. Pengalaman awal mengajar menjadi tantangan bagi calon guru untuk beradaptasi, pengelolaan kelas, penyampaian materi, dan membangun interaksi dengan peserta didik (Nurfaidah, 2018). Calon guru yang memiliki pola pikir tetap akan memandang tantangan bukan sebagai bagian dari proses belajar sehingga tidak ada perkembangan keterampilan yang ingin dicapai.

2.2 Dari *Fixed Mindset* menjadi *Growth Mindset*

Calon guru perlu memahami bahwa kemampuan dapat berkembang melalui usaha, strategi, dan pengalaman belajar yang berkelanjutan. *Growth mindset* membantu mengubah cara pandang terhadap tantangan dan kesalahan sebagai bagian dari proses belajar untuk berkembang. Calon guru dengan *growth mindset* cenderung lebih bertahan menghadapi kesulitan dan terbuka terhadap pengalaman belajar baru (Yeager dkk., 2019). Oleh karena itu, kegiatan PPL menjadi proses penting bagi calon guru untuk membangun kepercayaan diri, kemampuan adaptasi, dan kesiapan mengajar secara bertahap melalui refleksi diri dan refleksi bersama teman sejawat (Jonathans dkk., 2025).

Transformasi *growth mindset* dalam pengalaman PPL penulis terlihat ketika penulis mulai berusaha menghadapi ketakutan dan tetap memberikan pembelajaran terbaik kepada peserta didik. Meskipun masih merasa gugup, penulis mencoba untuk fokus pada proses belajar dan interaksi dengan peserta didik. Setelah itu, penulis melakukan refleksi diri, refleksi bersama teman sejawat yang membantu penulis menyadari bahwa kemampuan mengajar tidak diperoleh secara instan, melainkan berkembang melalui latihan dan pengalaman. Berdasarkan pengalaman tersebut, dapat dipahami bahwa calon guru yang memiliki *growth mindset* cenderung lebih

terbuka terhadap evaluasi, mampu beradaptasi dengan perubahan, dan menjadikan pengalaman sebagai bagian dari proses pengembangan keterampilan guru abad ke-21 (Rissanen dkk., 2021)

2.3 Refleksi sebagai Bagian dari Proses Belajar

Refleksi menjadi bagian penting dalam proses belajar calon guru karena membantu individu memahami pengalaman mengajar secara lebih mendalam. Melalui refleksi, calon guru dapat mengevaluasi tindakan, mengidentifikasi kekurangan, serta menentukan langkah perbaikan untuk pembelajaran berikutnya. Pada pembelajaran abad ke-21, guru tidak hanya dituntut mampu menyampaikan materi, tetapi juga memiliki kemampuan reflektif agar mampu beradaptasi dengan kebutuhan peserta didik dan perkembangan pembelajaran (Nafisah dkk., 2025). Kegiatan refleksi membantu calon guru membangun kesadaran diri terhadap proses belajar yang dialami sehingga dapat meningkatkan kualitas pembelajaran secara berkelanjutan.

Pengalaman refleksi tersebut juga dialami penulis selama pelaksanaan PPL di SMP. Setelah proses pembelajaran selesai, penulis melakukan refleksi diri terhadap kegiatan mengajar yang telah dilakukan. Penulis menyadari bahwa masih terdapat beberapa kekurangan, seperti berbicara terlalu cepat sehingga penjelasan kurang jelas, manajemen kelas yang belum optimal, serta pendekatan dengan peserta didik yang masih kurang dekat. Selain refleksi diri, penulis juga berdiskusi dengan dosen pembimbing lapangan, guru pamong, dan teman sejawat untuk memperoleh masukan mengenai proses pembelajaran yang telah dilakukan. Pada pertemuan-pertemuan berikutnya, penulis mulai berusaha memperbaiki cara berbicara, meningkatkan interaksi dengan peserta didik, dan menciptakan suasana pembelajaran yang lebih nyaman dan menyenangkan. Melalui kegiatan refleksi, penulis mulai memahami bahwa kesalahan bukan merupakan bentuk kegagalan, melainkan bagian dari proses belajar untuk menjadi lebih baik.

Pengalaman tersebut menunjukkan bahwa refleksi dapat membantu calon guru membangun *growth mindset* serta mengembangkan kemampuan adaptasi dan profesionalisme dalam pembelajaran abad ke-21. Kegiatan refleksi tidak hanya menjadi kegiatan evaluasi pembelajaran, tetapi juga menjadi proses pembentukan pola pikir dan pengembangan diri calon guru (Andriani dkk., 2022; Rissanen dkk., 2021). Semakin sering calon guru melakukan refleksi terhadap pengalaman mengajar, semakin besar

peluang individu untuk berkembang menjadi guru yang reflektif, adaptif, dan mampu menciptakan pembelajaran yang bermakna bagi peserta didik.

3. Simpulan

Transformasi pola pikir calon guru melalui pengalaman PPL menunjukkan bahwa proses menjadi guru tidak hanya berkaitan dengan penguasaan kompetensi pedagogik, tetapi juga berkaitan dengan kesiapan emosional, keberanian menghadapi tantangan, dan kemampuan untuk terus belajar dari pengalaman. Dalam praktiknya, masih terdapat calon guru yang memandang kesalahan sebagai kegagalan sehingga muncul rasa takut untuk mencoba dan kurang percaya diri ketika menghadapi situasi pembelajaran. Padahal, pembelajaran abad ke-21 menuntut guru memiliki kemampuan adaptasi, kreativitas, serta kesiapan menghadapi perubahan pembelajaran yang dinamis. Oleh karena itu, *growth mindset* menjadi aspek penting yang membantu calon guru memandang tantangan sebagai peluang untuk berkembang dan meningkatkan kualitas diri secara berkelanjutan (Wahidah dkk., 2022)

Selain itu, kegiatan PPL menunjukkan bahwa perubahan pola pikir tidak dapat berkembang tanpa adanya dukungan lingkungan belajar yang positif. Lingkungan yang memberikan kesempatan untuk mencoba, berdiskusi, menerima umpan balik, dan melakukan refleksi akan membantu calon guru lebih berani mengevaluasi dirinya sendiri. Refleksi menjadi proses penting karena membantu calon guru memahami pengalaman mengajar secara kritis serta membangun kesadaran terhadap kekuatan dan kelemahan yang dimiliki. Calon guru yang terbiasa melakukan refleksi cenderung lebih terbuka terhadap perubahan dan mampu meningkatkan profesionalismenya. Kegiatan PPL tidak hanya berfungsi sebagai sarana latihan mengajar, tetapi juga sebagai ruang pembentukan calon guru profesional melalui pengalaman nyata di sekolah (Ananta dkk., 2026). Oleh karena itu, kegiatan refleksi, kolaborasi dengan teman sejawat, dan pendampingan dari guru pamong maupun dosen pembimbing perlu diperkuat agar calon guru mampu berkembang menjadi individu yang reflektif, resilien, dan adaptif dalam menghadapi tantangan pendidikan abad ke-21. Dengan demikian, pendidikan calon guru diharapkan tidak hanya menghasilkan guru yang kompeten secara akademik, tetapi juga memiliki kesiapan mental dan pola pikir bertumbuh untuk menciptakan pembelajaran yang bermakna bagi peserta didik.

Biodata



Irma Yuli Azizah S.Pd. merupakan mahasiswa Pendidikan Profesi Guru (PPG) di Universitas PGRI Kanjuruhan Malang, Program Studi Bahasa Indonesia dan menjalani PPL di SMP Negeri 17 Malang. Ia merupakan alumni Universitas Negeri Malang Program Studi Pendidikan Bahasa, Sastra Indonesia, dan Daerah (PBSID). Selama menempuh pendidikan S-1, ia pernah mengikuti Program Merdeka Belajar Kampus Merdeka (MBKM) Kampus Mengajar Angkatan 7 yang diselenggarakan oleh Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi selama empat bulan. Program tersebut bertujuan untuk meningkatkan literasi dan numerasi peserta didik di sekolah. Dia dapat dihubungi melalui email irmaazizah0712@gmail.com.

Daftar Pustaka

- Ananta, F., Sitinjak, P. P., Hasibuan, H. Y., Saragih, L., Nababan, B., & Silaban, W. (2026). Microteaching dan Pengalaman Lapangan sebagai Arena Konstruksi Identitas Profesional Calon Guru. *EDU SOCIETY: JURNAL PENDIDIKAN, ILMU SOSIAL DAN PENGABDIAN KEPADA MASYARAKAT*, 5(3), 1636–1646. <https://doi.org/10.56832/edu.v5i3.2455>
- Andriani, A., Hidayati, A. N., Abdullah, F., Rosmala, D., & Supriyono, Y. (2022). Menulis sebagai Refleksi Pengembangan Diri dan Profesionalisme Guru. *E-Dimas: Jurnal Pengabdian kepada Masyarakat*, 13(4), 692–698. <https://doi.org/10.26877/e-dimas.v13i4.11961>
- Fauzi, A., Sadih, A., & Afriza, E. F. (2023). *Minat Sebagai Mediator Pengaruh Keterampilan Mengajar dan Self Efficacy Terhadap Kesiapan Menjadi Guru*. <https://doi.org/https://doi.org/10.31004/jptam.v7i3.10798>
- Harianto, J., Intan, & Kusweni. (2026). *Model Pengembangan di Guru AUD Melalui Pendekatan Refleksi Diri* (Vol. 2, Nomor 1). <https://journal.pijarpelita.com/jpp/article/view/83>
- Jonathans, P.M., Widiati, U. & Sulisty, T. (2025) 'Reflective practice and self-efficacy beliefs of pre-service teachers: The

- complexity of sudden onlineness', *Mextesol Journal*, 49(2), pp. 0–2. Available at: <https://doi.org/10.61871/mj.v49n2-12>.
- Kamal, S., Alfianti, D., Mubarak, H., Muhammad Yahya, A., & Fitriana, A. (2025). *Membangun Guru Reflektif dan Adaptif Melalui Pelatihan Deep Learning pada Pembelajaran Bahasa Indonesia di SMA Islam Terpadu Assalam Martapura* *Developing Reflective and Adaptive Teachers through Deep Learning Training in Indonesian Language Learning at SMA Islam Terpadu Martapura*.
<https://batuahjurnal.my.id/index.php/rjpkpm>
- Mariyatul Qibthiyah, Ainol, A., & Zaini, B. (2024). Pengaruh Praktik Pengalaman Lapangan Kependidikan dan Self-Efficacy Terhadap Kesiapan Menjadi Guru pada Mahasiswa Fakultas Tarbiyah Universitas Islam Zainul Hasan Genggong. *Jurnal Kependidikan Islam*, 14(1), 21–33.
<https://doi.org/10.15642/jkpi.2024.14.1.21-33>
- Nafisah, R. M., Rahmawati, Z., & Ummah, L. A. (2025). Langkah Strategis Menjadi Guru Profesional di Era Pendidikan Abad 21. *AL Aufa: JURNAL PENDIDIKAN DAN KAJIAN KEISLAMAN*, 7(01), 59–74. <https://doi.org/10.32665/alaufa.v7i01.4657>
- Nurfaidah, S. (2018). "Saya Takut Tidak Bisa Jadi Guru yang Baik": Refleksi Kecemasan Mengajar Mahasiswa Calon Guru. *Al-Izzah: Jurnal Hasil-Hasil Penelitian*, 13(2), 286.
<https://doi.org/10.31332/ai.v13i2.1073>
- Putri, N. A., Sukatin, & Wilman, A. T. (2023). Perbandingan Antara Growth Mindset Dan Fixed Mindset Dampaknya Pada Prestasi Akademik. *MUNTAZAM*, 04, 51–58.
<https://doi.org/10.1212/muntazam.v4i01.9497>
- Rissanen, I., Laine, S., Puusepp, I., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2021). Implementing and Evaluating Growth Mindset Pedagogy – A Study of Finnish Elementary School Teachers. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.753698>
- Sulistyo, T. (2025) 'Fostering reflective practice: Deep learning approach in preservice English teachers' teaching practicum', in S.W. Husain (ed.) *Deep Learning: A handbook for English language teachers*. Banyumas: Rizquna, pp. 23–30
- Suniah, & Mulyanti, D. (2025). Peran Guru dalam Menanamkan Growth Mindset untuk Meningkatkan Motivasi Belajar. *Jurnal Global Futuristik*, 3(1), 16–24.
<https://doi.org/10.59996/globalistik.v3i1.697>

- Wahidah, F. R., Anjarani, S., Nur'aeni, N., Gunawan, G., & Pranita, N. (2022). Growth Mindset Guru: Studi Efektivitas Pelatihan Menumbuhkan Growth Mindset pada Guru. *Indonesian Psychological Research*, 4(2), 78–84. <https://doi.org/10.29080/ipr.v4i2.755>
- Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C., Tipton, E., Schneider, B., Hulleman, C. S., Hinojosa, C. P., Paunesku, D., Romero, C., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Iachan, R., Buontempo, J., Yang, S. M., Carvalho, C. M., ... Dweck, C. S. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573(7774), 364–369. <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y>

Optimalisasi Pola Pikir Bertumbuh untuk Pendidikan Holistik: Catatan Refleksi Calon Guru

Syaharani Setyo Prameswari¹, Chusnaini²

¹Universitas PGRI Kanjuruhan Malang

²SMP Negeri 17 Malang

syahaniprameswari@gmail.com

1. Optimalisasi Pola Pikir dalam Pendidikan Holistik

Pada abad ke-21, pendidikan berada dalam konteks globalisasi dan perkembangan teknologi informasi yang pesat. Perubahan cepat kehidupan dan ekonomi global, membuat guru harus menjadi fasilitator pembelajaran, mampu mengembangkan pengalaman belajar yang relevan dan menumbuhkan motivasi. Tantangan seperti pergeseran dari model pengajaran tradisional ke model berbasis kompetensi dan pemecahan masalah terus menuntut guru untuk meningkatkan kreativitas dan inovasi mereka (Siti Syarah S. Tintis dkk., 2024). Era ini menuntut murid untuk memiliki keterampilan komprehensif seperti berpikir kritis, kreativitas, komunikasi efektif, kolaborasi, pemecahan masalah, keterampilan digital, dan kemampuan beradaptasi untuk mempersiapkan diri menghadapi tantangan masa depan (Yusuf, 2023). Namun, tantangan sebenarnya saat ini bukan hanya dominasi teknologi, tetapi juga adanya pola pikir yang membuat siswa mudah menyerah dan rentan terhadap stres karena tekanan untuk mencapai prestasi akademik.

Menghadapi lingkungan yang dinamis ini, pendidikan holistik menawarkan solusi untuk pengembangan individu dengan membantu hidup mandiri dan bertanggung jawab melalui pengembangan potensi intelektual, sosial-emosional, moral, kreatif, dan spiritual mereka (Kasingku, J., & Gosal, 2024). Pendidikan holistik bertujuan tidak hanya

untuk membantu individu memperoleh pengetahuan tetapi juga untuk membimbing mereka dalam menerapkan pengetahuan tersebut secara bijak dan hidup mandiri serta bertanggung jawab. Namun, praktik menunjukkan bahwa sekolah masih berfokus pada pencapaian nilai-nilai kognitif daripada pengembangan aspek mental dan kepribadian siswa secara holistik. Hal tersebut dirasakan penulis saat di bangku sekolah menengah. Ujian nasional membuat sekolah membentuk kelompok belajar intensif dengan sebutan “kelas intensif”, yang mengharuskan siswa untuk terus-menerus meninjau materi ujian dalam kelas dengan waktu yang lama. Hal ini menyebabkan siswa hanya fokus pada mencapai nilai tinggi tanpa memahami pentingnya makna pembelajaran dalam kehidupan sehari-hari.

Optimasi adalah mencapai hasil yang diinginkan secara efisien dan produktif (Hidayat & Irvanda, 2022). Pada konteks ini, mengoptimalkan pola pikir bertumbuh merupakan kunci untuk mencapai pendidikan yang benar-benar holistik baik pada guru maupun siswa, proses pengembangan kepribadian dan potensi intelektual dapat mencapai hasil maksimal. Oleh karena itu, pola pikir bertumbuh ini menjadi denyut nadi semua kegiatan pengajaran untuk membina generasi yang tidak hanya cerdas tetapi juga memiliki nilai-nilai moral yang kuat dan ketahanan. Sebagai calon guru, penulis menyadari bahwa transformasi pendidikan harus dimulai dengan pergeseran pola pikir dalam diri penulis sendiri. Pengalaman mengajar di lingkungan akademik hingga penerapan praktis di sekolah, telah menunjukkan kepada penulis bahwa kualitas pembelajaran juga ditentukan oleh pola pikir guru. Oleh karena itu, tulisan ini disusun sebagai refleksi tentang pentingnya pengembangan guru yang berkelanjutan melalui pola pikir berorientasi pertumbuhan sepanjang proses pembelajaran.

2. Membentuk Pola Pikir

Bagian ini mendiskusikan tiga subtema yang dianggap dapat membantu membentuk pola pikir growth mindset bagi guru atau calon guru agar terus bertumbuh. Ketiga subtema tersebut meliputi transformasi diri menuju pola pikir bertumbuh, optimalisasi potensi melalui pendidikan holistik, serta peran pendidik sebagai pembelajar sepanjang hayat.

2.1 Transformasi Diri menuju Pola Pikir Bertumbuh

Untuk mencapai pembelajaran holistik, pergeseran paradigma dalam pendidikan harus dimulai dengan perubahan perspektif guru itu sendiri. Sebelum melangkah ke ruang kelas, penulis melalui periode “dekonstruksi” cara berpikir lama yang telah menghambat kepercayaan

diri. Saat S1, penulis sering merasa tidak percaya diri ketika berbicara di depan umum. Terus-menerus dihantui oleh kecemasan dan ketakutan membuat kesalahan, membuat penulis terjebak dalam pola pikir tetap, percaya bahwa keterampilan berbicara di depan umum adalah bakat bawaan yang tidak dimiliki. Titik balik pertama terjadi ketika berpartisipasi dalam program Kampus Mengajar, meskipun awalnya dia gagap dan sering terdiam karena cemas, namun penulis merasa untuk harus bias dan kemampuan secara bertahap meningkat. Pengalaman ini menunjukkan kemampuan memang dapat diasah.

Internalisasi nilai-nilai ini diperkuat ketika menempuh mata kuliah *Growth Mindset*. Saat studi PPG, penulis mengalami lingkungan belajar yang sangat mendukung. Para dosen tidak mengkritik jawaban mahasiswa dan memberi motivasi konsisten yang membantu penulis menyadari bahwa segala sesuatu dapat dicapai bukan hanya melalui bakat bawaan tetapi juga melalui proses belajar. Hal ini sejalan dengan konsep pembelajaran sepanjang hayat, belajar adalah proses berkelanjutan, mulai dari adaptasi aktif dan kreativitas hingga tuntutan profesional (Jonathans dkk., 2025). Pendidikan pada dasarnya merupakan bagian dari kehidupan dan keinginan yang konstan untuk meningkatkan diri guna menghadapi tantangan zaman (Sudrajat & Hariati, 2021).

Sebagai pilar masa depan pendidikan, guru perlu menguasai keterampilan profesional mulai dari perencanaan hingga penilaian pembelajaran yang dinamis (Saraswati dkk., 2022). Oleh karena itu, guru harus terus meningkatkan diri untuk memenuhi kebutuhan siswa yang semakin kompleks. Pemikiran ini membawa penulis pada kesimpulan bahwa guru harus mengubah diri mereka sendiri dahulu. Berkat pola pikir bertumbuh, penulis dapat lebih menikmati setiap proses dan merasa lebih percaya diri saat melakukan praktik pembelajaran di sekolah.

2.2 Mengoptimalkan Potensi melalui Pendidikan Holistik

Setelah mengembangkan pola pikir bertumbuh, penulis menghadapi tantangan nyata lainnya ketika PPL. Bertemu dengan beragam kelompok murid, tetapi ciri yang menonjol yaitu banyak yang sulit memperhatikan guru, takut membuat kesalahan, dan ragu untuk mencoba hal-hal baru. Ketakutan akan dihakimi atau memberikan jawaban yang salah menyebabkan perilaku pasif di kelas. Untuk mengatasi situasi ini, penulis mengambil langkah spesifik dan menerapkan prinsip pola pikir bertumbuh, khususnya keyakinan bahwa potensi manusia dapat dikembangkan melalui usaha, strategi, dan pengalaman belajar (Harapan, 2025). Strategi utama yang diterapkan

adalah menggeser fokus penilaian dari sekadar "hasil" menjadi "apresiasi terhadap proses dan usaha." Misalnya, ketika seorang siswa berani mengungkapkan sebuah ide, meskipun jawabannya tidak sepenuhnya benar, tetap memuji keberanian dan cara berpikir mereka.

Strategi implementasi mencakup metode interaktif, sistem penilaian berbasis proses, dan integrasi refleksi metakognitif (Maghrobi dkk., 2025). Pendekatan ini memiliki dampak positif karena pola pikir pertumbuhan memainkan peran penting dalam mendukung prestasi akademik yang lebih tinggi dengan mengubah persepsi siswa tentang kegagalan. Dengan meyakinkan siswa bahwa kemampuan mereka dapat ditingkatkan melalui usaha, strategi, dan pengalaman belajar, motivasi dan kepercayaan diri mereka mulai meningkat.

2.3 Pembelajar Sepanjang Hayat

Menjadi guru di abad ke-21 berarti menghadapi ketidakpastian dengan pikiran terbuka dan keinginan terus-menerus untuk mempelajari hal-hal baru. Merefleksikan praktik mengajar, penulis menyadari bahwa tantangan era perubahan ini menuntut guru untuk tidak hanya menguasai materi pelajaran, tetapi juga beradaptasi dan berinovasi. Bahkan, siswa lebih menyukai dan berinteraksi lebih banyak dengan guru yang "ingin belajar bersama mereka" daripada dengan guru yang "menganggap diri mereka paling pintar." Guru yang bersedia mengakui bahwa mereka berupaya menciptakan suasana yang lebih manusiawi di kelas dan mendorong siswa untuk berpikir serupa lebih mungkin berhasil.

Pendekatan adaptif ini merupakan bagian dari upaya untuk meningkatkan keterampilan profesional guru dengan mengintegrasikan aspek pedagogis, personal, sosial, dan profesional. Keempat aspek ini sangat penting bagi guru untuk secara efektif mengelola pembelajaran dalam lingkungan pendidikan yang berubah dengan cepat, sehingga memenuhi kebutuhan murid di masa depan yang semakin dinamis (Kinanthi dkk., 2024). Pengalaman PPL menunjukkan bahwa resistensi guru terhadap pembelajaran hal-hal baru, mulai dari teknologi hingga metode psikologis, merupakan kunci untuk mempertahankan efektivitas pendidikan holistik.

Guru profesional menjalani proses berkelanjutan yang melibatkan pelatihan rutin dan diskusi kelompok untuk saling mendukung. Dengan selera humor yang kuat dan pemahaman mendalam tentang perkembangan siswa, guru dapat menciptakan ekosistem pendidikan yang tidak hanya cerdas secara kognitif tetapi juga menyenangkan dan menginspirasi (Eliza dkk., 2022). Oleh karena itu, pola pikir bertumbuh bagi guru adalah proses "pengembangan" yang tidak pernah berakhir.

3. Simpulan

Mengoptimalkan pendidikan holistik berdasarkan pola pikir bertumbuh sangat penting bagi siswa yang menghadapi masa depan yang tidak pasti. Refleksi penulis tentang perjalanan dari belajar ke praktik menegaskan bahwa kecerdasan semata saja tidak cukup. Ekonomi yang fleksibel dan angkatan kerja yang semakin dinamis membutuhkan kekuatan mental dan keterampilan sosial-emosional untuk menjaga stabilitas dan kemampuan beradaptasi (Subiantoro, 2024). Pendidikan holistik memastikan bahwa setiap proses pembelajaran bukan hanya tentang berpegang pada nilai-nilai kognitif tetapi juga tentang membangun ketahanan sehingga siswa tidak menyerah ketika menghadapi tantangan masa depan yang kompleks. Ketika pola pikir bertumbuh telah terbentuk, kegagalan tidak lagi dilihat sebagai akhir tetapi sebagai peluang berkelanjutan untuk pengembangan diri (Mardianus Sinuraya dkk., 2024).

Kurikulum masa depan tidak hanya harus fokus pada manajemen sekolah tetapi juga menekankan pengembangan keterampilan sosial dan kemampuan beradaptasi dengan teknologi terkini (Subiantoro, 2024). Penilaian pendidikan di masa depan juga perlu lebih menyeluruh dan berorientasi pada proses, menetapkan harapan yang ambisius namun realistis untuk perkembangan siswa. Melalui kolaborasi erat antara sektor pendidikan dan praktik, menuju keberhasilan berkelanjutan sistem pendidikan nasional dengan melatih generasi guru yang tidak hanya cerdas tetapi juga beretika, kreatif, dan berkomitmen pada pembelajaran sepanjang hayat.

Biodata



Syaharani Setyo Prameswari, S.Pd. merupakan lulusan Pendidikan Bahasa, Sastra Indonesia, dan Daerah dari Universitas Negeri Malang yang kini menempuh Pendidikan Profesi Guru (PPG) di LPTK Universitas PGRI Kanjuruhan Malang. Penulis memiliki pengalaman praktis sebagai juri cerita pendek di acara bulan bahasa yang diadakan di SMPN 1 Kencong, Kabupaten Jember pada tahun 2025.

Minat profesionalnya meliputi, seni bernyanyi, seni membaca puisi, serta dunia pembawa acara. Melalui pengalamannya dalam program PPG, ia mengeksplorasi penerapan pola pikir bertumbuh untuk menciptakan proses pembelajaran adaptif.

Daftar Pustaka

- Eliza, D., Sriandila, R., Fitri, D. A. N., & Yenti, S. (2022). Membangun Guru yang Profesional melalui Pengembangan Profesionalisme Guru dalam Penerapan Profesinya. *Jurnal Basicedu*, 6(3), 5362–5369. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i3.2878>
- Harapan, A. (2025). Strategi dan Dampak Implementasi Growth Mindset dalam Pembelajaran: Sebuah Systematic Literature Review. *Ilmu Pendidikan: Jurnal Kajian Teori dan Praktik Kependidikan*, 10(2), 193–199. <https://doi.org/10.17977/um027v10i22025p193-199>
- Hidayat, A., & Irvanda, M. (2022). Optimalisasi Penyusunan dan Pembuatan Laporan untuk Mewujudkan Good Governance. *Jurnal Ilmiah Hospitality*, 11(1), 281–290. <https://doi.org/10.47492/jih.v11i1.1611>
- Jonathans, P. M., Widiati, U., & Sulisty, T. (2025). Reflective Practice and Self-efficacy Beliefs of Pre-service Teachers: The Complexity of Sudden Onlineness. *Mextesol Journal*, 49(2), 0–2. <https://doi.org/10.61871/mj.v49n2-12>
- Kasingku, J., & Gosal, F. (2024). Pendidikan Holistik Sebagai Dasar Pembentukan Karakter. *Edu Research Indonesian Institute For Corporate Learning And Studies (IICLS)*, 5(1), 16. <https://doi.org/10.23969/jp.v9i2.15877>
- Kinanthi, G. S., Saputri, N. F., & Rosita, N. A. (2024). Pentingnya Pengembangan Kompetensi Profesionalisme Guru dalam Menghadapi Transformasi Pendidikan Abad 21. *Social, Humanities, and Educational Studies (SHES): Conference Series*, 7(3), 1–23. <https://doi.org/10.20961/shes.v7i3.91652>
- Mardianus Sinuraya, A., Asbari, M., Br, S. H., & Angin, P. (2024).

- Tantangan dan Inovasi: Evaluasi Pendidikan Masa Depan Sekolah Tinggi Pariwisata Ambarukmo, Indonesia. *Journal of Information Systems and Management*, 03(04), 26–29. <https://doi.org/https://doi.org/10.4444/jisma.v3i4.1004>
- Saraswati, G. P. D., Astuti, P., Darmawan, R. I., & Idris, M. A. S. (2022). Literasi Digital Untuk Mendukung Upaya Konstruksi Identitas Guru Sebagai Pembelajar Sepanjang Hayat: Pelatihan Bagi Ikatan Guru Indonesia (IGI) Jawa Tengah. *Varia Humanika*, 3(1), 190–196. <https://doi.org/10.15294/vh.v3i1.55247>
- Siti Syarah S. Tintis, Bakri Hasanuddin, Mohammad Ega Nugraha, & Harnida Wahyuni Adda. (2024). Peran Guru dalam Menghadapi Tantangan Pembelajaran Abad 21. *Jurnal Riset Manajemen Dan Ekonomi (Jrime)*, 2(2), 43–51. <https://doi.org/10.54066/jrime-itb.v2i2.1590>
- Subiantoro, S. (2024). Harapan Generasi Z terhadap Pekerjaan di Masa Depan: Implikasi bagi Kebijakan Pendidikan di Indonesia (Sebuah Tinjauan Literatur). *JlIP - Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 7(9), 10727–10736. <https://doi.org/10.54371/jiip.v7i9.5931>
- Sudrajat, H., & Hariati, R. H. (2021). Hakikat Pendidikan Sepanjang Hayat Untuk Ditanamkan Pada Siswa Sekolah Dasar. *Al-Amin Journal: Educational and Social Studies*, 6(02), 253–262. <https://doi.org/10.54723/jurnalalamin.v6i02.44>
- Yusuf, M. (2023). Inovasi Pendidikan Abad 21. In *Angewandte Chemie International Edition*, 6(11), 951–952. (Nomor Mi).
- Zendi Ahmad Maghrobi, Moh. Danil Warisi, M. Archie Hardinagoro, & Mohamad Ali. (2025). Penerapan Growth Mindset dalam Pengembangan Pembelajaran Pendidikan Agama Islam. *Bunyan al-Ulum: Jurnal Studi Islam*, 2(1), 23–39. <https://doi.org/10.58438/bunyanalulum.v2i1.377>

Guru Holistik

Rahutami¹, Fince Mathelda², Kiki Wulandari³, Dewi Ratna⁴, Resti Monica Fanggidae⁵

Universitas PGRI Kanjuruhan Malang^{1,2,3,4&5}

*mamik@unikama.ac.id

1. Guru Holistik

Belajar sebenarnya adalah bagian penting dalam hidup kita. Melalui proses belajar, kita jadi lebih mudah menyesuaikan diri, mengembangkan kemampuan berpikir, dan menemukan makna hidup, baik di lingkungan sosial maupun budaya. Tanpa belajar, kita akan kesulitan menghadapi perubahan zaman dan sulit untuk mengembangkan potensi yang kita miliki (Dehaene, 2020). Lebih dari sekadar memindahkan ilmu, belajar juga membantu kita membangun cara berpikir, kemampuan memecahkan masalah, dan kesadaran diri yang menjadi bekal utama dalam tumbuh dewasa .

Salah satu tempat belajar berada di sekolah. Sekolah pada hakikatnya bukan sekadar memperoleh pengetahuan akademik, melainkan mengembangkan seluruh potensi peserta didik secara menyeluruh, meliputi aspek intelektual, emosional, sosial, moral, dan spiritual, sebagaimana ditegaskan dalam pendekatan pendidikan holistik (Tirri, 2011). Ki Hadjar Dewantara mengingatkan kita bahwa guru sebaiknya mendampingi dan membimbing anak-anak, supaya mereka bisa tumbuh menjadi pribadi yang bahagia, mandiri, dan bermanfaat dalam hidup bermasyarakat (Dhani & Wijaya, 2024).

Oleh karena itu, peran sekolah menuntut kehadiran guru yang mampu memfasilitasi perkembangan holistik tersebut, karena pendidikan yang efektif adalah pendidikan yang tidak hanya mencerdaskan, tetapi juga membentuk karakter dan kesiapan hidup peserta didik dalam masyarakat yang terus berubah (Miseliunaite, B., Kliziene, I., & Cibulskas, 2022), serta menempatkan guru sebagai pamong yang membimbing perkembangan peserta didik secara menyeluruh (Sihab, W., & Achmad, 2025).

2.1 Pendidikan Holistik dan Pembelajaran Mendalam

Sebelum membahas sosok guru yang holistik, terlebih dahulu dibahas tentang pendidikan holistik dan pembelajaran mendalam.

Berdasarkan pengamatan saya, pendidikan holistik jauh lebih terasa manfaatnya ketika siswa dilibatkan secara penuh, tidak hanya dalam hal pelajaran, tetapi juga dalam pengembangan karakter dan emosi mereka. Saya pernah mendapati siswa yang awalnya kurang percaya diri. Namun, setelah diberikan ruang untuk mengekspresikan diri dan didukung untuk mengenali nilai-nilai kehidupan, mereka tumbuh menjadi pribadi yang lebih terbuka dan peduli pada sekitar.

Bagi saya, pendidikan yang ideal adalah yang menggabungkan semua pengalaman bermakna, pembentukan karakter, dan pengembangan seluruh aspek kemanusiaan siswa secara utuh dan terintegrasi. Guru di sini bukan hanya sekadar mengajar, tapi benar-benar menjadi fasilitator yang membimbing siswa untuk menemukan dan mengembangkan potensinya.

Proses pembelajaran perlu mengintegrasikan aktivitas kognitif, afektif, dan psikomotor melalui pendekatan yang aktif, kolaboratif, serta berbasis pengalaman nyata (Abdillah, 2024). Lebih lanjut, pendidikan holistik juga menuntut adanya lingkungan belajar yang humanis dan berorientasi pada pembentukan karakter serta kesiapan hidup peserta didik dalam masyarakat. Salah satu lingkungan terdekat bagi anak didik adalah guru.

Sebagai contoh, pembelajaran yang efektif harus menghubungkan nilai moral, sosial, dan spiritual ke dalam praktik pembelajaran sehari-hari. Misalnya, melalui pembiasaan, keteladanan guru, serta integrasi nilai dalam setiap mata pelajaran (Mangunwibawa et al., 2025; Dewi et al., 2025). Dalam kerangka ini, guru berperan sebagai “pamong” yang menciptakan suasana belajar yang mindful, meaningful, dan joyful, sehingga peserta didik tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara emosional dan sosial (Norjanah, H., & Agustina, 2025).

Artinya, pendidikan holistik merupakan proses terpadu yang menuntun perkembangan utuh peserta didik menuju pribadi yang berkarakter, adaptif, dan mampu hidup selaras dengan perubahan zaman. Untuk menciptakan pendidikan yang holistik, diperlukan seorang guru yang holistik pula.

2.2 Pembelajaran Mendalam

Pendidikan holistik dan pembelajaran mendalam (deep learning) merupakan dua istilah yang sedang banyak dibahas. Keduanya memiliki keterkaitan yang erat, karena keduanya sama-sama menekankan pengembangan peserta didik secara utuh dan bermakna. Bahkan beberapa penelitian menunjukkan bahwa pembelajaran mendalam merupakan operasional untuk mewujudkan pendidikan holistik. Seperti dinyatakan Rohmah, keduanya mendorong peserta didik berpikir kritis, mengaitkan pengetahuan dengan pengalaman nyata, serta membangun makna personal dalam belajar (Rohmah, 2025); Santiani, 2025)).

Proses belajar yang demikian tidak hanya menghasilkan pemahaman kognitif yang mendalam, tetapi juga membentuk karakter dan kesadaran diri sebagaimana filosofi Ki Hajar (Haq & Prasetyo, 2025). Pembelajaran mendalam mampu menciptakan pengalaman belajar yang holistik karena mengintegrasikan aspek kognitif, afektif, dan psikomotor secara simultan melalui kegiatan seperti inquiry learning, problem-based learning, dan project-based learning (Setiadi & Fitri, 2025; Rofiq, A., Wantari, I. J., & Ainah, 2026).

Dalam pembelajaran mendalam, artinya, siswa tidak cuma mengingat fakta, tapi benar-benar paham konsepnya, dapat menghubungkan pelajaran dengan pengalaman hidup mereka, dan tahu cara mengaplikasikan ilmunya di dunia nyata (Ariyani, A. H., Martina, E., Saputra, M., & Rosidin, 2026). Pembelajaran mendalam harus dipahami sebagai pendekatan pedagogis yang memperkuat implementasi pembelajaran holistik menuju pendidikan yang lebih bermakna, humanis, dan relevan dengan tantangan abad ke-21, dan guru merupakan motor penggerak terlaksananya kegiatan belajar tersebut.

Sebagai contoh, pembelajaran Bahasa Indonesia tentang analisis lirik lagu atau teks digital berbasis proyek. Guru dapat merencanakan kegiatan yang mengaktifkan siswa. Siswa diminta menganalisis makna, gaya bahasa, dan pesan moral dalam lirik lagu, kemudian mengaitkannya dengan realitas kehidupan serta menyajikannya dalam bentuk presentasi atau produk kreatif (video, podcast, atau poster digital). Aktivitas ini mencerminkan kemampuan guru untuk membelajarkan siswa melalui interpretasi, evaluasi, dan penciptaan makna secara aktif. Sementara dimensi holistik muncul melalui integrasi literasi digital, kepekaan sosial, serta penguatan nilai karakter (Maghfiroh, A., 2026).

3. Guru yang Holistik

Telah disinggung peran dan posisi guru dalam pendidikan holistik dan pembelajaran mendalam. Berikut dipaparkan karakter dan peran guru holistik secara lebih teknis.

3.1 Peran Guru Holistik

Sebagaimana yang disampaikan, pendidikan holistik dan pembelajaran mendalam membutuhkan peran guru yang holistik pula. Guru holistik dapat dipahami sebagai guru yang tidak hanya berfungsi sebagai penyampai materi, tetapi juga sebagai penuntun perkembangan siswa secara utuh. Ki Hadjar Dewantara menyarankan bahwa guru harus berperan sebagai pamong yang menjalankan prinsip asah, asih, dan asuh, yakni mengembangkan kecerdasan, membangun kasih sayang, dan membimbing pertumbuhan peserta didik secara seimbang.

Untuk itu, guru harus mampu memahami karakteristik individual peserta didik, menciptakan pembelajaran yang humanis, serta memfasilitasi proses belajar yang bermakna dan kontekstual sehingga peserta didik berkembang secara menyeluruh, bukan hanya secara akademik (Hardiani, L., Herlambang, Y. T., & Muhtar, 2025; Wiryanto, W., & Anggraini, 2022).

Pemahaman humanis berarti pembelajaran harus betul-betul memanusiakan siswa yang beragam karakteristiknya. Artinya, kebutuhan siswa sebagai manusia harus terpenuhi. Misal, kebutuhan akan rasa aman, nyaman, dihargai, atau bahkan dianggap ada. Tidak ada siswa yang berada pada posisi rendah karena kondisinya. Sehingga dia malu dan tidak percaya diri. Guru harus dapat menciptakan lingkungan inklusif bagi semua siswanya. Meskipun, hal itu tidak mudah dilakukan.

Pemahaman guru terhadap keberagaman siswa juga membantu siswa mencapai proses belajar yang bermakna. Sangat dimungkinkan bahwa kebermaknaan terhadap sesuatu bagi siswa yang satu akan berbeda dibandingkan dengan siswa yang lain. Dimungkinkan juga, ada hal-hal yang bagi siswa tertentu sangat bermakna, tetapi bagi siswa lain tidak ada manfaatnya sama sekali. Untuk itu, diperlukan tes diagnostik yang dapat mengidentifikasi perbedaan-perbedaan tersebut. Guru harus berupaya mewujudkan perbedaan itu untuk dapat saling melengkapi.

Pembelajaran kontekstual sering kali dianggap mudah, tetapi sekaligus juga sulit. Beberapa guru menganggap pembelajaran sudah kontekstual ketika siswa belajar tentang lingkungan sosial dan budayanya secara umum. Pada umumnya, guru memberikan proyek

yang hanya “berhenti” di lingkungan sekolah. Siswa diminta untuk memecahkan masalah tanpa harus “turun” ke lapangan. Sementara, beberapa siswa sering kali malah tidak mengenal lingkungan dekatnya karena terlalu mengandalkan perangkat digital.

Siswa mengetahui hal-hal yang “jauh” dari lingkungannya, karena terjangkau oleh gadgetnya. Sementara siswa kurang tahu tentang etika, detail perilaku, atau aspek-aspek yang diperlukan untuk memenuhi kebutuhan informasinya. Sehingga ketika siswa diminta mencari informasi dari lingkungan rumahnya, dia tidak tahu rumah Pak RT (misalnya), dan/atau tidak tahu harus bertanya kepada siapa alamat Pak RT. Apalagi, tentang cara untuk melakukan wawancara dengan Pak RT. Sering terjadi, siswa bertanya dengan cara yang kurang sopan karena menganggap Pak RT sebagai orang yang setara dengan dirinya.

Contoh lain dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, guru dapat meminta siswa menulis teks cerpen berbasis pengalaman pribadi. Guru terlebih dahulu mengidentifikasi karakteristik siswa (misalnya minat, latar belakang, dan kemampuan menulis), kemudian memberikan kebebasan memilih tema yang dekat dengan kehidupan mereka, seperti keluarga, persahabatan, atau tantangan remaja.

Dalam prosesnya, guru tidak sekadar menjelaskan struktur cerpen, tetapi membimbing siswa melalui diskusi, refleksi, dan umpan balik personal. Guru juga menunjukkan empati terhadap cerita siswa (asih), mengarahkan pengembangan ide dan teknik menulis (asah), serta mendampingi proses hingga karya selesai dengan penuh perhatian (asuh). Kegiatan ini sering dilengkapi dengan presentasi atau berbagi karya di kelas untuk membangun rasa percaya diri dan keterampilan sosial.

Praktik tersebut mencerminkan guru holistik karena mengintegrasikan peran sebagai fasilitator, pembimbing, dan teladan dalam satu proses pembelajaran yang utuh. Guru tidak hanya menargetkan hasil akademik berupa teks cerpen yang baik, tetapi juga mengembangkan aspek emosional (melalui ekspresi diri), sosial (melalui diskusi dan apresiasi karya teman), serta moral (melalui nilai-nilai yang diangkat dalam cerita). Pendekatan ini juga menunjukkan pembelajaran yang humanis dan kontekstual karena berangkat dari pengalaman nyata siswa, sehingga mendorong keterlibatan aktif dan pemaknaan mendalam.

3.2 Peran Guru Holistik

Karakteristik guru holistik tercermin dalam kemampuannya mengintegrasikan peran sebagai fasilitator, motivator, pembimbing, dan teladan dalam satu kesatuan praktik pedagogis. Guru tidak hanya mengarahkan penguasaan pengetahuan, tetapi juga menanamkan nilai, membangun kesadaran diri, serta mendorong refleksi mendalam dalam proses belajar (Pardede & Listiani, 2024).

Integrasi peran tersebut mudah disampaikan, tetapi tidak mudah dilakukan. Terlebih dahulu, guru harus memahami peran-peran tersebut dan penerapannya. Sebagai contoh terkait peran sebagai fasilitator, guru harus memahami bentuk-bentuk fasilitas yang dapat diberikan kepada siswanya. Setidaknya terdapat tiga hal yang harus difasilitasi oleh guru terhadap kebutuhan belajar siswanya, yakni menyediakan lingkungan belajar yang kondusif, membimbing proses berpikir, dan mendorong keaktifan, kreatifitas, dan kemandirian belajar, serta menemukan dan mengkonstruksikan pengetahuan siswa (Harefa, Z. V., Tafonao, T., Harefa, D., Sapalakkai, R. S., & Sophia, 2022)

Banyak guru menyampaikan bahwa mereka sudah memotivasi belajar siswanya. Apa yang dimaksud dengan peran guru yang memotivasi? Apakah cukup dengan kehadiran siswa di sekolah? Ataupun membuat siswa mengerjakan tugas belajar? Kata kunci dari motivasi adalah keberhasilan belajar. Jika siswa hadir atau mengerjakan tugas, belum tentu mereka sudah mempunyai minat belajar. Mungkin saja, mereka terpaksa hadir dan mengerjakan tugas.

Seorang guru yang berhasil memotivasi dapat dilihat dari indikator keberhasilan belajar siswanya. Indikator keberhasilan meliputi peningkatan minat, sikap, pengetahuan, dan keterampilan. Tidak harus menjadi juara, tetapi peningkatan aspek-aspek tersebut terlihat signifikan dan konsisten. Siswa yang termotivasi menunjukkan kesadaran terhadap kebutuhan belajarnya. Untuk itu, guru perlu memotivasi baik secara verbal maupun melalui tindakan/teladan dan penciptaan suasana belajar yang menyenangkan.

Pada umumnya, peran guru lebih dilihat sebagai pengajar. Padahal peran guru sebagai pembimbing dan teladan merupakan hal utama dalam pembelajaran mendalam. Guru yang membimbing siswanya baik secara individu maupun kelompok dapat meningkatkan kepercayaan diri siswa untuk memotivasi bahwa dia mampu. Pada akhirnya, siswa akan selalu meningkatkan usahanya. Di sisi lain, pembimbingan yang dilakukan oleh guru dengan sabar

dan tepat strateginya dapat memudahkan siswa memahami materi yang sulit sekalipun (Waluyo, W., Ulfa, M., & Nahdiyah, 2025). Sementara, teladan guru memberikan bukti nyata tentang perilaku yang perlu diikuti oleh siswanya. Terkadang guru tidak perlu banyak bercerita tentang keunggulannya, tetapi menunjukkan keunggulannya.

Dalam implementasi, guru holistik perlu menciptakan lingkungan belajar yang dialogis, inklusif, dan adaptif terhadap perkembangan zaman, sekaligus tetap berakar pada nilai-nilai kemanusiaan. Hal ini sejalan dengan tuntutan pembelajaran mendalam yang membutuhkan keterlibatan aktif peserta didik dalam memahami, menghayati, dan menerapkan pengetahuan dalam kehidupan nyata (Thariq & A'yun, 2024); (H, U. A. D. ., & Ismail, 2025)).

Sebagai contoh, guru memberi kesempatan kepada semua siswa untuk menyampaikan pendapat (dialogis), memastikan setiap siswa, termasuk yang pemalu atau berbeda latar belakang, tetap dilibatkan dengan metode kelompok kecil atau refleksi tertulis (inklusif), serta memanfaatkan teknologi seperti Padlet atau forum online untuk menampung ide siswa (adaptif). Di saat yang sama, guru mengarahkan diskusi agar tetap menjunjung etika berbahasa, saling menghargai, dan berempati terhadap orang lain, sehingga nilai-nilai kemanusiaan tetap menjadi landasan utama.

Contoh tersebut menunjukkan bahwa guru tidak hanya menyampaikan materi, tetapi juga membangun suasana belajar yang menghargai keberagaman, mendorong interaksi dua arah, dan menyesuaikan metode dengan kebutuhan serta konteks zaman. Lingkungan yang dialogis memungkinkan siswa berpikir kritis dan terbuka, inklusif memastikan semua siswa merasa dihargai, sedangkan adaptif membuat pembelajaran tetap relevan dan bermakna dalam kehidupan nyata.

3.3 Tantangan Guru Holistik

Bagaimana dengan guru-guru saat ini? Apakah guru-guru sudah menjadi guru yang holistik? Berdasarkan beberapa temuan, guru-guru belum sepenuhnya dapat dikatakan sebagai guru yang holistik, meskipun arah kebijakan dan sebagian praktik sudah menuju ke sana. Pada saat ini telah terjadi pergeseran paradigma menuju pembelajaran holistik dan mendalam, terutama sejak implementasi Kurikulum Merdeka. Namun, implementasinya masih belum merata dan cenderung parsial (Alim, S. F., Prayitno, H. J., Mu'ti, A., Sutopo, A., & Hastuti, 2025).

Banyak guru sudah memahami konsep pendidikan holistik secara teoretis, tetapi belum mampu menerapkannya secara konsisten dalam praktik pembelajaran sehari-hari (Hermawan et al., 2025). Artinya, secara konsep “sudah tahu”, tetapi dalam praktik “belum utuh”. Contoh konkretnya, guru Bahasa Indonesia sudah menggunakan diskusi kelompok, tetapi diskusi tersebut hanya untuk menjawab soal, bukan untuk menggali pengalaman, nilai, atau refleksi mendalam siswa.

Namun begitu, sudah ada praktik-praktik baik (*best practices*) yang mencerminkan guru holistik, meskipun belum dominan. Beberapa guru telah menerapkan pembelajaran berbasis proyek, refleksi diri, dan integrasi nilai karakter dalam pembelajaran, yang menunjukkan ciri-ciri guru sebagai fasilitator dan pamong (Fitrianto, 2025). Contohnya, guru menerapkan project-based learning dengan refleksi diri dan integrasi nilai karakter melalui tugas membuat teks esai reflektif bertema “Makna Kegagalan dalam Hidup”. Dalam pembelajaran, guru memulai dengan memancing diskusi tentang pengalaman nyata siswa, lalu meminta mereka menulis esai berdasarkan pengalaman pribadi atau orang di sekitar.

Selama proses, guru berperan sebagai fasilitator dengan memberi umpan balik bertahap, bukan sekadar menilai hasil akhir. Setelah itu, siswa diminta melakukan refleksi diri (misalnya: apa pelajaran hidup yang didapat, bagaimana perasaan mereka, dan bagaimana mereka akan bersikap ke depan), serta mempresentasikan hasilnya dalam kelompok kecil. Dalam kegiatan ini, nilai karakter seperti kejujuran, ketangguhan, dan empati diintegrasikan secara alami dalam proses belajar.

Berdasarkan temuan penelitian, guru holistik menghadapi beberapa tantangan. Tantangan utama berupa dominasi orientasi akademik dan tuntutan capaian kurikulum yang sering kali masih menekankan hasil kognitif semata. Dalam praktiknya, banyak guru terjebak pada target penyelesaian materi dan persiapan asesmen, sehingga ruang untuk mengembangkan aspek emosional, sosial, dan spiritual peserta didik menjadi terbatas.

Misalnya, dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, guru lebih fokus melatih siswa mengerjakan soal teks eksposisi untuk ujian, dibandingkan dengan memberi kesempatan siswa mengeksplorasi makna teks tersebut dalam kehidupan nyata. Akibatnya, proses pembelajaran cenderung mekanistik dan kurang memberi ruang bagi pengalaman belajar yang bermakna.

Tantangan berikutnya adalah keterbatasan kompetensi dan kesiapan guru, terutama dalam menghadapi tuntutan digital dan

pembelajaran abad ke-21. Penelitian menunjukkan bahwa rendahnya literasi digital, kurangnya pelatihan profesional, serta minimnya penguasaan strategi pembelajaran inovatif menjadi hambatan serius dalam menerapkan pembelajaran holistik berbasis deep learning. Contoh konkretnya, ketika diminta membuat proyek literasi digital (misalnya analisis teks melalui video atau podcast), sebagian guru masih kesulitan mengelola media digital atau mengarahkan siswa dalam proses refleksi mendalam, sehingga pembelajaran menjadi sekadar tugas teknis, bukan pengalaman belajar bermakna.

Selain itu, terdapat tantangan struktural dan kontekstual, seperti keterbatasan sarana dan prasarana, beban administrasi guru, serta tekanan kurikulum yang belum sepenuhnya fleksibel. Kurangnya dukungan sistem, seperti fasilitas teknologi, waktu untuk refleksi pembelajaran, dan kebijakan yang konsisten, menghambat guru dalam menciptakan pembelajaran yang holistik dan adaptif.

Contoh, guru yang ingin menerapkan pembelajaran berbasis proyek sering terkendala waktu karena harus mengejar target kurikulum atau terbatasnya akses perangkat digital di sekolah. Akibatnya, pembelajaran kembali pada metode ceramah yang lebih praktis. Menjadi guru holistik tidak hanya menuntut kesiapan individu, tetapi juga memerlukan dukungan sistem pendidikan yang memadai agar pembelajaran yang utuh dan bermakna benar-benar dapat terwujud.

4. Simpulan

Berdasarkan paparan di atas, tindak lanjut yang dibutuhkan adalah, selain pemahaman konsep, pendidikan harus bergerak ke strategi implementasi nyata yang sistematis dan berkelanjutan. Langkah awal dan krusial adalah penguatan kompetensi guru melalui pelatihan berbasis praktik (*practice-based training*) yang menekankan penerapan pembelajaran holistik dan mendalam secara langsung di kelas (Yanuar Dwi & Maria Herlinda Dos, 2025). Contoh, guru Bahasa Indonesia dapat dilatih membuat modul ajar berbasis proyek yang menggabungkan analisis teks dengan refleksi nilai kehidupan, bukan sekadar latihan soal.

Berikutnya, diperlukan pembangunan ekosistem sekolah yang mendukung praktik guru holistik. Keberhasilan pembelajaran mendalam tidak hanya bergantung pada individu guru, tetapi juga pada dukungan institusi (Muchson et al., 2025); Sasmita & Sholeh, 2025). Sekolah perlu memberikan ruang kolaborasi antarguru, mengurangi beban administratif yang tidak relevan, serta menyediakan fasilitas pembelajaran yang mendukung inovasi.

Contohnya, beberapa sekolah telah mengadakan komunitas belajar guru (learning community). Guru dapat saling berbagi praktik baik. Misalnya, mengelola diskusi reflektif atau proyek literasi. Selain itu, kepala sekolah berperan penting dalam mendorong budaya pembelajaran yang dialogis dan inovatif, bukan sekadar berorientasi pada capaian administratif.

Terakhir, tindak lanjut yang juga penting adalah reorientasi sistem evaluasi pembelajaran agar sejalan dengan prinsip holistik dan pembelajaran mendalam. Evaluasi perlu diarahkan pada penilaian autentik yang mencakup proses, refleksi, dan perkembangan karakter siswa. Contoh, penilaian pembelajaran Bahasa Indonesia tidak hanya pada hasil teks yang ditulis, tetapi juga pada proses berpikir, kedalaman makna, serta kemampuan siswa mengaitkan teks dengan kehidupan nyata. Dengan langkah ini, pembelajaran holistik dan mendalam tidak hanya menjadi wacana, tetapi benar-benar terinternalisasi dalam sistem pendidikan secara

Biodata



Dr. Rahutami, M.Hum., adalah dosen di Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, Fakultas Bahasa dan Sastra, Universitas PGRI Kanjuruhan Malang. Peminatannya di bidang Linguistik Mikro, khususnya Wacana dan Pragmatik.

Daftar Pustaka

- Abdillah, F. (2024). Konsep Pendidikan Menurut Ki Hadjar Dewantara Dan Tantanganya Di Era Milennial. *EDUCARE: Jurnal Pendidikan Dan Kesehatan*, 1(2), 42–29. <https://doi.org/https://doi.org/10.70437/jedu.v1i2.4>
- Alim, S. F., Prayitno, H. J., Mu'ti, A., Sutopo, A., & Hastuti, W. (2025). Fundamental Concepts of Deep Learning Principles in Advancing Holistic Education Practices. *Journal of Deep Learning*, 1(2), 81–94. <https://doi.org/https://doi.org/10.23917/jdl.v1i2.11597>
- Ariyani, A. H., Martina, E., Saputra, M., & Rosidin, U. (2026). Evaluasi program implementasi pendekatan deep learning di sekolah menengah pertama. *Jurnal Masyarakat Dan Riset Pendidikan*, 4(3), 16988–16993. <https://doi.org/https://doi.org/10.31004/jerkin.v4i3.4600>
- Dehaene, S. (2020). *How We Learn The New Science of Education and the Brain*. [https://publish-01.obsidian.md/access/baeaf13c0de0dc44c25047c8eef19047/Files/Books/dehaene%2C stanislas - how we learn.pdf/Books/dehaene%2C stanislas - how we learn.pdf](https://publish-01.obsidian.md/access/baeaf13c0de0dc44c25047c8eef19047/Files/Books/dehaene%2C%20stanislas%20-%20how%20we%20learn.pdf/Books/dehaene%2C%20stanislas%20-%20how%20we%20learn.pdf)
- Dewi, K. M., Yuwidha, R., Iskandar, S., & Mulyasari, E. (2025). Kinkin Mustika Dewi , Retty Yuwidha , Sofyan Iskandar , Effy Mulyasari. *Kalam Cendekia: Jurnal Ilmiah Kependidikan*, 13(1). <https://doi.org/10.20961>
- Dhani, A. P., & Wijaya, D. N. (2024). *Sejarah Pemikiran Pendidikan Merdeka Ki Hadjar*. 4(5). <https://doi.org/10.17977/um063.v4.i6.2024.9>
- Fitrianto, I. (2025). Beyond Competence: Rethinking Education for Holistic Well-Being and Happiness. *International Journal of Post Axial*, 3(1), 1–11. <https://doi.org/Beyond Competence: Rethinking Education for Holistic Well-Being and Happiness>
- H, U. A. D. ., & Ismail, I. (2025). Pandangan Filsafat Ki Hajar Dewantara sebagai Landasan Pendidikan di Era Kurikulum Merdeka dalam

- Menghadapi Abad 21. *JIP: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 8(1), 1105–1112. <https://doi.org/https://doi.org/10.54371/jiip.v8i1.6424>
- Haq, M. D., & Prasetyo, N. T. (2025). *Deep Learning sebagai Pendekatan Transformatif dalam Pendidikan : Sebuah Tinjauan Literatur*. 8(3), 1826–1842. <https://doi.org/https://doi.org/10.30605/jsgp.8.3.2025.7021>
- Hardiani, L., Herlambang, Y. T., & Muhtar, T. (2025). Peran Guru dalam Keberhasilan Penerapan Merdeka Belajar di Sekolah Dasar: Tinjauan dalam Konsepsi Ki Hadjar Dewantara. *Ideguru: Jurnal Karya Ilmiah Guru*, 10(3). <https://doi.org/https://doi.org/10.51169/ideguru.v10i3.1849>
- Harefa, Z. V., Tafonao, T., Harefa, D., Sapalakkai, R. S., & Sophia, S. (2022). Peran Guru sebagai Fasilitator dan Katalisator Melalui Teori Konstruktivisme dalam Model Pembelajaran Kontekstual Pendidikan Agama Kristen Teologi Pantekosta. *KHARISMATA: Jurnal*, 4(2), 211–228. <https://doi.org/https://doi.org/10.47167/kharis.v4i2.128>
- Hermawan, A., Rocha, T., & Lima, R. (2025). Analysis of Teachers' Perceptions on the Implementation of Ki Hajar Dewantara's Educational Philosophy in the Independent Learning Curriculum. *International Journal of Educational Narratives*. <http://www.andihermawan.id/katalog/jurnal12.pdf>
- Maghfiroh, A., & A. K. A. S. (2026). Pembelajaran Berbasis Proyek dalam Implementasi Kurikulum Deep Learning di SMP Al Anwar Melalui Lirik Lagu . *Jurnal Ilmu Pendidikan, Sains Dan Humaniora*, 23, 85–92. <https://doi.org/https://doi.org/10.33752/jipsara.v2i3.11292>
- Mangunwibawa, A. A., Hakim, S. A., & Sari, Z. (2025). *Transformasi Pendidikan Indonesia: Sintesis Pemikiran Dan Praksis KH Ahmad Dahlan Dan Ki Hajar Dewantara Dalam Era Digital*. 25(3), 249–262.
- Miseliunaite, B., Kliziene, I., & Cibulskas, G. (2022). Can holistic education solve the world's problems: A systematic literature review. *Sustainability*, 14(15), 9737. <https://doi.org/10.3390/su14159737>
- Muchson, M., Anas, M., & Forijati, R. (2025). Implementasi Pembelajaran Mendalam untuk Meningkatkan Mutu Pendidikan di Indonesia: Tantangan dan Strategi. *SEMDIKJAR* 8, 199–212. <https://doi.org/https://doi.org/10.29407/r06hfk98>
- Norjanah, H., & Agustina, L. (2025). Paradigma Ki Hadjar Dewantara terhadap Pengembangan Kurikulum 2023 dan Kurikulum Merdeka. *Jurnal Psikososial Dan Pendidikan*, 1(1), 14–32. <https://publisherqu.com/index.php/psikosospenn/article/view/2018>

- Rofiq, A., Wantari, I. J., & Ainah, L. N. (2026). Transformasi pembelajaran berbasis deep learning dalam perspektif digital humanisme. *Indonesian Journal of Innovation*, 4(2).
<https://doi.org/https://doi.org/10.69693/ijim.v4i2.466>
- Rohmah, S. (2025). Pembelajaran deep learning sebagai strategi transformasi pendidikan di era abad ke-21. *Jurnal PAUD Agapedia*, 9(2).
<https://ejournal.upi.edu/index.php/agapedia/article/view/92930>
- Santiani, S. (2025). Analisis Literatur: Pendekatan Pembelajaran Deep Learning dalam Pendidikan. *Jurnal Ilmiah Nusantara.*, 2(3), 50–57.
<https://doi.org/https://doi.org/10.61722/jinu.v2i3.4357>
- Sasmita, C., & Sholeh, M. (2025). Strategi kepala Sekolah dalam Mengimplementasikan Pendekatan Pembelajaran Mendalam di Sekolah Dasar. *PENDAS: Jurnal Ilmu Pendidikan Dasar*, 10(4), 353–363. <https://doi.org/https://doi.org/10.23969/jp.v10i04.35286>
- Setiadi, K., & Fitri, D. M. (2025). *IJoEd: Indonesian Journal on Education Analisis Desain Pembelajaran dengan Pendekatan Deep Learning berbasis ADDIE (Analyze , Design , Develop , Implement , Evaluation)*. 2(4), 413–418.
<https://doi.org/https://doi.org/10.70437/ijoed.v2i4.327>
- Sihab, W., & Achmad, M. (2025). Relevansi Pemikiran Pendidikan Ki Hajar Dewantara dalam Konteks Sistem Pendidikan Nasional di Indonesia. *Jurnal Kajian Penelitian Pendidikan*, 3(1), 237–249.
<https://doi.org/https://doi.org/10.59031/jkppk.v3i1.559>
- Thariq, R. A. B., & A'yun, D. Q. (2024). *Implementasi filsafat pendidikan ki hadjar dewantara dalam kurikulum deep learning*. 2(12).
<https://doi.org/https://doi.org/10.62281/v2i12.1250>
- Tirri, K. A. (2011). Holistic school pedagogy and values: Finnish teachers' and students' perspectives. *International Journal of Educational Research*.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/J.IJER.2011.07.010>
- Waluyo, W., Ulfa, M., & Nahdiyah, F. (2025). Transformasi Peran Guru Sebagai Fasilitator Deep Learning di Kelas. *Jurnal Sains Students Research*, 3(4).
<https://doi.org/https://doi.org/10.61722/jssr.v3i4.5470>
- Wiryanto, W., & Anggraini, G. O. (2022). Analisis pendidikan humanistik Ki Hajar Dewantara dalam konsep kurikulum merdeka belajar. *Jurnal Penelitian Ilmu Pendidikan*, 15(1), 33–45.
<https://doi.org/https://doi.org/10.21831/jpipip.v15i1.41549>
- Yanuar Dwi, P., & Maria Herlinda Dos, S. (2025). Pembelajaran Mendalam sebagai Strategi Transformasi Pendidikan: Studi Persepsi dan

Aspirasi Guru Indonesia. *Edu Society: Jurnal Pendidikan, Ilmu Sosial, Dan Pengabdian Kepada Masyarakat*, 5(1), 1073–1085.
<https://doi.org/https://doi.org/10.56832/edu.v5i1.949>

Membebaskan dan Konsep Diri: Paradigma Emansipatoris dalam Pengembangan Manusia Abad ke-21

Wadji¹, Karimah², Tinggil Elangmlyna³, Livia callista Putri ⁴
Universitas PGRI Kanjuruhan Malang ^{1,2,3,4}
wadji@unikama.ac.id

1. Paradigma Emansipatoris dalam Pengembangan Manusia

Pendidikan merupakan instrumen fundamental dalam rekonstruksi sosial yang beradab sekaligus peningkatan kualitas sumber daya manusia. Dalam perspektif kontemporer, epistemologi pendidikan tidak lagi direduksi sekadar sebagai wahana transmisi pengetahuan (*transfer of knowledge*) dari pendidik kepada peserta didik, melainkan sebagai proses transformasi humanistik yang mengintegrasikan dimensi intelektual, sosial, moral, emosional, dan kultural. Oleh karena itu, pendidikan mengemban peran strategis dalam mengonstruksi individu yang memiliki kapasitas berpikir kritis, bertindak reflektif, serta berpartisipasi aktif dalam ruang publik. Implikasinya, orientasi filosofis pendidikan tidak dapat dinegasikan hanya pada capaian luaran akademik, melainkan harus diaktualisasikan pada artikulasi pengembangan manusia secara holistik dan integral.

Di tengah eskalasi dinamika sosial yang disruptif, diskursus mengenai paradigma pendidikan yang membebaskan menjadi kian urgensi. Pendidikan yang membebaskan tidak diartikan sebagai simplifikasi kebebasan anarkis tanpa norma, melainkan sebagai sebuah paradigma pedagogi yang memosisikan manusia sebagai subjek otonom yang memiliki martabat, kebebasan, dan potensi aktualisasi diri. Dewantara (2004) mengonseptualisasikan bahwa kemerdekaan merupakan entitas hakiki manusia yang mengonstruksi dimensi lahiriah dan batiniah. Aksioma tersebut berkolerasi dengan pemikiran Freire dan Shor (1987) yang memproyeksikan pendidikan sebagai proses dialogis,

yakni sebuah interaksi dialektis ketika pendidik dan peserta didik terlibat secara resiprokal dalam konstruksi pengetahuan yang kritis-reflektif. Atas dasar tersebut, fungsionalisasi pendidikan tidak hanya bertumpu pada transmisi kognitif, melainkan pada rekonstruksi kesadaran kritis (*critical consciousness*) dan responsibilitas sosial.

Arah pemikiran tersebut diakselerasi oleh Maluw (2025) yang mengonstasi bahwa pendidikan memegang urgensi strategis dalam mengesahkan pembebasan kontekstual melalui stimulasi kesadaran sosial-kritis yang menggerakkan praksis reflektif serta tindakan transformatif demi reformasi struktural masyarakat. Konseptualisasi Maluw dalam konteks ini mengonfirmasi bahwa institusi pendidikan tidak dapat diisolasi dari realitas sosiologis yang melingkupi eksistensi manusia. Pendidikan diwajibkan mampu menumbuhkan kesadaran kritis peserta didik agar tidak sekadar memosisikan diri sebagai reseptor pengetahuan yang pasif, melainkan sebagai agensi yang kapabel dalam mendekonstruksi realitas serta berkontribusi pada transformasi sosial.

Selanjutnya, khazanah psikologi pendidikan modern memberikan penekanan khusus pada signifikansi konsep diri (*self-concept*) dalam determinasi proses pembelajaran. Woolfolk (2009A) mengelaborasi bahwa konsep diri merepresentasikan konstelasi persepsi, keyakinan, dan skema sikap individu terhadap eksistensi dirinya sendiri, yang diinternalisasi melalui trajektori pengalaman hidup dan interaksi sosiokultural. Dalam lensa pedagogi kritis, institusi pendidikan tidak pernah berada dalam posisi yang sepenuhnya netral. Fakhri et al. (2001) menegaskan bahwa praksis pendidikan harus memiliki daya kritis terhadap sistem sosial dominan yang hegemonik serta berkontribusi dalam mengonstruksi tatanan masyarakat yang lebih adil dan humanis. Berdasarkan kerangka teoretis tersebut, artikel ini bertujuan untuk menganalisis secara komprehensif relasi resiprokal antara pendidikan yang membebaskan dan konsep diri dalam trajektori pengembangan manusia yang humanis-emansipatoris pada era abad ke-21.

2.1 Integrasi AI dalam Pembelajaran Mendalam

Eksplorasi teoretis mengenai signifikansi pendidikan yang membebaskan dan dinamika konsep diri dalam artikel ini dititikberatkan pada tiga pilar analitis utama, meliputi: hakikat ontologis pendidikan yang membebaskan, internalisasi konsep diri dalam locus pendidikan, serta korelasi interaktif keduanya dalam konteks pengembangan manusia abad ke-21. Ketiga determinan tersebut saling berkonvergensi secara eksponensial karena implementasi pedagogi yang

memerdekakan tidak hanya menghendaki rekonstruksi pendekatan metodologis, melainkan juga menuntut purifikasi dimensi psikologis peserta didik agar mampu beraktualisasi secara optimal.

2.2 Hakikat Pendidikan yang Membebaskan

Paradigma pendidikan yang membebaskan berakar pada asumsi filosofis bahwa manusia merupakan entitas yang memiliki kebebasan ontologis. Eksistensi kebebasan tersebut mencakup kapasitas memilih, menentukan sikap otonom, serta mengonstruksi akuntabilitas atas tindakan yang diwujudkannya. Atas dasar prinsip tersebut, ortodoksi pendidikan tidak boleh diorientasikan untuk memproduksi individu yang patuh secara mekanistik-birokratis, melainkan harus melahirkan subjek yang memiliki kesadaran reflektif dan kapabilitas mengartikulasikan kebebasannya secara bertanggung jawab, baik dalam ranah privat maupun ruang publik.

Dewantara (2004) mengartikulasikan bahwa kemerdekaan manusia mencakup dimensi lahiriah dan batiniah. Dimensi lahiriah merepresentasikan emansipasi dari koersi eksternal, sedangkan dimensi batiniah berkorelasi dengan kapasitas agensi individu dalam mengoreografi dirinya secara mandiri (*self-regulation*). Oleh karena itu, teleologi pendidikan tidak semata-mata diorientasikan untuk membebaskan manusia dari dominasi ekstrinsik, melainkan untuk mengonstruksi integritas personal dan komitmen etis. Perspektif ini linier dengan argumentasi Satmoko (1999) yang mengonfirmasi bahwa manusia memiliki aspek *karsa* dalam struktur kepribadiannya yang bertindak sebagai stimulus bagi akselerasi realisasi diri (*self-actualization*).

Dalam struktur teoretis pendidikan emansipatoris, kebebasan tidak dapat direduksi sebagai bentuk simplifikasi penolakan terhadap norma sosiologis. Kehidupan kolektif memerlukan regulasi struktural demi menjamin stabilitas dan ketertiban sosial. Kendati demikian, regulasi dalam institusi pendidikan idealnya bersifat fasilitatif-konstruktif yang mengasuh potensi peserta didik, bukan bersikap restriktif yang membelenggu kreativitas dan otonomi berpikir. Hudson (2003), dalam eksplanasinya mengenai gagasan A. S. Neill, memaparkan bahwa praksis pendidikan yang terlalu menitikberatkan pada koersi dan kontrol eksternal berisiko mendestruksi perkembangan kepribadian anak. Kesejahteraan psikologis (*psychological well-being*) dan kesehatan mental peserta didik hanya dapat bereskalasi secara positif apabila mereka diberikan ruang otonom untuk memformulasikan pertimbangan moral dan kesadaran diri secara mandiri.

Paradigma pendidikan emansipatoris ini menemukan basis legitimasinya melalui gagasan pendidikan dialogis yang diinisiasi oleh Freire. Menurut Freire (2011), pendidikan yang membebaskan bukan sekadar mekanisme depositori informasi dari pendidik kepada peserta didik (*banking concept of education*), melainkan sebuah proses konsientisasi dan pemahaman bersama terhadap realitas objektif kehidupan. Pendidik dan peserta didik direposisi sebagai subjek ko-konstruktor yang terlibat secara simultan dalam pencarian epistemologis yang kritis dan reflektif. Dengan demikian, esensi pendidikan yang membebaskan tidak hanya bersentuhan dengan dimensi kognitif, melainkan berimplikasi langsung pada konstruksi kesadaran sosial yang kritis, demokratis, dan responsif.

Dalam konteks dinamika pendidikan kontemporer, Scardua dan Galvao (2017) melalui formulasi konsep *Good Enough School* melayangkan kritik tajam terhadap hegemoni sistem pendidikan meritokratis yang mengkoersi sekolah, guru, dan peserta didik untuk memenuhi standarisasi performa yang uniform tanpa disertai instrumen dukungan yang memadai. Menurut tesis mereka, rekonsiliasi pendidikan yang humanis menuntut emansipasi peserta didik dan pendidik dari tekanan kompetisi neo-liberal yang destruktif, agar institusi sekolah dapat bertransformasi menjadi ruang pertumbuhan yang higienis, inklusif, dan dialogis. Perspektif ini mengindikasikan bahwa praksis pendidikan yang membebaskan berkorelasi erat dengan penciptaan ekosistem pembelajaran yang realistik serta menghargai pluralitas potensi manusia.

Lebih lanjut, Oei Tik Djoen (1999) mengonstasikan sebuah analogi filosofis bahwa sebagaimana cinta menghendaki manifestasi seni untuk mengonstruksi respons resiprokal, demikian pula cinta yang diinternalisasi secara mendalam akan mampu mengonstruksi penghayatan kebebasan bagi subjek yang mendambakan kemerdekaan. Proyeksi ini mengindikasikan bahwa praksis pendidikan yang membebaskan pada hakikatnya mensyaratkan relasi pedagogis yang dijangkar oleh nilai-nilai rekognisi, empati, dan altruisme terhadap peserta didik. Otonomi tidak akan bertumbuh dalam atmosfer yang dipenuhi koersi dan represi, melainkan melalui pengalaman eksistensial individu yang diakui sebagai subjek yang bermartabat.

Dalam spektrum sosial yang lebih makro, emansipasi pendidikan berimplikasi langsung pada formasi masyarakat yang demokratis dan produktif. Tilaar (2002) menegaskan bahwa salah satu mandat fundamental pendidikan adalah menumbuhkan kesadaran berkarya. Peradaban kultural tidak dikonstruksi oleh manusia yang pasif-apatis, melainkan oleh agensi individu yang bekerja, memproduksi karya, dan

berpartisipasi aktif dalam dinamika sosial. Pandangan tersebut menunjukkan bahwa modernisasi pendidikan menghendaki konsepsi pengembangan manusia secara holistik, yang tidak hanya menyentuh aspek intelektual, melainkan juga mengintegrasikan dimensi sosial, emosional, moral, dan kreativitas.

2.3 Konsep Diri dalam Pendidikan

Konsep diri (*self-concept*) merepresentasikan salah satu konstruk psikologis yang memegang pengaruh deterministik terhadap trajektori perkembangan peserta didik. Cara individu mengonseptualisasikan dan mengevaluasi dirinya sendiri akan memengaruhi tingkat efikasi diri, keberanian mengambil risiko akademis dalam pembelajaran, kapasitas dalam mengonfrontasi tantangan, serta resiliensi psikologis ketika menghadapi kegagalan. Oleh karena itu, konsep diri menempati posisi sentral dalam determinasi kualitas proses pembelajaran sekaligus akselerasi maturitas kepribadian peserta didik.

Woolfolk (2009A) mengelaborasi bahwa *self-concept* dan *self-esteem* secara simultan berkonvergensi pada domain keyakinan individu terhadap eksistensi dirinya. Konsep diri didefinisikan sebagai skema mental (*mental schema*) yang mengorganisasikan persepsi, afeksi, dan orientasi sikap individu terhadap dirinya sendiri. Sementara itu, *self-esteem* lebih mengarah pada evaluasi subjektif individu terhadap derajat keberhargaan dirinya. Konsep diri tidak diidentifikasi sebagai entitas yang statis dan permanen, melainkan bersifat plastis karena dapat terekonstruksi selaras dengan trajektori pengalaman hidup dan kontingensi situasi sosiokultural yang dihadapi individu. Dengan demikian, manusia pada hakikatnya memiliki kapasitas pertumbuhan kontinu melalui sublimasi pengalaman belajar dan interaksi sosial.

Aksioma tersebut dipertegas oleh pemikiran Dweck (1999, dalam Woolfolk, 2009B) yang memformulasikan dua dikotomi pandangan mendasar mengenai kapasitas intelek manusia. Pertama, *entity view of ability*, sebuah orientasi yang memosisikan kapasitas teoretis manusia sebagai karakteristik pembawaan yang stabil, tetap, dan terisolasi dari perubahan. Kedua, *incremental view of ability*, yakni sebuah paradigma yang menempatkan kapasitas intelek sebagai entitas dinamis yang dapat dieskalasikan melalui ketekunan, proses pembelajaran, dan latihan yang terstruktur secara berkelanjutan. Maka dari itu, khazanah pengetahuan dan keterampilan manusia senantiasa berada dalam proses pengayaan (*becoming*) seiring berjalannya dinamika pengalaman dan praksis pedagogis.

Dalam locus institusi pendidikan, pandangan inkremental memiliki implikasi aksiologis yang signifikan karena mereposisi peserta

didik sebagai subjek otonom yang senantiasa memiliki probabilitas untuk berkembang. Peserta didik tidak dievaluasi berdasarkan limitasi performa pada stadium perkembangan tertentu, melainkan dianalisis berdasarkan kapasitas potensial yang dapat diaktualisasikan melalui proses pembelajaran yang berkesinambungan. Hasilnya dapat mendorong terbentuknya kultur akademik yang mengapresiasi proses, dedikasi, persistensi, serta keberanian mengonfrontasi kesalahan sebagai bagian integral dari dialektika pembelajaran.

Muijs dan Reynolds (2008) dalam studi empirisnya menunjukkan bahwa konsep diri akademik (*academic self-concept*) memiliki korelasi linear yang lebih signifikan terhadap capaian prestasi belajar dibandingkan dengan indeks *self-esteem* global. Temuan ini mengindikasikan bahwa keyakinan spesifik peserta didik terhadap kapasitas akademiknya menjadi determinan utama yang mengondisikan proses dan luaran pembelajaran. Oleh sebab itu, institusi pendidikan berkewajiban memformulasikan ekosistem pedagogis yang kapabel dalam memperkuat konsep diri positif peserta didik melalui perancangan pengalaman belajar yang konstruktif dan suportif.

Argumentasi tersebut diperkuat oleh hasil eksplanasi ilmiah Sainz, Álvarez-Arjona, dan Gómez-Gutiérrez (2025) yang menegaskan bahwa praksis pedagogis yang secara aktif mendekonstruksi hambatan partisipasi dan pembelajaran terbukti lebih efektif dalam mengesahkan keberhasilan akademik peserta didik dengan diversitas kebutuhan belajar, dibandingkan dengan pendekatan konvensional yang hanya berfokus pada mitigasi kelemahan individual. Ini berarti eksternalisasi konsep diri positif tidak semata-mata bergantung pada kapasitas personal internal peserta didik, melainkan diakselerasi oleh kondisi lingkungan pendidikan yang inklusif dan akomodatif terhadap pluralitas keunikan individu.

Implementasi pendidikan yang berorientasi pada penguatan konsep diri juga menghendaki transformasi paradigma pedagogis secara radikal. Pendidik tidak lagi dibenarkan mengklasifikasikan peserta didik melalui kategorisasi statis-reduksionistik, seperti label “cerdas”, “lemah”, atau “tidak berbakat”. Praktik stigmatisasi semacam itu berpotensi melahirkan internalisasi konsep diri negatif (*negative self-concept*) yang menginhibisi perkembangan psikologis peserta didik. Dalam konteks ini, Sumardianta (2013) melayangkan kritik terhadap kecenderungan sebagian praktisi pendidikan yang terjebak dalam rutinitas birokratis dan mengalami entropi motivasi untuk terus berkembang. Hal ini mengindikasikan bahwa tuntutan pendidikan kontemporer menghendaki aktualisasi manusia secara

multidimensional, yang mengintegrasikan domain intelektual, emosional, sosial, maupun moral.

2.4 Relasi Pendidikan yang Membebaskan dan Konsep Diri

Pendidikan yang membebaskan dan konsep diri memiliki konvergensi paradigmatik yang erat karena kedua konstruk tersebut berakar pada penghormatan eksistensial terhadap manusia sebagai entitas yang dinamis dan memiliki kapasitas aktualisasi diri. Pendidikan yang membebaskan memfasilitasi ruang bagi peserta didik untuk bertumbuh secara autentik melalui jaminan kebebasan berpikir dan berekspresi. Sementara itu, dimensi konsep diri bertindak sebagai determinan yang mengondisikan bagaimana individu mengonseptualisasikan kapasitas dan nilai kebermaknaan dirinya dalam trajektori perkembangan tersebut.

Dalam lensa pendidikan humanistik, manusia tidak dapat direduksi sebagai objek pasif-reseptif yang hanya menerima instruksi dan transmisi pengetahuan sepihak. Pendidikan harus memosisikan peserta didik sebagai subjek epistemic yang memiliki modalitas pengalaman, kehendak bebas, dan kapabilitas mengonstruksi makna atas realitas objektif yang dihadapinya. Dewantara (2004) menegaskan bahwa teleologi pendidikan adalah menuntun seluruh artikulasi kekuatan kodrati manusia agar mampu menggapai keselamatan dan kebahagiaan hidup secara mandiri dan merdeka. Oleh karena itu, praksis pendidikan yang membebaskan mensyaratkan adanya ekosistem pedagogis yang mengasuh perkembangan identitas, otonomi (*autonomy*), dan efikasi diri peserta didik.

Korelasi resiprokal antara pendidikan yang membebaskan dan konsep diri juga terefleksi dalam pembentukan keberanian intelektual (*intellectual courage*). Peserta didik yang diinternalisasi dalam kultur pendidikan dialogis cenderung memiliki kepercayaan diri yang tinggi untuk mengartikulasikan opini dan mengonseptualisasikan gagasan secara mandiri. Sebaliknya, ortodoksi sistem pendidikan yang represif dan otoriter sering kali memicu kecemasan akademik dan formasi konsep diri yang inferior. Freire dan Shor (1987) mengelaborasi bahwa model pendidikan dialogis memungkinkan pendidik dan peserta didik berinteraksi sebagai sesama subjek dalam dialektika pencarian pengetahuan. Relasi dialogis tersebut tidak hanya mengesahkan kapasitas berpikir kritis, melainkan juga mengonstruksi rekognisi positif peserta didik terhadap keberhargaan dirinya sendiri.

Konsep diri yang positif memegang peranan krusial dalam menyokong terwujudnya kebebasan belajar (*freedom to learn*). Individu dengan konsep diri yang positif cenderung mendemonstrasikan

orientasi optimisme dalam mengonfrontasi tantangan, memiliki resiliensi yang tinggi terhadap kegagalan, serta lebih terbuka terhadap stimulasi pengalaman akademis yang baru. Sebaliknya, konsep diri yang negatif dapat memicu timbulnya inferioritas kompleks dan distres akademik. Dalam konteks ini, tesis Dweck mengenai *incremental view of ability* menjadi sangat relevan karena mereposisi kegagalan bukan sebagai justifikasi ketidakmampuan permanen, melainkan sebagai instrumen evaluatif dalam proses pembelajaran.

Selain itu, sintesis antara pendidikan yang membebaskan dan konsep diri secara simultan menolak reduksionisme akademik yang mengukur kualitas manusia secara simplistik berdasarkan kuantifikasi angka dan capaian kognitif murni. Institusi pendidikan modern sering kali terjebak dalam hegemoni kompetisi meritokratis, sehingga mengesampingkan dimensi emosional, sosial, moral, dan kreatif peserta didik. Dampaknya, tidak sedikit peserta didik yang mengalami alienasi psikologis dan degradasi kepercayaan diri ketika gagal memenuhi standarisasi akademik uniform yang ditetapkan. Tilaar (2002) menegaskan bahwa mandat fundamental pendidikan adalah menumbuhkan kesadaran berkarya, kreativitas, disiplin, dan tanggung jawab sosial. Dengan demikian, kualitas manusia tidak dapat direduksi hanya pada capaian prestasi akademik, melainkan harus dipahami secara holistik dan komprehensif.

3 Simpulan

Pendidikan yang membebaskan dan konsep diri merupakan dua paradigma yang saling berinterpenetrasi secara eksponensial dalam kerangka pengembangan manusia yang humanis dan emansipatoris. Pendidikan yang membebaskan memosisikan peserta didik sebagai subjek yang memiliki martabat, otonomi, dan kapasitas perkembangan yang dinamis. Sementara itu, konsep diri menyediakan fondasi psikologis yang mengondisikan bagaimana individu memahami, mengevaluasi, dan mengaktualisasikan potensi latennya. Dalam trajektori tersebut, praksis pendidikan tidak hanya diorientasikan pada penguasaan domain akademik, melainkan pada pembentukan kesadaran kritis (*critical consciousness*), independensi agensi, integritas moral, serta responsibilitas sosial. Freire (2008) menegaskan bahwa pendidikan harus bertindak sebagai instrumen transformasi sosial yang mengesahkan manusia untuk semakin menginsyafi realitas objektif dan peran kemanusiaannya.

Korelasi interaktif antara paradigma pendidikan yang membebaskan dan dinamika konsep diri menunjukkan bahwa

keberhasilan pendidikan sangat diakselerasi oleh pengondisian ekosistem pedagogis yang dialogis, suportif, inklusif, serta menghargai setiap proses perkembangan manusia. Peserta didik yang menginternalisasi kultur pembelajaran dengan jaminan kebebasan berpikir cenderung mengonstruksi konsep diri yang lebih positif, memiliki keberanian intelektual (*intellectual courage*), serta mendemonstrasikan kapasitas adaptasi yang tinggi dalam mengonfrontasi tantangan. Dalam konseptualisasi Woolfolk (2009A), formasi konsep diri yang positif bertindak sebagai stimulator bagi peningkatan efikasi diri (*self-efficacy*) individu serta menumbuhkan keterbukaan terhadap stimulasi pengalaman akademis yang baru.

Implikasi aksiologis dari konvergensi paradigma ini menuntut adanya rekonstruksi radikal terhadap praksis pendidikan di berbagai tingkatan struktural, mencakup restrukturisasi kurikulum, inovasi pendekatan pembelajaran, hingga reorientasi relasi pedagogis antara pendidik dan peserta didik. Institusi pendidikan tidak boleh lagi diorientasikan secara bias pada pencapaian kuantifikasi numerik dan kompetisi akademik yang bersifat meritokratis, melainkan harus diintegrasikan pada artikulasi pengembangan domain emosional, sosial, moral, dan kreatif peserta didik. Tilaar (2002) menegaskan bahwa institusi pendidikan mengemban tanggung jawab mutlak untuk mengasuh kesadaran berkarya, kreativitas, disiplin personal, serta partisipasi sosial. Oleh karena itu, lembaga pendidikan berkewajiban membangun kultur akademik yang mengutamakan ruang dialektika, refleksi kritis, kolaborasi resiprokal, serta rekognisi terhadap pluralitas potensi laten manusia.

Dalam kontingensi abad ke-21, relevansi pendidikan yang membebaskan menjadi kian krusial akibat tuntutan masyarakat modern terhadap profil individu yang adaptif, kreatif, kolaboratif, serta memiliki resiliensi psikologis yang kokoh. Fungsionalisasi pendidikan tidak lagi mencukupi apabila hanya memproduksi individu yang cakap dalam mereproduksi informasi hafalan (*rote learning*), melainkan harus melahirkan agensi pembelajar sepanjang hayat (*lifelong learners*) yang memiliki kapasitas berpikir kritis serta kecakapan dalam mengonstruksi relasi sosial yang sehat dan demokratis. Dengan demikian, sinkronisasi antara pendidikan yang membebaskan dan eskalasi konsep diri positif dapat diposisikan sebagai fondasi fundamental dalam mengonstruksi manusia yang reflektif, mandiri, berkeadaban, serta kapabel dalam berkontribusi secara konstruktif bagi transformasi sosial.

Wadji

Wadji lahir di Malang pada 3 Februari 1968. Ketertarikannya pada dunia literasi dan media telah tumbuh sejak menempuh pendidikan di SMP Katolik Santo Yoseph Kepanjen, yang memicu cita-cita awalnya sebagai seorang jurnalis. Ia menyelesaikan pendidikan tertinggi (S3) dalam bidang Pendidikan Bahasa dan Sastra di Universitas Negeri Surabaya. Dedikasinya di dunia pendidikan tinggi dimulai sejak tahun 1993 sebagai dosen Pegawai Negeri Sipil (PNS) LLDikti Wilayah VII. Hingga kini, ia secara konsisten mengampu mata kuliah Sastra dan Jurnalistik pada Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia di Universitas PGRI Kanjuruhan Malang. Selain aktif mengajar, sejak tahun 2022 ia mengemban amanah sebagai Ketua Umum Perkumpulan Ilmuwan Sosial Humaniora Indonesia (PISHI).

Referensi

- Darminta, J. (2006). *Praksis pendidikan nilai*. Kanisius.
- Dewantara, K. H. (2004). *Karya Ki Hajar Dewantara bagian pertama: Pendidikan*. Majelis Luhur Persatuan Taman Siswa.
- Fakih, M., Topatimasang, R., & Rahardjo, T. (2001). *Pendidikan populer: Membangun kesadaran kritis*. INSIST Press.
- Freire, P. (2008). *Pendidikan masyarakat kota* (A. Prihantoro, Penerjemah). LKiS. (Karya asli diterbitkan 1993).
- Freire, P. (2011). *Pendidikan kaum tertindas* (U. Dananjaya dkk., Penerjemah). LP3ES. (Karya asli diterbitkan 1972).
- Freire, P., & Shor, I. (1987). *Menjadi guru merdeka: Petikan pengalaman* (A. N. Budiman, Penerjemah). LKiS. (Karya asli diterbitkan 1987).
- Hudson, P. (2003). A.S. Neill (1883–1973). Dalam J. A. Palmer (Ed.), *50 pemikir pendidikan* (F. Assifa, Penerjemah). Penerbit Jendela. (Karya asli diterbitkan 2001).
- Maluw, F. W. (2025). Misi sebagai pedagogi pembebasan: Suatu pendekatan teologis terhadap pendidikan dan transformasi sosial. *Jurnal Ilmu Pendidikan Keagamaan Kristen Arastamar*, 1(4), 1–18. <https://doi.org/10.63536/arastamar.v1i4.66>
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2008). *Effective teaching: Teori dan aplikasi* (H. P. Sutjipto & S. M. Sutjipto, Penerjemah). Pustaka Pelajar. (Karya asli diterbitkan 2008).
- Oei Tik Djoen, J. (1999). Pendidikan bebas di Kolese de Britto sebagai sikap dasar. Dalam A. A. Kunto A. dkk. (Ed.), *Pendidikan bebas: Menuju pribadi mandiri*. Yayasan De Britto.
- Sainz, V., Álvarez-Arjona, J. J., & Gómez-Gutiérrez, J. L. (2025). Self-concept and academic performance in students with and
- 207

without learning difficulties: A longitudinal study in an inclusive school setting. *SAGE Open*.

<https://doi.org/10.1177/21582440251356072>

- Satmoko, R. S. (1999). *Landasan kependidikan*. IKIP Semarang Press.
- Scardua, M. P., & Galvao, A. (2017). Liberating education: The dissident voice of a good enough school. *Citizenship, Social and Economics Education*, 12(1). <https://doi.org/10.20355/C5HG62>
- Sumardianta, J. (2013). *Guru gokil murid unyu*. Kanisius.
- Tilaar, H. A. R. (2002). *Pendidikan, kebudayaan, dan masyarakat madani Indonesia*. Remaja Rosdakarya.
- Woolfolk, A. (2009A). *Educational psychology: Active learning edition I* (H. P. Sutjipto & S. M. Sutjipto, Penerjemah). Pustaka Pelajar. (Karya asli diterbitkan 2008).
- Woolfolk, A. (2009B). *Educational psychology: Active learning edition II* (H. P. Sutjipto & S. M. Sutjipto, Penerjemah). Pustaka Pelajar. (Karya asli diterbitkan 2008).

Integrasi Kecerdasan Buatan dalam Pembelajaran Mendalam: Implementasi Pedagogik, Etika Akademik, dan Signifikansinya dalam Pembelajaran

Titis Bayu Widagdo¹, Ike Karunia Safitri², Dhian Bintariana Anisyah³,
Wijiasih⁴

Universitas PGRI Kanjuruhan Malang^{1,2,3,&4}
Bayutitis9@gmail.com

1. Transformasi Pendidikan di era Digital

Transformasi pendidikan di era digital menuntut integrasi teknologi dalam menunjang kemampuan berpikir tingkat tinggi, reflektif, dan kontekstual (Oliveira, 2021). Namun, dalam konteks Indonesia, optimalisasi teknologi dalam pembelajaran masih menjadi tantangan, yang berdampak pada rendahnya capaian literasi, numerasi, dan kemampuan berpikir kritis peserta didik (Widagdo, 2025). Kondisi ini menunjukkan bahwa praktik pembelajaran yang berlangsung belum sepenuhnya menghasilkan pembelajaran bermakna yang mampu menginternalisasi konsep secara mendalam.

Sebagai respons terhadap permasalahan tersebut, pembelajaran mendalam (*deep learning*) menjadi pendekatan yang relevan karena menekankan pemahaman konseptual, keterkaitan antara pengetahuan, serta refleksi kritis (Zebua, 2025). Pendekatan ini tidak hanya berorientasi pada penguasaan materi, tetapi juga pada kemampuan membangun makna dan mentransfer pengetahuan ke dalam berbagai konteks (Warburton, 2003; Smith & Colby, 2007). Pembelajaran model ini mengarahkan siswa pada proses kognitif yang lebih substansial, sehingga mampu mengembangkan pola pikir kritis dan kreatif peserta didik secara berkelanjutan.

Dalam perkembangannya, kecerdasan buatan AI menawarkan peluang strategis untuk memperkuat implementasi pembelajaran mendalam melalui personalisasi pembelajaran, analisis kebutuhan

adaptif, serta umpan balik berbasis data (Akour, 2022; Alenezi, 2023; Wang, 2024). Namun, dalam penerapan perlu tinjau lebih dalam terkait etika akademik. Hal tersebut didasari dari beberapa masalah krusial dalam ranah akademik dengan adanya AI saat ini seperti isu orisinalitas, plagiarisme, penurunan daya kritis, dan privasi data (Kooli, 2023; Gustilo, 2024; Azman, 2025). Oleh karena itu, integrasi AI perlu dikelola secara bijak agar tetap selaras dengan esensi pembelajaran mendalam yang menekankan proses reflektif dan kemandirian belajar.

Sejauh ini, kajian mengenai pembelajaran mendalam dan kecerdasan buatan masih cenderung berkembang secara parsial dan belum banyak mengintegrasikan dimensi pedagogis, teknologis, dan etika secara simultan. Berdasarkan celah tersebut, penelitian ini bertujuan untuk menganalisis integrasi AI dalam pembelajaran mendalam dengan menitikberatkan pada aspek implementasi pedagogis, etika akademik, dan evaluasi keberhasilan belajar.

2.1 Integrasi AI dalam Pembelajaran Mendalam

Integrasi kecerdasan buatan (AI) dalam pembelajaran mendalam berperan signifikan dalam mempertajam kualitas proses belajar melalui penguatan tiga pilar utama, yaitu berkesadaran (*mindful learning*), bermakna (*meaningful learning*), dan menyenangkan (*joyful learning*). Dalam praktiknya, pemanfaatan AI—misalnya melalui *NotebookLM*—memungkinkan transformasi materi berbasis teks menjadi bentuk visual, presentasi, maupun media interaktif yang lebih menarik. Hal ini secara langsung mendukung terciptanya *joyful learning*, suasana belajar menjadi lebih hidup, tidak monoton, dan mampu meningkatkan keterlibatan (*engagement*) peserta didik. Kondisi emosional yang positif ini menjadi pondasi penting dalam pembelajaran mendalam karena berkontribusi terhadap kesiapan kognitif peserta didik dalam menerima dan mengolah informasi.

Lebih lanjut, integrasi AI juga memperkuat *meaningful learning* dengan menyediakan berbagai representasi pengetahuan yang memungkinkan peserta didik mengonstruksi makna secara lebih komprehensif. Hal ini dapat diimplementasikan secara konkret dalam pembelajaran teks prosedural di SMA, misalnya pada materi “cara membuat produk sederhana” atau “langkah-langkah melakukan eksperimen”. Guru dapat memberikan teks prosedur berbasis tulisan, kemudian meminta peserta didik menggunakan AI untuk mengubah teks tersebut menjadi *flowchart*, infografis, atau presentasi visual.

Pemanfaatan AI turut mempertajam *mindful learning* melalui kemampuan reflektif yang dikembangkan selama proses pembelajaran. Misalnya, setelah menghasilkan visualisasi prosedur menggunakan AI,

peserta didik diminta membandingkan hasil tersebut dengan teks asli: apakah urutan langkah sudah tepat, apakah ada informasi yang terlewat, atau apakah terdapat penyederhanaan yang mengubah makna. Aktivitas ini mendorong peserta didik untuk lebih sadar terhadap proses berpikirnya, sekaligus melatih kemampuan evaluatif terhadap informasi yang dihasilkan teknologi. Bahkan, guru dapat mengembangkan tugas lanjutan berupa praktik langsung (misalnya mengikuti prosedur yang telah dibuat), sehingga peserta didik dapat merefleksikan kesesuaian antara teks, visualisasi AI, dan praktik nyata.

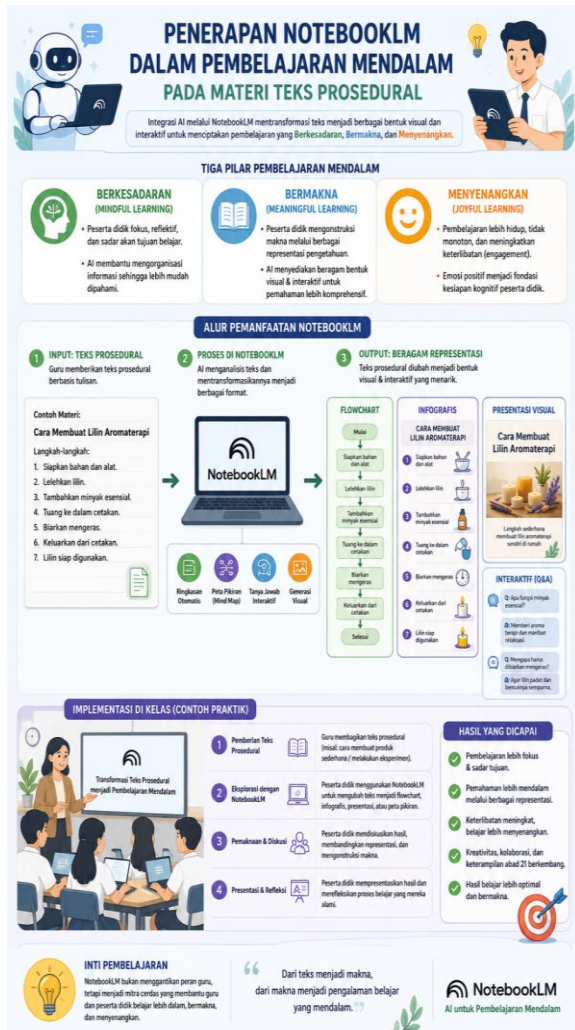


Figure 1 Infografis Penerapan AI dalam Pembelajaran Teks

Infografis tersebut menggambarkan penerapan *NotebookLM* sebagai media berbasis kecerdasan buatan (AI) dalam menciptakan pembelajaran mendalam pada materi teks prosedural. Visualisasi ini menunjukkan bahwa AI tidak hanya berfungsi sebagai alat bantu teknologi, tetapi juga sebagai sarana untuk memperkuat tiga pilar pembelajaran mendalam, yaitu berkesadaran (mindful learning), bermakna (*meaningful learning*), dan menyenangkan (joyful learning).

Pada bagian awal, infografis menjelaskan bagaimana peserta didik menjadi lebih fokus, reflektif, dan aktif membangun pemahaman melalui berbagai representasi pengetahuan yang dihasilkan AI. Selain itu, suasana belajar menjadi lebih interaktif dan tidak monoton sehingga mampu meningkatkan keterlibatan peserta didik dalam proses pembelajaran.

Selanjutnya, infografis memperlihatkan alur pemanfaatan *NotebookLM* dalam pembelajaran teks prosedur. Guru memberikan teks prosedur berbasis tulisan, kemudian peserta didik menggunakan *NotebookLM* untuk mentransformasikan teks tersebut menjadi *flowchart*, infografis, presentasi visual, hingga tanya jawab interaktif. Contoh yang digunakan adalah prosedur “cara membuat lilin aromaterapi” yang divisualisasikan ke dalam berbagai bentuk media. Pada bagian implementasi kelas, digambarkan bahwa peserta didik tidak hanya memahami isi teks, tetapi juga mendiskusikan, mempresentasikan, dan merefleksikan hasil transformasi tersebut. Dengan demikian, penggunaan *NotebookLM* mampu meningkatkan pemahaman, kreativitas, kolaborasi, serta kualitas pengalaman belajar secara lebih mendalam dan bermakna.

2.2 Etika Pemanfaatan AI dalam Pembelajaran Mendalam

Etika dalam integrasi Kecerdasan Buatan (AI) merupakan fondasi krusial untuk menjaga esensi pembelajaran mendalam yang reflektif dan bermakna. Mengacu pada pedoman UNESCO (2021), pemanfaatan AI harus berpegang teguh pada prinsip transparansi, akuntabilitas, keadilan, dan penghormatan terhadap otonomi manusia. AI harus diposisikan semata-mata sebagai alat bantu kognitif (cognitive tool) yang mendukung, bukan menggantikan, proses berpikir kritis peserta didik. Oleh karena itu, kerangka etis ini perlu diinternalisasi secara menyeluruh agar keseimbangan antara inovasi teknologi dan integritas akademik tetap terjaga.

Dalam praktiknya, pada tahap perencanaan dan pelaksanaan, peran aktif guru dan peserta didik sangat dibutuhkan. Guru bertanggung jawab untuk menjelaskan tujuan dan batasan penggunaan AI secara terbuka, serta membekali siswa dengan literasi AI agar mereka tidak bergantung secara berlebihan. Saat pembelajaran berlangsung, peserta didik wajib menjunjung tinggi integritas akademik dengan mengakui penggunaan AI secara eksplisit dalam tugas mereka. AI tidak boleh dijadikan jalan pintas; sebaliknya, guru harus merancang aktivitas yang menuntut siswa untuk tetap melakukan analisis, sintesis, dan pemikiran mandiri sehingga proses belajar tetap bermakna (*meaningful learning*).

Memasuki tahap evaluasi, penilaian tidak hanya difokuskan pada hasil akhir, tetapi juga pada bagaimana peserta didik memanfaatkan AI secara kritis dan reflektif. Peserta didik didorong untuk mampu mengevaluasi keakuratan output AI, mengidentifikasi potensi bias, dan menyadari kontribusi teknologi tersebut terhadap pemahaman mereka. Pada akhirnya, etika integrasi AI bukan sekadar regulasi pembatasan, melainkan sebuah kerangka pedagogis yang esensial. Tanpa landasan etika yang kuat, kehadiran AI justru berisiko mendegradasi pendidikan menjadi aktivitas instan yang dangkal dan jauh dari tujuan utama pembelajaran mendalam.

2.3 Signifikansi AI dalam Pembelajaran Mendalam

Integrasi kecerdasan buatan (AI) dalam pembelajaran mendalam, apabila dilaksanakan secara etis, akademis, dan terarah, memiliki kontribusi strategis dalam mendukung transformasi pendidikan nasional Indonesia. Hal ini sejalan dengan tujuan pendidikan nasional yang menekankan pengembangan potensi peserta didik secara holistik—meliputi aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik—serta pembentukan manusia yang beriman, cerdas, kreatif, dan bertanggung jawab. Dalam kerangka yang lebih luas, integrasi ini juga relevan dengan visi Indonesia Emas 2045 yang menargetkan terwujudnya sumber daya manusia unggul, adaptif, dan berdaya saing global di era digital. Dengan demikian, pemanfaatan AI dalam pembelajaran tidak hanya berdampak pada peningkatan kualitas pembelajaran saat ini, tetapi juga menjadi investasi jangka panjang dalam pembangunan manusia Indonesia.

Bagi guru, integrasi AI memberikan keuntungan strategis dalam meningkatkan kualitas profesionalisme dan inovasi pedagogis. Guru tidak lagi terbatas pada metode konvensional, melainkan dapat merancang pembelajaran yang lebih adaptif, diferensiasi, dan berbasis kebutuhan peserta didik. AI memungkinkan guru untuk mengembangkan materi ajar yang lebih kontekstual dan multimodal, sehingga mendukung joyful learning yang meningkatkan motivasi belajar. Selain itu, kemampuan AI dalam menyediakan analitik pembelajaran membantu guru dalam melakukan evaluasi berbasis data, sehingga intervensi pembelajaran dapat dilakukan secara lebih tepat dan efektif. Dalam konteks Indonesia Emas 2045, peran guru yang adaptif terhadap teknologi menjadi kunci dalam mencetak generasi yang siap menghadapi tantangan global, sekaligus menjaga nilai-nilai etika dan budaya bangsa.

Bagi peserta didik, integrasi AI memberikan peluang untuk mengembangkan kompetensi abad ke-21 yang sangat dibutuhkan dalam mewujudkan visi Indonesia Emas 2045, seperti berpikir kritis,

keaktivitas, kolaborasi, komunikasi, serta literasi digital. Melalui pembelajaran yang didukung AI, peserta didik dapat mengakses berbagai sumber dan representasi pengetahuan yang memperkuat *meaningful learning*, sehingga mereka mampu memahami konsep secara mendalam dan kontekstual. Selain itu, interaksi dengan AI yang bersifat adaptif dan reflektif mendorong terbentuknya *mindful learning*, di mana peserta didik menjadi lebih sadar terhadap proses berpikir dan belajarnya. Dalam jangka panjang, hal ini akan membentuk individu yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga mampu belajar sepanjang hayat (*lifelong learner*), yang merupakan karakter penting dalam masyarakat berbasis pengetahuan.

3. Simpulan

Integrasi kecerdasan buatan (AI) dalam pembelajaran mendalam terbukti memiliki peran strategis dalam meningkatkan kualitas proses belajar melalui penguatan tiga pilar utama, yaitu *mindful learning*, *meaningful learning*, dan *joyful learning*. Pemanfaatan AI—seperti melalui *NotebookLM*—mampu mentransformasi pembelajaran menjadi lebih interaktif, reflektif, dan kontekstual, sehingga peserta didik tidak hanya memahami materi secara kognitif, tetapi juga menyadari dan memaknai proses belajarnya. Namun demikian, keberhasilan integrasi ini sangat bergantung pada penerapan prinsip etika yang kuat, sebagaimana ditekankan oleh UNESCO, agar penggunaan AI tetap berada dalam koridor integritas akademik, transparansi, dan tanggung jawab.

Lebih jauh, jika diimplementasikan secara etis, akademis, dan terarah, integrasi AI tidak hanya memberikan manfaat praktis bagi guru dan peserta didik, tetapi juga berkontribusi secara signifikan terhadap pencapaian tujuan pendidikan nasional dan visi Indonesia Emas 2045. AI berpotensi menjadi katalis dalam membentuk generasi yang tidak hanya unggul secara intelektual, tetapi juga adaptif, reflektif, dan berkarakter kuat. Dengan demikian, integrasi AI dalam pembelajaran mendalam bukan sekadar inovasi teknologi, melainkan strategi transformasional dalam membangun ekosistem pendidikan yang relevan dengan tuntutan abad ke-21 dan masa depan bangsa.

Author



Titis Bayu Widagdo adalah akademisi dan peneliti di bidang linguistik yang memiliki fokus kajian pada prosodi bahasa Indonesia, analisis wacana, serta pengembangan pembelajaran berbasis kecerdasan buatan (AI). Ia menyelesaikan pendidikan Sarjana (S1) di Universitas Brawijaya dan melanjutkan pendidikan Magister (S2) di Universitas Sebelas Maret dengan fokus pada pengembangan kajian

bahasa dan linguistik yang adaptif terhadap kemajuan teknologi. Minat penelitiannya berpusat pada hubungan antara bahasa, teknologi, dan pendidikan, khususnya dalam menciptakan pembelajaran yang *mindful, meaningful, dan joyful* melalui pendekatan interdisipliner dan berbasis digital.

Referensi

- Akour, M., & Alenezi, M. (2022). Higher Education Future in the Era of Digital Transformation. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci12110784>.
- Alenezi, M. (2023). Digital Learning and Digital Institution in Higher Education. *Education Sciences*. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13010088>.
- Azman, Ö., & Tümkaya, S. (2025). Navigating the ethical landscape of AI integration in education: Balancing innovation and responsibility. *F1000Research*. DOI: <https://doi.org/10.12688/f1000research.160011.1>.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141–178.
- Collins, A. (1992). *Toward a design science of education*. In E. Scanlon & T. O'Shea (Eds.), *New directions in educational technology*. Springer.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Gustilo, L., Ong, E., & Lapinid, M. (2024). Algorithmically-driven writing and academic integrity: exploring educators' practices, perceptions, and policies in AI era. *International Journal for Educational Integrity*, 20, 1-43. <https://doi.org/10.1007/s40979-024-00153-8>.

- Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia. (2025). *Pembelajaran Mendalam: Transformasi Pembelajaran Menuju Pendidikan Bermutu untuk Semua*.
- Kooli, C. (2023). Chatbots in Education and Research: A Critical Examination of Ethical Implications and Solutions. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su15075614>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage Publications.
- Oliveira, K., & Souza, R. (2021). Digital Transformation towards Education 4.0. *Informatics Educ.*, 21, 283-309. <https://doi.org/10.15388/infedu.2022.13>.
- Smith, K., & Colby, S. (2007). Teaching for deep learning. *Educational Research Journal*, 12(3), 205–220.
- UNESCO. (2021). *Recommendation on the Ethics of AI*. UNESCO Publishing.
- Wang, C., Chen, X., Yu, T., Liu, Y., & Jing, Y. (2024). Education reform and change driven by digital technology: a bibliometric study from a global perspective. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, 1-17. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02717-y>.
- Warburton, K. (2003). Deep learning and education for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 4(1), 44–56.
- Widagdo, T.B. (2025). Pandangan Konseptual Pendekatan Mendalam Menuju "Transformasi Pendidikan". *Jurnal Cerdik: Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, Volume. 4 Nomor. (1). DOI: 10.21776/ub.jcerdik.2025.004.02.05.
- Zebua, N. (2025). Education Transformation : Implementation of Deep Learning in 21st-Century Learning. *Harmoni Pendidikan: Jurnal Pendidikan. Ilmu* <https://doi.org/10.62383/hardik.v2i2.1405>.

“Asesmen Autentik: Mewujudkan Penilaian Holistik”

Afifah Asri Nurfadhila¹, Suwanik Hariati²
Universitas PGRI Kanjuruhan Malang¹
SMPN 12 Malang²
peserta.25416@ppg.belajar.id

1. Mewujudkan Penilaian Holistik

Sebagai seorang guru, pertanyaan yang sering muncul bagaimana cara mengetahui bahwa murid benar-benar telah memahami dan menerapkan pelajaran secara mendalam? Apakah cukup melihat nilai ujian saja, atau justru harus melihat sejauh mana murid bisa memahami, memahami, serta menerapkan apa yang dipelajari dalam kehidupan sehari-hari? Di era pembelajaran abad ke-21, pertanyaan ini sering dipertanyakan karena guru dituntut untuk memastikan murid menguasai tiga ranah sekaligus, yaitu kognitif, afektif, dan psikomotorik. Sayangnya, penilaian di sekolah masih banyak mengandalkan tes tertulis yang cenderung hanya menilai aspek kognitif, sehingga hasilnya belum sepenuhnya mencerminkan pencapaian belajar siswa secara menyeluruh (Wicaksono dkk., 2025). Dengan demikian, guru perlu mengubah pola asesmen agar tidak hanya menilai hasil akhir, tetapi juga proses pembelajaran murid.

Dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, keberhasilan belajar tidak cukup hanya diukur dari kemampuan memahami teks. Murid juga perlu memiliki sikap mampu menilai terhadap bahasa serta keterampilan berbahasa, seperti menulis dan berbicara. Oleh karena itu, asesmen autentik menjadi pendekatan yang relevan karena memungkinkan guru menilai kemampuan murid melalui tugas yang kontekstual, misalnya proyek, portofolio, presentasi, atau unjuk kerja. Pendekatan ini dinilai mampu meningkatkan keterlibatan murid dalam pembelajaran, melatih kemampuan berpikir kritis, dan memberikan umpan balik yang lebih bermakna selama proses belajar berlangsung (Nurhadiyati dkk., 2021). Selain itu, asesmen autentik membantu guru memperoleh representasi capaian belajar murid secara lebih komprehensif (Lisliningsih dkk., 2024).

Dengan demikian, asesmen tidak hanya berfungsi sebagai alat evaluasi, tetapi juga menjadi bagian penting dari pengalaman belajar murid.

Meskipun, penerapan asesmen autentik di sekolah masih menghadapi berbagai tantangan. Banyak guru masih mengalami kesulitan dalam menyusun instrumen penilaian yang mampu menilai aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik secara holistik. Selain itu, Kurikulum Merdeka menuntut guru menyesuaikan penilaian dengan kebutuhan dan karakteristik setiap murid dengan pembelajaran berdiferensiasi. Beberapa penelitian menunjukkan bahwa implementasi asesmen autentik belum berjalan optimal karena guru masih kesulitan menentukan indikator serta teknik penilaian yang sesuai dengan pembelajaran mendalam (Kalyana dkk., 2025). Oleh sebab itu, pembahasan mengenai asesmen autentik menjadi penting agar guru dapat merancang penilaian yang lebih holistik, kontekstual, dan sesuai dengan kebutuhan pembelajaran abad ini.

2. ASESMEN AUTENTIK DALAM PEMBELAJARAN MENDALAM

Bab ini membahas implementasi asesmen autentik dalam pembelajaran mendalam untuk mewujudkan penilaian holistik. Pembahasan mencakup konsep asesmen autentik, penerapannya dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, kendala di lapangan yang terjadi, serta strategi mitigasinya agar guru dapat menerapkannya secara dalam konteks pendidikan abad ke-21.

2.1 Asesmen Autentik

Asesmen autentik merupakan pendekatan penilaian yang dilakukan melalui tugas-tugas nyata sehingga murid tidak hanya dinilai dari hasil akhir, tetapi juga dari proses belajar yang mereka lakukan. Pendekatan ini membantu guru melihat kemampuan murid secara lebih menyeluruh, baik dari aspek pengetahuan, sikap, maupun keterampilan (Gotama & Astini, 2021).

Dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, asesmen autentik dapat diterapkan melalui berbagai aktivitas, seperti kegiatan menulis, presentasi, maupun analisis teks. Beberapa penelitian menunjukkan bahwa pendekatan ini mampu meningkatkan keterampilan berbahasa sekaligus kemampuan berpikir kritis murid (Nabila dkk., 2026). Salah satu contoh penerapan yang dilakukan penulis adalah pada pembelajaran proyek menulis teks prosedur berbasis profesi. Dalam kegiatan tersebut, murid memilih profesi yang ada di lingkungan sekitar, lalu menulis teks prosedur berdasarkan hasil wawancara atau studi literatur yang sudah dilakukan. Penilaian dilakukan sejak proses pengumpulan informasi, penyusunan teks, hingga presentasi hasil. Melalui cara ini, murid tidak

hanya belajar menulis, tetapi juga belajar memahami dunia kerja dan mengembangkan keterampilan komunikasi (Nurfidah dkk., 2022). Hal tersebut menunjukkan bahwa asesmen autentik mampu menciptakan pembelajaran yang lebih bermakna dan dekat dengan kehidupan murid.

2.2 Asesmen Pembelajaran Bahasa Indonesia

Asesmen pembelajaran Bahasa Indonesia dalam Kurikulum Merdeka mengalami pergeseran dari penilaian berbasis hasil menuju penilaian yang menekankan proses dan perkembangan kompetensi murid secara berkelanjutan. Asesmen tidak lagi sebatas tes akhir, tetapi mencakup asesmen diagnostik, formatif, dan sumatif untuk mendukung pembelajaran secara menyeluruh (Utami dkk., 2025). Asesmen ditunjukkan pada keterampilan menyimak, berbicara, membaca, dan menulis secara terpadu melalui tugas autentik sesuai kebutuhan murid serta bersifat diferensiasi. Dengan memperhatikan aspek nonkognitif sebagai dasar memahami kondisi awal murid (Nafisah & Prasandha, 2025). Penggunaan asesmen diagnostik, termasuk aspek nonkognitif, menjadi pembaruan penting untuk memahami kondisi awal murid sebelum pembelajaran berlangsung.

Perubahan asesmen pada Kurikulum Merdeka menunjukkan penilaian berbasis proses yang dulunya pergeseran dari penilaian berbasis hasil. Jika sebelumnya asesmen lebih menekankan nilai akhir melalui tes tertulis, kini penilaian dilakukan secara berkelanjutan (Nadiya & Hidayati, 2025). Asesmen dilakukan mulai dari asesmen diagnostik, formatif, dan sumatif. Jenis asesmen berupa tugas autentik seperti proyek, portofolio, presentasi, atau wawancara profesi dalam pembelajaran Bahasa Indonesia. Murid tidak lagi sebatas objek penilaian, tetapi juga terlibat dalam *self-assessment* dan *peer-assessment*. Sementara itu, kriteria penilaian bergeser dari hafalan materi menuju capaian kompetensi.

Namun, dalam praktiknya asesmen autentik berisiko menjadi beban administratif baru karena guru harus menghadapi keragaman kemampuan murid. Pembelajaran harus berdiferensiasi sekaligus menyusun berbagai instrumen seperti rubrik, jurnal observasi, portofolio, dan laporan perkembangan murid secara berkelanjutan. Oleh karena itu, asesmen autentik memerlukan instrumen yang lebih sederhana, fleksibel, dan efektif agar tetap mendukung pembelajaran tanpa membebani guru secara administratif.

2.3 Tantangan Guru dalam Menerapkan Asesmen Autentik

Meskipun asesmen autentik memiliki banyak kelebihan, penerapannya di kelas tidaklah mudah. Salah satu tantangan utama yang dihadapi guru adalah menyusun rubrik penilaian yang mampu menilai

murid secara adil dan menyeluruh Penelitian menunjukkan bahwa guru masih mengalami kendala dalam memahami konsep asesmen autentik dan mengembangkan instrumen penilaian yang sesuai dengan karakteristik murid (Kholidya dkk., 2022). Akibatnya, penilaian terkadang masih lebih dominan pada satu aspek kognitif dan cenderung subjektif. Selain itu, penyusunan rubrik yang rinci membutuhkan waktu dan ketelitian, sementara guru juga harus menyesuaikan pembelajaran dengan kebutuhan murid yang beragam. Kurangnya pelatihan mengenai asesmen autentik juga menjadi salah satu penyebab guru kesulitan menyusun instrumen penilaian yang efektif (Wicaksono dkk., 2025).

Tantangan lainnya muncul dalam penerapan pembelajaran berdiferensiasi. Guru perlu menyesuaikan bentuk asesmen dengan kemampuan dan karakteristik masing-masing murid (Herwina, 2021). Dalam praktiknya, kondisi ini membuat proses penilaian menjadi lebih rumit karena guru harus mengelola berbagai bentuk penugasan dan instrumen penilaian secara bersamaan. Guru membutuhkan waktu lebih banyak untuk melakukan penilaian secara berkelanjutan karena perbedaan kemampuan murid yang sangat beragam. Akibatnya, banyak guru merasa kewalahan karena harus memastikan setiap murid memperoleh kesempatan belajar yang sesuai dengan kebutuhannya (Kalyana dkk., 2025). Oleh karena itu, diperlukan strategi yang dapat membantu guru menerapkan asesmen autentik secara lebih sederhana, efektif, dan tidak membebani proses pembelajaran.

2.4 Strategi Mitigasi Kendala Asesmen Autentik

Salah satu cara yang dapat dilakukan untuk mengatasi kendala asesmen autentik adalah dengan menyederhanakan rubrik penilaian. Guru tidak perlu membuat banyak indikator, tetapi cukup fokus pada aspek-aspek utama yang sesuai dengan tujuan pembelajaran (Nurmalarasi, 2023). Misalnya, dalam tugas menulis teks prosedur, guru dapat memusatkan penilaian pada struktur teks, penggunaan bahasa, dan kemampuan presentasi. Dengan rubrik yang lebih sederhana, proses penilaian menjadi lebih praktis dan mudah diterapkan di kelas.

Selain itu, dalam pembelajaran berdiferensiasi guru dapat membatasi variasi produk agar penilaian tidak terlalu rumit. Misalnya, dalam menulis teks prosedur murid hanya diberikan beberapa pilihan produk seperti poster, infografis, presentasi PowerPoint, atau video sederhana. Cara ini membantu guru menyusun rubrik yang lebih konsisten dan tetap memberi kesempatan kepada murid untuk memilih bentuk tugas sesuai minat dan kemampuannya. Penggunaan asesmen yang sederhana tetapi tetap fleksibel dapat membantu guru menyesuaikan

penilaian dengan kebutuhan murid tanpa mengurangi kualitas pembelajaran (Izzah, 2025).

Kolaborasi antara guru mata pelajaran, seperti guru Bimbingan Konseling (BK) juga penting dalam mendukung penerapan asesmen autentik. Dalam menulis teks prosedur berbasis profesi guru BK dapat membantu memetakan minat dan bakat siswa sehingga tugas yang diberikan menjadi lebih relevan dengan potensi mereka. Kerja sama ini membuat asesmen tidak hanya berfungsi untuk menilai hasil belajar, tetapi juga membantu murid mengenali kemampuan dan arah pengembangan dirinya di masa depan (Rahmawati & Riyadi, 2025)

3. Simpulan

Asesmen autentik menjadi pendekatan penilaian yang relevan untuk mendukung pembelajaran mendalam dan penguatan kompetensi abad ke-21 khususnya pembelajaran Bahasa Indonesia. Melalui tugas-tugas yang kontekstual, asesmen autentik tidak hanya menilai hasil belajar, tetapi juga proses, keterampilan berpikir, sikap, serta kemampuan murid dalam menerapkan pembelajaran secara nyata. Dibandingkan penilaian konvensional, pendekatan ini dinilai mampu memberikan gambaran kemampuan murid yang lebih menyeluruh, khususnya dalam keterampilan berbahasa yang bersifat integratif (Kalaamayah & Rahmawati, 2024).

Meskipun, penerapan asesmen autentik masih menghadapi berbagai tantangan, terutama dalam penyusunan instrumen penilaian, pengelolaan pembelajaran berdiferensiasi, dan tingginya beban administrasi guru. Beberapa guru masih mengalami kesulitan menerapkan asesmen autentik secara konsisten karena keterbatasan waktu dan penilaian yang rumit di kelas yang beragam (Nadiya & Hidayati, 2025). Oleh karena itu, diperlukan strategi yang lebih praktis, seperti penyederhanaan rubrik, pembatasan variasi produk, dan kolaborasi dengan guru lain agar asesmen autentik dapat diterapkan secara efektif tanpa membebani guru secara berlebihan.

Biodata



Afifah Asri Nurfadhila S.Pd. lahir di Malang pada tanggal 19 Agustus 2002. Ia menyelesaikan pendidikan S1 Pendidikan Bahasa Sastra Indonesia dan Daerah di Universitas Negeri Malang pada tahun 2025. Saat ini penulis berkesempatan untuk melanjutkan Pendidikan Profesi Guru Jurusan Bahasa Indonesia di Universitas PGRI Kanjuruhan Malang. Dalam kesehariannya, penulis aktif mengajar di sekolah maupun bimbingan belajar. Dengan banyak mengajar murid di sekolah maupun bimbingan belajar, penulis banyak belajar bagaimana menjadi seorang pengajar yang sabar, kreatif, dan mampu menciptakan suasana belajar yang menyenangkan bagi murid. Penulis juga memiliki ketertarikan dalam pengembangan pembelajaran bahasa Indonesia yang interaktif dan mudah dipahami. Melalui pengalaman mengajar yang dimiliki, penulis berharap dapat terus memberikan kontribusi positif dalam dunia pendidikan.

Referensi

- Adriantoni, Afia, B., Yessari, M., & Yeni, Z. (2025). Asesmen Otentik Sebagai Sarana Penguatan Profil Pelajar Pancasila. *Jurnal Ilmiah PGSD FKIP*, 11, 1–8. <https://journal.stkipsubang.ac.id/index.php/didaktik/article/view/6004/3743>
- Gotama, P. A. P., & Astini, N. K. S. (2022). Asesmen Otentik dalam Pembelajaran Bahasa Indonesia Putu. *JURNAL LAMPUHYANG*, 13(2). <https://doi.org/10.47730/jurnallampuhyang.v13i2.305>
- Hidayat, D., Siti Logayah, D., & Ruhimat, M. (2026). Adopsi Asesmen Autentik pada Pembelajaran Deep Learning: Kajian Persepsi Guru Berdasarkan Atribut Inovasi Rogers. *Inovasi Strategi Dan Model Pembelajaran*, 6(1), 137–146. <https://jurnalp4i.com/index.php/strategi/article/view/9098/5990>
- Herwina, W. (2021). Optimalisasi Kebutuhan Siswa dan Hasil Belajar dengan Pembelajaran Berdiferensiasi. *Perspektif Ilmu Pendidikan*, 35(2). <https://doi.org/10.21009/PIP.352.10>
- Izzah, A. N. L. (2025). Implementasi Asesmen Autentik dalam Kurikulum Merdeka: Studi Fenomenologi pada Guru Penggerak di Sekolah Dasar. *Jurnal Keguruan Dan Kependidikan*, 02(September), 23–33. <https://journal.metanusanantara.com/pedagogia/index.php/jkp/article/view/17>

- Kalyana, D., Hayatunnufus, G., Fauziah, F. H., Wijaya, H. R., Haryani, R., Sudarmaji, Sumarmia, Larashati, & Damayanti, F. (2025). Implementasi Asesmen Autentik Berbasis Kompetensi dalam Pembelajaran. *Jurnal Pengabdian Masyarakat Dan Riset Pendidikan*, 4(2), 10521–10531. <https://doi.org/10.31004/jerkin.v4i2.3665>
- Kholidya, E. A., Handaka, I. B., Setyowati, A., & Dahlan, U. A. (2022). *Upaya Meningkatkan Kemampuan Komunikasi Interpersonal melalui Bimbingan Klasikal di Kelas XI MIPA 5 SMA Negeri 1 Gunung Putri*. 6(2015), 13394–13403. <https://doi.org/10.31004/jptam.v6i2.4576>
- Lisliningsih, N., Mariyanti, N., Fajri, N., & Arifmiboy. (2024). Jurnal Pendidikan Ilmiah Transformatif. *Jurnal Pendidikan Ilmiah Transformatif*, 8(11), 30–37. <https://oaj.jurnalhst.com/index.php/jpit/article/view/5778>
- Nabila, C. A., Prima, C. K., & Ramdani, F. A. (2026). *Pendekatan Pembelajaran Mendalam dalam Kurikulum Merdeka : Implikasi untuk Pendidikan Manajemen Perkantoran*. 05(01), 48–54. <https://jisma.org/index.php/jisma/article/download/1236/259>
- Nadiya, A. A., & Hidayati, A. N. (2025). *Evaluasi Pembelajaran Bahasa Indonesia Berbasis Kurikulum Merdeka : Kajian Literatur*. 3(4), 367–377. <https://ejournal.staimnglawak.ac.id/index.php/ment/article/view/1967/749>
- Nurfidah, Rostati, & Yani, M. (2022). Penerapan Penilaian Autentik Guru Bahasa Indonesia Dalam Pembelajaran Menulis Teks Anekdote Di SMAN 1 Wera. *Jurnal Pendidikan Mandala*, 7(4). <https://ejournal.mandalanursa.org/index.php/JUPE/article/view/4135?>
- Nurhadiyati, A., Rusdinal, & Fitria, Y. (2021). Pengaruh Model Project Based Learning (PjBL) terhadap Hasil Belajar Siswa Di Sekolah Dasar. *Jurnal Basicedu*, 5(1), 327–333. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v5i1.684>
- Nurmalasari, W. (2023). Penilaian autentik pada pembelajaran membaca pemahaman siswa kelas iv sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Dewantara*, 9, 30–43. <https://doi.org/10.55933/jpd.v9i1.488>
- Rahmawati, I., & Riyadi, R. (2025). Implementasi Penilaian Autentik dalam Kurikulum Merdeka di RA Darul Abror Kabupaten Brebes. *Jurnal Asghar*, 5(1), 51–60. <https://doi.org/10.28918/asghar.v5i1.8760>

Wicaksono, V. D., Rahmawati, I., & Nurlaily, V. A. (2025). *Evaluasi Sistematis Literatur tentang Penggunaan Asesmen Autentik dalam Pembelajaran: Studi Kasus Pendidikan di Indonesia*. 6(02), 120–127. <https://doi.org/10.58176/edu.v6i2.3305>

Berbeda tetapi Sama: Membangun Kelas Adaptif melalui Pembelajaran Diferensiasi

Arim Gandesswari¹, Rahutami², Suwanik Hariati³

Universitas PGRI Kanjuruhan Malang^{1,2,& 3}

SMP NEGERI 12 MALANG

peserta.25406@ppg.belajar.id

1. Membangun Kelas Adaptif melalui Pembelajaran Diferensiasi

Pembelajaran holistik memandang murid sebagai individu yang memiliki aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik yang dikembangkan dengan seimbang. Salah satu pendekatan untuk mewujudkannya adalah pembelajaran diferensiasi. Menurut Morgan (2014), pembelajaran diferensiasi adalah strategi yang menyesuaikan pembelajaran dengan bakat, gaya belajar, dan latar belakang murid. Pendekatan ini relevan diterapkan di kelas yang heterogen untuk memenuhi kebutuhan belajar murid secara optimal.

Implementasi pembelajaran diferensiasi terbukti mampu meningkatkan motivasi dan keterlibatan murid karena kebutuhan mereka diperhatikan secara personal. Namun, pelaksanaannya masih menghadapi berbagai tantangan. Guru dituntut untuk menyediakan variasi konten, proses, produk, serta keterbatasan waktu dan sarana prasarana (Tomlinson, 2001). Dengan tuntutan yang ada, guru sering kesulitan menerapkan diferensiasi pada kelas besar, begitu juga dengan pengalaman saya. Diferensiasi juga berisiko hanya menjadi variasi tugas tanpa perubahan strategi. Hal ini menyebabkan penerapan diferensiasi belum sepenuhnya berjalan maksimal di lapangan.

Zaman sekarang pembelajaran diferensiasi dapat didukung oleh pemanfaatan teknologi. Platform seperti Canva membantu guru menciptakan kegiatan dan produk pembelajaran yang beragam. Penggunaan Artificial Intelligence (AI) juga semakin berkembang dalam dunia pendidikan. Dengan adanya AI dapat menjadikan

pembelajaran lebih bermakna dan menyenangkan. Pemanfaatan teknologi ini juga terbukti mampu meningkatkan kreativitas, keterampilan, dan pengalaman belajar murid (Purba dkk., 2025).

2. Pembelajaran Diferensiasi

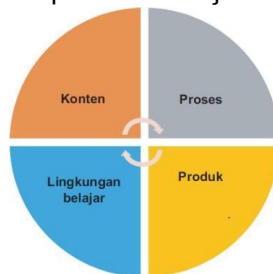
Bab ini sebagai *preview* atau hook sebelum menjelaskan sub-bahasan di bawahnya. Bab ini dibagi menjadi tiga yakni pembelajaran diferensiasi, diferensiasi produk, tantangan dan solusi pembelajaran diferensiasi. Berikut paparannya.

Sebelum melangkah lebih jauh, perlu dipahami terlebih dahulu konsep pembelajaran diferensiasi. Pembelajaran diferensiasi merupakan pendekatan yang perlu diterapkan dalam kelas karena berfokus pada penyesuaian instruksi dan materi pembelajaran dengan pemahaman, gaya dan kecepatan belajar, serta minat murid. Diferensiasi adalah proses pembelajaran di mana murid mempelajari materi sesuai kemampuan, minat, dan kebutuhannya (Tomlinson, 2017). Dapat disimpulkan bahwa pembelajaran diferensiasi perlu diterapkan di kelas karena setiap murid memiliki kemampuan, minat, gaya dan kebutuhan belajar yang berbeda-beda.

2.1 Aspek-aspek Pembelajaran Diferensiasi

Dalam penerapannya, guru dituntut untuk merancang strategi pembelajaran sesuai dengan karakteristik murid melalui difrensiasi konten, proses, produk, dan lingkungan belajar. Keempat aspek tersebut dapat digunakan guru sebagai acuan dalam merancang pembelajaran yang sesuai dengan karakteristik murid sehingga proses belajar menjadi lebih efektif dan bermakna. Aspek-aspek tersebut tertuang pada gambar di bawah ini.

Gambar 1. Aspek-aspek Pembelajaran Diferensiasi Sumber:



buku Tomlison, Carol A s Moon, Tonya R (2013)

Konten

Konten dalam pembelajaran diferensiasi adalah materi yang disesuaikan dengan kesiapan, minat, dan profil belajar murid. Menurut Wahyuningsari, dkk (2022) terdapat dua cara membuat konten yang variatif yaitu menyesuaikan apa yang diajarkan dan murid pelajari, serta cara penyampaian agar sesuai kebutuhan murid. Namun, dalam praktik mengajar, diferensiasi konten belum diterapkan karena lebih fokus pada diferensiasi proses yang lebih praktis dilakukan, serta belum optimalnya analisis asesmen diagnostik.

Proses

Dalam pembelajaran diferensiasi, proses merujuk pada aktivitas murid yang berkaitan dengan materi yang sedang dipelajari. Aktivitas tersebut dinilai secara kualitatif berupa umpan balik melalui aspek afektif, psikomotorik, dan kognitif. Dalam praktik PPL, diferensiasi proses diterapkan pada materi teks prosedur dengan menugaskan murid membuat teks berdasarkan profesi yang dipilih, serta memberi pilihan pada murid untuk memperoleh informasi melalui wawancara atau *studi literatur*.

Produk

Produk merupakan hasil akhir pembelajaran yang menunjukkan kemampuan murid dalam mengintegrasikan pengetahuan, keterampilan, dan pemahaman. Proses pembuatannya membutuhkan waktu dan pemahaman mendalam sehingga sering tidak selesai dalam kelas dan dilanjutkan di luar kelas (Wahyuningsari dkk., 2022). Dalam praktik mengajar, diferensiasi produk telah diterapkan pada materi teks prosedur dengan memberi murid pilihan bentuk produk seperti video, infografis, poster, atau PPT sehingga menghasilkan produk yang beragam.

Lingkungan belajar

Lingkungan belajar mencakup aspek personal, sosial, dan fisik kelas yang perlu disesuaikan dengan minat dan gaya belajar murid agar meningkatkan motivasi. Guru perlu menciptakan suasana yang aman dan menyenangkan melalui kelas yang bersih dan rapi, menampilkan karya murid, membangun hubungan saling menghargai, serta memberikan perhatian dan dukungan bertahap (Mendrofa dkk, 2025). Namun, diferensiasi lingkungan belajar belum diterapkan karena keterbatasan waktu dan fokus pada pencapaian tujuan pembelajaran. Selain itu, keberagaman kondisi kelas memerlukan perencanaan yang lebih matang. Oleh karena itu, penerapan diferensiasi lingkungan belajar direncanakan pada praktik berikutnya dengan persiapan yang lebih terstruktur.

Identifikasi Kebutuhan Murid

Empat aspek pembelajaran diferensiasi dapat diterapkan dengan baik apabila guru terlebih dahulu memahami kebutuhan setiap murid. Oleh karena itu, mengidentifikasi kebutuhan murid menjadi langkah penting dalam pembelajaran diferensiasi karena tanpa pemahaman yang tepat, rancangan pembelajaran tidak dapat berjalan secara optimal. Menurut Tomlinson (2001), kebutuhan murid dapat dilihat dari

kesiapan, minat, dan profil belajar masing-masing murid. Dengan mengetahui ketiga hal tersebut, guru dapat menentukan strategi, materi, maupun kegiatan pembelajaran yang sesuai dengan karakteristik murid di kelas.

Kesiapan Belajar (Readiness)

Kesiapan belajar merujuk pada tingkat pengetahuan awal, pemahaman, dan keterampilan murid sebelum mempelajari materi baru (Putri Pangestu s Rohinah, 2016). Murid akan diberi tugas yang merujuk pada kesiapan dengan lingkungan belajar yang mendukung agar mereka tetap menguasai materi baru (Kemendikbudristek, 2022). Kesiapan belajar murid menjadi dasar materi pembelajaran yang akan diberikan guru (Mumpuniarti s dkk, 2023). Contoh penerapan diferensiasi berdasarkan kesiapan belajar yaitu kelompok dengan kesiapan rendah diberikan pendampingan intensif, kesiapan sedang mengurangi bantuan dengan tetap memantau, dan kesiapan tinggi diberikan tugas menantang seperti menyusun proyek atau menjadi tutor sebaya.

Minat Belajar (Interest)

Minat belajar berkaitan dengan ketertarikan murid terhadap materi atau cara belajar tertentu. Murid akan aktif dalam pembelajaran ketika mempelajari sesuatu sesuai minatnya. Minat juga merupakan faktor motivasi yang penting dalam proses pembelajaran bagi murid (Kemendikbudristek, 2022). Minat belajar adalah dorongan dari dalam diri murid untuk memenuhi harapan guru, orang tua, dan teman-teman bahwa dirinya mampu dan cakap dalam melakukan proses pembelajaran (Putri s Rifai, 2016).

Profil Belajar (Learning profile)

Profil belajar mengacu pada cara murid menerima dan mengolah informasi. Profil belajar adalah metode yang dipilih murid dalam memperoleh informasi atau keterampilan baru (Herwina, 2021).

Menurut Kemendikbudristek (2022) terdapat beberapa faktor yang memengaruhi pembelajaran seseorang yaitu bahasa, ketertarikan atau minat, apa yang dipelajari di rumah, gaya belajar, kebutuhan khusus, preferensi belajar, latar belakang murid, konsentrasi, pembelajaran dinamis, *prior knowledge and experience*, budaya, karakter, waktu mengerjakan tugas, dan ekonomi. Contoh dalam kelas adalah murid dengan gaya belajar visual akan lebih mudah menerima informasi melalui gambar.

Diferensiasi Produk

Diferensiasi produk berfokus pada cara murid menunjukkan pemahaman mereka terhadap materi. Menurut Nuraini s Ade (2025), diferensiasi produk dilakukan dengan memberi pilihan kepada murid dalam mengekspresikan hasil belajar sesuai kemampuan, minat, dan gaya belajar. Di SMPN 12 Malang, diferensiasi ini diterapkan pada materi teks prosedur melalui pendekatan *Project-based Learning* (PjBL). Murid dibagi delapan kelompok, memilih profesi yang disediakan guru, lalu menentukan bentuk produk seperti video, PowerPoint, infografis, atau poster. Selanjutnya, murid menyusun pertanyaan untuk wawancara atau melakukan *studi literatur* jika tidak ada narasumber.

Hasilnya, murid cenderung memilih video dibandingkan bentuk produk lain. Hal tersebut menunjukkan bahwa mereka lebih nyaman dengan media yang bersifat multimodal dan berbasis teknologi. Video dianggap lebih mudah dipahami, menarik, serta memungkinkan mereka mengekspresikan ide secara lengkap melalui kombinasi teks, gambar, suara, dan gerak. Hal ini mencerminkan karakter generasi digital yang dekat dengan perangkat visual dan audiovisual.

Menariknya, kelompok yang memilih profesi sama, misalnya profesi guru, tetap hasilnya berbeda karena dipengaruhi latar belakang budaya lokal. Tingkat SD, pembelajaran cenderung konkret dan penuh pendampingan. Tingkat SMP lebih mandiri dan menekankan berpikir kritis. Makna budaya lokal dalam produk murid dapat dilihat dari adanya variasi konteks, contoh, dan cara penyajian informasi yang

digunakan dalam teks prosedur. Budaya lokal tercermin dalam pemilihan tema dan contoh dalam kehidupan, seperti aktivitas di lingkungan sekolah, kebiasaan masyarakat sekitar, maupun praktik budaya yang dikenal dalam konteks daerah. Dengan demikian, budaya lokal berfungsi sebagai kerangka kognitif yang memengaruhi cara murid menginterpretasikan dan merepresentasikan pengetahuan. Produk yang dihasilkan tidak hanya menunjukkan penguasaan terhadap materi teks prosedur, tetapi juga merefleksikan konteks

sosial-budaya yang melatarbelakangi proses belajar.

Peningkatan keterlibatan, motivasi, dan hasil belajar dapat dibuktikan dari hasil penilaian proyek yang dilakukan pada akhir pembelajaran. Seluruh kelompok menunjukkan partisipasi aktif selama pengerjaan proyek melalui diskusi dan keterlibatan setiap anggota dalam penyusunan produk. Hal ini tercermin dari lembar observasi aktivitas murid yang menunjukkan kategori “aktif” pada mayoritas kelompok. Hasil refleksi menunjukkan bahwa mayoritas murid lebih tertarik dan bersemangat karena diberikan kebebasan memilih bentuk produk dan keterkaitan dengan profesi nyata. Dari hasil belajar, mayoritas kelompok mencapai Kriteria Ketercapaian Tujuan Pembelajaran (KKTP) dengan rata-rata nilai kategori “baik” hingga “sangat baik”, terutama pada aspek isi teks prosedur, ketepatan struktur, dan kreativitas penyajian. Hal ini menunjukkan bahwa penerapan pembelajaran berbasis proyek tidak hanya meningkatkan aktivitas belajar, tetapi juga berdampak pada peningkatan pemahaman dan keterampilan murid dalam menyusun teks prosedur secara kontekstual.

Tantangan dan Solusi Pembelajaran Diferensiasi

Diferensiasi produk tidak dapat dilakukan dalam satu pertemuan. Dengan waktu yang terbatas, guru mengalami tantangan dalam merancang, melaksanakan, dan menilai berbagai bentuk produk pembelajaran. Adapun tantangan yang dihadapi sebagai berikut.

Terdapat keterbatasan akses perangkat dan internet untuk menggunakan Canva.

1. Murid sulit mengumpulkan tugasnya
2. Guru perlu mengawasi murid dalam penggunaan gawai
3. Kesenjangan antarmurid sehingga tidak bersedia dikelompokkan secara acak dan setiap kelompok jumlah anggotanya berbeda
4. Model PjBL membutuhkan waktu lama

Solusi

1. Membentuk kelompok agar murid yang keterbatasan perangkat dan internet dapat menggunakan Canva
2. Guru mengingatkan murid untuk pengumpulan tugas melalui grup kelas dan meminta langsung ke murid
3. Memantau penggunaan gawai dan memastikan murid hanya memanfaatkannya untuk menyusun proyek
4. Memberikan standar kompleksitas materi yang harus dibuat dalam proyek bergantung pada jumlah anggota kelompok.

5. Memberikan tenggat waktu pengumpulan Kelebihan dan kekurangan jenis-jenis produk.

Video

1. Kelebihan : menarik, interaktif, dan mampu menampilkan proses secara nyata. Kekurangan : waktunya lama, keterampilan editing, serta perangkat yang memadai.

Infografis

1. Kelebihan : ringkas, visual, mudah dipahami. Kekurangan : menuntut kemampuan merangkum informasi dan desain visual yang baik.

Poster

1. Kelebihan : sederhana, cocok untuk konsep dasar. Kekurangan : informasi terbatas dan kurang mendalam jika rancangan tidak baik.

PowerPoint

1. Kelebihan : fleksibel, mudah digunakan, mendukung presentasi lisan.
2. Kekurangan : monoton jika hanya berisi teks, bergantung kemampuan presentasi murid.

3. Simpulan

Pembelajaran diferensiasi dalam membangun kelas adaptif bergantung pada pemahaman guru, kemampuan mengidentifikasi kebutuhan murid, serta konsistensi dalam menerapkan pembelajaran yang fleksibel. Diferensiasi terbukti pada murid SMPN 12 Malang dapat meningkatkan keterlibatan, motivasi, dan hasil belajar. Menurut Tomlison (2001), diferensiasi bukan membuat pembelajaran yang berbeda untuk setiap murid, tetapi merancang pembelajaran berdasarkan asesmen kebutuhan murid.

Implementasi pembelajaran diferensiasi masih menghadapi tantangan seperti kesiapan guru, keterbatasan waktu, dan jumlah murid yang besar (Illiyyin s Yuniawatika, 2025). Oleh karena itu, guru perlu meningkatkan kompetensinya dan sekolah perlu menyediakan fasilitas yang memadai untuk mendukung pembelajaran. Untuk menerapkan pembelajaran diferensiasi, sebaiknya tidak hanya berfokus pada satu aspek, tetapi melibatkan semua aspek agar tercipta kelas yang adaptif, inklusif, dan bermakna. Dengan karakteristik murid yang beragam, pembelajaran diferensiasi hadir agar setiap murid tetap memperoleh kesempatan belajar yang sama.

Penulis



Arim Gandesswari, S.Pd. adalah mahasiswa yang sedang menempuh Pendidikan Profesi Guru (PPG) di Universitas PGRI Kanjuruhan Malang. Ia masih semester satu dan mengambil jurusan bahasa Indonesia. Awalnya, baginya bahasa Indonesia merupakan pelajaran yang membosankan karena banyak menulis dan membaca. Namun, setelah ia terjun ke dunia bahasa Indonesia, ia mulai menyukai menulis dan membaca. Dengan menulis, ia bisa menuangkan segala ide, pengalaman, bahkan cerita hidup untuk diabadikan melalui kata-kata yang *apik*. Ia aktif dalam UKM Penulis dan bergabung dalam departemen labostra saat kuliah S1. Ia juga pernah membuat antologi puisi yang berjudul “Taman Hati”.

Daftar Pustaka

- Amir. (2006). *Pembelajaran Berdiferensiasi: Alternatif Pendekatan bagi Anak Berbakat*. Edukas, 1, 57–67.
- Herwina, W. (2021). Optimalisasi Kebutuhan Siswa dan Hasil Belajar dengan Pembelajaran Berdiferensiasi. *Perspektif Ilmu Pendidikan*, 35(2), 175–185. <https://doi.org/10.21006/PIP.352.10>
- Mendrofa, C., s dkk. (2025). Cara Guru Menciptakan Lingkungan Belajar yang Aman, Nyaman, Menyenangkan di Dalam Kelas Bagi Siswa Sekolah Dasar. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(4), 232–256.
<https://journal.unpas.ac.id/index.php/pendas/article/view/34105/17837>
- Morgan, H. (2014). Maximizing Student Success with Differentiated Learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(1), 34–38.
<https://doi.org/10.1080/00068655.2013.832130>
- Mumpuniarti, Mahabbati, A., s Handoyo, R. R. (2023). *Diferensiasi pembelajaran: Pengelolaan pembelajaran untuk siswa yang beragam*. Yogyakarta: UNY Press.
- Nurarini, A., s Ade, N. S. (2025). Desain Pembelajaran Diferensiasi Bermuatan Project Based Learning (PBL) Dalam Meningkatkan kompetensi 4C Dalam Pembelajaran Bahasa Arab. *Journal of Education and Social Culture*, 1(1), 14–22.
<https://diktren.stiq.assyifa.ac.id/index.php/jesc/article/download/2/2>
- Pangestu, D. P., s Rohinah, R. (2016). Pengaruh Kesiapan Belajar

terhadap Keaktifan Murid dalam Proses Pembelajaran PAUD.

Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini, 3(2), 81-60. <https://doi.org/10.14421/jga.2018.32-02>

Pendidikan, K. R. dan T. (2022). Pembelajaran Berdiferensiasi.

Purba, P. A., s dkk. (2025). Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi dengan Adaptasi Platform Digital pada Studi Pendidikan Kewarganegaraan Digital IPS di SMA N 16 Medan. Jurnal Lingkaran Pembelajaran Inovatif, c(5), 132-141.

Putri, Y., s Rifai, A. (2016). Pengaruh Sikap dan Minat Belajar terhadap Motivasi Belajar Murid Paket C. Journal of Nonformal Education and Community Empowerment, 3(2), 173-184. <https://doi.org/10.15264/jnece.v3i2.34366>

Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. ASCD.

Tomlinson, C. A. (2017). The Rationale for Differentiating Instruction in Academically Diverse Classrooms, 12-18. <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/publications/book>

/HowtoDifferentiateInstructioninAcademicallyDiverseClassrooms-3rdEd.pdf

Tomlinson, C. A., s Moon, T. R. (2013). Assessment and student success in a differentiated classroom. VA: ASCD.

Wahyuningsari, dkk. (2022). Pembelajaran Berdiferensiasi dalam rangka mewujudkan Merdeka Belajar. Jurnal Jendela Pendidikan, 2(4), 526-535.

<https://www.ejournal.jendelaedukasi.id/index.php/JJP>

Bahan Ajar Pembelajaran Mendalam

Efrina Faradilla Az Zahra¹, Rahutami², Suwanik Hariati³
Universitas PGRI Kanjuruhan Malang^{1,2,3}
peserta.25034@ppg.belajar.id

1. Bahan Ajar Pembelajaran Mendalam

Pembelajaran Bahasa Indonesia di abad ke-21 menuntut murid untuk tidak sekadar memahami informasi tekstual, tetapi juga mengembangkan kemampuan berpikir tingkat tinggi (Higher Order Thinking Skills). Sama halnya yang diungkapkan oleh (Andiyana et al., 2018) Kemampuan berpikir kreatif matematis memiliki suatu arti kemampuan individu dalam berpikir yang bertujuan untuk menemukan ide baru yang berbeda hingga menciptakan ide baru, tidak umum, orisinal yang membawa hasil yang pasti dan tepat. Hal ini mencakup kemampuan menganalisis, mengevaluasi, hingga menerapkan pengetahuan dalam konteks kehidupan nyata (Kemendikbudristek, 2022).

Namun, dalam praktiknya, pembelajaran teks prosedur masih menunjukkan kendala. Berdasarkan hasil analisis kebutuhan, murid belum pernah menuliskan pengetahuan mereka tentang kegiatan prosedur ke dalam bentuk tulisan yang menarik untuk dibaca oleh orang lain. Sebagian murid tidak memahami struktur isi teks prosedur kompleks, sehingga murid tidak mampu untuk menuangkan ide dalam bentuk tulisan. Murid membutuhkan bahan ajar yang menarik dan dapat menuntun mereka untuk belajar menulis teks prosedur kompleks secara bertahap, jelas, serta terperinci. Hal ini sesuai dengan pernyataan Langan (2010:15) bahwa menulis merupakan keterampilan yang dapat dikuasai oleh setiap orang dengan memberikan kesempatan untuk banyak berlatih. Oleh karena itu, diperlukan bahan ajar yang mampu menjembatani kesenjangan antara pemahaman konseptual dan aplikasi praktis guna mendukung pembelajaran mendalam (*deep learning*). Sejalan dengan pandangan Utami dan Suryani (2021), tujuan utama pembelajaran mendalam adalah memberdayakan murid agar mampu mengaplikasikan pengetahuan mereka dalam realitas kehidupan.

2.1 Bahan Ajar

Pembelajaran mendalam merupakan pendekatan yang menekankan penguasaan konsep secara menyeluruh, bermakna, reflektif, dan aplikatif. Dalam pendekatan ini, siswa tidak hanya menghafal materi, tetapi juga memahami maknanya serta mampu mengaitkannya dengan pengalaman dan kehidupan sehari-hari. Pembelajaran mendalam bertujuan mengembangkan keterampilan abad ke-21, seperti komunikasi, kolaborasi, kreativitas, dan kemampuan berpikir tingkat tinggi (*higher order thinking skills*). Melalui keterlibatan aktif dalam eksplorasi pengetahuan, pemecahan masalah, diskusi, dan refleksi, siswa memperoleh pengalaman belajar yang lebih bermakna dan berpusat pada peserta didik.

Sumber belajar memiliki peran penting dalam mendukung pemahaman konsep secara mendalam. Bahan ajar diperlukan pada setiap mata pelajaran untuk membantu siswa memahami materi pembelajaran (Diana & Bagus, 2016). Dalam pembelajaran mendalam, bahan ajar dirancang tidak hanya berisi informasi, tetapi juga aktivitas yang mendorong siswa berpikir kritis, berkolaborasi, berdiskusi, dan memecahkan masalah kontekstual. Karakteristik bahan ajar tersebut meliputi sifat kontekstual, interaktif, reflektif, dan aplikatif. Selain itu, pembelajaran mendalam menjadi solusi yang relevan untuk meningkatkan pemahaman siswa sekaligus membantu guru mengembangkan bahan ajar dan asesmen yang sesuai dengan tuntutan abad ke-21 (Rosidah et al., 2021; Roqobih et al., 2024; Ardiansyah et al., 2023).

Bahan ajar juga memberikan kesempatan kepada siswa untuk bertanya, berdiskusi, melakukan pengamatan, menghasilkan karya, serta melakukan refleksi terhadap pengalaman belajarnya. Peran bahan ajar tidak hanya sebagai acuan bagi guru dalam melaksanakan pembelajaran, tetapi juga sebagai sarana yang mendukung siswa belajar secara mandiri maupun kelompok, meningkatkan motivasi belajar, dan mengembangkan kemampuan berpikir kritis. Dibandingkan bahan ajar pada masa lalu yang cenderung berpusat pada guru, bersifat teoretis, dan disampaikan melalui metode ceramah satu arah, bahan ajar saat ini dirancang lebih kontekstual dan dekat dengan kehidupan siswa. Pada pembelajaran teks prosedur, siswa tidak hanya mempelajari struktur dan kaidah kebahasaan, tetapi juga berkolaborasi untuk menggali informasi dan menghasilkan karya yang bermakna. Pembelajaran juga menerapkan diferensiasi produk sehingga siswa dapat menunjukkan pemahamannya melalui berbagai bentuk karya, seperti infografis,

PowerPoint (PPT), video, atau poster sesuai minat dan kreativitas masing-masing.

2.2 Peningkatan Bahan Ajar

Saat ini, bahan ajar dalam pembelajaran masih banyak berorientasi pada penyampaian materi secara satu arah dan didominasi oleh informasi yang bersifat teoretis. Menurut Prastowo, bahan ajar merupakan materi pembelajaran yang disusun secara sistematis untuk digunakan guru dan peserta didik dalam proses pembelajaran (Andi, 2011:16). Namun, pembelajaran masih cenderung menekankan hafalan daripada pemahaman konsep secara mendalam sehingga siswa kurang memiliki kesempatan untuk mengeksplorasi pengetahuan, mengemukakan pendapat, dan mengembangkan kemampuan berpikir kritis. Akibatnya, pembelajaran menjadi kurang bermakna karena siswa belum mampu mengaitkan materi dengan kehidupan sehari-hari.

Selain itu, bahan ajar yang digunakan umumnya masih serupa dengan buku teks, yaitu berisi penjelasan konsep dan latihan soal yang kurang variatif serta minim aktivitas interaktif. Kondisi ini menyebabkan siswa cenderung pasif dalam pembelajaran. Oleh karena itu, diperlukan pengembangan bahan ajar yang lebih kreatif dan inovatif untuk meningkatkan motivasi dan keterlibatan siswa. Kemampuan guru dalam merancang bahan ajar juga berperan penting dalam menentukan keberhasilan proses pembelajaran (Kusumam, Mukhidin, & Hasan, 2016; Wahyudi, Hariyadi, & Hariani, 2014).

Struktur bahan ajar saat ini juga perlu dikembangkan agar lebih mendorong kolaborasi antarsiswa. Sebagian besar bahan ajar masih berfokus pada tugas individu sehingga kemampuan komunikasi, kerja sama, dan pemecahan masalah belum berkembang secara optimal. Selain itu, pengembangan bahan ajar perlu disesuaikan dengan aspek pedagogik, seperti model, metode, teknik pembelajaran, dan asesmen yang digunakan. Pelibatan teknologi juga menjadi kebutuhan penting untuk menciptakan pembelajaran yang lebih interaktif, menarik, dan sesuai dengan tuntutan pendidikan abad ke-21.

2.3 Implementasi Bahan Ajar

Penyusunan bahan ajar sebaiknya diawali dengan analisis capaian pembelajaran (CP) dan tujuan pembelajaran agar proses belajar lebih terarah. Menurut Sungkono dkk. (2003:1), bahan pembelajaran merupakan seperangkat materi yang dirancang untuk mencapai tujuan pembelajaran. Pada mata pelajaran ini, capaian pembelajaran mencakup keterampilan menulis serta berbicara dan

mempresentasikan. Murid diharapkan mampu menulis berbagai jenis teks secara logis, kritis, dan kreatif, serta menyampaikan gagasan dan solusi melalui monolog, dialog, maupun teks multimodal. Berdasarkan capaian tersebut, bahan ajar difokuskan pada pemahaman dan penyusunan teks prosedur untuk mengembangkan kemampuan berpikir kritis, kreativitas, komunikasi, dan presentasi.

Bahan ajar disusun secara kontekstual dengan mengaitkan teks prosedur pada berbagai pekerjaan di lingkungan sekitar dan pekerjaan orang tua. Pengembangan bahan ajar ini menggunakan pendekatan *deep learning* yang berfokus pada pemahaman mendalam, kemampuan berpikir tingkat tinggi, personalisasi pembelajaran, dan pemanfaatan teknologi pendidikan (Fullan & Langworthy, 2024; Sahlberg & Goodwin, 2022). Melalui pendekatan tersebut, siswa diajak mengamati, menggali informasi, dan memahami langkah-langkah kerja dalam suatu pekerjaan sehingga pembelajaran menjadi lebih bermakna dan dekat dengan kehidupan sehari-hari.

Selain itu, bahan ajar dirancang sesuai prinsip pembelajaran aktif yang mendorong siswa terlibat dalam diskusi, kerja kelompok, presentasi, eksplorasi, dan pemecahan masalah. Bahan ajar juga mengakomodasi *Higher Order Thinking Skills (HOTS)* melalui aktivitas yang melatih analisis, evaluasi, kreativitas, argumentasi, dan pemecahan masalah. Sejalan dengan penelitian Susanto & Wibowo (2023), asesmen berbasis proyek dapat digunakan untuk mengukur pemahaman konseptual sekaligus mengembangkan keterampilan berpikir kritis dan kreatif. Untuk mendukung proses tersebut, bahan ajar memanfaatkan multimedia seperti video, infografis, dan kuis interaktif agar pembelajaran lebih menarik, interaktif, dan bermakna.

3. Simpulan

Pembelajaran mendalam (*deep learning*) dalam pengembangan bahan ajar menjadi salah satu upaya yang relevan untuk mendukung pembelajaran abad ke-21. Bahan ajar tidak lagi hanya berfungsi sebagai sumber informasi, tetapi juga dirancang untuk membantu siswa memahami konsep secara mendalam, berpikir kritis, berkolaborasi, serta mampu mengaitkan pembelajaran dengan kehidupan nyata. Pada pembelajaran teks prosedur, bahan ajar yang dikembangkan secara kontekstual melalui pengenalan berbagai pekerjaan di lingkungan sekitar maupun pekerjaan orang tua mampu membantu siswa memahami struktur dan kebahasaan teks prosedur secara lebih bermakna. Selain itu, penerapan aktivitas berbasis

Higher Order Thinking Skills (HOTS), penggunaan multimedia, serta diferensiasi produk menjadikan pembelajaran lebih aktif, kreatif, dan berpusat pada siswa.

Pengembangan bahan ajar berbasis pembelajaran mendalam juga memberikan implikasi positif terhadap proses pembelajaran di kelas. Guru dituntut untuk lebih kreatif dalam merancang bahan ajar yang sesuai dengan capaian pembelajaran, karakteristik siswa, serta perkembangan teknologi pendidikan. Penggunaan bahan ajar yang kontekstual dan interaktif dapat meningkatkan motivasi belajar, keterampilan komunikasi, kreativitas, serta kemampuan pemecahan masalah siswa. Di sisi lain, implementasi pembelajaran mendalam juga memerlukan kesiapan guru dalam mengintegrasikan model pembelajaran aktif, teknologi, dan asesmen yang sesuai agar tujuan pembelajaran dapat tercapai secara optimal. Oleh karena itu, pengembangan bahan ajar berbasis pembelajaran mendalam perlu terus dilakukan sebagai bentuk inovasi pembelajaran yang mampu menciptakan pengalaman belajar yang lebih bermakna dan relevan dengan kebutuhan siswa di masa kini.

Author



Efrina Faradilla Az Zahra, S. Pd., merupakan lulusan S1 pada bidang Pendidikan Bahasa, Sastra Indonesia dan Daerah Universitas Negeri Malang. Sekarang tengah menempuh masa studi Pendidikan Profesi Guru calon guru gelombang 1 di Universitas PGRI Kanjuruhan Malang. Perempuan kelahiran Tuban ini memiliki ketertarikan secara mendalam pada dunia sastra dan bahasa. Hal tersebut membawanya hingga mampu menjejakkan kaki untuk belajar dan menempuh pendidikan bersama para calon guru profesional di seluruh Indonesia.

Referensi

- Andiyana, M. A., Maya, R., & Hidayat, W. (2018). Analisis Kemampuan Berpikir Kreatif Matematis Siswa Smp Pada Materi Bangun Ruang. *Jurnal Pembelajaran Matematika Inovatif*, 1(3), 239–248. <https://doi.org/10.25134/jes-mat.v8i2.5609>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Filsafat Pendidikan, Demokrasi, Pragmatisme. New York: Macmillan.
- Fitra, Devi Kurnia. (2022). Analisis Penerapan Pembelajaran Berdiferensiasi Dalam Kurikulum Merdeka Pada Materi Tata Surya Di Kelas VII SMP. *UNJUK AJAR: JURNAL PENELITIAN ILMU PENDIDIKAN*, 5(2), 278–290.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2024). *A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning*. London: Pearson.
- Kemendikbudristek. (2022). *Panduan pembelajaran dan asesmen Kurikulum Merdeka*. Jakarta: Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.
- Kusumam, A., Mukhidin, & Hasan, B. (2016). Pengembangan bahan ajar mata pelajaran dasar dan pengukuran listrik untuk sekolah menengah kejuruan. *Jurnal Pendidikan Teknologi Dan Kejuruan*, 23(23), 28–39.
- Langan, J. 2010. *Exploring Writing: Sentences and Paragraphs*. New York: McGraw-Hill
- Lev S. Vygotsky (1980). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

- Prastowo, Andi. 2011. *Panduan Kreatif Membuat Bahan Ajar Inovatif*. Yogyakarta: Diva Press.
- Rosidah, C. T. (2021). Analisis kesiapan guru mengimplementasikan asesmen autentik dalam kurikulum merdeka belajar. *Jurnal Pendidikan Dasar*, 12(1), 87-1
- Sari, Diana Puspita dan Bagus Ardi Saputro. (2016). Pengembangan Bahan Ajar Komik Berbasis Pendidikan Karakter Untuk Meningkatkan Kemampuan Pemecahan Masalah Pada Materi Segi Empat. *E-Jurnal Universitas PGRI Semarang*. 2 (2). ISSN: 2356-2056.
- Sungkono, dkk. 2003. *Pengembangan Bahan Ajar*. Yogyakarta: Fakultas Ilmu Pendidikan Universitas Negeri Yogyakarta.
- Susanto, & Wibowo. (2023). *Transformasi Asesmen Pembelajaran Bahasa Indonesia Melalui Pendekatan Deep Learning*.
- Utami, R., & Suryani, L. (2021). Pendekatan pembelajaran mendalam dalam meningkatkan kemampuan literasi siswa sekolah dasar. *Jurnal Literasi Pendidikan*, 5(2), 101–112.
- Wahyudi, B. S., Hariyadi, S., & Hariani, S. A. (2014). Pengembangan bahan ajar berbasis model problem based learning pada pokok bahasan pencemaran lingkungan untuk meningkatkan hasil belajar siswa kelas x SMA Negegi Grjugan Bondowoso. *Pancaran*, 3(3), 83–92.

Bahan Ajar Interaktif sebagai Katalisator Pendidikan Holistik Abad 21

Nur Aini¹, Rahutami²
Universitas PGRI Kanjuruhan Malang^{1,2}
anur73169@gmail.com

1. Bahan Ajar Interaktif

Pendidikan pada abad ke-21 menuntut paradigma pembelajaran tidak sekadar berorientasi pada transfer pengetahuan, melainkan pada pengembangan peserta didik secara holistik. Pendidikan holistik didefinisikan sebagai pendekatan yang memperhatikan aspek fisik, emosional, sosial, dan intelektual anak secara menyeluruh. Namun, realita di lapangan menunjukkan bahwa banyak praktik pembelajaran masih terjebak pada pendekatan konvensional. Salah satu penyebab utamanya adalah penggunaan bahan ajar yang masih bersifat satu arah, seperti buku teks cetak atau dokumen digital berformat pasif (misalnya PDF). Kurangnya inovasi buku ajar berbasis teknologi menyebabkan keterampilan abad 21 peserta didik belum berkembang optimal (F. F. K. Sari, 2021). Kondisi ini kerap kali membuat proses belajar kehilangan maknanya dan gagal mengakomodasi keragaman gaya belajar siswa generasi digital.

Berdasarkan fenomena diatas, pengembangan dan pemanfaatan bahan ajar interaktif hadir sebagai urgensi sekaligus inovasi pedagogis. Bahan ajar interaktif tidak sekadar memindahkan teks cetak ke layar gawai, melainkan mengintegrasikan prinsip multimodal yang menggabungkan teks, audio, video, simulasi, dan navigasi responsif, sehingga memungkinkan terjadinya umpan balik (Saluky, 2025). Keterlibatan elemen multimedia dan interaktivitas ini memberikan kemandirian bagi siswa untuk mengatur kecepatan belajarnya sendiri (*self-regulated learning*). Selain itu, mendorong mereka untuk melakukan eksplorasi secara mendalam (*deep learning*).

Bahan ajar interaktif berperan sebagai katalisator utama dalam mewujudkan ekosistem pendidikan holistik. Bahan ajar interaktif membantu meningkatkan literasi digital siswa, yang merupakan salah satu kompetensi inti dalam ekosistem pendidikan modern dan holistic (Sonia & Yuliani, 2023). Mengingat krusialnya peran tersebut, *book chapter* ini bertujuan untuk mengkaji secara komprehensif bagaimana karakteristik, implementasi, dan tantangan bahan ajar interaktif dapat mengubah teks menjadi pengalaman belajar yang bermakna. Melalui pembahasan topik ini, diharapkan para pendidik dapat merumuskan strategi yang adaptif dalam menyusun bahan ajar, khususnya pada pembelajaran bahasa yang tidak hanya berfokus pada ketuntasan akademik, tetapi juga menyentuh aspek afektif dan psikomotorik peserta didik guna merespons tuntutan abad ke-21.

2.1 Konsep Bahan Ajar Interaktif dan Pembelajaran Mendalam (*Deep Learning*)

Bahan ajar interaktif era pedagogi tidak dimaknai sebatas proses pemindahan teks cetak ke dalam format digital, seperti *Portable Document Format* (PDF). Bahan ajar interaktif merupakan sebuah ekosistem pembelajaran dua arah yang bersifat multimodal. Bahan ajar interaktif mengintegrasikan teks dengan beragam elemen multimedia, seperti rekaman audio, video, animasi, simulasi, hingga fitur navigasi responsive. Pembelajaran multimodal ini meningkatkan keterlibatan kognitif dan emosional peserta didik melalui integrasi teks, visual, audio, dan interaksi digital sehingga pengalaman belajar menjadi lebih aktif dan holistic (Dubovi, 2022).

Bahan ajar interaktif memegang peran esensial sebagai katalisator untuk mewujudkan pembelajaran mendalam (*deep learning*). Pembelajaran mendalam tidak hanya menekankan hafalan, tetapi pemahaman konseptual, refleksi, dan pembelajaran bermakna. Kehadiran bahan ajar interaktif memfasilitasi hal tersebut dengan memberikan ruang dan kebebasan eksploratif yang luas. Dengan adanya fitur yang adaptif, bahan ajar ini memicu personalisasi belajar (*personalized learning*), di mana setiap siswa dapat mempelajari, mengulang, atau memperdalam materi sesuai dengan kapasitas dan kecepatan belajar mereka masing-masing (*self-paced learning*) tanpa merasa tertinggal oleh rekan sebayanya.

Interaktivitas yang dibangun dalam bahan ajar ini merupakan jembatan dalam membekali siswa dengan keterampilan abad ke-21. Desain bahan ajar yang interaktif menempatkan siswa pada posisi proaktif yakni mereka tidak dibiarkan sekadar membaca secara

pasif, melainkan didorong untuk merespons melalui kuis analitis, simulasi kasus, manipulasi objek virtual, hingga navigasi pemecahan masalah. Kegiatan pembelajaran ini yang menuntut peserta didik terus memberikan respons terhadap permasalahan terbukti meningkatkan kemampuan berpikir kritis dan pemecahan masalah secara berkelanjutan (Putri,2023).Dengan demikian, bahan ajar interaktif tidak sekadar menyajikan informasi, tetapi menciptakan lingkungan belajar di mana siswa secara aktif mengonstruksi pengetahuan yang bermakna dan aplikatif.

2.2 Karakteristik Bahan Ajar Interaktif

Keberhasilan bahan ajar interaktif dalam menunjang pendidikan holistik bergantung pada karakteristik teknopedagogis yang ada di dalamnya. Salah satu karakteristik utamanya adalah kemampuan instrumen untuk bertindak sebagai "pamong virtual" yang memfasilitasi kemandirian belajar (*self-regulated learning*). Bahan ajar interaktif dirancang dengan fitur penilaian formatif terintegrasi, seperti kuis otomatis, permainan edukatif, atau simulasi yang mampu memberikan umpan balik langsung (*immediate feedback*). Secara pedagogis, Umpan balik otomatis dan real-time membantu proses metakognitif mahasiswa dalam perencanaan, pemantauan, dan refleksi belajar(Nurmalia & Arifin, 2025). Kemandirian ini merupakan esensi dari pembentukan karakter pembelajar yang tangguh.

Selain itu, karakteristik esensial dari bahan ajar interaktif terletak pada desain multimodal yang kaya rangsangan. Fitur pendukung pedagogi pada buku interaktif dirancang untuk mengakomodasi keberagaman profil dan preferensi belajar siswa baik gaya belajar visual, auditori, maupun kinestetik. Hal ini diwujudkan melalui penyajian materi yang memadukan teks dengan infografis dinamis, *podcast* edukasional, animasi interaktif, serta elemen *drag-and-drop*. Berdasarkan Teori Kognitif Pembelajaran Multimedia, menjelaskan bahwa peserta didik belajar lebih baik dari kombinasi kata dan gambar dibandingkan hanya dari kata-kata saja (Hanifah & Budiman, 2019). Dengan desain multimodal ini, buku ajar bertransformasi menjadi ruang belajar yang fleksibel, inklusif, dan lebih ramah terhadap kondisi kognitif peserta didik

Fitur pendukung lain yang tidak kalah penting adalah konektivitas kontekstual melalui integrasi *hyperlink* dan navigasi berbasis jejaring. Fitur ini memastikan bahwa materi yang disajikan tidak kaku, melainkan bersifat *updatable* dan selalu terhubung dengan fenomena mutakhir di dunia nyata. Dalam konteks pembelajaran bahasa Indonesia, buku dapat menautkan siswa secara langsung pada portal berita terkini,

pementasan teater virtual, maupun ruang kolaborasi digital seperti *Google Workspace* atau *Padlet*. Konektivitas ini secara efektif meruntuhkan batasan dinding ruang kelas fisik dan sangat selaras dengan filosofi pedagogi konstruktivisme, di mana siswa didorong untuk mengonstruksi pengetahuannya sendiri secara autentik dari berbagai sumber yang kaya. Melalui fitur-fitur ini, buku ajar tak sekadar menyajikan teori, melainkan menghadirkan realitas dalam siswa.

2.3 Tantangan Pengembangan Buku Ajar Interaktif bagi Guru

Pengembangan buku ajar interaktif menghadirkan tantangan kompetensi yang signifikan bagi guru, terutama terkait dengan penguasaan teknopedagogik. Banyak pendidik yang masih mengalami kendala dalam mensinergikan tiga elemen utama pembelajaran yakni teknologi, pedagogi, dan konten materi, yang secara teoretis dikenal dengan kerangka *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK). Guru abad 21 harus memiliki pengetahuan sekaligus keterampilan dalam menggunakan berbagai perangkat teknologi baik yang tradisional maupun modern untuk memfasilitasi belajar dan meningkatkan hasil pembelajaran (Rahmadia, 2019).

Tantangan berikutnya adalah masalah struktural berupa keterbatasan infrastruktur dan ketimpangan akses teknologi (*digital divide*). Bahan ajar interaktif yang ideal umumnya mengintegrasikan elemen *multimodal* seperti animasi, video, audio, dan kuis *real-time* menghasilkan ukuran berkas (*file size*) cukup besar dan membutuhkan koneksi internet yang memadai. Transformasi digital dalam pendidikan menghadirkan tantangan serius, terutama di wilayah 3T yang masih menghadapi keterbatasan infrastruktur digital dan perangkat teknologi (Farhatin, 2025). Kondisi infrastruktur yang tidak merata ini menciptakan dilema bagi guru karena menyeimbangkan antara ambisi menciptakan buku ajar berteknologi tinggi dengan realitas objektif siswa yang mungkin terbatas secara fasilitas.

Selain faktor teknis dan fasilitas, persoalan manajemen waktu dan tingginya beban kerja administratif menjadi hambatan psikologis dan praktis bagi pendidik. Kegiatan mendesain, memvalidasi, hingga menguji coba sebuah bahan ajar interaktif yang komprehensif, menarik, dan relevan dengan kearifan lokal menuntut waktu yang sangat besar. Namun, proses kreatif ini kerap berbenturan dengan padatnya kewajiban mengajar harian guru serta tuntutan penyelesaian dokumen administrasi sekolah yang menyita energi.

3. Simpulan

Berbagai tantangan yang telah diuraikan sebelumnya memberikan implikasi bahwa pengadaan perangkat teknologi semata tidak akan serta merta mewujudkan pendidikan holistik. Solusi tindak lanjut yang pertama adalah perlunya reorientasi program pengembangan profesional guru. Pelatihan pengembangan bahan ajar interaktif tidak boleh lagi sekadar berformat seminar teoretis yang berlangsung singkat, melainkan harus bertransformasi menjadi pendampingan berbasis proyek (*project-based mentoring*) yang berkelanjutan. Dalam model ini, guru tidak hanya dilatih untuk memahami teknologi secara konseptual, tetapi didampingi secara langsung untuk mengintegrasikan teknologi, pedagogi, dan konten (TPACK) hingga buku ajar interaktif yang siap diuji cobakan. Pelatihan yang berfokus pada praktik berkelanjutan dan kolaborasi ini terbukti jauh lebih efektif dalam mengubah kebiasaan mengajar guru dan meningkatkan efikasi diri mereka dalam memanfaatkan teknologi (Darling-hammond et al., 2017).

Kemudian solusi terhadap tingginya beban administrasi dan keterbatasan waktu yang sering dikeluhkan pendidik, pendekatan pengembangan bahan ajar secara individual perlu digeser menjadi pendekatan kolaboratif. Guru dapat mengoptimalkan wadah komunitas praktik (*community of practice*), seperti Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP) atau Kelompok Kerja Guru (KKG), untuk mendesain dan mengembangkan bahan ajar interaktif secara gotong royong. Guru dapat berbagi pengalaman dan strategi yang telah terbukti efektif. Melalui diskusi dan kerja sama, guru dapat menciptakan bahan ajar yang lebih baik (Y. I. Sari et al., 2025). Melalui pembagian tugas, guru yang bertugas meriset konten, mengembangkan kuis interaktif, hingga mengolah elemen multimedia beban kerja individu dapat direduksi secara signifikan.

Kemudian, untuk mengatasi kesenjangan infrastruktur dan risiko alienasi budaya akibat adopsi teknologi, pengembangan bahan ajar interaktif harus dilandasi oleh prinsip kontekstualisasi berbasis kearifan lokal. Model ini diharapkan dapat membantu siswa tidak hanya dalam mencapai hasil belajar yang baik, tetapi juga dalam mengembangkan sikap dan nilai-nilai positif yang diperlukan dalam kehidupan bermasyarakat. Di samping itu, dukungan dari pihak sekolah dan pemerintah daerah sangat diperlukan guna memastikan ketersediaan akses sarana prasarana yang merata. Melalui sinergi antara peningkatan kompetensi teknopedagogik guru yang kolaboratif, kontekstualisasi materi lokal, dan dukungan kebijakan institusional, buku ajar interaktif dapat benar-benar berfungsi sebagai katalisator yang menghidupkan

pendidikan holistik abad ke-21 tanpa meninggalkan akar identitas budaya peserta didik.

Author



Nur Aini, S.Pd., merupakan akademisi pendidikan di bidang Pendidikan Bahasa Indonesia. Ia menyelesaikan pendidikan Sarjana (S1) di Universitas PGRI Kanjuruhan Malang pada Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia dengan masa studi 3,5 tahun. Kemudian melanjutkan studi Magister (S2) di Universitas Negeri Malang pada jurusan Pendidikan Bahasa Indonesia. Dalam kegiatan sehari-hari, ia aktif membuka les privat dan mendampingi peserta didik dalam meningkatkan kemampuan bahasa Indonesia, khususnya keterampilan membaca dan menulis.

Referensi

- Darling-hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development* (Issue June). <https://doi.org/https://doi.org/10.54300/122.311>
- Dubovi, I. (2022). Cognitive and Emotional Engagement While Learning with VR : The Perspective of Multimodal Methodology. *Computers & Education*, 183(January), 104495. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104495>
- Farhatin. (2025). Kesenjangan Akses Pendidikan Digital di Daerah 3T (Tertinggal, Terdepan, dan Terluar). *Maliki Interdisciplinary Journal (MIJ)*, 3(June), 1494–1502. <https://urj.uin-malang.ac.id/index.php/mij/article/view/16179>
- Hanifah, N. M., & Budiman, M. A. (2019). Pengaruh Model Open Ended Problem Berbantu Media otak Telur Pelangi (Kotela) Terhadap Hasil Belajar Matematika. *Journal of Education Technology*, 3(3), 134–139. <https://doi.org/https://doi.org/10.23887/jet.v3i3.21734>
- Nurmalia, M., Arifin, M., & Hidayah, R. S. (2025). Peran AI-Generated Feedback dalam Meningkatkan Self-Regulated Learning Mahasiswa. *Jurnal Sosial Humaniora Dan Pendidikan*, 5(3), 78–91. <https://doi.org/https://doi.org/10.51903/education.vxix.xxx>
- Putri, D. K., Hidayah, R., & Yuwono, Y. D. (2023). Problem Based Learning : Improve Critical Thinking Skills for Long Life Learning. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9(7), 5049–5054. <https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i7.4188>
- Rahmadi, I. F. (2019). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): Kerangka Pengetahuan Guru Abad 21. *Journal of Civics*

- and Education Studies*, 6(1).
<https://doi.org/https://doi.org/10.32493/jpkn.v6i1.y2019.p65-74>
- Saluky, O. R. R. (2025). *Multimedia Pembelajaran*. CV. Zenius Publisher.
<https://books.google.co.id/books?id=SL-IEQAAQBAJ>
- Sari, F. F. K. (2021). Analisis Kebutuhan Bahan Ajar Digital Berbasis Flipbook untuk Memberdayakan Keterampilan Abad 21 Peserta Didik pada Pembelajaran IPA Sekolah Dasar. *Jurnal Basicedu*, 5(6), 6079–6085. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v5i6.1715>
- Sari, Y. I., Meviana, I., & Indawati, N. (2025). Penguatan Kompetensi Guru MGMP Geografi Kabupaten Malang dalam Pengembangan Bahan Ajar yang Efektif dan Inovatif. *Jurnal Pengabdian Masyarakat Mentari*, 1(9), 346–353.
<https://doi.org/https://doi.org/10.59837/jpmm.v1i9.74>
- Sonia, S., & Yuliani. (2023). Keefektifan Penggunaan E-Book Interaktif Enzim sebagai Bahan Ajar untuk Melatihkan Kemampuan Literasi Digital. *Jurnal Inovasi Pembelajaran Biologi*, 4(September), 113–124. <https://doi.org/10.26740/jipb.v4n2.p113-124>

Blueprint Pembelajaran: PjBL Dalam Rancangan Pembelajaran Mendalam Abad 21

Brian Ardiansyah¹, Rahutami², Suwanik Hariati³

Universitas PGRI Kanjuruhan Malang^{1,2}

SMP Negeri 12 Malang³

peserta.26798@ppg.belajar.id

1. Menjawab Tantangan Pembelajaran di Abad 21

Pendidikan di abad ke-21 menuntut adanya proses pembelajaran yang tidak hanya berorientasi pada penguasaan materi semata, tetapi juga pada keterampilan untuk berpikir kritis, kreatif, komunikatif, serta kolaboratif. Keempat hal ini menjadi pilar utama yang dibutuhkan untuk pemecahan masalah dan adaptasi di perkembangan dunia yang terasa semakin cepat seperti saat ini (Sari dkk., 2025). Dalam konsep 4C tersebut, konsep pembelajaran mendalam atau *deep learning* menjadi sangat relevan dengan pendidikan di era ini. Pembelajaran mendalam menempatkan murid sebagai subjek aktif dalam praktik pembelajaran. Fokus pembelajaran tidak lagi berpusat kepada guru sebagai subjek utama, tetapi berpusat kepada murid. Dalam hal ini, guru berperan sebagai fasilitator yang menjembatani adanya dialog aktif, serta mendorong terciptanya suasana belajar yang berkesadaran, bermakna, dan menyenangkan. Untuk mewujudkan semua hal itu, maka perlu adanya desain atau rancangan model pembelajaran yang sesuai.

Ada beberapa model pembelajaran yang bisa diterapkan untuk mendukung terwujudnya pembelajaran mendalam, salah satunya adalah PjBL (*Project-Based Learning*). Pembelajaran berbasis proyek atau PjBL sangat direkomendasikan untuk mewujudkan pembelajaran mendalam karena dengan model pembelajaran ini murid diarahkan untuk menciptakan produk atau melakukan aksi nyata untuk menjawab tantangan kompleks dalam jangka waktu tertentu (Ashari dkk., 2025). PjBL juga dinilai efektif untuk meningkatkan daya berpikir kritis dan

keaktivitas murid karena mendorong adanya aktivitas yang kontekstual dan berbasis pada pengalaman nyata (Thongsri & Susilowati, 2021).

Penerapan PjBL di Indonesia dalam rangka mewujudkan pembelajaran mendalam sampai hari ini masih menghadapi banyak tantangan. Tantangan tersebut berupa dominasi metode ceramah, kesiapan guru dalam merancang proyek pembelajaran, dan keterbatasan dalam waktu pembelajaran. Di sisi lain, perkembangan teknologi digital di abad 21 ini sebenarnya menjadi peluang besar untuk menerapkan pembelajaran berbasis proyek yang lebih inovatif dan fleksibel. Adanya kombinasi PjBL dengan teknologi secara tepat dapat memberikan kontribusi yang signifikan terhadap peningkatan partisipasi aktif murid dalam pembelajaran (Dona & Armiati, 2025). Berdasarkan hal tersebut, maka pembahasan terkait PjBL dalam rancangan pembelajaran mendalam di Abad 21 menjadi topik yang sangat relevan untuk dikupas secara lebih mendalam, terutama dalam implementasinya di sekolah.

2.1 PJBL Sebagai Jembatan untuk Menciptakan Pembelajaran Bermakna

Project Based Learning merupakan model pembelajaran yang menggunakan proyek atau kegiatan sebagai media utamanya (Mahtumi dkk., 2022). Model pembelajaran ini memberikan kesempatan kepada guru untuk mengelola pembelajaran di kelas dengan melibatkan murid dalam kerja proyek. PjBL atau *Project-Based Learning* dinilai sebagai salah satu model pembelajaran yang relevan dengan pendidikan di abad 21 karena mampu mengembangkan keterampilan 4C yang terdiri atas kemampuan berpikir kritis, kreatif, komunikatif, serta kolaboratif (Nirmayani & Dewi, 2021). Model pembelajaran ini cocok untuk diterapkan dalam pembelajaran mendalam karena tidak hanya menekankan pada hasil akhir, tetapi juga pada prosesnya. Proses yang dimaksud adalah proses investigasi, kolaborasi, pemecahan masalah, serta refleksi yang dilakukan murid ketika pembelajaran berlangsung.

Model pembelajaran berbasis proyek ini bisa diterapkan dalam berbagai mata pelajaran, salah satunya adalah bahasa Indonesia. Dalam mapel ini, PjBL dapat diaplikasikan dengan menciptakan aktivitas pembelajaran yang berbasis pada pengkayaan, seperti pembuatan teks prosedur kompleks tentang profesi. Melalui tahapan-tahapan dalam kegiatan pembelajaran tersebut, murid tidak hanya belajar tentang konsep kebahasaan secara teoretis, tetapi juga menemukan makna melalui pengalaman nyata. Hal ini memungkinkan murid untuk

mengembangkan kemampuan literasi serta kemampuan berpikir kritis (Latip dkk., 2024).

Menurut Nurazizah dkk. (2025), PjBL mampu meningkatkan keterlibatan emosional dan penalaran murid karena berangkat dari contoh konkret yang dekat dengan kehidupan mereka. Selain itu, PjBL juga dapat membantu murid untuk mengkonstruksi pemahaman konseptual melalui eksplorasi dan pengalaman secara langsung. PjBL juga mendorong terciptanya budaya komunikasi secara aktif dan kolaboratif antar teman di dalam kelas. Di sisi lain, PjBL juga membentuk ruang bagi murid untuk mengembangkan kreativitas dan menghasilkan ide atau solusi yang tepat sasaran.

Selain kelebihan di atas, PjBL juga memiliki beberapa kekurangan. Jika dilihat dari sudut pandang guru, seringkali kendala yang muncul adalah pengelolaan waktu yang harus benar-benar tepat, mengontrol segala bentuk dinamika dalam kelompok murid, dan melakukan penilaian autentik terhadap proses dan hasil kerja murid. Ketiganya membutuhkan ketelitian tinggi agar hasilnya bisa maksimal. Selain itu, kesiapan belajar secara mandiri dari sisi murid juga perlu diperhatikan. Sering kali ketika pembelajaran berbasis proyek ini berlangsung, terdapat beberapa ketimpangan partisipasi antar anggota kelompok. Oleh karena itu, kesiapan murid untuk belajar dan kontrol terhadap jalannya diskusi atau pembelajaran berbasis proyek secara keseluruhan harus diperhatikan dengan baik.

Menyikapi hal-hal di atas, maka diperlukan cara yang tepat untuk meminimalisir kegagalan dalam pelaksanaan PjBL. Cara yang bisa dilakukan guru antara lain adalah menyusun instruksi proyek secara jelas. Instruksi yang dibuat mencakup pembagian peran dalam kelompok sesuai hasil asesmen diagnostik, membuat target capaian yang jelas, dan membuat rubrik penilaian secara transparan untuk membiasakan murid belajar membuat kesepakatan dan melaksanakan tanggung jawab sesuai hasil yang disepakati. Hal yang tidak kalah penting dalam setiap pembelajaran berbasis proyek adalah melakukan refleksi secara rutin untuk menemukan kendala yang muncul selama proses pembelajaran sekaligus membuat strategi penyelesaiannya.

2.2 Merancang Pengalaman Belajar Berbasis Proyek

Secara umum kita telah mengetahui bahwasanya PjBL menjadi salah satu strategi efektif untuk menerapkan pembelajaran mendalam yang memungkinkan murid belajar melalui pengalaman nyata dan pemecahan masalah secara konkret. Untuk mencapai itu semua, tentu saja perlu adanya strategi yang tepat dalam penerapan PjBL, terutama dalam pembelajaran bahasa Indonesia. Untuk contoh konkretnya kita

bisa mengambil salah satu materi, misalnya **teks prosedur** yang berkaitan dengan profesi impian di masa mendatang.

Strategi penerapan PjBL yang pertama dimulai dengan tahap orientasi dan eksplorasi kontekstual. Guru dapat memberikan pertanyaan pemantik terkait profesi apa yang sekiranya ingin murid jalankan di masa mendatang. Lalu apa saja langkah-langkah untuk mewujudkannya, dan keterampilan apa saja yang perlu dipersiapkan. Pertanyaan tersebut membantu murid untuk berpikir dalam mengaitkan materi teks prosedur dengan tujuan hidup mereka secara nyata. Guru juga bisa menggunakan video pemantik untuk memperkuat konteks pembelajaran. Pendekatan secara kontekstual ini mampu menjadikan pembelajaran sesuai dengan prinsip deep learning yang menekankan pada kebermaknaan (Taqiyya dkk., 2025).

Tahap selanjutnya murid mulai merancang proyek yang akan dilakukan sesuai dengan profesi yang mereka pilih. Untuk hal ini murid dapat memilih satu profesi sesuai hasil kesepakatan dalam kelompok. Mereka dapat mulai mengeksplorasi informasi dari berbagai sumber, mulai dari studi literatur, video inspiratif, hingga melakukan wawancara. Aktivitas seperti ini tentu saja mendorong murid untuk berpikir kritis dalam memilih dan memilih informasi yang mereka butuhkan untuk menuliskan langkah-langkah dalam teks prosedur.

Selanjutnya, murid masuk pada tahap kolaborasi dan pengembangan proyek secara berkelompok. Hasil yang didapatkan dari proses sebelumnya disusun menjadi sebuah teks prosedur yang utuh dan sesuai. Dalam hal ini, guru berperan sebagai fasilitator yang harus siap untuk memberikan umpan balik terhadap setiap kendala yang mungkin muncul selama proses penulisan. Kegiatan kolaborasi dalam menyusun teks prosedur melatih murid untuk mengembangkan kemampuan komunikasi dan kerjasama yang menjadi bagian penting dari kompetensi di abad 21 seperti sekarang ini (Mardizal dkk., 2023).

Pengerjaan proyek dapat diarahkan pada kegiatan presentasi atau publikasi karya. Produk yang dihasilkan pun dapat bermacam-macam, mulai dari poster, infografis, maupun PPT. Kegiatan presentasi dapat melatih rasa percaya diri murid untuk mengemukakan pendapatnya di depan umum, sedangkan publikasi karya dapat meningkatkan apresiasi pada hasil kerja murid.

2.3 Membangun Kelas yang Aktif, Reflektif, dan Humanis

Penerapan PjBL di dalam kelas telah membawa perubahan dalam paradigma pembelajaran. Guru tidak lagi menjadi satu-satunya pusat informasi, tetapi sebagai fasilitator yang membimbing murid dalam berproses. Dalam proses penulisan teks prosedur, guru memiliki peran

sebagai pendamping yang membantu murid menemukan informasi, menyusun langkah sistematis, serta mengembangkan kreativitas dalam menyajikan hasil kerja. Transformasi seperti ini menjadikan pembelajaran lebih aktif, kontekstual, dan berpusat pada murid serta sangat membantu dalam mengembangkan keterampilan yang dibutuhkan di abad 21 (Taufiqurrahman & Junaidi, 2021).

Refleksi menjadi bagian penting dalam PjBL karena mendorong murid untuk memahami proses belajar yang telah mereka lalui. Melalui kegiatan refleksi, murid dapat mengevaluasi strategi pembelajaran, mengidentifikasi kendala yang muncul, serta mengetahui perkembangan apa yang mereka alami selama proses pembelajaran. Kegiatan refleksi menunjukkan bahwa pembelajaran tidak hanya berpusat pada hasil, tetapi juga pada pengalaman bermakna. Guna meningkatkan keefektifan pembelajaran, maka PjBL dapat diintegrasikan dengan teknologi dan pendekatan tekstual agar menjadi lebih adaptif dan inovatif (Syaeffulloh dkk., 2025).

3. Sebuah Catatan untuk Menumbuhkan Pembelajaran Bermakna

Penerapan PjBL dalam *deep learning* menunjukkan bahwa pembelajaran yang aktif, kontekstual, dan berpusat pada murid mampu meningkatkan kreativitas belajar mereka. Dalam materi menulis teks prosedur tentang profesi impian, murid tidak hanya memahami hal-hal teoretis, tetapi juga mengaitkan pembelajaran dengan pengalaman dan profesi impian mereka di masa depan. Murid menjadi lebih percaya diri untuk mengeksplorasi ide atau informasi, berdiskusi, dan menghasilkan karya yang autentik (Nirmayani & Dewi, 2021).

Di sisi lain PjBL juga memiliki kendala berupa kesiapan murid dan guru, pengelolaan waktu, dan penilaian proyek yang membutuhkan pendampingan secara intensif. Meskipun begitu, PjBL tetap relevan sebagai model pembelajaran untuk mengembangkan keterampilan abad 21. PjBL tidak hanya menjadi alternatif model pembelajaran, tetapi juga fondasi yang berfungsi untuk menciptakan pembelajaran yang humanis, kontekstual, dan berpusat pada perkembangan murid (Nurazizah dkk., 2025).

Author



Brian Ardiansyah lahir di Malang pada tanggal 15 Juni 2002. Ia menyelesaikan pendidikan S1 Pendidikan Bahasa Sastra Indonesia dan Daerah di Universitas Negeri Malang pada tahun 2025. Saat ini penulis melanjutkan Pendidikan Profesi Guru Jurusan Bahasa Indonesia di Universitas PGRI Kanjuruhan Malang. Pada kesehariannya penulis banyak mempelajari hal-hal tentang seluk beluk dunia filologi sekaligus hal-hal terkait penerapannya dalam dunia pendidikan. Saat ini penulis sedang fokus menyelesaikan satu buku tentang alih aksara dan alih bahasa sebuah naskah kuno yang ada di wilayah Malang.

Referensi

- Ashari, M., Susanto, DA, Susanti, RS, Pramono, B., Muntazarah, F., Fitriani, A., Desmelinda, E., & Miza, LP. (2025). *Strategi Mengajar dengan Pendekatan Pembelajaran Mendalam (PM) pada Pendidikan Dasar dan Menengah*. Yogyakarta: CV. Edu Akademi.
- Dona, F. ., & Armiati, A. (2025). Integrasi Model Pembelajaran Project Based Learning Berbantuan Teknologi Pembelajaran pada Era Digital: Tinjauan Pustaka. *JlIP - Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 8(8), 9918–9926. <https://doi.org/10.54371/jiip.v8i8.9068>
- Latip, A., Pertiwi, AM, Amin, R., Nevitasari, F., & Prayoga, G. (2024). "Implikasi Model Pembelajaran Project Based Learning (PJBL) Terhadap Keterampilan Abad 21: Tinjauan Literatur Sistematis" *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 9(1), 4656–4671. <https://journal.unpas.ac.id/index.php/pendas/article/view/13052>.
- Mahtumi, I., Purnamaningsih, I. R., & Purbangkara, T. (2022). *Pembelajaran Berbasis Proyek (Projects Based Learning)*. Ponorogo: Uwais Inspirasi Indonesia.
- Mardizal, J., Suryono, W., Nuswantara, K., Muhe, A., & Komari. (2023). Efektivitas Pembelajaran Daring Berbasis Proyek terhadap Keterampilan Berpikir Abad ke-21 Siswa Indonesia: Penelitian Meta-Analisis dari Tahun 2018-2023. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9(11), 966–975. <https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i11.5720>
- Nirmayani, LH, & Dewi, NPCP. (2021). Model Pembelajaran Berbasis Proyek (Project Based Learning) Sesuai Pembelajaran Abad 21 Bermuatan Tri Kaya Parisudha. *Jurnal Pedagogi Dan*

Pembelajaran, 4 (3), 378–385.
<https://doi.org/10.23887/jp2.v4i3.39891>

- Nurazizah, Z. ., Mubarak, AS., Herawan, E. ., & Putri , DP. (2025). Pembelajaran Mendalam dengan Model Project-Based Learning (PjBL) untuk Kreativitas Siswa: Pembelajaran Mendalam dengan Model Project-Based Learning (PjBL) untuk Kreativitas Siswa. *Pedagogi : Jurnal Pendidikan*, 14(2), 239–252. <https://doi.org/10.21070/pedagogia.v14i2.1957>
- Sari, N., Kaharuddin, A., Zulfikar, M., Elvierayani, RR, Rinawati, A., Kuspiyah, HR, Irianti, NP, Yahrif, M., Janna, M., & Ramadan, NS (2025). *Strategi Pembelajaran Mendalam*. Andi Kaharuddin.
- Syaefulloh, S., Rosyidah, N., & Amelia, I. (2025). PROYEK TRANSFORMASI PEMBELAJARAN BERBASIS: OPTIMALISASI EVALUASI DAN REFLEKSI DALAM MENINGKATKAN KOMPETENSI ABAD 21. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Dan Keislaman*, 5(3), 651–657. <https://doi.org/10.55883/jipkis.v5i3.195>
- Taqiyya, W., Utami, R. D., Samsuri, M., & Siswanto, H. (2025). Strategies of Deep Learning to Foster Meaningful and Sustainable Education in the 21st Century. *Journal of Deep Learning*, 1(2), 127–138. <https://doi.org/10.23917/jdl.v1i2.11609>
- Taufiqurrahman, T., & Junaidi, J. (2021). Pembelajaran berbasis proyek (*Project-Based Learning*) untuk mengembangkan keterampilan abad 21. *INCARE: International Journal of Educational Resources*, 2(2), 225–241. <https://doi.org/10.59689/incare.v2i2.255>
- Thongsri, P., & Susilowati, E. (2021). Analisis Dimensi Kreativitas dalam Pembelajaran Berbasis Proyek Terintegrasi STEM. *Jurnal Kependidikan: Penelitian Inovasi Pembelajaran*, 5(2), 237–249. <https://doi.org/10.21831/jk.v5i2.35306>

Tiga Pilar Pembelajaran Mendalam: Prinsip Holistik Bahasa Indonesia Tingkat SMP

Alvi Nurhayati¹, Rahutami², Suwanik Hariati³
Universitas PGRI Kanjuruhan Malang^{1,2},
SMP Negeri 12 Malang³
peserta.25285@ppg.belajar.id

1. Tiga Pilar Pembelajaran Mendalam

Implementasi Kurikulum Merdeka di Indonesia kini berevolusi menjadi kurikulum Pembelajaran Mendalam (*Deep Learning*). Pendekatan Mendalam ini sebagai terobosan menghadapi dinamika teknologi dan budaya global (Dewi E. I. S., Suwendi, 2025). Bukan menjadi beban tambahan, kurikulum ini hadir sebagai solusi holistik dalam mengembangkan menjadi manusia seutuhnya. Murid tidak sekadar hafalan, namun dapat memaknai pembelajaran secara nyata (Asman et al., 2021).

Dalam mata pelajaran Bahasa Indonesia SMP pendekatan *Deep Learning* sangat krusial untuk mengubah pola belajar metode hafalan teknis ke arah berpikir kritis dan ekspresi jati diri (Melani s Gani, 2023). Paradigma baru ini memastikan murid mampu merefleksikan pengetahuan dalam kehidupan nyata sehingga terbentuk generasi berintegritas yang siap menghadapi tantangan abad ke-21 (Sari et al., 2025).

Tabel 1. Perbandingan Pembelajaran Tradisional dan Pembelajaran Mendalam

Dimensi Perbandingan	Pembelajaran Tradisional (Superfisial)	Pembelajaran Mendalam (<i>Deep Learning</i>)
Fokus Utama	Menghafal definisi, rumus, dan prosedur rutin	Pemahaman konsep esensial dan logika keterhubungan
Peran Murid	Penerima informasi pasif dan pengikut instruksi	Subjek belajar yang aktif reflektif
Peran Guru	Sumber otoritas pengetahuan Tunggal	Fasilitator, motivator, dan pengembang budaya belajar
Metodologi	Ceramah searah dan latihan soal standar	Inkuiri, berbasis proyek, dan kolaborasi sosial
Evaluasi	Berorientasi pada skor ujian akhir (Sumatif)	Berorientasi pada proses, refleksi, dan aplikasi nyata
Tujuan Akhir	Ketuntasan kurikulum secara administrative	Pencapaian Profil Pelajar Pancasila yang utuh

Tabel di atas menjelaskan perbedaan yang mendasari urgensi transisi menuju Pembelajaran Mendalam di jenjang SMP. Dalam mata pelajaran Bahasa Indonesia, transisi ini berarti murid tidak hanya mampu mengidentifikasi struktur teks Laporan Percobaan secara mekanis, tetapi juga memiliki kesadaran akan tujuan observasi tersebut. Selain itu, murid merasakan kebermaknaan topik yang dipilih dalam konteks keseharian mereka, dan melakukan penulisan tersebut dengan rasa gembira tanpa tekanan psikologis yang membebani. Sebagai pendekatan pedagogis, Pembelajaran Mendalam menciptakan suasana belajar yang berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan (Mudian Deni s Arif Fajar Prasetyo, 2025). Dengan demikian, Pembelajaran Mendalam bukan sekadar metode instruksional, melainkan sebuah pemuliaan manusia di dalam ruang kelas

2.1 Eksplorasi Filosofis dan Praktis Prinsip Berkesadaran

Prinsip berkesadaran (*mindful*) dalam Pembelajaran Mendalam menekankan pentingnya kehadiran murid secara utuh, baik fisik maupun mental. Dalam proses belajar, murid diharapkan dapat memahami tujuan belajar, termotivasi secara intrinsik, serta mampu mengaitkan setiap aktivitas dengan perkembangan diri mereka (Mu'ti, 2023). Guru berperan menciptakan suasana nyaman agar murid dapat memperoleh pemahaman yang lebih mendalam Chusnul Chotimah et al. (2025). Dengan demikian, pembelajaran tidak menjadi rutinitas mekanis, melainkan proses yang bermakna dan humanis.



Gambar 1 Infografik Strategi Berkesadaran

Prinsip berkesadaran berkaitan dengan kemampuan regulasi diri murid dalam mengelola proses belajar sesuai kebutuhan mereka. Murid didorong untuk mengembangkan strategi belajar secara mandiri, seperti mengatur waktu, mengenali kebutuhan istirahat, atau mencari sumber belajar tambahan ketika diperlukan (Mudian Deni s Arif Fajar Prasetyo, 2025). Guru tidak lagi melihat murid sebagai objek yang harus diisi dengan informasi, tetapi sebagai subjek pembelajar yang memiliki kesadaran otonom. Dengan menghargai potensi dan nilai-nilai kemanusiaan setiap individu, guru menciptakan lingkungan yang inklusif bahwa setiap suara didengar dan setiap proses dihargai (Asman et al., 2021).



Gambar 2 Pengerjaan LK di Dalam Kelas

Berdasarkan gambar di atas, pengerjaan LK dengan strategi Gallery Walk dan Presentasi merupakan salah satu teknik membuat murid berkesadaran dalam belajar. Murid diarahkan berdiskusi menyelesaikan tugas. Hal ini memenuhi strategi pada Gambar 1 yakni: hadir secara utuh melalui analisis teks pada tabel yang ditempel di dinding. Melalui presentasi hasil kerja, murid sadar tujuan kegiatan di pertemuan tersebut. Metakognisi mereka berjalan saat menganalisis teks prosedur pada video. Regulasi emosi tersampaikan melalui diskusi bersama teman kelompok dan guru sebagai fasilitator.

Strategi berkesadaran lain yang diterapkan pada mapel Bahasa Indonesia di SMP Negeri 12 Malang diawali dengan penyampaian TP melalui tayangan di LCD. Di tahap ini murid diarahkan untuk hadir secara utuh dan fokus pada tujuan pembelajaran yang akan dicapai. Misalnya: Murid mampu mengidentifikasi makna tersurat pada teks cerita rakyat “Turen” dengan tepat. Materi tersebut dihubungkan dengan contoh cerita rakyat yang ada di dekat daerah murid, agar mereka juga memahami cerita rakyat yang ada di sekitarnya.

Konstruksi Makna dalam Proses Pembelajaran Bahasa

Prinsip bermakna (*meaningful*) dalam pembelajaran menghubungkan teori akademis dengan realitas kehidupan murid. kebermaknaan Bahasa Indonesia SMP dapat diwujudkan dengan menghubungkan materi dengan keseharian murid, pengalaman nyata, atau budaya lokal murid. Misal: (1) mendeskripsikan kuliner daerah (Bakso Malang atau Orem-Orem) (2) situs sejarah di sekitar (Candi Jago, Singosari, Kidal), sehingga bahasa difungsikan sebagai alat untuk pemahaman dan menceritakan dunia nyata (Baidhawi et al., 2024). Prinsip bermakna juga mendorong murid secara aktif melalui interaksi sosial, refleksi kritis, evaluatif (Mudian Deni s Arif Fajar Prasetyo, 2025). Selain itu, prinsip ini menekankan internalitas nilai (Wafa et al., 2025).

Misal pada materi diskusi, diterapkan penggunaan bahasa yang santun dan menghargai pendapat orang lain. Dengan demikian pembelajaran menjadi holistik melalui olah pikir dan olah rasa.



Gambar 3 Strategi Pembelajaran Bermakna

Implementasi bermakna konkret di SMP Negeri 12 Malang pada teks prosedur. Materi ini menggunakan metode PJBL dengan melibatkan orangtua. Teks prosedur yang biasanya bertema membuat makanan, di sekolah ini memuat profesi sebagai topikny. Dengan melibatkan walimurid, pembelajaran ini menjadi lebih kontekstual dan autentik. Murid dapat memahami langkah-langkah menjadi profesi orangtua, berinteraksi dengan orangtua dan menjadikan inspirasi bagi murid. Selain itu, pada bab Cerita Rakyat, murid diajak menyimak video terkait cerita rakyat yang ada di wilayah mereka. Dengan menyimak dan menganalisis struktur misalnya, murid dapat memahami bahwa di wilayah tersebut juga memiliki cerita rakyat

yang unik. Dengan demikian pembelajaran bermakna menjadi pengalaman nyata dan lebih dirasakan oleh mereka (Sari et al., 2025).

Menciptakan Ekosistem Belajar yang Menggembirakan

Prinsip menggembirakan (*joyful*) ini menciptakan suasana belajar yang positif, menantang, memotivasi, dan bermakna. Murid merasa dihargai, terhubung secara emosional, serta memperoleh kepuasan intelektual saat mampu memecahkan masalah (Nasrullah s Pueri, 2024). Secara neurobiologis, emosi positif mendukung kerja otak dalam memahami, mengingat, dan menerapkan pengetahuan, sedangkan tekanan dan kebosanan justru menghambat proses belajar (Rahmandani et al., 2025). Dalam pembelajaran Bahasa Indonesia SMP, prinsip ini dapat diwujudkan melalui aktivitas eksploratif dan kolaboratif, seperti: kuis interaktif

menggunakan platform digital, *game-based learning*, serta presentasi karya kreatif. Selain itu, suasana menggembirakan juga tercipta ketika guru memberikan penguatan positif terhadap proses dan usaha murid. Guru memberikan kesempatan berpendapat dan termotivasi mengembangkan kemampuan melalui semangat growth mindset.



Kegembiraan dalam belajar Bahasa Indonesia di tingkat SMP juga dapat dipicu oleh penggunaan media pembelajaran yang inovatif; seperti video animasi, visualisasi yang menarik, dan aplikasi interaktif. Dengan memanfaatkan teknologi secara tepat, guru dapat mengubah materi yang dianggap membosankan menjadi menarik rasa ingin tahu murid. Dengan demikian, kelas tercipta suasana positif, terbangun kolaborasi interaktif dan tercipta kondisi membahagiakan.

Prinsip yang menggembirakan di SMPN 12 Malang merupakan strategi yang dapat membuat murid betah di dalam

kelas. Guru mendesain pembelajaran dengan menarik dan berbasis digital atau game agar pembelajaran tidak monoton. Tugas dibuat melalui quiz, *wordwall* atau metode *gallery walk* agar murid bergerak dan tidak monoton duduk di depan bangku saja. Penerapan game juga dipakai guru di jam-jam siang agar murid dapat bergerak aktif sambil melatih konsentrasi mereka.

Sintesis: Membangun Masa Depan Pendidikan Bahasa Indonesia

Pembelajaran Mendalam pada mata pelajaran Bahasa Indonesia di tingkat SMP menjadi fondasi penting dalam membentuk generasi Indonesia yang berintegritas. Melalui tiga pilar pembelajaran mendalam diharapkan murid mampu memahami diri, berpikir kritis, berkomunikasi secara efektif. Perubahan ini mengajak seluruh pemangku kepentingan pendidikan untuk meninggalkan pola hafalan menuju pembelajaran yang lebih humanis, reflektif, dan kontekstual. Pembelajaran Mendalam diupayakan menjadi wujud komitmen untuk menghadirkan pendidikan yang berkualitas, inklusif,

dan membahagiakan. Agar tercipta masa depan bangsa Indonesia yang lebih maju dan berdaya saing.

Author



Alvi Nurhayati, S.S, M.Pd. lahir di Malang pada tanggal 20 Desember 1963. Ia menyelesaikan pendidikan S1 Sastra Indonesia dan S2 Pendidikan Bahasa Sastra Indonesia di Universitas Negeri Malang. Saat ini penulis berkesempatan untuk melanjutkan Pendidikan Profesi Guru Jurusan Bahasa Indonesia di Universitas PGRI Kanjuruhan Malang. Penulis juga memiliki ketertarikan dalam pengembangan pembelajaran bahasa Indonesia yang interaktif dan mudah dipahami. Melalui proses belajar di Pendidikan Profesi Guru UNIKAMA ini penulis berharap mendapatkan banyak ilmu dan pengalaman guna terus memberikan kontribusi positif dalam dunia pendidikan.

Daftar Pustaka

- Annisa ul Khaira, Devi Cynthia, s Cut Kumala Sari. (2025). Membangun Generasi Berintegrasi: Pendidikan Karakter dalam Kurikulum Nasional. *Edukasi Elita : Jurnal Inovasi Pendidikan*, 2(3), 120–127. <https://doi.org/10.62383/edukasi.v2i3.1660>
- Astri, N. D., Hutabalian, L., Ningsih, S. A., s Daulay, I. K. (2024). mrizal1,+60.+25520-Article+Text-83165-1-4-20240205. *Jurnal Review Pendidikan dan Pengajaran*, 7(1), 2316–2322. <http://journal.universitaspahlawan.ac.id/index.php/jrpp>
- Asman, Wantini, s Betty Mauli Rosa Bustam. (2021). Filosofi Pendidikan K.H. Ahmad Dahlan dan Implikasinya pada Epistemologi Pendidikan Islam Kontemporer. *Jurnal Pendidikan Agama Islam Al-Thariqah*, c(2), 262–281. [https://doi.org/10.25266/al-thariqah.2021.vol6\(2\).6116](https://doi.org/10.25266/al-thariqah.2021.vol6(2).6116)
- Baidhawi, M., Aswandikari, A., s Burhanuddin, B. (2024). IMPLEMENTASI KURIKULUM MERDEKA BELAJAR DALAM PEMBELAJARAN BAHASA INDONESIA BERBASIS KEARIFAN LOKAL. *El-Tsaqafah : Jurnal Jurusan PBA*, 23(2), 307–328. <https://doi.org/10.20414/tsaqafah.v23i2.11712>
- Chotimah, S. C., Fantofik, D., Tinggi Ilmu Tarbiyah Madani Yogyakarta, S., s Islam Negeri Sunan Kalijaga Yogyakarta, U. (2025). Implementasi Pembelajaran Mendalam: Berkesadaran (Mindful), Bermakna (Meaningful), dan Menggembirakan (Joyful). *An-Nuha: Jurnal Pendidikan Islam*, 5, 673–682. <https://doi.org/10.24036/annuha.v5i4.758>
- Dewi, E.I. S, Suwendi, A. M. (2025). Pembelajaran Mendalam (Deep Learning) Perspektif Imam Al-Ghazali Dan Michael Fullan.

- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, Dan Teknologi., 5, 14–24.
<https://kurikulum.kemdikbud.go.id/pembelajaran-mendalam>
- Melani, A., Gani, E. (2023). The Implementation of the Merdeka Curriculum in Teaching Indonesian Language at SMP Negeri 16 Padang. *Educaniora: Journal of Education and Humanities*, 1(2), 23–32.
<https://doi.org/https://doi.org/10.56687/educaniora.v1i2.28>
- Mu'ti, A. (2023). Pluralistic Islamic Religious Education: A Vision for Indonesia. *Review of Faith and International Affairs*, 21(2), 121–127. <https://doi.org/10.1080/15570274.2023.2200280>
- Mudian Deni, s Arif Fajar Prasetyo. (2025). Penerapan Prinsip Pembelajaran Mendalam (PM) berkesadaran (mindful), bermakna (meaningful), dan menggembirakan (joyful) dalam Mata Pembelajaran Bola Besar Cabang Olahraga Futsal. *Mutiara Pendidikan Dan Olahraga*, 2(3), 215–222.
<https://doi.org/10.61132/mupeno.v2i3.607>
- Nasrullah, R., s Pueri, A. (2024). *Meningkatkan Literasi Indonesia Melalui Optimalisasi Peran Buku Nomor 4, Mei 2024*. https://repositori.kemendikdasmen.go.id/32857/1/risalah_nomor_4.pdf
- Rahmandani, F., Rifqi Hamzah, M., Handayani, T., s Wahyu Kurniawan, M. (2025). Integrasi Pembelajaran Mendalam (Deep Learning) dalam Mewujudkan Pembelajaran yang Bermutu dan Bermakna bagi Peserta Didik. *Jurnal Sosial Humaniora Dan Pendidikan*, 4(September), 766–781.
- Sari, C. K., Maulida, tria N., s Situmorang, Y. M. (2025). Membangun Generasi Berintegrasi: Pendidikan Karakter dalam Kurikulum Nasional. *Edukasi Elita : Jurnal Inovasi Pendidikan*, 2(3), 120–127. <https://doi.org/10.62383/edukasi.v2i3.1660>
- Wafa, A., Syarifah, S., s Nadhif, M. (2025). Transformasi Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Berbasis Deep Learning: Dari Pendekatan Hafalan Menuju Internalisasi Nilai. *Academicus: Journal of Teaching and Learning*, 4(2), 103–116.
<https://doi.org/10.56373/academicus.v4i2.65>

Peningkatan Kemampuan Membaca Pemahaman dan Kritis melalui Pendekatan Deep Learning dan Differentiated Learning

Hadi Wardoyo^{1*}, Talitha Lulu Kharisma², Fatima Ula Nur Fajri³, Ike Karunia Safitri⁴, Taufqurrohmah⁵
Universitas PGRI Kanjuruhan Malang^{1,2,3,4,&5}
*hadiwardoyo@unikama.ac.id

1. Kemampuan Membaca

Membaca merupakan kompetensi dasar yang menentukan kapasitas peserta didik dalam menyerap, memproses, dan mengkritisi informasi di lingkungan akademik maupun sosial. Dalam konteks pendidikan abad ke-21, kemampuan membaca tidak lagi sekadar kemampuan mengenali simbol dan memahami teks secara literal, melainkan mencakup kemampuan berpikir kritis, inferensial, serta evaluatif terhadap berbagai jenis teks (Snow, 2002). Tanpa penguasaan keterampilan membaca yang memadai, peserta didik akan mengalami hambatan signifikan dalam hampir seluruh aspek pembelajaran.

Sayangnya, data internasional menunjukkan bahwa kemampuan membaca peserta didik di Indonesia masih memprihatinkan. Hasil *Programme for International Student Assessment* (PISA) 2022 menunjukkan bahwa skor rata-rata kemampuan membaca siswa Indonesia usia 15 tahun hanya mencapai 359, jauh di bawah rata-rata negara-negara OECD yang berada pada angka 476 (OECD, 2023). Di tingkat sekolah

dasar, studi *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) 2021 menempatkan siswa kelas 4 Indonesia pada skor rata-rata 372, di bawah ambang batas terendah yang ditetapkan secara internasional sebesar 400 (Mullis, dkk., 2023). Kondisi ini menempatkan Indonesia pada posisi yang kurang kompetitif tidak hanya dalam skala global, tetapi juga di kawasan Asia Tenggara.

Konsep *deep learning* dalam konteks pedagogis, yang perlu dibedakan secara tegas dari istilah *deep learning* dalam kecerdasan buatan, pertama kali dikemukakan secara sistematis oleh Marton dan Säljö (1976) dalam penelitian mereka tentang pendekatan belajar mahasiswa. Mereka membedakan antara *deep approach* yang berfokus pada pemahaman makna secara menyeluruh, dengan *surface approach* yang hanya mengandalkan hafalan dan reproduksi informasi. Peserta didik yang menggunakan pendekatan mendalam terbukti memiliki pemahaman yang lebih tahan lama, fleksibel, dan *transferable* dibandingkan mereka yang sekadar menghafal (Marton & Säljö, 1976).

Dalam perkembangan selanjutnya, Biggs dan Tang (2011) memformulasikan konsep *deep learning* sebagai pendekatan belajar yang mendorong peserta didik untuk secara aktif mengonstruksi makna, mengaitkan konsep baru dengan pengetahuan sebelumnya, menganalisis, mengevaluasi, dan menciptakan pengetahuan baru. Konsep ini sangat erat dengan taksonomi Bloom yang direvisi, khususnya pada dimensi kognitif tingkat tinggi: analisis, evaluasi, dan kreasi (Anderson, dkk., 2001). Pembelajaran yang mendorong kemampuan berpikir tingkat tinggi tersebut dikenal dengan istilah *Higher Order Thinking Skills* (HOTS) yang menjadi salah satu pilar utama pendidikan abad ke-21.

Secara pedagogis, *deep learning* menuntut pergeseran peran guru dari penyampai informasi menjadi fasilitator pemahaman. Guru merancang pengalaman belajar

yang menantang, kontekstual, dan autentik sehingga peserta didik didorong untuk bertanya, bereksperimen, berefleksi, dan berkolaborasi (Fullan, dkk., 2018). Hubungan guru-peserta didik dalam kerangka *deep learning* bersifat dialogis dan humanis, menciptakan iklim kelas yang aman bagi peserta didik untuk mengeksplorasi ide secara bebas dan kritis. Sejumlah penelitian empiris mengonfirmasi bahwa implementasi *deep learning* secara konsisten berdampak positif terhadap prestasi akademik, motivasi belajar, dan kemampuan berpikir kritis peserta didik (Hattie, 2009; Hmelo-Silver, dkk., 2007).

Pembelajaran berdiferensiasi (*differentiated learning*) merupakan pendekatan pedagogis yang berangkat dari pengakuan bahwa setiap peserta didik membawa karakteristik unik ke dalam kelas: kemampuan awal, minat, gaya belajar, latar belakang, dan kecepatan belajar yang berbeda-beda (Tomlinson, 2014). Tomlinson, yang merupakan tokoh utama dalam pengembangan teori ini, mendefinisikan pembelajaran berdiferensiasi sebagai upaya guru yang proaktif untuk merespons kebutuhan belajar individual peserta didik melalui penyesuaian konten, proses, produk, dan lingkungan belajar (Tomlinson & Imbeau, 2010). Diferensiasi konten merujuk pada penyesuaian materi atau bahan bacaan sesuai tingkat kesiapan dan minat peserta didik; diferensiasi proses berkaitan dengan variasi strategi dan aktivitas belajar yang digunakan; diferensiasi produk menyangkut keragaman bentuk tugas atau hasil belajar yang dapat dipilih peserta didik; sedangkan diferensiasi lingkungan belajar mencakup pengaturan ruang dan atmosfer kelas yang kondusif bagi beragam gaya belajar (Tomlinson, dkk., 2003). Keempat dimensi diferensiasi ini bekerja secara sinergis untuk memastikan setiap peserta didik memperoleh kesempatan belajar yang optimal sesuai potensinya.

Secara teoretis, pembelajaran berdiferensiasi berakar pada konsep *Zone of Proximal Development* (ZPD) Vygotsky (1978), yang menyatakan bahwa belajar paling efektif terjadi ketika tugas berada sedikit di atas kemampuan aktual peserta didik namun masih dapat dijangkau dengan bantuan yang tepat. Dengan menyediakan tugas dan materi pada level yang sesuai bagi masing-masing peserta didik, guru dapat memaksimalkan perkembangan kognitif setiap individu. Penelitian yang dilakukan oleh Subban (2006) serta Rock, dkk. (2008) menunjukkan bahwa implementasi pembelajaran berdiferensiasi secara signifikan meningkatkan keterlibatan, motivasi, dan pencapaian belajar peserta didik dari berbagai latar belakang kemampuan.

Dalam konteks Kurikulum Merdeka di Indonesia, pembelajaran berdiferensiasi menjadi salah satu prinsip utama yang harus diwujudkan oleh guru (Kemendikbudristek, 2022). Pendekatan ini sejalan dengan visi pendidikan yang humanis dan berpusat pada peserta didik, yang menempatkan keberagaman bukan sebagai hambatan, melainkan sebagai kekuatan dalam proses pembelajaran.

Meskipun *deep learning* dan *differentiated learning* merupakan dua konstruk teori yang berkembang secara independen, keduanya memiliki titik temu yang fundamental: orientasi pada peserta didik sebagai subjek aktif pembelajaran yang memiliki potensi dan kebutuhan unik. *Deep learning* menetapkan *standar kualitas* bagi proses belajar, yakni kedalaman pemahaman dan kemampuan berpikir tingkat tinggi. Sementara *differentiated learning* menyediakan *infrastruktur pedagogis* yang memungkinkan standar kualitas tersebut dicapai oleh peserta didik dengan beragam kemampuan dan karakteristik (Fullan, dkk., 2018).

Dengan kata lain, *deep learning* tanpa diferensiasi berisiko hanya dapat diakses oleh sebagian kecil peserta didik yang secara kognitif sudah siap, sementara yang lain

tertinggal. Sebaliknya, diferensiasi tanpa orientasi pada pemahaman mendalam dapat berujung pada kelas yang sekadar "sibuk" tanpa menghasilkan transformasi kognitif yang bermakna. Integrasi keduanya menciptakan ekosistem belajar yang sekaligus inklusif dan secara intelektual menantang bagi seluruh peserta didik.

Permasalahan rendahnya kemampuan membaca ini tidak terlepas dari praktik pembelajaran membaca di kelas yang cenderung bersifat konvensional dan kurang responsif terhadap kebutuhan individu peserta didik. Guru umumnya mengandalkan satu teks tunggal dari buku teks sebagai satu-satunya bahan bacaan, tanpa mempertimbangkan variasi kemampuan, minat, dan gaya belajar peserta didik (Tomlinson, 2014). Akibatnya, peserta didik kurang mendapatkan stimulasi intelektual yang memadai untuk mengembangkan kemampuan membaca pemahaman, apalagi membaca kritis.

Dari segi minat baca, kondisinya juga tidak lebih baik. Data UNESCO menunjukkan rendahnya indeks minat baca masyarakat Indonesia yang berdampak langsung pada rendahnya frekuensi dan intensitas aktivitas membaca peserta didik (UNESCO, 2016). Tanpa minat baca yang kuat, sulit mengharapakan perkembangan kemampuan membaca yang signifikan, sebab motivasi intrinsik merupakan prasyarat penting dalam membentuk kebiasaan membaca yang produktif (Gambrell, 2011).

Permasalahan ini menghadirkan pertanyaan mendasar: pendekatan pembelajaran seperti apa yang efektif untuk meningkatkan kemampuan membaca pemahaman dan membaca kritis peserta didik secara berkelanjutan? Artikel konseptual ini berargumen bahwa jawaban terhadap pertanyaan tersebut dapat ditemukan melalui integrasi dua pendekatan pedagogis, yaitu *deep learning* dan *differentiated learning*. Kedua pendekatan ini secara bersama-sama dapat

menciptakan ekosistem pembelajaran membaca yang mendalam, bermakna, dan responsif terhadap keberagaman peserta didik (Biggs & Tang, 2011; Tomlinson, dkk., 2003). Artikel ini memaparkan landasan teoretis kedua pendekatan tersebut, dilanjutkan dengan kerangka implementasinya dalam pembelajaran membaca yang integratif.

2. Implementasi deep learning dan differentiated learning

Pada bagian ini dibahas kerangka implementasi integratif antara *deep learning* dan *differentiated learning* dalam konteks pembelajaran membaca di sekolah. Implementasi tersebut diorganisasikan melalui tiga pilar pembelajaran yang saling melengkapi: *mindful learning*, *meaningful learning*, dan *joyful learning*. Ketiga pilar ini merupakan manifestasi operasional dari prinsip-prinsip *deep learning* yang dikembangkan dengan mempertimbangkan keberagaman peserta didik sesuai prinsip diferensiasi. Ketiganya bukan merupakan tahapan linear, melainkan dimensi-dimensi yang saling mengisi dan dapat diterapkan secara bersamaan dalam satu sesi pembelajaran membaca yang utuh.

2.1. Mindful Learning: Kesadaran Membaca yang Aktif dan Reflektif

Pilar pertama adalah *mindful learning*, yang merujuk pada kesadaran aktif dan reflektif peserta didik selama proses membaca berlangsung. Konsep *mindful learning* yang dikembangkan oleh Langer (2000) menekankan pentingnya keterlibatan kognitif yang penuh perhatian dan fleksibel dimana peserta didik tidak sekadar membaca teks melainkan secara sadar mempertanyakan, mengoneksi, dan menginterpretasi informasi yang dijumpai. Berbeda dengan pembacaan mekanis yang bersifat pasif, pembaca *mindful* secara aktif membangun hubungan antara teks dengan konteks, antara gagasan penulis dengan pengalaman pribadi,

dan antara informasi yang sedang dibaca dengan pengetahuan yang telah dimiliki sebelumnya.

Dalam pembelajaran membaca, *mindful learning* diwujudkan melalui serangkaian strategi yang mendorong keterlibatan metakognitif peserta didik. Salah satu strategi yang telah terbukti efektif adalah *think-aloud*, di mana peserta didik diminta untuk mengverbalisasi proses berpikirnya saat membaca, mengidentifikasi kesulitan, merumuskan prediksi, dan memonitor pemahaman secara real-time (Pressley & Afflerbach, 1995). Penelitian yang dilakukan oleh Duffy (2009) menunjukkan bahwa pengajaran strategi membaca yang eksplisit dan disertai pemodelan *think-aloud* oleh guru secara signifikan meningkatkan kemampuan pemahaman membaca peserta didik, terutama pada teks-teks yang memiliki tingkat kompleksitas tinggi.

Dalam kerangka diferensiasi, penerapan *mindful learning* mengambil bentuk yang sangat konkret melalui strategi multi-teks berdiferensiasi. Guru menyiapkan beberapa teks yang berbeda dalam tingkat keterbacaan, perspektif, genre, atau latar belakang budaya dan menyatukan seluruh kelompok melalui pertanyaan-pertanyaan diskusi yang sama. Setiap kelompok peserta didik membawa informasi dan sudut pandang unik dari teks yang dibacanya ke dalam diskusi kelas, sehingga ruang kelas berubah menjadi arena pertukaran pengetahuan yang kaya dan autentik (Tomlinson, 2014). Guru dapat memanfaatkan teknologi sederhana seperti kode *QR barcode* untuk mendistribusikan teks yang berbeda secara efisien kepada kelompok yang berbeda sesuai tingkat kemampuan, minat, atau topik yang diminati peserta didik.

Perbedaan mendasar antara model multi-teks ini dengan pembelajaran konvensional terletak pada kualitas interaksi intelektual yang dihasilkan. Dalam model konvensional yang mengandalkan satu teks tunggal, seluruh

peserta didik memiliki akses terhadap informasi yang identik, sehingga diskusi kelas cenderung konfirmatif yaitu peserta didik saling mengonfirmasi pemahaman atas teks yang sama tanpa ada dorongan untuk benar-benar berargumentasi atau mempertahankan perspektif. Sebaliknya, dalam model multi-teks, perbedaan informasi antar kelompok menciptakan *cognitive dissonance* yang produktif: peserta didik perlu mendengarkan secara kritis informasi dari kelompok lain, mengevaluasi relevansinya, dan membangun argumen berdasarkan teks yang mereka baca sendiri (Paul & Elder, 2006). Proses inilah yang melatih kompetensi membaca kritis secara autentik.

Komponen reflektif dari *mindful learning* diwujudkan melalui tugas-tugas yang mendorong peserta didik untuk melihat kembali proses dan hasil pemahamannya sendiri. Guru dapat mengintegrasikan tugas seperti jurnal baca reflektif, di mana peserta didik menuliskan bukan hanya apa yang dipahami dari teks, tetapi juga bagaimana pemahaman tersebut berubah selama proses membaca dan mendiskusikan teks; pembuatan peta konsep yang merekonstruksi hubungan ide dalam teks secara visual; atau presentasi singkat tentang interpretasi teks yang kemudian dibandingkan dengan interpretasi kelompok lain. Tugas-tugas reflektif ini sekaligus berfungsi sebagai instrumen asesmen diferensiasi yang mampu menangkap kedalaman pemahaman individual, bukan sekadar ketepatan jawaban faktual (Biggs & Tang, 2011).

Lebih lanjut, *mindful learning* dalam konteks membaca berdiferensiasi juga menuntut guru untuk secara rutin melakukan *pre-reading assessment* guna memetakan kemampuan awal, minat, dan kebutuhan belajar peserta didik sebelum menentukan teks yang akan digunakan. Duke dan Pearson (2002) menekankan bahwa guru yang efektif dalam pembelajaran membaca adalah mereka yang mampu

mengdiagnosis profil membaca peserta didik secara akurat dan meresponsnya dengan pemilihan teks serta strategi yang tepat sasaran. Pemetaan ini tidak harus formal dan rumit; observasi sistematis, diskusi singkat, atau kuis sederhana tentang minat membaca sudah cukup untuk memberikan informasi diagnostik yang dibutuhkan guru dalam menerapkan diferensiasi yang efektif.

2.2 Meaningful Learning: Membangun Pemahaman yang Bermakna dan Mendalam

Pilar kedua adalah *meaningful learning*, yang berakar pada teori belajar bermakna Ausubel (1968). Ausubel berargumen bahwa belajar yang bermakna (*meaningful learning*) terjadi ketika peserta didik secara sengaja mengaitkan pengetahuan baru dengan struktur pengetahuan yang sudah dimiliki sebelumnya (*prior knowledge*), sehingga informasi baru tersebut terasimilasi ke dalam kerangka kognitif yang sudah ada dan bukan sekadar dihafal sebagai fakta yang terisolasi. Sebaliknya, belajar hafalan (*rote learning*) hanya menghasilkan pengetahuan yang rapuh, mudah terlupakan, dan sulit diaplikasikan dalam konteks yang berbeda dari konteks belajar aslinya. Dalam konteks pembelajaran membaca, implikasi teori Ausubel sangat signifikan: pemahaman yang bermakna terhadap suatu teks mensyaratkan aktivasi dan koneksi aktif dengan apa yang sudah diketahui peserta didik tentang topik, genre, maupun konteks sosial teks tersebut.

Sebelum kegiatan membaca dimulai, guru dapat merancang aktivitas *pre-reading* yang secara eksplisit mengaktifkan *prior knowledge* peserta didik sebagai jembatan menuju pemahaman teks baru. Strategi seperti *KWL chart* (*Know-Want to Know-Learned*), brainstorming tematik, atau diskusi pertanyaan pemantik membantu peserta didik menyadari apa yang telah mereka ketahui tentang topik bacaan sekaligus membangun keingintahuan

intelektual yang mendorong keterlibatan lebih dalam dengan teks (Ogle, 1986). Aktivasi *prior knowledge* ini juga berfungsi sebagai titik diferensiasi, karena peserta didik dengan latar belakang pengetahuan yang berbeda akan menghasilkan koneksi yang berbeda-beda, memperkaya diskusi kelas secara organik.

Inti dari *meaningful learning* dalam pembelajaran membaca adalah pengembangan kemampuan berpikir inferensial dan evaluatif yang melampaui pemahaman literal teks. Peserta didik diarahkan untuk tidak hanya memahami "apa" yang dikatakan penulis, tetapi juga menjawab pertanyaan-pertanyaan tingkat tinggi: mengapa penulis mengambil posisi tersebut dan argumen apa yang mendasarinya? Bukti atau data apa yang mendukung atau justru melemahkan klaim penulis? Apakah ada perspektif yang tidak diwakili atau sengaja diabaikan dalam teks? Bagaimana gagasan dalam teks berkaitan dengan fenomena sosial yang dialami peserta didik sehari-hari? Pertanyaan-pertanyaan seperti ini melatih peserta didik mengembangkan kemampuan membaca kritis yang dalam kerangka revisi taksonomi Bloom mencakup tingkat analisis, evaluasi, dan sintesis (Anderson, dkk., 2001).

Strategi *Questioning the Author* (QtA) yang dikembangkan oleh Beck, dkk. (1997) merupakan salah satu pendekatan yang secara langsung mengoperasionalkan *meaningful learning* dalam pembelajaran membaca. Dalam QtA, peserta didik dilatih untuk berinteraksi kritis dengan teks dengan menganggap bahwa penulis adalah entitas yang dapat dipertanyakan keputusan-keputusan penulisannya. Pertanyaan seperti "Apa yang sebenarnya ingin disampaikan penulis di sini?", "Apakah penulis sudah menjelaskan hal ini dengan cukup jelas?", dan "Mengapa penulis memilih untuk memasukkan informasi ini?" mendorong peserta didik untuk tidak menerima teks sebagai otoritas yang tidak dapat

digugat, melainkan sebagai karya manusia yang dapat dikritisi dan dievaluasi. Pendekatan ini terbukti secara empiris meningkatkan pemahaman membaca dan kemampuan berpikir kritis peserta didik (McKeown, dkk., 2009).

Diferensiasi dalam pilar *meaningful learning* diwujudkan melalui penyediaan teks pendukung dari berbagai sumber dengan tingkat kompleksitas yang berbeda, namun tetap terhubung secara tematik. Peserta didik dengan kemampuan membaca yang lebih tinggi-yang oleh Vygotsky (1978) disebut telah beroperasi pada ZPD yang lebih tinggi-dapat didorong untuk menganalisis teks-teks akademis, laporan penelitian, atau artikel opini yang memerlukan kemampuan inferensial tinggi. Peserta didik yang masih mengembangkan kemampuan dasarnya dapat menggunakan teks yang lebih aksesibel namun tetap menantang secara kognitif sesuai ZPD mereka. Yang terpenting, pertanyaan-pertanyaan pemahaman mendalam yang diberikan kepada seluruh kelompok tetap berorientasi pada pengembangan kemampuan berpikir tingkat tinggi. Hal ini bukan untuk menyederhanakan ekspektasi kognitif untuk peserta didik yang "lebih lemah", melainkan menyesuaikan scaffolding-nya (Wood, dkk., 1976).

Dimensi kontekstualisasi juga merupakan elemen kunci *meaningful learning* yang kerap terabaikan dalam pembelajaran membaca konvensional. Ini berkaitan dengan dalam hal membaca, setiap teks memiliki konteks produksi (siapa penulisnya, untuk siapa ditulis, dalam kondisi sosial-historis apa) yang sangat memengaruhi makna yang dikandungnya (Luke & Freebody, 1999). Dengan membimbing peserta didik untuk mempertimbangkan konteks ini, guru tidak hanya meningkatkan kedalaman pemahaman peserta didik terhadap teks tertentu, tetapi juga membangun *critical literacy*—kemampuan untuk membaca teks secara kritis sebagai produk budaya dan sosial yang sarat dengan pilihan

dan nilai-nilai tertentu. *Critical literacy* inilah yang menjadi tujuan akhir dari pembelajaran membaca kritis (Freire & Macedo, 1987) dan yang membedakan pembaca yang sekadar memahami teks dari pembaca yang mampu menggunakannya untuk berpikir dan bertindak secara transformatif.

2.3 Joyful Learning: Membangun Motivasi dan Pengalaman Membaca yang Bermakna Secara Emosional

Pilar ketiga adalah *joyful learning*, yang menekankan pentingnya dimensi emosional dan motivasional dalam pembelajaran membaca. Perspektif *educational neuroscience* memberikan landasan ilmiah yang kuat bagi pentingnya pilar ini. Penelitian oleh Immordino-Yang dan Damasio (2007) menunjukkan bahwa emosi dan kognisi tidak dapat dipisahkan secara neurobiologis dimana proses belajar yang efektif selalu melibatkan komponen afektif, dan emosi positif secara konsisten meningkatkan perhatian, memori kerja, serta kemampuan pemrosesan informasi yang kompleks. Sebaliknya, kondisi emosional yang ditandai oleh kecemasan, kebosanan, atau tekanan akademis yang berlebihan secara neurokognitif menghambat aktivasi korteks prefrontal yang bertanggung jawab atas fungsi-fungsi kognitif tingkat tinggi seperti analisis dan evaluasi (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

Dalam konteks pembelajaran membaca, kecemasan terhadap aktivitas membaca (*reading anxiety*) merupakan hambatan afektif yang nyata dan kerap diabaikan dalam desain pembelajaran. Peserta didik yang secara emosional tidak nyaman dengan aktivitas membaca—baik karena pengalaman negatif sebelumnya, teks yang terlalu sulit, atau sistem penilaian yang menekankan kesalahan—cenderung mengembangkan sikap aversif terhadap membaca yang termanifestasi dalam rendahnya frekuensi dan kualitas membaca mandiri (Alexander & Fox, 2004). Oleh karena itu, menciptakan suasana belajar membaca yang menyenangkan

dan aman secara emosional bukan sekadar preferensi pedagogis yang bersifat opsional, melainkan prasyarat psikologis yang fundamental bagi perkembangan kompetensi membaca jangka panjang.

Gambrell (2011) dalam kajian komprehensifnya tentang motivasi membaca mengidentifikasi tujuh kondisi yang paling kuat dalam membangun motivasi intrinsik membaca peserta didik, yaitu: (1) akses terhadap buku dan teks yang menarik dan beragam, (2) waktu yang cukup untuk membaca mandiri, (3) dukungan sosial dari guru dan teman sebaya, (4) insentif yang mendorong pembaca untuk berbagi pengalaman membaca, (5) kesempatan memilih bahan bacaan sendiri, (6) paparan terhadap model membaca yang positif dari guru, dan (7) pengalaman sukses dalam membaca yang membangun rasa kompetensi (*sense of competence*). Ketujuh kondisi ini secara keseluruhan dapat diciptakan dalam lingkungan kelas yang menerapkan *joyful learning* secara sistematis.

Aspek otonomi dalam memilih bahan bacaan merupakan salah satu komponen *joyful learning* yang paling kuat dampaknya terhadap motivasi membaca. Guthrie dan Wigfield (2000) dalam kerangka *Concept-Oriented Reading Instruction* (CORI) menunjukkan bahwa peserta didik yang diberi otonomi untuk memilih sendiri teks yang akan dibaca berdasarkan minat mereka menunjukkan peningkatan keterlibatan, motivasi intrinsik, dan kemampuan membaca yang lebih signifikan dibandingkan peserta didik yang hanya membaca teks yang ditentukan sepenuhnya oleh guru. Temuan ini memiliki implikasi langsung bagi diferensiasi: dengan menyediakan pilihan teks yang beragam dalam hal topik, genre, format, dan tingkat kesulitan, guru sekaligus menerapkan diferensiasi konten sekaligus membangun *joyful learning*.

Secara konkret, *joyful learning* dalam pembelajaran membaca berdiferensiasi dapat diimplementasikan melalui berbagai strategi pedagogis yang telah teruji. Strategi *shared reading* memungkinkan guru dan peserta didik membaca bersama-sama teks yang dipilih guru, dengan guru melakukan pemodelan strategi membaca secara eksplisit sambil membangun pengalaman membaca yang menyenangkan secara sosial (Fisher & Frey, 2012). Strategi *reading aloud* di mana guru membacakan teks dengan ekspresif dan antusias, terbukti efektif meningkatkan motivasi membaca, memperluas kosakata, dan memperkenalkan peserta didik pada genre dan gaya penulisan yang beragam (Trelease, 2013). Dalam konteks diferensiasi, *reading aloud* oleh guru berfungsi sebagai "pintu masuk" yang inklusif ke teks-teks yang mungkin sulit diakses mandiri oleh sebagian peserta didik.

Klub baca (*book clubs* atau *literature circles*) merupakan strategi kolaboratif yang mengintegrasikan *joyful learning* dengan diferensiasi secara sangat efektif. Dalam *literature circles* yang dikembangkan oleh Daniels (2002), peserta didik berkelompok berdasarkan pilihan buku atau teks yang mereka minati, bukan sekadar berdasarkan kemampuan membaca. Setiap anggota kelompok memegang peran tertentu yang berotasi (seperti *discussion director*, *literary luminary*, *connector*, dan *summarizer*) sehingga setiap peserta didik berkontribusi secara bermakna sesuai kekuatan uniknya. Model ini secara bersamaan memenuhi prinsip diferensiasi produk dan proses, sekaligus menciptakan komunitas baca yang genuine dan menyenangkan di dalam kelas.

Permainan literasi berbasis teks juga merupakan komponen *joyful learning* yang efektif, khususnya untuk peserta didik pada jenjang sekolah dasar dan menengah pertama. Aktivitas seperti kuis berbasis teks, debat mini berdasarkan bacaan, drama baca (*readers theater*), atau

permainan peran berdasarkan narasi yang dibaca tidak hanya menyenangkan, tetapi juga menuntut peserta didik untuk memahami teks secara mendalam karena keberhasilan bermain bergantung pada pemahaman teks yang akurat. Penelitian Rosenblatt (1995) tentang teori respons pembaca (*reader-response theory*) menegaskan bahwa keterlibatan emosional dan personal pembaca dengan teks yang distimulasi oleh aktivitas-aktivitas seperti drama baca dan permainan berbasis teks justru memperdalam pemahaman dan meningkatkan kemampuan interpretasi teks secara signifikan.

Pemberian apresiasi atas pencapaian membaca individual merupakan komponen *joyful learning* yang sering diremehkan tetapi memiliki dampak besar terhadap kepercayaan diri dan motivasi membaca peserta didik. Dalam kerangka diferensiasi, apresiasi ini seharusnya bersifat personal dan mengakui kemajuan relatif setiap peserta didik dari titik awalnya, bukan membandingkan pencapaian satu peserta didik dengan peserta didik lain yang memiliki kemampuan awal berbeda. Penghargaan sederhana seperti sertifikat pembaca, catatan apresiasi dari guru, atau kesempatan untuk merekomendasikan bacaan kepada teman sekelas dapat membangun *positive reading identity* peserta didik atau sebuah konsep yang oleh Archer dan Francis (2007) diidentifikasi sebagai salah satu prediktor kuat keterlibatan jangka panjang dengan aktivitas literasi.

2.4 Sinergi Ketiga Pilar dalam Pembelajaran Membaca Berdiferensiasi

Ketiga pilar diatas tidak beroperasi secara terpisah-pisah, melainkan membentuk ekosistem pembelajaran membaca yang terintegrasi. *Mindful learning* memastikan bahwa peserta didik terlibat secara aktif dan reflektif selama proses membaca berlangsung; *meaningful learning* memastikan bahwa keterlibatan tersebut menghasilkan

pemahaman yang mendalam dan transformatif; sementara *joyful learning* memastikan bahwa seluruh proses berlangsung dalam kondisi emosional yang kondusif bagi perkembangan kognitif dan pembentukan identitas positif sebagai pembaca. Kekurangan pada salah satu pilar akan melemahkan keseluruhan proses: pembelajaran yang *mindful* dan *meaningful* tanpa *joyful* berisiko menghasilkan peserta didik yang secara teknis kompeten tetapi tidak mencintai membaca; pembelajaran yang *joyful* tanpa kedalaman kognitif hanya menghasilkan kesenangan sesaat tanpa pertumbuhan literasi yang substansial.

Sinergi ini menjadi semakin kuat ketika dikembangkan di atas fondasi diferensiasi yang responsif. Tomlinson dan Imbeau (2010) menekankan bahwa diferensiasi yang efektif bukan sekadar memberikan "tugas yang lebih mudah" kepada peserta didik yang kurang mampu, melainkan merancang pengalaman belajar yang menantang secara tepat bagi setiap individu. Dalam konteks pembelajaran membaca, ini berarti seluruh peserta didik terlepas dari kemampuan awal mereka, mendapatkan kesempatan untuk mengalami *mindful*, *meaningful*, dan *joyful reading* secara bersamaan, meskipun melalui teks, tugas, dan dukungan yang berbeda-beda sesuai dengan kebutuhan masing-masing.

Kerangka integratif ini memiliki konsistensi yang kuat dengan apa yang oleh Duke, dkk. (2011) disebut sebagai pendekatan *comprehensive reading instruction* yaitu pendekatan pembelajaran membaca yang secara bersamaan mengembangkan pengetahuan kata (*word knowledge*), pemahaman teks (*text comprehension*), motivasi membaca, dan kemampuan membaca kritis dalam ekosistem pembelajaran yang koheren. Pendekatan komprehensif seperti inilah yang, menurut kajian metaanalisis Hattie (2009), memberikan efek terbesar terhadap perkembangan

kemampuan membaca peserta didik dibandingkan pendekatan parsial yang hanya berfokus pada satu aspek.

2.5 Asesmen dalam Pembelajaran Membaca Berdiferensiasi dan Deep Learning

Implementasi *deep learning* dan *differentiated learning* dalam pembelajaran membaca menuntut pendekatan asesmen yang juga berdiferensiasi dan berorientasi pada pemahaman mendalam. Asesmen konvensional yang hanya mengukur kemampuan menjawab pertanyaan faktual tentang teks tidak mampu menangkap kedalaman pemahaman yang menjadi tujuan utama kedua pendekatan ini. Sebaliknya, dibutuhkan instrumen asesmen yang mampu mengukur kemampuan inferensial, evaluatif, dan kritis peserta didik terhadap teks (Afflerbach, 2007).

Asesmen berbasis portofolio membaca merupakan salah satu instrumen yang paling sesuai dengan kerangka integratif ini. Dalam portofolio, peserta didik mengumpulkan berbagai karya yang mencerminkan perkembangan kemampuan membaca mereka dari waktu ke waktu, misalnya jurnal baca, resensi, peta konsep, rekaman diskusi, hingga esai argumentatif berbasis teks. Dengan demikian, asesmen tidak lagi bersifat momentan dan decontextualized, melainkan mencerminkan proses perkembangan yang autentik dan individual (Valencia, 1990). Portofolio juga secara alami mengakomodasi diferensiasi produk, karena peserta didik dapat menunjukkan pemahaman mereka melalui ragam bentuk ekspresi yang sesuai dengan kekuatan dan gaya belajar masing-masing.

Asesmen berbasis kinerja (*performance-based assessment*) seperti presentasi analisis teks, diskusi sokrates (*Socratic seminar*), atau proyek literasi berbasis komunitas juga merupakan instrumen yang sangat sesuai. Dalam *Socratic seminar*, peserta didik mendiskusikan teks secara mendalam dalam format dialog terstruktur yang menuntut

mereka untuk tidak hanya memahami teks, tetapi juga mempertahankan interpretasi, merespons perspektif teman, dan merevisi pemahaman berdasarkan argumen yang lebih kuat (Copeland, 2005). Format ini secara bersamaan berfungsi sebagai strategi pembelajaran *mindful* dan *meaningful* sekaligus sebagai asesmen autentik yang mencerminkan kemampuan berpikir kritis peserta didik secara nyata.

2.6 Tantangan dan Pertimbangan Implementasi

Meskipun kerangka integratif yang diusulkan menawarkan potensi besar, implementasinya di lapangan menghadapi sejumlah tantangan yang perlu diantisipasi secara realistis. Pertama, pengelolaan kelas dengan teks, aktivitas, dan asesmen yang berdiferensiasi menuntut kapasitas manajerial dan pedagogis guru yang jauh lebih tinggi dibandingkan pembelajaran konvensional. Merancang diferensiasi yang efektif membutuhkan pemahaman mendalam tentang profil belajar setiap peserta didik, keahlian dalam memilih dan mengadaptasi teks, serta kemampuan mengelola dinamika kelas yang lebih kompleks secara bersamaan (Tomlinson & Imbeau, 2010). Penelitian menunjukkan bahwa guru yang belum mendapatkan pelatihan yang memadai tentang diferensiasi sering kali mengimplementasikan diferensiasi secara dangkal – sekadar memberikan tugas yang lebih sedikit kepada peserta didik yang mengalami kesulitan, alih-alih merancang pengalaman belajar yang benar-benar responsif terhadap kebutuhan individu (Brighton, dkk., 2005).

Kedua, tidak semua sekolah, khususnya di daerah terpencil atau dengan sumber daya terbatas, memiliki akses yang setara terhadap beragam sumber teks berkualitas, baik cetak maupun digital. Ketimpangan infrastruktur ini menjadi hambatan struktural yang tidak dapat diselesaikan sepenuhnya melalui upaya individual guru. Diperlukan kebijakan pendidikan yang sistemik untuk memastikan

ketersediaan koleksi bahan bacaan yang beragam di setiap sekolah, termasuk melalui pemanfaatan platform digital berlisensi terbuka (*open educational resources*) yang dapat diakses secara gratis oleh peserta didik dan guru (UNESCO, 2016).

Ketiga, tantangan asesmen merupakan hambatan yang sifatnya lebih konseptual. Guru dan sekolah yang terbiasa dengan sistem asesmen berbasis ujian standar sering mengalami tegangan antara tuntutan asesmen konvensional yang berfokus pada hafalan dengan prinsip asesmen *deep learning* yang berfokus pada pemahaman mendalam dan kemampuan berpikir kritis. Biggs dan Tang (2011) menyebut fenomena ini sebagai *backwash effect* atau kecenderungan sistem asesmen untuk "mendorong mundur" kualitas pembelajaran ke arah yang diukur oleh ujian, bukan ke arah yang dirumuskan dalam tujuan pembelajaran. Mengatasi hambatan ini membutuhkan keberanian institusional untuk mereformasi sistem asesmen secara bersamaan dengan reformasi pembelajaran.

Tantangan keempat adalah perubahan paradigma yang dibutuhkan dari guru itu sendiri. Implementasi *deep learning* dan *differentiated learning* secara integratif menuntut guru untuk melepaskan keyakinan lama tentang "mengajar yang baik" sebagai menyampaikan informasi secara sistematis kepada seluruh kelas secara bersamaan. Perubahan paradigma ini tidak terjadi secara otomatis melalui pelatihan teknis semata; ia membutuhkan refleksi profesional yang mendalam, dukungan komunitas belajar guru (*professional learning communities*), dan kepemimpinan sekolah yang mendukung eksperimentasi pedagogis (Fullan, dkk., 2018). Dalam konteks implementasi Kurikulum Merdeka di Indonesia, tantangan ini sangat relevan mengingat perubahan paradigma yang dituntut oleh kurikulum tersebut

cukup fundamental dibandingkan praktik pembelajaran sebelumnya (Kemendikbudristek, 2022).

Keempat tantangan ini tidak dimaksudkan untuk menegaskan nilai dan urgensi dari kerangka integratif yang diusulkan, melainkan untuk menegaskan bahwa transformasi pembelajaran membaca yang bermakna membutuhkan pendekatan yang sistemik dan berkelanjutan bukan sekadar adopsi teknik-teknik baru secara sporadis. Perubahan paradigma menuju *deep learning* yang berdiferensiasi memerlukan dukungan dari semua lapisan sistem pendidikan: guru, kepala sekolah, perancang kurikulum, lembaga pendidik tenaga kependidikan, dan pembuat kebijakan.

3. Simpulan

Artikel konseptual ini telah memaparkan bahwa integrasi *deep learning* dan *differentiated learning* merupakan kerangka pedagogis yang menjanjikan untuk meningkatkan kemampuan membaca pemahaman dan membaca kritis peserta didik. *Deep learning*, yang berakar pada pemikiran Marton dan Säljö (1976) serta dikembangkan lebih lanjut oleh Biggs dan Tang (2011), mendorong peserta didik membangun pemahaman bermakna, mengembangkan kemampuan berpikir tingkat tinggi, dan mengaplikasikan pengetahuan dalam konteks nyata. *Differentiated learning*, yang dipopulerkan oleh Tomlinson (2014), menghadirkan fleksibilitas pedagogis yang memastikan setiap peserta didik dengan segala keragaman kemampuan, minat, dan gaya belajarnya memperoleh kesempatan belajar yang optimal.

Implementasi integratif kedua pendekatan ini dalam pembelajaran membaca diwujudkan melalui tiga pilar yang saling menopang: *mindful learning* yang membangun kesadaran membaca aktif, reflektif, dan metakognitif melalui strategi multi-teks berdiferensiasi; *meaningful learning* yang menghubungkan teks dengan pengetahuan awal, pengalaman, dan kemampuan berpikir kritis peserta didik melalui pertanyaan inferensial dan evaluatif; serta *joyful learning* yang membangun motivasi intrinsik dan pengalaman membaca yang positif secara emosional melalui otonomi pilihan teks, strategi kolaboratif, dan apresiasi atas kemajuan individual. Ketiga pilar ini beroperasi secara sinergis di atas fondasi diferensiasi konten, proses, produk, dan lingkungan belajar, sehingga seluruh peserta didik bukan hanya yang berkemampuan tinggi dapat mencapai pemahaman yang mendalam dan bermakna.

Implikasi pedagogis dari artikel ini menggarisbawahi perlunya perubahan paradigma yang menyeluruh dalam pembelajaran membaca: dari model transmisi informasi menuju model konstruksi makna yang berpusat pada peserta didik; dari asesmen berbasis hafalan menuju asesmen berbasis portofolio dan kinerja yang mengukur kedalaman pemahaman; dan dari pengelolaan kelas yang seragam menuju pengelolaan yang responsif terhadap keberagaman individual. Guru perlu terus mengembangkan kompetensi dalam merancang pembelajaran membaca berdiferensiasi

yang berorientasi pada pemahaman mendalam, didukung oleh kepemimpinan sekolah yang kondusif dan kebijakan pendidikan yang menyediakan sumber belajar yang beragam dan berkualitas.

Dengan demikian, kemampuan membaca pemahaman dan kritis peserta didik Indonesia diharapkan dapat berkembang secara berkelanjutan, melampaui sekadar penguasaan teknis terhadap teks, menuju pembentukan generasi pembaca yang reflektif, kritis, empatik, dan mampu menggunakan kemampuan literasinya untuk memahami, menganalisis, serta berkontribusi secara bermakna terhadap realitas sosial dan akademik yang kompleks di sekitarnya.

BIODATA

Hadi Wardoyo lahir di Nganjuk. Saat ini mengajar di Universitas PGRI Kanjuruhan Malang. Fokus di bidang pendidikan dan pembelajaran bahasa dan sastra Indonesia, dengan spesialisasi pembelajaran bahasa Indonesia. Menjadi penulis buku ajar SMP Bahasa Indonesia tingkat nasional sejak tahun 2010-2022. Aktif menjadi narasumber di Direktorat Pendidikan, Kementrian Dasar dan Menengah Republik Indonesia sejak tahun 2010-2022. Saat ini aktif meneliti pengembangan bahasa Indonesia dan asesmen.

Referensi

- Afflerbach, P. (2007). *Understanding and using reading assessment, K-12*. International Reading Association.
- Alexander, P. A., & Fox, E. (2004). A historical perspective on reading research and practice. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 33-68). International Reading Association.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Archer, L., & Francis, B. (2007). *Understanding minority ethnic achievement: Race, gender, class and "success"*. Routledge.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., Hamilton, R. L., & Kucan, L. (1997). *Questioning the author: An approach for enhancing*

- student engagement with text*. International Reading Association.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does (4th ed.)*. Open University Press/McGraw-Hill.
- Brighton, C. M., Hertberg, H. L., Moon, T. R., Tomlinson, C. A., & Callahan, C. M. (2005). *The feasibility of high-end learning in a diverse middle school*. National Research Center on the Gifted and Talented.
- Copeland, M. (2005). *Socratic circles: Fostering critical and creative thinking in middle and high school*. Stenhouse Publishers.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups (2nd ed.)*. Stenhouse Publishers.
- Duffy, G. G. (2009). *Explaining reading: A resource for teaching concepts, skills, and strategies (2nd ed.)*. Guilford Press.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 205–242). International Reading Association.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (4th ed., pp. 51–93). International Reading Association.
- Fisher, D., & Frey, N. (2012). *Close reading and writing from sources*. International Reading Association.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Bergin & Garvey.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world change the world*. Corwin Press.

- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172–178. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01024>.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). Lawrence Erlbaum.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 99–107. <https://doi.org/10.1080/00461520701263368>.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>.
- Kemendikbudristek. (2022). *Panduan pembelajaran dan asesmen pendidikan anak usia dini, pendidikan dasar, dan menengah*. Pusat Kurikulum dan Pembelajaran.
- Langer, E. J. (2000). Mindful learning. *Current Directions in Psychological Science*, 9(6), 220–223. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00099>.
- Luke, A., & Freebody, P. (1999). Further notes on the four resources model. *Reading Online*, 3(3). <https://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>.

- McKeown, M. G., Beck, I. L., & Blake, R. G. K. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218–253. <https://doi.org/10.1598/RRQ.44.3.1>.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2023). *PIRLS 2021 international results in reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://pirls2021.org/results>.
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39(6), 564–570. <https://doi.org/10.1598/RT.39.6.11>.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life (2nd ed.)*. Pearson Prentice Hall.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Lawrence Erlbaum.
- Purnawanto, A. T. (2023). Pembelajaran berdiferensiasi. *Jurnal Pedagogy*, 16(1), 34–54.
- Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52(2), 31–47. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.31-47>.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration (5th ed.)*. Modern Language Association.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. RAND Corporation.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the

- acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407. <https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935–947.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.)*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2–3), 119–145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>.
- Trelease, J. (2013). *The read-aloud handbook (7th ed.)*. Penguin Books.
- UNESCO. (2016). Education for people and planet: Creating sustainable futures for all. *Global Education Monitoring Report*. UNESCO Publishing.
- Valencia, S. W. (1990). A portfolio approach to classroom reading assessment: The whys, whats, and hows. *The Reading Teacher*, 43(4), 338–340.
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>.

Optimalisasi Kemampuan Berbahasa Siswa SD melalui Pembelajaran Berdiferensiasi yang Kreatif dan Humanis

Agus Sholeh¹, Hadi Wardoyo², Mochamad Fauzi
Setiawan³, Nurdzihan Zahriz Zaman⁴
Universitas PGRI Kanjuruhan Malang^{1,2,3,&4}
*sholeh-agus@unikama.ac.id

1. Optimalisasi Kemampuan Berbahasa

Kemampuan berbahasa merupakan fondasi utama dalam seluruh lintasan perkembangan akademik dan sosial siswa di jenjang sekolah dasar. Penguasaan empat keterampilan berbahasa—menyimak, berbicara, membaca, dan menulis—bukan sekadar kompetensi teknis, melainkan instrumen bagi siswa untuk memahami informasi, mengekspresikan gagasan secara artikulatif, serta membangun interaksi sosial yang sehat. Di tingkat sekolah dasar, pembelajaran bahasa memegang peran strategis tidak hanya dalam meningkatkan literasi dan keterampilan komunikasi, tetapi juga dalam pembentukan karakter, stimulasi kreativitas, dan pengasahan kemampuan berpikir kritis (Herwina, 2021). Oleh karena itu, esensi dari proses pembelajaran bahasa haruslah dirancang secara kontekstual, menyenangkan, dan secara fundamental berpihak pada kebutuhan unik setiap peserta didik.

Namun, realitas pedagogis di lapangan menunjukkan adanya tantangan besar berupa keragaman profil siswa yang sangat kontras. Di dalam satu ruang kelas, guru kerap menjumpai disparitas kemampuan yang lebar: terdapat siswa yang mampu menyerap informasi secara akseleratif melalui aktivitas membaca teks, sementara siswa lain lebih responsif

terhadap stimulasi visual, permainan peran, narasi cerita, atau praktik langsung. Keragaman ini juga mencakup aspek psikologis, di mana sebagian siswa memiliki kepercayaan diri yang tinggi untuk berbicara di depan publik, sedangkan kelompok lainnya membutuhkan dukungan emosional yang lebih intens agar berani berkomunikasi (Sofiah & Hikmawati, 2023). Kondisi perbedaan kesiapan belajar, minat, dan gaya kognitif ini menuntut guru untuk meninggalkan paradigma "satu ukuran untuk semua" (*one-size-fits-all*) dan beralih ke strategi yang lebih fleksibel serta adaptif.

Pembelajaran berdiferensiasi muncul sebagai solusi metodologis yang relevan untuk menjembatani heterogenitas tersebut. Tomlinson (2014) mendefinisikan pembelajaran berdiferensiasi sebagai upaya sistematis untuk menyesuaikan proses instruksional berdasarkan kebutuhan, minat, kesiapan, dan profil belajar peserta didik. Dalam lanskap pendidikan di Indonesia, Kurikulum Merdeka telah menempatkan diferensiasi sebagai pilar utama untuk mewujudkan pembelajaran yang berpusat pada siswa (Sutrisno et al., 2023). Implementasi strategi ini terbukti mampu mengoptimalkan potensi siswa karena materi dan cara penyampaian disesuaikan dengan "zona perkembangan proksimal" masing-masing individu (Maulidia & Prafitasari, 2023).

Keberhasilan diferensiasi dalam pembelajaran bahasa didukung oleh berbagai temuan empiris. Barlian et al. (2023) menunjukkan bahwa penerapan diferensiasi dalam Kurikulum Merdeka secara signifikan meningkatkan partisipasi dan keterlibatan aktif siswa dalam kegiatan berbahasa. Hal ini diperkuat oleh argumentasi Naibaho (2023) yang menyatakan bahwa strategi berdiferensiasi mampu meningkatkan pemahaman belajar secara menyeluruh karena siswa merasa materi yang dipelajari relevan dengan kapasitas mereka. Untuk mencapai efektivitas tersebut, Wulandari et al. (2023) menekankan urgensi asesmen diagnostik sebagai langkah awal bagi guru untuk memetakan kebutuhan siswa secara presisi sebelum merancang intervensi pembelajaran.

Lebih jauh lagi, optimalisasi kemampuan berbahasa tidak cukup hanya dilakukan melalui pendekatan yang kreatif,

tetapi juga harus bersifat humanis. Pendekatan humanis memandang siswa sebagai entitas unik yang harus dihargai martabatnya dan diberi ruang untuk berkembang sesuai ritme potensinya sendiri. Sejalan dengan teori *Self-Determination* dari Deci dan Ryan (2000), lingkungan belajar yang aman, suportif, dan penuh empati akan menumbuhkan motivasi intrinsik siswa. Ketika siswa merasa nyaman secara emosional, hambatan afektif dalam berbahasa—seperti rasa takut salah atau malu—akan terkikis, sehingga mereka lebih berani bereksplorasi dengan bahasa (Herwina, 2021).

Integrasi antara kreativitas dan aspek humanis dalam diferensiasi juga dapat diperkaya dengan metodologi modern seperti *design thinking*. Rustam et al. (2024) menjelaskan bahwa pendekatan ini mendorong siswa untuk berpikir kritis dan kolaboratif melalui pemecahan masalah yang kreatif, yang mana sangat efektif jika diterapkan dalam proyek literasi bahasa di sekolah dasar. Dengan demikian, pembelajaran bahasa tidak lagi dipandang sebagai beban kognitif, melainkan sebuah proses penemuan diri yang menyenangkan.

Artikel ini bertujuan untuk mengupas tuntas strategi optimalisasi kemampuan berbahasa siswa SD melalui sintesis pembelajaran berdiferensiasi yang kreatif dan humanis. Pembahasan akan difokuskan secara mendalam pada empat pilar utama: (1) filosofi dan konsep pembelajaran berdiferensiasi dalam konteks bahasa, (2) peran strategis asesmen diagnostik sebagai kompas pembelajaran, (3) aplikasi strategi kreatif dan inovatif dalam kelas bahasa, serta (4) analisis dampak komprehensif dari pendekatan ini terhadap perkembangan literasi dan karakter siswa. Melalui pembahasan ini, diharapkan pendidik mendapatkan wawasan praktis dalam menciptakan ekosistem kelas yang inklusif dan mampu memfasilitasi setiap siswa untuk menjadi komunikator yang handal dan percaya diri.

2.1 Pembelajaran Berdiferensiasi dalam Pembelajaran Bahasa di SD

Pembelajaran berdiferensiasi merupakan pendekatan pedagogis yang memberikan kesempatan luas bagi setiap

siswa untuk belajar sesuai dengan kebutuhan, potensi, dan karakteristik unik mereka. Dalam konteks sekolah dasar (SD), di mana rentang kemampuan kognitif dan motorik siswa sangat bervariasi, pendekatan ini menjadi krusial. Menurut Tomlinson dan Imbeau (2010), diferensiasi bukan sekadar kumpulan strategi, melainkan sebuah cara berpikir tentang proses belajar-mengajar yang memprioritaskan individu. Diferensiasi dapat dioperasionalkan melalui tiga aspek utama: diferensiasi konten (apa yang dipelajari), diferensiasi proses (bagaimana siswa belajar), dan diferensiasi produk (hasil nyata dari pembelajaran).

Dalam pembelajaran bahasa di sekolah dasar, implementasi diferensiasi konten melibatkan penyediaan materi yang beragam. Sebagai contoh, guru dapat menyediakan teks bacaan dengan tingkat kompleksitas linguistik yang berbeda namun memiliki tema yang sama. Diferensiasi proses diwujudkan melalui variasi aktivitas seperti menyimak audio, melakukan diskusi kelompok kecil, atau melalui permainan bahasa bagi siswa kinestetik. Sementara itu, diferensiasi produk memungkinkan siswa mengekspresikan pemahaman mereka melalui berbagai media, baik tulisan, lisan, maupun karya visual (Sofiah & Hikmawati, 2023). Strategi ini memastikan bahwa tujuan pembelajaran tetap konsisten bagi seluruh kelas, namun jalur untuk mencapainya bersifat personal dan fleksibel.

Relevansi pendekatan ini diperkuat oleh temuan Barlian et al. (2023), yang menunjukkan bahwa pembelajaran berdiferensiasi pada mata pelajaran bahasa secara signifikan meningkatkan keterlibatan siswa. Hal ini terjadi karena siswa merasa lebih nyaman dan memiliki otonomi dalam belajar. Senada dengan itu, Kamalia (2023) melalui tinjauan literatur sistematis menyimpulkan bahwa diferensiasi berdampak positif terhadap motivasi dan partisipasi siswa, karena kurikulum yang kaku seringkali justru mematikan minat belajar anak yang memiliki profil belajar non-tradisional. Pada fase perkembangan SD, di mana terjadi transisi dari kemampuan membaca teknis ke membaca pemahaman, diferensiasi membantu guru mengakomodasi siswa yang lancar membaca namun sulit menulis, atau siswa yang aktif

berbicara namun kurang percaya diri dalam presentasi formal (Maulidia & Prafitasari, 2023).

2.2 Peran Asesmen Diagnostik dalam Pembelajaran Berdiferensiasi

Asesmen diagnostik merupakan pondasi sekaligus kompas dalam pembelajaran berdiferensiasi. Tanpa asesmen yang akurat, diferensiasi hanya akan menjadi tebakan yang tidak efektif. Melalui asesmen diagnostik, guru dapat memetakan kemampuan awal, minat, gaya belajar, dan kebutuhan emosional siswa sebelum intervensi pembelajaran dilakukan. Hal ini sejalan dengan pandangan Wulandari et al. (2023) yang menegaskan bahwa asesmen diagnostik membantu guru merancang strategi yang tepat sasaran, sehingga tidak ada siswa yang merasa "tertinggal" karena materi terlalu sulit atau "bosan" karena materi terlalu mudah.

Dalam praktiknya di kelas bahasa SD, asesmen diagnostik dapat dilakukan secara non-formal namun mendalam, seperti melalui observasi rutin, wawancara ringan, atau tes bercerita secara spontan. Sebagai ilustrasi, guru dapat meminta siswa membaca sebuah cerita pendek dan menceritakannya kembali. Aktivitas ini memberikan data berharga mengenai pemahaman bacaan, penguasaan kosakata, hingga tingkat kepercayaan diri siswa (Wulandari et al., 2023). Data yang terkumpul kemudian menjadi dasar bagi guru untuk mengelompokkan siswa secara fleksibel (*flexible grouping*) atau memberikan dukungan tambahan (*scaffolding*) bagi mereka yang membutuhkan.

Lebih jauh, asesmen diagnostik memainkan peran besar dalam menciptakan lingkungan yang humanis. Dengan memahami latar belakang siswa secara menyeluruh, guru tidak lagi terjebak pada penilaian angka semata, melainkan mampu memberikan dukungan emosional yang spesifik (Herwina, 2021). Asesmen ini mencegah terjadinya frustrasi akademik pada siswa, karena setiap langkah pembelajaran yang mereka lalui disesuaikan dengan kapasitas aktual mereka saat itu, yang pada akhirnya menumbuhkan rasa percaya diri untuk terus mengeksplorasi kemampuan berbahasa mereka (Naibaho, 2023).

2.3 Strategi Kreatif dalam Pembelajaran Berdiferensiasi Bahasa

Diferensiasi akan mencapai efektivitas maksimal apabila dipadukan dengan strategi kreatif yang kontekstual dan interaktif. Bagi siswa usia sekolah dasar, pembelajaran yang melibatkan unsur permainan dan cerita jauh lebih bermakna dibandingkan metode ceramah konvensional. Kreativitas guru dalam meramu aktivitas bahasa menjadi kunci utama. Salah satu strategi yang efektif adalah pemanfaatan narasi dan permainan bahasa. Guru dapat menyajikan berbagai pilihan genre cerita—mulai dari fabel hingga biografi tokoh inspiratif—yang kemudian diikuti oleh aktivitas pilihan siswa (*choice board*), seperti menggambar adegan favorit, menulis surat untuk tokoh cerita, atau melakukan bermain peran (Swandewi, 2021).

Integrasi media digital dan pendekatan modern seperti *Design Thinking* juga memberikan dimensi baru dalam diferensiasi bahasa. Rustam et al. (2024) menjelaskan bahwa *Design Thinking* melatih siswa untuk berpikir kritis dan kolaboratif melalui tahapan empati hingga pembuatan prototipe. Di sekolah dasar, hal ini dapat diwujudkan melalui proyek pembuatan buku cerita mini digital atau *podcast* anak. Kegiatan ini mengintegrasikan seluruh keterampilan berbahasa (menyimak, berbicara, membaca, dan menulis) dalam satu paket aktivitas kreatif yang relevan dengan perkembangan zaman.

Diferensiasi produk juga menjadi ruang bagi kreativitas siswa untuk berkembang. Alih-alih mewajibkan satu bentuk tugas yang sama, guru memberikan kebebasan bagi siswa untuk mendemonstrasikan pemahaman mereka melalui poster, puisi, rekaman suara, maupun presentasi lisan (Kusumaningpuri, 2024). Pilihan-pilihan ini memungkinkan siswa dengan kecerdasan yang beragam—baik itu linguistik, visual-spasial, maupun interpersonal—untuk bersinar melalui cara yang paling sesuai dengan karakter mereka masing-masing.

2.4 Pendekatan Humanis dalam Pembelajaran Bahasa

Pendekatan humanis dalam pembelajaran bahasa menitikberatkan pada kualitas hubungan emosional antara guru dan siswa serta antar-sesama siswa. Pembelajaran bahasa bukan sekadar transfer aturan tata bahasa, melainkan proses ekspresi diri yang membutuhkan rasa aman secara psikologis. Lingkungan kelas yang humanis adalah lingkungan di mana siswa merasa dihargai, diterima, dan tidak takut melakukan kesalahan. Guru dalam hal ini berperan sebagai fasilitator yang memberikan apresiasi atas setiap proses, sekecil apapun kemajuan yang ditunjukkan siswa dalam membaca atau menulis (Evendi et al., 2023).

Dalam kerangka diferensiasi, sisi humanis terlihat nyata ketika guru memberikan ruang bagi setiap siswa untuk belajar sesuai ritmenya sendiri. Guru tidak memberikan tekanan yang seragam bagi seluruh siswa untuk mencapai target dalam waktu yang bersamaan, melainkan menyediakan dukungan personal sesuai kebutuhan individu. Hal ini sangat penting karena banyak siswa SD yang secara kognitif mampu, namun secara emosional merasa terhambat karena rasa takut akan kritik (Herwina, 2021). Budaya kelas yang merayakan proses belajar di atas hasil akhir akan membuat siswa lebih berani menggunakan bahasa sebagai alat komunikasi yang jujur.

Implementasi pendekatan ini dapat dilakukan melalui komunikasi positif, sesi refleksi rutin, dan pemberian umpan balik (*feedback*) yang bersifat membangun. Ketika seorang guru mendengarkan ide siswa dengan penuh empati, siswa akan merasa suaranya bermakna. Rasa kebermaknaan inilah yang menjadi motor penggerak bagi perkembangan kompetensi bahasa yang lebih natural dan otentik (Sutrisno et al., 2023).

2.5 Dampak Pembelajaran Berdiferensiasi terhadap Kemampuan Berbahasa Siswa SD

Penerapan pembelajaran berdiferensiasi yang kreatif dan humanis memberikan dampak transformatif terhadap kemahiran berbahasa siswa. Secara kognitif, siswa menunjukkan peningkatan kemampuan dalam menyimak dan memahami teks karena materi yang diberikan selaras dengan minat mereka. Secara afektif, motivasi intrinsik siswa

meningkat drastis. Berdasarkan teori kebutuhan dasar dari Deci dan Ryan (2000), rasa memiliki otonomi dan kompetensi yang didapatkan siswa melalui pilihan-pilihan dalam diferensiasi adalah kunci utama keberlanjutan minat belajar mereka.

Penelitian Kamalia (2023) mempertegas bahwa strategi ini memberikan pengaruh positif terhadap hasil belajar di berbagai jenjang. Di tingkat SD, hal ini terlihat dari meningkatnya partisipasi dalam diskusi kelas dan keberanian melakukan presentasi. Siswa yang sebelumnya pasif atau merasa rendah diri mulai berani menyampaikan ide-ide kreatif mereka ketika mereka diberikan wadah yang aman dan fleksibel (Barlian et al., 2023). Selain itu, diferensiasi memungkinkan siswa dengan kemampuan akademik tinggi untuk terus tertantang melalui penugasan tingkat tinggi, sementara siswa yang membutuhkan bantuan tetap memperoleh perhatian khusus melalui *scaffolding* yang tepat (Maulidia & Prafitasari, 2023).

Dampak sosial-emosional juga tidak kalah penting. Melalui aktivitas kolaboratif yang terintegrasi dalam diferensiasi, siswa belajar menghargai perbedaan, bekerja sama, dan berempati terhadap teman yang memiliki kecepatan belajar berbeda. Aktivitas seperti proyek literasi bersama atau kegiatan mendongeng kelompok membantu siswa belajar bahasa melalui pengalaman nyata dan interaksi sosial yang hangat. Pada akhirnya, pembelajaran berdiferensiasi bukan hanya mencetak siswa yang cakap berbahasa, melainkan juga membentuk individu yang kreatif, percaya diri, dan memiliki karakter inklusif yang siap menghadapi tantangan masa depan (Sutrisno et al., 2023). Integrasi teknologi dan proyek kontekstual di masa depan akan semakin memperkuat pendekatan ini sebagai paradigma baru pendidikan bahasa yang memanusiakan manusia.

3. Simpulan

Optimalisasi kemampuan berbahasa pada siswa sekolah dasar merupakan proses kompleks yang memerlukan pendekatan pedagogis yang tidak hanya fokus pada aspek kognitif, tetapi juga menyentuh dimensi afektif dan

psikologis. Berdasarkan pembahasan di atas, dapat disimpulkan bahwa **pembelajaran berdiferensiasi yang kreatif dan humanis** merupakan strategi yang sangat efektif dan relevan dalam menjawab tantangan keragaman karakteristik siswa di era Kurikulum Merdeka.

Esensi dari pembelajaran ini terletak pada kemampuan guru untuk melakukan sinkronisasi antara tujuan kurikulum dengan kebutuhan unik individu siswa (Tomlinson, 2014). Implementasi diferensiasi melalui aspek konten, proses, dan produk terbukti mampu meningkatkan partisipasi aktif serta keterlibatan siswa secara signifikan (Barlian et al., 2023). Hal ini dikarenakan siswa tidak lagi dipaksa untuk menyesuaikan diri dengan sistem yang kaku, melainkan sistemlah yang beradaptasi untuk menjangkau setiap potensi yang ada.

Peran **asesmen diagnostik** menjadi determinan utama dalam keberhasilan strategi ini, di mana pemetaan kemampuan awal dan profil belajar memungkinkan guru untuk menghadirkan intervensi yang presisi dan tepat sasaran (Wulandari et al., 2023). Selain itu, integrasi strategi kreatif seperti penggunaan narasi, permainan bahasa, dan media digital tidak hanya membuat pembelajaran bahasa menjadi menyenangkan, tetapi juga merangsang kemampuan berpikir kritis dan kreativitas siswa (Swandewi, 2021; Rustam et al., 2024). Pada akhirnya, pendekatan humanis memastikan bahwa setiap siswa merasa dihargai dan aman secara emosional, yang menurut teori Deci dan Ryan (2000) merupakan pemicu utama munculnya motivasi intrinsik dalam belajar bahasa.

3.2 Implikasi

Hasil pembahasan ini membawa sejumlah implikasi penting bagi berbagai pihak di ekosistem pendidikan.

Guru dituntut untuk memiliki keterampilan dalam merancang instrumen asesmen diagnostik yang komprehensif dan kreatif. Guru tidak lagi hanya menjadi penyampai materi, melainkan fasilitator yang harus mahir dalam melakukan manajemen kelas yang dinamis untuk mendukung *flexible grouping* (Herwina, 2021). Pendidik juga perlu terus mengembangkan literasi digital agar mampu

mengintegrasikan teknologi dalam diferensiasi produk bahasa (Rustam et al., 2024).

Sekolah harus menciptakan budaya inklusif yang mendukung praktik pembelajaran humanis. Dukungan sarana dan prasarana yang memadai, serta pemberian otonomi kepada guru dalam memodifikasi materi sesuai kebutuhan siswa, menjadi kunci utama keberhasilan implementasi Kurikulum Merdeka (Sutrisno et al., 2023).

Pentingnya penguatan pelatihan bagi guru mengenai strategi diferensiasi yang praktis dan berorientasi pada hasil belajar peserta didik (Naibaho, 2023). Pengembangan kurikulum di masa depan harus memberikan fleksibilitas yang lebih besar agar pendekatan berdiferensiasi dapat diimplementasikan tanpa hambatan administratif yang kaku (Sofiah & Hikmawati, 2023).

Secara teoretis, artikel ini memperkuat posisi bahwa pembelajaran bahasa di tingkat dasar tidak boleh dipisahkan dari pengembangan karakter dan kenyamanan emosional. Dengan mengintegrasikan aspek kreatif dan humanis, kemampuan berbahasa siswa dapat berkembang secara optimal, membentuk generasi yang komunikatif, kritis, dan memiliki rasa percaya diri yang tinggi dalam menghadapi tantangan global.

Biodata Pak Agus Sholeh

Referensi

- Barlian, U. C., Yuni, S., Ramadhanty, S., & Suhaeni. (2023). Implementasi pembelajaran berdiferensiasi dalam Kurikulum Merdeka pada mata pelajaran bahasa. *Jurnal Penelitian Pendidikan*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*.
- Evendi, H., Rosida, Y., Zulfarfan, D., & Negeri, S. (2023). Pembelajaran berdiferensiasi dalam pembelajaran matematika di kurikulum merdeka SMPN 4 Kragilan. *Joong-Ki: Jurnal Pengabdian Masyarakat*, 2(2), 181-186

- Herwina, W. (2021). Optimalisasi kebutuhan murid dan hasil belajar dengan pembelajaran berdiferensiasi. *Perspektif Ilmu Pendidikan*, 35(2), 175-182.
- Kamalia, S. (2023). Strategi pembelajaran berdiferensiasi terhadap hasil belajar peserta didik: Systematic literature review. *Jurnal Pendidikan*.
- Kusumaningpuri, A. R. (2024). Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi pada Pembelajaran IPAS Fase B Kelas IV Sekolah Dasar. *Jurnal Didaktika Pendidikan Dasar*, 8(1), 199-220.
- Maulidia, F. R., & Prafitasari, A. N. (2023). Strategi pembelajaran berdiferensiasi dalam memenuhi kebutuhan belajar peserta didik. *ScienceEdu*, 6(1), 55-63.
- Naibaho, D. P. (2023). Strategi pembelajaran berdiferensiasi mampu meningkatkan pemahaman belajar peserta didik. *Journal of Creative Student Research*, 1(2), 81-91.
- Rustam, A., Akbar, M., & Saputra, H. (2024). Design thinking dalam pembelajaran berdiferensiasi: Upaya meningkatkan berpikir kritis, kreatif, dan kolaboratif. *Jurnal Inovasi Pembelajaran*.
- Sofiah, H., & Hikmawati, N. (2023). Pembelajaran berdiferensiasi pada mata pelajaran bahasa Indonesia: (Analisis implementasi kurikulum merdeka di SD). *ABUYA: Jurnal Pendidikan Dasar*, 1(2), 49-60.
- Sutrisno, L. T., Muhtar, T., & Herlambang, Y. T. (2023). Efektivitas pembelajaran berdiferensiasi sebagai sebuah pendekatan untuk kemerdekaan. *DWIJA CENDEKIA: Jurnal Riset Pedagogik*, 7(2).
- Swandewi, N. P. (2021). Implementasi strategi pembelajaran berdiferensiasi dalam pembelajaran teks fabel pada siswa sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Bahasa*.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- Wulandari, A. S., Putrayasa, I. B., & Martha, I. N. (2023). Efektivitas asesmen diagnostik dalam pembelajaran

bahasa Indonesia di sekolah dasar. *Jurnal Ilmiah Pendidikan*.

Pengelolaan Karakteristik Murid Kelas XI di SMAN 6 Malang melalui Drama Berdiferensiasi

Maria Anggun Kristiningtyas¹, Hadi Wardoyo², Agus Sholeh³,
Jekti Wulandari⁴

¹Universitas PGRI Kanjuruhan Malang,

²SMA Negeri 6 Malang

mariaanggun14@gmail.com

1. Pengelolaan Karakteristik Murid

Menurut Marantika, dkk (dalam Syofiani, dkk., 2025) implementasi dalam Kurikulum Mendalam, pembelajaran diferensiasi melibatkan perancangan kegiatan yang mengakomodasi perbedaan ini dalam konten, proses, produk, serta lingkungan belajar. Dalam konteks ini, peran guru menjadi kunci dalam mewujudkan pembelajaran diferensiasi yang efektif, mengingat mereka berada di garis depan dalam mengimplementasikan kurikulum dan berinteraksi langsung dengan murid. Pembelajaran drama berdiferensiasi berfungsi sebagai laboratorium sosial. Melalui peran-peran yang dirancang sesuai dengan tingkat kesiapan murid, guru dapat memfasilitasi "Zona Perkembangan Proksimal" (Zone of Proximal Development) dari Vygotsky, di mana murid yang awalnya malu-malu dapat mencapai tingkat keberanian baru dengan dukungan perancah (scaffolding) yang tepat (dalam Slavin, 2019).

Tulisan ini akan membedah bagaimana karakteristik murid XI-4 dikelola melalui manajemen panggung yang inklusif untuk menciptakan pementasan yang tidak hanya

estetik, tetapi juga edukatif dan memberdayakan. Menurut Sari (dalam Loustiawaty, dkk., 2026) Drama pendidikan (drama pedagogy) telah diteliti sebagai strategi pembelajaran yang efektif dalam meningkatkan kemampuan ekspresi diri, empati, dan keterampilan sosial emosional melalui pengalaman dramatik dan refleksi dialogis. Mekanisme pementasan drama yang melibatkan komunikasi verbal dan nonverbal memberikan ruang bagi murid untuk memahami berbagai perspektif kehidupan, serta meningkatkan kemampuan berpikir kritis dan kreatif dalam konteks pembelajaran sosial budaya.

Pembelajaran Bahasa Indonesia materi drama di kelas XI-4 SMAN 6 Malang menghadapi tantangan psikologis signifikan karena murid berada pada fase remaja akhir yang sangat peduli terhadap persepsi teman sebaya (*peer acceptance*), sehingga sering memicu kecemasan performa (Santrock, 2018). Mengacu pada teori ekologi Bronfenbrenner, lingkungan mikro kelas berperan krusial dalam menstimulasi keberanian murid guna mengatasi kesenjangan kepercayaan diri antara individu ekstrovert dan introvert (Woolfolk, 2020). Oleh karena itu, implementasi strategi diferensiasi menjadi kunci utama untuk merespons keberagaman kebutuhan, minat, dan profil belajar murid agar mereka mampu mencapai kemahiran bersastra serta keberanian berekspresi yang setara (Tomlinson, 2014).

2. Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi

Implementasi pembelajaran berdiferensiasi di kelas XI-4 SMAN 6 Malang bukan sekadar strategi instruksional, melainkan sebuah upaya transformatif untuk menciptakan ekosistem kelas yang inklusif dan memanusiakan murid. Melalui pendekatan ini, pembelajaran seni drama tidak lagi dipandang sebagai tuntutan performatif yang menyeragamkan, melainkan sebagai ruang ekspresi yang adaptif terhadap keunikan individu. Diskusi berikut akan membedah secara mendalam empat pilar utama dalam praktik ini: diawali dengan pemetaan profil psikologis sebagai fondasi empati, dilanjutkan dengan diferensiasi konten yang menyentuh realita remaja, diferensiasi proses melalui

pemberian dukungan (scaffolding) yang tepat, serta diakhiri dengan diferensiasi produk yang merayakan keberagaman bakat murid sebagai bentuk pencapaian belajar yang autentik.

2.1 Memetakan Profil Psikologis dan Kesiapan Belajar Murid Kelas XI-4

Sebelum naskah ditulis dan panggung disiapkan, langkah pertama dalam pembelajaran berdiferensiasi adalah pemetaan. Murid kelas XI-4 memiliki keragaman gaya belajar—visual, auditori, dan kinestetik—serta tingkat kepercayaan diri yang kontras. Menurut (Trisna et al., n.d.) dalam jurnalnya menyatakan bahwa, asesmen diagnostik nonkognitif dilakukan untuk mengetahui perkembangan psikologis, kecerdasan, latar belakang, karakteristik dan gaya belajar, masalah belajar dan kemampuan berpikir murid, sedangkan asesmen diagnostik kognitif dilakukan untuk mengetahui kesiapan awal murid dimaksudkan dan untuk derajatnya mengetahui. Asesmen diagnostik non-kognitif sangat penting untuk mengetahui hambatan emosional murid sebelum praktik drama dimulai. Dengan memahami bahwa beberapa murid mungkin memiliki stage fright yang akut, guru dapat mengelompokkan mereka bukan berdasarkan kemampuan, tetapi berdasarkan kebutuhan dukungan.

Selain itu, King K A (dalam Ogi & Sidabutar, 2024) dalam jurnalnya menjelaskan bahwa, efikasi diri adalah keyakinan bahwa seseorang dapat menguasai suatu situasi dan menghasilkan berbagai hasil positif. Efikasi diri terkait dengan sejumlah perkembangan positif dalam kehidupan seseorang, efikasi diri membantu murid dalam berbagi situasi yang tidak memuaskan dengan mendorong mereka untuk meyakini bahwa mereka dapat berhasil. Efikasi diri adalah keyakinan individu pada kemampuan dirinya sendiri dalam menghadapi atau menyelesaikan suatu tugas, mencapai tujuan, dan mengatasi hambatan untuk mencapai suatu hasil dalam situasi tertentu. Efikasi diri murid dalam pembelajaran seni drama sangat dipengaruhi oleh pengalaman sukses sebelumnya. Di SMAN 6 Malang, hal ini dilakukan dengan memberikan tugas-tugas kecil yang membangun kepercayaan

diri (small wins) sebelum menuju pementasan besar. Guru harus mampu melihat bahwa murid yang pendiam mungkin memiliki kekuatan luar biasa dalam kepenulisan naskah atau penataan artistik, yang merupakan bagian integral dari ekosistem drama.

2.2 Diferensiasi Konten: Menyesuaikan Naskah dengan Realita Remaja

Diferensiasi konten dilakukan dengan memberikan kebebasan bagi murid XI-4 untuk memilih atau memodifikasi tema drama yang relevan dengan kehidupan mereka. Remaja lebih mudah "berani tampil" jika isu yang dibawakan dekat dengan dunia mereka, seperti perundungan, pencarian jati diri, atau dinamika keluarga. Mulyasa (2021) berpendapat bahwa materi pembelajaran yang bermakna (meaningful learning) akan menurunkan tingkat resistensi murid terhadap tugas-tugas yang sulit.

Sesuai dengan panduan Pusat Kurikulum dan Perbukuan (2020), pengembangan materi drama harus memberikan ruang bagi keberagaman perspektif. Di kelas, ini diwujudkan dengan menyediakan berbagai pilihan naskah dengan tingkat kerumitan dialog yang berbeda. Murid yang memiliki kemampuan linguistik tinggi dapat mengambil peran dengan monolog panjang, sementara murid yang masih membangun keberanian dapat mengambil peran yang lebih mengandalkan ekspresi fisik atau bahasa tubuh, sehingga setiap anak merasa memiliki kontribusi yang valid dalam kelompoknya.

2.3 Diferensiasi Proses: *Scaffolding* Berbasis Kecerdasan Majemuk

Menurut Ferrari dkk (dalam Budiasningrum, et al., 2025) dalam jurnalnya menyatakan bahwa, selama proses belajar berlangsung terjadi proses interaksi antara guru dan murid. Manusia akan belajar dengan apa yang ia lihat dan ia rasakan yang kesemuanya itu terangkum dalam pengalamannya. Oleh karenanya, proses belajar ini menjadi sangat penting bagi murid untuk dapat meningkatkan kecakapan, kemandirian, kreatifitas, serta meningkatkan ketakwaan kepada Tuhan Yang Maha Esa, dan menjadi manusia mulia. Dalam proses

latihan, guru menerapkan strategi yang berbeda untuk setiap kelompok. Mengacu pada teori Multiple Intelligences dari Howard Gardner, drama adalah media sempurna untuk memfasilitasi kecerdasan kinestetik, interpersonal, dan intrapersonal sekaligus.

Bagi murid XI-4 yang sangat pemalu, proses "pemanasan" dilakukan melalui permainan teater (theater games) yang bertujuan mencairkan suasana. Suwardi (2019) menekankan bahwa lingkungan kelas yang suportif tanpa intimidasi adalah syarat mutlak bagi perkembangan aspek psikomotorik murid. Dengan memberikan feedback positif yang spesifik—bukan sekadar pujian umum—guru membantu murid membangun citra diri yang positif, yang merupakan fondasi keberanian untuk tampil di panggung.

2.4 Diferensiasi Produk: Panggung Inklusif sebagai Bentuk Perayaan Belajar

Output dari pembelajaran ini tidak harus seragam dalam bentuk pementasan teater konvensional di atas panggung besar. Diferensiasi produk memungkinkan murid XI-4 menunjukkan kompetensinya melalui berbagai media sesuai minatnya. Menurut Sulasmiyatningsih et al., (2025) dalam jurnalnya menyatakan bahwa, diferensiasi produk dalam Kurikulum Merdeka berpotensi meningkatkan motivasi dan hasil belajar murid jika didukung dengan kesiapan guru, pelatihan, serta alokasi waktu yang memadai. Dalam kelas berdiferensiasi, produk akhir bisa berupa pementasan langsung, drama radio (podcast), atau video drama pendek. Hal ini sangat relevan untuk mengakomodasi murid yang memiliki kecemasan hebat jika harus ditatap langsung oleh banyak penonton, namun tetap ingin berkarya.

Di SMAN 6 Malang, perayaan belajar ini menjadi panggung keberagaman di mana peran backstage (penata cahaya, musik, kostum) dihargai setara dengan aktor utama. Menurut Cahyani et al., (2024) dalam jurnalnya menyatakan bahwa, kegiatan apresiasi drama memiliki kontribusi positif dalam membentuk kepribadian murid. Pengajaran drama juga ditujukan untuk meningkatkan kemampuan apresiasi diri murid dalam kehidupan sehari-hari. Apresiasi ini dapat

diwujudkan melalui pengembangan kemampuan cipta dan karsa murid. Oleh karena itu, proses pembelajaran didesain agar murid mampu mengidentifikasi peristiwa, pelaku, perwatakan, dialog, dan konflik yang terdapat dalam pementasan drama. Dengan demikian, drama bukan hanya sekadar hiburan, tetapi juga menjadi alat pembelajaran yang efektif untuk mengembangkan pemahaman dan apresiasi murid terhadap karya seni. Dengan memahami karakter pada tokoh-tokoh drama, murid diharapkan dapat memetik manfaat positif dari karakter tokoh dalam drama, seperti kejujuran, sikap penolong, tanggung jawab, dan keadilan.

3. Simpulan

Mengelola karakteristik murid kelas XI-4 SMAN 6 Malang dalam pembelajaran drama menuntut integrasi antara pemahaman perkembangan remaja dan strategi pedagogis yang fleksibel. Keberanian tampil bukan sekadar bakat bawaan, melainkan hasil dari ekosistem kelas yang menghargai perbedaan individu melalui pendekatan berdiferensiasi. Dengan memetakan kesiapan, menyesuaikan konten naskah, memfasilitasi proses yang inklusif, dan memberikan ruang bagi beragam bentuk produk akhir, murid tidak hanya belajar tentang sastra, tetapi juga tentang pengembangan karakter dan efikasi diri. Menurut Christiana (2013) dalam jurnalnya menyatakan bahwa, kemanusiaan yang menjadi orientasi pendidikan adalah manusia yang menemukan, mengembangkan, dan mewujudkan anugerah kodratnya berupa dimensi yang berbeda tetapi satu, yaitu tubuh, jiwa, pikiran, dan perasaan melalui kegiatan memilih, bertindak, dan berefleksi. Perwujudan tertinggi yang menjadi arah pengembangan dimensi kemanusiaan sekalian menjadi acuan dalam evaluasi pendidikan adalah terwujudnya visi, kedisiplinan, gairah, dan nurani dalam diri. Pendidikan yang memanusiakan manusia adalah pendidikan yang memberi ruang bagi pengembangan dimensi kemanusiaan, ruang kebebasan, dan ruang berefleksi dengan model sebagai berikut.

Implikasi

Implikasi dari praktik ini bagi mahasiswa PPL dan guru Bahasa Indonesia adalah perlunya pergeseran peran dari "sutradara tunggal" menjadi "fasilitator keberagaman". Guru harus memiliki keterampilan observasi yang tajam untuk menangkap dinamika emosional murid. Selain itu, sekolah perlu mendukung lingkungan belajar yang meminimalkan kompetisi toksik dan memaksimalkan kolaborasi. Sebagaimana dinyatakan oleh Daryanto (2022), keberhasilan pembelajaran abad 21 terletak pada kemampuan guru menciptakan pengalaman belajar yang personal namun tetap kolaboratif, sehingga setiap murid dengan segala karakteristik uniknya, mampu menemukan "panggunanya" sendiri dalam kehidupan.

Author



Maria Anggun Kristiningtyas, S.Pd., adalah seorang pendidik dan penulis produktif lulusan Universitas Negeri Malang yang kini tengah menempuh pendidikan profesi (PPG). Ia memiliki rekam jejak akademis yang impresif dengan menerbitkan 11 karya ber-ISBN, mulai dari buku bahan ajar hingga karya sastra yang terdaftar di Perpustakaan Nasional. Berpengalaman sebagai guru SMP dan Sekretaris Tim Literasi Sekolah, ia memiliki minat riset (research interest) yang mendalam pada pengembangan bahan ajar inovatif, literasi sekolah, dan integrasi sastra dalam pembelajaran. Fokus profesionalnya adalah menciptakan ekosistem pendidikan yang kreatif dan literat bagi generasi muda.

Referensi

- Budiasningrum, R., Setiawan, J., & Efendi, A. (2025). Pentingnya Pemilihan Metode Pembelajaran Dalam Meningkatkan Minat Belajar Murid. *Educational : Jurnal Inovasi Pendidikan & Pengajaran*
- Cahyani, A., Putri, R.A., Noviandini, S., Wijayanti, O. (2024). Pentingnya Pembelajaran Apresiasi Drama terhadap Penguatan Pendidikan Karakter. DOI : <https://doi.org/10.31004/basicedu.v8i1.6908>
- Christiana, E. (2013). Pendidikan yang Memanusiakan Manusia. *Humaniora*, 4(1), 398. <https://doi.org/10.21512/humaniora.v4i1.3450>
- Daryanto. (2022). Pembelajaran Berdiferensiasi dalam Kurikulum Merdeka. Yogyakarta: Gava Media.
- Loustiawaty, L., & Zein, N. S. (2026). Seni tari dan drama dalam konteks pendidikan dan budaya kontemporer. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 11(01), halaman 154
- Mulyasa, E. (2021). *Menjadi Guru Penggerak Merdeka Belajar*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Ogi, N., & Sidabutar, S. (2024). Hubungan Antara Efikasi Diri Dengan Motivasi Berprestasi Murid Di Smk Pab 2 Helvetia Medan Skripsi Oleh : Fakultas Psikologi

- Universitas Medan Area Medan Hubungan Antara Efikasi Diri Dengan Motivasi Berprestasi Murid Di Smk Pab 2 Helvetia Medan Skripsi Di.
- Pusat Kurikulum dan Perbukuan. (2020). Naskah Akademik Profil Pelajar Pancasila. Jakarta: Kemendikbudristek.
- Santrock, J. W. (2018). *Adolescence* (17th ed.). New York: McGraw-Hill Education.
- Slavin, R. E. (2019). *Educational Psychology: Theory and Practice*. New York: Pearson.
- Sulasmiyatningsih, N., Ramly, & Salam. (2025). Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi dalam Kurikulum Merdeka Pada Mata Pelajaran Bahasa Indonesia di SMA Negeri 2 Makassar sebagai Sekolah Penggerak. Vol. 11, No. 1, 2025 ISSN 2443-3667(print) 2715-4564
- Suwardi. (2019). *Psikologi Belajar dan Pengajaran*. Jakarta: RajaGrafindo Persada.
- Syofiani, Pebriyenni, Nilam, Zahra, & Afni, N. (2025). Differentiated learning in Padang City public elementary schools on IPAS learning in the Merdeka Curriculum. *KOLOKIUUM: Jurnal Pendidikan Luar Sekolah*, 13(1), [Halaman].
<https://doi.org/10.24036/kolokium.v13i1.1047>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria: ASCD.
- Woolfolk, A. (2020). *Educational Psychology* (14th ed.). New York: Pearson

Implementasi Pendekatan Diferensiasi dalam Pembelajaran Menulis Teks Biografi di Kelas X

Lisa Suryani¹, Jekti Wulandari²

¹Universitas PGRI Kanjuruhan Malang

²SMA Negeri 6 Malang

lisasuryani1100@gmail.com

1. Kompetensi Menulis

Keterampilan menulis merupakan salah satu kompetensi utama yang wajib dikuasai dalam pembelajaran Bahasa Indonesia di jenjang SMA. Teks biografi menjadi salah satu genre yang tidak hanya mengasah kemampuan menulis, tetapi juga berpotensi menanamkan nilai karakter melalui kisah tokoh-tokoh yang menginspirasi (Nurgiyantoro, 2016). Namun, kenyataan di SMA Negeri 6 Malang menunjukkan bahwa minat siswa terhadap penulisan teks biografi masih rendah, salah satunya karena pilihan tokoh yang seragam dan tidak relevan dengan ketertarikan pribadi mereka. Kondisi ini mendorong kebutuhan akan pendekatan pembelajaran yang lebih responsif terhadap keberagaman siswa.

Siswa dalam satu kelas sejatinya membawa keragaman latar belakang, minat, dan gaya belajar yang berbeda-beda. Keberagaman ini seharusnya dipandang sebagai potensi, bukan hambatan. Tomlinson (2014) menegaskan bahwa pembelajaran berdiferensiasi hadir sebagai jawaban atas keberagaman tersebut. Salah satu wujudnya adalah diferensiasi konten, yakni penyesuaian bahan ajar berdasarkan kesiapan, minat, dan profil belajar siswa tanpa meninggalkan capaian pembelajaran yang telah ditetapkan (Tomlinson & Imbeau, 2010). Dalam konteks teks biografi, siswa tetap belajar struktur yang sama, namun bebas menentukan tokoh yang akan mereka tulis sesuai kekaguman masing-masing.

Chapter ini berpijak pada praktik nyata di kelas X-7 SMAN 6 Malang tahun ajaran 2024/2025, yang terdiri dari 34 siswa. Guru menerapkan diferensiasi konten dengan memberikan kebebasan kepada setiap siswa memilih tokoh inspiratif sebagai subjek penulisan biografi mereka. Landasan pendekatannya adalah

keyakinan bahwa menulis tentang tokoh yang benar-benar dikagumi akan memantik motivasi belajar dari dalam diri siswa (Vygotsky, 1978; Herwina, 2021). Tujuan tulisan ini adalah menggambarkan proses penerapan diferensiasi konten serta dampaknya terhadap kualitas tulisan siswa dalam kerangka pendidikan holistik abad ke-21.

2.1 Diferensiasi Konten dalam Pembelajaran Bahasa Indonesia

Pembelajaran berdiferensiasi mencakup tiga dimensi penyesuaian: konten (materi yang dipelajari), proses (cara belajar), dan produk (hasil belajar). Diferensiasi konten secara khusus merujuk pada penyesuaian bahan ajar berdasarkan kesiapan (*readiness*), minat (*interest*), dan profil belajar (*learning profile*) siswa (Tomlinson, 2014). Pendekatan ini bertolak dari kesadaran bahwa setiap siswa memiliki ritme dan cara belajar yang unik, sehingga pembelajaran perlu dirancang secara fleksibel dan terencana.

Dalam pembelajaran menulis, diferensiasi konten dapat diwujudkan melalui kebebasan siswa memilih topik yang relevan dengan kehidupan dan minat mereka. Kurikulum Merdeka (Kemendikbudristek, 2022) secara eksplisit mendorong guru menerapkan pembelajaran berdiferensiasi agar mampu merespons keberagaman siswa. Sejalan dengan itu, Nazim (2024) membuktikan bahwa kebebasan memilih topik penulisan berdasarkan minat pribadi secara signifikan meningkatkan motivasi intrinsik dan kualitas tulisan siswa. Dengan demikian, diferensiasi konten bukan sekadar variasi metode, melainkan sebuah filosofi pedagogis yang menempatkan siswa sebagai subjek aktif dalam pembelajaran.

2.2 Desain dan Pelaksanaan Pembelajaran di Kelas X-7 SMAN 6 Malang

Implementasi diferensiasi konten di kelas X-7 SMAN 6 Malang mencakup tiga tahap: asesmen diagnostik awal, pelaksanaan pembelajaran, dan refleksi. Pada tahap diagnostik, guru mengidentifikasi profil belajar 34 siswa, meliputi bidang minat (olahraga, seni, sains, teknologi, sastra, dan sosial), gaya belajar dominan, serta kemampuan menulis awal. Data ini menjadi pijakan dalam merancang pembelajaran yang kontekstual, termasuk panduan pemilihan tokoh biografi.

Pembelajaran berlangsung dalam empat pertemuan (masing-masing 2x45 menit). Pertemuan pertama memperkenalkan struktur teks biografi: orientasi, kejadian penting, dan reorientasi, disertai contoh dari berbagai bidang. Pertemuan kedua memperkuat

unsur kebahasaan seperti kata kerja tindakan, konjungsi temporal, dan kalimat fakta. Pada pertemuan ketiga, siswa menulis secara mandiri dengan bimbingan guru yang menerapkan prinsip *scaffolding* dari Vygotsky (1978) berupa kerangka tulisan (*graphic organizer*) yang dapat disesuaikan dengan tokoh pilihan. Pertemuan keempat diisi dengan revisi, presentasi, dan refleksi bersama.

Di samping melatih keterampilan menulis, sesi diskusi dan presentasi di kelas juga dimanfaatkan guru untuk mengangkat nilai-nilai keteladanan dari tokoh yang ditulis siswa. Hal ini selaras dengan temuan Wulandari dan Kurniawan (2020) bahwa pembelajaran bahasa berbasis proyek yang dikaitkan dengan konteks nyata terbukti meningkatkan kemampuan menulis sekaligus membentuk karakter siswa. Aktivitas menulis biografi pun bertransformasi dari sekadar latihan teknis menjadi ruang penghayatan nilai-nilai positif tokoh yang dikagumi.

2.3 Keberagaman Tokoh Inspiratif sebagai Cerminan Minat Siswa

Salah satu temuan paling menarik dari penerapan diferensiasi konten di kelas X-7 adalah tingginya keragaman tokoh yang dipilih. Tidak satu pun tokoh yang dipilih oleh lebih dari dua siswa sekaligus, mencerminkan betapa beragamnya cakrawala minat generasi muda. Pilihan siswa mencakup berbagai bidang: atlet seperti Lionel Messi, Susi Susanti, dan Kevin Sanjaya; ilmuwan seperti B.J. Habibie, Marie Curie, dan Elon Musk; seniman dan sastrawan seperti Pramoedya Ananta Toer dan Ismail Marzuki; aktivis sosial seperti Malala Yousafzai dan Butet Manurung; serta pemimpin bangsa seperti Ki Hajar Dewantara, Soekarno, dan Gus Dur. Secara keseluruhan, bidang olahraga mendominasi pilihan (26,5%), diikuti sains dan teknologi (20,6%), seni dan budaya (17,6%), kepemimpinan (14,7%), aktivisme sosial (11,8%), serta pendidikan dan sastra (8,8%).

Keberagaman ini sejalan dengan karakteristik perkembangan remaja yang tengah dalam fase pencarian identitas (Erikson, 1968). Figur yang dikagumi berperan penting dalam membentuk karakter dan pandangan hidup siswa. Santrock (2019) menjelaskan bahwa idola yang dipilih remaja mencerminkan nilai-nilai dan cita-cita ideal yang ingin mereka capai. Ini menjadi peluang strategis bagi guru: menjadikan figur idola siswa sebagai jembatan antara pengalaman personal dengan tujuan pembelajaran.

2.4 Dampak Diferensiasi Konten terhadap Kualitas Tulisan dan Motivasi Siswa

Diferensiasi konten di kelas X-7 memberikan dampak positif yang terukur, baik pada kualitas tulisan maupun motivasi belajar siswa. Dari aspek kualitas, tulisan yang dihasilkan tampak lebih informatif, strukturnya lebih utuh, dan penghayatan siswa terhadap nilai-nilai tokoh jauh lebih mendalam dibandingkan ketika topik ditentukan sepenuhnya oleh guru.

Dari aspek motivasi, siswa terlihat jauh lebih proaktif dalam mencari informasi tambahan, seperti membaca buku biografi, menonton dokumenter, hingga menelusuri artikel secara mandiri tanpa diminta. Temuan ini bersesuaian dengan *Self-Determination Theory* dari Deci dan Ryan (2000), yang menegaskan bahwa otonomi memilih merupakan kebutuhan dasar manusia yang menggerakkan motivasi intrinsik. Ketika siswa diberi kewenangan memilih topik tulisannya sendiri, rasa kepemilikan atas tugas meningkat dan berdampak langsung pada kualitas produk akhir (Nunan, 2015).

2. Simpulan

Pengalaman di kelas X-7 SMAN 6 Malang menegaskan bahwa diferensiasi konten dalam pembelajaran menulis teks biografi mampu meningkatkan keterlibatan dan kualitas tulisan siswa secara bersamaan. Kebebasan memilih tokoh yang benar-benar dikagumi menciptakan suasana belajar yang bermakna dan autentik. Ragam tokoh yang dihadirkan siswa — dari dunia olahraga, sains, seni, hingga kepemimpinan — merepresentasikan kekayaan minat yang justru harus dirayakan, bukan diseragamkan.

Temuan ini memiliki implikasi penting bagi praktik mengajar di era Kurikulum Merdeka yang menekankan pendekatan berpusat pada siswa (*student-centered learning*). Sudah waktunya guru beralih dari pola seragam menuju pendekatan yang sungguh-sungguh mengakui keberagaman. Tomlinson dan Imbeau (2010) menekankan bahwa keberhasilan diferensiasi konten bertumpu pada kemampuan guru mengenali siswanya melalui asesmen diagnostik yang tepat dan menciptakan iklim kelas yang aman bagi siswa untuk mengekspresikan jati diri. Oleh karena itu, pengembangan profesional guru secara berkelanjutan menjadi sebuah keharusan.

Ke depan, penguatan diferensiasi dalam pembelajaran menulis dapat diperkaya dengan integrasi teknologi digital, seperti Google Docs untuk penulisan kolaboratif atau jurnal refleksi digital sebagai alat pemantauan proses. Sebagaimana visi *P21 Framework*, pembelajaran abad ke-21 harus menumbuhkan kemampuan berpikir kritis, kreativitas, komunikasi, dan kolaborasi. Diferensiasi konten

dalam penulisan teks biografi di kelas X-7 adalah contoh konkret langkah menuju visi tersebut (Kemendikbudristek, 2022; Trilling & Fadel, 2009).

Author



Lisa Suryani, S.Pd., lahir di Trenggalek. Saat ini sedang menempuh Program Profesi Guru (PPG) calon guru di Universitas PGRI Kanjuruhan Malang sekaligus melaksanakan PPL di SMAN 6 Malang. Menyelesaikan pendidikan Sarjana Pendidikan Bahasa, Sastra Indonesia dan Daerah di Universitas Negeri Malang. Memiliki ketertarikan akademis di bidang pembelajaran menulis berbasis diferensiasi, khususnya penerapan diferensiasi konten dalam pembelajaran bahasa Indonesia di sekolah

menengah atas.

Daftar Pustaka

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton & Company. <https://books.google.com/books?id=EfyBAAAAMAAJ>
- Nazim, M. (2024). Students' intrinsic motivation in EFL academic writing: Topic-based interest in focus. *Heliyon*, 10(1), e24169. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24169>
- Kemendikbudristek. (2022). *Panduan pembelajaran dan asesmen pendidikan anak usia dini, pendidikan dasar, dan menengah*. Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan. <https://kurikulum.kemdikbud.go.id/unduh>
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to speakers of other languages: An introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315716701>
- Nurgiyantoro, B. (2016). *Penilaian pembelajaran bahasa berbasis kompetensi* (Edisi ke-2). BPFE. <https://books.google.co.id/books?id=4rHZzwEACAAJ>
- Santrock, J. W. (2019). *Adolescence* (17th ed.). McGraw-Hill Education. <https://www.mheducation.com/highered/product/adolescence-santrock/M9781260245868.html>
- Herwina, W. (2021). Optimalisasi kebutuhan siswa dan hasil belajar dengan pembelajaran berdiferensiasi. *Perspektif Ilmu Pendidikan*, 35(2), 175–182. <https://doi.org/10.21009/PIP.352.10>

- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD. <https://www.ascd.org/books/the-differentiated-classroom-2nd-edition>
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD. <https://www.ascd.org/books/leading-and-managing-a-differentiated-classroom>
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass. <https://www.wiley.com/en-us/21st+Century+Skills%3A+Learning+for+Life+in+Our+Time> s-p-9780470475386
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wulandari, R., & Kurniawan, E. (2020). Pembelajaran menulis berbasis proyek untuk meningkatkan kompetensi dan karakter siswa. *RETORIKA: Jurnal Bahasa, Sastra, dan Pengajarannya*, 13(2), 198–207. <https://doi.org/10.26858/retorika.v13i2.13474>

Implementasi Pendekatan Diferensiasi dan Teori Konstruktivisme dalam Mengelola Keberagaman Perilaku Pembelajaran Menulis

Veronika Ventiana Enum¹, Hadi Wardoyo², Agus Sholeh³, Jekti Wulandari⁴

^{1,2,3} Universitas PGRI Kanjuruhan Malang

⁴ SMA Negeri 6 Malang

ventienum@gmail.com

1. Pendekatan Diferensiasi dan Teori Konstruktivisme

Kemampuan menulis merupakan salah satu kompetensi penting yang harus dikuasai murid pada Sekolah Menengah Atas. Secara ideal, berdasarkan Kurikulum Merdeka dan tuntutan pembelajaran abad ke-21, murid diharapkan mampu menghasilkan tulisan ilmiah yang sistematis, analitis, dan berbasis bukti. Kemampuan ini merupakan wujud nyata dari perkembangan kemampuan berpikir tingkat tinggi, literasi sains, dan literasi informasi dalam memecahkan masalah secara kontekstual (Stit & Ulum, 2021). Standar kompetensi tersebut sejalan dengan tuntutan literasi abad ke-21 yang menekankan kemampuan berpikir kritis, berkomunikasi secara tertulis maupun lisan, serta kemampuan bekerjasama, dan mengkonstruksi argumen berbasis data atau referensi yang benar (Trilling & Fadel dalam Dewi, 2025).

Realitas di kelas XI-9 SMAN 6 Malang menunjukkan kesenjangan yang cukup mendasar. Kelas ini terdiri dari murid dengan kemampuan literasi, motivasi belajar, gaya belajar, dan perilaku menulis yang sangat beragam. Sebagian murid menunjukkan antusiasme dan kemandirian tinggi, sementara sebagian lainnya mengalami kecemasan menulis, kebingungan memilih topik, dan kesulitan memahami sistematika dan kaidah kebahasaan penulisan makalah. Pendekatan instruksional yang seragam (one-size-fits-all) terbukti tidak mampu mengakomodasi keberagaman ini secara efektif (Ariestiera et al., 2025). Kondisi ini

diperkuat oleh penelitian Pitrianti & Gasanti (2020) yang menunjukkan bahwa murid SMA di Indonesia masih menghadapi hambatan mendasar dalam menulis karya ilmiah, terutama pada aspek pengorganisasian ide dan penguasaan sistematika dan kaidah penulisan ilmiah.

Keberagaman perilaku belajar tersebut menuntut guru untuk bergeser dari paradigma mengajar yang berpusat pada konten menuju paradigma yang berpusat pada kebutuhan individu peserta didik. Teori konstruktivisme sosial Vygotsky menegaskan bahwa pengetahuan dibangun secara aktif oleh individu melalui interaksi dengan lingkungan sosialnya, sehingga proses belajar menulis semestinya memberikan scaffolding yang terdiferensiasi sesuai zona perkembangan proksimal (Zone of Proximal Development/ZPD) masing-masing peserta didik (Suparlan, 2019). Di sisi lain, pendekatan diferensiasi pembelajaran menawarkan kerangka praktis bagi guru untuk merespons keberagaman tersebut melalui penyesuaian konten, proses, produk, dan lingkungan belajar.

Sebagai solusi atas permasalahan tersebut, chapter ini mengimplementasikan pendekatan diferensiasi yang diintegrasikan dengan prinsip-prinsip konstruktivisme dalam pembelajaran Karya Tulis Ilmiah khususnya dalam penugasan makalah sebagai tugas akhir materi Karya Tulis Ilmiah di kelas XI-9 SMAN 6 Malang. Tujuan penulisan chapter ini adalah: (1) mendeskripsikan implementasi pendekatan diferensiasi dan teori konstruktivisme dalam pembelajaran menulis Karya Tulis Ilmiah; (2) menganalisis dampaknya terhadap keberagaman perilaku belajar peserta didik; dan (3) merefleksikan implikasi praktis bagi pengembangan pembelajaran menulis di SMA.

2. Pendekatan Pembelajaran

Bagian ini menguraikan landasan teoretis yang mendasari implementasi pembelajaran di kelas XI-9 SMAN 6 Malang, yaitu pendekatan diferensiasi dan teori konstruktivisme sebagai dua kerangka yang saling melengkapi. Kedua pendekatan tersebut dibahas secara terpisah agar masing-masing konsep dapat dipahami secara mendalam, sebelum kemudian dilihat keterkaitannya dalam satu kesatuan praktik pembelajaran. Pemahaman yang mendalam terhadap kedua pendekatan ini menjadi landasan penting untuk memahami bagaimana merespons keberagaman kemampuan dan kebutuhan belajar peserta didik secara efektif dan bermakna.

2.1 Pendekatan Diferensiasi dan Teori Konstruktivisme dalam Pembelajaran Menulis.

Menghadapi kelas XI-9 yang beragam kemampuan menulisnya, pertanyaan utama yang muncul bukan “bagaimana menyamakan kemampuan mereka”, melainkan “bagaimana merancang pembelajaran bermakna dari titik kemampuan masing-masing.” Pertanyaan ini mengarahkan pada pendekatan diferensiasi yang diwujudkan melalui tiga jalur: konten (pilihan topik KTI sesuai minat), proses (variasi scaffolding dari template penuh hingga panduan minimal), dan lingkungan belajar (norma kelas yang mendukung kolaborasi). Mengacu pada Tomlinson (2014), diferensiasi proses terbukti meningkatkan motivasi intrinsik dan kualitas tulisan murid secara mendasar. Tantangan terbesarnya terletak pada konsistensi pemetaan profil murid, karena diferensiasi yang didasarkan pada data diagnostik akurat menghasilkan peningkatan lebih besar dibandingkan diferensiasi yang bersifat intuitif (Fitriya et al., 2025).

Jika diferensiasi menjawab “apa yang berbeda untuk setiap murid”, maka konstruktivisme menjawab “bagaimana pengetahuan itu terbentuk.” Keduanya saling melengkapi dalam praktik di kelas XI-9. Konsep Zone of Proximal Development (ZPD) Vygotsky menjadi landasan scaffolding berjenjang: Kelompok A mendapat pertanyaan tantangan kognitif, Kelompok B mendapat template dan kerangka penulisan, sedangkan Kelompok C mendapat pendampingan personal dengan langkah-langkah konkret. Azi (2020) membuktikan bahwa scaffolding berbasis ZPD menghasilkan tulisan yang lebih koheren dan berargumen lebih kuat. Dimensi sosial konstruktivisme juga terwujud melalui sesi rekan sejawat (peer review) terstruktur, karena pengetahuan dibangun dalam interaksi, bukan dalam kesendirian. Sutopo (2015) menunjukkan bahwa dialog terbimbing merupakan bentuk scaffolding paling efektif dalam membantu murid melampaui hambatan kognitif. Keberhasilan kedua pendekatan ini pada akhirnya tidak terletak pada kompleksitas tekniknya, melainkan pada keyakinan guru bahwa setiap murid mampu berkembang dari titik kemampuannya masing-masing.

2.2 Seni Mengelola Keberagaman melalui Diferensiasi dan Konstruktivisme.

Sebelum penugasan dimulai, langkah pertama yang melakukan adalah asesmen diagnostik awal berupa angket minat,

tes menulis dasar, dan observasi perilaku belajar. Hasil pemetaan di kelas XI-9 menghasilkan tiga profil: (a) kemampuan literasi tinggi dan mandiri; (b) kemampuan menengah yang memerlukan panduan; dan (c) murid dengan kecemasan menulis dan motivasi rendah. Pendekatan ini sejalan dengan Tomlinson (2014) bahwa diferensiasi efektif berawal dari pemahaman mendalam guru terhadap profil belajar setiap murid.

Berdasarkan profil tersebut, adapun rancang diferensiasi konten dan proses sebagai berikut:

Tabel 1. Jalur Diferensiasi Konten dan Proses

Kelompok	Profil	Diferensiasi Konten	Diferensiasi Proses	Dukungan Guru
A	Kemampuan tinggi, mandiri	Topik bebas sesuai minat	Menulis mandiri, panduan minimal	Diskusi lanjutan & umpan balik mendalam
B	Kemampuan menengah	Topik bebas sesuai minat	Template dan kerangka makalah	Pertanyaan pemantik & umpan balik bertahap
C	Motivasi rendah, kecemasan menulis	Topik ditentukan bersama guru	Bimbingan intensif, langkah kecil	Pendampingan penuh & motivasi

Diferensiasi konten meningkatkan keterlibatan karena murid memiliki kendali atas topik pilihan mereka, meskipun sebagian masih memerlukan arahan untuk mempersempitnya. Scaffolding berjenjang pada diferensiasi proses membantu murid mengatasi kesulitan menulis sekaligus membangun kepercayaan diri secara bertahap.

Lingkungan belajar yang aman secara psikologis menjadi faktor kunci keberhasilan. Murid dengan kecemasan tinggi mulai berani menunjukkan draf kepada teman dan meminta umpan balik secara proaktif, sesuai konsep affective filter Krashen (dalam Afla, 2025) bahwa hambatan afektif merupakan penghalang utama pengembangan kemampuan menulis.

Konstruktivisme terwujud melalui dialog terbimbing dan scaffolding berjenjang. Guru mengajukan pertanyaan autentik seperti "Mengapa argumen ini perlu didukung data?" yang mendorong murid merekonstruksi pemahaman ilmiah. Murid Kelompok A menunjukkan lompatan kualitas paling dramatis saat

menghadapi konflik kognitif produktif, mengonfirmasi ekuilibrasi kognitif Piaget (dalam Ifda, 2015). Sesi teman sejawat (peer review) terstruktur mengidentifikasi kekuatan, mengajukan pertanyaan klarifikasi, lalu memberi saran mewujudkan dimensi sosial konstruktivisme Vygotsky. Fenomena bermakna muncul ketika murid Kelompok B yang semula pasif beralih menjadi pemberi umpan balik konstruktif, menandai perkembangan ZPD secara autentik.

Tabel 2. Dampak Scaffolding Konstruktivis terhadap Perkembangan Menulis

Kelompok	Bentuk Scaffolding	Perubahan yang Teramati	Relevansi Teori
A (Tinggi)	pertanyaan tantangan kognitif	Kedalaman analisis meningkat; argumentasi lebih sistematis	Ekuilibrasi kognitif Piaget
B (Menengah)	Template, kerangka tulisan, peer review terstruktur	Mulai berperan sebagai pemberi umpan balik; kemandirian meningkat	ZPD Vygotsky
C (Rendah)	Pendampingan personal, langkah kecil, validasi emosional	Kecemasan berkurang; berani menunjukkan draf kepada teman	Affective filter Krashen

Konsistensi menjadi tantangan utama karena guru harus mampu mengelola tiga jalur belajar yang berbeda secara bersamaan. Tugas ini menuntut manajemen pembelajaran yang baik sekaligus penguasaan metode mengajar yang kuat. Meski demikian, keberhasilan pembelajaran konstruktivisme dalam menulis KTI tidak ditentukan oleh kerumitan metode, tetapi oleh keyakinan bahwa semua murid dapat berkembang. Kunci utamanya terletak pada pemilihan strategi yang paling sesuai agar keyakinan tersebut benar-benar terwujud dalam proses pembelajaran.

3 Simpulan

Implementasi pendekatan diferensiasi yang dipadukan dengan teori konstruktivisme dalam pembelajaran Karya Tulis Ilmiah (KTI) di kelas XI-9 SMAN 6 Malang membuktikan bahwa keberagaman murid bukanlah hambatan, melainkan potensi yang dapat dioptimalkan. Seluruh murid berhasil menyelesaikan makalah KTI sesuai standar akademik karena peran guru bergeser dari penyampai materi menjadi perancang pengalaman belajar yang menyesuaikan konten, proses, dan dukungan dengan kebutuhan setiap murid. Keberhasilan ini dibantu oleh tiga faktor utama: asesmen diagnostik sebagai dasar pengambilan keputusan instruksional, scaffolding berjenjang yang konsisten, dan hubungan kepercayaan antara guru dan murid.

Berdasarkan pengalaman tersebut, terdapat empat saran praktis bagi guru sejawat: mulai pemetaan profil murid dari observasi sederhana sebelum menggunakan instrumen formal; rancang scaffolding berjenjang sejak awal perencanaan; budayakan peer scaffolding agar murid saling mendukung; serta jadikan refleksi mingguan sebagai bagian dari rutinitas profesional guru. Pendekatan ini membutuhkan durasi kurikulum yang memadai, idealnya minimal enam pekan, serta dukungan kolaborasi antarguru agar inovasi pembelajaran dapat berjalan secara konsisten dan berkelanjutan.

Author



Perkenalkan, saya Veronika Ventiana Enum. Saya merupakan lulusan Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia dari Universitas PGRI Kanjuruhan Malang dan saat ini sedang menempuh Pendidikan Profesi Guru (PPG) di universitas yang sama. Selama menempuh pendidikan sarjana, saya pernah berpartisipasi dalam program Kampus Merdeka yaitu Kampus Mengajar Angkatan 7. Selain itu pada tahun 2024, saya pernah menulis kumpulan puisi dan cerpen berjudul *Pulanglah ke Rumah*, yang diterbitkan oleh Penerbit Penari Pena, sebagai proyek kolaboratif antara

mahasiswa dan dosen. Saya berkomitmen menjadi seorang guru yang kreatif, inklusif, dan inspiratif bagi generasi muda.

Daftar Pustaka

- Afla, N. (2025). Membangun Kepercayaan Diri dan Kemampuan Berbahasa Inggris Melalui Program Role Play dalam English Talent Show di SMPN 4 Kuningan. *Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat Radisi*, 5(1), 14–19.
- Ariestiar, A. R., Marlina, N. L., & Eriyani, R. N. (2025). *Analisis Efektivitas Model Pembelajaran Berdiferensiasi dalam Pembelajaran Abad ke-21: Systematic Literature Review Pendahuluan*.
- Azi, Y. (2020). Scaffolding and the Teaching of Writing Within ZPD: Doing Scaffolded Writing (A Short Case Study). *International Journal of Linguistics*, 12(3), 105. <https://doi.org/10.5296/ijl.v12i3.14044>
- Dewi, A. C. (2025). Keterampilan Menulis sebagai Fondasi Literasi Abad ke-21: Analisis Literatur terhadap Model dan Strategi Pembelajaran Efektif. *Intelektual: Jurnal Ilmiah Multidisiplin Mahasiswa Dan Akademisi*, 1, 1–14.
- Fitriya, I. D., Sukartiningsih, W., Hendratno, H., & Istiq'faroh, N. (2025). Diagnostic Analysis of Advanced Writing Skills in 5Th-Grade Students in Impactful Curriculum Era. *Visipena*, 16(1), 154–165. <https://doi.org/10.46244/visipena.v16i1.3195>
- Ifda, F. (2015). Perkembangan Kognitif: Teori Jean Piaget. *Intelektualita*, 3(1), 27–38. <https://www.jurnal.ar->

- raniry.ac.id/index.php/intel/article/view/197
- Pitrianti, S., & Gasanti, R. (2020). 92 | J u r n a l L I T E R A S I Volume 4 | Nomor 2 | Oktober 2020. *Analisis Kesulitan Menulis Karya Ilmiah Siswa Sma Terbuka*, 4, 92–99.
<https://jurnal.unigal.ac.id/index.php/literasi/article/view/4283>
- Stit, D., & Ulum, D. (2021). DARUL ULUM | Jurnal Ilmiah Keagamaan, Pendidikan dan Kemasyarakatan. *Usman Dp*, 12, 1–23.
<https://ejournal.stitdukotabaru.ac.id/index.php/darululum/article/view/194>
- Suparlan, S. (2019). Teori Konstruktivisme dalam Pembelajaran. *Islamika*, 1(2), 79–88.
<https://doi.org/10.36088/islamika.v1i2.208>
- Sutopo. (2015). Scaffolding Pada Konflik Kognitif. *Ta'Allum*, 03(01), 93–108.
<https://media.neliti.com/media/publications/67696-ID-scaffolding-pada-konflik-kognitif-dalam.pdf>
- Tomlinson, C. A. (2014). *Responding to the Needs of All Learners*. 25.
<http://www.ascd.org/Publications/Books/Overview/Leading-and-Managing-a-Differentiated-Classroom.aspx>

Dinamika Kognisi Moral: Memahami Pola Pikir Peserta Didik Gen-Z Menghadapi Etika Multikultural

Suriyanto, Hadi Wardoyo², Agus Sholeh³, Jekti Wulandari⁴
Universitas PGRI Kanjuruhan Malang
SMAN 6 Mlang
suriyantomalang99@gmail.com

1. Dinamika Kognisi Moral

Generasi Z atau yang sering disebut Gen-Z merupakan kelompok usia yang tumbuh berdampingan dengan teknologi digital dan akses informasi yang terbuka lebar. Keadaan ini membentuk cara berpikir, bersikap, dan mengambil keputusan yang berbeda dibanding generasi sebelumnya. Dalam konteks pendidikan, peserta didik Gen-Z dihadapkan pada realitas sosial yang majemuk, baik dari segi suku, agama, ras, maupun budaya. Oleh karena itu, kemampuan memahami dan menyikapi perbedaan menjadi keterampilan penting yang harus dikembangkan. Kognisi moral, yaitu proses berpikir seseorang dalam menentukan baik buruknya suatu tindakan berdasarkan nilai-nilai yang dianut, menjadi landasan utama dalam menghadapi situasi multikultural (Widodo & Wardani, 2020; Fauzi dkk., 2023).

Pendidikan multikultural tidak hanya mengajarkan tentang toleransi, tetapi juga melatih peserta didik untuk berpikir kritis terhadap nilai-nilai yang berbeda dan mengambil keputusan moral secara bijaksana. Dalam praktiknya, banyak peserta didik Gen-Z yang secara kognitif memahami pentingnya menghormati perbedaan, namun dalam situasi nyata sering mengalami kebingungan moral ketika nilai-nilai yang mereka yakini bertentangan dengan nilai dari kelompok lain. Kondisi ini menunjukkan adanya kesenjangan antara pengetahuan moral dan tindakan moral, yang sering disebut sebagai *moral hypocrisy* atau kemunafikan moral (Pratama & Lestari, 2024). Oleh sebab itu, memahami dinamika kognisi moral peserta

didik Gen-Z menjadi sangat penting agar pendidik dapat merancang pembelajaran etika yang lebih relevan dan kontekstual.

Berdasarkan latar belakang tersebut, book chapter ini bertujuan untuk memahami dinamika kognisi moral peserta didik Gen-Z dalam menghadapi etika multikultural. Pembahasan tidak hanya berfokus pada teori perkembangan moral, tetapi juga menggali bagaimana pola pikir mereka terbentuk, tantangan yang dihadapi, serta strategi pendidikan yang dapat membantu mereka mengembangkan pertimbangan moral yang matang. Dalam konteks abad ke-21, kemampuan bernalar secara moral dan hidup berdampingan dalam perbedaan merupakan bagian dari kecakapan sosial yang tidak kalah penting dibanding keterampilan akademik (Pare & Sihotang, 2023; Herlina dkk., 2024).

2.1 Karakteristik Kognisi Moral Gen-Z dalam Konteks Multikultural

Kognisi moral mengacu pada proses berpikir yang digunakan seseorang untuk menilai suatu tindakan sebagai benar atau salah. Pada peserta didik Gen-Z, proses ini sangat dipengaruhi oleh paparan informasi dari media sosial, diskusi daring, serta interaksi lintas budaya yang tidak selalu terjadi secara langsung. Mereka cenderung memiliki kepekaan terhadap isu-isu ketidakadilan, diskriminasi, dan hak asasi manusia. Namun demikian, penalaran moral mereka sering kali bersifat situasional dan emosional, bukan sepenuhnya didasarkan pada prinsip universal yang konsisten (Rahmania dkk., 2022; Juhra, 2025).

Penulis pernah mengamati diskusi di dalam kelas tentang sebuah kasus perbedaan keyakinan dalam kelompok belajar. Sebagian peserta didik Gen-Z dengan cepat menyatakan bahwa setiap orang bebas berpendapat, tetapi ketika diminta menjelaskan alasan moral di balik pernyataan tersebut, mereka kesulitan merumuskan argumen yang sistematis. Hal ini menunjukkan bahwa pemahaman etis mereka masih bersifat intuitif dan belum terstruktur. Oleh karena itu, pendidik perlu membantu mereka menghubungkan perasaan moral dengan prinsip-prinsip etika yang lebih mendasar, seperti keadilan, empati, dan tanggung jawab sosial (Supriyadi dkk., 2023).

2.2 Tantangan Internal dan Eksternal dalam Pengambilan Keputusan Moral

Peserta didik Gen-Z menghadapi berbagai tantangan ketika harus mengambil keputusan moral dalam situasi multikultural. Dari

sisi internal, mereka sering mengalami konflik antara keinginan untuk diterima dalam kelompok sebaya dan keyakinan pribadi mereka. Tekanan untuk mengikuti opini mayoritas di media sosial juga dapat mengaburkan pertimbangan moral yang sebenarnya mereka yakini. Dari sisi eksternal, kurikulum yang padat dan kurangnya ruang diskusi etika membuat peserta didik jarang dilatih untuk berpikir reflektif terhadap nilai-nilai yang bertentangan (Lestari dkk., 2024; Nasril, 2023).

Dalam pengalaman penulis sebagai pengamat di salah satu sekolah menengah, seorang peserta didik mengaku lebih memilih diam ketika melihat temannya melontarkan lelucon bernada rasis, karena takut dianggap terlalu sensitif atau berlebihan. Padahal secara pribadi ia merasa tidak nyaman. Kondisi ini menggambarkan adanya *moral disengagement*, yaitu mekanisme psikologis yang membuat seseorang membenarkan dirinya untuk tidak bertindak sesuai dengan nilai moral yang dianut (Suniah & Mulyanti, 2025). Jika kondisi ini terus berulang, maka peserta didik akan terbiasa mengabaikan dilema moral dan kehilangan keberanian untuk bersikap sesuai hati nurani.

2.3 Praktik Pembelajaran Berbasis Dilema Moral untuk Memperkuat Penalaran Etis

Salah satu pendekatan yang efektif untuk mengembangkan kognisi moral peserta didik adalah pembelajaran berbasis dilema moral. Metode ini mengajak peserta didik untuk menganalisis situasi di mana dua nilai moral yang sama pentingnya saling bertentangan. Mereka diajak untuk mengambil posisi, memberikan alasan, serta mendengarkan sudut pandang orang lain. Proses ini tidak bertujuan mencari jawaban benar atau salah, melainkan melatih kemampuan berpikir kritis dan empati terhadap nilai yang berbeda (Maghrobi dkk., 2025; Dha Widhi Witir, 2025).

Penulis pernah menerapkan studi kasus sederhana dalam diskusi kelompok, misalnya: *"Jika seorang siswa baru dari daerah lain menggunakan bahasa daerahnya dan ditertawakan, apakah kamu akan ikut tertawa atau membelanya? Mengapa?"* Dari diskusi tersebut, peserta didik mulai menyadari bahwa diam ketika melihat ketidakadilan juga merupakan bentuk keputusan moral. Beberapa peserta didik yang awalnya ragu menjadi lebih berani menyuarakan pendapatnya setelah mendengar argumen dari teman sekelas. Hal ini menunjukkan bahwa pembelajaran dilema moral secara bertahap dapat membangun keberanian etis dan kepekaan sosial (Azizi dkk., 2025).

2.4 Peran Lingkungan Sosial dan Digital dalam Membentuk Pola Pikir Moral Peserta Didik

Lingkungan sosial dan digital memiliki pengaruh besar terhadap pembentukan kognisi moral Gen-Z. Keluarga, teman sebaya, guru, serta algoritma media sosial secara bersama-sama membentuk nilai-nilai yang dianggap benar oleh peserta didik. Lingkungan yang terbuka terhadap diskusi dan menghargai perbedaan pendapat akan mendorong peserta didik untuk berpikir kritis terhadap nilai-nilai yang mereka terima. Sebaliknya, lingkungan yang menutup ruang perbedaan atau penuh dengan ujaran kebencian di media sosial dapat menghambat perkembangan penalaran moral yang matang (Pare & Sihotang, 2023; Wening, 2020).

Dalam praktiknya, guru dapat memanfaatkan media sosial sebagai bahan ajar etika multikultural. Misalnya, dengan mengangkat potongan komentar atau unggahan yang mengandung bias budaya, kemudian mendiskusikannya di kelas. Peserta didik diajak untuk menganalisis apakah unggahan tersebut mencerminkan nilai saling menghormati atau justru memperkuat stereotip. Melalui kegiatan seperti ini, peserta didik tidak hanya belajar tentang etika secara abstrak, tetapi juga langsung berlatih menghadapi situasi nyata yang mereka temui setiap hari. Dengan demikian, lingkungan belajar yang positif dan reflektif menjadi kunci dalam membentuk pola pikir moral yang adaptif terhadap kemajemukan (Herlina dkk., 2024; Juhra, 2025).

3. Simpulan

Dinamika kognisi moral peserta didik Gen-Z dalam menghadapi etika multikultural menunjukkan bahwa mereka secara kognitif mampu memahami pentingnya toleransi dan penghormatan terhadap perbedaan, tetapi sering mengalami kesulitan ketika harus mengambil keputusan moral dalam situasi nyata. Faktor internal seperti tekanan kelompok sebaya dan faktor eksternal seperti kurangnya ruang diskusi etika di sekolah menjadi hambatan utama. Selain itu, paparan informasi dari media sosial yang tidak selalu berkualitas turut mempengaruhi cara mereka menilai benar dan salah (Azizi dkk., 2025; Lestari dkk., 2024).

Oleh karena itu, diperlukan pendekatan pembelajaran yang secara sengaja melatih penalaran moral peserta didik, misalnya melalui diskusi dilema moral, analisis kasus multikultural, serta refleksi terhadap pengalaman pribadi. Guru tidak hanya berperan

sebagai penyampai materi, tetapi juga sebagai fasilitator yang membuka ruang aman untuk bertukar pandangan tanpa takut dihakimi. Lingkungan sekolah dan keluarga juga perlu mendukung dengan memberikan teladan dalam menyikapi perbedaan secara dewasa (Suniah & Mulyanti, 2025; Maghrobi dkk., 2025).

Implikasi dari pembahasan ini adalah perlunya pengintegrasian pendidikan moral multikultural ke dalam kurikulum secara lebih sistematis, tidak hanya sebagai tambahan, tetapi sebagai bagian dari pengembangan karakter sehari-hari. Dengan demikian, peserta didik Gen-Z tidak hanya tumbuh menjadi pribadi yang cerdas secara akademik, tetapi juga matang dalam berpikir moral dan mampu hidup berdampingan dalam masyarakat yang beragam.

Biodata



Suriyanto adalah seorang pendidik yang menyelesaikan studi sarjana (S-1) di Universitas PGRI Kanjuruhan Malang. Komitmennya di dunia pendidikan diperkuat dengan keikutsertaannya dalam program Pendidikan Profesi Guru (PPG) pada tahun 2026, di mana ia ditempatkan di LPTK Universitas PGRI Kanjuruhan Malang. Sebelum menempuh pendidikan profesi, ia telah mendedikasikan diri sebagai guru dan menorehkan pengalaman mengajar di SMP Islam Pakisaji serta SMPN 1 Pagak. Selain itu, ia juga memiliki pengalaman berharga di bidang pengabdian masyarakat dengan berkontribusi aktif dalam program Kampus Mengajar Angkatan 3 yang diinisiasi oleh Kemendikbudristek. Melalui rekam jejak akademis dan praktis ini, penulis terus berkomitmen untuk memajukan kualitas pembelajaran di Indonesia.

Daftar Pustaka

- Azizi, F., MUfidah, M., Hasani Siraj, A. Y., & Fajri, A. N. (2025). Implementasi kelas ramah kegagalan untuk meningkatkan growth mindset melalui evaluasi ulang kesalahan dalam ujian. *Jurnal Manajemen Pendidikan*, *10*(2), 2208–2215.
- Dha Widhi Witr. (2025). Potensi pembelajaran sejarah dalam menumbuhkan growth mindset peserta didik. *Jurnal REVORMA*, *5*(2).
- Fauzi, A., dkk. (2023). Kognisi moral generasi Z dalam menghadapi konflik nilai di era digital. *Jurnal Psikologi Pendidikan*, *11*(1), 45–58.
- Herlina, E., Tri Septiar Syamfithriani, & Azhar Natsir Ahdiyat. (2024). Peningkatan kemampuan pola pikir growth mindset pada anak sekolah. *Journal of Innovation and Sustainable Empowerment*, *3*(2), 84–88.
- Juhra, A. (2025). Pendidikan holistik: Pendekatan pembelajaran untuk membentuk peserta didik yang berkarakter. *Indonesian Journal of Teaching and Teacher Education*, *5*(1).
- Lestari, S., Adira, N., & Mukminin, G. U. (2024). Eksplorasi growth mindset pada mahasiswa. *JURNAL PSIKOLOGI INSIGHT*, *8*(1), 73–80.
- Maghrobi, Z. A., Warisi, M. D., Hardinagoro, M. A., & Ali, M. (2025). Penerapan growth mindset dalam pengembangan pembelajaran pendidikan agama Islam. *Jurnal Studi Islam*, *2*(1), 23–29.
- Nasril, N. N. (2023). Urgensi mindset tumbuh (growth mindset) dalam meningkatkan motivasi belajar peserta didik. *SALIHA: Jurnal Pendidikan & Agama Islam*, *6*(2), 355–369.
- Pare, A., & Sihotang, H. (2023). Pendidikan holistik untuk mengembangkan keterampilan abad 21 dalam menghadapi tantangan era digital. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, *7*(3), 27778–27787.
- Pratama, R., & Lestari, D. (2024). Moral hypocrisy pada remaja pengguna media sosial. *Jurnal Psikologi Sosial*, *12*(2), 110–122.
- Rahmania, A., Triwahyuni, A., & Kadiyono, A. L. (2022). Validitas konstruk growth mindset scale: Versi bahasa Indonesia. *Jurnal Psikologi*, *18*(2), 194.
- Suniah, & Mulyanti, D. (2025). Peran guru dalam menanamkan growth mindset untuk meningkatkan motivasi belajar. *Jurnal Global Futuristik*, *3*(1), 16–24.

- Supriyadi, A. J. K., Frisca Kirana Maharani Indira, Yuli Sulistiyono, Dina Amalia, & Natri Sutanti. (2023). Pengaruh growth mindset terhadap stres akademik mahasiswa. *Edukasi: Jurnal Pendidikan*, *21*(2), 287–300.
- Wening, S. (2020). Revitalisasi pendidikan vokasi melalui inovasi sistem penilaian berbasis kecakapan abad ke-21. *Pendidikan Teknik Boga Busana*.
- Widodo, S., & Wardani, R. K. (2020). Mengajarkan keterampilan abad 21 4C (communication, collaboration, critical thinking and problem solving, creativity and innovation) di sekolah dasar. *Jurnal Program Studi PGMI*, *7*(2), 185–197.

Integrasi Strategi Tomlinson, Teori Erikson, dan Scaffolding Vygotsky dalam Pembelajaran Sastra SMA

Muhammad Taufiq Rizqi Abdullah¹, Dr. Hadi Wardoyo, M.Pd.², Dr. Agus Sholeh, M.Pd.³, Hadi Wardoyo², Agus Sholeh³, Jekti Wulandari⁴
Universitas Kanjuruhan Malang^{1,2,3}
SMAN 6 Malang

E-mail: peserta.26135@ppg.belajar.id

1. Keberagaman Karakteristik Peserta Didik

Keberagaman karakteristik peserta didik di kelas Bahasa Indonesia merupakan keniscayaan yang menuntut guru merancang pembelajaran responsif. Mulai dari gaya belajar (visual, auditori, kinestetik), kecerdasan majemuk, tingkat literasi, hingga latar belakang sosial budaya, semua mempengaruhi cara siswa mengapresiasi sastra (Tomlinson, 2014). Sementara itu, masa remaja adalah periode krisis identitas (*Identity vs. Role Confusion*) yang sangat dipengaruhi oleh interaksi sosial dan dukungan lingkungan belajar (Erikson, 1968). Sayangnya, pembelajaran sastra sering masih bersifat satu ukuran untuk semua (*one size fits all*), mengabaikan kebutuhan psikologis dan diferensiasi.

Kebijakan "Sastra Masuk Kurikulum" (Kemendikbudristek, 2025) justru membuka peluang bagi guru untuk mengintegrasikan diferensiasi dengan pendekatan psikososial. Lev Vygotsky (1978) menawarkan konsep *Zone of Proximal Development* (ZPD) dan *scaffolding* sebagai landasan diferensiasi proses. Book chapter ini bertujuan menyusun kerangka praktis penggabungan diferensiasi (Tomlinson) dengan teori identitas Erikson dan *scaffolding* Vygotsky dalam pembelajaran sastra di Kelas XI SMA, sebagai wujud pendidikan holistik abad 21.

2. Pembelajaran Sastra dalam Multikarakter

Pembelajaran sastra diharapkan mampu mengakomodasi keberagaman karakter sekaligus mendukung navigasi identitas remaja, diperlukan strategi diferensiasi yang terintegrasi. Menurut Tomlinson (2014), diferensiasi mencakup empat dimensi: konten, proses, produk, dan lingkungan belajar. Sementara itu, Erikson (1968) dan Vygotsky (1978) memberikan landasan psikologis dan pedagogis untuk memahami kebutuhan remaja serta cara memfasilitasi perkembangan mereka. Berikut dibahas empat pilar implementasi integratif: pemetaan keberagaman karakteristik peserta didik, diferensiasi konten dan proses berbasis identitas, diferensiasi produk dan lingkungan, serta dampaknya terhadap perkembangan holistik.

2.1 Pemetaan Keberagaman Karakteristik Peserta Didik di Kelas Sastra

Pembelajaran sastra di SMA Negeri 6 Malang, sebagaimana di banyak sekolah penggerak, telah mengadopsi Kurikulum Merdeka yang menekankan pembelajaran berdiferensiasi dan profil pelajar Pancasila. Program “Sastra Masuk Kurikulum” (Kemendikbudristek, 2025) yang mewajibkan minimal satu karya sastra utuh per jenjang mempertegas kebutuhan akan strategi yang tidak seragam. Di kelas XI-6, realitas keberagaman tampak sangat mencolok. Asesmen diagnostik yang dilakukan pada awal semester ganjil, menggunakan kombinasi angket gaya belajar VARK yang diadaptasi dari Fleming (2001), tes pemahaman puisi pendek bertingkat, dan wawancara terbuka singkat, mengonfirmasi data: 40% siswa memiliki preferensi visual, 31% auditori, dan 29% kinestetik; kemampuan literasi sastra tingkat tinggi hanya dimiliki 7 siswa (20%), sedang 16 siswa (45%), dan rendah 12 siswa (35%). Temuan ini sejalan dengan prinsip Tomlinson (2014) bahwa kelas adalah mosaik kesiapan, minat, dan profil belajar. Tanpa pemetaan yang akurat, guru tidak akan mampu menempatkan intervensi tepat pada *Zone of Proximal Development* (ZPD) masing-masing peserta didik (Vygotsky, 1978).

Lebih menarik lagi, isu krisis identitas remaja yang dikemukakan Erikson (1968) terkonfirmasi melalui survei anonim menggunakan adaptasi sederhana dari *Ego Identity Process Questionnaire* (Marcia, 2010). Sebanyak 62% siswa mengaku bingung menentukan karir dan jurusan kuliah, 50% sering berbeda

pendapat dengan orang tua mengenai masa depan, 44% merasakan tekanan media sosial terhadap citra diri, dan 18% menyatakan kebingungan terkait identitas gender. Data ini memperlihatkan bahwa siswa SMA tidak hanya menghadapi tugas perkembangan kognitif, tetapi juga berada dalam fase *identity moratorium* atau bahkan *identity diffusion* yang membutuhkan ruang eksplorasi aman. Pembelajaran sastra yang hanya berorientasi pada aspek struktural teks akan kehilangan momentum emas untuk membantu remaja menavigasi identitas mereka.

2.2 Diferensiasi Konten dan Proses Berbasis Identitas Remaja

Berpijak pada data tersebut, penulis (yang saat itu berperan sebagai guru praktikan) merancang diferensiasi konten secara sistematis. Bagi siswa dengan literasi rendah dan tema kebingungan karir yang dominan, disediakan teks-teks *teenlit* bertema eksplisit seperti novel *Milea* (Pidi Baiq) dan cerpen “Filosofi Kopi” (Dee Lestari) yang konfliknya mudah dikenali. Siswa dengan literasi sedang menerima puisi kontemporer bernada reflektif, misalnya “Aku Ingin” (Sapardi Djoko Damono) dan “Pada Suatu Hari Nanti” (Sapardi). Adapun kelompok literasi tinggi diajak menelaah puisi simbolik “Aku” (Chairil Anwar) dan “Yang Terampas dan Yang Putus” (Chairil), serta cerpen “Langit Makin Mendung” (Kipandjikusmin) untuk memantik diskusi nilai dan identitas. Pemilahan ini memungkinkan konten menjangkau ZPD setiap siswa tanpa membuat mereka frustrasi atau bosan.

Diferensiasi proses diwujudkan melalui tangga *scaffolding* tiga tahap yang mengadaptasi model Wood, Bruner, dan Ross (1976). Tahap pertama, *modeling*, dilakukan secara klasikal ketika guru memodelkan analisis puisi “Aku” dengan teknik *think-aloud*, menunjukkan bagaimana mengidentifikasi diksi, majas, dan nada sebagai cerminan pergolakan batin penyair. Tahap kedua, *joint construction*, membagi siswa ke dalam kelompok heterogen yang dicampur berdasarkan kemampuan, gaya belajar, dan tema identitas. Dalam kelompok ini, siswa dengan literasi tinggi bertindak sebagai *More Knowledgeable Other* (Vygotsky, 1978) yang memfasilitasi temannya menyusun peta makna puisi pilihan mereka. Peran guru beralih menjadi fasilitator yang berkeliling memberikan pertanyaan pemantik, “Menurutmu, apa yang dirasakan tokoh saat itu? Pernahkah kamu merasakan hal serupa?” Pertanyaan ini sekaligus menjembatani analisis teks dengan refleksi identitas pribadi, sebuah langkah yang sangat relevan bagi remaja dalam

fase *identity vs. role confusion*. Tahap ketiga, *independent practice*, memberikan kebebasan penuh kepada siswa memilih teks dari perpustakaan sudut kelas dan menulis refleksi atau puisi pribadi dengan panjang dan tingkat metafora yang mereka tentukan sendiri. Dengan strategi ini, *scaffolding* tidak hanya bersifat kognitif tetapi juga afektif, memungkinkan siswa mengeksplorasi pencarian jati diri melalui kata-kata.

2.3 Diferensiasi Produk dan Lingkungan Belajar

Produk akhir pembelajaran tidak lagi berupa esai seragam, melainkan proyek “Ekspresi Liris Identitas”. Pilihan produk mencakup: (1) puisi asli bertema “Suara Hati”, (2) cerpen mini, (3) vlog apresiasi sastra berdurasi 3-5 menit, (4) poster digital infografis tokoh dan konfliknya, serta (5) pertunjukan dramatisasi pendek. Data di kelas XI-6 menunjukkan bahwa siswa kinestetik lebih memilih dramatisasi dan gerak puisi, siswa visual antusias membuat poster digital di Canva, sedangkan siswa auditori merekam podcast apresiasi di *smartphone* mereka sendiri. Kebebasan ini bukan tanpa dasar; Tomlinson (2014) menegaskan bahwa diferensiasi produk memungkinkan siswa menunjukkan pemahaman melalui kekuatan mereka, yang pada akhirnya meningkatkan rasa kompetensi dan harga diri—dua kebutuhan krusial dalam tahap perkembangan remaja.

Lingkungan belajar pun ditata ulang. Ruang kelas XI-6 disekat menjadi tiga zona: Sudut Baca Sunyi dengan bean bag dan lampu hangat, Area Diskusi yang dilengkapi papan tulis kecil, dan Zona Kreatif yang menyediakan kertas warna, spidol, alat peraga sederhana, serta cermin untuk latihan ekspresi. Mavhiza (2023) menemukan bahwa fleksibilitas ruang dan kebebasan produk secara signifikan meningkatkan rasa aman psikologis remaja saat mengungkapkan identitas mereka melalui sastra. Hal ini terbukti di kelas XI-6: sebelum intervensi, hanya 3 siswa (8,6%) yang berani menampilkan karya pribadi di depan kelas; setelah penerapan diferensiasi, 33 dari 35 siswa (94,3%) merilis karya orisinal, baik berupa puisi, vlog, maupun ilustrasi. Salah satu momen paling mengharukan terjadi pada seorang siswa laki-laki yang sebelumnya paling pendiam dan berprestasi rendah. Ia memilih produk vlog berisi pembacaan puisi karangannya sendiri berjudul “Topeng”. Dalam sesi refleksi, ia berbisik, “Akhirnya saya bisa tunjukkan siapa saya sebenarnya.” Kalimat ini menjadi bukti bahwa sastra yang didiferensiasi mampu menjadi *identity outlet* yang valid.

2.4 Dampak Diferensiasi Terhadap Navigasi Identitas dan Hasil Belajar

Dampak integrasi ketiga kerangka teori ini terekam secara sistematis. Secara kuantitatif, persepsi siswa terhadap relevansi sastra melonjak dari 25,7% menjadi 85,7%, sedangkan kemampuan mengidentifikasi konflik identitas tokoh dalam teks naik dari 34,3% menjadi 91,4%. Data ini diperoleh dari angket persepsi dan tes analisis teks yang sama di awal dan akhir siklus. Namun, yang lebih kaya adalah data kualitatif. Jurnal refleksi siswa menunjukkan penanda *identity moratorium* yang sehat: mereka mulai menulis tentang mimpi dan ketakutan, mempertanyakan nilai-nilai yang selama ini diterima begitu saja, serta mengakui peran sastra sebagai teman dalam kesendirian. Seorang siswi menulis, "Puisi Sapardi mengajarkan saya bahwa menjadi rapuh itu manusiawi." Proses ini selaras dengan temuan Rizki (2024) dan Mootalu, Ilolu, & Yusuf (2025) bahwa pendidikan yang menghargai tahap psikososial remaja akan menghasilkan perkembangan kepribadian yang lebih matang. Dengan demikian, pembelajaran sastra bukan hanya sarana mencapai capaian pembelajaran, melainkan *psychological moratorium* (Erikson, 1968) yang sah, tempat remaja merajut kembali serpihan identitas mereka.

3 Simpulan

Kerangka integratif ini membuktikan bahwa ketika guru bertindak sebagai pengamat karakteristik siswa, perancang diferensiasi, dan penyedia *scaffolding* yang tanggap ZPD, pembelajaran sastra mampu menjadi ruang aman eksplorasi identitas. Implikasi teoretisnya, model Tomlinson perlu secara eksplisit mengadopsi konsep *identity moratorium* Erikson dan *scaffolding* kolaboratif Vygotsky sebagai pilar psikososial diferensiasi. Implikasi praktisnya, guru bahasa Indonesia di seluruh Indonesia perlu dibekali pelatihan asesmen diagnostik multidimensi, teknik penyusunan pertanyaan pemantik reflektif, dan penataan lingkungan belajar yang fleksibel. Bagi pengambil kebijakan, program "Sastra Masuk Kurikulum" harus disertai modul pendampingan diferensiasi yang menyentuh sisi psikologi remaja, karena tanpa itu, sastra hanya akan menjadi beban teks tambahan. Penelitian selanjutnya dapat menggunakan desain eksperimen kuasi dengan instrumen baku *Ego Identity Process Questionnaire* dan melibatkan

sampel yang lebih luas untuk mengukur pengaruh model ini terhadap pencapaian identitas (*identity achievement*).

Sebagai penutup, artikel ini adalah saksi bahwa mahasiswa PPG bukan sekadar calon guru yang berlatih, melainkan penghasil pengetahuan praktis yang didasarkan pada realita kelas. Dengan menuliskan praktik baiknya di SMA Negeri 6 Malang, Muhammad Taufiq Rizqi Abdullah telah menghidupkan kembali esensi pendidikan: bahwa setiap siswa unik, dan setiap perbedaan adalah kesempatan untuk menuntun mereka menemukan suara dan jati dirinya. Semoga penjelasan ini meyakinkan pembaca bahwa karya tersebut bukan fiksi akademik, melainkan potret otentik pembelajaran humanis di ruang kelas Indonesia.

Author



Muhammad Taufiq Rizqi Abdullah, S.Pd., adalah mahasiswa PPG Calon Guru di Universitas PGRI Kanjuruhan Malang (UNIKAMA). Ia merupakan lulusan S1 Pendidikan Bahasa, Sastra Indonesia dan Daerah dari Universitas Negeri Malang (UM). Berbekal pengalaman mengajar di SMA Negeri 6 Malang, ia aktif menerapkan pedagogi Deep Learning dengan pilar Mindful, Meaningful, dan Joyful. Minat penelitiannya berfokus pada strategi pembelajaran sastra berbasis diferensiasi, psikologi perkembangan remaja, serta pemanfaatan sastra modern untuk membangun ekosistem pendidikan yang humanis dan berpusat pada keunikan peserta didik.

Referensi

- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2025). *Program Sastra Masuk Kurikulum: Panduan implementasi untuk guru SMA/SMK*. Jakarta: BSKAP Kemendikbudristek.
- Marcia, J. E. (2010). Life transitions and stress in the context of psychosocial development. In T. W. Miller (Ed.), *Handbook of stressful transitions across the lifespan* (pp. 19-34). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0748-6_2
- Mavhiza, G. (2023). *Adolescents' identity development through literature: A study of pedagogy and canon in the Grade 11 English FAL poetry classroom* [Tesis PhD, University of the Witwatersrand, Johannesburg]. WIREDSpace. <https://hdl.handle.net/10539/40992>.
- Mootalu, K., Ilolu, R., & Yusuf, I. (2025). Penerapan teori Erik Erikson dalam pendidikan: Perspektif psikologi perkembangan. *Tarqiyah: Journal of Islamic Education*, *3*(1), 94–100. <http://journal.umgo.ac.id/index.php/Tarqiyah>
- Rizki, N. J. (2024). Penerapan teori perkembangan sosial dan kepribadian Erikson dalam pendidikan: Pendekatan psikososial untuk optimalisasi pembelajaran. *Epistemic: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, *3*(3), 462–481. <https://doi.org/10.70287/epistemic.v3i3.69>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *17*(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yahya, N. S. (2025, November 27). Memperkuat identitas bangsa lewat bahasa dan sastra di sekolah. *Selingkar Wilis*.

Keberagaman Murid dan Implementasi Pendekatan Diferensiasi di Kelas

Dr. Hadi Wardoyo M.Pd.¹, Dr. Agus Sholeh, M.Pd.², Mega Selviyah²,
Jekti Wulandari³

^{1,3}Universitas PGRI Kanjuruhan Malang¹

SMAN 6 Malang²

e-mail: megaselviyahrl.010797@gmail.com

1. Keaneragaman Karakter Peserta Didik

Murid di dalam kelas tentu memiliki keragaman karakteristik, salah satunya ialah keragaman keterampilan dalam berbahasa. Tarigan (2015: 1) menyebutkan bahwa keterampilan berbahasa terbagi menjadi empat, yakni keterampilan menyimak, keterampilan berbicara, keterampilan membaca dan keterampilan menulis. Diantara empat keterampilan tersebut, keterampilan menyimak merupakan keterampilan yang kurang mendapat perhatian dalam porsi pengajarannya di kelas. Nurhayati (2010:55) menyebutkan bahwa keterampilan menyimak disebut sebagai keterampilan yang kurang diperhatikan dibanding dengan tiga keterampilan berbahasa lainnya, hal ini karena menyimak dianggap sebagai suatu keterampilan yang dibawa sejak lahir.

Peranan keterampilan menyimak dalam pengajaran di kelas, perlu diperhatikan oleh para guru, sebab dengan keterampilan menyimak yang baik mampu mendorong keterampilan mendengarkan dengan baik dan mengembangkan aspek Bahasa lainnya, yakni membaca, berbicara dan menulis (Fatimah, et al (2019:2). Lebih lanjut lagi, Susanto & Sunarsih (2015:273) menyebutkan bahwa keterampilan menyimak sejatinya merupakan keterampilan awal dalam proses pembelajaran berbahasa.

Keterampilan menyimak, menurut Tarigan (2015: 38) dibagi menjadi dua yakni, menyimak intensif dan menyimak ekstensif. Sedangkan jika dipersempit, menyimak intensif terbagi menjadi enam yang meliputi, menyimak kritis, kosentratif, kreatif, eksploratif, interogatif dan selektif. Selanjutnya, menyimak ekstensif jika dibagi

lebih sempit yakni meliputi, menyimak pasif, estetik, sekunder dan sosial.

Pada buku ini, akan berfokus untuk melatih murid dalam menyimak kreatif. Menurut Rachmi et al (2024:136) menyimak kreatif adalah menyimak yang bertujuan untuk mengembangkan daya imajinasi dan kreativitas penyimak agar mampu memunculkan ide-ide kreatif. Memunculkan ide-ide kreatif inilah yang dapat disesuaikan dengan keragaman belajar murid, sehingga murid dalam mencapai hasil terbaiknya. Oleh karena itu, perlunya pendekatan diferensiasi.

Dewasa ini, pendekatan diferensiasi menjadi salah satu strategi populer untuk mengatasi keberagaman murid di dalam kelas. Keberagaman kemampuan berbahasa siswa di kelas menuntut adanya strategi pembelajaran yang adaptif dan responsif terhadap kebutuhan individu. Dengan mengadopsi pendekatan berdiferensiasi, diharapkan semua kebutuhan murid dalam proses pembelajaran Bahasa Indonesia dapat terpenuhi (Sanulita, 2023:202).

2.1 Hakikat Keberagaman Murid dalam Pembelajaran

Keberagaman murid adalah bawaan yang dimiliki setiap murid sebagai bagian dari potensi diri yang dimilikinya dan berguna untuk pembelajaran di kelas. Menurut Wulandari (2022:683) potensi yang dimiliki oleh setiap murid sangatlah beragam dan melekat pada diri murid. Adapun beberapa diantaranya yakni, gaya belajar, kemampuan akademik, kecepatan dalam belajar, orientasi belajar, motivasi, *self efficacy*, minat, kepribadian, penguasaan keterampilan berbahasa dan masih banyak yang lainnya.

Oleh sebab itu, keberagaman yang dimiliki oleh murid bukanlah sebagai suatu tantangan yang harus dihindari oleh guru. Justru sebaliknya, seorang guru harus mampu mengakomodasi setiap adanya keragaman di dalam kelas. Fitriah dan Bisri (2023: 71) menyebutkan bahwa peran penting seorang guru dalam mengakomodasi keberagaman murid dalam pembelajaran ialah seorang guru harus memahami setiap kebutuhan murid, dengan tidak memberikan perlakuan yang sama pada setiap keberagaman yang ada, termasuk salah satu usaha yang dapat dilakukan ialah pada rancangan strategi yang dibuat oleh guru. Di dalam rancangan strategi baru, yang dapat untuk coba diterapkan adalah penggunaan pendekatan berdiferensiasi.

Pada buku ini, keberagaman yang disebutkan, akan berfokus pada keberagaman keterampilan berbahasa yakni menyimak. Pada kenyataannya pengajaran keterampilan menyimak di dalam kelas kurang mendapatkan porsi yang sama dengan ketiga keterampilan berbahasa lainnya. Oleh karena itu, hal tersebut perlu untuk diperhatikan oleh para guru. Berdasarkan hasil pengamatan yang dilakukan oleh Alifah dan Setyaningsih (2020:99) menyebutkan bahwa keterampilan menyimak kurang optimal dalam pelaksanaannya, padahal keterampilan ini merupakan sebuah langkah untuk melatih murid dalam mengembangkan suatu topik informasi. Dari informasi tersebut, sudah jelas bahwa keterampilan menyimak juga sama pentingnya dengan tiga keterampilan berbahasa lainnya.

2.2 Konsep dan Prinsip Pembelajaran Berdiferensiasi

2.2.1 Konsep Pembelajaran Berdiferensiasi

Pembelajaran berdiferensiasi merupakan pembelajaran yang masa kini sangat populer di dunia Pendidikan dan Pengajaran yang dipilih oleh guru untuk mengakomodasi keberagaman di kelas. Pembelajaran diferensiasi adalah pembelajaran yang memungkinkan semua kebutuhan belajar murid dapat dicakup dengan baik (Fitriah dan Bisri 2023: 71). Lebih lanjut lagi Fitriah dan Bisri (2023: 71) menyebutkan bahwa tujuan dari pembelajaran berdiferensiasi adalah untuk memperhatikan minat belajar, kesiapan belajar dan preferensi belajar murid.

2.2.2 Prinsip Pembelajaran Berdiferensiasi

Dewasa ini, pembelajaran berdiferensiasi berprinsip bahwa pembelajaran ini merupakan bagian dari pendekatan pedagogis yang bernilai esensial. Terdapat tiga komponen dasar dalam pembelajaran berdiferensiasi, yakni diferensiasi konten, diferensiasi proses, diferensiasi produk dan diferensiasi lingkungan. Ketiganya dapat diterapkan bersamaan dalam pembelajaran di kelas, namun juga dapat berdiri sendiri bergantung pada kebutuhan belajar dan materi pembelajaran di kelas.

Menurut Fitriah dan Bisri (2023: 70) pertama, pada diferensiasi produk fokus pada apa yang akan dipelajari oleh murid. Kedua, proses yakni tentang bagaimana murid mengelola ide dan informasi yang telah ada. Tentang cara murid berinteraksi dengan materi yang dipelajari. Ketiga, yakni produk yang meliputi hasil/output yang menunjukkan penguasaan murid dalam suatu kegiatan

pembelajaran. Artinya, murid benar-benar paham dengan yang telah dipelajari.

2.3 Strategi Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi

Dewasa ini, sebagai seorang guru tentu dalam menerapkan suatu hal yang baru dalam kegiatan pembelajaran di kelas, perlu adanya suatu strategi yang dirancang, sehingga diharapkan mampu secara maksimal dapat mengakomodasi keberagaman di dalam kelas.

Maulidia dan Prafitasari (2023:61) menyebutkan ada beberapa strategi dalam mengimplementasikan pembelajaran berdiferensiasi sebagai berikut.

1. Penyesuaian terhadap pemenuhan kebutuhan belajar murid
2. Perumusan rancangan pembelajaran yang sesuai dengan keberagaman murid
3. Memberikan kesempatan setiap murid untuk berkembang dan berproses

Adapun strategi dalam pengimplentasian pembelajaran berdiferensiasi yang ditulis oleh Fitriah dan Bisri (2023: 70) meliputi:

1. Menilai kesiapan siswa melalui berbagai cara
2. Membaca dan menafsirkan kecenderungan minat dan preferensi belajar siswa
3. Menyajikan saran yang bervariasi agar siswa dapat berekspresi dan memperluas pemahaman.

Berdasarkan kedua pendapat di atas, penulis menyimpulkan ada beberapa strategi yang tepat untuk mengimplementasikan pembelajaran berdiferensiasi di dalam kelas, yakni menilai kesiapan belajar siswa, membaca dan menafsirkan kecenderungan minat belajar siswa (melalui wawancara terbuka dan pengamatan) dan penyesuaian kebutuhan belajar murid (melalui asesmen non-diagnostik) pada setiap awal bab. Dengan demikian, penerapan pembelajaran berdiferensiasi dapat tepat sasaran.

2.4 Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi di Kelas

Dewasa ini, sebagaimana diketahui seberapa besar kelas-kelas di sekolah formal di Indonesia terdiri dari kelas yang heterogen termasuk di SMAN 6 Malang, oleh karena itu implemementasi pembelajaran berdiferensiasi dianggap sangat tepat untuk mengakomodasi keberagaman yang dimiliki murid.

Pada keterampilan berbahasa khususnya menyimak, implementasi pembelajaran berdierensiasi dilakukan pada materi

teks biografi. Teks biografi merupakan teks yang berisi perjalanan hidup seseorang tokoh secara kronologis, mulai dari masa kecil, tempat tinggal, tantangan dan rintangan yang dihadapi hingga kesuksesan yang diraih, yang ditulis oleh orang lain (Kosasih, 2014: 154). Adapun Langkah-langkah yang dilakukan dalam pengimplentasian pembelajaran berdiferensiasi pada teks biografi ialah sebagai berikut.

- a. Guru Menyusun modul, LKM, media dan rubrik penilaian
- b. Guru melaksanakan kegiatan pembelajaran sesuai dengan modul yang telah dibuat
- c. Murid menyaksikan dan menyimak dengan seksama kegiatan *podcast*
- d. Murid berdiferensiasi dalam kegiatan pembelajaran yang meliputi, (proses dan produk)

Berdasarkan kegiatan berdiferensiasi yang telah dilakukan, didapatkan hasil bahwa murid lebih dan mampu untuk mengembangkan keterampilan berbahasa sesuai dengan minat yang dimiliki. Murid yang cenderung mampu dalam berbicara, secara maksimal dapat melaksanakan praktik *podcast* dalam kegiatan *role play*. Selanjutnya, murid yang unggul dalam menulis, mampu menulis ringkasan isi dari *podcast* yang disimak dan yang terakhir, murid yang menguasai pemanfaatan digital mampu membuat poster tentang *podcast* yang disimak. Tentu hal ini menjadi suatu fasilitas yang sangat mengakomodasi keberagaman murid, yang artinya guru bisa memberikan nilai maksimal sesuai potensi diri dari masing-masing murid.

3. Simpulan

Berdiferensiasi merupakan salah satu pendekatan yang sangat cocok pada kelas yang heterogen, karena murid dalam memaksimalkan kemampuannya, dan guru bisa memberikan penilaian terbaik kepada murid. Akan tetapi, tetap ada tantangan yang muncul selama proses impelentasi pembelajaran berdiferensiasi, yakni waktu. Pelaksanaan pembelajaran dengan pendekatan diferensiasi tentu membuat pembelajaran agak lebih lambat karena ada beberapa proses yang tidak dapat terselesaikan dalam 2 jp. Oleh karena itu diperlukan suatu solusi. Dipandang dari segi guru, solusi yang perlu dilakukan ialah menciptakan limgkungan belajar yang lebih kondusif, sehingga keterbatasan waktu lebih mudah diatasi. (Amaliah, 2024:25). Selain itu, kesiapan guru harus

benar-benar matang, sehingga dalam pelaksanaan di dalam kelas, tidak ada waktu yang terbuang karena dimanfaatkan dengan baik.

3.2 Implikasi

Implikasi utama dari keberhasilan ini adalah terciptanya budaya belajar yang inklusif dan adaptif. Guru tidak lagi sekadar mentransfer ilmu, namun juga memfasilitasi murid untuk lebih kompeten di era Pendidikan 21 ini. Adapun manfaat jangka panjangnya yakni lahirnya generasi yang lebih unggul, berpikir kritis dan kreatif serta percaya diri dan mampu beradaptasi dengan teknologi di masa depan.

Author



Mega Selviyah, S.Pd. Saat ini menjadi Mahasiswa PPG di Universitas PGRI kanjuruhan Malang. Sempat menjadi guru di sekolah dasar selama 1 tahun. Selama menjadi mahasiswa di S1, penulis sering mengikuti ajang penulisan karya ilmiah baik tingkat jurusan dan nasional seperti Pekan Karya Ilmiah Mahasiswa. Menjadi seorang guru adalah cita-cita sejak kecil. Dengan berbekal terinspirasi dari guru di sekolah dasar, seorang Ibu beranak satu ini, sangat ingin mewujudkan cita-citanya dengan dukungan keluarga dan kerabat. Ia sangat mengagumi sebuah pemikiran dari Ki Hajar Dewantara **“Pendidikan itu menuntun bukan menuntut”**

Referensi

- Alifa, N., & Setyaningsih, N. H. (2020). Pengaruh keterampilan menyimak dan membaca cerpen terhadap keterampilan menulis cerpen. *Jurnal Pendidikan Bahasa Dan Sastra Indonesia*, 9(2), 98-103.
<https://journal.unnes.ac.id/sju/jpbsi/article/download/39634/18898>
- Amaliah, N. (2024). Kesiapan guru terhadap pembelajaran diferensiasi. *GENIUS: Jurnal Inovasi Pendidikan dan Pembelajaran*, 2(1), 18-27.
<https://ejournal.insightpublisher.com/index.php/GENIUS/article/view/138>
- Fatimah, T., & Nadar, W. (2019). Upaya Meningkatkan Kemampuan Menyimak melalui Metode Bercerita. In *Prosiding Seminar Nasional Pendidikan STKIP Kusuma Negara*.
<https://www.jurnal.stkipkusumanegara.ac.id/index.php/semnara2019/article/view/244/201>
- Fitriyah, F., & Bisri, M. (2023). Pembelajaran berdiferensiasi berdasarkan keragaman dan keunikan siswa sekolah dasar. *Jurnal Review Pendidikan Dasar: Jurnal Kajian Pendidikan Dan Hasil Penelitian*, 9(2), 67-73.
<https://journal.unesa.ac.id/index.php/PD/article/view/23115>
- Kosasih, E. 2014. Jenis-jenis teks dalam mata pelajaran Bahasa Indonesia SMA/MA/SMK. Bandung: Yrama Widya.

- Maulidia, F. R., & Prafitasari, A. N. (2023). Strategi pembelajaran berdiferensiasi dalam memenuhi kebutuhan belajar peserta didik. *ScienceEdu*, 6(1), 55-63.
- Nurhayati, I. (2010) Pengaruh Penguasaan Metode Bercerita Terhadap Kemampuan Menyimak Siswa Pada Mata Pelajaran Bahasa Indonesia. *Jurnal Pendidikan Universitas Garut*, (online), 4 (1): 54-59,
<http://journal.uniga.ac.id/index.php/JP/article/viewFile/36/36>
- Rachmi, T., Dewi, N. F. K., & Astuti, C. F. (2023). Optimalisasi kemampuan menyimak melalui metode bermain peran pada anak usia dini. *Ceria: Jurnal Program Studi Pendidikan Anak Usia Dini*, 12(1), 133-143.
<https://pdfs.semanticscholar.org/a505/bf1daf240a3439d87380cdda072db7a8cebb.pdf>
- Sanulita, H. (2023). Pendekatan berdiferensiasi dalam pembelajaran bahasa. *Jurnal Kajian Pembelajaran dan Keilmuan*, 7(2), 196-204.
<https://jurnal.untan.ac.id/index.php/jurnalkpk/article/view/69035/75676599284>
- Susanto, H. & Sunarsih. Model Pembelajaran *Cooperative Tipe Script* sebagai Upaya Meningkatkan Keterampilan Menyimak Dongeng Siswa SMP. *Seminar Nasional Pendidikan Bahasa Sasta Indonesia* 2015.
<https://publikasiilmiah.ums.ac.id/bitstream/handle/11617/6385/Heru%20Susanto.pdf?sequence=1>
- Tarigan, H. G. (2015). Menyimak sebagai suatu Keterampilan Berbahasa. Bandung: CV Angkasa.
- Wulandari, A. S. (2022). Literature review: Pendekatan berdiferensiasi solusi pembelajaran dalam keberagaman. *Jurnal Pendidikan MIPA*, 12(3), 682-689.
<https://www.ejournal.tsb.ac.id/index.php/jpm/article/view/620>