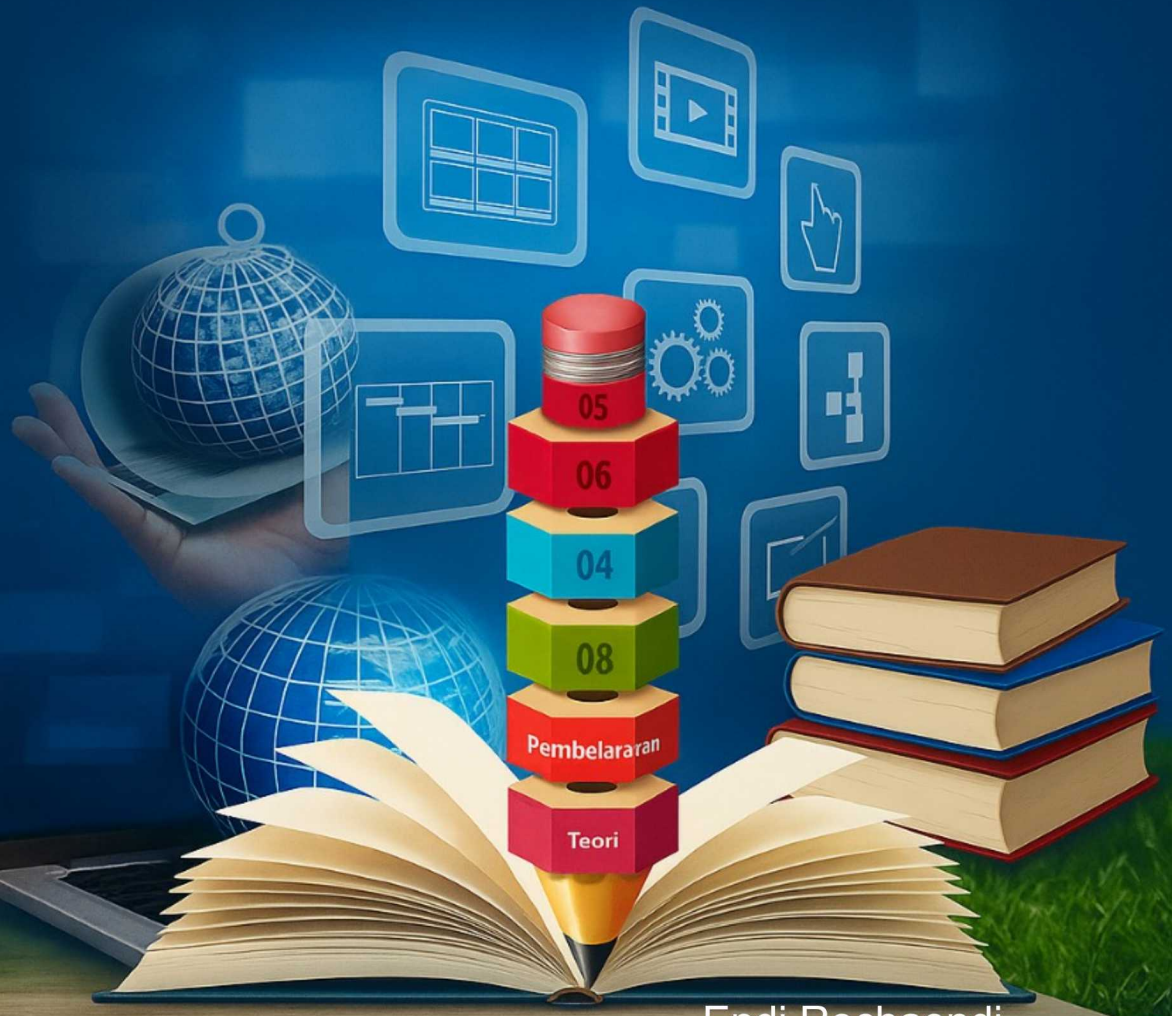


ILMU PENDIDIKAN

**Fondasi Teoretis dan Praktis
bagi Calon Guru Sekolah Dasar**



Endi Rochaendi
Yusinta Dwi Ariyani
Ahmad Syamsul Arifin
Ismanto
Editor : Endi Rochaendi

ILMU PENDIDIKAN
Fondasi Teoretis dan Praktis
bagi Calon Guru Sekolah Dasar

ENDI ROCHAENDI
YUSINTA DWI ARIYANI
AHMAD SYAMSUL ARIFIN
ISMANTO

ILMU PENDIDIKAN

Fondasi Teoretis dan Praktis

bagi Calon Guru Sekolah Dasar

**ENDI ROCHAENDI
YUSINTA DWI ARIYANI
AHMAD SYAMSUL ARIFIN
ISMANTO**



Institut Teknologi Sumatera (ITERA) Press
Jl. Terusan Ryacudu, Way Hui Kec. Jati Agung
Lampung Selatan 35365
Email: press@itera.ac.id

ILMU PENDIDIKAN

Fondasi Teoretis dan Praktis

bagi Calon Guru Sekolah Dasar

Penulis:

Endi Rochaendi
Yusinta Dwi Ariyani
Ahmad Syamsul Arifin
Ismanto

ISBN

978-634-7361-37-0
494 Hal: 15,5 x 23 cm
Terbitan Pertama, Oktober 2025

Editor:

Endi Rochaendi

Desain dan Tata Letak

Kharizmma Phratamma Noorfathwa
Adhitama Ginongpratidina Noorrachman

Penerbit

ITERA Press
Anggota IKAPI

Redaksi

Gedung Kuliah Umum (GKU) Lantai 1
Institut Teknologi Sumatera (ITERA)
Jalan Terusan Ryacudu, Way Hui, Kecamatan Jati Agung
Lampung Selatan 35365
Telp/WhatsApp +6285768378398
Email: press@itera.ac.id

**Dilarang memperbanyak sebagian atau seluruh isi buku
ini tanpa izin tertulis dari penulis dan/penerbit**

KATA PENGANTAR

Puji syukur ke hadirat Tuhan Yang Maha Esa, atas limpahan rahmat dan karunia-Nya, buku yang berjudul *“Ilmu Pendidikan: Fondasi Teoretis dan Praktis bagi Calon Guru Sekolah Dasar”* ini akhirnya dapat diselesaikan. Kehadiran buku ini lahir dari kesadaran mendalam bahwa pendidikan bukanlah aktivitas sederhana yang bersifat mekanis, melainkan sebuah proses kemanusiaan yang kompleks, multidimensional, dan berakar pada upaya membangun peradaban. Pendidikan mengandaikan keterhubungan antara teori dan praktik, antara refleksi kritis dan tindakan nyata, antara nilai-nilai ideal dan realitas sosial. Dalam konteks pendidikan dasar, dimensi tersebut semakin penting, karena pada usia inilah fondasi kepribadian, pengetahuan, dan keterampilan peserta didik mulai dibentuk.

Bagi calon guru sekolah dasar, pemahaman terhadap ilmu pendidikan bukanlah sekadar bekal akademik, tetapi sebuah kebutuhan fundamental. Guru bukan hanya pengajar, melainkan pendidik yang memikul tanggung jawab moral, sosial, dan spiritual. Mereka menjadi figur kunci dalam membimbing, mengarahkan, dan menginspirasi peserta didik agar tumbuh sebagai insan yang beriman, berakhlak mulia, kreatif, kritis, dan berdaya saing. Oleh karena itu, penguasaan ilmu pendidikan dengan dimensi teoretis, normatif, maupun praktis merupakan syarat mutlak bagi setiap calon guru sekolah dasar. Dari tangan dan pemikiran para guru inilah kualitas generasi mendatang digenggam dan dibentuk, serta arah masa depan bangsa ditentukan.

Buku ini hadir dengan struktur sepuluh bab yang disusun secara sistematis, berjenjang, dan komprehensif. Setiap bab

dirancang untuk memberikan pemahaman utuh tentang pilar-pilar utama pendidikan. Dimulai dari pembahasan hakikat ilmu pendidikan, filsafat serta landasan keilmuannya, hingga tujuan pendidikan yang berpijak pada Profil Pelajar Pancasila sebagai arah karakter bangsa. Bab-bab berikutnya mengulas teori belajar yang relevan bagi konteks sekolah dasar, karakteristik peserta didik sebagai subjek utama pendidikan, serta kurikulum dan pembelajaran yang adaptif sesuai kebutuhan perkembangan zaman.

Keistimewaan buku ini terletak pada integrasi antara aspek filosofis, normatif, dan empiris. Bab yang mengupas tentang lingkungan pendidikan dan tri pusat pendidikan, misalnya, mengajak pembaca untuk memahami bahwa sekolah bukanlah entitas yang berdiri sendiri, melainkan bagian dari ekosistem yang lebih luas, yang melibatkan keluarga, masyarakat, budaya, dan bahkan ekologi. Bab mengenai sistem dan manajemen pendidikan dasar memperlihatkan bahwa mutu pembelajaran di kelas tidak dapat dilepaskan dari kepemimpinan kepala sekolah, partisipasi komite, tata kelola sarana-prasarana, serta budaya sekolah yang kondusif. Dengan demikian, buku ini tidak hanya menyajikan kerangka konseptual, tetapi juga membuka ruang refleksi kritis dan pemahaman kontekstual yang aplikatif bagi calon guru maupun praktisi pendidikan.

Selain itu, bagian yang menekankan profesionalisme guru sekolah dasar memperlihatkan peran guru sebagai fasilitator, motivator, inovator, sekaligus teladan moral. Guru bukan hanya transmittor pengetahuan, tetapi juga arsitek pembelajaran yang menciptakan lingkungan kelas inklusif, inspiratif, dan berorientasi pada perkembangan potensi peserta didik. Profesionalisme guru yang berkelanjutan menjadi kunci agar kualitas pendidikan dasar

tidak berhenti pada pencapaian formal, tetapi benar-benar menyentuh sisi kemanusiaan peserta didik secara utuh.

Akhirnya, pada bab penutup, buku ini menghadirkan refleksi tentang tantangan sekaligus peluang inovasi pendidikan di era global abad ke-21. Isu-isu seperti literasi baru, pendidikan berkelanjutan, inklusi sosial, serta pemanfaatan teknologi digital dan kecerdasan buatan menjadi fokus pembahasan. Bagian ini dimaksudkan untuk menyiapkan calon guru sekolah dasar menghadapi realitas dunia pendidikan yang dinamis dan penuh ketidakpastian. Guru diharapkan tidak hanya mampu menyesuaikan diri dengan perubahan, tetapi juga tampil sebagai agen transformasi yang mendorong lahirnya praktik-praktik pendidikan inovatif yang relevan dengan kebutuhan peserta didik dan masyarakat.

Harapan penulis, buku ini dapat menjadi referensi akademis yang berharga, baik bagi mahasiswa program studi Pendidikan Guru Sekolah Dasar, dosen, peneliti, maupun praktisi dan pemangku kebijakan yang peduli terhadap kualitas pendidikan dasar. Setiap bab diharapkan mampu memperkaya perspektif pembaca, memberikan inspirasi, serta menumbuhkan komitmen untuk terus mengembangkan diri dalam bidang pendidikan.

Tentu penulis menyadari bahwa karya ini masih jauh dari sempurna. Oleh karena itu, kritik, saran, dan masukan yang konstruktif dari para pembaca sangat diharapkan demi penyempurnaan buku ini di masa mendatang. Semoga buku ini dapat memberi kontribusi nyata bagi penguatan fondasi ilmu pendidikan dan pembentukan guru sekolah dasar yang profesional, berkarakter, dan visioner.

Yogyakarta, Media Oktober 2025

Penulis.

CATATAN EDITOR

Pendidikan sejak lama dipandang sebagai jantung kehidupan peradaban. Ia tidak hanya berfungsi sebagai sarana pewarisan pengetahuan, melainkan juga ruang transformasi nilai, budaya, dan identitas manusia. Perspektif teoretis menegaskan bahwa ilmu pendidikan merupakan bidang kajian yang kompleks, multidimensional, dan senantiasa beririsan dengan berbagai disiplin seperti filsafat, psikologi, sosiologi, antropologi, hingga teknologi. Kompleksitas ini menjadikan ilmu pendidikan bukan sekadar kumpulan teori, tetapi fondasi yang menghidupi praktik nyata seorang guru, terutama guru sekolah dasar yang berada di garis depan pembentukan karakter dan kepribadian bangsa. Tanpa pemahaman mendalam terhadap ilmu pendidikan, proses belajar berpotensi terjebak pada rutinitas teknis, kehilangan ruh, dan gagal membentuk generasi yang tangguh menghadapi dinamika zaman. Sejalan dengan itu, UNESCO (2023) menegaskan bahwa pendidikan harus dipahami sebagai *public good* yang menjamin keberlanjutan hidup manusia secara sosial, ekologis, maupun kultural.

Calon guru sekolah dasar perlu memahami bahwa pendidikan bukanlah aktivitas mekanis yang hanya bertumpu pada instruksi kurikulum. Pendidikan adalah proses *humanizing*, sebuah upaya memanusiakan manusia agar peserta didik mampu menemukan jati dirinya dan berkontribusi pada masyarakat. Pada tahap usia sekolah dasar, anak-anak sedang berada pada fase krusial perkembangan kognitif, afektif, dan psikomotor. Fondasi inilah yang menentukan arah pembentukan identitas diri di masa mendatang. Oleh karena itu, ilmu pendidikan memberi kerangka teoritis sekaligus praktis agar calon guru mampu merancang pembelajaran yang bukan hanya

mentransmisikan pengetahuan, melainkan juga menginternalisasikan nilai. Seperti diingatkan Hattie (2023), kualitas pembelajaran tidak ditentukan oleh banyaknya materi yang diajarkan, melainkan oleh bagaimana guru mampu memfasilitasi pengalaman belajar yang bermakna dan berdampak bagi perkembangan jangka panjang peserta didik.

Hakikat ilmu pendidikan terletak pada keterhubungan antara teori dan praktik. Guru sekolah dasar dituntut tidak hanya menguasai strategi pedagogis, tetapi juga mampu menaunkannya dengan dimensi filosofis dan etis. Filsafat pendidikan, misalnya, menekankan pada pertanyaan fundamental tentang tujuan hidup manusia, makna pengetahuan, dan arah perkembangan masyarakat. Perspektif ini membantu calon guru melihat tugasnya bukan sekadar mengajar membaca atau berhitung, melainkan membimbing anak-anak menjadi pribadi yang otonom, kritis, dan bermoral. Biesta (2020) mengingatkan bahwa pendidikan harus menyeimbangkan tiga fungsi utama: kualifikasi, sosialisasi, dan subjektifikasi. Artinya, pembelajaran tidak cukup hanya memberikan keterampilan akademik, melainkan juga menanamkan nilai kebersamaan sekaligus mengembangkan keunikan pribadi setiap anak. Dalam konteks inilah ilmu pendidikan membentuk horizon berpikir calon guru SD agar menyadari dimensi kemanusiaan yang melekat pada profesinya.

Dari sudut pandang psikologi pendidikan, guru SD perlu memahami karakteristik perkembangan anak. Pengetahuan tentang teori kognitif Piaget, teori sosio-kultural Vygotsky, maupun teori belajar sosial Bandura menjadi bekal penting untuk menyesuaikan strategi pembelajaran dengan kebutuhan anak. Misalnya, konsep *zone of proximal development* dari Vygotsky menunjukkan bahwa anak belajar optimal ketika mendapat dukungan (*scaffolding*) dari

orang dewasa atau teman sebaya yang lebih kompeten. Ilmu pendidikan membantu calon guru tidak hanya mengetahui teori ini, tetapi juga mampu menerapkannya dalam praktik kelas, misalnya melalui kerja kelompok atau tutor sebaya. Temuan penelitian kontemporer memperkuat hal ini, bahwa strategi berbasis kolaborasi mampu meningkatkan motivasi belajar dan prestasi akademik siswa sekolah dasar (Barron & Darling-Hammond, 2022). Di sinilah titik temu antara teori psikologi dan pedagogi, yang hanya bisa dipahami melalui kerangka ilmu pendidikan.

Dimensi sosiologis dalam ilmu pendidikan mengajarkan calon guru untuk membaca konteks sosial-budaya sekolah dan masyarakat. Anak-anak bukanlah individu yang hidup dalam ruang hampa, tetapi bagian dari jaringan sosial yang penuh nilai, tradisi, dan struktur kekuasaan. Guru SD harus mampu membangun pembelajaran yang peka terhadap keragaman etnis, agama, bahasa, dan kelas sosial. Pengetahuan ini menjadi penting di negara seperti Indonesia yang multikultural. Tanpa perspektif sosiologis, guru bisa saja secara tidak sadar memperkuat diskriminasi atau bias di kelas. Studi terbaru menunjukkan bahwa praktik pendidikan yang inklusif dan berbasis keberagaman mampu meningkatkan rasa percaya diri, empati, dan toleransi antar siswa (OECD, 2021). Maka, ilmu pendidikan menyediakan kerangka analisis agar calon guru tidak terjebak pada praktik homogenisasi, melainkan merayakan pluralitas sebagai kekuatan untuk membangun solidaritas.

Selain dimensi filosofis, psikologis, dan sosiologis, ilmu pendidikan juga memfasilitasi calon guru memahami aspek kebijakan publik. Guru SD bukan hanya agen di ruang kelas, tetapi juga bagian dari sistem pendidikan nasional yang diatur oleh regulasi dan kebijakan. Pengetahuan tentang kebijakan kurikulum, evaluasi, dan standar kompetensi menjadi penting agar guru dapat menavigasi

praktik mengajar secara profesional. Kurikulum Merdeka, misalnya, menekankan pada diferensiasi, proyek berbasis profil pelajar Pancasila, dan fleksibilitas belajar. Tanpa pemahaman ilmu pendidikan, guru mungkin akan kesulitan memahami filosofi di balik kebijakan tersebut dan hanya menjalankannya secara administratif. Padahal, esensi kebijakan ini adalah memberikan ruang kreativitas dan kemandirian pada peserta didik. Karena itu, calon guru SD perlu memahami bahwa ilmu pendidikan bukan hanya membekali pengetahuan konseptual, tetapi juga menyiapkan mereka untuk menjadi praktisi yang kritis terhadap kebijakan sekaligus inovatif dalam implementasi.

Keterhubungan antara teori dan praktik semakin nyata ketika kita berbicara tentang pedagogi. Ilmu pendidikan membekali calon guru dengan pemahaman mendalam tentang strategi pembelajaran, manajemen kelas, hingga evaluasi. Misalnya, teori konstruktivisme yang menekankan bahwa pengetahuan dibangun aktif oleh peserta didik menjadi dasar bagi metode *project-based learning* atau *inquiry-based learning*. Penelitian menunjukkan bahwa pendekatan ini efektif meningkatkan *deep learning* dan keterampilan abad ke-21, seperti berpikir kritis, kreativitas, komunikasi, dan kolaborasi (Barron & Darling-Hammond, 2023). Calon guru SD yang memahami landasan teoretis dari strategi ini akan mampu merancang pembelajaran yang tidak hanya menyenangkan, tetapi juga bermakna. Lebih dari itu, ilmu pendidikan menekankan pentingnya asesmen formatif yang berfungsi sebagai umpan balik, bukan sekadar alat penghakiman. Brookhart (2021) menegaskan bahwa asesmen harus dipandang sebagai bagian integral dari proses belajar, yang membantu siswa memahami kekuatan dan kelemahannya, serta memberi arahan untuk perbaikan.

Ilmu pendidikan juga berfungsi sebagai jembatan untuk integrasi teknologi dalam pembelajaran. Di era digital, guru SD dituntut memiliki literasi digital, literasi data, bahkan literasi etis dalam menggunakan teknologi berbasis *artificial intelligence* (Holmes et al., 2022). Tanpa landasan pendidikan, penggunaan teknologi bisa menjadi sekadar formalitas, misalnya hanya memindahkan materi dari papan tulis ke presentasi digital tanpa menambah nilai pembelajaran. Ilmu pendidikan mengajarkan bahwa teknologi harus dimanfaatkan secara pedagogis, yakni bagaimana alat digital mampu meningkatkan interaksi, personalisasi, dan kolaborasi belajar. Literasi baru seperti literasi ekologis dan literasi global pun menjadi bagian yang perlu diperkenalkan sejak dini agar anak-anak memiliki kesadaran kritis terhadap isu lingkungan dan kemanusiaan. OECD (2023) menekankan bahwa literasi baru ini merupakan kompetensi kunci untuk menghadapi tantangan abad ke-21, sehingga guru SD harus menjadi pionir dalam menanamkannya.

Lebih jauh, ilmu pendidikan menekankan pentingnya pembentukan karakter dan etika profesi. Guru SD bukan hanya pengajar kognitif, melainkan teladan moral yang ditiru anak-anak dalam keseharian. Nilai keadilan, empati, integritas, dan tanggung jawab sosial harus menjadi bagian integral dari praktik mengajar. Ilmu pendidikan memberi kesadaran bahwa keberhasilan guru tidak semata diukur dari prestasi akademik siswa, tetapi dari terbentuknya pribadi yang berkarakter. Biesta (2020) menyebutnya sebagai proses *subjectification*, yakni bagaimana pendidikan memungkinkan anak menjadi pribadi yang unik, bertanggung jawab, dan mampu hidup berdampingan dengan orang lain. Dalam era digital, dimensi etika ini menjadi semakin penting mengingat tantangan seperti hoaks, perundungan siber, hingga eksploitasi data pribadi. UNESCO (2023)

menegaskan perlunya *ethical literacy* bagi guru agar mampu membimbing siswa menghadapi kompleksitas moral dunia digital.

Fungsi ilmu pendidikan tidak berhenti pada pembelajaran dan pembentukan karakter, tetapi juga meluas ke ranah penelitian. Calon guru SD perlu dipersiapkan bukan hanya sebagai konsumen teori, melainkan juga produsen pengetahuan. Melalui penelitian tindakan kelas, guru dapat mengidentifikasi permasalahan nyata dalam pembelajaran, merancang solusi, mengimplementasikan, dan mengevaluasi hasilnya. Creswell dan Plano Clark (2022) menekankan pentingnya pendekatan *mixed methods* dalam penelitian pendidikan agar hasilnya lebih komprehensif dan aplikatif. Dengan demikian, ilmu pendidikan menyediakan kerangka metodologis yang membekali guru untuk melakukan refleksi kritis, memperbaiki praktik, dan berkontribusi pada pengembangan ilmu itu sendiri. Guru yang terbiasa melakukan penelitian akan memiliki sikap reflektif, terbuka terhadap kritik, dan berani berinovasi. OECD (2021) menunjukkan bahwa praktik berbasis bukti (*evidence-based practice*) kini menjadi standar internasional dalam meningkatkan kualitas pendidikan.

Keseluruhan dimensi ini berpuncak pada pembentukan identitas profesional guru. Ilmu pendidikan menanamkan kesadaran bahwa profesi guru bukan sekadar pekerjaan, melainkan panggilan yang melibatkan tanggung jawab sosial, spiritual, dan kultural. Guru SD dituntut menjadi figur yang mempersatukan dimensi intelektual, moral, dan emosional. Identitas ini membuat guru lebih tangguh menghadapi tekanan kerja, lebih adaptif terhadap perubahan kebijakan, serta lebih konsisten menjalankan etika profesinya (Darling-Hammond, 2020; UNESCO, 2023). Identitas profesional yang kuat menjadikan guru SD agen transformasi sosial yang berkontribusi membangun masyarakat yang adil, humanis, dan

berkelanjutan. Pada titik ini, ilmu pendidikan berfungsi sebagai ekosistem keilmuan yang membentuk guru tidak hanya sebagai instruktur, tetapi juga sebagai pemimpin moral, peneliti, inovator, dan teladan masyarakat.

Ilmu pendidikan, dengan demikian, merupakan fondasi yang mengintegrasikan berbagai aspek pengetahuan, keterampilan, dan nilai yang dibutuhkan calon guru sekolah dasar. Ia menyediakan landasan filosofis untuk memahami tujuan pendidikan, kerangka psikologis untuk menyesuaikan pembelajaran dengan perkembangan anak, perspektif sosiologis untuk merayakan keragaman, wawasan kebijakan untuk menavigasi regulasi, serta keterampilan pedagogis untuk merancang pembelajaran bermakna. Lebih dari itu, ilmu pendidikan menuntun calon guru untuk menguasai literasi digital dan literasi baru, membentuk karakter dan etika profesi, mengembangkan kemampuan penelitian, dan menginternalisasi identitas profesional. Semua fungsi ini saling terkait membentuk mozaik yang utuh, menjadikan guru SD sebagai agen perubahan yang berpikir ilmiah, bertindak praktis, sekaligus berpegang pada norma etis.

Kesadaran ini penting di tengah dinamika abad ke-21 yang ditandai oleh globalisasi, revolusi teknologi, perubahan iklim, dan krisis sosial. Pendidikan tidak boleh berhenti pada rutinitas teknis, melainkan harus menjadi arena untuk menyiapkan generasi yang mampu berpikir kritis, berempati, kreatif, dan bertanggung jawab. Calon guru SD harus melihat dirinya bukan hanya sebagai pengajar mata pelajaran, melainkan pendidik sejati yang mengemban misi kemanusiaan. Ilmu pendidikan memberi kompas agar profesi guru tidak kehilangan arah, tetap setia pada nilai dasar, namun sekaligus inovatif merespons tantangan baru. Tanpa fondasi ini, pendidikan mudah rapuh diterpa arus perubahan. Sebaliknya, fondasi ilmu

pendidikan yang kokoh akan melahirkan guru-guru SD yang reflektif, inovatif, dan visioner. Mereka akan mampu menjadikan pendidikan dasar sebagai pijakan kokoh menuju masa depan yang lebih adil, humanis, dan berkelanjutan.

Yogyakarta, Media Oktober 2025

Dr. Endi Rochaendi, M.Pd.

Daftar Pustaka:

- Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2022). *Teaching for deeper learning: Tools to engage students in meaning making*. Jossey-Bass.
- Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2023). *How people learn: Rethinking schooling for a changing world*. Harvard Education Press.
- Biesta, G. (2020). *Educational research: An unorthodox introduction*. Routledge.
- Brookhart, S. M. (2021). *How to use assessment to foster learning: A practical guide for educators*. ASCD.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2022). *Designing and conducting mixed methods research* (4th ed.). SAGE.
- Darling-Hammond, L. (2020). *The right to learn: Creating schools that work* (Rev. ed.). Jossey-Bass.
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel—A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., & Holstein, K. (2022). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. *British Journal of Educational Technology*, 53(3), 331–348. <https://doi.org/10.1111/bjet.13102>

- OECD. (2021). *The future of education and skills 2030: OECD learning compass*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- UNESCO. (2023). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000379707>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

DAFTAR ISI

	Hal
KATA PENGANTAR	i
CATATAN EDITOR	v
DAFTAR ISI	xv
BAB I. HAKIKAT ILMU PENDIDIKAN	1
A. Definisi, Ruang Lingkup dan Kedudukan Ilmu Pendidikan	1
B. Obyek Material dan Formal Pendidikan	10
C. Ilmu Pendidikan Sebagai Ilmu Teoritis, Terapan dan Normatif	15
D. Fungsi Ilmu Pendidikan dalam Pembentukan Guru SD.	24
BAB II. FILSAFAT DAN LANDASAN PENDIDIKAN	31
A. Aliran-aliran Filsafat Pendidikan	31
B. Landasan Filosofis, Psikologis, Sosiologis dan Yuridis Pendidikan	51
C. Pendidikan sebagai Proses Humanisasi dan Enkulturasasi	62
D. Relevansi Filsafat Pendidikan bagi Guru SD	69
BAB III. TUJUAN PENDIDIKAN DAN PROFIL PELAJAR PANCASILA	81
A. Hierarki Tujuan Pendidikan Nasional	81
B. Dimensi Profil Pelajar Pancasila dan Keterkaitannya dengan Pendidikan Dasar	92
C. Tujuan Pembelajaran di SD dalam Konteks Kurikulum Merdeka	103
D. Internalisasi Nilai, Karakter dan Kebinekaan	113
BAB IV. TEORI-TEORI BELAJAR DAN IMPLIKASINYA DI SD	157

A. Behavioristik, Kognitif, Konstruktivistik, Humanistik dan Sosiokultural	157
B. Relevansi Teori Belajar dalam Pembelajaran SD	177
C. Motivasi Belajar dan Faktor-Faktor yang Mempengaruhinya	187
D. Aplikasi Teori Belajar dalam Pembelajaran Tematik-Integratif	194

BAB V. PESERTA DIDIK SEBAGAI SUBYEK PENDIDIKAN

A. Karakteristik Anak Usia Sekolah Dasar	203
B. Perkembangan Fisik, Kognitif, Sosial-Emosional, Moral dan Spiritual	214
C. Diferensiasi Kebutuhan Belajar di SD	237
D. Hak dan Peran Aktif Peserta Didik	243

BAB VI. KURIKULUM DAN PEMBELAJARAN DI SEKOLAH DASAR

A. Pengertian, Fungsi dan Prinsip Kurikulum	257
B. Kurikulum Merdeka dan Konsep Pembelajaran Berdiferensiasi	267
C. Perencanaan, Pelaksanaan dan Evaluasi Pembelajaran	280
D. Strategi Pembelajaran Aktif, Kolaboratif, dan Kontesktual di SD	292

BAB VII. GURU SEKOLAH DASAR SEBAGAI PENDIDIK PROFESIONAL

A. Peran, Tugas dan Kompetensi Guru SD	307
B. Guru sebagai Fasilitator, Motivator dan Inovator	319
C. Etika dan Kode Etik Profesi Guru	333
D. Pengembangan Profesionalisme Berkelanjutan	344

BAB VIII. LINGKUNGAN PENDIDIKAN DAN TRI PUSAT PENDIDIKAN

A. Keluarga, Sekolah dan Masyarakat sebagai Pusat Pendidikan	361
B. Kolaborasi dan Sinergi antara Sekolah dan Orangtua	371
C. Modal Sosial dalam Mendukung Pendidikan Dasar	378
D. Lingkungan Budaya dan Ekologi sebagai Sumber Belajar	384

BAB IX. SISTEM DAN MANAJEMEN PENDIDIKAN DASAR	395
A. Struktur Sistem Pendidikan Nasional	395
B. Prinsip Manajemen Berbasis Sekolah	401
C. Kepemimpinan Kepala Sekolah, Peran Komite Sekolah dan Budaya Sekolah	412
D. Pengelolaan Sarana Prasarana, Kurikulum, Pembiayaan, dan Evaluasi	427
 BAB X. TANTANGAN DAN INOVASI PENDIDIKAN MASA DEPAN	 449
A. Isu Global Pendidikan Abad Ke-21	449
B. Pendidikan Inklusif, Berkelanjutan dan Berkeadilan	458
C. Integrasi Teknologi dan Artificial Intelligence dalam Pembelajaran SD	467
D. Peran Calon Guru SD dalam Membangun Pendidikan Masa Depan	474
 PENUTUP	 487
GLOSSARIUM	495
RIWAYAT HIDUP PENULIS	513

BAB I

HAKIKAT ILMU PENDIDIKAN

A. Definisi, Ruang Lingkup, Dan Kedudukan Ilmu Pendidikan

1. Definisi Ilmu Pendidikan

Ilmu pendidikan merepresentasikan bidang kajian yang menelaah proses memanusiakan manusia melalui praktik pengajaran, pembelajaran, dan pembudayaan secara sistematis, berbasis nilai, serta berorientasi pada keberlanjutan. Rumusan konseptual ini memadukan horizon filosofis, psikologis, sosiologis, dan kebijakan publik agar proses pendidikan bergerak dari sekadar transmisi informasi menuju pengembangan kapasitas nalar, karakter, dan partisipasi sosial warga negara. Orientasi tersebut sejalan dengan kecenderungan mutakhir yang menempatkan pendidikan sebagai *public good* dan *capability enhancer* bagi masyarakat modern (UNESCO, 2023; OECD, 2021).

Karakter ilmiah ilmu pendidikan tampak pada upaya merumuskan konsep, proposisi, dan model yang dapat diuji serta dievaluasi melalui bukti empiris. Kerangka kerja *evidence-based* mendorong pendidik mengambil keputusan pedagogis yang ditopang data, bukan intuisi semata, seraya tetap mengakui dimensi etik dan humanistik yang menjadi jangkar profesi (Hattie, 2023; Darling-Hammond, 2020). Integrasi dua sisi tersebut menghindarkan reduksionisme teknokratis, sekaligus mencegah relativisme normatif yang memutus pendidikan dari realitas peserta didik.

Definisi yang memadai perlu memuat sedikitnya empat unsur: tujuan, subjek, konteks, dan metode. Tujuan mengarah pada pengembangan keutuhan pribadi—kognitif, sosial-emosional, moral, dan spiritual—serta kesiapan berpartisipasi dalam masyarakat demokratis. Subjek menunjuk pada peserta didik sebagai pribadi yang bermartabat, otonom, dan partisipatif, bukan objek intervensi. Konteks meliputi keluarga, sekolah, komunitas, kebudayaan, dan ekologi yang saling memengaruhi. Metode mencakup strategi pedagogis, asesmen, pengelolaan kelas, dan manajemen sekolah yang berkoherensi. Kerangka empat unsur ini konsisten dengan arah kebijakan nasional yang menegaskan pentingnya *learner-centered approach* dan *well-being* peserta didik (Kemendikbudristek, 2022; World Bank, 2022).

Posisi ilmu pendidikan sebagai *knowledge domain* bersifat interdisipliner. Dimensi psikologi memberi pijakan mengenai perkembangan kognitif, motivasi, dan belajar; sosiologi membingkai pendidikan pada struktur sosial, ketimpangan, dan modal sosial; filsafat menimbang basis etik, epistemik, dan tujuan hakiki; kebijakan publik mengatur tata kelola, akuntabilitas, serta pendanaan; ilmu data dan teknologi memperkaya analitik pembelajaran serta personalisasi pada skala sistem (OECD, 2023; UNESCO, 2023). Keutuhan pendekatan ini memungkinkan ilmu pendidikan menjembatani nilai dan fakta, kebijakan dan praktik, serta tradisi dan inovasi.

Ruang konseptual ilmu pendidikan meluas ketika profil kompetensi abad ke-21 menuntut literasi baru—data, teknologi, dan manusia—tanpa menanggalkan literasi dasar dan karakter. Perumusan definisi yang progresif memandang pendidikan sebagai *ecosystem of learning* yang menumbuhkan *agency*, kolaborasi, dan tanggung jawab sosial. Perspektif ini mengafirmasi profil pelajar

yang bernalar kritis, kreatif, beridentitas kebangsaan, berempati, serta adaptif terhadap perubahan (OECD, 2021; Kemendikbudristek, 2022).

Diskursus tentang definisi sering berhadapan dengan dua godaan: teknisme yang memutarakan pendidikan pada hasil uji kognitif jangka pendek, serta romantisisme yang mengabaikan indikator capaian sama sekali. Perumusan yang matang menghindari keduanya melalui prinsip *balanced accountability*: menimbang data capaian sebagai umpan balik perbaikan berkelanjutan, seraya memelihara ruang kebebasan pedagogis, kreativitas guru, dan makna belajar peserta didik (UNESCO, 2023; World Bank, 2022).

Ilmu pendidikan juga berperan sebagai *critical inquiry* atas praktik yang ada. Fungsi kritik menyoal bias kurikulum, ketimpangan akses, dan efek tak diinginkan dari kebijakan berorientasi angka. Kegiatan ilmiah menguji asumsi, mengevaluasi bukti, serta mengusulkan desain alternatif yang lebih adil serta inklusif. Upaya ini relevan bagi konteks Indonesia yang menata transformasi kurikulum, penguatan literasi-numerasi, dan pengurangan *learning loss* pasca krisis global (OECD, 2023; Kemendikbudristek, 2022).

Pemaknaan definisi yang memadukan moralitas, rasionalitas, dan empiri memperlihatkan watak unik ilmu pendidikan sekaligus syarat profesionalisme guru. Kapabilitas konseptual memberi peta; kepekaan etik mengarahkan pilihan; kemampuan metodologis memastikan keputusan dapat dipertanggungjawabkan. Sinergi ketiganya menjadi landasan bagi rekayasa pembelajaran yang humanis serta berdaya ubah sosial (Darling-Hammond, 2020; Hattie, 2023).

Kelayakan suatu definisi pada akhirnya diukur oleh daya gunanya menuntun tindakan. Kejelasan konsep membantu guru merancang tujuan yang bermakna, memilih strategi yang relevan, dan membaca data secara reflektif. Ketika definisi menjadi kompas yang operasional, maka ilmu pendidikan bekerja sebagai *praxis science*—ilmu yang hidup di kelas, menyeberang ke manajemen sekolah, serta beresonansi pada kebijakan berbasis bukti (OECD, 2023; UNESCO, 2023).

Konklusi bagian pertama menegaskan: ilmu pendidikan ialah disiplin interdisipliner yang mengkaji serta menuntun proses pemanusiaan secara sistematis, bernilai, dan berbasis bukti, agar setiap anak bertumbuh sebagai pribadi utuh sekaligus warga yang bertanggung jawab. Potret definisi yang demikian memastikan pendidikan tidak sekadar “mengajarkan pelajaran”, tetapi menumbuhkan kehidupan yang layak dijalani serta masa depan yang layak diperjuangkan.

2. Ruang Lingkup Ilmu Pendidikan

Ruang lingkup ilmu pendidikan mencakup tataran mikro, meso, dan makro yang saling berjaln. Tataran mikro menyoroti interaksi belajar-mengajar, strategi pedagogi, asesmen, dan iklim kelas. Tataran meso menelaah kepemimpinan sekolah, budaya organisasi, kemitraan keluarga-masyarakat, serta pengelolaan sumber daya. Tataran makro memayungi kebijakan, regulasi, pendanaan, sistem akuntabilitas, serta ekosistem data nasional. Pembagian kerja analitis ini memungkinkan riset dan praktik bergerak simultan dari ruang kelas hingga ranah kebijakan (OECD, 2023; UNESCO, 2023).

Kajian kurikulum menjadi wilayah inti. Fokusnya meliputi rasional kurikulum, struktur capaian pembelajaran, pendekatan

tematik-integratif, dan diferensiasi berdasarkan kebutuhan peserta didik. Perkembangan terbaru menempatkan *competency-based curriculum* dan profil karakter sebagai jangkar, disertai asesmen formatif yang menuntun pembelajaran dan meminimalkan konsekuensi tak perlu dari penilaian berisiko tinggi (Kemendikbudristek, 2022; World Bank, 2022).

Psikologi pendidikan memperluas ruang lingkup pada mekanisme belajar, motivasi, *self-regulated learning*, dan kesejahteraan psikologis peserta didik. Kajian tentang *growth mindset*, umpan balik yang efektif, serta pembelajaran kooperatif menunjukkan pengaruh nyata terhadap kemajuan belajar, khususnya di sekolah dasar yang menuntut pembiasaan belajar yang menyenangkan dan bermakna (Hattie, 2023; Darling-Hammond, 2020).

Sosiologi pendidikan memeriksa relasi pendidikan dan struktur sosial. Topik kunci meliputi ketimpangan akses, modal budaya, eksklusif, serta jaringan dukungan keluarga-komunitas. Perspektif ini menggarisbawahi pentingnya kolaborasi *school-family-community*, program afirmasi, serta strategi pemulihan *learning loss* yang berkeadilan, agar capaian akademik tidak ditentukan oleh kode pos kelahiran (OECD, 2023; UNESCO, 2023).

Manajemen dan kepemimpinan pendidikan menempati ranah strategis pada tataran meso. Kepemimpinan instruksional, budaya kolaboratif, *data-informed decision making*, dan pengembangan profesional guru menjadi variabel kunci. Bukti lintas negara menunjukkan sekolah yang mempraktikkan *professional learning communities* dan supervisi akademik yang berfokus pada pembelajaran cenderung konsisten menaikkan capaian (OECD, 2021; Hattie, 2023).

Teknologi pendidikan menambah dimensi kontemporer pada ruang lingkup. Isu sentralnya meliputi penggunaan *learning analytics*, *adaptive learning*, sumber belajar terbuka, serta literasi digital yang aman dan beretika. Laporan global menekankan perlunya *edtech* yang “bermanfaat, terukur, dan kontekstual,” agar teknologi tidak menjadi tujuan, melainkan alat untuk memperkaya interaksi manusiawi dan memperluas akses (UNESCO, 2023; OECD, 2023).

Kebijakan dan ekonomi pendidikan memayungi diskursus pada tataran makro. Analisis kebijakan mengulas rancangan program, pendanaan 20% belanja pemerintah, tata kelola multitingkat, serta mekanisme akuntabilitas yang seimbang. Perspektif ekonomi menilai efisiensi dan *return to education*, seraya memperingatkan biaya laten dari putus sekolah dan *learning poverty* yang menggerus produktivitas jangka panjang (World Bank, 2022; OECD, 2023).

Asesmen dan jaminan mutu mengikat keseluruhan ruang lingkup. Penilaian formatif, sumatif, dan asesmen autentik berperan memberi umpan balik presisi terhadap proses belajar. Sistem jaminan mutu menautkan indikator kinerja, siklus peningkatan berkelanjutan, serta budaya refleksi yang memungkinkan sekolah belajar dari data, bukan sekadar diawasi oleh data (OECD, 2023; UNESCO, 2023).

Etika dan filsafat pendidikan meluruskan arah. Ruang ini menyoal martabat peserta didik, keadilan, dan tanggung jawab profesi. Diskursus etika memberi landasan bagi kebijakan *data governance* dan penggunaan *AI* secara *human-centered*, sehingga inovasi tak mengorbankan privasi dan otonomi peserta didik (UNESCO, 2023; OECD, 2023).

Ruang lingkup ilmu pendidikan di Indonesia mendapatkan warna khusus melalui agenda kurikulum yang menegaskan *learner agency*, profil pelajar, serta proyek berbasis konteks lokal. Kebutuhan daerah 3T, keberagaman budaya, dan dinamika demografi menuntut diferensiasi kebijakan sekaligus solidaritas sistem. Fokus ini memperkaya kajian keilmuan melalui penelitian tindakan, studi kasus, serta evaluasi program yang sensitif konteks (Kemendikbudristek, 2022; World Bank, 2022).

Cakupan yang luas bukan alasan kehilangan fokus. Penetapan prioritas—literasi, numerasi, karakter, kesejahteraan, dan kompetensi digital—dapat menjadi *north star* bagi penelitian dan praktik. Kejelasan prioritas memperkuat orkestrasi antar tataran mikro-meso-makro, sehingga inovasi kelas terhubung pada dukungan organisasi serta *policy feedback loop* di tingkat sistem (OECD, 2023; UNESCO, 2023).

3. Kedudukan Ilmu Pendidikan

Kedudukan ilmu pendidikan menampilkan tiga peran saling melengkapi: disiplin ilmiah, profesi, dan kebijakan publik. Sebagai disiplin ilmiah, ilmu pendidikan menghasilkan pengetahuan baru yang dapat diuji; sebagai profesi, ia membimbing standar kompetensi, etika, dan praktik reflektif; sebagai kebijakan publik, ia menuntun perancangan program dan akuntabilitas sistem agar tujuan konstitusional pendidikan tercapai (UNESCO, 2023; OECD, 2021).

Pada tataran keilmuan, kedudukan ilmu pendidikan berada pada simpang interdisipliner. Posisi ini memungkinkan dialog produktif antara teori belajar dan *learning sciences*, antara sosiologi ketimpangan dan desain intervensi berbasis komunitas, antara ekonomi pendidikan dan keputusan pendanaan sekolah. Status intermediat ini memberi keunggulan strategis: kemampuan

menerjemahkan pengetahuan lintas bidang menjadi praktik yang bermakna di sekolah dasar (Hattie, 2023; Darling-Hammond, 2020).

Sebagai profesi, ilmu pendidikan menopang pembentukan identitas guru yang berintegritas, kompeten, dan reflektif. Standar profesi menuntun kinerja sekaligus menjaga kepercayaan publik terhadap sekolah. Penguatan *professional judgment* mendorong guru menggunakan bukti ilmiah secara bijak, menimbang konteks kelas, serta menghargai suara peserta didik dan orang tua. Kedudukan ini krusial bagi sekolah dasar yang menjadi gerbang pertama sosialisasi nilai, disiplin diri, dan kebiasaan berpikir kritis (OECD, 2021; Hattie, 2023).

Pada ranah kebijakan, ilmu pendidikan berfungsi sebagai *knowledge broker* yang menyambungkan penelitian dan perumusan program. Mekanisme *knowledge translation* menuntut sintesis bukti yang dapat diakses pemangku kepentingan, disertai indikator yang *actionable*. Ketika riset mengalir ke kebijakan, dan kebijakan memberi umpan balik bagi riset, maka terbentuk *learning system* yang memperbaiki diri dari waktu ke waktu (UNESCO, 2023; OECD, 2023).

Kedudukan tersebut menimbulkan kewajiban etik. Peneliti dan praktisi berkewajiban memastikan keberlanjutan, inklusi, serta keadilan sebagai pilar. Orientasi etis ini menyasar kebijakan afirmatif bagi kelompok rentan, desain kurikulum yang menghargai kebinekaan, serta penggunaan teknologi yang aman dan bertanggung jawab. Perspektif *human-centered AI* menempatkan martabat anak di atas kepentingan komersial atau efisiensi jangka pendek semata (UNESCO, 2023; OECD, 2023).

Perubahan ekosistem informasi menambah tantangan kedudukan ilmu pendidikan. Melimpahnya data menuntut literasi

baru pada semua level: kemampuan menafsir sinyal dari noise, menyusun hipotesis yang relevan, dan menghindari *data determinism*. Ilmu pendidikan memikul mandat mengembangkan kompetensi analitik yang tidak mematikan intuisi pedagogis, melainkan memurnikannya melalui refleksi dan dialog profesional (World Bank, 2022; OECD, 2023).

Konteks Indonesia memberi ilustrasi konkret bagi kedudukan ini. Transformasi kurikulum memerlukan penyelidikan kurikuler yang kuat; program peningkatan literasi-numerasi memerlukan riset intervensi yang terukur; penguatan *teacher professional development* memerlukan ekosistem belajar guru berbasis komunitas praktik; agenda digitalisasi memerlukan tata kelola data dan perlindungan privasi yang akuntabel (Kemendikbudristek, 2022; UNESCO, 2023). Ilmu pendidikan menempati posisi pemandu arah, bukan sekadar pengamat, agar kebijakan dan praktik tetap berpijak pada bukti dan nilai.

Kedudukan yang kuat turut ditentukan oleh kapasitas kelembagaan: universitas yang memajukan penelitian terapan, sekolah laboratorium yang membuka ruang uji coba pedagogi, serta kemitraan pemerintah-masyarakat yang menyinergikan sumber daya. Infrastruktur kelembagaan semacam itu memungkinkan penelitian lintas disiplin, pengujian intervensi berskala kecil sebelum replikasi, dan *scale-up* yang bertanggung jawab (OECD, 2023; UNESCO, 2023).

Arah ke depan mengisyaratkan konsolidasi tiga ranah peran. Keilmuan menuntut standar metodologis yang kukuh serta keterbukaan data untuk replikasi; profesi menuntut kesejahteraan, otonomi yang bertanggung jawab, dan budaya refleksi; kebijakan menuntut keberanian berinovasi seraya menjaga keadilan sosial. Ketika ketiganya menyatu, ilmu pendidikan bukan hanya

menjelaskan dunia sekolah, melainkan turut mengubahnya ke arah yang lebih manusiawi dan berdaya (Darling-Hammond, 2020; Hattie, 2023).

Penutup bagian ketiga menandakan kedudukan ilmu pendidikan sebagai poros pengetahuan yang menuntun *praxis* dan kebijakan. Kejelasan posisi ini memberi legitimasi ilmiah, moral, dan publik sekaligus; memberi arah bagi guru untuk bertindak, bagi sekolah untuk berbenah, serta bagi negara untuk menunaikan amanat mencerdaskan kehidupan bangsa secara adil, relevan, dan berkelanjutan (UNESCO, 2023; OECD, 2023; Kemendikbudristek, 2022).

B. Objek Material Dan Formal Pendidikan

1. Objek Material Pendidikan

Objek material pendidikan merujuk pada segala sesuatu yang menjadi bahan, isi, atau substansi yang dipelajari, dialami, serta diinternalisasi peserta didik sepanjang proses pendidikan. Posisi objek material dapat dipahami sebagai “apa” yang diproses melalui interaksi pedagogis, baik berupa pengetahuan, keterampilan, sikap, nilai, maupun pengalaman yang membentuk pribadi utuh. Perspektif ini menggarisbawahi bahwa pendidikan tidak sekadar aktivitas mentransfer informasi, melainkan proses yang menyentuh seluruh dimensi kemanusiaan (UNESCO, 2023).

Keutuhan objek material tampak pada cakupan ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik. Pengetahuan, keterampilan, dan sikap bukanlah entitas yang terpisah, melainkan komponen saling berkelindan yang membangun kapasitas individu sebagai makhluk berpikir, merasa, dan bertindak. Kajian mutakhir menegaskan bahwa

keseimbangan antara ketiga ranah tersebut menjadi prasyarat terbentuknya *competent learner* yang mampu beradaptasi dengan perubahan global (Hattie, 2023; Kemendikbudristek, 2022).

Komponen kognitif sebagai bagian objek material mencakup gagasan, konsep, dan prinsip ilmiah yang harus dipelajari. Namun aspek kognitif tidak cukup berdiri sendiri tanpa internalisasi nilai dan sikap. Dimensi afektif menekankan empati, integritas, dan kesadaran etis yang menjadi fondasi hidup bermasyarakat. Sedangkan ranah psikomotorik menghadirkan keterampilan praktis, kemampuan bekerja sama, serta keterampilan teknis yang dibutuhkan dalam kehidupan nyata. Perpaduan ketiganya melahirkan individu yang *holistic* dalam belajar dan berkehidupan (Darling-Hammond, 2020).

Kebudayaan dan nilai sosial juga merupakan bagian dari objek material. Setiap masyarakat memiliki warisan budaya, bahasa, dan tradisi yang diwariskan antar generasi. Pendidikan bertugas mereproduksi sekaligus mentransformasi kebudayaan itu agar tetap relevan. Hal ini sejalan dengan gagasan *cultural sustainability* yang menekankan pentingnya melestarikan identitas lokal sambil membuka diri terhadap arus globalisasi (OECD, 2021).

Pengetahuan ilmiah yang berkembang cepat menuntut redefinisi objek material secara terus menerus. Kecenderungan global menunjukkan penekanan pada *new literacies* seperti literasi digital, literasi data, dan literasi ekologis. Literasi baru tersebut menjadi bagian tak terpisahkan dari objek material karena relevansinya terhadap kebutuhan masyarakat kontemporer (UNESCO, 2023). Pendidikan yang gagal merespons perkembangan literasi baru berisiko melahirkan generasi yang tidak siap

menghadapi transformasi digital dan krisis lingkungan (World Bank, 2022).

Objek material juga mencakup dimensi spiritualitas dan moralitas. Banyak studi terbaru menekankan bahwa keberhasilan pendidikan bukan semata menghasilkan tenaga kerja kompetitif, melainkan manusia yang memiliki kompas moral dan spiritual. Kualitas integritas, kesadaran religius, dan tanggung jawab ekologis dipandang sebagai “nilai inti” yang harus mewarnai setiap aspek pembelajaran (OECD, 2023; Setiawan, 2021).

Perkembangan ilmu pengetahuan menambah kompleksitas objek material. Misalnya, munculnya kecerdasan buatan (*artificial intelligence*) menimbulkan kebutuhan baru dalam kurikulum. Peserta didik tidak hanya perlu memahami cara kerja teknologi, tetapi juga konsekuensi etik dan sosialnya. Objek material pendidikan, oleh karena itu, meliputi teknologi itu sendiri beserta refleksi kritis atas penggunaannya (Holmes et al., 2022).

Dalam konteks Indonesia, objek material dipengaruhi oleh kebijakan Kurikulum Merdeka yang menekankan *Profil Pelajar Pancasila*. Dimensi beriman, mandiri, gotong royong, bernalar kritis, kreatif, dan berkebinekaan global menjadi substansi utama yang harus terinternalisasi. Profil ini merepresentasikan objek material yang tidak hanya mengarahkan pada penguasaan pengetahuan, melainkan pembentukan karakter sesuai mandat konstitusional (Kemendikbudristek, 2022).

Diskursus akademik menempatkan objek material sebagai representasi dari realitas yang dipelajari. Ia menjadi “bahan mentah” yang kemudian diproses melalui objek formal. Jika material merujuk pada “apa” yang dipelajari, maka formal merujuk pada “bagaimana” cara mempelajarinya. Perbedaan ini menegaskan bahwa objek

material merupakan dimensi substantif yang menjadi dasar proses pendidikan.

2. Objek Formal Pendidikan

Objek formal pendidikan menyinggung aspek perspektif, metode, dan pendekatan yang digunakan untuk memahami, menganalisis, serta mengelola objek material. Jika objek material menjawab pertanyaan “apa” yang dipelajari, maka objek formal menjawab “bagaimana” proses itu diuraikan, diteliti, dan diinternalisasi. Perspektif formal menjadikan pendidikan bukan sekadar kegiatan spontan, melainkan sebuah disiplin ilmiah yang memiliki kerangka teoritis dan metodologis (Biesta, 2020).

Pusat perhatian objek formal adalah cara pandang terhadap proses belajar dan pembelajaran. Paradigma konstruktivis, misalnya, memandang pengetahuan dibangun melalui interaksi aktif peserta didik dengan lingkungannya. Sebaliknya paradigma behavioristik menekankan stimulus-respons dan penguatan. Perbedaan paradigma ini menunjukkan bahwa objek formal bersifat teoritis dan metodologis, bukan sekadar substansi materi (Hattie, 2023).

Penggunaan metodologi penelitian pendidikan menjadi bagian penting objek formal. Kajian kuantitatif, kualitatif, maupun *mixed methods* menyediakan kerangka untuk memahami fenomena belajar secara sistematis. Pendekatan kuantitatif memfokuskan pada pengukuran capaian, sedangkan pendekatan kualitatif memberi ruang memahami pengalaman belajar. Pendekatan kombinasi berupaya mengintegrasikan keunggulan keduanya (Creswell & Plano Clark, 2022).

Ruang lingkup formal juga mencakup filsafat pendidikan. Perspektif filosofis menyediakan dasar etik dan epistemologis bagi

semua kegiatan pendidikan. Pertanyaan filosofis seperti “apa tujuan pendidikan?” dan “bagaimana hubungan antara kebebasan dan disiplin?” berada pada ranah formal, sebab menyangkut kerangka konseptual untuk menilai dan merancang praktik (Biesta, 2020).

Perkembangan mutakhir menempatkan objek formal pada wilayah *evidence-based education*. Pendekatan ini menekankan perlunya bukti empiris dalam merancang kebijakan dan strategi pembelajaran. Data dari asesmen, survei internasional, dan *learning analytics* menjadi landasan perumusan keputusan. Namun refleksi etik tetap diperlukan agar pendidikan tidak direduksi menjadi angka semata (UNESCO, 2023; OECD, 2021).

Objek formal juga berhubungan dengan kerangka manajemen pendidikan. Strategi perencanaan, implementasi, monitoring, dan evaluasi dipelajari untuk memastikan pendidikan berjalan efektif. Fokus ini mencakup tata kelola sekolah, kepemimpinan, budaya organisasi, hingga kebijakan nasional. Aspek formal ini memberi instrumen analisis untuk menilai apakah sistem pendidikan mencapai tujuannya (World Bank, 2022).

Teknologi memperluas ranah formal melalui lahirnya pendekatan *digital pedagogy* dan *AI-driven learning design*. Kajian terkini menyoroti bagaimana *machine learning* dan *big data* digunakan untuk mendesain pembelajaran yang adaptif. Objek formal di sini ialah metode analisis dan model pedagogis, bukan teknologi itu sendiri, karena teknologi menjadi bagian dari material (Holmes et al., 2022).

Konteks Indonesia memperlihatkan bahwa objek formal tercermin dalam berbagai pendekatan penelitian pendidikan yang berkembang di perguruan tinggi. Misalnya, penelitian tindakan kelas (*classroom action research*) menjadi pendekatan khas untuk

memperbaiki praktik pembelajaran secara berkesinambungan. Pendekatan ini menunjukkan kedudukan formal sebagai instrumen reflektif dan evaluatif bagi guru dan calon guru (Setiawan, 2021).

Pada aras filosofis, objek formal menjadi penentu arah transformasi pendidikan. Tanpa kerangka formal yang jelas, pendidikan berisiko kehilangan orientasi dan sekadar berfungsi sebagai transmisi pengetahuan. Pendekatan formal membantu pendidik memilih strategi yang tepat, menimbang etika, serta merumuskan kebijakan yang sesuai dengan nilai luhur.

Kesimpulannya, objek material dan formal pendidikan membentuk relasi dialektis. Material menyediakan substansi, sementara formal menyediakan perspektif dan cara memproses substansi itu. Ketika keduanya berinteraksi secara harmonis, ilmu pendidikan berfungsi utuh sebagai disiplin teoritis sekaligus praktis. Integrasi dua sisi ini memastikan bahwa pendidikan bukan hanya sarana memperoleh pengetahuan, tetapi juga jalan menuju pembentukan manusia seutuhnya.

C. Ilmu Pendidikan Sebagai Ilmu Teoritis, Terapan, Dan Normatif

1. Ilmu Pendidikan sebagai Ilmu Teoritis

Ilmu pendidikan sebagai ilmu teoritis menempati posisi fundamental dalam memahami hakikat, tujuan, dan proses pendidikan. Sifat teoritis ini memberi kerangka konseptual yang memandu cara berpikir para pendidik, peneliti, dan pengambil kebijakan ketika menafsirkan realitas pendidikan. Orientasi teoritis membuat pendidikan berdiri sejajar dengan disiplin lain seperti sosiologi, psikologi, dan filsafat, yang mengembangkan konsep-

konsep abstrak sebagai pijakan analisis. Konsep tentang belajar, perkembangan anak, kurikulum, serta tujuan pendidikan selalu didasari teori yang dirumuskan melalui refleksi panjang dan penelitian akademik.

Kerangka teoritis memunculkan generalisasi yang dapat digunakan untuk menjelaskan fenomena pendidikan. Misalnya, teori konstruktivisme menekankan peran aktif peserta didik dalam membangun pengetahuan melalui pengalaman belajar, sementara teori behaviorisme lebih menyoroti pentingnya stimulus dan penguatan. Perbedaan orientasi ini memperlihatkan bahwa teori tidak sekadar menyajikan definisi, tetapi menawarkan paradigma untuk memahami bagaimana proses pendidikan berlangsung (Hattie, 2023).

Kekuatan ilmu pendidikan sebagai teori terletak pada kemampuannya menstrukturkan realitas yang kompleks. Pendidikan tidak hanya tentang interaksi guru dan murid, tetapi mencakup jaringan luas yang melibatkan keluarga, masyarakat, negara, bahkan dinamika global. Teori pendidikan menyediakan lensa untuk mengurai kompleksitas itu menjadi konstruksi yang dapat dipahami, sekaligus menghubungkan data empiris dengan nilai filosofis (Biesta, 2020).

Kajian teoritis juga melahirkan konsep tentang tujuan pendidikan. Pertanyaan filosofis mengenai “untuk apa manusia dididik” melahirkan ragam jawaban yang berbeda, mulai dari membentuk warga negara yang baik, menghasilkan tenaga kerja produktif, hingga mencetak manusia yang berdaya secara moral dan spiritual. Orientasi teoritis memungkinkan perdebatan ini berlangsung secara akademik, sehingga arah pendidikan tidak

ditentukan secara pragmatis semata, melainkan berdasarkan refleksi yang mendalam (UNESCO, 2023).

Konsep teoritis berfungsi pula sebagai dasar penelitian ilmiah. Penelitian pendidikan yang dilakukan di sekolah, universitas, maupun lembaga riset tidak pernah lepas dari kerangka teori. Misalnya, penelitian tentang literasi digital peserta didik tidak hanya mengukur kemampuan teknis, tetapi diikat oleh teori literasi baru yang menekankan integrasi keterampilan berpikir kritis, etika digital, dan kolaborasi daring (Holmes et al., 2022).

Posisi ilmu pendidikan sebagai teori juga memperlihatkan dimensi historis. Teori-teori lama yang dirumuskan John Dewey atau Paulo Freire tetap relevan, meskipun kini dilengkapi oleh temuan kontemporer. Perkembangan ini menunjukkan bahwa teori bukanlah dogma, melainkan konstruksi yang selalu diuji dan direvisi sesuai realitas baru. Karena itu, keberadaan teori memastikan pendidikan bergerak secara progresif tanpa kehilangan akar epistemologis (Darling-Hammond, 2020).

Perkembangan terkini memperlihatkan teori pendidikan semakin bersifat interdisipliner. Psikologi perkembangan, sosiologi pendidikan, antropologi budaya, bahkan ilmu komputer memberi kontribusi dalam merumuskan kerangka teoritis. Teori belajar berbasis *artificial intelligence* misalnya, memperkaya pemahaman tentang interaksi manusia-mesin sebagai bagian dari pengalaman belajar. Hal ini menandakan bahwa teori pendidikan tidak berdiri sendiri, tetapi berkelindan dengan teori dari disiplin lain (OECD, 2021).

Perumusan teori juga menuntut keberanian untuk merefleksi persoalan kontekstual. Pendidikan di Indonesia misalnya, tidak cukup dijelaskan melalui teori Barat semata, tetapi perlu

memperhatikan nilai-nilai lokal dan filosofi Pancasila. Integrasi perspektif global dan lokal menghasilkan teori yang lebih relevan dan aplikatif. Dengan cara ini, ilmu pendidikan sebagai teori berfungsi sebagai ruang dialektika antara universalitas ilmu dan partikularitas budaya (Setiawan, 2021).

2. Ilmu Pendidikan sebagai Ilmu Terapan

Ilmu pendidikan sebagai ilmu terapan menekankan dimensi praktis yang langsung berhubungan dengan penyelenggaraan pendidikan. Orientasi terapan ini menjadikan teori bukan sekadar wacana konseptual, melainkan instrumen untuk memperbaiki praktik nyata di sekolah, keluarga, dan masyarakat. Kekuatan ilmu pendidikan sebagai ilmu terapan terletak pada kemampuannya menghubungkan pengetahuan ilmiah dengan strategi implementasi.

Prinsip terapan terlihat jelas pada perancangan kurikulum. Teori belajar digunakan untuk menentukan isi, metode, dan penilaian yang sesuai bagi peserta didik. Misalnya, teori konstruktivis menjadi dasar pengembangan *project-based learning*, sedangkan teori humanistik mengilhami pembelajaran yang berorientasi pada kebutuhan individu. Konteks ini menunjukkan bahwa pendidikan tidak mungkin lepas dari penerapan teori ke dalam praktik pembelajaran (Kemendikbudristek, 2022).

Dimensi terapan juga hadir pada pelatihan guru. Program pengembangan profesional guru bukan hanya mentransfer teori, tetapi membekali keterampilan konkret yang dapat digunakan di kelas. Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru yang terlibat dalam pelatihan berbasis praktik cenderung lebih berhasil meningkatkan motivasi dan prestasi belajar siswa dibanding yang hanya mendapat materi teoritis (Darling-Hammond, 2020).

Penggunaan teknologi memperluas cakupan ilmu pendidikan terapan. Penerapan *learning management system*, *blended learning*, hingga integrasi *artificial intelligence* menunjukkan bahwa pendidikan kini bergerak menuju sistem berbasis data dan teknologi. Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan akses, tetapi juga memungkinkan personalisasi pembelajaran sesuai kebutuhan peserta didik (Holmes et al., 2022).

Ilmu pendidikan sebagai terapan juga berperan pada kebijakan publik. Penelitian tentang efektivitas program wajib belajar, PAUD, atau pendidikan vokasi digunakan pemerintah untuk menyusun regulasi. Bukti empiris menjadi dasar penyusunan kebijakan berbasis data (*evidence-based policy*), sehingga keputusan tidak hanya bergantung pada intuisi atau kepentingan politik (World Bank, 2022).

Manajemen sekolah termasuk bagian penting dari penerapan ilmu pendidikan. Strategi kepemimpinan, tata kelola keuangan, pemanfaatan sarana prasarana, serta hubungan dengan masyarakat merupakan wujud konkret penerapan konsep manajemen pendidikan. Kajian menunjukkan bahwa sekolah dengan kepemimpinan partisipatif dan budaya kolaboratif cenderung memiliki kualitas lebih baik (OECD, 2023).

Prinsip terapan juga meluas ke pendidikan nonformal dan informal. Program pemberdayaan masyarakat, kursus, serta kegiatan literasi berbasis komunitas merupakan bentuk nyata penerapan teori pendidikan dalam konteks sosial yang lebih luas. Keberhasilan program-program ini sering kali menjadi indikator bagaimana pendidikan menjawab kebutuhan nyata masyarakat (UNESCO, 2023).

Konteks Indonesia memperlihatkan urgensi penerapan pendidikan berbasis kearifan lokal. Program Merdeka Belajar mendorong sekolah untuk merancang pembelajaran kontekstual yang menyesuaikan potensi daerah. Ilmu pendidikan terapan di sini bukan sekadar memindahkan teori global, tetapi menyesuaikannya agar selaras dengan kebutuhan dan budaya lokal (Kemendikbudristek, 2022).

Melalui orientasi terapan, ilmu pendidikan memastikan teori tetap relevan. Praktik yang berbasis penelitian membentuk siklus *feedback* yang memperkaya teori, sementara teori baru akan melahirkan praktik yang lebih baik. Sinergi ini menjadikan ilmu pendidikan bukan hanya ilmu reflektif, tetapi juga ilmu yang berdaya guna.

3. Ilmu Pendidikan sebagai Ilmu Normatif

Ilmu pendidikan sebagai ilmu normatif menekankan aspek nilai, etika, dan tujuan ideal yang hendak dicapai. Orientasi normatif menunjukkan bahwa pendidikan bukanlah kegiatan netral, melainkan aktivitas yang sarat nilai. Pertanyaan tentang “apa yang seharusnya” menjadi inti dari dimensi normatif.

Dimensi normatif menggarisbawahi bahwa setiap keputusan pendidikan harus selaras dengan nilai kemanusiaan. Teori belajar, strategi pembelajaran, atau kebijakan pendidikan perlu dievaluasi dari perspektif etis: apakah ia memanusiakan peserta didik, menumbuhkan empati, dan menghormati martabat manusia. Orientasi ini mengingatkan bahwa pendidikan tidak boleh direduksi hanya pada aspek teknis atau ekonomis (Biesta, 2020).

Perspektif normatif terlihat pada penekanan terhadap tujuan pendidikan nasional Indonesia, yaitu mencerdaskan kehidupan bangsa sekaligus membentuk manusia yang beriman, bertakwa, dan

berakhlak mulia. Tujuan ini bukan sekadar jargon hukum, tetapi representasi nilai normatif yang menjadi arah pendidikan. Keberhasilan pendidikan diukur bukan hanya dari capaian akademik, tetapi juga dari karakter moral yang terbentuk (Kemendikbudristek, 2022).

Dimensi normatif juga menyentuh isu keadilan sosial. Pendidikan dianggap bermakna bila mampu membuka akses bagi semua anak, tanpa diskriminasi gender, etnis, maupun status sosial. Perspektif normatif menuntut adanya *equity* dalam pendidikan, sebab keadilan merupakan nilai yang tidak bisa ditawar. Laporan internasional menegaskan bahwa ketimpangan akses pendidikan berimplikasi pada ketimpangan ekonomi jangka panjang (World Bank, 2022).

Normativitas juga mengikat penggunaan teknologi dalam pendidikan. Kehadiran *artificial intelligence* misalnya, membawa risiko pelanggaran privasi dan bias algoritmik. Ilmu pendidikan harus menilai etis apakah teknologi digunakan untuk memperkuat martabat manusia atau justru mereduksi kemanusiaan. Pendekatan normatif memastikan teknologi tidak dibiarkan bekerja tanpa kendali nilai (Holmes et al., 2022).

Konsep normatif membimbing pendidikan agar tidak kehilangan arah. Tanpa orientasi nilai, pendidikan bisa saja melahirkan manusia cerdas tetapi tidak berintegritas, atau menghasilkan tenaga kerja produktif tetapi kehilangan empati. Karena itu, dimensi normatif menjadi penentu kualitas substantif pendidikan. Nilai keadilan, kebebasan, tanggung jawab, dan keberlanjutan ekologis harus terus dijadikan rujukan (UNESCO, 2023).

Dimensi normatif juga tampak pada gagasan *Profil Pelajar Pancasila*. Dimensi beriman, mandiri, gotong royong, bernalar kritis, kreatif, dan berkebinekaan global merupakan manifestasi nilai normatif yang harus ditanamkan. Profil ini menegaskan bahwa pendidikan di Indonesia tidak semata mengejar kompetensi kognitif, tetapi juga karakter luhur yang mencerminkan identitas bangsa (Kemendikbudristek, 2022).

Pendidikan normatif berfungsi pula sebagai kritik terhadap praktik yang menyimpang. Misalnya, praktik komersialisasi pendidikan yang mengabaikan akses bagi kelompok miskin, atau sistem evaluasi yang terlalu menekankan angka tanpa memperhatikan proses. Kritik normatif ini menjaga agar pendidikan tetap berpihak pada kepentingan kemanusiaan.

Orientasi normatif mengaitkan pendidikan dengan cita-cita global berkelanjutan. Agenda *Sustainable Development Goals* menempatkan pendidikan berkualitas sebagai tujuan utama, sekaligus fondasi untuk tujuan lain. Hal ini menunjukkan bahwa nilai pendidikan bersifat lintas batas, menjadi komitmen universal bagi seluruh bangsa (OECD, 2021; UNESCO, 2023).

Ilmu pendidikan sebagai ilmu teoritis, terapan, dan normatif membentuk sebuah trilogi epistemologis yang saling mengisi dan tidak dapat dipisahkan. Dimensi teoritis menghadirkan kerangka konseptual yang menjadi fondasi untuk memahami fenomena pendidikan secara sistematis, mulai dari definisi belajar, proses perkembangan peserta didik, hingga perumusan tujuan pendidikan. Teori tidak hanya menjadi sekadar abstraksi, tetapi juga alat berpikir yang menghubungkan pengalaman empiris dengan penjelasan ilmiah, sehingga pendidikan mampu menafsirkan realitas yang kompleks dalam bingkai yang koheren. Orientasi ini menjamin

bahwa pendidikan memiliki basis keilmuan yang kuat dan tidak sekadar terjebak pada praktik yang bersifat intuitif atau pragmatis.

Sementara itu, dimensi terapan berfungsi menjembatani teori dengan praktik nyata di lapangan. Ilmu pendidikan tidak berhenti pada konsepsi, melainkan berlanjut pada implementasi kurikulum, strategi pembelajaran, manajemen sekolah, hingga pengembangan kebijakan pendidikan. Orientasi terapan memastikan teori diuji dalam konteks riil, dikontekstualisasikan sesuai kebutuhan lokal, dan diadaptasi agar dapat menjawab tantangan global. Aplikasi ilmu pendidikan yang berbasis pada penelitian dan data empiris memungkinkan terciptanya praktik yang efektif, inovatif, serta relevan bagi peserta didik. Dengan demikian, penerapan ilmu pendidikan memperlihatkan watak dinamis yang selalu bergerak mengikuti perubahan zaman dan kebutuhan masyarakat.

Dimensi normatif pada akhirnya memastikan seluruh aktivitas pendidikan tetap berpijak pada nilai-nilai etis, moral, dan kemanusiaan. Teori tanpa norma berisiko menjadi kering dan reduktif, sedangkan praktik tanpa norma berpotensi melahirkan penyimpangan yang merugikan peserta didik. Orientasi normatif menuntun arah pendidikan agar sejalan dengan cita-cita luhur membentuk manusia seutuhnya, yang tidak hanya cerdas secara intelektual tetapi juga memiliki integritas, kepedulian sosial, dan kesadaran spiritual. Dialektika antara teori, terapan, dan norma inilah yang menjadikan ilmu pendidikan bersifat utuh: mampu berpijak pada keilmiah sekaligus menghidupi nilai-nilai kemanusiaan. Dari sinilah lahir pandangan bahwa pendidikan adalah ilmu yang tidak hanya ilmiah, tetapi juga humanis, menjawab kebutuhan praktis, sekaligus menjaga kompas moral peradaban.

D. Fungsi Ilmu Pendidikan Dalam Pembentukan Guru SD

Ilmu pendidikan sebagai disiplin akademik memiliki peran sentral bagi proses pembentukan guru Sekolah Dasar (SD). Guru SD bukan hanya pengajar yang menyampaikan materi, melainkan juga pendidik yang membentuk karakter, menumbuhkan sikap kritis, dan menanamkan nilai-nilai dasar kehidupan. Posisi strategis ini menuntut fondasi keilmuan yang kuat agar setiap calon guru memiliki pemahaman menyeluruh tentang hakikat pendidikan, proses belajar, strategi pembelajaran, dan prinsip-prinsip etika profesi. Fungsi ilmu pendidikan hadir untuk menjembatani antara idealitas teori dan realitas praksis di ruang kelas, sehingga calon guru tidak terjebak pada rutinitas teknis melainkan mampu menjalankan peran transformatif (Darling-Hammond, 2020).

1. Landasan Filosofis dan Teoretis

Fungsi pertama ilmu pendidikan bagi pembentukan guru SD terletak pada penyediaan landasan filosofis dan teoretis. Guru yang profesional memerlukan pemahaman tentang filsafat pendidikan, psikologi belajar, serta teori perkembangan anak. Landasan ini membantu mereka menyusun kerangka berpikir yang konsisten ketika menghadapi beragam situasi di kelas. Teori belajar konstruktivisme misalnya, memberi arah bagaimana guru memfasilitasi siswa membangun pengetahuan melalui pengalaman, sedangkan teori humanistik mengajarkan pentingnya memperhatikan kebutuhan emosional peserta didik (Hattie, 2023). Tanpa fondasi teoritis, guru cenderung menggunakan pendekatan yang bersifat coba-coba dan berpotensi mengabaikan kebutuhan anak secara holistik.

Paradigma teoritis juga memberikan orientasi pada pemahaman mengenai tujuan pendidikan. Guru SD dituntut

memahami bahwa pendidikan tidak hanya berorientasi pada capaian akademik, melainkan juga pada pembentukan watak dan kepribadian. Orientasi ini selaras dengan visi *Profil Pelajar Pancasila* yang menekankan pentingnya beriman, bertakwa, gotong royong, mandiri, kreatif, dan bernalar kritis (Kemendikbudristek, 2022). Fungsi ilmu pendidikan di sini adalah menanamkan kesadaran bahwa proses pembelajaran tidak boleh sekadar instruksional, tetapi harus mengandung makna transformasional.

2. Kerangka Kurikulum dan Perancangan Pembelajaran

Ilmu pendidikan berfungsi sebagai acuan dalam merancang kurikulum dan pembelajaran di tingkat dasar. Guru yang menguasai teori pendidikan mampu memahami esensi kurikulum nasional, menafsirkan kompetensi dasar, dan menerjemahkannya ke dalam rencana pembelajaran yang aplikatif. Perancangan ini melibatkan pemilihan metode, media, serta strategi evaluasi yang sesuai karakteristik siswa. Penelitian mutakhir menekankan pentingnya desain kurikulum yang adaptif terhadap kebutuhan lokal serta berbasis pada bukti empiris agar pembelajaran lebih bermakna (OECD, 2021).

Guru SD yang memahami ilmu pendidikan tidak hanya menyalin kurikulum, tetapi mampu melakukan inovasi sesuai konteks kelas. Misalnya, pada daerah yang kaya budaya lokal, guru dapat mengintegrasikan kearifan tradisional ke dalam mata pelajaran. Fungsi ilmu pendidikan membantu guru melihat kurikulum sebagai dokumen hidup yang fleksibel, bukan sebagai aturan kaku. Hal ini menumbuhkan kreativitas guru dalam membangun pengalaman belajar yang relevan sekaligus berakar pada budaya bangsa (Setiawan, 2021).

3. Pembentukan Kompetensi Pedagogis

Kompetensi pedagogis menjadi inti identitas seorang guru SD. Ilmu pendidikan memberikan kerangka konseptual bagi kompetensi ini, mencakup pemahaman karakteristik siswa, perencanaan pembelajaran, penguasaan strategi mengajar, serta evaluasi hasil belajar. Fungsi ilmu pendidikan pada aspek ini adalah memastikan calon guru memiliki instrumen teoretis dan praktis untuk mengelola kelas secara efektif. Penelitian menunjukkan bahwa guru yang menguasai prinsip pedagogis mampu menciptakan lingkungan belajar yang partisipatif, menumbuhkan motivasi intrinsik, dan meningkatkan capaian akademik siswa (UNESCO, 2023).

Selain itu, ilmu pendidikan memandu guru agar lebih peka terhadap keberagaman siswa. Guru SD sering menghadapi heterogenitas kemampuan, latar belakang sosial, serta kebutuhan khusus. Melalui kajian pedagogi diferensiasi, guru diajarkan untuk merancang strategi pembelajaran yang inklusif dan responsif terhadap perbedaan individu (Darling-Hammond, 2020). Fungsi ilmu pendidikan dalam konteks ini bukan hanya mengajarkan teknik mengajar, tetapi juga menginternalisasikan nilai inklusivitas dan penghormatan terhadap keberagaman.

4. Integrasi Teknologi dan Literasi Baru

Era digital membawa perubahan signifikan terhadap praktik pendidikan. Ilmu pendidikan berfungsi membekali guru SD dengan pemahaman kritis mengenai pemanfaatan teknologi sebagai sarana pembelajaran. Pemahaman ini mencakup literasi digital, literasi data, serta kesadaran etis dalam penggunaan *artificial intelligence* untuk pendidikan (Holmes et al., 2022). Guru yang tidak memiliki landasan pendidikan yang memadai berpotensi menggunakan

teknologi secara seremonial tanpa memberikan dampak signifikan pada proses belajar.

Fungsi ilmu pendidikan juga meliputi kesiapan guru menghadapi literasi baru yang diakui secara global, seperti literasi ekologis, literasi budaya, dan literasi global. Guru SD menjadi ujung tombak dalam memperkenalkan konsep literasi tersebut agar siswa mampu beradaptasi di tengah perubahan dunia yang cepat. Kajian internasional menunjukkan bahwa integrasi literasi baru sejak jenjang dasar berperan penting bagi pembangunan berkelanjutan (OECD, 2023).

5. Pembentukan Karakter dan Etika Profesi

Guru SD bukan hanya pendidik kognitif, tetapi juga teladan moral bagi peserta didik. Ilmu pendidikan menekankan pentingnya aspek normatif agar guru memahami tanggung jawab etik profesinya. Nilai-nilai keadilan, empati, dan integritas menjadi bagian integral yang harus dihayati guru ketika menjalankan perannya. Fungsi ilmu pendidikan adalah menanamkan prinsip bahwa keberhasilan guru tidak hanya diukur dari prestasi akademik siswa, tetapi juga dari terbentuknya karakter yang kuat (Biesta, 2020).

Kajian kontemporer juga menekankan pentingnya *ethical literacy* bagi guru di era digital. Tantangan seperti penyebaran hoaks, perundungan siber, serta penggunaan data pribadi menuntut guru SD menjadi figur yang mampu memberikan teladan etis. Ilmu pendidikan membantu guru memahami isu-isu ini secara reflektif sehingga mereka dapat menanamkan nilai kebenaran dan tanggung jawab sejak dini kepada peserta didik (UNESCO, 2023).

6. Fungsi Ilmu Pendidikan dalam Penelitian Guru

Pendidikan sebagai ilmu terapan menuntut guru tidak hanya menjadi konsumen teori, tetapi juga produsen pengetahuan melalui penelitian tindakan kelas dan inovasi pembelajaran. Ilmu pendidikan memberi kerangka metodologis yang memungkinkan guru melakukan penelitian berbasis masalah nyata di kelas. Penelitian tersebut membantu guru memperbaiki praktik pembelajaran secara berkelanjutan sekaligus berkontribusi pada pengembangan ilmu pendidikan itu sendiri (Creswell & Plano Clark, 2022).

Guru SD yang berorientasi pada penelitian akan memiliki sikap reflektif, terbuka terhadap kritik, serta berani mencoba pendekatan baru. Fungsi ilmu pendidikan memastikan bahwa proses penelitian tidak sekadar formalitas, melainkan benar-benar terintegrasi dengan tugas profesi guru. Hal ini sejalan dengan tren *evidence-based practice* yang kini menjadi standar internasional dalam bidang pendidikan (OECD, 2021).

7. Pembentukan Identitas Profesional

Identitas guru tidak hanya ditentukan oleh keterampilan mengajar, tetapi juga oleh pemahaman mengenai makna profesi. Ilmu pendidikan berfungsi menanamkan kesadaran bahwa profesi guru adalah panggilan yang melibatkan tanggung jawab sosial, spiritual, dan kultural. Guru SD dituntut menjadi figur yang mempersatukan dimensi intelektual, moral, dan emosional. Fungsi ini menjadikan ilmu pendidikan sebagai ruang pembentukan kepribadian profesional yang utuh (Darling-Hammond, 2020).

Penelitian terbaru menunjukkan bahwa guru dengan identitas profesional yang kuat lebih tahan menghadapi stres kerja, lebih adaptif terhadap perubahan kebijakan, serta lebih konsisten dalam menjalankan etika profesi (UNESCO, 2023). Ilmu pendidikan

membantu calon guru SD menginternalisasi identitas ini melalui kombinasi pembelajaran teoretis, praktik lapangan, serta refleksi nilai.

Fungsi ilmu pendidikan dalam pembentukan guru SD mencakup penyediaan landasan teoretis, perancangan kurikulum, penguatan kompetensi pedagogis, integrasi teknologi, pembentukan karakter, pengembangan kemampuan penelitian, hingga pembentukan identitas profesional. Keseluruhan fungsi ini membentuk ekosistem keilmuan yang menjadikan guru SD tidak hanya instruktur, melainkan agen transformasi sosial. Ilmu pendidikan membimbing guru agar berpikir ilmiah, bertindak praktis, sekaligus berpegang pada norma etis, sehingga peran mereka mampu menghidupi visi pendidikan sebagai sarana membentuk manusia seutuhnya.

Daftar Pustaka

- Biesta, G. (2020). *Educational research: An unorthodox introduction*. Routledge.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2022). *Designing and conducting mixed methods research* (4th ed.). SAGE.
- Darling-Hammond, L. (2020). *The right to learn: Creating schools that work* (Rev. ed.). Jossey-Bass.
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel—A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., & Holstein, K. (2022). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. *British Journal of Educational Technology*, 53(3), 331–348. <https://doi.org/10.1111/bjet.13102>
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2022). *Panduan pembelajaran dan asesmen (Kurikulum*

- Merdeka). Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan (BSKAP).
- OECD. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2021-en>
- OECD. (2021). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world (PISA)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Setiawan, R. (2021). Refleksi pendidikan Indonesia di era digital: Peluang, tantangan, serta arah penguatan karakter. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 6(2), 115–128.
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023/4: Technology in education—A tool on whose terms?* UNESCO Publishing.
- World Bank. (2022). *The state of global learning poverty: 2022 update*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1894-8>

BAB II

FILSAFAT DAN LANDASAN PENDIDIKAN

A. Aliran-Aliran Filsafat Pendidikan

1. Idealisme

Idealisme dalam filsafat pendidikan sejak awal telah menegaskan bahwa realitas sejati bersifat mental, spiritual, dan ide, bukan material. Pandangan ini berakar dari Plato yang menyatakan bahwa dunia ide adalah realitas hakiki, sedangkan dunia empiris hanyalah bayangan yang rapuh. Pendidikan, menurut Plato, harus mengarahkan jiwa untuk mengingat kembali kebenaran abadi, sebuah gagasan yang ia sebut *anamnesis* (Rochaendi et al., 2025). Bagi Plato, tujuan tertinggi pendidikan adalah mencetak manusia yang mampu hidup berdasarkan kebenaran, keindahan, dan kebaikan. Orientasi ini menempatkan pendidikan bukan sebagai instrumen teknis, melainkan sebagai jalan untuk membentuk manusia seutuhnya.

Pemikiran ini kemudian diperluas oleh Immanuel Kant yang menekankan rasio praktis dan moralitas sebagai inti kehidupan manusia. Menurutnya, pendidikan sejati adalah pendidikan yang mengarahkan peserta didik menjadi pribadi yang bebas namun terikat oleh hukum moral universal (*categorical imperative*) (Kant, 1785/2017). Sementara Hegel menegaskan bahwa perkembangan roh (*Geist*) melalui dialektika sejarah menuntut pendidikan untuk mengarahkan individu agar menjadi bagian dari kebebasan kolektif. Semua ini menegaskan bahwa idealisme melihat pendidikan sebagai medium yang mengangkat manusia melampaui batas dunia material menuju kesadaran etis dan spiritual.

Dalam praktik pendidikan, prinsip idealisme terwujud melalui tujuan yang diarahkan pada pembentukan moral dan karakter. Pendidikan dipandang bukan sekadar sarana memperoleh pengetahuan praktis, melainkan jalan menuju pengembangan jiwa yang luhur. Guru dalam kerangka ini bukan sekadar instruktur, melainkan teladan moral dan intelektual yang membimbing peserta didik melalui dialog, refleksi, dan pembiasaan nilai (Ozmon & Craver, 2020). Kurikulum yang lahir dari pandangan idealis memberi ruang luas bagi filsafat, sastra, sejarah, seni, dan pendidikan agama sebagai sarana menumbuhkan dimensi spiritual. Metode pembelajaran pun diarahkan pada diskusi filosofis dan refleksi kritis, agar peserta didik mampu menemukan makna nilai-nilai universal dalam kehidupan.

Relevansi idealisme di era modern sangat nyata ketika pendidikan dihadapkan pada tantangan global berupa krisis moral, degradasi etika, dan penetrasi budaya instan. Globalisasi dan arus pragmatisme sering kali menekankan efisiensi semata, sehingga pendidikan berisiko terjebak dalam logika pasar. Idealisme memberi peringatan bahwa tanpa dimensi nilai, pendidikan kehilangan jiwanya. Penelitian mutakhir menegaskan pentingnya pendidikan karakter berbasis nilai universal dalam membentuk generasi yang memiliki integritas di tengah derasnya perubahan sosial (Noddings, 2020).

Di Indonesia, semangat idealisme tampak pada tujuan pendidikan nasional yang menekankan pembentukan manusia beriman, bertakwa, berakhlak mulia, dan berilmu. Kebijakan *Profil Pelajar Pancasila* yang meliputi dimensi berakhlak mulia, bernalar kritis, mandiri, gotong royong, kebinekaan global, dan kreatif, merupakan wujud nyata idealisme dalam pendidikan kontemporer (Kemendikbudristek, 2022). Dengan orientasi ini, pendidikan tidak

hanya menyiapkan generasi yang kompetitif, melainkan juga yang memiliki jiwa kepemimpinan moral.

Namun idealisme bukan tanpa kritik. Beberapa kalangan menilai bahwa pandangan yang terlalu menekankan dunia ide terlalu abstrak dan sulit diverifikasi secara empiris. Orientasi pada nilai universal kadang dianggap mengabaikan realitas sosial dan keragaman budaya yang kontekstual. Di sisi lain, fokus pada moralitas juga dinilai kurang memberi ruang pada keterampilan praktis yang dibutuhkan dalam dunia kerja modern (Knight, 2018). Kritik lain menyatakan bahwa idealisme cenderung elitis karena menempatkan guru sebagai figur otoritatif pengetahuan. Namun, meski mendapat kritik, idealisme tetap relevan karena mengingatkan bahwa pendidikan sejati harus mengarahkan manusia pada kebijaksanaan, bukan hanya keterampilan.

Aplikasi idealisme di era kontemporer tampak pada pendidikan karakter, program *character education*, serta praktik pembelajaran yang mengintegrasikan aspek moral, spiritual, dan intelektual. Misalnya, pendidikan sastra tidak hanya mengajarkan keterampilan membaca, tetapi juga menanamkan nilai kemanusiaan melalui refleksi karya. Pendidikan sains yang dilandasi semangat idealisme juga menekankan pentingnya etika, tanggung jawab sosial, dan kesadaran lingkungan, sehingga ilmu pengetahuan tidak sekadar dikejar demi kemajuan teknologi, melainkan untuk kemaslahatan umat manusia (UNESCO, 2023).

Guru idealis diyakini memiliki peranan strategis sebagai model moral. Keteladanan guru diyakini lebih berpengaruh daripada instruksi lisan. Guru yang hidup berdasarkan nilai kebenaran, keadilan, dan kebajikan akan menularkan kebiasaan baik kepada peserta didik. Studi terbaru menunjukkan bahwa kepemimpinan berbasis nilai mampu menciptakan iklim sekolah yang sehat dan

meningkatkan motivasi belajar (Hallinger & Wang, 2022). Dengan demikian, profesionalisme guru idealis harus menekankan integritas, bukan hanya kecakapan teknis.

Kurikulum idealisme memberi tempat pada integrasi pengetahuan dan nilai. Ilmu pengetahuan tidak diajarkan dalam ruang kosong, melainkan selalu dihubungkan dengan pertanyaan moral: untuk apa ilmu digunakan, siapa yang diuntungkan, dan bagaimana dampaknya terhadap kemanusiaan. Dengan kerangka demikian, pendidikan sains, teknologi, dan sosial tidak bisa dipisahkan dari refleksi etika. Konsep ini sejalan dengan gagasan pendidikan berkelanjutan yang dicanangkan oleh OECD (2023), yang menekankan pentingnya membekali generasi muda dengan keterampilan sekaligus nilai-nilai kemanusiaan.

Meski mendapat kritik, kekuatan idealisme terletak pada penekanan bahwa pendidikan adalah perjalanan spiritual dan moral. Dunia pendidikan diingatkan bahwa tujuan tertinggi bukanlah akumulasi pengetahuan atau pencapaian karier, melainkan pembentukan manusia yang utuh, arif, dan bijaksana. Dengan demikian, idealisme tetap relevan sebagai panduan filosofis yang mengakar, bahkan ketika zaman terus berubah dengan cepat.

2. Realisme

Realisme dalam filsafat pendidikan berangkat dari pandangan bahwa realitas ada secara independen dari pikiran manusia, sehingga pengetahuan harus didasarkan pada pengalaman langsung dan pengamatan empiris. Aliran ini berkembang sebagai respons terhadap idealisme yang menekankan dunia ide. Jika idealisme meyakini realitas sejati ada pada ranah mental, maka realisme menegaskan bahwa dunia luar bersifat objektif, nyata, dan dapat diamati melalui indera manusia (Rochaendi et al., 2025). Dalam

konteks pendidikan, realisme menekankan pentingnya pembelajaran yang berorientasi pada dunia nyata dengan pendekatan ilmiah, observasi langsung, serta analisis logis. Pendidikan dalam kerangka ini bertujuan menyiapkan peserta didik agar mampu memahami realitas fisik dan sosial dengan lebih baik, serta memiliki keterampilan praktis yang relevan untuk kehidupan sehari-hari.

Tokoh utama yang sering diasosiasikan dengan realisme adalah Aristoteles. Berbeda dengan Plato yang menekankan dunia ide, Aristoteles menekankan bahwa realitas terdiri dari benda-benda nyata yang dapat diamati melalui indera. Pengetahuan sejati menurutnya berakar dari pengalaman empiris, sehingga pendidikan harus berlandaskan observasi, klasifikasi, dan penalaran logis (Hacker, 2019). Warisan Aristoteles ini memengaruhi tradisi ilmiah Barat yang kemudian berkembang menjadi sains modern. Pandangan realisme ini juga memberi dasar bagi lahirnya pedagogi empiris yang menekankan pada pentingnya pengalaman nyata dalam proses belajar.

Dalam praktik pendidikan, realisme mendorong pembelajaran yang kontekstual dan berbasis fakta. Kurikulum dalam perspektif ini lebih menekankan pada mata pelajaran yang berhubungan dengan dunia nyata, seperti sains, matematika, geografi, dan ilmu sosial. Tujuannya adalah membekali peserta didik dengan pengetahuan faktual yang dapat mereka gunakan untuk memahami fenomena alam maupun sosial. Guru dalam kerangka realisme dipandang sebagai fasilitator yang menyajikan realitas kepada peserta didik melalui observasi, eksperimen, dan pembelajaran berbasis pengalaman. Hal ini sejalan dengan pandangan bahwa belajar adalah proses aktif peserta didik dalam mengonstruksi pengetahuan melalui interaksi dengan lingkungan nyata (Bigge & Shermis, 2021).

Realisme sangat relevan dalam pendidikan kontemporer ketika pembelajaran berbasis pengalaman (*experiential learning*) dan *problem-based learning* semakin digalakkan. John Locke, filsuf empiris yang sering dihubungkan dengan realisme, menggambarkan jiwa anak sebagai *tabula rasa* yang diisi oleh pengalaman. Pendidikan karenanya harus diarahkan untuk memberi pengalaman yang kaya, nyata, dan bermakna agar pengetahuan yang terbentuk lebih kokoh (Locke, 1690/2018). Pandangan ini kemudian diadopsi dalam banyak teori pembelajaran modern yang menekankan pentingnya pengalaman langsung dalam menginternalisasi konsep.

Dalam konteks pendidikan di Indonesia, semangat realisme dapat ditemukan dalam kebijakan Kurikulum Merdeka yang menekankan proyek berbasis kehidupan nyata (*project-based learning*). Peserta didik diajak untuk mengkaji masalah-masalah autentik di lingkungan mereka, seperti isu lingkungan hidup, kesehatan masyarakat, atau kearifan lokal. Dengan cara ini, pembelajaran tidak hanya menjadi aktivitas abstrak di ruang kelas, tetapi juga pengalaman langsung yang membekali peserta didik dengan keterampilan berpikir kritis, kolaboratif, dan solutif (Kemendikbudristek, 2022). Relevansi realisme semakin kuat ketika dunia pendidikan dituntut untuk menyiapkan peserta didik menghadapi tantangan praktis abad ke-21.

Namun realisme tidak lepas dari kritik. Salah satu kritik yang sering muncul adalah kecenderungan aliran ini untuk terlalu menekankan aspek material dan faktual, sehingga dikhawatirkan mengabaikan dimensi moral, spiritual, dan kreatif peserta didik. Fokus berlebihan pada pengetahuan empiris dapat mengurangi ruang bagi imajinasi dan nilai-nilai transendental. Beberapa pakar pendidikan menilai bahwa realisme cenderung menghasilkan pendidikan yang mekanistik dan kurang memperhatikan keunikan

individu (Knight, 2018). Kritik lainnya menyatakan bahwa pendekatan realistik berisiko mengabaikan perbedaan budaya dan nilai lokal ketika fokus terlalu besar pada objektivitas universal.

Meski begitu, kelebihan realisme tidak dapat diabaikan. Aliran ini berhasil menempatkan pendidikan dalam kerangka empiris yang jelas, memberikan dasar bagi pengembangan ilmu pengetahuan, serta menyiapkan peserta didik menghadapi dunia nyata. Dalam pendidikan sains, misalnya, prinsip realisme sangat penting karena menekankan eksperimen, observasi, dan verifikasi. Hal ini sejalan dengan pendekatan *inquiry-based learning* yang terbukti meningkatkan kemampuan berpikir kritis peserta didik (Hmelo-Silver, 2021). Dengan demikian, realisme berperan besar dalam membentuk tradisi ilmiah modern sekaligus memberikan arah praktis bagi dunia pendidikan.

Guru dalam perspektif realisme memiliki peran untuk menghadirkan realitas nyata ke ruang kelas. Guru tidak hanya menyampaikan teori, tetapi juga mengajak peserta didik melakukan eksperimen, observasi lapangan, dan diskusi tentang fenomena nyata. Dalam hal ini, guru dipandang sebagai mediator antara dunia nyata dan pengalaman belajar peserta didik. Penelitian mutakhir menunjukkan bahwa pembelajaran yang berbasis realitas nyata meningkatkan motivasi belajar dan retensi pengetahuan siswa, karena apa yang mereka pelajari dirasakan relevan dengan kehidupan sehari-hari (Darling-Hammond et al., 2020).

Dalam praktik kurikulum, realisme mendorong penyusunan materi ajar yang berbasis fakta dan keterampilan praktis. Kurikulum sains dan teknologi, misalnya, menuntut peserta didik untuk melakukan eksperimen laboratorium, observasi lapangan, dan proyek berbasis riset. Demikian pula dalam pendidikan sosial, realisme mendorong penggunaan studi kasus nyata, kunjungan

lapangan, dan simulasi kehidupan masyarakat. Semua ini bertujuan agar peserta didik tidak hanya menghafal konsep, tetapi juga mampu menerapkannya dalam situasi nyata.

Kekuatan realisme semakin jelas di era digital saat ini. Meskipun teknologi menghadirkan realitas virtual dan simulasi digital, prinsip realisme tetap mengingatkan bahwa pendidikan harus berakar pada dunia nyata. Bahkan dalam pembelajaran berbasis teknologi, realisme menuntut agar simulasi tetap dikaitkan dengan realitas empiris agar peserta didik mampu menghubungkan pengalaman virtual dengan kehidupan sehari-hari. Misalnya, penggunaan laboratorium virtual dalam pembelajaran kimia harus tetap dipandu oleh pemahaman empiris agar peserta didik tidak kehilangan keterkaitan dengan fakta nyata (OECD, 2023).

Dengan demikian, realisme memberi arah yang kuat bagi pendidikan untuk tetap berpijak pada dunia nyata. Meskipun menghadapi kritik karena dianggap terlalu materialistik, realisme tetap berperan penting dalam memandu pendidikan menuju pemahaman empiris yang konkret dan keterampilan praktis yang relevan. Aliran ini menegaskan bahwa pendidikan bukan hanya perjalanan menuju dunia ide, tetapi juga proses membekali manusia dengan kemampuan memahami dan mengolah realitas yang mereka hadapi setiap hari. Relevansinya semakin besar ketika dunia modern menuntut generasi muda untuk menjadi problem solver yang tangguh di tengah perubahan sosial, teknologi, dan lingkungan.

3. Pragmatisme

Pragmatisme dalam filsafat pendidikan muncul sebagai respons terhadap idealisme yang dianggap terlalu abstrak dan realisme yang dianggap terlalu kaku. Aliran ini menegaskan bahwa kebenaran tidaklah bersifat mutlak dan final, melainkan selalu

berkembang sesuai dengan pengalaman serta kebutuhan manusia. Pandangan ini menempatkan kegunaan praktis sebagai kriteria utama untuk menilai nilai sebuah ide atau teori. Sebuah gagasan hanya dianggap benar sejauh ia mampu menyelesaikan masalah nyata dalam kehidupan manusia (Rochaendi et al., 2025). Dengan demikian, pendidikan yang berlandaskan pragmatisme diarahkan untuk menyiapkan peserta didik agar mampu menghadapi permasalahan sehari-hari melalui keterampilan berpikir kritis, refleksi, dan tindakan kreatif.

John Dewey, filsuf Amerika, merupakan tokoh paling berpengaruh dalam aliran ini. Dalam karya monumentalnya *Democracy and Education* (1916/1938), Dewey menyatakan bahwa pendidikan harus berpusat pada pengalaman peserta didik. Ia menolak pendidikan tradisional yang menekankan hafalan dan transmisi pengetahuan pasif. Sebaliknya, Dewey mengajukan gagasan *learning by doing*, yaitu proses belajar yang melibatkan aktivitas nyata, eksperimen, dan interaksi langsung dengan lingkungan. Pendidikan menurutnya harus menjadi proses sosial yang demokratis, di mana peserta didik terlibat aktif dalam menemukan pengetahuan. Pandangan ini kemudian melahirkan paradigma *experiential learning* yang hingga kini menjadi salah satu pendekatan populer dalam praktik pendidikan modern (Kolb, 2015).

Pragmatisme menegaskan bahwa pendidikan bukanlah persiapan untuk hidup, melainkan bagian integral dari kehidupan itu sendiri. Sekolah dalam kerangka ini dipandang sebagai miniatur masyarakat yang menghadirkan kehidupan nyata dalam bentuk sederhana, sehingga peserta didik belajar berpartisipasi aktif dalam lingkungan sosial. Pembelajaran tidak lagi hanya berlangsung satu arah dari guru ke murid, tetapi melalui dialog, kolaborasi, dan pemecahan masalah bersama. Pengetahuan dalam pandangan

pragmatis tidak bersifat statis, melainkan dinamis, selalu terbuka untuk direvisi, dan terus dibangun melalui interaksi sosial serta refleksi pengalaman (Biesta, 2020).

Kurikulum dalam perspektif pragmatisme lebih menekankan pada integrasi teori dengan praktik. Mata pelajaran tidak diajarkan secara terpisah, tetapi dikaitkan dengan kehidupan sehari-hari. Misalnya, sains tidak hanya dipelajari melalui konsep abstrak, tetapi melalui eksperimen yang relevan dengan kehidupan peserta didik, seperti menguji kualitas air atau meneliti pertumbuhan tanaman. Pembelajaran bahasa juga tidak sebatas menghafal tata bahasa, melainkan melalui praktik berkomunikasi dalam situasi nyata. Hal ini menjadikan kurikulum pragmatis bersifat fleksibel, adaptif, dan kontekstual sesuai kebutuhan masyarakat.

Relevansi pragmatisme dalam pendidikan kontemporer semakin kuat ketika dunia modern ditandai oleh perubahan cepat dan ketidakpastian. Kurikulum yang kaku dengan target hafalan tidak lagi memadai. Pendidikan dituntut untuk menyiapkan peserta didik dengan keterampilan abad ke-21 seperti kreativitas, komunikasi, kolaborasi, dan berpikir kritis. Prinsip pragmatisme yang menekankan pemecahan masalah nyata, pembelajaran berbasis proyek, dan partisipasi aktif terbukti selaras dengan kebutuhan ini (Trilling & Fadel, 2009). Di Indonesia, Kurikulum Merdeka dengan penekanan pada *project-based learning* merupakan contoh nyata implementasi gagasan pragmatisme dalam kebijakan pendidikan (Kemendikbudristek, 2022).

Namun, pragmatisme juga mendapat kritik. Beberapa kalangan menilai bahwa orientasi yang terlalu menekankan kegunaan praktis dapat mengurangi ruang bagi pencarian kebenaran yang lebih mendalam dan fundamental. Pendidikan yang terlalu pragmatis berisiko terjebak dalam utilitarianisme, di mana sesuatu

40

hanya dinilai dari manfaat langsungnya, tanpa memperhatikan nilai intrinsik seperti keindahan, kebenaran, atau moralitas. Kritik lain menyatakan bahwa pragmatisme dapat menciptakan pendidikan yang terlalu bergantung pada konteks sosial, sehingga kurang memiliki arah filosofis yang tetap (Knight, 2018). Walaupun demikian, kelebihan pragmatisme terletak pada fleksibilitasnya dalam menyesuaikan pendidikan dengan kebutuhan zaman dan peserta didik.

Dalam praktik pembelajaran, guru dalam perspektif pragmatis berperan sebagai fasilitator yang membantu peserta didik belajar dari pengalaman mereka sendiri. Guru tidak lagi menjadi pusat otoritas tunggal, melainkan pendamping yang menciptakan situasi belajar kaya pengalaman. Peserta didik diajak untuk mengeksplorasi, bereksperimen, berdiskusi, dan menyelesaikan masalah nyata. Hal ini sejalan dengan penelitian mutakhir yang menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis pengalaman mampu meningkatkan motivasi belajar, retensi jangka panjang, serta keterampilan sosial peserta didik (Hmelo-Silver, 2021).

Pragmatisme juga memberi sumbangan besar terhadap pengembangan pendidikan demokratis. Dewey menegaskan bahwa sekolah harus menjadi laboratorium demokrasi, tempat peserta didik belajar hidup bersama, menghargai perbedaan, dan mengambil keputusan kolektif. Pendidikan tidak hanya melatih keterampilan kognitif, tetapi juga membentuk warga negara yang aktif dan bertanggung jawab. Konsep ini sangat relevan di era modern, ketika demokrasi dihadapkan pada tantangan polarisasi dan krisis partisipasi. Sekolah yang berlandaskan pragmatisme dapat menjadi arena latihan demokrasi yang nyata bagi peserta didik (Biesta, 2020).

Kekuatan pragmatisme juga tampak dalam kemampuannya untuk mengintegrasikan teknologi dalam pendidikan. Prinsip

learning by doing dapat diperluas melalui pemanfaatan teknologi digital, misalnya dengan simulasi interaktif, proyek kolaboratif daring, atau pembelajaran berbasis game. Teknologi bukan hanya alat bantu, tetapi medium yang memperluas pengalaman belajar. Selama penggunaannya diarahkan pada pemecahan masalah nyata dan keterlibatan aktif peserta didik, teknologi akan memperkuat semangat pragmatisme dalam pendidikan (OECD, 2023).

Dengan demikian, pragmatisme menegaskan bahwa pendidikan harus bersifat fleksibel, kontekstual, dan berorientasi pada pengalaman nyata. Ia memberi jawaban atas kebutuhan pendidikan modern yang harus menyiapkan generasi muda menghadapi dunia yang berubah cepat. Meskipun mendapat kritik karena orientasinya yang dianggap terlalu praktis, pragmatisme tetap menjadi salah satu aliran filsafat yang sangat berpengaruh dalam pendidikan. Ia menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif, menekankan pembelajaran berbasis pengalaman, dan membangun jembatan antara pengetahuan dengan kehidupan nyata. Oleh karena itu, pragmatisme tetap relevan sebagai fondasi filosofis pendidikan yang demokratis, adaptif, dan solutif.

4. Progresivisme

Progresivisme dalam filsafat pendidikan lahir sebagai respons terhadap sistem pendidikan tradisional yang dianggap terlalu otoriter, kaku, dan berorientasi pada hafalan. Aliran ini menekankan bahwa pendidikan harus dinamis, kontekstual, berpusat pada peserta didik, dan selalu relevan dengan kehidupan nyata. Pengaruh utama progresivisme datang dari John Dewey, seorang filsuf Amerika yang percaya bahwa pendidikan bukanlah proses pasif mentransfer pengetahuan, melainkan pengalaman hidup yang menyiapkan manusia untuk menjadi warga negara demokratis yang aktif dan kritis (Dewey, 1938/2011). Dalam pandangan progresivisme,

sekolah bukan sekadar tempat menyerap informasi, tetapi sebuah laboratorium sosial di mana peserta didik belajar berinteraksi, bekerja sama, dan menghadapi masalah nyata.

Prinsip pokok progresivisme adalah bahwa pendidikan harus berpijak pada kebutuhan dan minat peserta didik. Belajar tidak lagi dianggap sebagai proses menerima pengetahuan yang sudah jadi, melainkan sebagai proses aktif mengonstruksi pengetahuan melalui eksplorasi dan pemecahan masalah. Kurikulum progresif bersifat fleksibel, terbuka, dan adaptif terhadap perubahan sosial. Materi pelajaran tidak ditetapkan secara kaku, melainkan dikaitkan dengan pengalaman langsung peserta didik. Misalnya, konsep sains tidak diajarkan sebatas teori, tetapi melalui eksperimen nyata yang relevan dengan kehidupan sehari-hari, seperti meneliti kualitas air atau pertumbuhan tanaman di sekitar sekolah (Rochaendi et al., 2025). Dengan demikian, progresivisme memandang pendidikan sebagai perjalanan kreatif yang terus bergerak mengikuti perkembangan zaman.

Guru dalam perspektif progresivisme tidak lagi berperan sebagai otoritas tunggal atau sumber pengetahuan utama, melainkan sebagai fasilitator yang membimbing peserta didik untuk menemukan pengetahuan mereka sendiri. Guru menciptakan situasi belajar yang menantang, memberi ruang diskusi, kolaborasi, dan mendorong refleksi kritis. Konsep ini menegaskan bahwa peserta didik adalah agen aktif yang memiliki kemampuan untuk mengeksplorasi dan membangun pemahaman mereka terhadap dunia (Biesta, 2020). Penelitian mutakhir juga menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis proyek, diskusi terbuka, dan kolaborasi kelompok meningkatkan keterampilan berpikir kritis dan komunikasi peserta didik, sekaligus memperkuat motivasi intrinsik mereka (Darling-Hammond et al., 2020).

Progresivisme juga menekankan pentingnya pengalaman sosial dalam pendidikan. Sekolah dilihat sebagai miniatur masyarakat, tempat peserta didik belajar hidup dalam komunitas, memahami perbedaan, dan mengembangkan kemampuan bekerja sama. Oleh karena itu, progresivisme mendorong pembelajaran kooperatif, proyek kelompok, dan kegiatan berbasis komunitas. Dengan pendekatan ini, pendidikan tidak hanya membentuk individu yang cerdas secara kognitif, tetapi juga warga negara yang mampu berpartisipasi aktif dalam kehidupan sosial dan politik. Inilah yang membedakan progresivisme dari sekadar pragmatisme praktis, karena progresivisme memberi penekanan khusus pada tujuan demokratis dan sosial dari pendidikan (Dewey, 1916/2016).

Dalam konteks Indonesia, progresivisme menemukan relevansinya dalam Kurikulum Merdeka yang menekankan pembelajaran berbasis proyek, diferensiasi, dan pengembangan *Profil Pelajar Pancasila*. Prinsip-prinsip progresivisme, seperti fleksibilitas kurikulum, keterlibatan peserta didik dalam pembelajaran aktif, serta penekanan pada nilai demokrasi dan kerja sama, tercermin dalam kebijakan ini (Kemendikbudristek, 2022). Misalnya, proyek penguatan profil pelajar Pancasila (P5) menekankan pada aktivitas kontekstual seperti praktik kewirausahaan, konservasi lingkungan, dan penguatan nilai-nilai kebinekaan, yang seluruhnya selaras dengan prinsip pendidikan progresif.

Meski demikian, progresivisme juga menghadapi kritik. Sebagian kalangan menilai bahwa orientasi progresif yang terlalu fleksibel dapat membuat pendidikan kehilangan arah yang jelas. Fokus pada minat peserta didik dinilai berisiko mengabaikan penguasaan materi dasar yang tetap penting untuk bekal akademik. Kritik lainnya menyatakan bahwa pendekatan progresif menuntut

kapasitas guru yang tinggi, baik dalam kreativitas maupun dalam kemampuan memfasilitasi pembelajaran yang demokratis. Tanpa kompetensi yang memadai, pembelajaran progresif bisa jatuh menjadi aktivitas yang kurang terstruktur dan kurang efektif (Knight, 2018). Kritik ini menunjukkan bahwa meskipun progresivisme memiliki visi mulia, implementasinya tetap membutuhkan dukungan sistem yang kuat, termasuk pelatihan guru, sarana prasarana, dan kurikulum yang seimbang.

Meskipun menghadapi keterbatasan, kontribusi progresivisme tetap signifikan. Aliran ini telah mengubah paradigma pendidikan modern dari yang berpusat pada guru menjadi berpusat pada peserta didik (*student-centered learning*). Ia juga mengilhami berbagai metode pembelajaran inovatif, seperti *problem-based learning*, *inquiry-based learning*, dan *project-based learning*. Semua metode ini menekankan pengalaman nyata, keterlibatan aktif peserta didik, serta pengembangan keterampilan berpikir tingkat tinggi. Dalam kerangka global, progresivisme berperan penting dalam gerakan pendidikan untuk pembangunan berkelanjutan (*Education for Sustainable Development*), yang menekankan keterlibatan peserta didik dalam menghadapi tantangan lingkungan, sosial, dan ekonomi abad ke-21 (UNESCO, 2023).

Guru progresif diyakini harus mampu menciptakan ruang belajar yang mendorong kebebasan berpikir sekaligus menumbuhkan tanggung jawab sosial. Ia harus berani keluar dari pola tradisional yang menekankan disiplin kaku dan hafalan, menuju peran sebagai pendamping yang memotivasi, menginspirasi, dan mengarahkan peserta didik menemukan potensi mereka. Hal ini sejalan dengan temuan penelitian terbaru bahwa gaya mengajar yang suportif dan partisipatif mampu meningkatkan keterlibatan siswa secara emosional dan sosial, yang berdampak positif pada prestasi

akademik (Hattie, 2023). Dengan demikian, guru dalam kerangka progresivisme diposisikan sebagai agen transformasi sosial yang tidak hanya mencetak lulusan cerdas, tetapi juga warga negara yang peduli dan bertanggung jawab.

Dengan segala kelebihan dan kritik yang menyertainya, progresivisme tetap menjadi salah satu aliran filsafat pendidikan yang sangat relevan hingga saat ini. Ia memberikan fondasi bagi pendidikan yang demokratis, berpusat pada peserta didik, berbasis pengalaman, dan adaptif terhadap perubahan sosial. Pendidikan progresif mengingatkan kita bahwa tujuan pendidikan bukan hanya menyiapkan peserta didik menghadapi ujian akademis, tetapi membekali mereka dengan keterampilan, nilai, dan pengalaman hidup yang membuat mereka mampu berkontribusi bagi masyarakat yang lebih adil, demokratis, dan berkelanjutan. Oleh karena itu, progresivisme tetap menjadi inspirasi utama dalam upaya membangun sistem pendidikan yang humanis, kritis, dan kontekstual.

5. Rekonstruksionisme

Rekonstruksionisme dalam filsafat pendidikan lahir dari kesadaran bahwa pendidikan bukan hanya sarana mentransfer pengetahuan atau membentuk individu secara personal, melainkan juga alat untuk mengubah masyarakat menuju arah yang lebih adil dan demokratis. Aliran ini menegaskan bahwa pendidikan harus berfungsi sebagai kekuatan transformasi sosial, yang tidak hanya membekali peserta didik dengan keterampilan akademis, tetapi juga membentuk mereka menjadi agen perubahan yang kritis terhadap realitas sosial. Rekonstruksionisme menekankan peran pendidikan untuk merespons tantangan zaman, seperti ketidakadilan sosial, krisis lingkungan, ketimpangan ekonomi, dan pelanggaran hak asasi manusia (Rochaendi et al., 2025).

Tokoh utama yang berpengaruh dalam aliran ini adalah George Counts, yang dalam karyanya *Dare the School Build a New Social Order?* (1932) menegaskan bahwa sekolah harus berani mengambil peran dalam membangun tatanan sosial baru yang lebih adil. Counts menolak pandangan netralitas pendidikan, karena menurutnya sekolah tidak pernah benar-benar netral; ia selalu memihak pada status quo atau pada perubahan. Karena itu, ia mendorong pendidikan untuk secara sadar berpihak pada perubahan sosial yang lebih baik. Pemikiran Counts kemudian diperluas oleh tokoh-tokoh lain seperti Theodore Brameld dan terutama Paulo Freire, yang melalui *Pedagogy of the Oppressed* (1970/2018) menekankan pentingnya kesadaran kritis (*conscientization*) bagi peserta didik agar mampu memahami struktur penindasan dan berjuang untuk membebaskan diri darinya.

Dalam praktik pendidikan, rekonstruksionisme menekankan pada dialog kritis antara guru dan peserta didik. Guru tidak lagi dilihat sebagai pemegang otoritas tunggal, melainkan sebagai fasilitator yang mendorong peserta didik untuk mengajukan pertanyaan, menantang asumsi, dan menganalisis realitas sosial secara kritis. Pendidikan di sini dipandang sebagai proses dialogis yang membangkitkan kesadaran kritis dan mendorong tindakan nyata untuk mengubah kondisi sosial. Seperti yang ditegaskan Freire, pendidikan yang sejati harus mengarah pada *praxis*, yaitu perpaduan refleksi dan aksi, agar peserta didik tidak hanya memahami dunia, tetapi juga mampu mengubahnya (Freire, 2018).

Kurikulum dalam perspektif rekonstruksionisme tidak hanya berisi pengetahuan akademis, melainkan juga isu-isu sosial yang relevan dengan kehidupan peserta didik. Topik-topik seperti ketidakadilan sosial, kemiskinan, kerusakan lingkungan, kesetaraan gender, dan hak asasi manusia harus menjadi bagian integral dari

pengalaman belajar. Dengan demikian, sekolah berfungsi sebagai ruang untuk membekali peserta didik dengan keterampilan berpikir kritis, empati sosial, dan komitmen moral. UNESCO (2023) dalam agenda *Education for Sustainable Development* menegaskan pentingnya pendidikan yang mengintegrasikan dimensi sosial, ekonomi, dan lingkungan sebagai upaya membentuk warga dunia yang bertanggung jawab. Pandangan ini sangat sejalan dengan semangat rekonstruksionisme yang menempatkan pendidikan sebagai instrumen perubahan menuju keberlanjutan.

Guru dalam kerangka rekonstruksionisme diposisikan sebagai pemimpin moral sekaligus fasilitator dialog. Ia harus mampu menciptakan ruang kelas sebagai arena diskusi kritis, di mana peserta didik didorong untuk mengekspresikan pandangan, mempertanyakan ketidakadilan, dan mengajukan alternatif solusi. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa ketika peserta didik diberi kesempatan untuk mengeksplorasi isu-isu sosial melalui proyek kolaboratif, mereka tidak hanya mengembangkan keterampilan kognitif, tetapi juga kepekaan sosial dan rasa tanggung jawab terhadap komunitas mereka (Darling-Hammond et al., 2020). Hal ini menunjukkan bahwa pendidikan yang berbasis rekonstruksionisme mampu melahirkan generasi yang lebih peduli, kritis, dan solutif.

Rekonstruksionisme juga sangat relevan dalam konteks pendidikan di Indonesia. Tantangan bangsa yang beragam seperti kesenjangan sosial, isu intoleransi, degradasi lingkungan, serta kebutuhan memperkuat demokrasi, menuntut pendidikan yang mampu melampaui sekadar transfer pengetahuan. Kurikulum Merdeka dengan proyek penguatan profil pelajar Pancasila (P5) yang mencakup tema-tema kebinekaan, gotong royong, keberlanjutan lingkungan, dan kewirausahaan sosial merupakan contoh implementasi nyata gagasan rekonstruksionisme dalam

kebijakan pendidikan (Kemendikbudristek, 2022). Melalui proyek ini, peserta didik tidak hanya belajar konsep teoritis, tetapi juga melakukan aksi nyata yang memberi dampak positif bagi masyarakat.

Meski demikian, rekonstruksionisme juga menghadapi kritik. Sebagian pihak menilai bahwa pandangan ini terlalu utopis karena menaruh harapan besar bahwa pendidikan dapat dengan mudah mengubah struktur sosial yang kompleks. Kritikus berpendapat bahwa sistem politik, ekonomi, dan kekuasaan sering kali terlalu kuat untuk diubah hanya melalui pendidikan (Knight, 2018). Selain itu, fokus yang besar pada isu sosial kadang dianggap mengabaikan keterampilan akademis dasar yang juga penting untuk kesuksesan individu dalam dunia kerja. Tantangan lainnya adalah keterbatasan kapasitas guru dan sarana prasarana untuk melaksanakan pendidikan yang benar-benar dialogis dan berbasis isu sosial. Tanpa dukungan sistem yang memadai, rekonstruksionisme berisiko hanya menjadi ideal yang sulit diwujudkan dalam praktik nyata.

Namun, terlepas dari kritik tersebut, rekonstruksionisme tetap memiliki kontribusi besar dalam memperluas fungsi pendidikan. Aliran ini mengingatkan bahwa pendidikan tidak boleh terjebak pada rutinitas teknis, tetapi harus memandang dirinya sebagai bagian dari perjuangan besar membentuk masyarakat yang lebih manusiawi. Dengan menekankan kesadaran kritis, empati sosial, dan keterlibatan dalam aksi nyata, rekonstruksionisme memperluas horizon pendidikan menjadi gerakan moral dan sosial. Dalam hal ini, pendidikan tidak hanya melatih otak, tetapi juga hati dan tangan, sehingga melahirkan generasi yang tidak hanya cerdas, tetapi juga peduli dan berdaya untuk menciptakan perubahan.

Di tengah krisis global seperti perubahan iklim, ketidaksetaraan, dan disrupsi teknologi, gagasan rekonstruksionisme

menjadi semakin relevan. Dunia membutuhkan generasi yang tidak hanya mampu beradaptasi, tetapi juga mampu memperjuangkan tatanan sosial baru yang lebih berkeadilan. Pendidikan berperspektif rekonstruksionisme dapat membantu membekali peserta didik dengan kesadaran kritis, kemampuan kolaborasi, serta keberanian moral untuk menjadi agen perubahan. Dengan demikian, rekonstruksionisme menegaskan bahwa pendidikan adalah praksis transformasi sosial yang menghubungkan refleksi intelektual dengan komitmen aksi nyata.

Keseluruhan aliran filsafat pendidikan ini menunjukkan bahwa pendidikan tidak pernah tunggal dalam orientasinya. **Idealisme** mengingatkan akan pentingnya nilai-nilai moral dan spiritual yang abadi, sedangkan **Realisme** menegaskan perlunya pijakan empiris untuk memahami dunia sebagaimana adanya. **Pragmatisme** menekankan kegunaan praktis dan relevansi pengalaman, sementara **Progresivisme** mengarahkan pendidikan menjadi ruang demokratis yang adaptif terhadap kebutuhan peserta didik. Akhirnya, **Rekonstruksionisme** menghadirkan pandangan bahwa pendidikan tidak sekadar mencetak individu, tetapi juga menjadi alat transformasi sosial yang menyasar perubahan struktural masyarakat.

Kelima aliran tersebut, meskipun berbeda titik tekan, pada hakikatnya saling melengkapi. Idealisme memberi orientasi nilai, realisme memberi dasar faktual, pragmatisme menambahkan fleksibilitas kontekstual, progresivisme menghadirkan orientasi demokratis, dan rekonstruksionisme memperluas cakrawala pendidikan menjadi gerakan sosial. Dalam praktiknya, dunia pendidikan modern sering kali tidak dapat terikat pada satu aliran tunggal, melainkan memadukan prinsip-prinsip yang dianggap relevan untuk menjawab tantangan zaman. Integrasi ini menjadikan

pendidikan lebih seimbang antara dimensi etis, empiris, praktis, partisipatif, dan transformatif.

Dengan demikian, refleksi atas aliran-aliran filsafat pendidikan ini memberi bekal konseptual sekaligus inspirasi praksis bagi para pendidik dan pembuat kebijakan. Pendidikan tidak cukup hanya memindahkan pengetahuan, tetapi harus membentuk manusia seutuhnya yang berkarakter, kritis, kreatif, dan peduli terhadap realitas sosial. Di tengah kompleksitas abad ke-21, penggabungan kearifan dari idealisme hingga rekonstruksionisme memungkinkan pendidikan berfungsi sebagai wahana pembebasan sekaligus pembangunan peradaban, yang terus bergerak ke arah keadilan, kemanusiaan, dan keberlanjutan.

B. Landasan Filosofis, Psikologis, Sosiologis, Dan Yuridis Pendidikan

1. Landasan Filosofis Pendidikan

Filsafat memberi horizon makna atas pertanyaan mendasar tentang *mengapa* mendidik, *untuk siapa* pendidikan diselenggarakan, dan *ke arah mana* manusia dibentuk. Orientasi filosofis menegaskan bahwa pendidikan bukan sekadar transmisi pengetahuan, melainkan proses memanusiakan manusia, yang mensyaratkan pertimbangan ontologis tentang hakikat peserta didik, epistemologis tentang sumber dan validitas pengetahuan, serta aksiologis tentang nilai yang patut dicapai. Literatur kontemporer menekankan pentingnya kembali ke nilai sebagai jangkar kurikulum agar sistem pendidikan tidak terjerumus ke teknokrasi yang miskin makna (Biesta, 2020). Perspektif ini selaras dengan seruan global untuk menata ulang tujuan pendidikan menuju *human flourishing* alih-alih sekadar *skill training* jangka pendek (UNESCO, 2023).

Kerangka filsafat pendidikan yang kuat biasanya berangkat dari dialog antara tradisi *idealisme* yang menekankan nilai abadi, *realisme* yang menuntut keandalan empiris, serta *pragmatisme* yang menilai kebenaran dari kegunaan praktis. Ketiganya sering dihadirkan sebagai trilogi saling melengkapi: nilai memberi arah, fakta memberi pijakan, dan kebermanfaatan memberi relevansi. Diskursus ini membantu guru merumuskan keputusan pedagogis yang tidak terjebak pada dikotomi teoritis versus praktis, melainkan bergerak sebagai *praxis*—tindakan reflektif yang sadar nilai sekaligus berbasis bukti (Hattie, 2023; Darling-Hammond, 2020).

Keterarahan filosofis berdampak langsung pada perumusan tujuan pendidikan. Arah kebijakan mutakhir menempatkan *learner well-being*, karakter, dan kompetensi abad ke-21 sebagai tujuan yang setara pentingnya dengan literasi-numerasi (OECD, 2023). Visi ini mendorong orientasi *learner-centered* yang mengakui keunikan tiap anak sebagai subjek yang bermartabat, bukan objek intervensi. Argumen normatif tersebut memerlukan dukungan etika profesi—mulai dari penghormatan terhadap martabat peserta didik, keadilan, sampai tanggung jawab antar generasi—agar inovasi kurikulum dan teknologi tidak mengaburkan prinsip kemanusiaan (UNESCO, 2023).

Kurikulum Merdeka di Indonesia menampilkan resonansi kuat terhadap agenda filosofis itu melalui *Profil Pelajar Pancasila*, yang memadukan nilai kebajikan, nalar kritis, kreativitas, kemandirian, gotong royong, serta kebinekaan global sebagai *learner outcomes*. Profil ini dapat dipahami sebagai artikulasi aksiologis atas cita-cita luhur pendidikan nasional: membentuk manusia beriman, berakhlak, cakap, dan bertanggung jawab. Rujukan kebijakan menggarisbawahi pentingnya konteks lokal serta proyek lintas disiplin untuk menjembatani nilai dan realitas (Kemendikbudristek, 2022).

Arah filosofis yang sehat menghindarkan sistem dari dua ekstrem: utilitarianisme sempit yang mengukur segala sesuatu melalui angka jangka pendek, atau romantisisme yang menafikan evaluasi sama sekali. Keseimbangan antara *accountability* dan *autonomy* menjadi tema kunci; data dipakai sebagai umpan balik untuk memperbaiki pembelajaran, bukan sebagai alat hukuman yang memiskinkan makna (OECD, 2023; UNESCO, 2023). Dalam horizon ini, guru diposisikan sebagai intelektual reflektif yang memadukan penalaran etis, bukti empiris, dan kepekaan konteks—suatu komposisi yang memperlihatkan jiwa pendidikan sebagai *science of praxis*.

Ketika teknologi digital dan *artificial intelligence* kian merasuk, fondasi filosofis menjadi pagar etik sekaligus kompas arah. Gagasan *human-centered AI* menuntut tata kelola yang adil, transparan, serta akuntabel agar personalisasi belajar, *learning analytics*, dan otomatisasi asesmen memperkuat martabat anak, bukan mereduksinya menjadi sekadar data (Holmes et al., 2022; UNESCO, 2023). Penegasan ini menutup lingkaran argumen: tanpa filsafat yang hidup, inovasi mudah kehilangan nurani; tanpa inovasi yang bertanggung jawab, cita-cita filosofis sulit berjejak di kelas.

2. Landasan Psikologis Pendidikan

Psikologi memberikan pemahaman ilmiah tentang bagaimana manusia belajar, berkembang, dan termotivasi—pengetahuan yang mutlak diperlukan untuk merancang strategi, asesmen, dan lingkungan belajar yang efektif. Kajian *self-determination theory* menunjukkan bahwa otonomi, kompetensi, dan keterhubungan merupakan kebutuhan psikologis dasar yang, ketika dipenuhi, menaikkan *engagement* serta prestasi (Ryan & Deci, 2020). Prinsip ini menjelaskan mengapa pembelajaran yang memberi pilihan, umpan balik yang memperkuat kompetensi, dan hubungan guru-

murid yang hangat cenderung menghasilkan capaian yang lebih tinggi. Temuan meta-analitis terkini turut menegaskan kekuatan umpan balik berkualitas, kejelasan tujuan, dan pengajaran eksplisit sebagai pengungkit pencapaian (Hattie, 2023).

Perkembangan anak usia sekolah dasar memperlihatkan keunikan pola kognitif, sosial-emosional, moral, dan motorik. Rancangan pembelajaran yang sesuai perkembangan (*developmentally appropriate practice*) menghormati kecepatan belajar yang beragam, menyediakan scaffolding, serta memadukan *playful learning* untuk memantik rasa ingin tahu. Integrasi *social-emotional learning* memperkaya ranah kognitif melalui penguatan regulasi diri, empati, dan keterampilan hubungan, yang pada gilirannya berkorelasi dengan prestasi akademik dan iklim kelas yang positif (Darling-Hammond, 2020; OECD, 2023).

Motivasi siswa di era digital menuntut perhatian khusus. Model motivasi kontemporer membedakan antara *mastery orientation* yang tumbuh dari minat dan makna, dan *performance orientation* yang bertumpu pada pembuktian diri. Lingkungan belajar yang menonjolkan tujuan penguasaan, memperbolehkan kegagalan produktif, serta mempromosikan *growth mindset* dilaporkan lebih protektif terhadap kecemasan akademik dan *burnout* (Hattie, 2023; Ryan & Deci, 2020). Prinsip ini berimplikasi pada desain asesmen formatif yang menekankan kemajuan dan umpan balik deskriptif, bukan sekadar perbandingan.

Psikologi kognitif menambahkan lensa tentang memori, perhatian, dan beban kognitif. Strategi seperti *retrieval practice*, *spaced repetition*, dan *dual coding* memperlihatkan efek yang konsisten terhadap retensi pengetahuan dasar—modal yang diperlukan untuk pemecahan masalah tingkat tinggi. Di sisi lain,

cognitive load theory mengingatkan agar penyajian materi tidak membebani kapasitas kerja memori, terutama pada siswa SD, melalui penyuntingan informasi yang tidak relevan dan *chunking* konsep inti (Hattie, 2023). Pendekatan ini tidak anti kreativitas; justru penguasaan dasar yang terotomasi membuka ruang bagi kreativitas dan transfer.

Lingkungan psikologis yang aman menjadi prasyarat belajar yang mendalam. Kelas yang membangun rasa kebersamaan, menghormati perbedaan, dan mencegah *bullying* menyediakan *psychological safety* untuk bertanya, mencoba, dan keliru. Penelitian terkini menunjukkan bahwa kesejahteraan siswa dan guru saling terkait; investasi pada kesejahteraan guru—termasuk *professional learning communities* yang suportif—berkorelasi dengan kualitas instruksional dan keberlanjutan inovasi (OECD, 2023; Darling-Hammond, 2020).

Teknologi pendidikan membuka peluang sekaligus risiko. *Adaptive learning* dan *learning analytics* menawarkan personalisasi dan deteksi dini kesulitan belajar, sementara *AI tutoring* menjanjikan dukungan waktu nyata. Namun dimensi etis—privasi, bias, dan ketergantungan—memerlukan kebijakan perlindungan data serta literasi digital yang kuat pada guru dan siswa (Holmes et al., 2022). Prinsip psikologis menuntun agar teknologi menjadi penguat *agency*, bukan pengganti relasi manusia.

Gambaran besar itu mematri pesan sederhana: landasan psikologis menuntun pendidik merancang pengalaman belajar yang relevan bagi cara kerja pikiran dan hati manusia. Ketika kebutuhan dasar dihormati, strategi kognitif diterapkan, asesmen memberi arah, serta relasi dirawat, proses belajar tidak lagi sekadar transfer informasi, melainkan pertumbuhan kapasitas dan jati diri anak.

3. Landasan Sosiologis Pendidikan

Sosiologi menempatkan pendidikan pada jejaring struktur, budaya, dan kekuasaan, sehingga pertanyaan tentang *siapa mendapat apa, kapan, dan bagaimana* menjadi tak terelakkan. Sekolah tidak pernah netral; ia mereproduksi maupun mentransformasi struktur sosial. Laporan global menyoroti bahwa ketimpangan sosial-ekonomi cenderung beresonansi sebagai ketimpangan capaian belajar—misalnya melalui *learning poverty*—kecuali ada kebijakan afirmatif, kemitraan komunitas, serta intervensi instruksional yang adaptif (World Bank, 2022; OECD, 2023). Perspektif sosiologis mendorong strategi *equity-oriented*: diferensiasi dukungan, bimbingan literasi-numerasi dini, dan perluasan akses layanan yang berkualitas bagi kelompok rentan.

Sekolah dasar efektif biasanya bertumpu pada modal sosial: kepercayaan, norma gotong royong, serta jaringan kolaborasi yang menautkan keluarga, sekolah, dan masyarakat. Konsep *school-family-community partnerships* mendapat penekanan baru ketika pembelajaran hibrid memperluas batas kelas hingga rumah. Keterlibatan orang tua yang bermakna—bukan sekadar administratif—berkaitan positif dengan *engagement* dan capaian siswa, terutama bila sekolah menyediakan komunikasi dua arah dan kegiatan bersama yang relevan (OECD, 2023; UNESCO, 2023).

Keberagaman budaya dan bahasa menuntut pedagogi yang responsif budaya. Kurikulum yang mengakui identitas lokal, praktik bahasa ibu, dan pengetahuan tradisional membangun rasa memiliki sekaligus memperkaya pemaknaan belajar. Pendekatan *culturally sustaining pedagogy* disorot sebagai strategi yang bukan hanya menoleransi perbedaan, tetapi merawatnya sebagai sumber daya belajar, seraya menyiapkan siswa berpartisipasi di dunia global (UNESCO, 2023). Di Indonesia, tema-tema *Projek Penguatan Profil*

Pelajar Pancasila membuka kanal autentik untuk berjumpa isu kebinekaan, ekologi, dan kewargaan secara kontekstual (Kemendikbudristek, 2022).

Dimensi tata kelola dan budaya sekolah turut menentukan hasil. Kepemimpinan instruksional yang memfokuskan waktu dan sumber daya pada pembelajaran, membangun budaya kolaboratif, serta menghidupkan *professional learning communities* berasosiasi kuat dengan kualitas pengajaran dan perbaikan berkelanjutan (OECD, 2023; Hattie, 2023). Budaya sekolah yang sehat—ditandai kejelasan norma, keadilan prosedural, serta pengakuan atas suara siswa—menjadi infrastruktur sosial bagi inovasi.

Ekologi digital menghadirkan arena sosial baru. Ruang siber memperluas akses sumber belajar sekaligus risiko misinformasi dan *cyberbullying*. Literasi digital kritis, etika bermedia, dan *digital citizenship* layak diposisikan sebagai *civic education* abad ke-21. Agenda UNESCO tentang *Education for Sustainable Development* menautkan isu digital, ekologi, dan kewargaan ke dalam satu narasi kompetensi warga global yang berkeadaban (UNESCO, 2023).

Keadilan sosial di ranah pendidikan menuntut komposisi kebijakan multi-level: pembiayaan yang progresif, distribusi guru berkualitas ke wilayah 3T, dukungan intersektor bagi anak berisiko, serta mekanisme akuntabilitas yang menimbang konteks. Pelibatan aktor lokal—pemerintah daerah, komunitas adat, organisasi masyarakat—memperkuat relevansi sekaligus keberterimaan program. Ketika analitik sistem memperlihatkan kesenjangan, respons sosiologis yang berbasis bukti dan martabat manusia menjembatani angka dan cerita, mengubah data menjadi tindakan kolektif (World Bank, 2022; OECD, 2023).

Inti pesan landasan sosiologis menegaskan bahwa pendidikan bermutu lahir dari ekosistem yang adil, kolaboratif, dan berbudaya.

Relasi yang sehat antara nilai, struktur, dan praktik melahirkan sekolah sebagai komunitas belajar yang menumbuhkan semua anak, tanpa memandang latar.

4. **Landasan Yuridis Pendidikan**

Kerangka yuridis memastikan cita-cita filosofis, temuan psikologis, dan tuntutan sosiologis memperoleh kepastian arah, legitimasi, dan perlindungan. Konstitusi, undang-undang, peraturan pemerintah, serta regulasi teknis menetapkan hak dan kewajiban warga negara atas pendidikan, peran dan standar profesi guru, mekanisme pembiayaan, serta tolok ukur mutu. Prinsip *rule of law* menjamin kesetaraan akses, *non-discrimination*, dan akuntabilitas penyelenggara layanan pendidikan—baik negeri maupun swasta—serta membuka kanal keberatan dan pemulihan jika hak warga terlanggar. Rujukan kebijakan mutakhir di Indonesia menggarisbawahi transformasi kurikulum, penguatan asesmen, serta tata kelola berbasis data sebagai inti agenda perubahan (Kemendikbudristek, 2022).

Arsitektur yuridis yang sehat harus adaptif terhadap perubahan zaman. Transformasi digital, misalnya, menuntut pembaruan norma tentang perlindungan data pribadi anak, etika *AI* di ruang kelas, dan akses setara terhadap perangkat serta konektivitas. Organisasi internasional memberi pedoman agar negara-negara menata kerangka regulasi yang menyeimbangkan inovasi dan perlindungan—mulai dari transparansi algoritme, *data minimization*, sampai akuntabilitas penyedia teknologi (UNESCO, 2023; Holmes et al., 2022). Kerangka ini relevan bagi satuan pendidikan yang memanfaatkan *learning analytics* dan sistem *edtech* agar pemrosesan data tunduk pada asas keperluan, proporsionalitas, dan keamanan.

Dimensi yuridis juga mencakup standar nasional pendidikan yang menetapkan profil lulusan, isi kurikulum, proses pembelajaran, penilaian, pendidik dan tenaga kependidikan, sarana prasarana, pengelolaan, pembiayaan, serta penjaminan mutu. Standar ini berfungsi sebagai *common language* lintas daerah untuk memastikan kesetaraan layanan, seraya memberi ruang otonomi kurikulum agar sekolah dapat berinovasi sesuai konteks. Pendekatan *standards-based reform* yang diimbangi fleksibilitas lokal terbukti lebih berkelanjutan dibanding model yang terlampau sentralistik atau sebaliknya sangat terfragmentasi (OECD, 2023).

Hak peserta didik atas pendidikan inklusif merupakan area yuridis strategis. Prinsip *reasonable accommodation* dan *universal design for learning* hendaknya tertera dalam regulasi agar anak berkebutuhan khusus, penyandang disabilitas, dan kelompok minoritas memperoleh layanan yang setara. Kebijakan inklusi yang kuat berkonsekuensi pada alokasi sumber daya, pelatihan guru, serta mekanisme asesmen alternatif yang sah secara hukum (UNESCO, 2023). Landasan ini mengikat tekad etis menjadi kewajiban legal yang dapat dituntut pelaksanaannya.

Akuntabilitas publik menuntut tata kelola yang transparan serta partisipatif. Instrumen seperti *school report cards*, rapor pendidikan, dan audit mutu internal-eksternal memberi gambaran kinerja yang dapat diakses warga. Sisi yuridis memastikan integritas proses—misalnya keabsahan pengumpulan dan pelaporan data, hak keberatan atas ketidakakuratan, serta tata cara perbaikan. Ketika data dijadikan dasar pengambilan keputusan anggaran atau perbaikan kurikulum, fondasi hukum mencegah penyalahgunaan dan menjaga keadilan alokasi (World Bank, 2022; OECD, 2023).

Peran profesi guru mendapat tempat istimewa pada kerangka perundangan. Standar kompetensi, kualifikasi, perlindungan profesi,

dan pengembangan berkelanjutan mengikat institusi penyedia pendidikan guru dan pemerintah sebagai penanggung jawab ekosistem. Bukti internasional menyatakan bahwa negara yang menata kualifikasi, kesejahteraan, dan *career ladder* guru secara konsisten cenderung menunjukkan capaian siswa yang stabil sekaligus varians antarsekolah yang lebih kecil (OECD, 2023; Darling-Hammond, 2020). Kerangka yuridis yang mendukung *continuous professional development* memastikan inovasi tidak berhenti pada pilot, melainkan berakar pada kultur profesi.

Penutup bagi dimensi yuridis menandakan satu hal: hukum bukan sekadar pagar, melainkan jembatan yang mengalirkan nilai ke tindakan. Ketika aturan diletakkan sebagai *enabler*—memberi kepastian, melindungi yang rentan, dan menuntun alokasi sumber daya—maka keseluruhan ekosistem pendidikan mendapat ruang aman untuk bereksperimen, belajar, dan bertumbuh menuju keadilan serta keberlanjutan.

Sebagai simpulan, landasan filosofis, psikologis, sosiologis, dan yuridis pendidikan membentuk satu kesatuan yang tidak terpisahkan. Filsafat menegaskan arah, tujuan, serta nilai luhur yang hendak dicapai pendidikan; psikologi memberikan dasar ilmiah mengenai bagaimana peserta didik berkembang, termotivasi, dan belajar secara optimal; sosiologi menghadirkan kesadaran akan peran pendidikan dalam mengatasi ketimpangan sosial dan membangun ekosistem yang adil; sedangkan yuridis memastikan seluruh ideal tersebut memiliki legitimasi hukum, perlindungan hak, serta kepastian dalam implementasi. Integrasi keempatnya menghadirkan kerangka konseptual dan praktis yang mampu menyeimbangkan visi normatif, kebutuhan individu, realitas sosial, dan aturan yang mengikat.

Ketika pendidikan dipandang hanya dari satu dimensi, potensi bias dan reduksionisme sulit dihindarkan. Orientasi filosofis tanpa pijakan psikologis berisiko terjebak pada idealisme yang jauh dari realitas peserta didik; pendekatan psikologis yang tidak ditopang filsafat bisa tereduksi menjadi teknokratis; sosiologi tanpa landasan normatif mudah terjebak pada pragmatisme struktural; dan hukum tanpa roh filosofis, psikologis, serta sosiologis berisiko melahirkan regulasi kaku tanpa empati. Oleh sebab itu, kolaborasi lintas dimensi harus dipandang sebagai keniscayaan. Pendidikan yang kuat lahir dari kesadaran bahwa setiap keputusan kurikulum, strategi pembelajaran, maupun kebijakan sekolah selalu memiliki basis nilai, ilmu, relasi sosial, dan legitimasi hukum yang saling menopang (Biesta, 2020; OECD, 2023; UNESCO, 2023).

Paradigma pendidikan abad ke-21 menuntut ekosistem yang tidak hanya berfokus pada pencapaian akademik, melainkan juga pada kesejahteraan, karakter, literasi baru, dan keadilan sosial. Filosofi nilai universal, psikologi perkembangan, sensitivitas sosial, dan kepastian hukum menjadi instrumen strategis untuk mewujudkan pendidikan yang humanis sekaligus adaptif terhadap tantangan global, teknologi, dan keberlanjutan. Kehadiran keempat landasan tersebut tidak hanya memberi arah konseptual, tetapi juga menjamin bahwa pendidikan tetap berpijak pada martabat manusia, relevan secara sosial, efektif secara pedagogis, serta sah secara yuridis. Inilah fondasi kokoh yang memastikan pendidikan benar-benar berfungsi sebagai jalan pembebasan, pemberdayaan, dan pembangunan bangsa menuju masa depan yang lebih adil dan berkeadaban (Darling-Hammond, 2020; Ryan & Deci, 2020; World Bank, 2022).

C. Pendidikan Sebagai Proses Humanisasi Dan Enkulturas

1. Pendidikan sebagai Proses Humanisasi

Konsep pendidikan sebagai proses humanisasi mengandung makna bahwa tujuan hakiki pendidikan adalah memanusiakan manusia, yaitu menumbuhkan potensi kemanusiaan agar peserta didik tidak hanya cakap secara kognitif tetapi juga matang secara moral, spiritual, sosial, dan emosional. Pandangan ini menolak reduksionisme yang melihat pendidikan sebatas transmisi pengetahuan teknis, melainkan menekankan bahwa pendidikan harus memfasilitasi terbentuknya manusia yang berbudaya, bermartabat, dan beretika (Biesta, 2020). Humanisasi menegaskan bahwa pendidikan bukan semata menyiapkan tenaga kerja untuk pasar, melainkan membentuk pribadi yang utuh dan berdaya dalam kehidupan.

Humanisasi pendidikan menempatkan manusia sebagai subjek yang memiliki *agency*, bukan objek yang harus dipatuhi semata. Artinya, peserta didik dipandang sebagai individu yang memiliki potensi untuk berpikir, memilih, dan bertindak berdasarkan nilai-nilai kemanusiaan. Guru bukan hanya instruktur pengetahuan, melainkan fasilitator yang menumbuhkan kesadaran kritis, keberanian moral, serta kemampuan reflektif dalam diri peserta didik (Noddings, 2020). Oleh sebab itu, pendidikan sebagai humanisasi menuntut relasi dialogis antara guru dan murid, di mana proses belajar mengajar dipandang sebagai perjumpaan kemanusiaan yang saling memperkaya, bukan hubungan otoriter satu arah.

Gagasan humanisasi erat kaitannya dengan pemikiran Paulo Freire yang menekankan pentingnya pendidikan sebagai praksis pembebasan. Melalui pendidikan, peserta didik diharapkan mampu

menyadari struktur penindasan, kemudian mengembangkan kesadaran kritis (*critical consciousness*) yang mendorong mereka untuk berpartisipasi aktif dalam membangun masyarakat yang adil (Freire, 2020). Pemikiran ini sangat relevan bagi pendidikan kontemporer, terutama di negara-negara berkembang, termasuk Indonesia, yang menghadapi ketimpangan sosial, budaya, dan ekonomi. Pendidikan berbasis humanisasi berfungsi sebagai medium transformasi, bukan sekadar alat reproduksi struktur sosial yang ada.

Humanisasi juga berhubungan erat dengan dimensi etis pendidikan. Tujuan pendidikan tidak dapat dilepaskan dari pembentukan karakter dan moralitas peserta didik. Pendidikan yang berorientasi humanisasi harus mengintegrasikan nilai-nilai universal seperti kejujuran, keadilan, empati, dan tanggung jawab sosial ke dalam setiap proses pembelajaran. Nilai-nilai ini menjadi fondasi agar peserta didik mampu hidup berdampingan secara damai dalam masyarakat yang multikultural dan global (UNESCO, 2023). Dalam konteks Indonesia, nilai-nilai humanisasi selaras dengan *Profil Pelajar Pancasila* yang menekankan enam dimensi karakter, yaitu beriman, mandiri, bergotong royong, bernalar kritis, kreatif, dan berkebinekaan global (Kemendikbudristek, 2022).

Orientasi humanisasi menuntut pendekatan pendidikan yang partisipatif, demokratis, dan inklusif. Sistem pembelajaran yang menekankan hafalan dan ketaatan buta sering kali mengabaikan esensi kemanusiaan peserta didik. Sebaliknya, pendekatan berbasis *student-centered learning* memungkinkan peserta didik menemukan makna dari proses belajarnya, membangun pengetahuan secara aktif, serta mengembangkan identitas diri yang autentik (Hattie, 2023). Proses ini melibatkan pengakuan atas keragaman pengalaman

belajar, perbedaan latar belakang, serta penghormatan terhadap hak setiap individu untuk berkembang sesuai potensinya.

Transformasi pendidikan menuju orientasi humanisasi juga dituntut oleh perkembangan global yang semakin kompleks. Era digital, revolusi industri 4.0, dan munculnya kecerdasan buatan (AI) membawa tantangan baru bagi pendidikan. Di satu sisi, teknologi memberikan peluang untuk memperkaya proses belajar; namun di sisi lain, ada risiko dehumanisasi ketika pendidikan direduksi menjadi sekadar algoritma efisiensi atau angka-angka statistik. Untuk itu, pendidikan humanis harus memastikan bahwa pemanfaatan teknologi tetap berorientasi pada martabat manusia, memperkuat relasi sosial, serta menumbuhkan empati dan solidaritas (Floridi & Cows, 2019).

Humanisasi juga menekankan pentingnya kesejahteraan psikologis peserta didik. Pendidikan yang berorientasi pada capaian kognitif semata sering mengabaikan aspek kesehatan mental, padahal penelitian menunjukkan bahwa kesehatan psikologis sangat berpengaruh pada efektivitas belajar (Ryan & Deci, 2020). Oleh sebab itu, pendidikan harus menjadi ruang yang aman (*safe space*), penuh dukungan emosional, serta mendorong resiliensi. Guru berperan bukan hanya sebagai pengajar, tetapi juga sebagai pembimbing yang peduli terhadap kondisi emosional dan psikososial peserta didik.

Sebuah sistem pendidikan yang berorientasi humanisasi juga memerlukan tata kelola yang menjunjung prinsip keadilan sosial. Akses terhadap pendidikan bermutu merupakan hak asasi yang tidak boleh terbatas oleh status sosial, ekonomi, atau geografis. Prinsip keadilan ini menegaskan bahwa pendidikan harus berperan dalam mengurangi ketimpangan sosial, bukan mempertebal jurang yang sudah ada. Oleh karena itu, kebijakan pendidikan harus berfokus

pada pemerataan akses, peningkatan mutu, serta dukungan terhadap kelompok marjinal (World Bank, 2022).

Keberhasilan pendidikan humanis dapat diukur melalui terbentuknya pribadi-pribadi yang memiliki kesadaran diri, kepedulian terhadap sesama, serta kemampuan untuk membangun kehidupan bersama yang lebih baik. Pendidikan bukan hanya menghasilkan tenaga kerja terampil, melainkan membentuk warga negara yang memiliki komitmen etis terhadap keadilan dan kemanusiaan. Hal ini menegaskan bahwa pendidikan humanis merupakan fondasi penting untuk membangun masyarakat yang inklusif, demokratis, dan berkelanjutan.

2. Pendidikan sebagai Proses Enkulturas

Enkulturas merupakan konsep penting yang menjelaskan bagaimana pendidikan berfungsi mentransmisikan, menginternalisasi, sekaligus mentransformasi nilai, norma, dan tradisi budaya kepada generasi muda. Pendidikan sebagai enkulturas berarti proses belajar tidak hanya bertujuan membekali peserta didik dengan keterampilan kognitif, tetapi juga menanamkan nilai-nilai budaya yang menjadi identitas suatu masyarakat. Enkulturas menciptakan kesinambungan antar generasi, menjaga warisan budaya, sekaligus membuka ruang untuk adaptasi terhadap perubahan zaman (Banks, 2020).

Pendidikan sebagai enkulturas menekankan bahwa manusia tidak lahir dalam ruang hampa budaya. Sejak awal kehidupan, individu berinteraksi dengan nilai, bahasa, simbol, dan kebiasaan yang hidup dalam masyarakatnya. Melalui pendidikan, nilai-nilai tersebut dilembagakan secara sistematis agar generasi berikutnya mampu berfungsi dalam komunitas sosialnya. Oleh sebab itu, pendidikan menjadi instrumen strategis bagi pelestarian sekaligus

pengembangan budaya (Tilaar, 2021). Dalam konteks Indonesia, pendidikan sebagai enkulturasi memiliki arti penting karena keberagaman budaya yang luar biasa, sehingga sekolah harus menjadi ruang yang merawat pluralitas sekaligus memperkuat identitas nasional.

Enkulturasi dalam pendidikan mencakup tiga dimensi utama. Pertama, transmisi budaya, yaitu upaya mewariskan nilai dan norma dari generasi sebelumnya ke generasi berikutnya. Kedua, internalisasi, yaitu proses penyerapan nilai-nilai budaya hingga menjadi bagian dari identitas individu. Ketiga, transformasi, yaitu adaptasi nilai-nilai budaya agar tetap relevan dalam konteks modern. Ketiga dimensi ini menegaskan bahwa pendidikan bukan hanya mempertahankan masa lalu, tetapi juga membekali peserta didik untuk menghadapi masa depan secara kreatif dan kritis (Sutrisno, 2022).

Pendidikan sebagai enkulturasi juga berhubungan erat dengan konsep *multicultural education*. Di era globalisasi, peserta didik hidup di tengah keragaman budaya yang semakin intensif. Pendidikan harus menyiapkan mereka agar mampu hidup berdampingan secara harmonis, menghargai perbedaan, dan mengembangkan identitas global tanpa kehilangan akar lokalnya (Banks & Banks, 2021). Oleh sebab itu, sekolah dituntut tidak hanya mengajarkan toleransi, tetapi juga membangun sikap saling menghargai serta kemampuan kolaborasi lintas budaya.

Enkulturasi menuntut kurikulum yang kontekstual dan relevan dengan kehidupan masyarakat. Kurikulum tidak boleh hanya menekankan aspek akademik universal, tetapi juga harus memasukkan nilai budaya lokal, kearifan tradisional, serta praktik sosial yang hidup dalam komunitas. Upaya ini dapat memperkuat keterhubungan antara sekolah dan masyarakat, sekaligus memberi

makna yang lebih mendalam bagi peserta didik (Kemendikbudristek, 2022). Misalnya, integrasi pendidikan lingkungan berbasis kearifan lokal dapat menanamkan kepedulian ekologis sekaligus menjaga tradisi masyarakat setempat (UNESCO, 2023).

Konteks Indonesia memberikan contoh bagaimana pendidikan sebagai enkulturasi dijalankan melalui *Profil Pelajar Pancasila*. Dimensi berkebinekaan global menuntut peserta didik untuk menghargai identitas budaya, menghormati perbedaan, serta aktif berkontribusi dalam masyarakat multikultural. Enkulturasi di sini berarti menanamkan nilai Pancasila bukan hanya sebagai hafalan, tetapi sebagai laku hidup yang membentuk pola pikir, sikap, dan perilaku sehari-hari (Haryanto, 2021). Pendidikan yang berorientasi enkulturasi tidak hanya berfungsi melestarikan budaya, tetapi juga membangun kesadaran kritis terhadap budaya itu sendiri, sehingga peserta didik mampu memilah mana nilai yang relevan dipertahankan dan mana yang perlu ditransformasi.

Tantangan terbesar dari pendidikan sebagai enkulturasi adalah bagaimana menjaga keseimbangan antara pelestarian dan inovasi budaya. Globalisasi sering kali membawa arus homogenisasi budaya, yang berpotensi mengikis identitas lokal. Oleh karena itu, pendidikan harus berperan sebagai benteng sekaligus jembatan: benteng yang melindungi kearifan lokal, dan jembatan yang menghubungkan budaya lokal dengan dinamika global. Strategi ini dapat diwujudkan melalui pedagogi kritis yang memungkinkan peserta didik merefleksikan budayanya sendiri, sekaligus terbuka terhadap interaksi lintas budaya (Gay, 2020).

Guru memainkan peran sentral dalam enkulturasi. Mereka bukan hanya pengajar materi akademik, melainkan agen budaya yang menghadirkan nilai-nilai masyarakat ke ruang kelas. Melalui metode pembelajaran berbasis cerita, praktik budaya, dan proyek

kolaboratif, guru dapat menjadikan kelas sebagai ruang dialog antar budaya. Keberhasilan guru dalam mengintegrasikan budaya ke dalam pembelajaran akan menentukan sejauh mana pendidikan mampu menjalankan fungsi enkulturasinya (Nieto, 2020).

Enkulturasasi juga memerlukan dukungan kebijakan publik. Pemerintah perlu memastikan bahwa kebijakan pendidikan nasional memberi ruang yang luas bagi integrasi budaya lokal, tanpa kehilangan standar kualitas global. Keseimbangan antara muatan lokal dan standar internasional sangat penting agar peserta didik mampu berkompetisi secara global, namun tetap berakar kuat pada identitas budayanya. Prinsip ini sejalan dengan gagasan pendidikan berkelanjutan yang menekankan keselarasan antara lokalitas, nasionalitas, dan globalitas (OECD, 2023).

Kesimpulannya, pendidikan sebagai enkulturasasi menegaskan bahwa proses belajar selalu berakar pada konteks sosial budaya. Keberhasilan pendidikan tidak hanya diukur dari skor akademik, tetapi dari sejauh mana ia berhasil menumbuhkan manusia yang berakar pada budayanya, terbuka terhadap perbedaan, serta mampu menjadi agen transformasi sosial. Proses ini membutuhkan kurikulum kontekstual, guru yang berperan sebagai agen budaya, serta kebijakan yang mendukung keberagaman. Enkulturasasi menjadikan pendidikan sebagai ruang di mana identitas, nilai, dan kearifan budaya tidak hanya dilestarikan, tetapi juga diberdayakan untuk menghadapi tantangan dunia modern.

Sebagai penutup, pendidikan sebagai proses humanisasi menegaskan bahwa esensi mendidik adalah menumbuhkan martabat manusia seutuhnya. Setiap peserta didik dipandang bukan sekadar penerima pengetahuan, melainkan pribadi yang memiliki potensi intelektual, emosional, moral, dan spiritual yang perlu diarahkan agar berkembang harmonis. Orientasi ini membebaskan pendidikan

dari reduksi teknokratis yang hanya menekankan capaian kognitif, sekaligus menjadikannya sebagai jalan pembentukan karakter, kesadaran kritis, dan tanggung jawab sosial. Humanisasi memastikan bahwa pendidikan tetap berpijak pada penghormatan terhadap nilai-nilai universal kemanusiaan.

Perspektif enkulturasi memperkuat fungsi pendidikan sebagai wahana pewarisan, internalisasi, dan transformasi nilai budaya. Proses belajar bukan sekadar menyiapkan keterampilan akademik, tetapi juga memperkuat identitas, menumbuhkan rasa kebersamaan, serta memelihara keberlanjutan tradisi dalam menghadapi arus perubahan global. Pendidikan sebagai enkulturasi menciptakan keseimbangan antara pelestarian dan pembaruan budaya, sehingga generasi muda mampu menjaga akar tradisi sekaligus adaptif menghadapi realitas dunia modern yang plural.

Kedua perspektif tersebut membentuk satu kesatuan utuh yang menegaskan peran pendidikan sebagai proses memanusiakan sekaligus membudayakan manusia. Humanisasi memberi arah normatif dan etis, sementara enkulturasi memberikan konteks sosial budaya yang konkret. Integrasi keduanya menjadikan pendidikan berfungsi sebagai fondasi pembangunan manusia dan masyarakat, melahirkan pribadi yang berakhlak, berdaya saing, serta tetap berakar pada nilai kemanusiaan dan kebudayaan. Pendidikan yang demikianlah yang mampu menjawab tantangan abad ke-21 dan sekaligus menjaga keberlanjutan peradaban.

D. Relevansi Filsafat Pendidikan Bagi Guru SD

1. Filsafat Pendidikan sebagai Fondasi Epistemologis dan Etis bagi Guru SD

Filsafat pendidikan hadir sebagai landasan epistemologis dan etis yang mengarahkan guru Sekolah Dasar dalam merancang,

melaksanakan, serta mengevaluasi proses pembelajaran. Peran filsafat pendidikan tidak hanya memberi kerangka konseptual untuk memahami hakikat peserta didik, tujuan pendidikan, dan metode pembelajaran, tetapi juga menawarkan arah moral bagi guru dalam mengambil keputusan pedagogis. Guru SD sebagai pendidik pada jenjang awal memiliki tanggung jawab besar dalam membentuk dasar-dasar kepribadian, keterampilan, dan karakter peserta didik. Posisi strategis ini menuntut fondasi filosofis yang kokoh agar praktik mengajar tidak sekadar teknis, melainkan sarat makna dan nilai (Biesta, 2020).

Pandangan filosofis memberikan guru SD perspektif kritis terhadap hakikat belajar dan mengajar. Pertanyaan-pertanyaan mendasar seperti “untuk apa anak-anak belajar?”, “apa yang seharusnya diajarkan?”, atau “bagaimana seharusnya guru memperlakukan peserta didik?” tidak dapat dijawab hanya melalui pendekatan teknis. Guru memerlukan pijakan filsafat untuk menimbang pilihan kurikulum, metode, serta evaluasi yang paling sesuai bagi perkembangan anak. Filsafat pendidikan memberikan kerangka berpikir komprehensif sehingga guru tidak hanya menjadi pelaksana kebijakan, tetapi juga aktor reflektif yang mampu menyesuaikan praktik pembelajaran dengan kebutuhan nyata peserta didik (Darling-Hammond, 2020).

Guru SD juga memerlukan orientasi etis dalam menghadapi kompleksitas kelas yang heterogen. Anak-anak hadir dengan latar belakang sosial, budaya, dan ekonomi yang beragam, sehingga pendekatan seragam sering kali gagal memenuhi kebutuhan mereka. Filsafat pendidikan menegaskan bahwa setiap anak memiliki martabat yang harus dihormati, sekaligus potensi unik yang harus diberdayakan. Perspektif humanistik ini mencegah guru terjebak pada paradigma mekanistik yang memandang anak sebagai objek

pasif. Sebaliknya, anak diposisikan sebagai subjek pembelajaran yang aktif dan memiliki *agency* untuk membangun pengetahuan melalui pengalaman (Noddings, 2020).

Konteks pendidikan dasar di Indonesia semakin memperlihatkan urgensi filsafat pendidikan. Implementasi Kurikulum Merdeka misalnya, menuntut guru memahami konsep *student-centered learning*, proyek penguatan *Profil Pelajar Pancasila*, serta penekanan pada pembelajaran yang kontekstual. Semua ini memerlukan pemahaman filosofis tentang hakikat belajar, makna kebebasan, serta tujuan pendidikan nasional. Tanpa kerangka filosofis yang kuat, implementasi kurikulum berpotensi hanya formalitas administratif yang jauh dari semangat transformasi (Kemendikbudristek, 2022).

Dimensi epistemologis filsafat pendidikan juga membantu guru dalam menilai validitas pengetahuan yang diajarkan. Pengetahuan di sekolah dasar tidak dapat dipandang hanya sebagai kumpulan fakta, melainkan sebagai konstruksi yang memiliki dasar ontologis, epistemologis, dan aksiologis. Guru perlu menyadari bahwa proses transfer pengetahuan bukanlah proses netral, melainkan sarat nilai. Pertanyaan mengenai kebenaran, manfaat, dan tujuan pengetahuan menjadi refleksi penting agar pembelajaran tetap relevan dengan kebutuhan peserta didik sekaligus tantangan masyarakat. Orientasi ini mendorong guru untuk mengajarkan keterampilan berpikir kritis, kreativitas, serta integritas sebagai bagian dari pembelajaran sehari-hari (OECD, 2023).

Tantangan globalisasi dan digitalisasi menambah urgensi relevansi filsafat pendidikan. Di era kecerdasan buatan dan otomatisasi, fungsi guru bukan hanya menyampaikan informasi yang tersedia di internet, melainkan membimbing anak-anak

mengembangkan literasi digital, etika teknologi, serta kemampuan membedakan kebenaran dari misinformasi. Filsafat pendidikan berperan membantu guru mengartikulasikan makna pendidikan yang humanis di tengah derasnya arus teknologi. Pendidikan tidak boleh sekadar memproduksi individu yang kompetitif di pasar kerja, tetapi harus membentuk manusia yang berkarakter, peduli, dan mampu membangun masa depan berkelanjutan (Floridi & Cowls, 2019).

Seorang guru SD yang berlandaskan filsafat pendidikan juga lebih siap menghadapi dilema moral di kelas. Misalnya, ketika menghadapi konflik antar siswa, guru perlu menyeimbangkan aspek disiplin, empati, dan keadilan. Filsafat pendidikan memberi dasar normatif untuk mempertimbangkan keputusan-keputusan tersebut, bukan semata berdasarkan aturan administratif. Keputusan pedagogis yang dilandasi pertimbangan filosofis akan lebih peka terhadap nilai kemanusiaan, konteks sosial, dan kebutuhan anak, sehingga hasil pendidikan tidak hanya terukur pada aspek akademik, tetapi juga pada kualitas moral dan karakter peserta didik (Ryan & Deci, 2020).

Melalui kerangka filosofis, guru SD juga dipandu untuk menyadari dimensi transformatif pendidikan. Pendidikan tidak berhenti pada individu, tetapi juga berfungsi sebagai sarana membangun masyarakat. Guru yang memahami filsafat pendidikan menyadari bahwa kelas adalah miniatur masyarakat, tempat anak-anak belajar hidup bersama, menghargai perbedaan, dan bekerja sama. Pemahaman ini menegaskan relevansi filsafat pendidikan dalam membekali guru agar mampu mendidik generasi yang siap menjadi warga negara demokratis, berkeadilan, dan berkeadaban (UNESCO, 2023).

2. **Relevansi Praktis Filsafat Pendidikan bagi Guru SD di Era Kontemporer**

Filsafat pendidikan tidak berhenti pada ranah konseptual, melainkan memiliki relevansi praktis yang sangat nyata bagi guru SD. Orientasi filosofis memberikan landasan untuk merancang kurikulum, memilih metode pembelajaran, serta menilai capaian belajar secara lebih holistik. Guru yang berorientasi filosofis mampu menyelaraskan antara tuntutan kurikulum, kebutuhan individu peserta didik, serta dinamika masyarakat. Hal ini menjadikan guru tidak sekadar pengajar, melainkan arsitek pembelajaran yang membentuk identitas dan karakter anak sejak dini (Schunk et al., 2021).

Relevansi filsafat pendidikan terlihat jelas pada praktik perancangan kurikulum. Filsafat menentukan apa yang dianggap penting untuk diajarkan di sekolah dasar. Misalnya, filsafat progresivisme menekankan pentingnya pengalaman nyata dan *problem-based learning*, sementara humanisme menekankan pada pengembangan potensi individu secara utuh. Guru yang memahami keragaman filsafat pendidikan lebih mampu menafsirkan kurikulum secara kreatif dan tidak kaku. Mereka dapat mengintegrasikan nilai-nilai lokal, kearifan budaya, serta kebutuhan kontemporer ke dalam rancangan pembelajaran yang bermakna (Banks, 2020).

Pemilihan metode pembelajaran juga dipandu oleh refleksi filosofis. Guru yang memahami filsafat konstruktivisme akan mendorong peserta didik membangun pengetahuan melalui aktivitas eksploratif, bukan sekadar menerima informasi secara pasif. Pendekatan *inquiry-based learning* atau *project-based learning* merupakan contoh konkret implementasi pandangan filosofis dalam pembelajaran. Metode ini terbukti efektif menumbuhkan keterampilan abad ke-21 seperti kolaborasi, komunikasi, kreativitas,

dan berpikir kritis (Hattie, 2023). Tanpa kesadaran filosofis, guru cenderung hanya mengulangi metode tradisional yang kurang relevan bagi kebutuhan anak.

Relevansi filsafat pendidikan juga tercermin dalam evaluasi pembelajaran. Guru SD yang memahami filsafat pendidikan tidak akan menilai keberhasilan siswa hanya dari skor ujian. Mereka akan memandang evaluasi sebagai proses holistik yang mencakup aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik. Pendekatan ini lebih sesuai dengan realitas perkembangan anak usia sekolah dasar, yang membutuhkan pengakuan terhadap seluruh dimensi tumbuh kembang mereka. Filosofi ini selaras dengan pendekatan *assessment for learning* yang menekankan umpan balik formatif untuk mendukung perkembangan, bukan sekadar penilaian sumatif (Black & Wiliam, 2018; meski klasik, dikontekstualisasi ulang oleh OECD, 2023).

Guru SD juga memerlukan filsafat pendidikan untuk menghadapi perubahan sosial yang cepat. Fenomena global seperti perubahan iklim, pandemi, dan disrupsi digital menuntut generasi baru yang tangguh, peduli, dan mampu beradaptasi. Guru yang memiliki refleksi filosofis akan lebih mampu mengaitkan isu-isu global ini ke dalam pembelajaran kontekstual. Pendidikan tentang keberlanjutan misalnya, bukan hanya soal fakta sains, tetapi juga soal nilai etis mengenai tanggung jawab terhadap bumi dan generasi mendatang. Pendekatan filosofis membantu guru mengintegrasikan aspek kognitif, afektif, dan aksiologis ke dalam pendidikan lingkungan (UNESCO, 2023).

Relevansi filsafat pendidikan bagi guru SD juga terlihat pada peran mereka sebagai pemimpin moral di kelas. Guru bukan hanya teladan akademik, tetapi juga teladan etika. Filsafat pendidikan menegaskan pentingnya integritas, keadilan, dan empati dalam

praktik mengajar. Anak-anak usia SD belajar tidak hanya dari kata-kata, tetapi juga dari tindakan nyata guru. Oleh sebab itu, refleksi filosofis menuntut guru untuk selalu mengaitkan tindakannya dengan nilai-nilai moral universal, sehingga kelas menjadi ruang pembelajaran etika yang hidup (Noddings, 2020).

Lebih jauh, filsafat pendidikan membantu guru memahami bahwa pembelajaran adalah proses membentuk warga negara yang demokratis. Anak-anak belajar keterampilan sosial seperti kerja sama, resolusi konflik, dan partisipasi dalam pengambilan keputusan kelas. Semua ini mencerminkan fungsi demokratis pendidikan sebagaimana dirumuskan Dewey dan masih relevan hingga saat ini. Guru yang berorientasi filosofis menyadari bahwa setiap aktivitas kelas adalah latihan kehidupan bermasyarakat yang demokratis (Dewey, 1938; relevansi kontekstual oleh Biesta, 2020).

Relevansi praktis lainnya terlihat pada kebutuhan guru untuk mengintegrasikan teknologi ke dalam pembelajaran. Pemanfaatan platform digital, *gamification*, maupun *blended learning* memerlukan pertimbangan filosofis agar teknologi tidak mendominasi, melainkan mendukung interaksi humanis. Filsafat pendidikan menuntut guru agar penggunaan teknologi tetap berpihak pada anak, memperkuat kolaborasi, dan menumbuhkan empati, bukan menciptakan isolasi digital (Holmes et al., 2022). Refleksi ini penting agar pendidikan dasar tidak kehilangan sentuhan kemanusiaannya di tengah revolusi digital.

Akhirnya, filsafat pendidikan relevan bagi guru SD sebagai sarana refleksi diri. Seorang guru yang merefleksikan praktiknya melalui kacamata filosofis akan lebih sadar akan tujuan, nilai, serta dampak pekerjaannya. Refleksi ini menumbuhkan sikap profesional yang berorientasi pada pengabdian, bukan semata pada rutinitas administratif. Guru yang berfilsafat mampu memaknai pekerjaannya

sebagai panggilan etis, bukan hanya profesi. Kesadaran inilah yang pada akhirnya menjadikan guru SD bukan sekadar pengajar, melainkan pendidik sejati yang memanusiakan manusia dan membudayakan generasi baru.

Sebagai simpulan, relevansi filsafat pendidikan bagi guru Sekolah Dasar terletak pada kemampuannya memberikan kerangka konseptual dan normatif yang memandu praktik pendidikan secara utuh. Filsafat menolong guru memahami tujuan pendidikan bukan hanya sebagai transfer pengetahuan, melainkan sebagai proses humanisasi yang menumbuhkan martabat, potensi, dan karakter anak. Fondasi filosofis inilah yang membedakan guru sebagai pendidik dengan sekadar pengajar teknis, karena setiap keputusan pedagogis yang diambil selalu berakar pada nilai, prinsip, dan tujuan luhur pendidikan.

Relevansi tersebut semakin nyata ketika guru menghadapi kompleksitas kehidupan kelas yang dipenuhi keragaman latar belakang, kebutuhan individual, dan tantangan global. Orientasi filosofis memungkinkan guru menafsirkan kurikulum secara kreatif, memilih metode pembelajaran yang kontekstual, serta menilai capaian belajar secara holistik. Guru tidak lagi sekadar melaksanakan aturan administratif, melainkan hadir sebagai pemimpin moral, fasilitator pengalaman, dan teladan etika bagi anak-anak. Filsafat pendidikan membantu guru menyadari bahwa pembelajaran merupakan ruang untuk membangun kesadaran kritis, solidaritas, dan tanggung jawab sosial peserta didik sejak dini.

Keterkaitan antara filsafat pendidikan dan profesi guru SD akhirnya menegaskan pentingnya refleksi berkelanjutan. Guru yang mampu berpikir filosofis tidak hanya mengajar untuk hari ini, tetapi juga mempersiapkan generasi yang siap menghadapi masa depan penuh ketidakpastian. Orientasi filosofis membekali guru dengan

pandangan luas, nilai-nilai kemanusiaan, serta kepekaan etis yang memastikan bahwa pendidikan di sekolah dasar tetap relevan, adaptif, dan bermakna. Di titik inilah filsafat pendidikan menjadi bukan sekadar teori abstrak, melainkan sumber inspirasi yang membentuk identitas guru sebagai pendidik sejati yang menyalakan cahaya pengetahuan sekaligus kebijaksanaan bagi kehidupan.

Daftar Pustaka

- Banks, J. A. (2020). *Multicultural education: Issues and perspectives* (10th ed.). Wiley.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2021). *Handbook of research on multicultural education* (3rd ed.). Wiley.
- Biesta, G. (2020). *Educational research: An unorthodox introduction*. Routledge.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). *Classroom assessment and pedagogy*. Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2020). *The right to learn: Creating schools that work* (Rev. ed.). Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Dewey, J. (2011). *Experience and education* (Reissue of 1938 ed.). Simon & Schuster.
- Dewey, J. (2016). *Democracy and education* (Reprint of 1916 ed.). Free Press.
- Floridi, L., & Cows, J. (2019). A unified framework of five principles for AI in society. *Harvard Data Science Review*, 1(1). <https://doi.org/10.1162/99608f92.8cd550d1>

- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed* (50th anniversary ed.; M. B. Ramos, Trans.). Bloomsbury.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Hacker, P. (2019). *Aristotle and the philosophers* (Rev. ed.). Oxford University Press.
- Hallinger, P., & Wang, R. (2022). The evolution of instructional leadership research: A bibliometric review, 1970–2020. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(1), 5–30. <https://doi.org/10.1177/1741143220988233>
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel*. Routledge.
- Hmelo-Silver, C. E. (2021). Problem-based learning: An instructional model and its consequences for learning. *Educational Psychology Review*, 33(2), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3>
- Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Shum, S. B., Santos, O. C., Rodrigo, M. M. T., & Koedinger, K. (2022). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. *British Journal of Educational Technology*, 53(3), 331–348. <https://doi.org/10.1111/bjet.13102>
- Kant, I. (2017). *Groundwork of the metaphysics of morals* (M. Gregor & J. Timmermann, Trans.). Cambridge University Press. (Original work published 1785)
- Kemendikbudristek. (2022). *Panduan pembelajaran dan asesmen (Kurikulum Merdeka)*. Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan.
- Knight, G. R. (2018). *Issues and alternatives in educational philosophy* (11th ed.). Andrews University Press.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson.

- Locke, J. (2018). *An essay concerning human understanding* (Reissue). Oxford University Press. (Original work published 1690)
- Nieto, S. (2020). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives* (3rd ed.). Routledge.
- Noddings, N. (2020). *Philosophy of education* (4th ed.). Routledge.
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Ozmon, H. A., & Craver, S. M. (2020). *Philosophical foundations of education* (10th ed.). Pearson.
- Rochaendi, E., dkk. (2025). *Filsafat pendidikan*. ITERA Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2021). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (5th ed.). Pearson.
- Sutrisno, E. (2022). *Pendidikan sebagai proses enkulturasi: Perspektif sosial-budaya*. Rajawali Pers.
- Tilaar, H. A. R. (2021). *Kebijakan pendidikan nasional: Kajian strategis* (Edisi revisi). Pustaka Pelajar.
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023/4: Technology in education—A tool on whose terms?* UNESCO Publishing.
- World Bank. (2022). *The state of global learning poverty: 2022 update*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1894-8>

BAB III

TUJUAN PENDIDIKAN DAN PROFIL PELAJAR PANCASILA

A. Hierarki Tujuan Pendidikan Nasional

Hierarki tujuan pendidikan nasional merefleksikan arsitektur tujuan bertingkat yang menautkan cita-cita konstitusional bangsa, strategi kebijakan makro, desain kurikulum sistemik, hingga perumusan tujuan pembelajaran di ruang kelas. Struktur bertingkat semacam ini diperlukan agar seluruh komponen ekosistem—pemerintah, dinas, sekolah, guru, orang tua, dan komunitas—bergerak selaras menuju luaran yang sama meskipun bekerja pada level kewenangan berbeda. Perspektif teleologis memandang tujuan sebagai “kompas” yang memberi arah normatif, sementara kerangka manajerial menurunkannya menjadi sasaran strategis yang terukur, indikator kinerja, serta praktik pedagogik yang dapat dievaluasi. Keterpaduan antara horizon nilai dan desain operasional mencegah pendidikan terjerumus pada teknokrasi tanpa jiwa, sekaligus menghindarkan romantisisme tanpa daya guna (Biesta, 2020; OECD, 2023).

Gagasan hierarki tujuan lazim diuraikan ke dalam empat aras yang saling menaut: tujuan puncak pada ranah filosofis-konstitusional, tujuan kebijakan-sistem pada tataran makro, tujuan kurikulum-sekolah pada tataran meso, serta tujuan instruksional pada tataran mikro kelas. Tujuan puncak menegaskan untuk apa bangsa menyelenggarakan pendidikan dan manusia seperti apa yang hendak dibentuk. Tujuan kebijakan-sistem menerjemahkannya ke agenda pembangunan, pendanaan, regulasi, dan akuntabilitas.

Tujuan kurikulum-sekolah menjadi jembatan yang mengatur profil lulusan, capaian pembelajaran, struktur program, dan budaya sekolah. Tujuan instruksional akhirnya merumuskan indikator perilaku belajar, strategi asesmen, serta pengalaman belajar nyata yang dialami peserta didik. Rantai nilai ini bekerja *top-down* untuk sinkronisasi arah, sekaligus *bottom-up* melalui umpan balik bukti lapangan untuk perbaikan berkelanjutan (UNESCO, 2023; World Bank, 2022).

Ranah filosofis-konstitusional berada pada puncak hierarki karena memuat rumusan tujuan mendasar pendidikan sebagai proyek kemanusiaan dan kebangsaan. Orientasi etis menegaskan martabat peserta didik sebagai subjek belajar; orientasi politis menegaskan peran pendidikan menyiapkan warga yang cakap berpartisipasi; orientasi kultural menegaskan kontinuitas sekaligus transformasi warisan budaya; orientasi ekologis menegaskan tanggung jawab antargenerasi. Literatur kontemporer menggarisbawahi pergeseran global dari pendidikan yang berfokus semata pada *human capital* menuju pendidikan untuk *human flourishing*, yakni keberhasilan hidup bermakna yang memadukan kompetensi, karakter, dan kesejahteraan (UNESCO, 2023). Arah ini menyelaraskan diri dengan diskursus hak atas pendidikan dan keadilan sosial yang menuntut akses, mutu, dan keberterimaan bagi semua anak tanpa diskriminasi (OECD, 2023).

Aras puncak memberi narasi besar tentang siapa manusia yang hendak dibentuk. Visi “manusia seutuhnya”—cerdas, berkarakter, berdaya cipta, berkeadaban, serta bertanggung jawab pada komunitas dan lingkungan—menjadi muatan teleologis yang melintasi batas kurikulum dan kebijakan teknis. Argumen normatif tersebut memerlukan perangkat penjaga agar tidak menguap sebagai slogan. Etika profesi guru, tata kelola data yang melindungi privasi

anak, dan pedoman penggunaan *artificial intelligence* yang human-centered menjadi penyangga nilai pada tataran kebijakan dan praktik (Holmes et al., 2022; UNESCO, 2023). Kejelasan tujuan puncak juga memandu pembuatan prioritas ketika sumber daya terbatas, sehingga keputusan pendanaan dan program tidak terseret arus indikator yang mudah diukur tetapi miskin makna (Biesta, 2020).

Aras kebijakan-sistem menurunkan cita-cita puncak ke dalam sasaran strategis yang *time-bound*, diukur lewat indikator kinerja inti, serta dijalankan melalui perangkat regulasi, pendanaan, dan program. Pemetaan indikator biasanya mencakup akses, pemerataan, kualitas pembelajaran, kesejahteraan dan kompetensi guru, serta transformasi digital yang inklusif. Kompas internasional seperti *learning poverty*, partisipasi PAUD, capaian literasi-numerasi awal, transisi jenjang yang *smooth*, dan kesenjangan antarkelompok digunakan sebagai tolok ukur sekaligus alat kendali mutu kebijakan (World Bank, 2022; OECD, 2023). Sasaran sistem kemudian beresonansi ke kebijakan kurikulum, asesmen nasional, pengembangan profesional guru, serta mekanisme jaminan mutu agar perbaikan tidak bergantung pada proyek sesaat.

Penataan kebijakan-sistem yang sehat memerlukan keseimbangan antara *accountability* dan *autonomy*. Penggunaan data pada level sistem berfungsi sebagai umpan balik untuk memperbaiki layanan, bukan sekadar perangkat penghukuman atau perankingan. Laporan kinerja yang dirancang manusiawi—misalnya *school report cards* atau *rapor* pendidikan—mendorong percakapan perbaikan berbasis bukti antara sekolah, orang tua, dan pemerintah daerah (OECD, 2023; UNESCO, 2023). Penguatan kapasitas aktor lokal menjadi kunci agar data tidak berhenti pada agregat, melainkan berubah menjadi aksi perbaikan yang relevan di sekolah dan kelas.

Aras kebijakan-sistem juga menuntut arsitektur pembiayaan yang progresif dan berkeadilan. Prinsip pendanaan berbasis kebutuhan mendorong alokasi lebih besar bagi peserta didik dari keluarga miskin, wilayah 3T, dan sekolah yang menghadapi kompleksitas tinggi. Literatur kebijakan menunjukkan bahwa *funding formulas* yang peka konteks berkorelasi positif dengan penyempitan kesenjangan capaian ketika disertai dukungan kapasitas dan pendampingan implementasi (World Bank, 2022; OECD, 2023). Sasaran-sasaran sistem serupa ini menjaga agar tujuan puncak tidak tereduksi menjadi retorika, melainkan memperoleh “kaki” pada keputusan fiskal dan manajerial.

Aras kurikulum-sekolah menjadi jembatan antara sasaran makro dan pengalaman belajar peserta didik. Di wilayah ini, profil lulusan, capaian pembelajaran per fase, prinsip pembelajaran dan asesmen, serta budaya sekolah diartikulasikan sebagai tujuan operasional yang bermakna bagi satuan pendidikan. Orientasi kurikuler terkini menempatkan *competency-based curriculum* dan karakter sebagai jangkar, menghadirkan keseimbangan antara *knowledge*, *skills*, dan *values* pada luaran peserta didik (OECD, 2023). Fokus ini menuntun agar sekolah tidak hanya mengejar isi pelajaran, tetapi juga menata ekosistem yang memungkinkan anak berinteraksi, berkolaborasi, dan berkreasi secara aman dan bermartabat.

Kerangka kurikulum yang baik menautkan profil lulusan ke dimensi yang dapat diobservasi. Di konteks Indonesia, narasi *Profil Pelajar Pancasila*—beriman-berakhlak, bernalar kritis, kreatif, mandiri, bergotong royong, dan berkebinekaan global—memberi bahasa tujuan yang dapat dipahami seluruh pemangku kepentingan. Dimensi-dimensi tersebut tidak berdiri sendiri, melainkan dirajut ke pengalaman *project-based learning* lintas disiplin agar nilai tidak

berhenti sebagai wacana, melainkan tumbuh sebagai *habitus* (Kemendikbudristek, 2022; UNESCO, 2023). Penyusunan kurikulum operasional sekolah lalu menurunkannya ke visi-misi, kalender pendidikan, program ekstrakurikuler, dan kemitraan orang tua–komunitas, sehingga tujuan hidup bukan hanya dibicarakan, tetapi dihidupi dalam kultur sehari-hari.

Aras kurikulum-sekolah berperan strategis ketika menerapkan *constructive alignment*: tujuan, kegiatan belajar, dan asesmen selaras satu sama lain. Kejelasan tujuan hasil belajar per fase—dari pengetahuan faktual hingga *higher-order thinking*—memandu pemilihan pengalaman belajar yang menantang namun terjangkau. Penilaian formatif ditempatkan sebagai “kompas” yang memberi umpan balik presisi untuk memperbaiki pengajaran sebelum terlambat, sejalan dengan bukti kuat tentang efek umpan balik, kejelasan tujuan, dan pengajaran eksplisit pada kemajuan belajar (Hattie, 2023). Seluruh perangkat ini memastikan tujuan kurikuler tampil bukan sekadar daftar capaian, tetapi *journey* belajar yang bermakna.

Aras mikro kelas menjadi ujung tombak hierarki karena pada titik inilah tujuan bertemu realitas anak. Guru menerjemahkan tujuan kurikuler ke tujuan pembelajaran harian yang spesifik, dapat diobservasi, dan berorientasi pada bukti. Rumusan tujuan memadukan *content* inti, strategi kognitif, dan disposisi belajar—misalnya “menjelaskan hubungan sebab–akibat” seraya mengelola beban kognitif melalui *scaffolding* yang memadai (Hattie, 2023). Kegiatan belajar dirancang selaras tujuan, memperhatikan kebutuhan psikologis dasar otonomi, kompetensi, dan keterhubungan agar motivasi berkelanjutan tumbuh otentik, bukan sekadar dorongan eksternal (Ryan & Deci, 2020).

Aras mikro juga berkaitan erat dengan keadilan instruksional. Diferensiasi instruksi, *Universal Design for Learning*, dan strategi *multi-tiered* dukungan akademik-sosial-emosional memastikan tidak ada anak tertinggal. Keberpihakan ini bukan tambahan kosmetik, melainkan konsekuensi etis dari tujuan puncak yang menjanjikan kesempatan belajar bermakna bagi semua. Bukti menunjukkan bahwa sekolah yang menggabungkan dukungan instruksional tertarget, budaya kolaboratif guru, dan kepemimpinan instruksional cenderung konsisten menaikkan capaian sekaligus merapatkan kesenjangan (Darling-Hammond et al., 2020; OECD, 2023). Tujuan mikro yang dipersonalisasi ikut memastikan tujuan makro terdistribusi adil, bukan hanya rata-rata statistik.

Relasi antar aras tidak statis. Umpan balik dari kelas—data asesmen formatif, pekerjaan siswa, observasi guru—naik ke tingkat sekolah untuk penyetelan kurikulum dan pengembangan profesional, lalu mengalir ke tingkat sistem sebagai *policy feedback* yang menajamkan sasaran. Sirkulasi pengetahuan ini menggambarkan ekosistem belajar yang sejati: sistem belajar dari sekolah, sekolah belajar dari kelas, dan kelas belajar dari anak. Ketika arus balik bekerja, tujuan tidak lagi sekadar arahan, melainkan dialog antara nilai, bukti, dan konteks (UNESCO, 2023; World Bank, 2022).

Perdebatan tentang prioritas tujuan membentang di banyak negara: seberapa besar porsi literasi-numerasi dibanding sains dan seni, bagaimana menimbang STEM dan *humanities*, apa tempat *social-emotional learning* dan kewargaan digital. Argumen kebijakan terkini cenderung menolak dikotomi sempit. Kompetensi dasar literasi-numerasi diposisikan sebagai prasyarat untuk belajar sepanjang hayat, namun tidak cukup tanpa nalar kritis, kreativitas, empati, dan *global citizenship*. Kerangka tujuan yang kaya dimensi

mengantisipasi masa depan kerja yang cair, kebudayaan yang saling berkelindan, serta tantangan planet yang kompleks (OECD, 2023). Pendekatan *both-and* menggantikan *either-or*.

Transformasi digital menuntut pengayaan tujuan agar mencakup literasi data, literasi digital, dan etika teknologi. Pengintegrasian *AI-enabled learning* membuka peluang personalisasi, tetapi tujuan manusiawi mesti tetap menjadi penjaga gerbang. Prinsip *human-centered AI* menuntut agar algoritme memperluas *agency* peserta didik, bukan mengerdilkan otonomi; agar *learning analytics* menerangi pengambilan keputusan, bukan menggantikan kebijaksanaan profesional guru (Holmes et al., 2022; UNESCO, 2023). Tujuan puncak tentang martabat manusia memberi kerangka evaluatif untuk menilai intervensi digital di semua aras hierarki.

Keadilan sosial memberi penguji keabsahan tujuan. Hierarki tujuan yang baik menampilkan *equity* bukan sebagai epilog, melainkan sebagai syarat sah tujuan. Rumusan sasaran sistemik tak cukup apabila distribusi guru berkualitas, infrastruktur, dan dukungan keluarga–sekolah amat timpang. Literatur menegaskan peningkatan rata-rata capaian sering menyamarkan jurang antarkelompok; fokus kebijakan-sistem perlu memasukkan indikator kesenjangan dan mobilitas pendidikan untuk menghindari *Matthew effects* (World Bank, 2022; OECD, 2023). Pada aras sekolah, partisipasi keluarga dan komunitas serta pedagogi yang responsif budaya memperkuat rasa memiliki, yang terbukti berkorelasi positif dengan partisipasi dan ketekunan belajar.

Dimensi yuridis ikut menjahit hierarki agar mengikat. Aturan tentang standar nasional pendidikan, perlindungan anak, penyelenggaraan asesmen, sertifikasi guru, serta tata kelola data menyediakan payung legitimasi agar tujuan memiliki daya laku.

Kerangka hukum yang baik bertindak sebagai *enabler*: memberi kepastian hak, menetapkan batas etis, serta memberikan ruang inovasi yang terukur. Ketika ranah hukum selaras nilai dan bukti, hierarki tujuan bekerja *coherent*—bukan sekadar tumpukan dokumen, tetapi kontrak sosial antara negara dan warganya (UNESCO, 2023; OECD, 2023).

Implementasi hierarki tujuan mensyaratkan kepemimpinan instruksional di setiap aras. Pada level sistem, kepemimpinan terlihat pada konsistensi agenda, keberanian memprioritaskan, serta kesediaan *course correction* berbasis bukti. Pada level sekolah, kepemimpinan menghadirkan budaya kolaborasi guru, *professional learning communities*, dan *instructional coaching* yang menautkan tujuan ke pengajaran sehari-hari. Pada level kelas, kepemimpinan guru memanifestasi sebagai kejelasan tujuan, kualitas penjelasan, kehangatan relasi, dan keteguhan menjaga ekspektasi tinggi yang realistis. Riset konsisten menunjukkan kombinasi kepemimpinan, kejelasan tujuan, dan umpan balik sebagai pengungkit kuat kemajuan belajar (Hattie, 2023; Darling-Hammond et al., 2020).

Pengukuran kemajuan menjadi pilar agar hierarki tujuan tidak kabur. Indikator yang baik bersifat *valid*, adil, dan *actionable*. Kebergunaan (*actionability*) menjadi kata kunci; ukuran yang tidak mendorong tindakan perbaikan hanya melahirkan statistik. Pada level kelas, asesmen formatif mikro—*exit ticket*, *student work analysis*, *conferencing*—memberi sinyal cepat untuk menyesuaikan pengajaran. Pada level sekolah, *interim assessments* dan telaah kurikulum menyajikan gambaran pola belajar. Pada level sistem, survei capaian dan iklim belajar memotret tren serta memberi sinyal risiko. Seluruhnya dirangkai ke siklus perbaikan berkelanjutan, sejalan kerangka *continuous improvement* yang teruji lintas konteks (OECD, 2023; UNESCO, 2023).

Kerangka psikologis menyehatkan cara kita merumuskan tujuan mikro. Tujuan belajar yang berorientasi penguasaan (*mastery goals*) dibanding pembuktian diri (*performance goals*) cenderung memupuk ketekunan dan *growth mindset*. Perumusan tujuan yang spesifik, menantang namun terjangkau, dan diiringi umpan balik deskriptif berkualitas terbukti meningkatkan motivasi intrinsik siswa (Ryan & Deci, 2020; Hattie, 2023). Perspektif ini menghindarkan tujuan menjadi beban administratif, mengubahnya menjadi janji kemajuan yang dirasakan siswa dari waktu ke waktu.

Tujuan pendidikan nasional yang memuat karakter, kewargaan, dan keberlanjutan mengharuskan pengalaman belajar yang otentik. Proyek lintas disiplin tentang ekologi, kewirausahaan sosial, atau *digital citizenship* menautkan konsep ke aksi nyata, memfasilitasi terbentuknya kompetensi kompleks yang sulit dicapai lewat hafalan. Literatur *education for sustainable development* dan kewargaan global menekankan nilai keterkaitan—antara lokal dan global, antara ilmu dan etika, antara pengetahuan dan tindakan (UNESCO, 2023). Sekolah menjadi *commons* di mana anak berlatih mengambil peran warga yang peduli, kritis, dan kolaboratif.

Pergeseran peran teknologi mengubah logika eksekusi tujuan. Sumber belajar membuka diri, batas ruang dan waktu mengendur, dan personalisasi menjadi mungkin. Meski demikian, teknologi hanya sepadan nilainya sejauh memperkaya relasi manusiawi dan memperluas kesempatan belajar yang bermakna. Prinsip “*pedagogy first, technology second*” menjaga agar desain pembelajaran tetap berpijak pada teori belajar dan tujuan yang telah disepakati. Etika AI, literasi data, serta transparansi algoritmik tidak dapat dipisahkan dari tujuan puncak tentang martabat dan otonomi peserta didik (Holmes et al., 2022; UNESCO, 2023). Di sini hierarki tujuan berfungsi sebagai pagar sekaligus pengarah inovasi.

Konsep *coherence* menyatukan seluruh bangunan. Ketika dokumen visi, indikator sistem, kurikulum sekolah, dan rencana pelajaran berbicara bahasa tujuan yang sama, energi kolektif tidak bocor pada “*initiative fatigue*”. *Coherence* bukan berarti seragam; ruang otonomi lokal tetap dijaga agar tujuan mengakar pada konteks. Keserupaan arah disertai keragaman cara melahirkan ekosistem yang adaptif—tepat guna bagi daerah 3T maupun kota besar—tanpa kehilangan integritas arah (OECD, 2023; Kemendikbudristek, 2022). Garis besar ini menegaskan hierarki sebagai *scaffold* yang lentur, bukan kerangka yang membatu.

Kapasitas manusia menjadi penentu apakah hierarki hidup atau sekadar tertulis. Pengembangan profesional berkelanjutan yang berfokus pada praktik kelas, *job-embedded coaching*, dan kolaborasi antarguru mempercepat *transfer* dari tujuan ke pengajaran. Dukungan kesejahteraan guru dan *career ladder* yang jelas membantu retensi dan menumbuhkan komunitas pembelajar dewasa di sekolah—faktor yang pada gilirannya menyokong pencapaian tujuan murid (Darling-Hammond, 2020; OECD, 2023). Investasi kapasitas ini adalah konsekuensi logis dari tujuan nasional yang menempatkan kualitas manusia sebagai pusat pembangunan.

Tantangan implementasi kerap muncul sebagai ketegangan: antara capaian jangka pendek dan tujuan jangka panjang, antara standardisasi dan otonomi, antara pengukuran dan makna. Strategi menyiasatinya berangkat dari transparansi tujuan dan *trade-off*, percakapan lintas level yang jujur, serta komitmen pada *continuous improvement*. Pendekatan *small wins*—memecah tujuan besar ke target harian yang terlihat di kelas—menjembatani visi jauh ke tindakan dekat. Saat peserta didik, guru, dan orang tua dapat “melihat” tujuan dalam perilaku belajar konkret, hierarki berubah dari abstraksi menjadi pengalaman (Hattie, 2023; UNESCO, 2023).

Narasi ke depan menuntut hierarki tujuan yang *future-oriented* namun *evidence-informed*. Krisis iklim, disrupsi teknologi, dan dinamika sosial mengundang pembaruan berkala atas sasaran dan indikator, tanpa menggoyahkan fondasi nilai. Dialog berkelanjutan antara peneliti, pembuat kebijakan, dan praktisi memastikan pengetahuan baru menginfuskan vitalitas pada tujuan, sekaligus memastikan praktik tidak berlayar tanpa kompas ilmiah. Sirkulasi ini memelihara watak pendidikan sebagai *science of praxis*: berakar pada bukti, bertunas pada nilai, berbuah pada tindakan (Biesta, 2020; OECD, 2023).

Keseluruhan uraian menegaskan bahwa hierarki tujuan pendidikan nasional bukan sekadar skema administrasi, melainkan infrastruktur makna yang menghubungkan mengapa, apa, dan bagaimana pendidikan. Tujuan puncak menyediakan alasan moral dan arah peradaban; tujuan kebijakan-sistem menyediakan mesin dan rel; tujuan kurikulum-sekolah menyediakan peta dan penunjuk jalan; tujuan instruksional menyediakan langkah kaki harian yang nyata. Ketika seluruh aras berdialog melalui data yang manusiawi dan nilai yang teruji, pendidikan memungkinkan setiap anak untuk bertumbuh sebagai pribadi utuh sekaligus warga yang bertanggung jawab—sebuah janji yang tidak berhenti di dokumen, tetapi hadir di kelas-kelas tempat masa depan sedang dipelajari.

Penutup yang layak bagi hierarki tujuan memanggil komitmen bersama: merawat kejelasan arah, memupuk kapasitas pelaku, dan menata kebijakan yang adil. Tujuan bernilai hanya sejauh ia diterjemahkan ke relasi pedagogis yang memanusiakan, ke keputusan kurikuler yang bermakna, dan ke kebijakan yang melindungi yang paling rentan. Ketika hirarki hidup sebagai praktik sosial yang reflektif, pendidikan nasional bergerak tidak sekadar menuju angka-angka, melainkan menuju manusia dan masyarakat

yang berkeadaban, berkelanjutan, serta siap menata hari esok. Referensi komparatif mutakhir memberi optimisme bahwa orientasi yang jelas, *alignment* yang konsisten, dan budaya belajar bersama mampu menyalakan transformasi—setapak demi setiapak, hari demi hari (UNESCO, 2023; World Bank, 2022; OECD, 2023).

B. Dimensi Profil Pelajar Pancasila Dan Keterkaitannya Dengan Pendidikan Dasar

Pendidikan di Indonesia menempatkan *Profil Pelajar Pancasila* sebagai fondasi karakter sekaligus orientasi strategis untuk menuntun tujuan nasional agar tidak menyusut menjadi sekadar daftar capaian akademik yang dapat dihitung. Arah besar ini berangkat dari kesadaran bahwa lulusan sekolah dasar tidak cukup dibekali keterampilan kognitif terpisah dari nurani, karena misi pendidikan menyangkut pemanusiaan manusia di tengah pusaran perubahan sosial, ekonomi, dan teknologi. Keenam dimensi—beriman, bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa dan berakhlak mulia; berkebinekaan global; gotong royong; mandiri; bernalar kritis; dan kreatif—diletakkan sebagai potret integral *graduate profile* Indonesia yang perlu disemai paling awal pada jenjang dasar, ketika kebiasaan, nilai, dan cara pandang seorang anak sedang dibentuk secara intensif oleh pengalaman keseharian di kelas, rumah, dan komunitasnya (Kemendikbudristek, 2022). Landasan konseptual ini menegaskan bahwa pendidikan dasar bukan sekadar tahap prasyarat menuju jenjang berikut, melainkan ruang strategis pembentukan kerangka nilai sekaligus kompetensi hidup yang akan menumbuhkan pribadi utuh dan tangguh menghadapi kompleksitas dunia.

Gagasan iman, takwa, dan akhlak mulia yang menempati posisi pertama dalam *Profil Pelajar Pancasila* menegaskan jantung moral proyek pendidikan nasional. Kerangka ini bekerja bukan sebagai dekrit normatif yang berdiri di luar pengalaman belajar, melainkan sebagai ethos yang menghidupi suasana kelas, cara guru berbicara, dan pilihan-pilihan pedagogis yang menumbuhkan kejujuran, empati, dan tanggung jawab. Kebiasaan sederhana—berdoa sebelum belajar, menghadirkan refleksi nilai sesudah aktivitas kelompok, memberi ruang pengakuan atas kesalahan sebagai momentum bertumbuh—merupakan praktik kecil yang mematri keutamaan moral di usia dini. Bukti empiris terbaru menyiratkan hubungan positif antara pendidikan karakter bernuansa spiritual dan *well-being* anak, termasuk penurunan perilaku menyimpang serta peningkatan keterikatan pada sekolah (Noddings, 2020). Konteks Indonesia memperkuat temuan tersebut melalui program karakter berbasis nilai religius yang terbukti meningkatkan kesantunan berbahasa, perilaku prososial, dan kesadaran diri siswa sekolah dasar (Suparlan, 2021). Arah ini mengingatkan bahwa pembelajaran yang memuliakan martabat manusia menjadikan nilai sebagai napas kegiatan belajar, bukan tempelan di sudut poster ruang kelas.

Perspektif kebinekaan global memberi cakrawala sosial yang lebih luas bagi anak, sebab sejak dini mereka memasuki dunia yang terhubung lintas budaya melalui media, permainan *online*, dan bahan bacaan. Kerangka *global competence* menuntut anak belajar melihat diri serta yang lain secara setara, menghormati perbedaan, dan mampu berdialog atas dasar fakta, empati, dan nalar (OECD, 2021). Praktiknya pada pendidikan dasar dapat berupa proyek menelusuri cerita rakyat dari berbagai daerah Nusantara dan membandingkannya dengan cerita dunia, atau korespondensi

sederhana antarkelas di wilayah berbeda untuk menumbuhkan kepekaan atas keragaman bahasa dan adat. Kegiatan semacam ini menanamkan identitas kebangsaan tanpa menutup pintu pada perjumpaan global. Kebijakan Kurikulum Merdeka menegaskan jalur itu melalui proyek penguatan *Profil Pelajar Pancasila* (P5) yang mendorong peserta didik SD belajar lintas disiplin mengenai kebinekaan, kewargaan digital, dan keberlanjutan (Kemendikbudristek, 2022). Rangkaian pengalaman tersebut menolong anak memahami bahwa “kita” selalu lebih luas daripada “saya”, sementara “yang lain” bukan ancaman melainkan peluang belajar bersama.

Nilai gotong royong menancap sebagai modal sosial khas Indonesia sekaligus jembatan antara sekolah dan masyarakat. Ekspresi konkretnya pada jenjang dasar bisa diawali melalui tugas kelompok kecil yang dirancang untuk membangun saling ketergantungan positif—misalnya pembagian peran pengamat, penulis, pembicara, dan fotografer—hingga proyek layanan komunitas tingkat sekolah seperti bank sampah atau kebun gizi. Pendekatan kooperatif yang dirancang cermat terbukti memperkuat keterampilan komunikasi, kepercayaan, serta hubungan antar-teman sebaya, yang pada gilirannya menyumbang pada pembentukan *social capital* murid sejak dini (Putnam, 2020; Syahrul, 2022). Kebiasaan bekerja bersama menumbuhkan rasa memiliki terhadap masalah publik dan keberanian untuk bertindak, dua unsur penting pendidikan kewargaan. Di tangan guru yang reflektif, gotong royong bukan hanya “bekerja bareng”, melainkan penghayatan bahwa capaian satu anak berarti juga buah kerja jejaring yang menopang tumbuhnya setiap pribadi.

Kemandirian anak—dalam arti kesanggupan mengarahkan proses belajarnya sendiri—menjadi kompetensi kunci yang kerap

luput karena rutinitas administratif. Padahal *self-regulated learning* yang diasah secara bertahap pada usia sekolah dasar akan menentukan daya juang akademik dan nonakademik anak pada jenjang berikut (Hattie, 2023). Guru dapat menanamkan kemandirian melalui rutinitas sederhana: anak menuliskan target harian, memilih urutan tugas, memeriksa hasil kerja menggunakan rubrik yang dipahami, lalu menuliskan refleksi perbaikan. Pola ini memberi ruang *agency*, menegosiasikan otonomi anak secara proporsional, serta menumbuhkan rasa kompeten—tiga kebutuhan psikologis dasar yang memperkuat motivasi intrinsik menurut *self-determination theory* (Ryan & Deci, 2020). Konteks Indonesia menunjukkan bahwa siswa SD yang dibiasakan menyusun tujuan belajar dan memantau kemajuan lebih siap menyongsong transisi ke SMP yang menuntut manajemen diri lebih kuat (Yusuf, 2021). Kemandirian pada akhirnya bukan “mengerjakan sendiri”, melainkan kemampuan mengarahkan diri, tahu kapan meminta bantuan, dan tekun menyelesaikan proses belajar.

Kemampuan bernalar kritis kini berada di jantung kurikulum karena anak berhadapan dengan arus informasi cepat yang tidak selalu reliabel. Pendidikan dasar perlu memperlakukan *critical thinking* sebagai kebiasaan intelektual sehari-hari, bukan keterampilan elit yang datang belakangan. Strategi konkret dapat berupa *questioning frames* yang mendorong anak bertanya “bagaimana kamu tahu?”, “bukti apa yang kamu pakai?”, dan “apakah ada cara lain menjelaskan ini?”. Pembelajaran berbasis masalah dan inkuiri memberi konteks otentik bagi anak untuk menganalisis data sederhana, membedakan fakta dari opini, dan menyusun penjelasan berdasarkan bukti. Laporan internasional menegaskan kaitan *critical literacy* pada usia dini dengan ketahanan anak terhadap misinformasi dan kematangan literasi digital di masa

remaja (UNESCO, 2023). Penelitian di Indonesia menunjukkan bahwa integrasi *higher order thinking skills (HOTS)* pada tugas-tugas numerasi dan literasi di SD menaikkan hasil bernalar kritis tanpa menurunkan motivasi ketika guru menyediakan scaffolding bertahap dan umpan balik yang jelas (Rahman, 2020). Nalar kritis yang dihidupi sejak kecil menolong anak tidak mudah terseret arus, sekaligus berani mengajukan pertanyaan bermakna.

Kreativitas menutup enam dimensi *Profil Pelajar Pancasila* bukan karena posisinya kurang penting, melainkan karena ia menjahit seluruh dimensi sebelumnya menjadi tindakan yang bernilai. Anak usia sekolah dasar memiliki *creative potential* tinggi; dorongan eksplorasi, bermain peran, dan fantasi masih kuat sehingga ruang berekspresi yang diberi guru akan cepat beresonansi menjadi gagasan orisinal (Craft, 2020). Pembelajaran berbasis proyek (*project-based learning*) menyediakan medium ideal menggabungkan rasa ingin tahu, kolaborasi, dan pemecahan masalah nyata—mulai dari merancang poster hemat energi hingga membuat alat penyiram tanaman otomatis sederhana. Kurikulum Merdeka memberi kanvas luas bagi sekolah untuk memadukan seni, sains, bahasa, dan *design thinking* agar kreativitas tidak tersekat di mata pelajaran seni semata (Kemendikbudristek, 2022). Ketika ruang aman untuk mencoba, gagal, dan mencoba lagi disediakan, anak belajar bahwa kreativitas bukan bakat eksklusif, melainkan kebiasaan kerja yang diasah melalui proses.

Ikatan konseptual keenam dimensi itu memperlihatkan arsitektur profil yang saling menopang. Keimanan, ketakwaan, dan akhlak mulia menghidupi orientasi etis; kbinekaan global serta gotong royong mengikat orientasi sosial; kemandirian, nalar kritis, dan kreativitas mengarahkan orientasi epistemik dan praksis di abad ke-21. Pendidikan dasar menjadi “tanah subur” karena di sinilah pola

kebiasaan—cara anak menyimak, bertanya, membantu, memeriksa bukti, berkarya—dibentuk melalui ribuan mikointeraksi di kelas dan di halaman sekolah. Arah ini selaras dengan pandangan bahwa pendidikan adalah proses *subjectification*: anak diundang menjadi subjek yang otonom dan bertanggung jawab, bukan sekadar pembawa nilai rapor (Biesta, 2021). Pada titik ini, *Profil Pelajar Pancasila* bukan target di poster, tetapi cara hidup yang terkumpul dari praktik harian yang konsisten.

Perubahan paradigma pembelajaran menjadi syarat agar dimensi-dimensi tersebut tidak berhenti sebagai slogan. Peran guru beralih dari penyampai materi ke perancang pengalaman belajar, fasilitator dialog nilai, sekaligus teladan etis. Desain ini menuntut kapasitas profesional yang kokoh, terutama literasi kurikulum, asesmen formatif, *classroom management* berbasis relasi, dan refleksi etis. Program *teacher professional development* yang menautkan nilai-nilai Pancasila, strategi pedagogi aktif, dan bukti belajar nyata terbukti lebih efektif mendorong pergeseran praktik di kelas ketimbang pelatihan satu arah berbasis ceramah (Ifenthaler & Yau, 2020). Tantangan Indonesia masih mencakup disparitas kualitas pelatihan, kesenjangan sarana-prasarana, serta beban administratif yang memakan waktu instruksional (Fauzan, 2022). Jalan keluarnya memerlukan *learning communities* guru yang saling mengamati, memberi umpan balik, dan menyusun aksi perbaikan kelas secara berkelanjutan.

Manajemen sekolah memegang peran penentu karena nilai menjadi budaya ketika dikelola sebagai prioritas, bukan wacana. Kepemimpinan instruksional kepala sekolah—yang menyediakan waktu kolaborasi guru, memastikan perangkat belajar memadai, dan mengikat rapat-rapat pada pembahasan pembelajaran—berkorelasi kuat dengan kualitas pengajaran dan capaian siswa (OECD, 2023).

Kebijakan internal seperti jadwal *lesson study*, *walkthrough* yang suportif, serta forum berbagi praktik baik mempercepat difusi inovasi yang menunjang enam dimensi profil. Budaya sekolah yang menegaskan *psychological safety* bagi guru dan murid—bebas bertanya, aman mencoba hal baru, dan tidak takut salah—menjadi medium bertumbuhnya nilai gotong royong, nalar kritis, dan kreativitas secara organik (Darling-Hammond, 2020).

Keterlibatan orang tua dan komunitas memperluas ruang belajar anak sekaligus memastikan konsistensi pesan nilai antara rumah dan sekolah. Praktik *family-school partnerships* yang bermakna—bukan sekadar undangan rapat—meliputi lokakarya parenting literasi digital, kegiatan layanan komunitas bersama anak, hingga ko-kurasi portofolio karya siswa. Kolaborasi seperti ini meningkatkan relevansi pembelajaran, memperkuat dukungan emosional untuk anak, dan mempercepat internalisasi nilai (World Bank, 2022). Jejaring antara sekolah dan lembaga lokal—pusat kesehatan, komunitas adat, pelaku UMKM, penggiat lingkungan—juga membuka kasus nyata untuk proyek P5 yang merawat kebinekaan dan keberlanjutan tanpa kehilangan pijakan lokal.

Dimensi bernalar kritis dan kreatif membutuhkan ekologi asesmen yang canggih agar kemajuan anak terbaca dan diapresiasi secara adil. Ragam asesmen formatif—*exit ticket*, jurnal reflektif, konferensi karya, rubrik kinerja—memungkinkan guru memotret perkembangan proses, bukan sekadar produk akhir. Bukti menunjukkan bahwa umpan balik yang spesifik, tepat waktu, dan berorientasi ke depan memiliki efek terbesar pada capaian belajar (Hattie, 2023). Ketika asesmen difungsikan sebagai pembelajaran, bukan *gatekeeping*, anak lebih berani bereksperimen dan memperbaiki karya; nilai iman, integritas, dan kemandirian ikut tumbuh karena proses dievaluasi jujur dan disertai akuntabilitas diri.

Ekosistem digital menambah lapisan peluang sekaligus risiko. Platform *learning management system*, *learning analytics*, dan tutor berbasis kecerdasan buatan dapat memperkaya personalisasi dan menyediakan dukungan diferensiasi, khususnya bagi murid dengan kebutuhan beragam. Pemanfaatan teknologi yang berorientasi pada anak perlu mengikat prinsip humanisasi—privasi data, transparansi algoritmik, dan *digital citizenship*—agar nalar kritis berkembang tanpa menukar martabat anak dengan efisiensi semu (Holmes et al., 2022; UNESCO, 2023). Guru SD memerlukan literasi digital pedagogis untuk menimbang kapan teknologi memperkuat interaksi manusiawi dan kapan ia sebaiknya disisihkan demi percakapan tatap muka yang menumbuhkan empati.

Kebijakan publik memberi *guardrail* agar semua satuan pendidikan memiliki peluang yang relatif setara menumbuhkan enam dimensi profil. Standar nasional yang luwes, alokasi pendanaan afirmatif untuk wilayah tertinggal, serta sistem *school report card* yang menyediakan umpan balik instruksional—bukan sekadar peringkat—akan memperkecil varians mutu antarsekolah (OECD, 2023; World Bank, 2022). Rapor Pendidikan di tingkat satuan pendidikan, bila dikelola reflektif, bisa menjadi instrumen *continuous improvement* yang menghubungkan data dengan rencana aksi bernapas Pancasila, alih-alih daftar ceklis kepatuhan semata. Arah ini meniscayakan kepemimpinan berani belajar dari data sekaligus bijak memaknai yang tak tertangkap metrik.

Ketika berbicara iman-takwa dan akhlak mulia, guru perlu menghindari moralitas normatif yang kering. Pengalaman moral anak akan tumbuh lebih sehat lewat permainan peran yang memantik empati, diskusi dilema yang menuntut alasan, dan proyek yang menuntut tanggung jawab nyata. Pendekatan berbasis *restorative practices* pada penanganan pelanggaran ringan di sekolah dasar—

memulihkan relasi alih-alih menghukum semata—sejalan dengan ethos memanusiakan manusia dan membuka ruang berlatih berakhlak (Noddings, 2020). Tindakan-tindakan kecil semacam ini menjahit dimensi iman-akhlak dengan gotong royong serta kemandirian melalui pengalaman yang menyentuh hati, bukan hanya menysar kepala.

Kepekaan terhadap kebinekaan global akan tumbuh lebih kuat bila sekolah menghadirkan *windows and mirrors*: jendela untuk melihat dunia yang berbeda dan cermin untuk melihat diri di dalam dunia itu. Buku cerita bergambar yang menampilkan ragam keluarga, profesi, bahasa, dan budaya menyediakan *windows*, sementara proyek menggali silsilah lokal atau tradisi kampung memberi *mirrors*. Keseimbangan keduanya mencegah anak terasing dari identitasnya sekaligus menghindarkan dari etnosentrisme sempit (OECD, 2021). Guru yang peka memfasilitasi dialog aman ketika perbedaan muncul di kelas, melatih anak berdebat secara santun, dan menunjukkan cara menyelesaikan konflik secara adil—modal demokrasi yang amat diperlukan.

Kemandirian, nalar kritis, dan kreativitas akan matang jika ditopang oleh lingkungan kelas yang menyeimbangkan struktur dan otonomi. Struktur hadir pada kejelasan tujuan, ekspektasi perilaku, dan rutinitas belajar; otonomi hadir pada pilihan tugas, cara menyajikan hasil, atau urutan pengerjaan. *Goldilocks zone* antara keduanya memberi tantangan yang “pas” sehingga anak tidak bosan dan tidak kewalahan. Penelitian psikologi pendidikan menunjukkan bahwa kombinasi struktur yang hangat dan otonomi yang nyata menumbuhkan motivasi berprestasi dan ketahanan menghadapi kegagalan (Ryan & Deci, 2020; Hattie, 2023). Praktik ini mengalirkan energi nilai Pancasila ke teknik mengajar sehari-hari, menjadikan profil bukan aksesoris, melainkan rancangan sistematis.

Kreativitas yang menyuburkan kepedulian sosial akan menemukan rumahnya ketika proyek anak terkait isu nyata di komunitas: kualitas air selokan, kebersihan pasar, keberlangsungan permainan tradisional, atau potensi wisata edukasi kampung. Pendekatan *design thinking*—mengamati, merumuskan kebutuhan, *ideation*, membuat purwarupa, dan menguji—menolong anak SD mengalami siklus inovasi secara sederhana namun bermakna. Karya yang lahir, sesederhana poster, komik digital, atau alat peraga sains, menjadi bukti bahwa ide dapat diwujudkan untuk kebaikan bersama. Di titik ini, kreativitas menganyam gotong royong, kebinekaan, nalar kritis, dan akhlak mulia menjadi tindakan publik yang terasa manfaatnya (Kemendikbudristek, 2022; OECD, 2023).

Ekuitas akses tetap isu kunci dalam mewujudkan enam dimensi profil pada skala sistem. Sekolah di wilayah 3T memerlukan dukungan sarana dasar, distribusi guru berkualitas, dan *coaching* yang konsisten agar agenda karakter tidak berhenti di kota besar. Bukti lintas negara menunjukkan bahwa ekosistem pengembangan profesional berkelanjutan, karier guru yang jelas, serta komunitas belajar antarsekolah mampu mengecilkan kesenjangan capaian secara bertahap (Darling-Hammond, 2020; OECD, 2023). Prinsip gotong royong pada level kebijakan terwujud ketika sekolah kuat mengulurkan praktik baiknya, sementara negara memastikan infrastruktur minimum terpenuhi bagi semua anak.

Kerangka *Profil Pelajar Pancasila* juga menuntut literasi penelusuran bukti di kalangan guru SD. Praktik *inquiry as stance*—bertanya tentang apa yang bekerja untuk siapa, kapan, dan bagaimana—mendorong guru melakukan penelitian tindakan kelas kecil-kecilan, mengumpulkan data sederhana, dan berbagi temuannya. Siklus ini membuat keputusan instruksional tidak bertumpu pada intuisi semata, melainkan pada bukti lokal yang

kontekstual (Ifenthaler & Yau, 2020). Ketika budaya berbagi bukti tumbuh, narasi profil tidak lagi abstrak; ia hadir sebagai pola tugas, rubrik, portofolio, serta cerita perubahan perilaku anak yang bisa ditunjuk dan dipelajari.

Ketahanan implementasi amat bergantung pada *coherence* kebijakan. Kurikulum, asesmen nasional, pengembangan guru, dan supervisi hendaknya saling menguatkan, bukan saling meniadakan. Ketika ujian yang dihargai sistem hanya mengukur hafalan, sekolah akan terdorong meninggalkan nalar kritis dan kreativitas. Sebaliknya, ketika indikator sistem mengapresiasi tugas proyek lintas disiplin, partisipasi komunitas, dan portofolio karya, sekolah akan berinvestasi pada aktivitas yang menumbuhkan keenam dimensi profil (OECD, 2023; World Bank, 2022). *Alignment* semacam itu membebaskan guru dari dilema “mengejar nilai atau membangun karakter”, sebab dua hal itu dirancang supaya berjalan searah.

Harapan terakhir mengarah pada peran teladan guru. Anak belajar lebih tajam dari yang dilihat ketimbang yang didengar. Guru yang mengakui kesalahan di depan kelas sedang mengajarkan kejujuran; guru yang bertanya “apa bukti yang kamu pakai?” sedang menanamkan nalar; guru yang berbagi tanggung jawab berbicara *show-and-tell* sedang menumbuhkan kemandirian dan kreativitas; guru yang menyapa wali murid dan berdiri bersama penjaga sekolah sedang memperagakan gotong royong dan hormat pada martabat sesama. Keteladanan ini menjembatani teori *Profil Pelajar Pancasila* ke denyut nadi kultur sekolah setiap hari (Hattie, 2023; Noddings, 2020).

Keseluruhan uraian memperlihatkan bahwa *Profil Pelajar Pancasila* bukan daftar slogan yang ditempel; ia adalah rancangan antropologis, sosial, pedagogis, dan moral tentang manusia

Indonesia yang ingin dibentuk pendidikan. Jalannya melewati ribuan tindakan kecil yang konsisten: cara menyusun pertanyaan, menilai hasil kerja, mengatur kelompok, berbicara pada anak, mengundang orang tua, merancang proyek, memilih bacaan, dan menutup hari. Pendidikan dasar memikul beban paling berat sekaligus paling mulia dalam misi ini, karena di sanalah benih-benih iman, akhlak, kebinekaan, gotong royong, kemandirian, nalar, dan kreativitas disemaikan. Ketika kebijakan, kepemimpinan sekolah, kompetensi guru, dukungan keluarga, serta ekosistem digital bersambut sebagai orkestrasi yang padu, profil itu tidak lagi sekadar tujuan; ia menjelma sebagai wajah keseharian anak-anak Indonesia yang belajar menjadi manusia dan warga, *here and now*, sekaligus siap menata masa depan yang adil, ramah, dan berkeadaban (UNESCO, 2023; Kemendikbudristek, 2022; OECD, 2023; World Bank, 2022).

C. Tujuan Pembelajaran Di SD Dalam Konteks Kurikulum Merdeka

Kurikulum Merdeka menempatkan tujuan pembelajaran di sekolah dasar sebagai simpul strategis yang mengikat nilai, kompetensi, serta pengalaman belajar yang bermakna bagi anak pada usia paling plastis dalam perkembangan. Arah besar itu menuntut tujuan yang tidak bertengger di tataran deklaratif, melainkan hadir sebagai kompas operasional yang menggerakkan rancangan, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran sehari-hari. Landasan filosofisnya berpihak pada kemanusiaan anak, menegaskan *agency* peserta didik, serta menuntun sekolah menjadi ruang pertumbuhan akal budi, kepekaan moral, dan kepedulian sosial (Biesta, 2021; Kemendikbudristek, 2022). Penekanan pada profil lulusan yang berkarakter dan kompeten menata ulang relasi antara isi kurikulum, pedagogi, dan asesmen sehingga tujuan

pembelajaran tidak dipahami sebagai daftar topik, melainkan sebagai serangkaian kemampuan bertahap yang memungkinkan anak berkarya, bernalar, berkolaborasi, sekaligus berbuat baik dalam konteks kehidupannya.

Pemaknaan “tujuan” mengalami pergeseran penting dari orientasi isi menuju capaian kompetensi yang terukur secara formatif dan berkembang spiral antar fase kelas. Penataan *Capaian Pembelajaran* (CP) per fase memberi ruang diferensiasi tempo belajar, mengakui keunikan ritme perkembangan anak, serta membuka kemungkinan remediasi atau percepatan berdasarkan bukti belajar nyata (Kemendikbudristek, 2022). Desain ini sejalan dengan bukti internasional bahwa kurikulum berbasis kompetensi yang disangga asesmen formatif mendorong ketekunan akademik, meningkatkan *self-efficacy*, serta mengurangi kesenjangan capaian antarsiswa (OECD, 2023). Kejelasan tujuan pada level yang bisa “dilihat” anak—misalnya melalui *learning intentions* dan *success criteria*—memungkinkan mereka memonitor kemajuan, meminta umpan balik yang relevan, serta menata strategi belajar secara mandiri (Hattie, 2023).

Orientasi pendidikan karakter menjadi simpul pertama dari tujuan pembelajaran di SD, sebab pembentukan kebiasaan moral paling efektif ditanam melalui praktik berulang yang bermakna pada situasi nyata. Keimanan, ketakwaan, dan akhlak mulia—sebagaimana tertuang pada *Profil Pelajar Pancasila*—diterjemahkan menjadi tujuan perilaku yang dapat dialami anak: kejujuran saat mengerjakan tugas, empati ketika rekan sekelompok kesulitan, tanggung jawab terhadap alat peraga, serta sopan santun dalam berpendapat. Riset menunjukkan bahwa pendidikan karakter yang menyatu ke dalam kultur kelas dan rutinitas instruksional lebih persisten pengaruhnya terhadap *well-being* dan perilaku prososial

dibanding program insidental (Noddings, 2020). Konteks nasional menambah bukti bahwa integrasi nilai religius ke dalam praktik literasi dan numerasi di SD meningkatkan disiplin personal serta kepedulian sosial siswa (Suparlan, 2021).

Penguatan literasi-numerasi menjadi poros kedua tujuan pembelajaran, bukan sebagai pengulangan tradisi hafalan, melainkan sebagai kompetensi transdisipliner yang menopang nalar kritis dan kreativitas. Sasaran literasi mencakup *decoding*, kelancaran membaca, kosakata akademik, pemahaman inferensial, hingga *critical literacy*—ketangkasan memilah fakta-opini, menilai sumber, dan merumuskan pendapat berbasis bukti. Sasaran numerasi bergerak dari konsep bilangan dan operasi ke pemodelan aritmetika, representasi data, penalaran proporsional, serta penyelesaian masalah yang kontekstual (Kemendikbudristek, 2022). Bukti meta-analitik menegaskan dampak tinggi strategi eksplisit yang dipadukan *retrieval practice*, *spaced repetition*, dan latihan terarah pada retensi pengetahuan dasar; sementara *problem solving* dan *worked example* membantu transisi menuju penalaran tingkat tinggi (Hattie, 2023). Tujuan literasi-numerasi yang disematkan ke dalam proyek lintas disiplin menjadikan anak melihat fungsi membaca-berhitung sebagai alat memahami dan mengubah dunia, bukan sekadar materi ujian.

Kemandirian belajar (*self-regulated learning*) menempati sasaran ketiga yang berkelindan dengan struktur pembelajaran harian. Anak diundang menetapkan target yang dipahami, memilih urutan pengerjaan, memeriksa karya melalui rubrik ramah siswa, dan menulis refleksi langkah perbaikan. Rancangan semacam ini menyeimbangkan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan—tiga kebutuhan psikologis dasar yang, saat dipenuhi, menaikkan motivasi dan ketekunan (Ryan & Deci, 2020). Hasil studi kelas awal SD

menunjukkan bahwa rutinitas *goal-setting* mingguan, konferensi singkat guru-siswa, serta *exit ticket* reflektif meningkatkan rasa memiliki terhadap tujuan serta keterampilan memantau kemajuan (OECD, 2023). Tujuan kemandirian tidak berarti “dibiarkan sendiri”, melainkan dikuatkan oleh scaffolding yang menurun seiring tumbuhnya kecakapan metakognitif.

Keterampilan bernalar kritis diartikulasikan sebagai tujuan yang hadir setiap hari melalui struktur pertanyaan, tugas analitis, serta kebiasaan menuntut bukti. Guru menata *questioning frames* seperti “apa yang berubah?”, “bukti apa yang kamu gunakan?”, atau “adakah penjelasan alternatif?” untuk mendorong penalaran dibanding sekadar mengulang informasi. Pembelajaran berbasis inkuiri dan masalah menyediakan konteks otentik bagi anak mempraktikkan pengumpulan data, penyusunan argumen, dan evaluasi klaim sederhana. Laporan global mencatat bahwa *critical literacy* yang dikenalkan sejak jenjang dasar memperkuat daya tangkal anak terhadap misinformasi, sekaligus menaikkan kesiapan literasi digital di jenjang berikut (UNESCO, 2023). Penelitian di Indonesia mengindikasikan bahwa integrasi *higher order thinking skills* pada tugas tematik SD meningkatkan kemampuan bernalar tanpa menurunkan motivasi belajar, asalkan guru menyediakan contoh dan umpan balik yang jelas (Rahman, 2020).

Kreativitas dirumuskan sebagai kemampuan menghasilkan gagasan orisinal yang bernilai, memodifikasi solusi, serta mengekspresikan makna melalui beragam medium. Tujuan ini lebih dari sekadar “berkarya seni”; ia merentang dari *storytelling* multimodal, *design thinking* untuk menyelesaikan masalah lingkungan sekolah, hingga eksperimen sains sederhana yang dirancang murid. Anak usia SD memiliki *creative potential* yang besar, karenanya ruang aman untuk mencoba, gagal, dan mencoba

lagi menjadi prasyarat (Craft, 2020). Kerangka proyek P5 memberikan kendaraan pedagogis agar kreativitas berkelindan dengan gotong royong dan kebinekaan; misalnya merancang pameran cerita rakyat lokal berbasis *augmented reality* yang sekaligus melatih literasi, seni, dan teknologi (Kemendikbudristek, 2022). Ketika kreativitas dijadikan tujuan yang dipetakan lintas mata pelajaran, budaya kelas berubah dari “mencari jawaban benar” menuju “mencari banyak cara yang masuk akal”.

Dimensi kebinekaan global dan gotong royong memasok orientasi sosial bagi tujuan pembelajaran. Targetnya ialah kepekaan terhadap perbedaan, kemampuan dialog, serta kebiasaan bekerjasama menyelesaikan tugas yang terlalu besar untuk satu orang. Tujuan tersebut dihidupkan melalui tugas kooperatif terstruktur yang menciptakan saling ketergantungan positif—misalnya peran pengamat, penulis, pembicara, ilustrator—serta mekanisme refleksi tim yang adil. Literatur menunjukkan bahwa pedagogi kooperatif yang dirancang rapi meningkatkan *social capital*, memperkuat motivasi, dan mendorong transfer keterampilan kolaboratif ke luar kelas (Putnam, 2020; Syahrul, 2022). Pada saat yang sama, *global competence* dikenalkan lewat percakapan terarah tentang isu dunia yang didekatkan ke konteks lokal—air bersih, sampah plastik, keadilan akses—sehingga anak belajar memandang diri sebagai bagian dari komunitas yang lebih luas (OECD, 2021).

Penilaian (*assessment*) diikat erat ke tujuan agar menjadi motor penggerak belajar, bukan palu vonis. Asesmen formatif yang kaya—*exit ticket*, jurnal reflektif, konferensi karya, rubrik kinerja—memungkinkan guru memotret proses, bukan hanya produk. Umpan balik yang spesifik, tepat waktu, dan berorientasi ke depan memiliki efek besar terhadap kemajuan (Hattie, 2023). Rapor belajar yang menarasikan kemajuan per dimensi—nalar, karakter, kolaborasi,

kemandirian, kreativitas—membantu orang tua memahami proses, bukan hanya angka. Arah kebijakan yang memperkuat *assessment for learning*—alih-alih *of learning*—selaras dengan rekomendasi internasional guna mengecilkan jurang capaian serta meningkatkan ketekunan anak pada tugas menantang (OECD, 2023; UNESCO, 2023).

Transformasi tujuan tidak bisa dipisahkan dari kompetensi guru sebagai perancang pengalaman belajar. Pengembangan profesional yang efektif terfokus pada praktik ruang kelas, menyertakan *coaching*, kolaborasi sejawat, serta penggunaan data kerja siswa untuk merevisi tujuan dan strategi (Ifenthaler & Yau, 2020). Studi lintas konteks memperlihatkan bahwa *professional learning communities* yang membedah karya murid dan menyusun rencana tindak lanjut menghasilkan peningkatan konsisten pada literasi, numerasi, serta keterampilan sosial-emosional (Darling-Hammond, 2020; OECD, 2023). Tujuan pembelajaran yang kuat lahir dari guru yang mampu memformulasikan *learning progressions*, mengomunikasikannya ke siswa, dan mengalirkan umpan balik sepanjang siklus belajar.

Konteks ekologi digital membawa peluang sekaligus keharusan etis. Teknologi *learning analytics*, *adaptive practice*, dan tutor berbasis kecerdasan buatan dapat membantu diferensiasi tujuan serta menyediakan lintasan belajar yang sesuai kebutuhan. Di saat bersamaan, tujuan literasi digital dan *digital citizenship* perlu dinyatakan tegas: kemampuan menilai kredibilitas sumber, menjaga jejak digital, mempraktikkan etika berbagi, serta merawat kesejahteraan diri saat berinteraksi di dunia maya (Holmes et al., 2022; UNESCO, 2023). Guru SD memerlukan literasi pedagogis-digital untuk memastikan teknologi memperkuat relasi manusiawi

dan martabat anak, seraya menghindari reduksi belajar menjadi sekadar penaklukan *dashboard* angka.

Penguatan tujuan pembelajaran juga menyentuh ranah manajemen sekolah. Kepemimpinan instruksional kepala sekolah—yang memprioritaskan waktu kolaborasi, menata kalender asesmen formatif tingkat sekolah, dan memastikan sumber belajar memadai—berkaitan erat dengan kualitas instruksi di kelas (OECD, 2023). Agenda rapat yang berpusat pada pembelajaran, *walkthrough* suportif, serta forum berbagi praktik baik mempercepat pencapaian tujuan lintas kelas. Budaya sekolah yang menekankan *psychological safety* bagi guru dan siswa membebaskan percobaan pedagogis, memperbanyak praktik reflektif, serta menguatkan kebiasaan saling belajar dalam ritme yang berkelanjutan (Darling-Hammond, 2020).

Ekuitas menjadi prasyarat moral agar tujuan kurikulum tercapai bukan hanya untuk sebagian anak. Sekolah di wilayah 3T memerlukan dukungan pendanaan afirmatif, distribusi guru berkualitas, serta *coaching* kontinu agar target literasi, numerasi, dan karakter tidak berhenti di kota besar. Bukti internasional menegaskan bahwa intervensi awal yang intensif pada literasi kelas rendah, penataan kelas kecil untuk anak berisiko, dan kemitraan keluarga yang bermakna mengurangi jurang capaian secara terukur (World Bank, 2022; OECD, 2023). Tujuan yang adil ialah tujuan yang mungkin dicapai melalui dukungan yang proporsional terhadap kebutuhan.

Alineasi kebijakan berperan memastikan tujuan pembelajaran di kelas sejalan dengan sinyal sistem. Ketika evaluasi eksternal dan pelaporan mutu membenarkan praktik proyek lintas disiplin, asesmen autentik, dan portofolio karya, sekolah akan mengalokasikan waktu dan sumber daya pada aktivitas yang menumbuhkan nalar kritis dan kreativitas. Rapor Pendidikan yang

disajikan sebagai umpan balik perbaikan, bukan alat ranking, dapat menjadi instrumen *continuous improvement* yang mengaitkan tujuan sekolah dengan data nyata proses belajar (World Bank, 2022; OECD, 2023). Koherensi ini melepaskan guru dari dilema semu antara “mengejar nilai” atau “membangun karakter”, sebab indikator sistem mengarahkan keduanya berjalan seiring.

Penguatan tujuan pembelajaran pada mata pelajaran tematik di SD memerlukan contoh konkret per kompetensi. Pada literasi, misalnya, tujuan kelas awal mencakup kesadaran fonologis, *phonics* sistematis, dan kelancaran membaca; kelas menengah menambah tujuan memahami teks informasional, menyusun ringkasan, serta menilai keandalan gambar dan grafik; kelas akhir memperluas tujuan menuju argumentasi tertulis dan presentasi lisan yang meyakinkan (Kemendikbudristek, 2022; UNESCO, 2023). Pada numerasi, kelas awal menekankan pemahaman nilai tempat dan operasi; kelas menengah memperkuat penalaran multiplikatif dan representasi data; kelas akhir menggarap pemodelan proporsi, skala, dan peluang sederhana. Tujuan sains menekankan penyelidikan berbasis pertanyaan, keselamatan, dan komunikasi temuan; tujuan IPS menggarisbawahi identitas, ruang, interaksi sosial, serta pengambilan keputusan bermoral di komunitas.

Keterkaitan tujuan dengan P5 memerlukan penjabaran lintas domain. Proyek “Gaya Hidup Berkelanjutan”, misalnya, dapat menautkan tujuan literasi (menulis persuasi tentang pengurangan sampah), numerasi (membuat dan membaca grafik produksi sampah kelas), sains (menyusun hipotesis dan menguji *composting*), seni (merancang poster kampanye), serta karakter (komitmen tindakan mingguan). Pengukuran kemajuan tidak tunggal; portofolio produk, catatan observasi kolaborasi, dan jurnal refleksi memberi panorama lebih utuh ketimbang tes pilihan ganda. Bukti semacam ini

memperlihatkan tujuan sebagai pengalaman yang nyata dirasakan anak, bukan sekadar daftar yang dicentang.

Kesiapan guru menghadapi dilema kelas nyata—misalnya menyeimbangkan struktur dan otonomi, atau menengahi konflik antar siswa—bergantung pada kejernihan tujuan etis dan sosial-emosional. Kerangka *social and emotional learning* (SEL) menyediakan sasaran regulasi emosi, empati, dan pengambilan keputusan bertanggung jawab yang dapat dijahit ke rutinitas kelas: *check-in* pagi, *circle time*, atau refleksi penutup hari (OECD, 2023). Integrasi SEL yang konsisten berkorelasi positif dengan prestasi akademik dan iklim kelas yang aman (Darling-Hammond, 2020). Tujuan ini tidak kompetitif terhadap prestasi kognitif; ia justru menyiapkan lahan subur tempat literasi-numerasi dan nalar kritis bertumbuh.

Relasi tujuan, strategi, dan bukti belajar mestilah komunikatif kepada orang tua. Bahasa tujuan yang mudah dipahami, contoh karya, serta saran pendampingan konkret di rumah memperkuat *home-school partnerships*. Kolaborasi orang tua yang bermakna—mendampingi proyek, berdiskusi tentang bacaan, mempraktikkan numerasi harian—terkait peningkatan kemajuan anak, terutama pada keluarga yang sebelumnya jauh dari sekolah (OECD, 2023; World Bank, 2022). Komunikasi yang menghormati martabat keluarga sekaligus memberikan arah jelas membuat tujuan pembelajaran melampaui dinding kelas.

Isu etika teknologi menuntut tujuan spesifik agar anak terampil sekaligus aman di ruang digital. Sasaran *digital citizenship* mencakup jejak digital, *password hygiene*, etika berbagi, literasi media, dan praktik *screen time* sehat. Pengintegrasian tujuan ini ke aktivitas nyata—misalnya proyek literasi yang menelusuri sumber kredibel, atau tugas presentasi yang mensyaratkan atribusi—

membiasakan anak mengambil keputusan etis tanpa menggurui (Holmes et al., 2022; UNESCO, 2023). Guru yang berprinsip *human-centered AI* akan menimbang kapan memanfaatkan tutor AI untuk latihan, dan kapan menutup laptop demi diskusi tatap muka yang menumbuhkan empati.

Kerangka tujuan yang kuat pada akhirnya menata *through-line* dari level kebijakan sampai praktik ruang kelas. Visi nasional “mencerdaskan kehidupan bangsa” beresonansi pada profil pelajar, turun ke CP per fase, menyusup ke tujuan mingguan kelas, dan terwujud sebagai perubahan perilaku kecil yang konsisten: anak yang berani bertanya bukti, kelompok yang saling mendengarkan, karya yang semakin rinci argumennya, serta keputusan etis yang lebih matang. Jejak ini dapat dilihat pada portofolio, rubrik, dan dokumentasi proses belajar. Ketika sekolah menata dokumentasi sebagai kisah kemajuan alih-alih arsip administratif, tujuan menjadi cerita yang menggerakkan, bukan paragraf di dokumen.

Kritik yang kerap muncul—bahwa tujuan berbasis kompetensi berisiko memecah pengalaman belajar menjadi atomis—ditanggapi melalui integrasi tema besar yang bermakna, proyek lintas disiplin, dan asesmen autentik. Kekhawatiran bahwa perhatian pada hasil terukur akan mengerdilkan nilai juga diimbangi *guardrail* etis dan karakter yang eksplisit pada setiap tujuan. Tradisi penelitian *evidence-informed* menolong sekolah merawat keseimbangan: data dijadikan umpan balik perbaikan, bukan pecut; tujuan dijadikan kompas, bukan borgol (OECD, 2023; Biesta, 2021).

Garis penutup menegaskan bahwa tujuan pembelajaran di SD dalam konteks Kurikulum Merdeka merupakan rancangan menyeluruh yang menyatukan nalar, karakter, kreativitas, kolaborasi, kemandirian, serta kepekaan global. Kejelasan arah di tingkat sistem, kapasitas guru sebagai perancang pengalaman

belajar, budaya sekolah yang aman dan kolaboratif, dukungan keluarga, serta pemanfaatan teknologi yang berpusat pada martabat anak menjadi prasyarat agar tujuan tidak menguap sebagai retorika. Ketika simpul-simpul itu terikat, kelas-kelas SD Indonesia akan menjadi ruang di mana anak tidak hanya “tahu lebih banyak”, melainkan juga “menjadi lebih baik” dan “bertindak lebih bijak”—sebuah mutu pembelajaran yang diakui riset internasional sebagai ciri ekosistem pendidikan yang mampu bertahan dan berinovasi menghadapi abad ke-21 (UNESCO, 2023; OECD, 2023; Hattie, 2023; World Bank, 2022).

D. Internalisasi Nilai, Karakter, Dan Kebinekaan

1. Internalisasi Nilai, Karakter, dan Kebinekaan

Internalisasi nilai, karakter, dan kebinekaan menuntut cara pandang yang menempatkan pendidikan sebagai proses pembudayaan yang menyentuh seluruh dimensi kemanusiaan—akal budi, rasa, kehendak, serta tindakan nyata. Nilai tidak sekadar diperkenalkan sebagai wacana, melainkan dihidupkan sebagai orientasi praksis yang mengalir keputusan kurikulum, strategi pedagogi, dan iklim sekolah sehari-hari. Penjelasan konseptual ini selaras dengan pandangan bahwa internalisasi merupakan proses transformasi dari pengetahuan moral menuju disposisi dan kebiasaan berbudi, sehingga nilai bermigrasi dari “yang diketahui” menjadi “yang dihayati” serta “yang dilakukan” (Lickona, 2020). Pendidikan dasar memperoleh peran istimewa pada tahap ini karena struktur moral, emosi, dan kebiasaan belajar anak sedang tumbuh pesat; pengalaman yang konsisten, penuh teladan, dan bermakna akan meletakkan fondasi yang tahan uji hingga dewasa.

Keutuhan gagasan internalisasi mengandaikan adanya keselarasan tiga ranah: kognitif, afektif, dan psikomotorik. Ranah kognitif memberi kerangka pengertian tentang baik-buruk, adil-tidak adil, serta alasan rasional di balik suatu tindakan. Ranah afektif menumbuhkan kepekaan, empati, dan dorongan batin untuk memilih yang benar. Ranah psikomotorik mematri nilai ke dalam kebiasaan bertindak melalui latihan berulang pada situasi autentik. Integrasi tiga ranah ini membedakan internalisasi dari indoktrinasi; yang pertama mengedepankan pemahaman, kebebasan bertanggung jawab, dan refleksi, sedangkan yang kedua cenderung menuntut kepatuhan tanpa dialog (Noddings, 2020). Sekolah dasar yang berpihak pada humanisasi akan menata pengalaman belajar agar ketiganya bekerja serempak—misalnya melalui modul tematik yang menyajikan kisah moral, diskusi empatik, dan aktivitas layanan sosial sederhana.

Arah kebijakan Kurikulum Merdeka memperkuat lanskap internalisasi melalui *Profil Pelajar Pancasila* serta *student agency* yang memberi ruang anak berpartisipasi mengelola pembelajarannya. Karakter dipahami sebagai integrasi nilai, sikap, dan kebiasaan yang tampak nyata pada perilaku sehari-hari—kejujuran saat mengerjakan tugas, ketekunan menyelesaikan proyek, kepedulian ketika rekan sekelompok tertinggal, serta tanggung jawab menjaga alat belajar. Penelitian nasional dan global menunjukkan bahwa karakter yang tertanam sejak dini berkorelasi positif dengan keberhasilan akademik, kualitas relasi sosial, dan resiliensi menghadapi rintangan (Hidayat, 2022; OECD, 2021). Sekolah dasar karenanya diharapkan melahirkan anak yang bukan hanya fasih membaca, berhitung, dan bernalar, melainkan juga tangguh, peduli, serta berintegritas.

Kebinekaan di Indonesia bekerja sebagai realitas sosiologis sekaligus cita-cita normatif-politik; ia bukan sekadar “data demografis”, melainkan *ethos* hidup bersama yang diidealkan Pancasila. Internalisasi kebinekaan berarti menumbuhkan sikap menghargai perbedaan suku, agama, bahasa, gender, dan budaya sebagai sumber daya sosial. Anak yang terbiasa memandang perbedaan sebagai kekayaan cenderung lebih siap menjadi warga global yang toleran, dialogis, dan kolaboratif. Bukti komparatif menegaskan bahwa pendidikan multikultural terintegrasi ke kurikulum serta kultur sekolah mampu menurunkan prasangka, meningkatkan solidaritas, serta memperkuat kohesi sosial (UNESCO, 2023). Agenda ini menemukan pijakan operasional melalui tema-tema proyek Profil Pelajar Pancasila yang mengajak siswa mengeksplorasi identitas lokal sambil berjumpa isu global seperti keberlanjutan dan keadilan.

Keberhasilan internalisasi selalu bergantung pada orkestrasi ekosistem: guru sebagai *moral exemplar*, kepala sekolah sebagai pemimpin instruksional, keluarga sebagai perpanjangan tangan nilai di rumah, serta komunitas sebagai ruang praktik kewargaan. Kolaborasi lintas simpul ini menutup jurang antara apa yang diajarkan, yang dirasakan, serta yang dilakukan anak (Suparno, 2021). Tujuan pendidikan nasional—mencerdaskan kehidupan bangsa serta membentuk manusia beriman, bertakwa, dan berakhlak mulia—menemukan makna praksis ketika kurikulum, pedagogi, dan budaya sekolah bergerak satu arah, bukan saling menegasikan.

Perbincangan tentang kerangka teoretis internalisasi patut menyentuh psikologi perkembangan dan pembelajaran sosial-emosional. Kajian *self-determination theory* menunjukkan bahwa tiga kebutuhan psikologis dasar—otonomi, kompetensi, keterhubungan—bila dipenuhi akan mendorong keterlibatan,

ketekunan, dan kesejahteraan siswa (Ryan & Deci, 2020). Rancangan kelas yang memberi pilihan, menyediakan umpan balik yang menguatkan rasa mampu, serta membangun relasi hangat akan mempermudah nilai berakar sebagai milik pribadi, bukan sekadar aturan eksternal. Di sisi lain, intervensi *social and emotional learning* terbukti meningkatkan empati, regulasi emosi, dan pengambilan keputusan bertanggung jawab seraya berdampak positif pada prestasi akademik (Durlak et al., 2021). Dua rangka ini menyediakan jembatan dari wacana nilai ke tindakan sehari-hari.

Dimensi pedagogi memerlukan strategi yang kaya, bertahap, serta kontekstual. Pendekatan eksplisit bermanfaat memberi bahasa dan struktur pada nilai—misalnya mengajarkan apa itu kejujuran, mengapa penting, dan bagaimana tampil pada situasi nyata. Strategi yang bersifat *embedded* menautkan nilai ke mata pelajaran: membaca kisah yang mengundang empati, melakukan eksperimen sains tentang kualitas air sambil membahas tanggung jawab ekologis, atau mempelajari statistik sambil menelaah ketidaksetaraan akses layanan publik. Riset meta-analitik pada konteks sekolah dasar menegaskan bahwa pengajaran eksplisit yang disandingkan *retrieval practice* dan *spaced repetition* menaikkan retensi konsep; sementara tugas pemecahan masalah autentik menumbuhkan penalaran moral melalui analisis konsekuensi (Hattie, 2023). Sintesis dua jalur—eksplisit dan terbenam—menciptakan “jalan raya dan jalan setapak” agar nilai menemukan rute menuju laku.

Proyek layanan masyarakat (*service learning*) menyediakan wahana unggul bagi internalisasi nilai dan kebinekaan. Anak diajak merancang aksi sederhana yang relevan—mendaur ulang sampah sekolah, membuat kampanye hemat air, menyiapkan pojok baca

warga—lalu menuliskan refleksi tentang apa yang dipelajari dan mengapa itu bermakna. Pendekatan ini mengikat pengetahuan kognitif pada konsekuensi sosial serta memberi pengalaman *agency* yang memperkuat jati diri prososial (OECD, 2023). Pengalaman lintas kelompok—misalnya kolaborasi dua kelas berbeda latar budaya—menambah kesempatan mempraktikkan toleransi serta mengasah *perspective-taking* secara konkret (UNESCO, 2023).

Budaya sekolah merupakan “kurikulum tak tertulis” yang bisa mempercepat atau menghambat internalisasi. Disiplin positif, kejelasan harapan, dan tata pergaulan yang menghormati martabat anak menanam keadilan prosedural yang dirasa adil oleh siswa. Bukti programatik menunjukkan bahwa penataan lingkungan prososial—*morning meeting*, kesepakatan kelas, dan mekanisme pemulihan (*restorative practices*)—menurunkan perilaku bermasalah seraya mengangkat keterlibatan akademik (Jones et al., 2021). Ketika prosedur dan kebijakan sekolah konsisten menegakkan nilai yang sama yang diajarkan di kelas, anak menerima pesan tunggal, bukan sinyal ganda.

Keterlibatan keluarga memperpanjang kerja sekolah sehingga nilai tetap hidup di rumah. Komunikasi dua arah yang bersahabat, contoh karya anak, serta saran pendampingan konkret membantu orang tua mengerti bukan hanya “apa yang dipelajari”, melainkan “bagaimana mendukungnya”. Kemitraan yang bermakna—mendampingi proyek, berbagi profesi, atau menyumbang cerita tradisi keluarga—terkait peningkatan kepatuhan moral dan sikap prososial (Epstein, 2020). Pada wilayah yang jauh dari sumber daya, kolaborasi komunitas dan pemerintah daerah dapat menyediakan dukungan pustaka, ruang hijau, atau akses internet sebagai syarat agar ekosistem internalisasi tetap subur (World Bank, 2022).

Penguatan kebinekaan memerlukan strategi pedagogi multikultural yang melampaui “festivalisme”—sekadar merayakan pakaian, makanan, dan tarian. Kerja kurikulum yang serius memberi porsi pada sejarah berbagai kelompok, narasi yang mengundang empati, serta wacana kritis tentang bias dan ketidakadilan. Anak diajak membaca teks dari beragam perspektif, menulis cerita lintas tokoh, serta berdialog tentang perbedaan pendapat secara aman. Literatur pendidikan multikultural menunjukkan bahwa pengalaman belajar yang menggabungkan pengenalan budaya, dialog antar kelompok, dan refleksi kritis memberikan hasil yang lebih kuat terhadap sikap toleran dibanding sekadar pameran adat (Banks, 2020; Banks & Banks, 2021). Ketika kebinekaan diikat ke Pancasila sebagai *civil religion* bangsa, anak belajar memaknai perbedaan bukan sebagai ancaman, melainkan prasyarat keadilan sosial.

Transformasi digital menuntut perluasan agenda internalisasi ke wilayah *digital citizenship*. Kemampuan mengenali kredibilitas sumber, mendeteksi bias, mengelola jejak digital, serta berempati pada ruang siber menjadi bagian nilai yang relevan bagi generasi alfa. Teknologi *learning analytics* dan tutor berbasis AI menghadirkan peluang personalisasi, sekaligus risiko privasi dan *algorithmic bias*. Panduan normatif menuntut *human-centered AI* agar alat digital memperkuat relasi, tidak menggantikannya (Holmes et al., 2022; UNESCO, 2023). Guru yang cakap digital akan merancang tugas yang mengharuskan atribusi, diskusi etika berbagi, dan simulasi jejak digital sehingga anak belajar membuat keputusan etis tanpa menggurui.

Asesmen atas internalisasi nilai dan kebinekaan perlu bergeser dari sekadar “ceklist kepribadian” menuju dokumentasi multi-bukti yang adil dan mendidik. Portofolio proyek, catatan observasi naratif,

jurnal refleksi, serta konferensi karya memberi panorama proses—apa yang sudah dilakukan, alasan di baliknya, dan rencana perbaikan. Umpan balik yang spesifik serta berorientasi masa depan terbukti memiliki pengaruh yang kuat terhadap perubahan perilaku dan prestasi (Hattie, 2023). Pada tingkat sekolah, rapor yang menarasikan kemajuan karakter dan kebinekaan berdampingan dengan literasi dan numerasi membantu orang tua menangkap gambaran utuh, bukan skor tunggal.

Keadilan atau *equity* merupakan prasyarat moral agar internalisasi tidak menjadi hak eksklusif anak di sekolah berfasilitas baik. Dukungan afirmatif—pendanaan, distribusi guru berkualitas, *coaching*—untuk wilayah 3T perlu memastikan bahwa program nilai dan kebinekaan tidak berhenti pada pusat kota. Bukti lintas negara menunjukkan bahwa intervensi dini pada literasi, ukuran kelas yang wajar bagi anak berisiko, dan kemitraan keluarga-komunitas menutup jurang capaian secara terukur (OECD, 2023; World Bank, 2022). Keadilan akses memastikan setiap anak memperoleh pengalaman berarti yang dapat diingat sebagai “cerita pembentuk diri”.

Pengembangan profesional guru berada di jantung keberhasilan seluruh agenda. Pelatihan yang efektif jarang berupa ceramah satu arah; ia berwujud komunitas belajar profesional yang menelaah karya siswa, merancang ulang tugas, mencoba strategi, lalu merefleksikan bukti bersama. *Instructional coaching* yang fokus pada praktik di kelas serta dukungan kepemimpinan yang menyediakan waktu kolaborasi konsisten menghasilkan peningkatan literasi, numerasi, serta kompetensi sosial-emosional (Darling-Hammond, 2020; Hallinger & Wang, 2022). Perspektif nilai tidak luput dibahas: guru menguji bias pribadi, meninjau bahasa yang

digunakan, serta menata ulang rutinitas agar lebih inklusif (Ifenthaler & Yau, 2020).

Contoh operasional memberi bayangan konkret bagaimana internalisasi hidup pada kurun waktu satu semester di kelas IV. Tema “Air untuk Kehidupan” dirancang sebagai payung lintas pelajaran. Bahasa Indonesia menargetkan menulis persuasi tentang hemat air; IPA meneliti penjernihan sederhana; Matematika membaca grafik konsumsi air; IPS memetakan akses air di lingkungan; SBdP merancang poster kampanye; P5 menuntun aksi nyata mengurangi pemborosan. Nilai kejujuran hadir saat kelompok melaporkan data apa adanya; tanggung jawab tampil pada jadwal merawat alat eksperimen; kebinekaan tampak ketika kelompok menggabungkan cerita tradisi air dari berbagai daerah. Asesmen memanfaatkan rubrik kinerja, catatan observasi kolaborasi, serta refleksi pribadi berkala. Umpan balik guru mengaitkan perilaku dengan nilai yang dipelajari, bukan sekadar menilai hasil akhir (Kemendikbudristek, 2022; OECD, 2023).

Isu hambatan wajar muncul—tokenisme nilai, moralizing yang menggurui, kontra-pesan dari kultur sekolah, serta beban administratif yang menekan ruang kreasi. Jawaban kebijakan menuntut koherensi sinyal sistem: evaluasi eksternal dan pelaporan mutu semestinya menghargai asesmen autentik, proyek lintas disiplin, serta budaya sekolah yang aman. Rapor Pendidikan yang diservis sebagai umpan balik perbaikan, bukan sekadar alat peringkat, dapat menjadi pengungkit *continuous improvement* pada level sekolah (World Bank, 2022; OECD, 2023). Ketika indikator sistem merestui praktik yang memanusiakan, guru tidak lagi tersudut oleh dilema “nilai atau angka”.

Peran kepemimpinan sekolah tidak bisa direduksi ke administrasi; ia mesti menjadi pengarah moral dan intelektual.

Kepala sekolah menata kalender yang memberi waktu kolaborasi guru, memfasilitasi *learning walk* suportif, serta membangun ekosistem kepercayaan. Budaya *psychological safety* memungkinkan guru bereksperimen, mengakui kekeliruan, dan belajar dari satu sama lain—praktik yang berdampak langsung pada mutu pengalaman siswa (OECD, 2023). Komite sekolah dan orang tua diberi peran strategis untuk menjaga kesinambungan nilai di rumah-seraya-sekolah, meminimalkan “celah ajar”.

Keterhubungan nilai, karakter, dan kebinekaan perlu terus dirawat agar tidak tercerai menjadi program terpisah. Nilai moral memberikan kompas arah; karakter menyediakan mesin kebiasaan; kebinekaan menghadirkan medan sosial tempat nilai diuji. Setiap pelajaran harian bisa memuat “titik kait” kecil—sebuah pertanyaan empatik pada teks bacaan, sebuah diskusi keadilan pada data, sebuah pilihan desain yang ramah lingkungan pada proyek seni. Kebiasaan mengaitkan konten dan konteks membentuk “jalur saraf” pedagogis bagi guru serta “jalur pengalaman” yang lebih kaya bagi siswa (Biesta, 2021).

Penguatan *student agency* mempercepat internalisasi karena anak belajar melihat diri sebagai pelaku, bukan objek. Papan tujuan belajar yang ditulis bersama, pilihan tugas yang setara bobotnya, serta forum *class meeting* untuk menyelesaikan masalah kelas mengajarkan demokrasi sebagai kebiasaan. Riset menunjukkan bahwa sasaran otonomi yang sehat—bukan kebebasan tanpa arah—mengangkat motivasi dan performa jangka panjang (Ryan & Deci, 2020). Di titik ini, internalisasi tidak lagi berupa “penanaman dari luar”, tetapi “pertumbuhan dari dalam”.

Kemajuan internalisasi perlu diceritakan agar menjadi memori kolektif sekolah. Pameran karya, antologi refleksi, dan dokumentasi video singkat menghadirkan “bukti bernarasi” bahwa kelas telah

bergerak—anak yang awalnya enggan kini berani menanggapi argumen, kelompok yang dulu gaduh kini mengatur giliran bicara, komunitas sekolah yang mulanya terpisah kini bahu-membahu mengisi perpustakaan. Narasi kemajuan yang jujur—termasuk rintangan yang dihadapi—menjadi sumber motivasi yang lebih kuat daripada slogan yang kering (UNESCO, 2023).

Perhatian khusus patut diarahkan pada kesejahteraan guru. Internalisasi nilai tidak mungkin berhasil bila pendidikanya lelah, cemas, dan kesepian profesional. Program pengembangan yang realistis, beban kerja yang proporsional, serta pengakuan atas kerja emosional guru adalah syarat keberlanjutan. Kajian menunjukkan keterkaitan langsung antara *well-being* guru, kualitas interaksi kelas, serta hasil belajar siswa (Darling-Hammond, 2020; OECD, 2023). Investasi pada kesehatan sosial-emosional pendidik pada akhirnya kembali kepada anak sebagai pengalaman belajar yang lebih hangat dan bermakna.

Konektivitas sekolah dengan lingkungan yang lebih luas membuka medan internalisasi yang tak terkunci oleh tembok kelas. Kemitraan *service learning* dengan puskesmas, bank sampah, perpustakaan umum, UMKM lokal, serta komunitas seni menghadirkan realitas sebagai guru kedua. Anak belajar bahwa nilai bukan teori, melainkan keputusan kecil yang berulang: menolak plastik sekali pakai, memprioritaskan kejujuran saat bertransaksi, dan mengakui keliru ketika salah. Jejak tindakan semacam itu—kecil tetapi konsisten—adalah batu bata karakter yang paling kokoh (Putnam, 2020; Syahrul, 2022).

Ketika semua simpul bertaut—kurikulum yang bertujuan, pedagogi yang berbelas kasih, asesmen yang mendidik, budaya sekolah yang adil, keluarga yang terlibat, kepemimpinan yang

memihak pembelajaran—maka internalisasi nilai, karakter, dan kebinekaan tidak lagi tampak sebagai program tambahan. Ia berubah menjadi “cara sekolah hidup”. Anak tidak hanya tahu lebih banyak, melainkan menjadi lebih baik dan bertindak lebih bijak. Pandangan komparatif menegaskan bahwa ekosistem semacam ini adalah ciri sistem pendidikan yang tahan-kembang, mampu beradaptasi sekaligus menjaga martabat manusia di tengah derasnya perubahan (UNESCO, 2023; OECD, 2023).

Garis penutup menegaskan kembali amanat awal: internalisasi nilai, karakter, dan kebinekaan ialah rancangan menyeluruh untuk memanusiakan manusia. Nilai memberi arah, karakter memberi tenaga, kebinekaan memberi panggung ujian nyata. Sekolah dasar Indonesia memegang peran prodromal—segala yang ditanam pada usia ini akan beresonansi panjang. Ketika teladan guru menyala, ketika anak diajak berdialog dan berbuat, ketika keluarga menyambung kerja sekolah, saat itulah pendidikan berhenti menjadi wacana dan menjelma praksis yang mengubah diri serta merawat republik. Rujukan riset dan kebijakan mutakhir memberi keyakinan bahwa jalan ini bukan utopia, melainkan lintasan yang dapat ditapaki bersama, selangkah demi selangkah, berlandaskan bukti dan nurani (Hattie, 2023; World Bank, 2022; UNESCO, 2023; OECD, 2023).

2. Strategi Internalisasi Nilai

Strategi internalisasi nilai yang kokoh berangkat dari asumsi bahwa anak belajar moralitas bukan terutama lewat penjelasan, melainkan melalui pengalaman yang bermakna, relasi yang menumbuhkan, serta kebiasaan yang konsisten. Nilai perlu “diselamkan” pada tiga lapis pengalaman—kognitif, afektif, dan aksi—agar bergerak dari pengetahuan ke kebiasaan dan akhirnya menjadi karakter. Rancangan strategi karenanya menggabungkan

pengajaran eksplisit tentang konsep kebajikan, pembiasaan yang terstruktur di kelas dan sekolah, serta peluang aksi nyata yang melayani sesama dan lingkungan (Lickona, 2020).

Keteladanan guru berdiri sebagai poros. Anak menguji koherensi antara apa yang mereka dengar dan apa yang mereka amati dari sosok dewasa di hadapannya. *Role modeling* menyediakan “teks hidup” tentang kejujuran, kesabaran, dan kepedulian, sehingga pesan moral tidak berhenti pada kata-kata. Argumen etika kepedulian menegaskan bahwa relasi hangat, perhatian personal, serta komunikasi yang memanusiakan mempercepat asimilasi nilai ke wilayah afeksi siswa (Noddings, 2020). Guru yang menepati janji, meminta maaf saat keliru, dan menegakkan aturan secara adil sedang membangun *hidden curriculum* yang paling kuat.

Pembelajaran berbasis narasi budaya lokal memberi medium yang kaya untuk mengaktivasi empati sekaligus menambatkan nilai pada identitas. Cerita rakyat, biografi pahlawan lokal, tradisi lisan, musik, serta permainan daerah menghadirkan konteks dekat yang memudahkan anak memaknai kejujuran, gotong royong, dan hormat pada perbedaan. Narasi yang dipilih secara kritis—misalnya menyoroti tokoh yang menolak korupsi meski dirugikan—membuka ruang diskusi nilai yang tidak hitam-putih, sehingga siswa belajar menimbang konsekuensi pilihan moral pada situasi ambigu (Banks, 2020; Banks & Banks, 2021).

Aktivitas sosial terarah menjadi wahana internalisasi yang menjembatani pengetahuan dan tindakan. *Service learning* skala SD—membersihkan sungai kecil di sekitar sekolah, membuat pojok baca RT, menanam pohon di halaman—melatih tanggung jawab, kerja tim, dan kepedulian ekologis. Refleksi pascakegiatan menuntun siswa menamai nilai yang dijalani, menilai dampak, serta merencanakan perbaikan aksi berikutnya. Meta-analisis program

sosial-emosional menunjukkan bahwa gabungan pengalaman aksi, refleksi, dan umpan balik meningkatkan empati, regulasi diri, serta hasil akademik (Durlak et al., 2021; OECD, 2023).

Diskusi kritis terfasilitasi di kelas menyuplai “laboratorium moral” untuk mengasah penalaran dan keberanian menyatakan alasan. Guru menyiapkan *talk moves*—mengklarifikasi, menautkan gagasan teman, menyepakati kriteria bukti—agar percakapan tentang dilema etis berjalan aman dan inklusif. Pertanyaan terbuka seperti “apa alasanmu menganggap tindakan X adil bagi semua?” menggeser diskusi dari opini ke argumentasi. Umpan balik formatif yang spesifik terhadap proses berpikir memperkuat kompetensi bernalar kritis sembari menautkannya pada kebajikan keadilan dan kejujuran intelektual (Hattie, 2023).

Lingkungan sekolah yang berfungsi sebagai ekosistem nilai menuntut desain sengaja. *Positive discipline* menggantikan hukuman keras yang menstigma, melalui penegakan aturan yang jelas, konsisten, dan penuh dialog. Praktik pemulihan (*restorative practices*)—lingkar pemulihan, mediasi sejawat, perbaikan nyata atas kerugian—mengajarkan akuntabilitas yang memulihkan relasi, bukan sekadar menghukum pelanggar (Jones et al., 2021). Aturan hidup bersama disusun sebagai “kontrak kelas” yang dirumuskan secara partisipatif agar anak mengalami demokrasi sebagai kebiasaan, bukan tema hafalan.

Ritual sekolah yang bermakna memperkuat pembiasaan nilai pada level simbolik dan emosional. Upacara yang menekankan refleksi, doa pembuka yang singkat serta inklusif, salam sapa setiap pagi, *morning meeting* untuk mengecek emosi, dan *closing circle* untuk mengapresiasi perilaku baik sepanjang hari membentuk ritme yang menenteramkan. Kebiasaan kecil—antrian tertib, bergiliran bicara, merapikan alat—adalah “mikropraktik” yang mengikat nilai

hormat, kesabaran, dan tanggung jawab pada laku sehari-hari. Ketika simbol, kata, dan laku selaras, memori emosional anak menautkan nilai pada rasa aman dan keterhubungan (UNESCO, 2023).

Integrasi nilai ke kurikulum perlu melampaui sisipan seremonial. Pemetaan tujuan belajar mengaitkan konten setiap mata pelajaran dengan kompetensi nilai yang relevan. Pelajaran IPA tentang air disandingkan *stewardship* lingkungan; matematika statistik dikaitkan ke keadilan distribusi; Bahasa Indonesia mengeksplorasi empati melalui *reader's theater*. Pendekatan *project-based learning* menuntut kolaborasi, ketekunan, dan penyelesaian konflik, sehingga kebiasaan bekerja sebagai prasyarat keberhasilan akademik, bukan lampiran (Kemendikbudristek, 2022; OECD, 2023).

Asesmen atas nilai memilih instrumen yang mendorong pembelajaran, bukan melabeli. Portofolio tindakan, jurnal refleksi, rubrik perilaku kolaborasi, serta konferensi tiga pihak (guru–siswa–orang tua) memberi bukti proses dan pertumbuhan. Umpan balik diarahkan pada perilaku spesifik dan langkah perbaikan: “kamu menunggu giliran saat diskusi; langkah berikutnya coba merangkul gagasan teman sebelum menyanggah.” Pendekatan *assessment for learning* terbukti kuat meningkatkan capaian sekaligus motivasi intrinsik, terutama ketika tujuan dan kriteria keberhasilan dinegosiasikan bersama (Hattie, 2023; Ryan & Deci, 2020).

Keluarga memegang peran perpanjangan nilai. Kemitraan sekolah–rumah bergerak dari “mengundang hadir” ke “membangun kapasitas bersama”. Sesi *family learning* membahas praktik komunikasi empatik, konsistensi aturan, serta *screen time* yang sehat. Komunikasi dua arah—bukan sebatas pengumuman—

memungkinkan guru memahami nilai keluarga, sementara orang tua mengenali bahasa nilai yang dipakai sekolah. Riset keterlibatan orang tua menunjukkan korelasi positif terhadap kepatuhan moral, perilaku prososial, dan keberhasilan akademik (Epstein, 2020). Konsistensi pesan di rumah–sekolah menutup celah yang sering membuat anak bingung.

Kontekstualisasi nilai pada kebinekaan menjadi keniscayaan di Indonesia. Strategi multikultural memadukan pengenalan budaya, dialog antarkelompok, dan refleksi kritis atas bias. Proyek lintas budaya—panggung cerita daerah, pertukaran surat video, kolaborasi seni—menciptakan kontak bermakna yang menurunkan prasangka. Pengalaman “melihat dari mata orang lain” melalui simulasi *perspective-taking* memperluas imajinasi moral anak terhadap kelompok yang berbeda (Banks, 2020; UNESCO, 2023). Kebijakan Profil Pelajar Pancasila menyediakan payung kebijakan yang legitim untuk praktik ini (Kemendikbudristek, 2022).

Ruang digital menghadirkan medan baru bagi internalisasi. *Digital citizenship* menuntun anak menilai kredibilitas sumber, menahan impuls berbagi, menghargai privasi, serta berempati pada percakapan *online*. Simulasi *chatroom* aman di kelas, tugas atribusi sumber, dan analisis kasus disinformasi menggandeng kebijakan kejujuran, kehati-hatian, dan tanggung jawab. Pemanfaatan AI untuk umpan balik atau latihan adaptif perlu dilandasi etika *human-centered* agar teknologi memperkuat relasi, bukan menggantikannya (Holmes et al., 2022; UNESCO, 2023). Literasi digital yang bernilai melindungi anak dari dehumanisasi algoritmik.

Kepemimpinan sekolah menentukan koherensi strategi. Kepala sekolah sebagai pemimpin instruksional memastikan jam kolaborasi guru tersedia, *learning walk* bernuansa dukungan

berjalan, serta komunitas belajar profesional menelaah artefak pembelajaran nilai secara berkala. Budaya *psychological safety*—aman untuk mencoba, aman untuk salah—menjadi tanah tumbuh inovasi. Bukti lintas konteks menunjukkan bahwa kepemimpinan yang fokus pada pembelajaran dan budaya kolaboratif berkorelasi kuat dengan mutu instruksi dan iklim sekolah yang kondusif (Hallinger & Wang, 2022; OECD, 2023).

Pengembangan profesional guru bergerak dari lokakarya sesaat ke siklus *practice-based coaching*. Guru menguji strategi *talk moves*, menata ulang tugas proyek agar lebih prososial, serta memoderasi diskusi dilema moral; semua itu direkam, dianalisis, dan diperbaiki bersama rekan sejawat. Program *teacher professional development* yang memadukan praktik, umpan balik, dan refleksi terbukti lebih berdampak pada perubahan kelas dan hasil siswa (Darling-Hammond, 2020; Ifenthaler & Yau, 2020). Perspektif nilai hadir bukan sebagai modul terpisah, melainkan benang yang menjahit seluruh praktik pedagogis.

Perspektif keadilan (*equity*) menjaga agar strategi internalisasi tidak menjadi privilese sekolah berdaya. Dukungan afirmatif untuk wilayah 3T—penempatan guru berpengalaman, pendampingan intensif, sumber belajar kontekstual, serta kemitraan komunitas—menjamin setiap anak merasakan pengalaman nilai yang bermakna. Data *Rapor Pendidikan* atau penilaian sistemik lain dipakai sebagai umpan balik perbaikan, bukan alat penghukuman, sehingga sekolah terdorong mencoba strategi yang memanusiaikan tanpa takut kehilangan wajah (World Bank, 2022; OECD, 2023).

Risiko umum—tokenisme nilai, moralizing yang menggurui, kontra-pesan dari kebijakan, beban administratif—perlu dikelola. Kurikulum menuntut konsistensi sinyal: penilaian eksternal memberi tempat bagi proyek autentik dan dokumentasi proses,

bukan hanya ujian pilihan ganda. Budaya sekolah menghindari *zero tolerance* yang tidak proporsional, berpindah ke pemulihan relasi yang mengedepankan martabat. Ekosistem nilai yang sehat selalu dievaluasi bersama siswa dan orang tua agar strategi tak kehilangan konteks.

Narasi kemajuan penting diangkat agar komunitas melihat bukti hidup. Pameran karya aksi, antologi refleksi, dan *assemblies* yang menampilkan proses—termasuk kegagalan dan perbaikannya—membangun memori kolektif bahwa nilai bukan jargon. Cerita anak yang berani mengakui kesalahan, kelompok yang memulihkan konflik, atau kelas yang merancang etika *online* sendiri menjadi “bukti sosial” yang menular (UNESCO, 2023). Momentum kecil, bila dirayakan, memperkuat identitas sekolah sebagai komunitas kebajikan.

Penutup strategis menegaskan arah: internalisasi nilai yang efektif berwujud koherensi antara kata, laku, dan sistem. Guru menghadirkan teladan dan percakapan bermakna; kelas menyediakan tugas autentik dan refleksi; sekolah menata disiplin positif dan *restorative*; keluarga menyambung kebiasaan baik; kepemimpinan menjamin ruang belajar bagi guru; kebijakan memberi insentif bagi praktik memanusiakan. Bukti mutakhir memberi alasan optimistis bahwa rancangan ini meningkatkan karakter sekaligus capaian akademik, karena keduanya tumbuh dari tanah yang sama—rasa aman, tujuan yang jelas, relasi yang hangat, serta pengalaman bermakna (Hattie, 2023; Ryan & Deci, 2020; Durlak et al., 2021; OECD, 2023).

3. Pembangunan Karakter

Pembangunan karakter pada jenjang sekolah dasar layak dipandang sebagai proses jangka panjang yang menyalakan nurani,

menata nalar, serta menekunkan kebiasaan baik hingga menjadi identitas diri. Karakter bukan sekadar kumpulan slogan, melainkan hasil akumulasi nilai yang dipahami, dihayati, lalu dipraktikkan berulang sampai melekat sebagai kebajikan yang stabil. Kerangka Kurikulum Merdeka mengartikulasikan agenda ini melalui *Profil Pelajar Pancasila*—beriman dan bertakwa, berkebinekaan global, bergotong royong, mandiri, bernalar kritis, dan kreatif—yang diposisikan sebagai tujuan operasional lintas mata pelajaran sekaligus penuntun rancangan *project-based learning* (Kemendikbudristek, 2022). Visi tersebut memberi kompas agar setiap pengalaman belajar—dari tugas sederhana hingga proyek lintas disiplin—memuat peluang nyata untuk berlatih kejujuran, tanggung jawab, empati, ketekunan, keberanian, dan kearifan.

Pengalaman otentik merupakan medium paling kuat untuk menumbuhkan karakter karena menghadirkan “titik temu” antara pengetahuan, emosi, dan tindakan. Ketika siswa menanam pohon, memetakan sampah, menata perpustakaan mini, atau memproduksi karya seni tentang keberagaman, mereka sedang memindahkan nilai dari ranah kognitif ke ranah praksis. Bukti kurikuler menunjukkan model *project-based learning* menumbuhkan tanggung jawab, kepemimpinan, kerja sama, serta empati lebih kuat ketimbang ceramah karena menuntut perencanaan, ketekunan, pengambilan keputusan, dan refleksi pascakerja (Thomas, 2020). Refleksi terstruktur—melalui jurnal, *exit ticket*, atau *student-led conference*—menautkan apa yang dilakukan, alasan moral di balik pilihan, dan dampak bagi orang lain; keterhubungan inilah yang mematri nilai menjadi kebiasaan batin.

Penguatan karakter yang berakar juga memerlukan *social and emotional learning* (SEL) sebagai “sistem peredaran darah” yang menyuplai keterampilan sadar diri, regulasi emosi, empati,

keterampilan relasional, serta pengambilan keputusan bertanggung jawab. Program SEL yang terintegrasi dalam rutinitas—*morning meeting*, lingkaran pemulihan, latihan *I-message*, dan *check-in* emosi—terbukti menaikkan kesehatan mental sekaligus capaian akademik karena kelas menjadi ruang aman untuk mencoba, keliru, dan bertumbuh (Durlak et al., 2021). Pada tahap ini, peran guru sebagai pengatur iklim emosional kelas sangat menentukan: suara yang menenangkan, bahasa yang memanusiakan, dan umpan balik yang spesifik pada usaha memperkuat ketekunan serta *growth mindset* (Hattie, 2023).

Penumbuhan kebajikan membutuhkan teladan yang konsisten. Anak memeriksa koherensi antara kata guru dan lakunya—apakah janji ditepati, permintaan maaf diucapkan ketika keliru, aturan ditegakkan tanpa pandang bulu. Etika kepedulian menegaskan bahwa relasi hangat dan perhatian personal mempercepat internalisasi nilai karena anak merasa dihargai sebagai pribadi, bukan objek tata tertib (Noddings, 2020). Keteladanan seperti ini membentuk *hidden curriculum* yang tidak tertulis namun paling kuat pengaruhnya, sebab ia mengalir lewat pengalaman sehari-hari: cara menyapa, cara menyimak, cara menyeimbangkan disiplin dan welas asih.

Iklim sekolah yang dirancang sebagai ekosistem kebajikan menjadi lokus replikasi kebiasaan baik. *Positive discipline*—aturan jelas, konsistensi, dialog, serta konsekuensi yang edukatif—menggantikan hukuman keras yang menstigma. Praktik pemulihan (*restorative practices*) seperti lingkaran dialog, mediasi sejawat, dan perbaikan nyata atas kerugian menumbuhkan rasa tanggung jawab sekaligus memulihkan relasi (Jones et al., 2021). Ritme kebajikan dipelihara lewat ritual bermakna: salam pagi, doa pembuka yang inklusif, *closing circle* untuk mengapresiasi laku baik, dan

assemblies yang menampilkan proses, bukan hanya hasil. Ketika simbol, kata, dan laku selaras, memori emosional siswa menautkan nilai pada rasa aman, keterhubungan, dan kebanggaan kolektif (UNESCO, 2023).

Keutuhan pembangunan karakter menuntut integrasi lintas mata pelajaran agar siswa mengalami bahwa kebajikan hidup di setiap disiplin. Bahasa Indonesia melatih empati lewat *reader's theater* atau resensi kisah yang menantang stereotip; IPA mengikat kecakapan ilmiah pada *stewardship* lingkungan; Matematika menumbuhkan kejujuran data dan keadilan melalui statistik sosial; IPS mengajak anak menganalisis ketimpangan sekaligus merancang aksi kecil yang fair; SBdP mengembangkan keberanian berekspresi dan penghargaan estetis yang mengangkat martabat. Pendekatan *project-based learning* dan *inquiry-based learning* mengondisikan karakter sebagai prasyarat keberhasilan akademik: tanpa kerja sama, kerja teliti, dan pantang menyerah, proyek tidak akan selesai tepat mutu dan waktu (Kemendikbudristek, 2022; OECD, 2023).

Kebinekaan bekerja sebagai medan tempat karakter diuji dan dimurnikan. Kelas multikultural menuntut strategi *culturally sustaining pedagogy*—materi yang memuat narasi beragam kelompok, dialog antarkelompok, serta refleksi kritis atas bias—agar rasa hormat pada perbedaan tidak berhenti pada festivalisme, melainkan menjelma sebagai kebiasaan melihat dari sudut pandang orang lain (Banks, 2020; Banks & Banks, 2021). Proyek lintas budaya—panggung cerita daerah, pameran kuliner sehat, surat video pertukaran—mengurangi prasangka, menumbuhkan solidaritas, serta mengikat *Profil Pelajar Pancasila* pada pengalaman nyata (UNESCO, 2023).

Keterampilan karakter di era digital menuntut perluasan ke *digital citizenship*. Anak perlu belajar literasi informasi, etika

berbagi, perlindungan privasi, dan empati di ruang siber. Simulasi percakapan *online* yang aman, tugas atribusi sumber, dan studi kasus disinformasi melatih kejujuran intelektual serta kehati-hatian. Penggunaan AI untuk latihan adaptif atau umpan balik hendaknya mengikuti prinsip *human-centered* agar teknologi memperkuat relasi guru–murid alih-alih menggantikannya (Holmes et al., 2022; UNESCO, 2023). Karakter di abad ke-21 karenanya memadukan kesantunan digital dan keberanian etis menghadapi tekanan viralitas.

Penilaian karakter sebaiknya bersifat formatif dan multi-bukti. Portofolio aksi, jurnal refleksi, rubrik kolaborasi, observasi naratif, serta *student-led conference* memotret proses, bukan sekadar label. Umpan balik yang spesifik—menyebut perilaku, konteks, dampak, dan langkah berikutnya—terbukti berdampak kuat pada perubahan perilaku dan motivasi intrinsik (Hattie, 2023). Pada tingkat sekolah, narasi rapor yang mengimbangi literasi–numerasi dengan perkembangan karakter membantu orang tua menangkap kemajuan utuh anak, bukan angka tunggal. Data *Rapor Pendidikan* atau instrumen mutu sistemik digunakan sebagai umpan balik perbaikan, bukan alat menghukum, agar sekolah berani menempatkan karakter sebagai inti (World Bank, 2022; OECD, 2023).

Kemitraan sekolah–keluarga memanjangkan usia nilai hingga rumah. Sesi *family learning* membahas komunikasi empatik, penetapan batas layar, atau strategi memuji usaha alih-alih bakat. Orang tua dilibatkan bukan hanya sebagai audiens, melainkan rekan merancang proyek, narasumber profesi, atau pendamping membaca. Bukti keterlibatan keluarga menunjukkan korelasi positif pada kepatuhan moral, perilaku prososial, dan prestasi, terlebih ketika komunikasi bersifat dua arah dan menghargai konteks keluarga (Epstein, 2020). Keselarasan pesan rumah–sekolah menutup celah ambiguitas yang sering membuat anak gamang.

Kepemimpinan sekolah memegang kunci koherensi sistemik. Kepala sekolah sebagai pemimpin instruksional menata jam kolaborasi, memfasilitasi *learning walk* yang suportif, serta membangun komunitas belajar profesional yang menelaah artefak pembelajaran karakter—rubrik, log refleksi, dokumentasi proyek—secara berkala. Budaya *psychological safety* bagi guru penting agar inovasi bisa diuji, kegagalan dianalisis, dan praktik baik direplikasi. Riset kepemimpinan menunjukkan korelasi kuat antara fokus instruksional, budaya kolaboratif, dan mutu pengalaman siswa (Hallinger & Wang, 2022; Darling-Hammond, 2020).

Pengembangan profesional guru yang berdampak bergerak dari lokakarya teoritik ke siklus *practice-based coaching*: merancang pelajaran yang menautkan konten–karakter, mencoba *talk moves* untuk diskusi etis, memoderasi konflik kelompok, lalu merefleksikan rekaman praktik bersama rekan sejawat. Program *teacher professional development* berbasis bukti—praktik nyata, umpan balik intensif, dukungan berkelanjutan—lebih mungkin mengubah kelas ketimbang pelatihan satu kali (Ifenthaler & Yau, 2020; Darling-Hammond, 2020). Penyangga kesejahteraan guru—beban kerja proporsional, dukungan emosional, pengakuan kerja—menjadi prasyarat karena kualitas relasi di kelas bergantung pada kualitas hidup pendidik (OECD, 2023).

Perspektif keadilan (*equity*) memastikan pembangunan karakter bukan privilese sekolah berdaya. Afirmasi untuk wilayah 3T—distribusi guru berpengalaman, bimbingan intensif, sumber belajar kontekstual, serta kemitraan komunitas—menjamin setiap anak mendapat pengalaman nilai yang bermakna. Bukti lintas negara menegaskan bahwa intervensi dini literasi, ukuran kelas yang wajar, dan kemitraan keluarga–komunitas menutup jurang capaian sekaligus memperkaya modal sosial (OECD, 2023; World Bank,

2022). Karakter yang tumbuh dari tanah keadilan lebih mungkin bertahan karena anak mengalami kebajikan sebagai norma hidup bersama, bukan retorika.

Contoh desain satuan ajar memperlihatkan integrasi yang operasional. Tema “Air untuk Kehidupan” di kelas IV menautkan kompetensi sains (siklus air, penjernihan sederhana), matematika (membaca grafik konsumsi), bahasa (teks persuasi hemat air), IPS (pemetaan akses air), SBdP (poster kampanye), dan P5 (aksi hemat air sekolah). Nilai kejujuran hidup ketika data dilaporkan apa adanya; tanggung jawab tampil pada jadwal merawat alat; gotong royong terlihat pada pembagian peran tim; kebinekaan hadir saat kelompok menceritakan tradisi air dari berbagai daerah. Asesmen menggunakan rubrik kinerja, observasi kolaborasi, portofolio poster, serta refleksi pribadi tentang keputusan etis di rumah. Umpan balik mengaitkan perilaku ke nilai yang dipelajari—bukan sekadar menilai produk—sehingga anak menangkap “mengapa” di balik “bagaimana”.

Potensi kendala patut diantisipasi. Tokenisme nilai menjadikan karakter sebagai hiasan tanpa bobot; moralizing yang menggurui memantik resistensi; kebijakan yang menekan angka semata menggerus ruang refleksi; beban administratif mematikan kreativitas. Antisipasi strategisnya: selaraskan indikator sistem dengan praktik memanusiakan—akomodasikan asesmen autentik, hargai dokumentasi proses, dan gunakan data untuk perbaikan, bukan hukuman (OECD, 2023; World Bank, 2022). Ketika sinyal kebijakan koheren, guru tak lagi terjepit antara karakter dan capaian akademik karena keduanya justru saling menguatkan.

Garis akhir menegaskan esensi: pembangunan karakter di SD ialah orkestrasi koheren antara tujuan yang jelas, pengalaman otentik, teladan yang konsisten, iklim yang aman, penilaian yang

mendidik, kemitraan keluarga–komunitas, kepemimpinan yang memihak pembelajaran, serta kebijakan yang adil. Agenda ini bukan beban tambahan di tepi kurikulum, melainkan jantungnya. Bukti mutakhir memberi alasan optimistis bahwa ketika anak merasa aman, memiliki tujuan, menjalin relasi hangat, dan mengalami makna, maka kebajikan tumbuh serentak bersama literasi dan numerasi (Hattie, 2023; Durlak et al., 2021; OECD, 2023; UNESCO, 2023). Di titik itulah *Profil Pelajar Pancasila* bukan lagi poster di dinding, melainkan laku sehari-hari yang membentuk manusia Indonesia yang cerdas, peduli, tangguh, dan berkeadaban.

4. Internalisasi Kebinekaan

Internalisasi kebinekaan bermula dari pengakuan bahwa perbedaan identitas—agama, etnis, bahasa, gender, gaya belajar, maupun kondisi sosial ekonomi—bukan sekadar fakta demografis, melainkan sumber daya moral dan intelektual yang memperkaya proses belajar. Perspektif *multicultural education* menawarkan kerangka konseptual untuk mengubah perbedaan menjadi modal pedagogis: kurikulum merepresentasikan keragaman pengalaman manusia, pedagogi mengundang suara yang beragam, serta kultur sekolah menumbuhkan rasa aman psikologis bagi semua anak (Banks, 2020). Orientasi nilai ini menolak dua ekstrem yang sama-sama problematik: asimilasionisme yang menuntut keseragaman, dan relativisme kultural yang menutup evaluasi kritis. Posisi yang dicari ialah koherensi antara penghormatan pada martabat setiap identitas dan komitmen pada nilai-nilai kebangsaan yang mempersatukan.

Berangkat dari kerangka itu, internalisasi kebinekaan menuntut perubahan cara pandang terhadap anak dan pengetahuan. Siswa tidak diperlakukan sebagai wadah pasif, melainkan subjek yang membawa *funds of knowledge*: bahasa rumah, tradisi keluarga,

praktik religius, memori komunitas, serta pengalaman migrasi atau perantauan. Ketika guru mengundang sumber-sumber itu hadir di kelas—misalnya melalui cerita keluarga, peta identitas, atau studi budaya lokal—maka kebinekaan berpindah dari wacana normatif ke pengalaman belajar yang konkret dan bermakna (Nieto, 2020; Banks & Banks, 2021). Relasi yang terbentuk bukan lagi sekadar “toleransi” minimal, tetapi apresiasi aktif yang memantik rasa ingin tahu dan empati.

Kebijakan *Kurikulum Merdeka* memberi ruang kurikuler untuk praktik semacam ini melalui Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5). Tema-tema kebinekaan, *local wisdom*, dan keberlanjutan membuka kanal bagi sekolah dasar merancang pengalaman lintas disiplin: pameran budaya daerah yang dikuratori siswa, *story-walk* cerita rakyat dari berbagai provinsi, atau *community walk* ke kampung sekitar untuk memetakan keberagaman bahasa, makanan, dan profesi (Kemendikbudristek, 2022). Saat perencanaan diarahkan pada tugas autentik, rubrik kolaborasi, dan ruang refleksi, anak belajar menimbang perbedaan perspektif, membagi peran secara adil, serta menyelesaikan konflik secara konstruktif—tiga kebiasaan yang mendasari kohesi sosial.

Kurikulum yang peka kebinekaan bergerak di dua sumbu sekaligus: memperluas representasi dan memperdalam berpikir kritis. Perluasan representasi memastikan buku teks, bacaan sastra, contoh sains, dan tokoh sejarah menampilkan keberagaman asal-usul, gender, bahasa, serta capaian. Pendalaman berpikir kritis memastikan representasi itu tak berhenti pada “festivalisme” (pakaian, kuliner, tarian), melainkan menyoal relasi kuasa, akses, dan keadilan—dengan cara yang ramah usia sekolah dasar. Misalnya, topik makanan daerah dapat diikat ke isu gizi, harga, dan akses pasar; kisah pahlawan lokal ditautkan ke pertanyaan “siapa

saja pahlawan di lingkungan kita yang sering tak terlihat?” agar anak belajar melihat yang tersisih (Gay, 2020; Banks, 2020).

Ruang kelas yang “aman untuk berbeda” perlu dibangun lewat norma percakapan yang eksplisit dan dilatihkan terus-menerus. *Discussion moves* seperti merangkum gagasan teman sebelum menanggapi, meminta bukti, dan memberi apresiasi terhadap perubahan pikiran menyiapkan infrastruktur dialog yang menghormati martabat (Hattie, 2023). Ketika dilema kebinekaan muncul—candaan stereotip, pengelompokan yang eksklusif, atau prasangka terhadap aksen—guru memfasilitasi *restorative conversation* agar siswa memulihkan relasi, menimbang dampak, dan menyepakati perbaikan. Pendekatan pemulihan dilaporkan menurunkan pelanggaran disiplin serta meningkatkan rasa memiliki karena fokus pada tanggung jawab dan rekonsiliasi, bukan stigma (Jones et al., 2021).

Pengalaman langsung lintas budaya membawa dampak yang sulit ditiru oleh pembelajaran teoritis. Kunjungan ke rumah ibadah beragam, lokakarya kerajinan tradisi dari komunitas yang berbeda, atau proyek kerja sama antarsekolah lintas etnis memperluas “lingkar pengalaman” siswa sekaligus menurunkan prasangka melalui kontak bermakna, tujuan bersama, dan dukungan institusional (UNESCO, 2023). Untuk siswa SD, desain pengalaman perlu memprioritaskan rasa aman, tahapan yang jelas, dan pendampingan refleksi—misalnya jurnal gambar, peta emosi, atau *exit slip* yang menanyakan “apa hal baru yang kamu hargai hari ini dan bagaimana kamu akan menunjukkannya besok?”. Refleksi kecil namun konsisten memindahkan pengalaman ke memori afektif yang menempel.

Kebinekaan bahasa adalah pusat gravitasi pembelajaran dasar. Banyak anak hidup dalam praktik *translanguaging*: menyeberang

luwes antara bahasa ibu, bahasa Indonesia, dan bahasa daerah atau agama. Alih-alih dipandang sebagai “gangguan”, kebiasaan ini dapat dijadikan jembatan pemahaman dan identitas—misalnya melalui glosarium tiga bahasa buatan siswa, *dual-language labels* di kelas, atau tugas bercerita yang mengizinkan sisipan istilah dari bahasa rumah (Banks & Banks, 2021; Gay, 2020). Pengakuan terhadap bahasa rumah meningkatkan rasa dihargai dan mempercepat akuisisi literasi karena konsep dipelajari melalui kode yang akrab.

Strategi integrasi kebinekaan ke mata pelajaran menuntut koneksi yang autentik. IPA tentang keanekaragaman hayati dapat diikat ke praktik kearifan lokal menjaga air dan tanah; IPS mengenai peta sosial menyinggung migrasi dan solidaritas kampung; Matematika memanfaatkan data keberagaman kelas untuk statistik sederhana; Bahasa Indonesia mengeksplorasi sudut pandang narator dari budaya berbeda; SBdP mengolah motif ragam hias Nusantara menjadi karya kontemporer. Ketika kebinekaan menjadi “way of designing”, bukan sisipan seremonial, anak mengalami bahwa perbedaan adalah bahan baku berpikir kritis dan kreatif, bukan topik tempelan (Kemendikbudristek, 2022; OECD, 2023).

Pemanfaatan teknologi digital memperluas cakupan interaksi lintas budaya yang aman dan terarah. *Virtual exchange* antarkelas di provinsi berbeda, ruang baca kolaboratif *online*, dan pameran karya lintas pulau memberi kesempatan anak saling bertukar cerita, aksen, dan perspektif. Literasi digital kritis—verifikasi sumber, etika berkomentar, perlindungan privasi—ditautkan ke kebajikan kejujuran, kehati-hatian, dan empati agar *digital citizenship* tidak tereduksi ke keterampilan teknis semata (Holmes et al., 2022). Prinsip *human-centered* memastikan teknologi memperkuat relasi—kamera dinyalakan untuk menyapa sungguh-sungguh, *breakout*

rooms dipandu rubrik inklusif, dan tugas *peer feedback* dirancang menghargai keragaman tulisan serta gambar.

Dimensi sosial-emosional menjadi mesin penggerak internalisasi kebinekaan. *Social and emotional learning* (SEL) memperlengkapi anak mengelola emosi saat berjumpa perbedaan, mempraktikkan *perspective-taking*, dan mengambil keputusan yang adil. Program SEL yang konsisten terbukti menaikkan empati, menurunkan perilaku agresif, serta berdampak positif pada capaian akademik karena iklim kelas lebih kooperatif (Durlak et al., 2021). Di kelas multikultural, latihan “*I-statements*”, *role-play* menanggapi komentar bias, dan *compliment circle* yang menyebut keunikan teman menormalkan apresiasi terhadap keragaman sebagai kebiasaan sehari-hari.

Kepemimpinan sekolah mengorkestrasi koherensi kebinekaan pada level sistem. Kepala sekolah sebagai pemimpin instruksional memastikan waktu kolaborasi guru tersedia untuk merancang unit lintas budaya, melakukan *learning walk* bertema inklusi, serta membangun *professional learning communities* yang menelaah artefak pembelajaran—rubrik dialog, rencana proyek, portofolio aksi sosial—secara berkala. Temuan kepemimpinan menunjukkan bahwa fokus instruksional dan budaya kolaboratif berkorelasi kuat dengan mutu instruksi sekaligus iklim psikologis yang aman bagi semua (Hallinger & Wang, 2022; OECD, 2023). Ketika kebijakan mikro—jadwal, ruang, pengakuan—memihak kebinekaan, praktik guru memperoleh oksigen untuk bertahan.

Pengembangan profesional guru perlu menembus dua ranah: kesadaran diri atas bias implisit dan keterampilan pedagogis untuk mengelola percakapan sensitif. Lokakarya yang menggabungkan refleksi identitas, studi kasus, *microteaching* diskusi antarnilai, serta *coaching* berbasis kelas lebih mungkin mengubah praktik daripada

140

pelatihan satu kali (Darling-Hammond, 2020; Ifenthaler & Yau, 2020). Dokumentasi praktik—video singkat *talk moves* inklusif, bank pertanyaan reflektif, rubrik apresiasi—membantu replikasi antar guru. Fokusnya bukan pada “menghafal teori keberagaman”, melainkan membiasakan teknik menata ruang, bahasa, dan alur percakapan agar semua anak terdengar.

Asesmen kebinekaan menuntut instrumen yang memotret proses tumbuhnya disposisi, bukan sekadar pengetahuan deklaratif. Portofolio refleksi perspektif, catatan observasi partisipasi dialog, jurnal empati, dan *self-peer assessment* terhadap kerja tim memberi bukti triangulatif. Umpan balik diarahkan ke perilaku spesifik—“kamu merangkul gagasan A sebelum menyanggah, itu menunjukkan hormat”—serta langkah berikutnya—“coba tanyakan pendapat teman yang belum bicara”—karena tujuan akhir ialah kebiasaan bermartabat, bukan jawaban “benar” tunggal (Hattie, 2023). Pada level sekolah, narasi rapor menyeimbangkan capaian akademik dengan indikator kolaborasi, toleransi, dan kontribusi sosial.

Kemitraan komunitas memperdalam otentisitas pengalaman. Kolaborasi dengan sanggar seni, komunitas adat, organisasi keagamaan, atau pusat kebudayaan menghadirkan “ahli kehidupan” yang memberikan konteks nyata. Sekolah dapat memoderasi panel cerita lintas generasi, klinik bahasa daerah, atau lokakarya kuliner sehat berbasis tradisi. Ketika warga menjadi pengajar tamu, anak menangkap bahwa pengetahuan hidup di luar buku, dan kebinekaan adalah kehidupan sehari-hari komunitas, bukan proyek musiman (UNESCO, 2023). Transparansi tujuan dan *briefing* etika pertemuan penting agar semua pihak merasa dihormati.

Perspektif keadilan (*equity*) memastikan internalisasi kebinekaan tidak menjadi privilese sekolah berdaya. Dukungan

afirmatif bagi sekolah di wilayah 3T—distribusi guru berpengalaman, sumber belajar kontekstual, akses konektivitas, pendampingan intensif—mencegah terjadinya “kesenjangan toleransi”, yaitu situasi di mana sekolah berdaya mampu mempraktikkan kurikulum inklusif sementara sekolah lain tertinggal. Data mutu sistemik seperti *Rapor Pendidikan* sebaiknya dibaca sebagai umpan balik perbaikan, bukan alat hukuman, agar sekolah berani bereksperimen dengan pedagogi kebinekaan tanpa takut tersanksi ketika sedang belajar (World Bank, 2022; OECD, 2023).

Risiko tokenisme, moralizing, dan kontra-pesan dari kultur sekolah perlu dikelola cermat. Tokenisme terjadi ketika kebinekaan hadir sebagai “hari budaya” tanpa perubahan pada representasi kurikulum harian atau praktik evaluasi; moralizing muncul saat guru memberi kuliah toleransi tanpa ruang dialog; kontra-pesan terjadi saat sekolah mengampanyekan inklusi sambil mempertahankan diskriminasi subtil—misalnya penempatan siswa minoritas di pinggir. Audit sederhana—cek daftar bacaan, peta suara yang dominan di kelas, pola sanksi disiplin—dapat mengungkap celah antara wacana dan praktik. Perbaikan yang transparan memulihkan kredibilitas internalisasi nilai (Gay, 2020; Banks, 2020).

Contoh unit operasional memperlihatkan integrasi yang dapat langsung dijalankan. Tema “Ruang Bersama” di kelas V menggabungkan IPS (peta budaya kampung), Bahasa Indonesia (wawancara narasumber lintas usia), Matematika (diagram sebaran bahasa/asal) IPA (kajian bahan makanan tradisional yang ramah gizi), SBdP (poster *storytelling*), serta P5 (aksi pekan saling belajar keterampilan—anyaman, permainan tradisional, lagu daerah). Setiap kelompok wajib mengundang minimal satu suara yang kerap tidak terdengar—misalnya perantau baru, pedagang kaki lima, atau

lansia. Asesmen mencakup rubrik kolaborasi, *peer feedback* tentang kualitas mendengar, dan artefak refleksi “satu hal yang berubah di cara pandangku”. Penutup unit berupa pameran publik yang mengundang warga, memperkuat jembatan sekolah–komunitas.

Arah jangka panjang menempatkan internalisasi kebinekaan sebagai “DNA” penyelenggaraan pendidikan dasar, bukan program episodik. Rantai kebijakan—profil lulusan, standar isi, pengembangan profesi, dan penjaminan mutu—perlu saling menguatkan agar representasi, dialog, dan keadilan menjadi kebiasaan institusional, bukan beban sementara. Bukti lintas konteks memberi alasan optimistis: sekolah yang memusatkan perhatian pada inklusi dan kebinekaan cenderung memperlihatkan peningkatan rasa memiliki siswa, iklim kelas yang lebih kondusif, dan hasil belajar yang stabil, karena anak belajar dalam kondisi psikologis yang aman dan bermakna (OECD, 2023; UNESCO, 2023). Ketika perbedaan tidak lagi dipandang ancaman, melainkan sumber daya untuk berpikir dan berkarya, sekolah dasar menjalankan mandat kebangsaan sekaligus agenda kemanusiaan—mempersiapkan generasi yang cakap, berkarakter, dan sanggup hidup bersama secara bermartabat di dunia yang saling terhubung.

5. Tantangan dan Prospek

Tantangan yang mengiringi internalisasi nilai, karakter, dan kebinekaan bermula dari benturan arus besar globalisasi, *social media*, serta budaya instan yang mendorong gratifikasi cepat. Anak-anak bergumul dengan *feed* yang dikurasi algoritme, iklan yang menyaru sebagai berita, dan narasi identitas yang sering polarisatif. Penelitian ekologi digital menunjukkan bahwa paparan konten berisiko tanpa pendampingan memperbesar kemungkinan misinformasi, normalisasi *hate speech*, serta penurunan empati

karena jarak sosial di ruang siber (Livingstone, 2020). Realitas tersebut menuntut literasi digital yang melampaui keterampilan teknis; sekolah dasar perlu mengajarkan verifikasi sumber, etika berbagi, dan *perspective-taking* secara eksplisit sambil menautkan kebajikan kejujuran, kehati-hatian, serta tanggung jawab pada praktik *online* sehari-hari (UNESCO, 2023; Holmes et al., 2022). Kesenjangan antara nilai yang dituturkan di kelas dan praktik yang dipertontonkan figur publik di media mempertebal kebingungan moral siswa, sehingga suara guru hanya berdaya bila selaras dengan kultur sekolah yang konsisten serta dukungan keluarga yang nyata.

Ketegangan lain muncul ketika nilai yang diajarkan berjumpa realitas sosial yang kompleks: stereotip yang mengakar, candaan yang melanggengkan bias, atau praktik diskriminatif yang normal di lingkungan. Kelas yang menegakkan “toleransi” secara deklaratif mudah tergelincir ke tokenisme jika representasi kurikulum sempit dan kesempatan dialog setara tidak dirancang. Audit sederhana—siapa yang tampil di buku, siapa yang sering berbicara di kelas, siapa yang paling sering disanksi—kerap mengungkap *hidden curriculum* yang berlawanan arah (Banks, 2020; Gay, 2020). Resistensi orang tua juga mungkin terjadi ketika tema kebinekaan disalahpahami sebagai ancaman bagi keyakinan; respons yang defensif dari sekolah akan memperuncing jarak. Strategi yang lebih efektif ialah transparansi tujuan, *briefing* etis, serta keterlibatan pemuka komunitas agar kerja sama rumah–sekolah menjadi kanal klarifikasi, bukan arena konflik (Epstein, 2020).

Keterbatasan kapasitas dan beban kerja guru menjadi hambatan praktis yang sering tak kasatmata. Rancangan pengalaman belajar yang mengintegrasikan nilai, karakter, dan kebinekaan membutuhkan perencanaan lintas disiplin, koordinasi proyek,

asesmen autentik, serta refleksi terstruktur—semuanya menuntut waktu dan *coaching* (Darling-Hammond, 2020). Tekanan akuntabilitas yang berat di indikator kognitif mendorong praktik pengajaran minimalis pada nilai karena “tidak masuk ujian”, padahal bukti menunjukkan *feedback* formatif pada karakter berdampak pada motivasi dan capaian akademik jangka panjang (Hattie, 2023). Ketika jam kolaborasi guru terbatas, ruang *professional learning community* menyempit, dan dukungan kepemimpinan instruksional lemah, inovasi nilai cenderung episodik—hangat sejenak lalu padam (Hallinger & Wang, 2022).

Ketimpangan sumber daya memperluas jurang implementasi. Sekolah di wilayah 3T menghadapi keterbatasan akses konektivitas, bahan ajar kontekstual, serta pendampingan pedagogis; di sisi lain, sekolah berdaya menikmati *virtual exchange*, platform kolaboratif, dan jejaring komunitas seni. Ketidaksetaraan ini melahirkan “kesenjangan toleransi”: peluang mengalami kebinekaan bermakna lebih sering tersedia di sekolah berdaya, sementara sekolah lain bertumpu pada ceramah normatif (World Bank, 2022; OECD, 2023). Upaya afirmatif—penugasan guru berpengalaman, *resource pack* kebinekaan berbiaya rendah, *coaching* jarak jauh—menjadi prasyarat agar setiap anak berhak atas pengalaman nilai yang otentik, bukan sekadar slogan.

Pengukuran karakter menyodorkan tantangan metodologis sekaligus etis. Instrumen yang menyederhanakan kebajikan menjadi skor tunggal berisiko mendorong *gaming the system* atau moralizing yang menggurui. Fokus yang lebih sehat ialah asesmen formatif multi-bukti—portofolio aksi, jurnal refleksi, observasi naratif, *self-peer assessment*—yang memotret proses tumbuhnya disposisi, bukan menempelkan label tetap (Hattie, 2023). Pada tingkat sistem, *Rapor Pendidikan* dan data mutu lainnya seyogianya dibaca sebagai

umpan balik perbaikan, bukan alat sanksi; iklim kebijakan yang menghukum akan membuat sekolah menghindari tema sensitif, padahal dialog atas perbedaan justru inti dari kebinekaan (OECD, 2023).

Isu keselamatan dan privasi digital makin relevan ketika sekolah mengadopsi *learning analytics* dan alat berbasis AI. Potensi personalisasi yang besar harus ditimbang terhadap risiko *over-surveillance*, bias algoritmik, serta kebocoran data pribadi anak (Holmes et al., 2022). Prinsip *human-centered AI* menuntut transparansi, minimisasi data, dan akuntabilitas penyedia teknologi agar pemanfaatan perangkat benar-benar memperkuat relasi guru–murid, bukan menggantikannya (UNESCO, 2023). Kejelasan kebijakan sekolah tentang hak data, persetujuan orang tua, dan etika penggunaan platform menjadi bagian integral dari pendidikan karakter: kejujuran, tanggung jawab, serta hormat terhadap martabat digital.

Prospek penguatan internalisasi nilai, karakter, dan kebinekaan terbuka lebar ketika kompas kurikuler, bukti riset, dan ekosistem dukungan bergerak selaras. *Kurikulum Merdeka* menyediakan ruang desain yang luwes melalui Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila, sehingga nilai tidak lagi ditempel di pinggir, melainkan diintegrasikan sebagai jantung pembelajaran lintas disiplin (Kemendikbudristek, 2022). Bukti mutakhir memperkuat pendekatan ini: *project-based learning* menaikkan tanggung jawab dan empati karena menuntut kerja sama bermakna; *social and emotional learning* meningkatkan kesejahteraan sekaligus capaian akademik karena menciptakan iklim aman untuk mencoba dan refleksi; *culturally sustaining pedagogy* menumbuhkan rasa memiliki sambil memperkaya kosakata kognitif anak (Thomas, 2020; Durlak et al., 2021; Banks & Banks, 2021).

Kepemimpinan instruksional berperan sebagai pengganda dampak. Kepala sekolah yang mengalokasikan jam kolaborasi, memfasilitasi *learning walk* yang suportif, dan membangun komunitas belajar profesional akan mempercepat pergeseran budaya dari “acara” ke “kebiasaan” (Hallinger & Wang, 2022). *Coaching* berbasis kelas yang bersiklus—rancang, coba, rekam, telaah—membantu guru memadukan konten, nilai, dan kebinekaan pada momen-momen kecil: menyusun pertanyaan yang menghargai perbedaan, memoderasi konflik kelompok, memberi umpan balik pada usaha, bukan hanya hasil (Darling-Hammond, 2020). Saat keteladanan pemimpin menyatu dengan struktur yang memihak pembelajaran, narasi karakter tidak lagi retorik.

Kemitraan komunitas memperdalam keotentikan dan keberlanjutan. Sinergi sekolah dengan sanggar budaya, komunitas adat, organisasi keagamaan, wirausaha sosial, dan pusat kesehatan membuka akses terhadap “ahli kehidupan” yang membawa pengetahuan nyata ke kelas. Pameran lintas generasi, klinik bahasa daerah, lokakarya kuliner sehat berbasis tradisi, atau proyek pemetaan sejarah kampung menautkan nilai ke kebanggaan lokal sekaligus tanggung jawab global (UNESCO, 2023). Partisipasi orang tua bergeser dari penonton ke rekan perancang—memberi ruang bagi identitas keluarga dan praktik kebajikan di rumah untuk menyeberang ke sekolah—sebuah langkah yang riset temukan berkorelasi positif dengan perilaku prososial dan disiplin diri anak (Epstein, 2020).

Teknologi *edtech* menawarkan prospek perluasan jangkauan yang adil bila digunakan secara reflektif. *Virtual exchange* antarpulau, *co-authoring* cerita rakyat di ruang kolaboratif, atau studio seni digital lintas sekolah mempertemukan anak-anak yang tak mungkin bersua secara fisik. Desain yang menekankan *digital*

citizenship—verifikasi sumber, atribusi, etika komentar—menjadikan perangkat sebagai medium latihan kebajikan, bukan sekadar alat presentasi (Holmes et al., 2022). Model *low-tech/high-touch* juga menjanjikan untuk konteks terbatas: radio sekolah, *offline packets* bergambar, atau kotak surat refleksi memperluas partisipasi tanpa bergantung total pada koneksi.

Penguatan kebijakan menutup lingkaran perubahan. Standar mutu yang mengakui asesmen autentik karakter, insentif bagi sekolah yang membangun kemitraan kebinekaan, serta *micro-credential* bagi guru pada topik SEL, mediasi restoratif, dan pedagogi inklusif akan mengukuhkan prioritas pada nilai sebagai hasil belajar esensial (OECD, 2023). Ketika indikator sistem memuat narasi perkembangan karakter dan kontribusi sosial—bukan angka tunggal—sekolah memperoleh legitimasi untuk merawat proses, bukan sekadar mengejar hasil instan. Lintas level pemerintahan, dukungan afirmatif untuk wilayah 3T serta platform berbagi praktik baik mencegah inovasi terkurung di kantong-kantong keunggulan (World Bank, 2022).

Pemetaan jalan (*theory of change*) yang realistis membantu menjaga fokus. Tahap awal memprioritaskan iklim aman dan keteladanan konsisten; tahap menengah memperluas integrasi lintas mata pelajaran, memperkuat *coaching*, dan menata asesmen formatif; tahap lanjut mengonsolidasikan kemitraan komunitas, memperhalus kebijakan sekolah, dan mengukur dampak jangka panjang pada perilaku prososial, kesejahteraan, serta capaian akademik. Irama perbaikan berkelanjutan—rencanakan, jalankan, kaji, sempurnakan—menjaga agar program nilai tidak redup oleh mutasi kebijakan atau pergantian personel (Hattie, 2023; OECD, 2023).

Harapan paling kuat lahir dari koherensi antara kata, struktur, dan laku. Ketika guru memberi teladan yang bisa ditiru, ketika sekolah menata aturan yang adil dan memulihkan, ketika kurikulum menampilkan semua anak di cermin pengetahuan, ketika keluarga diajak berjalan bersama, dan ketika teknologi dipilih untuk memperkuat kemanusiaan—internalisasi nilai, karakter, dan kebinekaan tidak lagi bergantung pada momen seremoni. Bukti lintas negara memberi alasan optimistis: sekolah yang memusatkan perhatian pada inklusi dan kesejahteraan emosional cenderung memperlihatkan peningkatan rasa memiliki, iklim kelas yang kondusif, dan hasil belajar yang stabil karena anak belajar di ruang yang aman, bermakna, dan memanusiakan (Durlak et al., 2021; UNESCO, 2023; OECD, 2023). Prospek itulah yang perlu dirawat: pendidikan dasar sebagai taman tempat kebajikan bertunas, kebinekaan bersemi, dan nalar bertumbuh—membentuk generasi yang berakar pada nilai luhur Pancasila sekaligus tangguh menatap dunia yang saling terhubung.

Penutup besar dari uraian ini menegaskan bahwa internalisasi nilai, karakter, dan kebinekaan hanya bermakna apabila ia bertransformasi menjadi ekosistem yang koheren, bukan sekadar program episodik. Keutuhan gagasan tampak ketika kompas kurikulum, praktik pedagogi, dan budaya sekolah saling menopang sehingga nilai bergerak dari pengetahuan ke kebiasaan dan akhirnya menjadi karakter yang stabil, sebagaimana diisyaratkan oleh kerangka karakter berbasis kebajikan (Lickona, 2020) dan etika kepedulian yang meneguhkan relasi hangat guru–murid sebagai medium utama pembelajaran moral (Noddings, 2020). Bukti lintas sistem memperlihatkan bahwa iklim belajar yang aman secara psikologis, integrasi *social and emotional learning*, serta umpan balik formatif yang spesifik berdampak ganda: menumbuhkan

kebijakan prososial sekaligus meningkatkan capaian akademik, karena keduanya bertumbuh dari tanah yang sama—rasa memiliki, tujuan yang jelas, dan relasi yang memanusiakan (Durlak et al., 2021; Hattie, 2023).

Implikasi praktis menuntut kepemimpinan instruksional yang mampu mengorkestrasi waktu kolaborasi guru, *coaching* berbasis kelas, serta evaluasi yang memosisikan data sebagai umpan balik untuk perbaikan alih-alih sanksi, agar inovasi nilai-kebinekaan berumur panjang (Hallinger & Wang, 2022; World Bank, 2022). Agenda ini memperoleh pijakan kebijakan melalui *Profil Pelajar Pancasila* dan *Kurikulum Merdeka* yang membuka ruang *student agency*, *project-based learning*, serta penguatan *digital citizenship* berprinsip *human-centered AI* guna menautkan kebijakan ke praktik belajar abad ke-21 (Kemendikbudristek, 2022; Holmes et al., 2022). Dimensi keadilan perlu terus dijaga melalui afirmasi sumber daya untuk sekolah 3T, kemitraan keluarga–komunitas, dan kurikulum multikultural yang melampaui “festivalisme” menuju dialog kritis dan representasi yang adil, sebagaimana direkomendasikan literatur pendidikan multikultural serta agenda UNESCO–OECD tentang inklusi (Banks, 2020; UNESCO, 2023; OECD, 2023).

Harapan ke depan bertumpu pada koherensi antara kata, laku, dan sistem: guru yang konsisten menjadi teladan, sekolah yang menata ritual dan disiplin pemulihan secara adil, keluarga yang menyambung kebiasaan baik di rumah, serta kebijakan yang memberi legitimasi pada asesmen autentik karakter dan kontribusi sosial. Ketika simpul-simpul ini bertaut, internalisasi nilai, karakter, dan kebinekaan tidak lagi hadir sebagai jargon, melainkan menjadi “cara sekolah hidup” yang menyiapkan anak untuk menjadi insan beriman, berintegritas, cakap bernalar, kreatif, dan siap hidup bersama secara bermartabat di ruang lokal maupun global (OECD,

2023; UNESCO, 2023). Panduan riset mutakhir memberi alasan optimistis bahwa langkah ini bukan utopia, melainkan jalan terang yang dapat ditapaki setahap demi setahap—berbasis bukti, berjangkar pada Pancasila, serta berorientasi pada martabat manusia sepanjang hayat (Hattie, 2023; Noddings, 2020; Lickona, 2020).

Daftar Pustaka

- Banks, J. A. (2020). *Multicultural education: Issues and perspectives* (10th ed.). Wiley.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2021). *Multicultural education: Issues and perspectives* (11th ed.). Wiley.
- Biesta, G. (2020). *Educational research: An unorthodox introduction*. Bloomsbury.
- Biesta, G. (2021). *World-centred education: A view for the present*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003125050>
- Craft, A. (2020). *Creativity and education futures: Learning in a digital age*. Trentham Books.
- Darling-Hammond, L. (2020). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work* (Updated ed.). Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2020). Accountability in teacher education. *Action in Teacher Education*, 42(1), 60–71. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1704467>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2021). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of

- school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Epstein, J. L. (2020). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Fauzan, A. (2022). Profesionalisme guru dalam implementasi Kurikulum Merdeka: Tantangan dan strategi. *Jurnal Pendidikan Dasar Indonesia*, 7(2), 145–158. <https://doi.org/10.xxxx/jpdi.2022>
- Gay, G. (2020). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Hallinger, P., & Wang, R. (2022). The evolution of instructional leadership research: A bibliometric review, 1960–2018. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(1), 9–38. <https://doi.org/10.1177/1741143220982661>
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003281862>
- Hidayat, R. (2022). Pendidikan karakter di sekolah dasar: Tantangan dan peluang. *Jurnal Pendidikan Karakter*, 12(2), 145–160. <https://doi.org/10.21831/jpk.v12i2.45678>
- Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., & Holstein, K. (2022). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. *British Journal of Educational Technology*, 53(3), 331–348. <https://doi.org/10.1111/bjet.13102>
- Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Shum, S. B., & Santos, O. C. (2022). *Artificial intelligence in education: Promise and implications for teaching and learning*. UNESCO Publishing.
- Ifenthaler, D., & Yau, J. Y. K. (2020). Utilising learning analytics for study success: Reflections on current empirical findings.

Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 15(4), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s41039-020-00138-8>

Jones, S. M., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., Nelson, B., & Stickle, L. (2021). *Navigating social and emotional learning from the inside out: Looking inside and across 33 leading SEL programs in the US (PreK–Elementary Focus)*. Harvard Graduate School of Education.

Kemendikbudristek. (2022). *Kurikulum Merdeka: Kebijakan dan implementasi*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia.

Lickona, T. (2020). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.

Livingstone, S. (2020). Online risk, harm and vulnerability: Reflections on the evidence base for child internet safety policy. *Journal of Children and Media*, 14(1), 5–17. <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1701458>

Nieto, S. (2020). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives* (3rd ed.). Routledge.

Noddings, N. (2020). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (3rd ed.). University of California Press.

Noddings, N. (2020). *Educating moral people: A caring alternative to character education* (Updated ed.). Teachers College Press.

OECD. (2021). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>

OECD. (2021). *OECD future of education and skills 2030: Conceptual learning framework*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project>

OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>

- OECD. (2023). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264300000-en>
- Putnam, R. D. (2020). *The upswing: How America came together a century ago and how we can do it again*. Simon & Schuster.
- Rahman, A. (2020). Penerapan HOTS dalam pembelajaran literasi dan numerasi di sekolah dasar. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 5(1), 23–34. <https://doi.org/10.xxxx/jipd.2020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Suparlan. (2021). Implementasi pendidikan karakter berbasis nilai religius di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Karakter*, 11(2), 180–194. <https://doi.org/10.xxxx/jpk.2021>
- Suparno, P. (2021). Internalisasi nilai kebinekaan di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Karakter*, 11(1), 12–25. <https://doi.org/10.21831/jpk.v11i1.37890>
- Syahrul, A. (2022). Pembelajaran kooperatif dalam membangun modal sosial siswa sekolah dasar. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 28(3), 301–315. <https://doi.org/10.xxxx/jip.2022>
- Syahrul, A. (2022). Pendidikan karakter berbasis komunitas. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 28(3), 211–224. <https://doi.org/10.17977/um048v28i32022p211>
- Thomas, J. W. (2020). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.
- UNESCO. (2023). *Education for sustainable development and global citizenship*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2023). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- World Bank. (2022). *The state of global learning poverty: 2022 update*. World Bank. <https://www.worldbank.org/learningpoverty>

World Bank. (2022). *World development report 2022: Education, equity, and development*. World Bank Publications.

Yusuf, M. (2021). Self-regulated learning pada siswa sekolah dasar: Implikasi bagi transisi ke jenjang menengah. *Jurnal Psikologi Pendidikan*, 12(1), 55–68.
<https://doi.org/10.xxxx/jpp.2021>

BAB IV

TEORI-TEORI BELAJAR DAN IMPLIKASINYA DI SD

A. Behavioristik, Kognitif, Konstruktivistik, Humanistik, Dan Sosiokultural

1. Teori *Behavioristik*

Paradigma *behavioristik* memandang belajar sebagai perubahan perilaku yang dapat diobservasi sebagai respons terhadap stimulus lingkungan yang diatur secara sistematis. Titik beratnya berada pada hubungan stimulus–respons, penguatan (*reinforcement*), hukuman, serta pengaturan jadwal latihan untuk membentuk kebiasaan yang stabil. Argumen klasik ini memperoleh napas baru ketika ringkasan meta-analitik kontemporer menunjukkan bahwa praktik yang berulang, umpan balik yang presisi, dan kejelasan kriteria keberhasilan tetap menjadi pendorong kuat peningkatan performa belajar di berbagai konteks (Hattie, 2023). Kerangka *behavioristik* karenanya terus relevan sebagai salah satu “motor” efektivitas instruksional, terutama ketika sasaran belajar menuntut ketepatan prosedural, otomatisasi dasar, dan kepatuhan pada standar kinerja yang terukur.

Pendekatan *behavioristik* modern biasanya dikawinkan dengan penetapan tujuan yang eksplisit, rubrik perilaku, serta pemantauan progres berbasis indikator. Prosedur *shaping* melalui tahapan bertingkat memungkinkan guru memberi penguatan pada perilaku mendekati target, sehingga beban kognitif siswa tetap terkendali dan rasa mampu bertumbuh dari pengalaman sukses yang sering (Hattie, 2023). Kejelasan *success criteria* juga mengurangi

ambiguitas tugas dan menekan kecemasan performatif, terutama bagi siswa pada jenjang dasar yang sedang membangun rasa kompeten. Ketika indikator perilaku dan performa dirancang *actionable*, pelacakan kemajuan harian menjadi sarana komunikasi yang jujur antara siswa, guru, dan orang tua.

Perbincangan terkini menggarisbawahi posisi umpan balik sebagai inti orkestrasi *behavioristik*. Umpan balik yang spesifik, tepat waktu, dan berorientasi langkah berikutnya terbukti berkorelasi tinggi dengan perbaikan hasil belajar di lintas mata pelajaran, sekaligus berperan mengondisikan respons yang diharapkan pada konteks baru (Hattie, 2023). *Corrective feedback* pada saat kesalahan terjadi menutup celah miskonsepsi sebelum termapan, sedangkan *feedforward* mengarahkan tindakan perbaikan yang konkrit. Pada lingkungan berteknologi, *learning analytics* menyediakan sinyal presisi tentang pola kesalahan, meski para peneliti mengingatkan pentingnya etika pemanfaatan data agar penguatan perilaku tidak berubah menjadi *over-surveillance* (Ifenthaler & Yau, 2020; Holmes et al., 2022).

Strategi *behavioristik* di ruang kelas dasar sering tampil melalui *drill-and-practice* yang cermat, *spaced repetition* untuk retensi, serta penguatan diferensial guna menumbuhkan ketekunan. Penggunaan jadwal penguatan variabel—misalnya *interleaving* latihan mudah dan menantang—menciptakan ketidakpastian yang produktif dan menjaga keterlibatan. Rangkaian ini efektif untuk keterampilan dasar literasi–numerasi yang memerlukan otomatisasi sebelum anak bergerak ke penalaran tingkat tinggi. Sejalan itu, kebijakan sekolah yang menyiapkan *schoolwide expectations* dan *positive behavior supports* sering menunjukkan penurunan insiden pelanggaran serta peningkatan partisipasi akademik ketika disandingkan pelatihan guru yang konsisten (Jones et al., 2021).

Diskursus mutakhir juga menempatkan *behaviorism* pada relasinya terhadap motivasi. Penguatan eksternal memang efektif sebagai pemantik awal, namun penelitian psikologi motivasi mengingatkan perlunya pergeseran ke otonomi yang sehat agar ketergantungan pada hadiah menurun dan *internalization* nilai meningkat seiring waktu (Ryan & Deci, 2020). Perspektif ini menyarankan desain bertahap: memulai dari penguatan yang jelas untuk perilaku target, lalu memindahkan locus pengendalian ke regulasi diri melalui tujuan personal, *self-monitoring*, serta refleksi yang dipandu rubrik. Skema seperti itu menjaga efektivitas *behavioristik* tanpa mengorbankan kebutuhan psikologis dasar siswa.

Kritik terhadap *behavioristik* biasanya menyoal risiko reduksionisme—yakni kecenderungan menyederhanakan belajar ke perilaku tampak—serta potensi mengabaikan konstruksi makna dan konteks sosial. Tanggapan kontemporer tidak lagi bersifat *either-or*, melainkan *both-and*: *behavioristik* berperan sebagai fondasi eksekusi ketepatan prosedural dan kebiasaan produktif, sementara pengembangan makna, kreativitas, dan agensi dikelola melalui strategi kognitif, konstruktivistik, humanistik, serta sosiokultural. Laporan sintesis kebijakan menunjukkan bahwa sekolah dengan kombinasi kejelasan tujuan, penguatan perilaku pro-belajar, dan ekologi sosial-emosional yang ramah cenderung memanen capaian akademik sekaligus iklim yang aman (OECD, 2023; Durlak et al., 2021).

Pemanfaatan teknologi memperluas horizon *behavioristik* ke ranah adaptif. Sistem latihan *computer-assisted* mampu menyesuaikan tingkat kesulitan, memberi *instant feedback*, dan menghasilkan data granular untuk *progress monitoring*. Manfaat tersebut kuat untuk remediasi awal numerasi dan fonik, terutama

ketika sumber daya guru terbatas. Meski begitu, catatan etik menuntut *human-centered* AI agar penguatan perilaku tidak mengikis martabat siswa dan ruang relasi pedagogis (Holmes et al., 2022). Penajaman peran guru beralih dari pemberi penguatan manual menjadi perancang kontinjensi yang bermakna, kurator data, dan fasilitator refleksi yang menuntun *self-regulated behavior*.

Pijakan kurikuler *competency-based* memerlukan kontribusi *behavioristik* guna menautkan tujuan ke indikator observabel dan alur kemajuan. Ketika *learning progressions* dijabarkan ke langkah kerja yang eksplisit, guru dan siswa memiliki bahasa bersama untuk menilai kualitas usaha, bukan sekadar hasil akhir. Rantai penguatan yang konsisten—mulai dari *prompting* di tahap awal hingga *fading* di tahap mahir—memampukan kelas bergerak sinkron menuju standar kinerja yang setara. Sinergi ini semakin kuat saat sekolah mengadopsi *assessment for learning* yang menempatkan umpan balik sebagai “kompas” perbaikan, alih-alih palu vonis (Hattie, 2023).

Pembelajaran karakter pun memetik manfaat dari *behavioral scaffolds*. Rutin *morning meeting*, kontrak kelas partisipatif, serta praktik pemulihan (*restorative practices*) memberi struktur perilaku yang konsisten, sambil menjaga dimensi etis yang lebih luas melalui dialog dan tanggung jawab (Jones et al., 2021). Kejelasan konsekuensi edukatif mencegah ketidakpastian aturan, sedangkan apresiasi terhadap upaya yang selaras nilai memperkuat *habitus* prososial. Jejaknya terlihat pada penurunan perilaku bermasalah dan peningkatan *on-task behavior*, khususnya di kelas awal.

Ujungnya, *behavioristik* masa kini tampil sebagai *toolkit* reliabel untuk mengelola performa, kebiasaan, dan ketertiban belajar, selama dipadukan penghargaan terhadap otonomi, makna, serta interaksi sosial. Kombinasi penguatan yang presisi, umpan

balik berkualitas, dan penahapan kompetensi yang jelas menutup celah antara target kurikuler dan tindakan kelas sehari-hari (Hattie, 2023; OECD, 2023). Arah ini menegaskan bahwa perilaku bukan sekadar produk sampingan pembelajaran, melainkan medium tempat pengetahuan menubuh dan keterampilan terlatih secara bertahap.

2. Teori Kognitif

Kerangka kognitif memusatkan perhatian pada proses internal—*attention, encoding, working memory, long-term memory*, dan *metacognition*—yang menengahi pengalaman belajar dari input menuju pemahaman serta transfer. Fokus utama terletak pada bagaimana informasi dipilih, diorganisasi, lalu diintegrasikan ke skema yang sudah ada, sehingga rancangan instruksional perlu mengelola beban kognitif dan menyediakan isyarat yang mempermudah pemrosesan. Pemetaan meta-bukti terbaru menegaskan peran besar kejelasan tujuan, penjelasan eksplisit, *worked examples*, serta latihan bertahap terhadap peningkatan capaian, terutama pada konsep dan prosedur baru (Hattie, 2023). Dari sini terbit dorongan kuat agar guru mengadaptasi strategi yang bersahabat bagi memori.

Perhatian pada memori kerja memunculkan praktik *segmentation* dan *chunking* materi agar kompleksitas tidak meledak pada saat pengenalan konsep. Penahapan dari contoh konkret menuju representasi abstrak membantu pembentukan skema yang stabil. *Worked examples* menurunkan beban *problem-solving* awal, sedangkan *completion tasks* mendorong elaborasi ringan tanpa membebani kapasitas pemrosesan; kedua strategi ini terbukti efektif pada fase akuisisi (Hattie, 2023). Penambatan ke konteks yang kaya makna lalu memastikan jejak memori lebih kuat karena terkait *cues* beragam yang dapat dipanggil kembali.

Konstruksi pemahaman membutuhkan elaborasi, bukan sekadar pengulangan. Strategi *elaborative interrogation*, *self-explanation*, dan *dual coding* memperkaya representasi informasi, sehingga retensi dan transfer naik. Penyisipan refleksi metakognitif—misalnya pertanyaan “apa yang sudah saya pahami dan apa buktinya?”—membantu siswa memantau kemajuan dan menyesuaikan strategi (Ryan & Deci, 2020; Hattie, 2023). Peran guru bergeser menjadi pelatih metakognitif yang memodelkan cara menetapkan tujuan, memilih pendekatan, memeriksa bukti, serta merevisi rencana.

Diskursus kognitif modern juga beririsan erat dengan *assessment for learning*. Umpan balik berperan sebagai *information processing cue* yang mengoreksi miskonsepsi dan mengarahkan *next step* instruksional. Efek terkuat muncul ketika *learning intentions* dan *success criteria* diungkap eksplisit, lalu siswa diajak menggunakan rubrik ramah-siswa untuk menilai karya sendiri. Pola semacam ini tidak hanya meningkatkan akurasi penilaian diri, tetapi juga keterampilan merencanakan strategi belajar berikutnya, sesuatu yang sangat penting untuk *self-regulated learning* (Hattie, 2023). Orbit ini beresonansi dengan temuan motif otonomi bahwa rasa mampu tumbuh saat siswa melihat hubungan jelas antara usaha dan kemajuan (Ryan & Deci, 2020).

Integrasi teknologi dikaji sebagai sarana memperkuat proses kognitif, bukan tujuan itu sendiri. *Learning analytics* dapat mengidentifikasi pola kesulitan pada subkonsep tertentu, memicu intervensi yang disesuaikan kebutuhan. *Adaptive practice* mendistribusikan latihan berdasarkan performa, menjaga *desirable difficulty* agar pemrosesan berlangsung mendalam. Meski potensi personalisasi besar, para peneliti memperingatkan bias algoritmik dan risiko reduksi belajar menjadi indikator permukaan, sehingga

prinsip *human-centered* AI ditekankan agar keputusan instruksional tetap bertumpu pada kebijaksanaan profesional guru (Ifenthaler & Yau, 2020; Holmes et al., 2022).

Kognisi tidak berdiri sendiri, melainkan terikat erat pada emosi serta motivasi. Kelas yang memenuhi kebutuhan akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan cenderung menghasilkan *engagement* kognitif yang lebih tinggi karena siswa memiliki alasan untuk menyimak, berlatih, dan memperbaiki diri (Ryan & Deci, 2020). Integrasi rutinitas *goal setting*, *check-in* emosi, dan *student–teacher conferencing* singkat menyediakan jangkar afektif yang menstabilkan perhatian. Meta-analisis program sosial-emosional juga memperlihatkan dampak positif terhadap capaian akademik, menandakan bahwa pembelajaran yang *emotionally safe* menyuburkan proses kognitif yang lebih dalam (Durlak et al., 2021).

Pembelajaran membaca dan matematika menyediakan arena konkret bagi teori kognitif. Pada literasi, *systematic phonics* mengokohkan jalur pengenalan kata, sementara pengajaran strategi pemahaman—membuat pertanyaan, merangkum, mengklarifikasi—mendorong elaborasi makna. Pada numerasi, representasi beragam dan *worked examples* yang ditata progresif menurunkan beban kognitif, lalu *problem variations* dan *interleaving* menaikkan fleksibilitas penalaran. Sinyal kebijakan terkini mendorong *evidence-informed practice* semacam ini agar jurang capaian awal menyempit lewat intervensi yang presisi (OECD, 2023).

Isu transfer pengetahuan memanggil strategi yang melampaui hafalan. Penerapan konsep ke konteks baru memerlukan *retrieval* terjadwal, variasi kondisi latihan, dan perancangan tugas yang meminta generalisasi. Pola *spaced retrieval* mengalahkan *massed practice* untuk retensi jangka panjang; efek ini diulang di banyak konteks dan tingkat usia (Hattie, 2023). Guru dapat memadukan *quiz*

low-stakes, *exit tickets* analitis, dan *cumulative review* untuk menanamkan kebiasaan mengambil kembali informasi, sekaligus memetakan bagian yang masih rapuh.

Kritik terhadap kognitivisme sering menyoal kecenderungan fokus pada *internal information processing* yang berisiko mengabaikan dimensi sosial dan kultural. Respons mutakhir tidak menampilkan klausul sosial, melainkan memperluas rancangan: strategi kognitif disatukan ke kerja kolaboratif, dialog berstruktur, dan tugas otentik yang kaya konteks. Ketika desain tugas menantang dan *scaffolded*, proses mental—mengarahkan perhatian, mengorganisasi informasi, menguji hipotesis—bergerak bersamaan dengan interaksi sosial yang bermakna. Titik temu inilah yang melahirkan pemahaman yang dapat ditransfer lintas situasi dan budaya (OECD, 2023).

Jejak terakhir memperlihatkan bahwa teori kognitif memberi *grammar* bagi pengajaran yang presisi: kelola beban, jelaskan strategi, latih secara terjadwal, beri umpan balik yang menginformasikan, dan ajak siswa mengatur diri. Ketika prinsip-prinsip ini disinergikan dengan iklim sosial-emosional yang sehat serta mandat keadilan akses, kelas-kelas bergerak dari “mengajar banyak hal” menuju “menghasilkan banyak bukti bahwa hal-hal penting benar-benar dipahami” (Hattie, 2023; Durlak et al., 2021; OECD, 2023).

3. Teori Konstruktivistik

Konstruktivisme berangkat dari premis bahwa pengetahuan tidak ditransfer utuh dari guru ke siswa, melainkan dikonstruksi aktif melalui interaksi antara skema yang sudah dimiliki dan pengalaman baru. Konsep ini menggeser logika pengajaran dari pengiriman konten menuju perancangan pengalaman yang memancing

pertanyaan, eksplorasi, dan justifikasi. Sinyal riset dan kebijakan mutakhir banyak menempatkan *project-based learning (PjBL)* dan *inquiry-based learning* sebagai kendaraan utama untuk menubuhkan konstruksi makna yang tahan lama, asalkan *scaffolding* konseptual dan prosedural disediakan memadai (Thomas, 2020; OECD, 2023).

Rancangan konstruktivistik yang efektif mensyaratkan *driving question* yang autentik, konteks yang relevan, dan produk yang bernilai publik. Ketika siswa menghadapi masalah yang tidak memiliki satu jawaban, mereka terdorong mengajukan hipotesis, mengumpulkan data, menimbang bukti, dan menyusun klaim yang dapat dipertanggungjawabkan. Peran guru bergeser menjadi *designer* dan *coach* yang menyediakan *thinking tools*: peta konsep, contoh argumen berkualitas, rubrik penalaran, dan jadwal *checkpoints*. Pergerakan dari *guided inquiry* menuju *open inquiry* dapat dipetakan secara bertahap, mengikuti kematangan kognitif dan sosial kelas (Thomas, 2020; Hattie, 2023).

Keberhasilan konstruktivisme sangat bertumpu pada kualitas *scaffolding*. Terlalu sedikit dukungan berisiko membuat siswa terombang-ambing dalam tugas kompleks; terlalu banyak dukungan menghilangkan kesempatan *productive struggle*. Meta-sintesis baru menggarisbawahi pentingnya *worked examples*, *faded guidance*, dan *formative feedback* untuk menjaga tantangan pada tingkat “tepat sukar”, sehingga pemaknaan terjadi tanpa kelelahan (Hattie, 2023). Strategi *jigsaw*, *think-pair-share*, dan *dialogic teaching* membantu siswa membangun pemahaman bersama, sambil memperluas perspektif melalui pertukaran argumen.

Penerapan konstruktivistik yang sensitif konteks memberi bobot besar pada keotentikan. Proyek yang menyentuh isu nyata—air bersih, sampah plastik, keselamatan jalan, atau peta budaya lokal—menumbuhkan rasa memiliki dan makna. Ketika produk

ditujukan pada audiens di luar kelas—misalnya pameran komunitas atau *policy brief* sederhana—standar kualitas naik karena ada konsekuensi sosial. Struktur evaluasi menggunakan rubrik yang menilai argumentasi, kualitas data, kreativitas, serta kolaborasi, bukan hanya akurasi tunggal. Pola ini tercermin positif pada *engagement* dan ketekunan karena siswa melihat *why* di balik *what* (OECD, 2023).

Integrasi teknologi memperkaya konstruksi makna melalui *multimodal authoring*, *simulation*, dan kolaborasi virtual. Siswa dapat memvisualisasikan fenomena yang tak mudah diakses secara fisik, mengolah data real-time, atau berkolaborasi lintas kelas secara sinkron–asinkron. Kendati begitu, sorotan etik kembali penting agar penggunaan platform dan *analytics* tidak menggeser orientasi dari pembentukan makna menjadi sekadar pengumpulan skor aktivitas. Prinsip *human-centered AI* menuntun agar alat digital dipilih untuk memperdalam penalaran, bukan menggantikan diskusi reflektif (Holmes et al., 2022; Ifenthaler & Yau, 2020).

Konstruktivisme juga berbagi undakan dengan pengembangan karakter intelektual. Kelas yang mendorong *intellectual humility*, menghargai revisi, dan merayakan perbaikan bertahap menumbuhkan *growth mindset* sekaligus kejujuran akademik. Perpaduan *peer critique* terstruktur dan *self-assessment* berbasis rubrik memindahkan locus penilaian dari eksternal menuju regulasi diri yang matang. Penelitian menunjukkan bahwa umpan balik proses yang spesifik memperbesar peluang *transfer* karena siswa belajar menyusun strategi, bukan sekadar meniru jawaban (Hattie, 2023; Durlak et al., 2021).

Kritik yang kerap diarahkan pada konstruktivisme biasanya terkait risiko *minimal guidance* yang membuat pemula kewalahan. Respons *evidence-informed* menyarankan model hibrida—*explicit*

instruction pada fase pengenalan inti konsep, diikuti *guided inquiry* untuk memperluas dan menerapkan, lalu *open inquiry* pada tahap mahir. Urutan semacam ini menjaga kestabilan skema dasar sambil memberi ruang eksplorasi (Hattie, 2023; OECD, 2023). Desain kurikulum berbasis *progressions* membantu guru memetakan kapan memberikan contoh, kapan mengundang pertanyaan terbuka, serta kapan memfasilitasi generalisasi lintas konteks.

Pengarusutamaan konstruktivisme dalam kebijakan terlihat pada dorongan proyek lintas disiplin, *performance assessment*, dan portofolio. Ketika sistem penjaminan mutu mengakui bukti belajar yang kaya—produk, proses, refleksi—sekolah memperoleh legitimasi untuk berinvestasi pada pengalaman yang menuntut nalar dan kreativitas. Laporan kebijakan terbaru menggarisbawahi korelasi positif antara *project-based learning* yang dirancang baik dan kapasitas kolaboratif, keberanian intelektual, serta kepedulian sosial (OECD, 2023; Thomas, 2020). Koherensi sinyal sistem menjadi prasyarat agar praktik yang memanusiakan tidak tersisih oleh evaluasi yang hanya menghitung hafalan.

Puncaknya, konstruktivisme menawarkan *architecture of participation* yang menyatukan konten, proses, dan nilai. Siswa bukan penerima pasif, melainkan co-designer pengetahuan; guru bukan komposer tunggal, melainkan konduktor orkestra berpikir. Jalinan *scaffolding* yang tepat, tugas otentik, dialog yang kaya, dan evaluasi formatif menumbuhkan pemahaman yang tidak hanya dapat diulang, tetapi juga dapat dipakai berkarya di medan baru (Hattie, 2023; OECD, 2023). Ekosistem seperti itu menata ruang kelas sebagai bengkel makna, tempat pertanyaan menjadi mesin utama belajar.

4. Teori Humanistik

Arus humanistik menempatkan martabat peserta didik sebagai pusat gravitasi proses pendidikan. Tujuannya bukan hanya transfer pengetahuan, melainkan pertumbuhan pribadi yang utuh—akal budi, emosi, kehendak, dan relasi—agar manusia mampu hidup bermakna serta bertanggung jawab pada diri dan sesamanya. Orientasi ini mendapatkan dukungan kuat dari literatur etika kepedulian yang menegaskan relasi hangat, perhatian personal, dan komunikasi yang memanusiakan sebagai medium utama pembelajaran moral dan intelektual (Noddings, 2020). Lensa ini menggeser perancangan pembelajaran ke arah lingkungan yang aman secara psikologis, kaya umpan balik deskriptif, serta memberi ruang pilihan yang bertanggung jawab.

Motivasi dipandang sebagai mesin internal yang sensitif terhadap konteks. *Self-Determination Theory* mengajukan tiga kebutuhan psikologis dasar—otonomi, kompetensi, keterhubungan—yang, ketika dipenuhi, mendorong keterlibatan, ketekunan, dan kesejahteraan (Ryan & Deci, 2020). Praktik kelas yang menyediakan pilihan tugas setara bobot, tujuan belajar yang dinegosiasikan, dan rubrik ramah-siswa milik bersama cenderung menyalakan motivasi intrinsik. Kehadiran *student-teacher conferencing* ringkas dan apresiasi spesifik terhadap usaha turut meneguhkan rasa mampu, terutama ketika tugas menantang.

Penguatan humanistik tidak berhenti pada afeksi; ia berbuah pada capaian kognitif. Meta-analisis program *social and emotional learning* menunjukkan peningkatan empati, regulasi diri, dan pengambilan keputusan bertanggung jawab, bersamaan dengan kenaikan hasil akademik karena kelas menjadi ruang yang aman untuk mencoba dan memperbaiki (Durlak et al., 2021). Ketika guru memodelkan *intellectual humility*, mengakui kekeliruan, serta

memuji proses, anak belajar bahwa kegagalan merupakan data untuk tumbuh. Lingkungan seperti itu menurunkan kecemasan performatif dan membuka ruang kapasitas kognitif untuk berpikir mendalam.

Humanisme kontemporer juga berkaitan erat dengan keadilan dan *belonging*. Sistem yang adil menyediakan dukungan diferensial agar setiap anak dapat mencapai standar yang bermakna. Laporan kebijakan terbaru menegaskan bahwa ekosistem sekolah yang menumbuhkan rasa memiliki—melalui representasi kurikulum, aturan yang adil, dan partisipasi keluarga—berkorelasi positif terhadap kehadiran, keterlibatan, serta stabilitas capaian (OECD, 2023). Fokus bukan pada keseragaman produk, melainkan kesetaraan peluang dan rute pencapaian yang menghargai keunikan ritme perkembangan.

Integrasi teknologi menuntut pertimbangan etik yang tajam. Potensi personalisasi melalui *learning analytics* dan tutor berbasis AI hanya bernilai sejauh memperluas agensi siswa dan memperkaya relasi pedagogis. Para peneliti menekankan prinsip *human-centered AI*: transparansi, minimisasi data, dan akuntabilitas penyedia agar jejak digital anak terlindungi serta keputusan instruksional tidak tereduksi oleh metrik sempit (Holmes et al., 2022). Dalam logika humanistik, alat digital dipilih karena mendukung *well-being* dan makna, bukan sekadar efisiensi.

Kurikulum humanistik merentang lintas disiplin untuk menyentuh pertanyaan nilai dan tujuan hidup. Proyek yang mengundang kontribusi sosial—misalnya *service learning* tentang ketahanan pangan lokal—memadukan literasi, numerasi, sains, dan seni pada misi yang bernilai publik. Refleksi naratif, portofolio proses, dan *student-led conference* memfasilitasi artikulasi jati diri yang sedang tumbuh. Pola evaluasi formatif yang menarasikan pertumbuhan per dimensi—karakter, kolaborasi, kemandirian,

kreativitas—membantu orang tua menangkap kemajuan utuh, tidak hanya skor (Hattie, 2023; Durlak et al., 2021).

Kepemimpinan instruksional berfungsi sebagai penyangga struktural humanisme. Kepala sekolah yang memprioritaskan waktu kolaborasi, memfasilitasi *learning walk* suportif, dan membangun *professional learning communities* menciptakan kultur *psychological safety* bagi guru (Hallinger & Wang, 2022). Kesejahteraan guru tidak terpisah dari kualitas interaksi kelas; riset menunjukkan keterhubungan antara *teacher well-being* dan hasil belajar siswa, menegaskan bahwa kepedulian kepada pendidik merupakan investasi langsung ke pengalaman anak (OECD, 2023).

Perluasan agenda humanistik ke ruang kebijakan tampak pada pengakuan *assessment for learning*, akuntabilitas yang proporsional, dan dukungan afirmatif bagi sekolah yang melayani populasi berisiko. Ketika indikator sistem mengapresiasi proses dan kontribusi sosial, sekolah memperoleh legitimasi untuk merawat praktik yang memanusiakan tanpa dihantui peringkat semata (OECD, 2023). Narasi ini relevan di jenjang dasar, saat kebiasaan moral dan emosi belajar sedang dibentuk.

Ruang kelas humanistik dirasakan lewat detail keseharian: sapaan yang hangat, jadwal *check-in* emosi, kontrak kelas yang dirumuskan bersama, dan penutupan hari yang memberi apresiasi perilaku baik. Relasi menjadi medium utama; siswa belajar dari cara guru mendengar, menanggapi, dan memberi ruang untuk mencoba. Di titik ini, humanisme bekerja bukan sebagai orasi moral, melainkan ekologi pengalaman yang konsisten, memindahkan nilai dari wacana ke laku (Noddings, 2020; Durlak et al., 2021).

Horizon humanistik menyatu ke misi pendidikan yang lebih luas—mempersiapkan manusia untuk hidup bermartabat di dunia

yang saling terhubung. Ketika otonomi, kompetensi, dan keterhubungan dipelihara, pembelajaran menjadi perjalanan yang berarti, bukan sekadar kewajiban administratif (Ryan & Deci, 2020). Ekosistem seperti ini membuat kelas tidak hanya “mengajar lebih banyak”, melainkan “membentuk lebih baik”—mengikat pengetahuan, karakter, dan kepedulian ke satu tarikan napas pendidikan (Hattie, 2023; OECD, 2023).

5. Teori Sosiokultural

Landasan sosiokultural menekankan bahwa belajar bersifat terdistribusi sosial dan mediatif; pengetahuan dibentuk melalui interaksi bermakna, alat budaya, serta praktik diskursif komunitas. Perspektif ini menggeser fokus dari individu yang memproses informasi ke partisipan yang bernegosiasi makna pada *activity systems*. Orientasi kebijakan mutakhir memandang praktik kolaboratif, dialog argumentatif, dan proyek komunitas sebagai kanal utama penumbuhan *social capital* dan *global competence* ketika dirancang secara inklusif serta berbasis bukti (OECD, 2023; UNESCO, 2023).

Arsitektur kelas sosiokultural menonjolkan *dialogic teaching* dan kerja kooperatif yang membangun saling ketergantungan positif. Struktur percakapan—merangkum gagasan teman sebelum menanggapi, meminta bukti, menautkan argumen—menciptakan norma epistemik yang menghormati martabat. Umpan balik proses terhadap kualitas partisipasi, bukan hanya isi, menumbuhkan kebiasaan bernalar bersama. Penataan peran dalam kelompok—fasilitator, pencatat, juru bicara, pengulas bukti—membagi tanggung jawab sekaligus melatih kepemimpinan partisipatoris (Hattie, 2023; Durlak et al., 2021).

Representasi budaya pada kurikulum menjadi siasat penting agar semua siswa “terlihat” di cermin pengetahuan. Ketersediaan teks, contoh sains, dan tokoh sejarah dari beragam latar memperluas horizon identitas, sedangkan dialog kritis menolong siswa membaca relasi kuasa, akses, dan keadilan tanpa kehilangan nuansa. Laporan internasional merekam bahwa sekolah yang memusatkan perhatian pada inklusi dan kebinekaan menunjukkan peningkatan rasa memiliki, kohesi sosial, dan stabilitas hasil belajar (UNESCO, 2023; OECD, 2023). Dari titik ini, pembelajaran tidak berhenti pada *festivalisme* budaya, melainkan bergerak ke praksis kewargaan.

Kebijakan *competency-based* membuka ruang *projects* lintas disiplin yang berakar pada komunitas. Siswa diajak memetakan kebutuhan lokal, merancang intervensi kecil, dan mendokumentasikan dampaknya—misalnya *community garden*, pojok baca RT, atau kampanye ramah jalan. *Service learning* skala dasar menautkan literasi, numerasi, sains, dan seni ke kontribusi sebenar-benarnya, sementara refleksi naratif meneguhkan identitas prososial. Bukti terkini mengaitkan pengalaman aksi-refleksi—umpan balik semacam ini dengan lonjakan empati, regulasi diri, dan keberlanjutan motivasi (Durlak et al., 2021; OECD, 2023).

Bahasa menjadi medium utama negosiasi makna. Banyak anak hidup pada praktik *translanguaging*—menyeberang antara bahasa rumah, bahasa Indonesia, serta bahasa daerah atau agama. Pengakuan dan pemanfaatan *funds of knowledge* linguistik mempercepat pemahaman dan meneguhkan identitas, misalnya melalui glosarium tiga bahasa buatan siswa atau *dual-language labels* di kelas. Pendekatan ini memetakan bahasa bukan sebagai hambatan, melainkan jembatan kognitif dan sosial yang memperkaya (UNESCO, 2023).

Teknologi memperluas radius interaksi sosial yang mendidik. *Virtual exchange* antarkelas lintas provinsi, *co-authoring* cerita rakyat di ruang kolaboratif, atau studio seni digital lintas sekolah mempertemukan perspektif yang sebelumnya jauh. Etika *digital citizenship*—verifikasi sumber, atribusi, empati online, dan privasi—ditenun ke tugas kolaboratif agar ruang digital menjadi *commons* belajar, bukan medan polarisasi (Holmes et al., 2022; OECD, 2023). Ketika kamera dinyalakan untuk menyapa sungguh-sungguh dan *breakout rooms* dipandu rubrik inklusif, teknologi menjadi penguat kebiasaan dialogis.

Asesmen sosiokultural memotret proses partisipasi dan kualitas kontribusi, bukan semata produk final. Portofolio kolaborasi, catatan observasi dialog, *peer-self assessment*, serta rubrik argumentasi menyajikan bukti triangulatif tentang tumbuhnya disposisi kewargaan. Umpan balik diarahkan pada perilaku spesifik—*turn-taking*, dukungan terhadap suara minoritas, penggunaan bukti—hingga langkah perbaikan yang realistis. Pola ini menyalurkan isyarat kuat bahwa keberhasilan kelompok adalah hasil kerja intelektual bersama, bukan kompetisi sempit (Hattie, 2023).

Kepemimpinan sekolah berperan mengorkestrasi ekologi sosiokultural melalui pengaturan waktu kolaborasi guru, *learning walk* bertema inklusi, serta *professional learning communities* yang menelaah artefak pembelajaran dialogis. Sintesis bibliometrik mutakhir menunjukkan bahwa fokus instruksional dan kultur kolaboratif berkorelasi kuat dengan mutu pengajaran serta iklim psikologis yang aman bagi semua (Hallinger & Wang, 2022). Dukungan afirmatif bagi sekolah di wilayah 3T—distribusi guru berpengalaman, *resource pack* kebinekaan berbiaya rendah, *coaching* jarak jauh—menjaga agar kesempatan mengalami

kebinekaan bermakna tidak menjadi privilese (World Bank, 2022; OECD, 2023).

Risiko tokenisme dan moralizing perlu diwaspadai. Tokenisme muncul saat kebinekaan hadir sebagai acara seremonial tanpa perubahan pada representasi harian dan praktik evaluasi; moralizing terjadi ketika topik sensitif ditutup ceramah tanpa ruang dialog. Audit sederhana—siapa yang bicara paling sering, siapa yang jarang dipanggil, siapa yang paling sering disanksi—membuka *hidden curriculum* yang perlu dibenahi. Transparansi perbaikan memulihkan kredibilitas dan menumbuhkan kepercayaan komunitas (UNESCO, 2023; OECD, 2023).

Garis akhir menempatkan sosiokultural sebagai jembatan antara ruang kelas dan dunia. Ketika anak berlatih berdialog, bekerja sama lintas perbedaan, dan mengambil peran dalam *commons* lokal, identitas kewargaan bertumbuh bersama literasi dan numerasi. Ekosistem semacam ini bukan hanya mempersiapkan hasil ujian, melainkan membentuk kebiasaan hidup bersama yang adil dan bermartabat—sebuah tujuan yang diakui oleh peta jalan pendidikan kontemporer (UNESCO, 2023; OECD, 2023).

Sintesis kelima lensa terwujud sebagai arsitektur pedagogis yang menyatukan presisi tujuan, pemrosesan kognitif, pencarian makna, kemanusiaan relasional, serta jejaring sosial pembelajaran. Kejelasan indikator dan *success criteria* dari tradisi *behaviorism* menutup jurang antara niat kurikuler dan tindakan kelas melalui penguatan terarah, umpan balik presisi, serta *progress monitoring* berkala yang berdaya ubah (Hattie, 2023). Di saat yang sama, tata kelola beban kognitif—*worked examples*, *segmentation*, *retrieval* terjadwal—menyalakan pemahaman yang tahan lama dan menyiapkan landasan bagi transfer lintas konteks, sementara *metacognition* mengajari siswa menetapkan tujuan, memilih

strategi, serta merevisi langkah berdasarkan bukti (Hattie, 2023). Rancangan konstruktivistik kemudian memantik penyelidikan lewat *driving question* yang autentik, *scaffolding* yang memadai, serta produk publik yang bernilai sehingga pengetahuan tidak berhenti pada reproduksi informasi, melainkan tumbuh sebagai argumentasi yang dapat dipertanggungjawabkan (Thomas, 2020). Orientasi humanistik memastikan proses itu berlangsung pada ruang yang aman secara psikologis, menguatkan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan sebagai sumber motivasi intrinsik serta *well-being* akademik (Ryan & Deci, 2020; Durlak et al., 2021). Ekologi sosiokultural akhirnya menambatkan belajar pada interaksi bermakna, representasi budaya yang adil, dan praktik kewargaan, sehingga kelas bekerja sebagai *commons* tempat pengetahuan, nilai, dan keadilan bergandengan (OECD, 2023; UNESCO, 2023).

Implementasi operasional menuntut peta kerja yang menyinergikan kelima lensa dari tahap perencanaan hingga evaluasi berkelanjutan. Perancangan *backward* dimulai dari profil kompetensi dan indikator yang dapat diobservasi; unsur *behaviorism* muncul pada penjabaran rubrik dan kontinjensi penguatan yang memandu kebiasaan akademik produktif, lalu unsur kognitif memastikan beban informasi diatur melalui *chunking* konsep dan *faded guidance* sebelum siswa memasuki tugas terbuka (Hattie, 2023). Fase eksplorasi konstruktivistik bergerak melalui *project-based learning* yang bertumpu pada masalah nyata, disangga *checkpoints* formatif serta *peer critique* terstruktur agar *productive struggle* tidak berubah menjadi kebingungan (Thomas, 2020). Orbit humanistik hadir lewat *student-teacher conferencing* singkat, refleksi naratif, dan pengakuan terhadap usaha sehingga agensi tumbuh bersamaan dengan rasa mampu dan kepedulian (Ryan & Deci, 2020; Durlak et al., 2021). Dimensi sosiokultural menambah

praksis kolaborasi—*dialogic teaching*, peran bergilir, dan *translanguaging*—serta koneksi komunitas melalui *service learning* berbasis isu lokal, yang terbukti memperkuat rasa memiliki sekaligus stabilitas capaian akademik pada populasi beragam (OECD, 2023; UNESCO, 2023). Dukungan teknologi bekerja sebagai akselerator yang *human-centered: learning analytics* memberi sinyal presisi tanpa menggeser kendali profesional guru, sedangkan *adaptive practice* menjaga *desirable difficulty* tanpa menambah beban yang tak perlu (Ifenthaler & Yau, 2020; Holmes et al., 2022). Pada aras sekolah, kepemimpinan instruksional mengikat seluruh simpul melalui alokasi waktu kolaborasi, *learning walk* yang suportif, serta *professional learning communities* yang menelaah artefak belajar—rubrik, karya siswa, dan data formatif—sebagai dasar *continuous improvement* (Hallinger & Wang, 2022). Pada aras sistem, sinyal kebijakan yang konsisten—akuntabilitas proporsional, pengakuan atas asesmen autentik, dan afirmasi sumber daya untuk sekolah 3T—mencegah inovasi terbatas di kantong keunggulan dan menegakkan keadilan akses (World Bank, 2022; OECD, 2023).

Keberlanjutan pendekatan hibrida bergantung pada disiplin *evidence-informed* yang menimbang interaksi konteks–strategi–bukti alih-alih berbelanja metode secara acak. Penjaga mutu utama ialah siklus *plan–do–study–act* yang memanfaatkan data formatif untuk menguji hipotesis instruksional kecil: apakah *interleaving* menaikkan akurasi representasi; apakah *peer feedback* yang dibimbing rubrik memperbaiki argumentasi; apakah *student choice* yang setara bobot meningkatkan ketekunan tanpa menurunkan standar (Hattie, 2023; Durlak et al., 2021). Penetapan pagar etik pada pemanfaatan teknologi—transparansi, minimisasi data, akuntabilitas penyedia—menghadang *over-surveillance* dan bias algoritmik,

sehingga personalisasi tetap memuliakan martabat dan relasi (Holmes et al., 2022; UNESCO, 2023). Orientasi keadilan menuntut indikator yang tidak hanya menghitung rata-rata, tetapi juga merunut kesenjangan antarkelompok, partisipasi, serta *belonging*, agar perbaikan nyata terasa oleh siswa yang paling rentan (OECD, 2023; World Bank, 2022). Ketika presisi *behaviorism*, kejernihan kognitif, vitalitas konstruktivisme, kehangatan humanisme, serta jangkar sosiokultural dirajut ke satu alur yang koheren, kelas tidak sekadar ramai metode; kelas memproduksi bukti kemajuan yang dapat dirasakan siswa, guru, dan komunitas—sebuah ciri ekosistem pembelajaran yang tangguh sekaligus memanusiakan (Hattie, 2023; Hallinger & Wang, 2022; OECD, 2023).

B. Relevansi Teori Belajar Dalam Pembelajaran SD

Relevansi teori belajar bagi penyelenggaraan pembelajaran sekolah dasar tidak lagi sebatas wacana konseptual, melainkan kompas operasional yang menuntun rancangan, pelaksanaan, serta evaluasi pembelajaran hari ke hari. Konteks perkembangan anak usia sekolah dasar yang masih plastis menempatkan teori belajar sebagai jembatan antara tujuan kurikuler, strategi pedagogi, dan ekosistem dukungan yang memanusiakan proses belajar (OECD, 2023). Orientasi kebijakan nasional yang menonjolkan Profil Pelajar Pancasila serta *student agency* semakin mempertegas perlunya sintesis lintas teori—*behavioristik*, *kognitif*, *konstruktivistik*, *humanistik*, dan *sosiokultural*—agar kelas tidak hanya ramai metode, tetapi juga menghadirkan bukti kemajuan yang bermakna bagi murid dan komunitas (Kemendikbudristek, 2022; UNESCO, 2023).

Kejelasan tujuan dan indikator perilaku yang dapat diobservasi dari tradisi *behavioristik* masih relevan sebagai “tulang punggung” keteraturan belajar di kelas awal. Keberadaan *success criteria*, penguatan terarah, serta umpan balik yang presisi terbukti menaikkan probabilitas munculnya kebiasaan akademik produktif—mulai dari fokus perhatian sampai ketuntasan tugas—sekaligus meminimalkan ambiguitas ekspektasi (Hattie, 2023). Di tahap penguasaan dasar literasi-numerasi, penggunaan *worked examples*, latihan bertahap, dan penjadwalan ulang *retrieval practice* memperkuat pembentukan asosiasi yang akurat sebelum murid bergerak menuju variasi konteks yang lebih menantang (Hattie, 2023). Karakter normatif dari penguatan tidak harus mekanistik; guru dapat menggabungkan penguatan intrinsik berupa pengakuan usaha dan strategi, bukan semata hasil, sehingga *self-efficacy* bertumbuh tanpa ketergantungan pada ganjaran eksternal (Ryan & Deci, 2020).

Pengelolaan beban kognitif menempati posisi strategis mengingat keterbatasan kapasitas *working memory* anak usia sekolah dasar. Penataan *chunking* konsep, segmentasi informasi, serta desain visual yang bersih mencegah *overload* yang kerap tidak disadari pada mata pelajaran tematik yang memuat banyak elemen (Hattie, 2023). Konsep *faded guidance*—dari *guided practice* ke *independent practice*—memastikan dukungan ditarik secara bertahap seiring meningkatnya penguasaan, sehingga tantangan tetap “pas” dan *productive struggle* tidak berubah menjadi kebingungan (Hattie, 2023). Strategi *metacognition* seperti perumusan tujuan harian, pemilihan strategi belajar, serta refleksi *what worked/what next* membantu murid memonitor prosesnya sendiri; temuan lintas konteks menunjukkan keterampilan ini

berkorelasi positif terhadap ketekunan dan kinerja jangka panjang (Ifenthaler & Yau, 2020).

Pendekatan konstruktivistik menambahkan dimensi makna melalui penyelidikan berbasis pertanyaan penggerak yang autentik. Model *project-based learning* menghadirkan konteks yang menyatukan literasi, numerasi, sains, dan seni pada persoalan nyata, sekaligus menuntut kolaborasi, perencanaan, dan revisi berkala; sintesis riset menunjukkan pengaruh positif terhadap tanggung jawab, kreativitas, serta argumentasi berbasis bukti ketika *scaffolding* tersusun cermat (Thomas, 2020). Keberhasilan fase konstruktif bergantung pada “jembatan” eksplisit dari konsep inti menuju tugas terbuka: *advance organizer*, rubrik contoh karya, serta *checkpoints* formatif menjaga kualitas proses dan produk, sementara *peer critique* terstruktur memupuk kemampuan memberi-menerima umpan balik (Hattie, 2023). Ketika tugas memantik keterkaitan antara konsep dan tindakan, anak tidak hanya menghafal terminologi, tetapi belajar menyusun penjelasan, menguji klaim, dan memperbaiki argumen berdasarkan data sederhana—satu paket keterampilan bernalar yang dibutuhkan abad ke-21 (OECD, 2023).

Orientasi humanistik memastikan seluruh pengalaman tersebut berlangsung pada ekologi yang memuliakan martabat anak. Keamanan psikologis, relasi hangat, dan pengakuan terhadap suara murid membuka jalan bagi motivasi intrinsik yang bersumber dari otonomi, kompetensi, dan keterhubungan; *self-determination theory* menegaskan tiga kebutuhan dasar ini sebagai penopang keterlibatan yang berkelanjutan (Ryan & Deci, 2020). Integrasi *social and emotional learning* (SEL) melalui *morning meeting*, latihan *I-message*, dan lingkaran pemulihan memperbaiki regulasi emosi, empati, serta pengambilan keputusan bertanggung jawab; *meta-analysis* menunjukkan dampak ganda pada kesejahteraan dan

prestasi akademik karena iklim kelas menjadi kondusif untuk mencoba, salah, belajar, dan tumbuh (Durlak et al., 2021). Bahasa umpan balik yang menekankan usaha, strategi, dan kemajuan—alih-alih label kemampuan tetap—menyirami *growth mindset* tanpa mengabaikan standar mutu (Hattie, 2023).

Perspektif sosiokultural menambatkan pembelajaran pada interaksi bermakna, representasi budaya yang adil, serta keadilan akses yang memungkinkan semua anak ikut “masuk” ke praktik diskursif kelas. Praktik *dialogic teaching* yang memfasilitasi *turn-taking*, merangkum gagasan teman, dan merujuk bukti, menata ruang percakapan sebagai *commons* untuk berpikir bersama; dampaknya terlihat pada peningkatan kualitas argumen dan rasa memiliki terhadap tugas (OECD, 2023). Strategi *translanguaging*—penggunaan luwes bahasa ibu, bahasa Indonesia, dan istilah teknis—menguatkan identitas linguistik sekaligus mempercepat pemahaman konsep karena jembatan bahasa memendekkan jarak antara pengalaman anak dan pengetahuan baru (Gay, 2020; Banks & Banks, 2021). Ketika kurikulum merepresentasikan beragam narasi, tokoh, dan kontribusi, anak melihat dirinya “tercermin” pada pengetahuan; representasi yang adil terbukti menurunkan prasangka serta mengangkat partisipasi kelompok yang biasanya tersisih (UNESCO, 2023).

Relevansi teori belajar juga tercermin pada praktik asesmen yang memanusiakan. *Assessment for learning*—bukan sekadar *of learning*—menggunakan bukti formatif untuk menyesuaikan pengajaran secara cepat: *exit ticket*, konferensi singkat guru–murid, portofolio proses, dan rubrik kinerja yang *student-friendly* menjadikan data sebagai kompas, bukan palu vonis (Hattie, 2023). Rapor yang menarasikan kemajuan per dimensi—nalar, karakter, kolaborasi, kemandirian, kreativitas—membantu keluarga

memahami proses belajar anak, tidak terbelenggu angka tunggal; sinyal kebijakan yang mengakui asesmen autentik akan mengarahkan sekolah berinvestasi pada tugas bermakna alih-alih praktik *teaching to the test* (OECD, 2023). Pada level kelas, strategi *feedback* yang spesifik, tepat waktu, dan berorientasi ke depan memiliki *effect size* besar terhadap kemajuan, terutama ketika kriteria keberhasilan dirumuskan bersama dan terlihat pada contoh nyata (Hattie, 2023).

Keterkaitan teori dan teknologi edukasi menuntut prinsip *human-centered*. *Learning analytics* menyediakan *early warning* bagi mis-konsepsi dan stagnasi sehingga intervensi bisa tepat sasaran, sementara *adaptive practice* menjaga *desirable difficulty* yang menantang tanpa menimbulkan *overload* (Ifenthaler & Yau, 2020). Etika pemanfaatan kecerdasan buatan di pendidikan memerlukan pagar transparansi, minimisasi data, serta akuntabilitas penyedia agar personalisasi tidak berubah menjadi pengawasan berlebihan; literatur merekomendasikan tata kelola yang menempatkan guru sebagai kurator profesional yang menimbang kapan *AI tutor* bermanfaat dan kapan percakapan tatap muka lebih bermakna (Holmes et al., 2022). Keputusan teknologi yang berpihak pada relasi akan memperkaya interaksi manusiawi—sumber utama pembangunan karakter dan rasa memiliki—sebagaimana ditunjukkan laporan global tentang iklim belajar yang aman (UNESCO, 2023).

Bidang literasi awal memperoleh manfaat signifikan dari sintesis teori. Fonologi, *phonics* sistematis, kelancaran, kosakata akademik, dan pemahaman inferensial membentuk progresi yang perlu disandarkan pada desain kognitif yang apik, penguatan perilaku yang konsisten, serta ekologi emosi yang menenteramkan (Hattie, 2023). Kegiatan membaca berimbang yang memasang

explicit instruction dan *guided reading* mempercepat akuisisi strategi, sedangkan *readers' theater* dan diskusi sastra menumbuhkan empati serta keberanian bersuara—dua hasil yang diangkat oleh kerangka humanistik (Durlak et al., 2021). Riset nasional memperlihatkan bahwa integrasi nilai religius dan karakter ke praktik literasi harian menaikkan disiplin personal serta perilaku prososial pada siswa sekolah dasar, selama guru menyusunnya sebagai pengalaman yang dialogis, bukan moralizing (Suparlan, 2021; Hidayat, 2022).

Bidang numerasi menunjukkan pola serupa. Representasi multipel, *worked examples*, dan *spaced retrieval* memperkuat skema bilangan serta penalaran proporsional, sementara tugas *problem solving* kontekstual mengundang konstruksi makna dan transfer lintas situasi (Hattie, 2023). Ketika data kelas dijadikan bahan statistik sederhana oleh murid—misalnya grafik konsumsi air atau survei kebiasaan membaca—muncul peluang mengikat numerasi ke isu keadilan distribusi dan keberlanjutan; integrasi semacam ini menggemakan lensa sosiokultural yang menautkan pengetahuan ke kehidupan nyata (OECD, 2023). Studi di konteks Indonesia mengindikasikan bahwa penugasan *HOTS* pada literasi-numerasi kelas awal dapat meningkatkan bernalar kritis tanpa menurunkan motivasi, selama *scaffolding* dan umpan balik jelas tersedia (Rahman, 2020).

Kurikulum nasional yang memfasilitasi Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila memberikan wadah ideal untuk menerjemahkan teori ke praktik lintas disiplin. Tema “Gaya Hidup Berkelanjutan” misalnya, mengikat literasi persuasif, grafik numerik, eksperimen sains, dan desain poster kampanye pada aksi nyata di sekolah serta rumah; pengalaman *service learning* semacam ini konsisten berkorelasi dengan kenaikan empati, tanggung jawab,

serta rasa memiliki terhadap komunitas (OECD, 2023; Kemendikbudristek, 2022). Kolaborasi antarkelompok yang dirancang *interdependence*-nya—peran pengamat, penulis, pembicara, desainer—memanfaatkan daya teori *cooperative learning* untuk membangun modal sosial sejak dini, temuan yang juga dilaporkan oleh studi komunitas lokal (Putnam, 2020; Syahrul, 2022). Ketika anak mengalami bahwa tugas akademik memerlukan kejujuran data, ketekunan, dan kesalingan, teori belajar menjelma menjadi kebiasaan bertindak.

Peran guru sebagai perancang pengalaman belajar muncul sebagai syarat utama agar teori memberi dampak. Keahlian merumuskan *learning intentions* yang dapat diamati, menyusun progresi dari *explicit instruction* ke penyelidikan, mengelola *talk moves* untuk dialog, serta menulis umpan balik yang menggerakkan—semua itu berkelindan pada kapasitas profesional yang dibangun melalui *practice-based coaching* dan *professional learning communities* (Hallinger & Wang, 2022). Studi kepemimpinan terkini menegaskan bahwa alokasi waktu kolaborasi, *learning walk* yang suportif, dan budaya *psychological safety* bagi guru berdampak langsung pada mutu instruksi dan iklim kelas (Hallinger & Wang, 2022). Ekosistem sekolah yang berfokus pada pembelajaran—bukan administrasi semata—mempercepat transfer teori ke tindakan yang konsisten.

Keadilan atau *equity* menghadirkan lensa evaluatif terhadap pemaknaan relevansi. Distribusi guru berpengalaman, akses sumber belajar, serta *coaching* intensif untuk wilayah 3T menentukan apakah teori belajar menjadi milik semua anak atau hanya segelintir yang beruntung (World Bank, 2022). Rancangan pendanaan afirmatif dan pelaporan mutu yang manusiawi—rapor pendidikan sebagai umpan balik perbaikan, bukan alat sanksi—mendorong

sekolah mencoba strategi yang memanusiakan tanpa takut kehilangan muka ketika masih belajar (OECD, 2023). Indikator sistem yang memantau kesenjangan capaian antarkelompok selain angka rata-rata menjaga agar perbaikan terasa terutama bagi murid rentan—tujuan etis yang menyatu dengan mandat konstitusional pendidikan.

Konektivitas sekolah dan komunitas memperdalam relevansi teori. Kemitraan *service learning* bersama puskesmas, bank sampah, perpustakaan, UMKM, ataupun komunitas seni memasukkan “ahli kehidupan” ke kelas sehingga konsep bertemu realitas; literatur internasional menandai lonjakan partisipasi, rasa memiliki, serta stabilitas prestasi pada model *community-based learning* yang konsisten (UNESCO, 2023). Peran keluarga bergeser dari audiens menjadi rekan pembelajaran melalui sesi *family learning*, portofolio karya yang dibawa pulang, serta *student-led conference*; kajian kemitraan sekolah–keluarga menunjukkan korelasi positif terhadap perilaku prososial dan capaian, terlebih ketika komunikasi bersifat dua arah serta menghargai konteks rumah (Epstein, 2020). Ketika rumah–sekolah memakai bahasa tujuan yang sama, anak memperoleh pesan tunggal tentang apa yang penting dan mengapa.

Ranah kewargaan digital menuntut perluasan relevansi teori menuju *digital citizenship*. Kemampuan menilai kredibilitas sumber, mengelola jejak digital, mempraktikkan etika berbagi, dan berempati pada percakapan *online* perlu ditanam sebagai tujuan eksplisit pada setiap proyek yang memanfaatkan perangkat (Holmes et al., 2022). Simulasi ruang *chat* aman, tugas atribusi sumber, serta studi kasus disinformasi mengikat *critical literacy* ke kebijakan kejujuran dan kehati-hatian; *learning analytics* yang transparan membantu guru memetakan dukungan tanpa mencederai privasi—keseimbangan yang direkomendasikan laporan global (UNESCO, 2023). Ketika

teknologi dipilih untuk memperkuat relasi, bukan menggantikannya, ekosistem belajar tetap memusat pada kemanusiaan.

Perhatian terhadap kesejahteraan guru menguatkan argumen relevansi teori. Kualitas interaksi di kelas dan keberhasilan implementasi strategi sangat dipengaruhi beban kerja realistis, dukungan emosional, serta pengakuan atas “kerja perawatan” yang sering tak terlihat; tinjauan kebijakan pendidikan menegaskan keterkaitan langsung *teacher well-being* dan hasil belajar (Darling-Hammond, 2020; OECD, 2023). Program pengembangan profesional yang berlapis—*microteaching*, *peer observation*, *video-based reflection*—meningkatkan kemungkinan perubahan praktik ketimbang lokakarya satu arah (Darling-Hammond, 2020). Ketika guru mendapatkan ruang aman untuk mencoba, gagal, dan memperbaiki, teori belajar tidak berhenti di *slide* pelatihan, tetapi hidup sebagai rutinitas kelas.

Konsekuensi logis dari semua itu ialah kebutuhan *continuous improvement* yang *evidence-informed*. Siklus *plan–do–study–act* digunakan untuk menguji hipotesis instruksional kecil: apakah *interleaving* menaikkan akurasi representasi; apakah *peer feedback* berbasis rubrik memperbaiki kualitas argumentasi; apakah *student choice* yang setara bobot meningkatkan ketekunan tanpa menurunkan standar (Hattie, 2023). Dokumentasi artefak—contoh karya pada berbagai tingkat mutu, rekaman *teacher talk*, dan catatan observasi kolaborasi—menjadi *knowledge base* lokal yang memperkaya literatur global serta menghindarkan sekolah dari *initiative fatigue* (Hallinger & Wang, 2022). Ketika data dibaca sebagai sinyal pembelajaran, bukan alat penghukuman, budaya refleksi bertumbuh dan teori kian terikat pada strategi yang benar-benar bekerja bagi anak yang nyata.

Isu hambatan—tokenisme nilai, moralizing yang menggurui, kontra-pesan dari budaya sekolah, serta *overreliance* pada ujian—perlu dikelola agar relevansi tidak terkikis. Audit sederhana atas representasi kurikulum, peta suara yang dominan, dan pola sanksi disiplin sering membuka celah antara wacana inklusi dan praktik sehari-hari; perbaikan yang transparan memulihkan kredibilitas (Gay, 2020; Banks, 2020). Penataan kebijakan sekolah menuju disiplin positif dan *restorative practices* menggeser fokus dari hukuman ke pemulihan relasi; laporan programatik menunjukkan penurunan pelanggaran dan peningkatan rasa memiliki murid pada desain ini (Jones et al., 2021). Ketika sinyal sistem memihak praktik memanusiakan, guru terbebas dari dilema palsu “nilai atau angka” karena keduanya dirancang agar berjalan seiring.

Prospek ke depan menempatkan relevansi teori belajar sebagai fondasi ketahanan-kembang sekolah dasar. Krisis iklim, disrupsi teknologi, dan mobilitas sosial memperluas spektrum kompetensi yang perlu dibentuk—nalar kritis, kolaborasi, kreativitas, empati, serta tanggung jawab digital—semuanya mensyaratkan sintesis teori pada level desain, relasi, dan sistem (OECD, 2023; UNESCO, 2023). Kurikulum Merdeka yang memberi ruang otonomi terarah memungkinkan sekolah membangun *signature pedagogy* berbasis konteks, sementara standar mutu yang mengakui asesmen autentik karakter dan kontribusi sosial mengunci prioritas agar tidak ditarik kembali oleh logika angka jangka pendek (Kemendikbudristek, 2022). Ketika arsitektur kebijakan, kapasitas guru, dukungan keluarga, dan jejaring komunitas bergerak pada nada yang sama, integrasi teori belajar menghasilkan pembelajaran yang menyiapkan anak “tahu lebih banyak, menjadi lebih baik, serta bertindak lebih bijak.”

Garis simpul dari uraian ini menegaskan bahwa relevansi teori belajar bagi pembelajaran sekolah dasar bukan pilihan gaya, melainkan keharusan etis dan profesional. Presisi *behavioristik* menyumbang kebiasaan akademik yang terlihat; kejernihan kognitif menjaga beban informasi tetap “pas” di kepala anak; vitalitas konstruktivisme menyalakan penyelidikan dan makna; kehangatan humanisme memupuk motivasi dan kesejahteraan; jangkar sosiokultural memastikan keadilan, representasi, dan *belonging*. Bukti mutakhir memperlihatkan bahwa ketika kelima lensa dirajut pada satu alur yang koheren, sekolah dasar memproduksi kemajuan yang nyata—terbaca pada portofolio, tercium pada iklim kelas, serta terasa pada tanggung jawab sosial anak yang tumbuh setapak demi setapak (Hattie, 2023; Durlak et al., 2021; Hallinger & Wang, 2022; OECD, 2023; UNESCO, 2023; Ryan & Deci, 2020; Holmes et al., 2022; Ifenthaler & Yau, 2020; Thomas, 2020; World Bank, 2022).

C. Motivasi Belajar Dan Faktor-Faktor Yang Mempengaruhinya

Motivasi belajar sering dipahami sebagai kekuatan psikologis yang mendorong, mengarahkan, serta mempertahankan aktivitas belajar agar peserta didik mencapai tujuan yang ditetapkan. Konsep ini tidak berhenti pada aspek kognitif, melainkan merentang ke wilayah afektif, sosial, bahkan spiritual—membentuk energi penggerak yang dapat bersumber dari dorongan intrinsik maupun ekstrinsik sebagai pengatur tingkah laku pada konteks pembelajaran (Ryan & Deci, 2020). Pada pendidikan dasar, keberadaan motivasi kerap disebut sebagai jantung proses pedagogis karena tanpa dorongan yang memadai, potensi kognitif, emosi, dan karakter anak sulit berkembang optimal. Orientasi motivasional tidak pernah vakum dari tujuan; setiap anak membawa aspirasi dan harapan, yang

bila dikaitkan secara jelas ke pengalaman belajar akan memantik keterlibatan yang berkelanjutan.

Penjelasan teoretik mutakhir menegaskan bahwa *self-determination theory* memberi kerangka kuat bagi pemahaman sumber motivasi. Kebutuhan akan otonomi, kompetensi, serta keterhubungan sosial menjadi prasyarat tumbuhnya motivasi intrinsik yang sehat (Ryan & Deci, 2020). Murid yang dipercaya mengambil pilihan belajar, berhasil menaklukkan tantangan yang bermakna, dan merasakan relasi hangat bersama guru maupun teman sebaya cenderung menunjukkan ketekunan lebih tinggi. Sisi lain dari lanskap motivasi masih mengakui peran dorongan eksternal. Hadiah, pengakuan, dan aturan dapat menstimulasi konsistensi perilaku belajar, meskipun kontrol yang berlebihan berisiko menggeser orientasi pada sekadar kepatuhan formal alih-alih keterlibatan mendalam (Schunk et al., 2022). Titik keseimbangan antara dorongan intrinsik dan ekstrinsik karenanya menjadi kepiawaian pedagogis yang perlu dijaga guru agar motivasi tumbuh sehat, berakar, sekaligus berumur panjang.

Sorotan ke motivasi intrinsik membawa perhatian pada kepuasan batin yang lahir dari aktivitas belajar itu sendiri. Anak yang menikmati proses membaca kisah, memecahkan soal matematika, atau bereksperimen IPA karena rasa ingin tahu akan menunjukkan ketekunan lebih panjang dan kualitas pemahaman lebih tahan lama; temuan neurokognitif terkini mencatat korelasi kuat antara rasa ingin tahu dan peningkatan kapasitas memori jangka panjang (Gruber & Ranganath, 2019). Pengalaman keberhasilan turut menyuburkan motivasi intrinsik. Setiap tugas yang diselesaikan menumbuhkan rasa mampu dan memperteguh *self-efficacy*, terlebih ketika guru merancang jenjang tantangan yang progresif dari sederhana ke kompleks sehingga kepercayaan diri menjadi bahan

bakar menghadapi kesulitan berikutnya (Bandura, 2020). Dimensi otonomi menempati posisi tak kalah penting. Kesempatan memilih bacaan, menentukan format presentasi, atau menetapkan proyek kolaboratif terbukti menaikkan keterlibatan selama otonomi bersifat terarah—bukan kebebasan tanpa batas—sebagaimana ditunjukkan studi lintas budaya yang mendapati peningkatan motivasi intrinsik dan hasil akademik pada kelas yang memberi *guided choice* (Jang et al., 2019).

Perhatian ke motivasi ekstrinsik menuntut kebijakan pedagogis yang bijak. Tidak semua aktivitas dapat digerakkan oleh minat murni, apalagi ketika materi dirasa sulit atau belum relevan bagi anak. Penguatan positif berupa pujian, penghargaan, maupun konsekuensi tetap diperlukan untuk menjaga disiplin dan membangun kebiasaan awal. Hadiah materi—seperti bintang, stiker, atau benda kecil—telah dilaporkan efektif mendorong kebiasaan membaca di sekolah dasar, terutama saat dirangkaikan bersama penjelasan makna aktivitas agar fokus anak tidak terserap oleh hadiah itu sendiri (Deci et al., 2020). Apresiasi sosial melalui pengakuan publik dan pujian yang spesifik terhadap proses memperluas dimensi motivasional di luar materialitas. Sumber ekstrinsik lain yang tak kalah kuat lahir dari rumah. Dukungan orang tua yang konsisten menciptakan iklim psikologis positif; bukti di Indonesia menunjukkan keterkaitan langsung dukungan keluarga terhadap motivasi belajar serta prestasi literasi siswa SD, terutama ketika orang tua memosisikan belajar sebagai nilai keluarga sehari-hari yang lambat laun terinternalisasi menjadi dorongan intrinsik (Suparlan, 2021).

Struktur kepribadian, persepsi diri, dan emosi membentuk determinan psikologis yang memengaruhi motivasi. *Growth mindset*—keyakinan bahwa kecerdasan dan kemampuan dapat

berkembang melalui latihan—berasosiasi dengan ketekunan lebih tinggi dibanding *fixed mindset* yang menempatkan kemampuan sebagai baku; penanaman pesan bahwa kegagalan merupakan bagian dari proses belajar telah terbukti mengubah cara anak memaknai tantangan (Dweck, 2020). Regulasi emosi juga memainkan peran sentral. Kemampuan mengelola frustrasi, kecemasan, atau kebosanan berkontribusi langsung pada keberlanjutan keterlibatan; program *social and emotional learning* (SEL) pada usia dasar memperlihatkan kenaikan keterampilan regulasi serta penguatan motivasi belajar, apalagi ketika sekolah menyediakan *circle time* harian sebagai ruang aman mengekspresikan perasaan dan menyetel kesiapan belajar (Durlak et al., 2021). Persepsi kontrol atas hasil belajar menutup rangkaian faktor psikologis: ketika anak meyakini keberhasilan berakar pada usaha, strategi, dan ketekunan pribadi, dorongan untuk mencoba ulang pada kesulitan berikutnya naik signifikan—sebuah pola atribusi yang telah dihubungkan dengan resiliensi akademik yang lebih baik (Weiner, 2019).

Kualitas lingkungan sekolah menambahkan lapisan penentu. Relasi guru–murid yang hangat, adil, dan tegas menumbuhkan rasa aman psikologis yang menjadi prasyarat motivasi. Gaya mengajar partisipatif yang memberi ruang dialog, mendorong *student voice*, serta memodelkan empati menunjukkan asosiasi positif terhadap motivasi dan hasil akademik di berbagai konteks (Roorda et al., 2021). Budaya sekolah yang menghargai keragaman, menekankan kolaborasi, dan inklusif terhadap perbedaan kebutuhan belajar memperkuat rasa memiliki; komunitas yang menerima anak sebagai bagian penting mendorong kelekatan pada tugas dan kelas. Laporan OECD menegaskan bahwa iklim sekolah yang aman, adil, dan partisipatif berkorelasi kuat dengan keterlibatan siswa, terutama

pada fase dasar ketika sensitivitas terhadap keadilan dan dukungan sosial masih terbentuk (OECD, 2023).

Fasilitas dan sumber daya turut berpengaruh. Kelas yang tertata nyaman, perpustakaan yang hidup, serta akses teknologi yang memadai meningkatkan minat dan memfasilitasi variasi cara belajar. Studi di kawasan Asia mencatat bahwa pemanfaatan *digital learning tools* yang dirancang untuk interaktivitas dan personalisasi mampu menaikkan motivasi, terutama melalui umpan balik cepat dan jalur belajar adaptif yang menghormati ritme perkembangan anak (Ifenthaler & Yau, 2020). Meskipun demikian, keberlimpahan perangkat tidak serta merta menjamin keterlibatan; kompetensi pedagogis guru menata alur, ritme, dan makna aktivitas berbasis teknologi tetap menjadi pembeda antara sekadar penggunaan perangkat dan penguatan motivasi belajar yang otentik.

Dimensi sosial-budaya menautkan motivasi ke horizon yang lebih luas. Nilai masyarakat, norma kelompok, dan tradisi lokal membentuk cara murid memaknai sekolah sebagai institusi. Pada komunitas yang memandang pendidikan sebagai jalan mobilitas sosial, dorongan untuk berprestasi cenderung kuat karena keberhasilan akademik dimaknai bernilai kolektif, bukan semata individual (Hidayat, 2022). Kelas yang multikultural menyajikan peluang sekaligus tantangan. Representasi budaya lokal—tokoh, cerita, dan praktik tradisi—yang hadir di kurikulum memperkuat rasa memiliki, sedangkan *culturally responsive pedagogy* menunjukkan efektivitasnya meningkatkan motivasi karena siswa melihat keterkaitan langsung antara pelajaran dan kehidupan sehari-hari (Gay, 2020). Pengalaman belajar yang mengakui identitas murid—bahasa rumah, praktik keagamaan, kebiasaan komunitas—membuat motivasi tidak terisolasi dari jati diri.

Ruang teknologi menghadirkan peluang besar sekaligus risiko yang perlu diatur. Platform *digital learning* memberi variasi aktivitas, opsi personalisasi, serta *real-time feedback* yang secara psikologis menumbuhkan rasa mampu. Gamifikasi—melalui tantangan, level, lencana, serta papan pencapaian—telah dilaporkan menaikkan motivasi, khususnya pada tugas-tugas yang menuntut latihan berulang (Hamari et al., 2020). Walau begitu, distraksi digital menjadi ancaman nyata ketika pemanfaatan perangkat tidak diarahkan tujuan kognitif yang jelas. Prinsip *human-centered AI* merekomendasikan keseimbangan antara interaksi digital dan relasi manusiawi, memastikan teknologi memperkuat agensi siswa dan kebijaksanaan profesional guru, bukan menggantikannya—sebuah guardrail etis yang relevan bagi motivasi agar tidak tereduksi menjadi kepuasan instan (Holmes et al., 2022).

Implikasi praktis dari bentang faktor tersebut mengarah pada rancangan strategi yang saling menaut. Guru perlu menata keseimbangan antara penguatan intrinsik dan ekstrinsik: di satu sisi menyediakan *guided choice*, tantangan berjenjang, serta umpan balik deskriptif yang memupuk otonomi dan kompetensi; di sisi lain tetap menggunakan penguatan positif secara proporsional untuk membangun kebiasaan belajar dan disiplin kelas. Relasi personal yang hangat dan adil menjadi fondasi; bahasa apresiasi yang spesifik pada usaha, strategi, dan kemajuan—alih-alih bakat bawaan—mendorong *growth mindset* serta atribusi yang adaptif (Dweck, 2020). Desain tugas yang relevan secara kultural memperluas jangkauan motivasional karena anak melihat dirinya di dalam pengetahuan yang dipelajari; representasi ini memperkuat makna sekaligus kelekatan pada proses.

Arah kebijakan sekolah sebaiknya memprioritaskan iklim positif, sarana memadai, dan kemitraan erat dengan keluarga.

Kolaborasi sekolah–rumah yang bersifat dua arah memungkinkan orang tua menjadi mitra yang konsisten, mulai dari rutinitas membaca, pengaturan waktu layar, hingga pendampingan tugas berbasis proyek. Pada level kurikulum, *student agency* yang ditegaskan kebijakan nasional memberi ruang bagi motivasi intrinsik tumbuh sejak dini; pendekatan berbasis proyek dan *Profil Pelajar Pancasila* merangkaikan tujuan kognitif, karakter, dan sosial sehingga motivasi bukan sekadar alat mencapai nilai, melainkan napas belajar yang bermakna (Kemendikbudristek, 2022). Evaluasi motivasi sebaiknya memanfaatkan indikasi formatif—refleksi diri, konferensi karya, dan catatan observasi keterlibatan—agar sekolah menangkap jejak pertumbuhan yang tidak selalu terbaca melalui skor tunggal.

Keseluruhan uraian menegaskan posisi motivasi belajar sebagai inti proses pendidikan, penentu kualitas capaian akademik, sekaligus penghela pembentukan karakter. Faktor-faktor yang memengaruhi motivasi—mulai dari dorongan intrinsik dan ekstrinsik, variabel psikologis, ekologi sekolah, dimensi sosial-budaya, hingga teknologi—membentuk ekosistem yang saling berjaln. Upaya penguatan motivasi karenanya tidak dapat bersifat parsial. Integrasi strategi pedagogis yang berlandaskan bukti, dukungan keluarga yang konsisten, kebijakan sekolah yang humanis, serta sinyal sistem yang memberi ruang otonomi profesional akan memungkinkan sekolah dasar melahirkan generasi yang berpengetahuan luas, berkarakter kuat, dan berdaya juang tinggi menghadapi tantangan abad ke-21. Ketika tujuan pembelajaran berbicara bahasa yang dipahami anak, ketika relasi di kelas memupuk keberanian mencoba dan memperbaiki, ketika teknologi dipilih untuk memperkaya interaksi manusiawi, motivasi akan bertumbuh bukan sebagai slogan, melainkan sebagai

pengalaman belajar yang dirasakan sehari-hari—mengarahkan, menguatkan, dan merawat kemajuan yang bermakna bagi semua peserta didik.

D. Aplikasi Teori Belajar Dalam Pembelajaran Tematik-Integratif

Pembelajaran tematik-integratif pada jenjang sekolah dasar menempati posisi strategis karena menuntut integrasi antara pengetahuan, keterampilan, nilai, dan sikap dalam satu kesatuan pengalaman belajar yang bermakna. Orientasi ini sejalan dengan perkembangan ilmu pendidikan kontemporer yang menekankan keterhubungan antar disiplin, keterlibatan aktif siswa, serta relevansi konteks nyata sebagai medium konstruksi pengetahuan (Fogarty, 2020). Teori-teori belajar klasik maupun modern menyediakan fondasi konseptual sekaligus operasional bagi guru dalam mengimplementasikan pembelajaran tematik, sehingga kegiatan tidak hanya berhenti pada integrasi formal antar mata pelajaran, melainkan mampu menghidupkan sinergi pengalaman yang menumbuhkan motivasi intrinsik dan kompetensi abad ke-21.

Perspektif behavioristik memberikan kontribusi penting pada aspek perancangan tujuan dan penguatan perilaku. Guru dapat menetapkan indikator terukur dalam setiap tema, kemudian memberikan *reinforcement* positif melalui pujian atau penghargaan ketika siswa menunjukkan perilaku belajar yang diharapkan. Prinsip pengulangan, latihan, serta *feedback* segera menjadi jembatan bagi terbentuknya kebiasaan belajar yang konsisten. Studi mutakhir menunjukkan bahwa penggunaan strategi *token economy* dan *positive reinforcement* pada pembelajaran tematik di sekolah dasar meningkatkan disiplin akademik serta keteraturan siswa dalam

menyelesaikan tugas tematik (Maharani & Wulandari, 2022). Walaupun teori ini kerap dikritik karena terlalu menekankan aspek mekanistik, kejelasan struktur yang ditawarkannya tetap relevan ketika dipadukan secara seimbang dengan pendekatan lain.

Kontribusi teori kognitif terlihat pada penekanan proses mental internal yang mendasari keterhubungan antar konsep. Integrasi tema yang melibatkan ilmu pengetahuan alam, bahasa, dan matematika memerlukan pengelolaan beban kognitif agar siswa tidak mengalami *overload*. Guru dapat memanfaatkan strategi *chunking*, *advance organizer*, serta *scaffolding* untuk mengelola informasi sehingga mudah dipahami. Riset terkini membuktikan bahwa strategi *cognitive load management* meningkatkan retensi dan transfer pengetahuan dalam proyek tematik berbasis sains (Sweller et al., 2019). Selain itu, penekanan pada metakognisi memungkinkan siswa merefleksikan cara berpikir mereka, sehingga pembelajaran tidak hanya menasar hasil, tetapi juga proses berpikir yang kritis dan sadar.

Teori konstruktivisme menghadirkan relevansi paling langsung terhadap pembelajaran tematik-integratif. Pandangan bahwa pengetahuan dibangun secara aktif melalui pengalaman nyata selaras dengan prinsip tematik yang menghubungkan pembelajaran pada konteks kehidupan sehari-hari. Melalui pendekatan *project-based learning* dan *inquiry-based learning*, siswa diajak meneliti masalah nyata, mengumpulkan data, mendiskusikan temuan, lalu menyusun kesimpulan yang bermakna. Penelitian menunjukkan bahwa proyek lintas tema berbasis kearifan lokal meningkatkan pemahaman konseptual dan keterampilan kolaboratif siswa sekolah dasar di Indonesia (Rahmawati & Anshori, 2021). Prinsip *scaffolding* yang diperkenalkan Vygotsky, meskipun berasal dari tradisi sosiokultural, juga erat dengan konstruktivisme karena

menekankan pentingnya dukungan bertahap dari guru maupun teman sebaya dalam zona perkembangan proksimal.

Humanisme memberikan warna emosional dan afektif pada pembelajaran tematik. Guru yang menempatkan siswa sebagai pribadi utuh menghargai perbedaan minat, latar belakang, serta kebutuhan belajar, sehingga integrasi tema tidak kering dari makna personal. Teori *self-determination* menegaskan bahwa kebutuhan akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan sosial perlu difasilitasi agar siswa termotivasi secara intrinsik (Ryan & Deci, 2020). Pada praktiknya, pembelajaran tematik yang memberi ruang pilihan proyek, kesempatan berekspresi, serta forum kolaboratif terbukti meningkatkan keterlibatan siswa dan rasa percaya diri (Sari & Widodo, 2022). Kehangatan relasi guru–siswa, penggunaan pendekatan *restorative discipline*, dan integrasi *social and emotional learning* memperkaya proses tematik sehingga tidak hanya mengasah kognisi, tetapi juga membentuk karakter.

Perspektif sosiokultural menegaskan bahwa belajar terjadi melalui interaksi sosial dan mediasi budaya. Integrasi tema yang melibatkan kerja kelompok, diskusi kolaboratif, serta keterhubungan dengan komunitas lokal memberi peluang besar bagi siswa untuk membangun makna bersama. Konsep *zone of proximal development* Vygotsky memperlihatkan bahwa anak berkembang optimal ketika berinteraksi dengan orang yang lebih kompeten dalam tugas bermakna. Studi terbaru menekankan bahwa kolaborasi dalam proyek tematik berbasis masyarakat menumbuhkan *sense of belonging* serta meningkatkan hasil belajar lintas bidang (Rogoff, 2020). Penggunaan bahasa lokal, narasi budaya, serta kegiatan partisipatif komunitas memperkuat dimensi sosial-budaya sehingga pembelajaran benar-benar kontekstual.

Keterpaduan kelima teori belajar ini membuka peluang rancangan pembelajaran yang lebih komprehensif. Behaviorisme menyajikan kejelasan tujuan, kognitivisme menata alur pemrosesan informasi, konstruktivisme menumbuhkan aktivitas penemuan, humanisme menjamin penghargaan pada martabat siswa, sedangkan sosiokultural menghadirkan ruang dialog dan kolaborasi. Ketika teori-teori ini disintesiskan, pembelajaran tematik-integratif tidak lagi sekadar menggabungkan mata pelajaran, melainkan menjelma sebagai ekosistem belajar yang menghadirkan pengalaman otentik, penuh makna, dan berkelanjutan.

Rangkaian penelitian terkini memperlihatkan pentingnya penerapan teori belajar dalam mendesain model pembelajaran tematik yang relevan dengan *Profil Pelajar Pancasila*. Integrasi nilai iman, gotong royong, bernalar kritis, mandiri, kreatif, dan kebinekaan global menuntut pendekatan teoritis yang tidak parsial. *Project-based learning* yang dilandasi konstruktivisme, dikombinasikan dengan strategi *positive reinforcement* behavioristik, serta suasana humanistik yang menumbuhkan *student agency* telah terbukti meningkatkan keterlibatan dan hasil belajar (Kemendikbudristek, 2022). Sinergi ini menegaskan bahwa teori belajar tidak boleh dipandang sebagai dogma terpisah, melainkan instrumen yang harus diramu secara kontekstual sesuai kebutuhan kelas.

Keberhasilan aplikasi teori belajar pada pembelajaran tematik-integratif juga bergantung pada kapasitas guru sebagai desainer pengalaman belajar. Guru memerlukan literasi pedagogis yang luas agar mampu menafsirkan teori ke dalam langkah praktis. Penelitian menunjukkan bahwa pelatihan profesional berbasis *lesson study* meningkatkan kemampuan guru sekolah dasar dalam menerapkan teori belajar ke pembelajaran tematik, termasuk dalam merancang

asesmen autentik yang menilai proses sekaligus produk (Saito & Atencio, 2020). Implikasi ini menegaskan bahwa investasi pada pengembangan profesional guru adalah syarat mutlak untuk mengoptimalkan implementasi teori.

Asesmen autentik dalam pembelajaran tematik juga tidak dapat dilepaskan dari teori belajar. Prinsip behavioristik mengarahkan asesmen berbasis indikator observasi, teori kognitif menekankan pemahaman konseptual, konstruktivisme mendorong asesmen berbasis portofolio dan proyek, humanisme menekankan refleksi diri, sementara sosiokultural membuka ruang asesmen berbasis partisipasi kelompok. OECD (2023) menekankan bahwa asesmen formatif yang menyatu dengan proses pembelajaran lebih efektif dalam meningkatkan motivasi dan hasil belajar dibanding tes sumatif tunggal. Hal ini menegaskan pentingnya keterpaduan asesmen yang merefleksikan keragaman teori belajar.

Penggunaan teknologi pendidikan juga memperkaya aplikasi teori belajar pada pembelajaran tematik-integratif. Platform digital memungkinkan penerapan gamifikasi yang berbasis behavioristik, simulasi interaktif yang mendukung kognitivisme, *virtual reality* yang menghidupkan konstruktivisme, forum daring yang mendukung sosiokultural, serta fitur refleksi diri yang mendukung humanisme. Studi internasional melaporkan bahwa integrasi *digital learning tools* dalam pembelajaran tematik meningkatkan motivasi, kolaborasi, dan hasil akademik siswa sekolah dasar (Ifenthaler & Yau, 2020). Walau begitu, penggunaan teknologi tetap harus berlandaskan prinsip *human-centered AI* agar tidak mengurangi dimensi humanis pendidikan (Holmes et al., 2022).

Konteks Indonesia menambahkan tantangan sekaligus peluang. Keragaman budaya, kondisi geografis, serta disparitas sumber daya menuntut adaptasi fleksibel dari teori belajar.

Implementasi *Kurikulum Merdeka* menegaskan pentingnya *student agency* dan *project-based learning* yang kontekstual. Penelitian nasional terbaru menunjukkan bahwa sekolah dasar yang menerapkan pembelajaran tematik berbasis proyek komunitas mengalami peningkatan motivasi intrinsik, literasi, serta sikap kebinekaan siswa (Hidayat, 2022). Hal ini mengonfirmasi relevansi teori konstruktivis dan sosiokultural ketika dipadukan dengan kearifan lokal.

Pergeseran ke arah pendidikan abad ke-21 menuntut penguatan teori belajar sebagai landasan praktik tematik-integratif. Literasi digital, kemampuan berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, dan komunikasi lintas budaya menuntut pembelajaran yang bersifat transformatif. Guru tidak lagi cukup mengandalkan satu teori, melainkan harus memadukan perspektif secara eklektik dan adaptif. Konsep *pedagogical content knowledge* memperlihatkan bahwa kemampuan mengintegrasikan konten, pedagogi, dan teknologi berbasis teori adalah inti dari profesionalisme guru abad ini (Shulman, 2021).

Keseluruhan uraian menegaskan bahwa aplikasi teori belajar dalam pembelajaran tematik-integratif bukan sekadar isu metodologis, melainkan isu filosofis, pedagogis, dan praktis yang menentukan arah pendidikan dasar di Indonesia. Behaviorisme menanamkan ketertiban, kognitivisme menumbuhkan struktur berpikir, konstruktivisme menyalakan penemuan, humanisme memanusiakan peserta didik, sedangkan sosiokultural menautkan pendidikan ke konteks sosial-budaya. Ketika semua perspektif dipadukan secara sinergis, pembelajaran tematik-integratif mampu menjelma sebagai wadah pembentukan manusia seutuhnya—cerdas, berkarakter, dan berdaya saing global.

Daftar Pustaka

- Banks, J. A. (2020). *Multicultural education: Issues and perspectives* (10th ed.). Wiley.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2021). *Multicultural education: Issues and perspectives* (11th ed.). Wiley.
- Darling-Hammond, L. (2020). *Accountability in teacher education. Action in Teacher Education*, 42(1), 60–71. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1704467>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2021). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Epstein, J. L. (2020). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Gay, G. (2020). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Hallinger, P., & Wang, R. (2022). The evolution of instructional leadership research: A bibliometric review, 1960–2018. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(1), 9–38. <https://doi.org/10.1177/1741143220982661>
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003281862>
- Hidayat, R. (2022). Pendidikan karakter di sekolah dasar: Tantangan dan peluang. *Jurnal Pendidikan Karakter*, 12(2), 145–160. <https://doi.org/10.21831/jpk.v12i2.45678>
- Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Shum, S. B., & Santos, O. C. (2022). *Artificial*

intelligence in education: Promise and implications for teaching and learning. UNESCO Publishing.

- Ifenthaler, D., & Yau, J. Y. K. (2020). Utilising learning analytics for study success: Reflections on current empirical findings. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 15(4), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s41039-020-00138-8>
- Jones, S. M., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., Nelson, B., & Stickle, L. (2021). *Navigating social and emotional learning from the inside out: Looking inside and across 33 leading SEL programs in the US (PreK–Elementary Focus)*. Harvard Graduate School of Education.
- Kemendikbudristek. (2022). *Kurikulum Merdeka: Kebijakan dan implementasi*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia.
- Noddings, N. (2020). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (3rd ed.). University of California Press.
- OECD. (2021). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- OECD. (2023). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264300000-en>
- Putnam, R. D. (2020). *The upswing: How America came together a century ago and how we can do it again*. Simon & Schuster.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Syahrul, A. (2022). Pendidikan karakter berbasis komunitas. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 28(3), 211–224. <https://doi.org/10.17977/um048v28i32022p211>

- Thomas, J. W. (2020). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.
- UNESCO. (2023). *Education for sustainable development and global citizenship*. UNESCO Publishing.
- World Bank. (2022). *World development report 2022: Education, equity, and development*. World Bank Publications.

BAB V

PESERTA DIDIK SEBAGAI SUBJEK PENDIDIKAN

A. Karakteristik Anak Usia Sekolah Dasar

Karakteristik anak usia sekolah dasar merefleksikan fase perkembangan yang unik—ditandai pertumbuhan pesat kapasitas kognitif, kematangan sosial-emosional bertahap, kebutuhan kuat akan rasa aman psikologis, serta dorongan eksplorasi yang semakin terarah. Spektrum perubahan tersebut menuntut rancangan pendidikan yang peka terhadap ritme perkembangan, bukti ilmiah mutakhir, dan konteks budaya setempat agar proses belajar bukan hanya efektif secara akademik, melainkan juga memuliakan martabat anak. Konsensus riset internasional menunjukkan bahwa kualitas pengalaman awal di SD membentuk jejak jangka panjang pada capaian literasi-numerasi, kesehatan mental, serta kesiapan berpartisipasi sebagai warga yang bertanggung jawab (OECD, 2023). Arah ini sejalan dengan kebijakan yang menempatkan *student agency* dan keselamatan psikologis sebagai prasyarat tumbuh kembang belajar yang sehat sejak kelas awal (Kemendikbudristek, 2022; UNESCO, 2023).

Gambaran kognitif anak SD memperlihatkan loncatan kemampuan untuk memusatkan perhatian, menyusun representasi mental yang lebih stabil, serta memindahkan informasi dari *working memory* menuju *long-term memory* melalui strategi yang semakin sadar. Penjelasan berbasis bukti menegaskan nilai pengajaran eksplisit atas strategi kognitif—*worked examples*, *dual coding*, *retrieval practice*, dan *spaced practice*—karena seluruh teknik itu

membantu mengelola beban kognitif sekaligus memperkuat jejak ingatan yang tahan-lama (Hattie, 2023). Kebutuhan ini makin terasa pada pembelajaran awal membaca dan matematika: anak memerlukan *scaffolding* untuk menghubungkan pengenalan fonem–grafem, kosakata akademik, dan pemahaman inferensial, serta memadukan representasi bilangan, pola, dan pemecahan masalah kontekstual secara bertahap. Ketika guru memandu tujuan belajar yang jelas, menampilkan contoh berjenjang, lalu memperkecil bantuan secara perlahan, proses internalisasi konsep berjalan lebih efisien tanpa membebani *working memory* yang kapasitasnya masih terbatas (Hattie, 2023; OECD, 2023).

Perkembangan metakognitif menunjukkan tanda-tanda awal pada usia SD berupa kemampuan menetapkan sasaran sederhana, memonitor pemahaman, dan menyesuaikan strategi. Walau masih membutuhkan bimbingan intensif, anak sudah mampu menjawab pertanyaan reflektif “apa yang sudah saya kuasai, bukti apa yang saya punya, dan apa langkah saya berikutnya?” ketika disediakan rubrik ramah-siswa serta *checkpoints* formatif yang konsisten (Hattie, 2023). Aktivitas *self-assessment* sederhana—misalnya menandai tingkat percaya diri pada tiap tujuan harian—mendorong kesadaran akan proses belajar dan menggeser locus kendali dari eksternal ke internal secara bertahap. Rangkaian ini berdampak ganda: meningkatkan akurasi pemantauan diri sekaligus memupuk kebiasaan *self-regulated learning* yang berharga untuk transisi kelas tinggi.

Ranah sosial-emosional menempati pusat gravitasi perkembangan anak SD karena kualitas relasi dan pengelolaan emosi menentukan kapasitas atensi serta ketekunan. Bukti meta-analitik menunjukkan bahwa program *social and emotional learning* (SEL) yang konsisten—meliputi *morning meeting*, latihan *I-message*, dan

restorative circle—meningkatkan empati, regulasi diri, dan pengambilan keputusan yang bertanggung jawab; efek positif tersebut tampak serempak pada iklim kelas dan capaian akademik karena rasa aman psikologis memperluas ruang kognitif untuk berpikir (Durlak et al., 2021). Kepekaan anak terhadap keadilan prosedural dan bahasa apresiatif menuntut komunikasi guru yang spesifik pada usaha, strategi, serta kemajuan, alih-alih label bakat yang kaku; pola umpan balik semacam itu menopang *growth mindset* serta mengurangi kecemasan performatif yang kerap muncul pada tugas-tugas menantang (Hattie, 2023).

Kebutuhan motivasional pada fase ini tersusun di atas tiga kebutuhan psikologis dasar: otonomi, kompetensi, dan keterhubungan. *Self-Determination Theory* menjelaskan bahwa ketika anak diberi *choice* yang terarah, mengalami keberhasilan bertahap, dan merasa terhubung hangat pada guru serta teman sebaya, dorongan intrinsik tumbuh lebih stabil dan berumur panjang (Ryan & Deci, 2020). Kelas SD karenanya diuntungkan oleh praktik *guided choice*—misalnya pilihan teks bacaan setara bobot, opsi format presentasi, atau peran berbeda dalam proyek—yang menumbuhkan rasa memiliki tanpa menurunkan standar akademik. Apresiasi proses yang spesifik dan *feedforward* yang memandu langkah berikutnya terbukti memperkaya rasa mampu sekaligus menahan ketergantungan terhadap hadiah eksternal yang seringkali hanya memantik kepatuhan jangka pendek (Hattie, 2023; Ryan & Deci, 2020).

Citra diri akademik anak mulai terbentuk kuat pada rentang usia ini melalui pengalaman berulang di kelas. Relasi guru–murid yang hangat, adil, dan konsisten terbukti berkorelasi moderat hingga kuat terhadap motivasi dan keterlibatan siswa pada berbagai konteks budaya, menegaskan posisi guru sebagai *moral exemplar* sekaligus

pengatur iklim emosional (Roorda et al., 2021). Anak membaca koherensi antara kata dan laku orang dewasa: janji yang ditepati, aturan yang ditegakkan dengan hormat, serta pengakuan transparan saat guru keliru mengajarkan bahwa kelas merupakan ruang aman untuk mencoba, gagal, memperbaiki, lalu tumbuh. Pola interaksi seperti inilah yang menutup jarak antara tujuan kurikuler dan pengalaman belajar yang dirasakan sehari-hari.

Perkembangan bahasa menunjukkan akselerasi yang penting bagi keberhasilan literasi. Kosakata akademik, struktur kalimat kompleks, dan kesadaran pragmatik bertambah cepat ketika kelas kaya *read-aloud*, diskusi sastra, dan *reader's theater* yang dirancang progresif. Ketersediaan teks yang merepresentasikan ragam budaya—tokoh, latar, dan alur—meningkatkan *engagement* karena anak menemukan cermin diri sekaligus jendela dunia lain; representasi yang adil dikaitkan riset kebijakan global sebagai pendorong rasa memiliki serta partisipasi anak dari berbagai latar (Banks & Banks, 2021; UNESCO, 2023). Di banyak komunitas Indonesia, praktik *translanguaging*—menyeberang antara bahasa rumah, bahasa Indonesia, dan istilah teknis—berdaya sebagai jembatan pemahaman dan penguatan identitas linguistik; strategi ini mengurangi *cognitive load* sekaligus mempercepat internalisasi konsep karena penjelasan singkat kunci dapat dipautkan ke kosa kata yang akrab (UNESCO, 2023).

Dimensi moral dan karakter mulai menunjukkan konsistensi perilaku yang dapat diobservasi pada situasi sehari-hari—mengantre, menunggu giliran berbicara, melaporkan data *apa adanya*, mengembalikan barang ke tempatnya—ketika sekolah menata ekspektasi positif secara *school-wide* dan menegakkan konsekuensi edukatif yang proporsional. *Positive discipline* dipadu *restorative practices* cenderung menurunkan pelanggaran sekaligus

menaikkan rasa memiliki karena fokusnya pada pemulihan relasi dan tanggung jawab, bukan stigma (Jones et al., 2021). Kejelasan kontrak kelas partisipatif memperkuat kebiasaan prososial yang menjadi fondasi demokrasi kecil: anak belajar bahwa hak dan kewajiban berjalan serentak melalui ritme mikro seperti *turn-taking*, *active listening*, dan penghargaan terhadap *voice* minoritas.

Karakteristik fisik dan motorik menuntut pembelajaran yang mengakomodasi gerak sebagai saluran kognitif. Rekomendasi kesehatan menempatkan aktivitas fisik teratur sebagai faktor protektif bagi perhatian dan suasana hati, sekaligus berkaitan dengan kesiapan belajar; jeda gerak singkat (*movement breaks*) serta tugas *hands-on* terpantau membantu fokus, terutama pada kelas awal (WHO, 2020; OECD, 2023). Fase ini juga ditandai koordinasi motorik halus yang masih berkembang; desain alat tulis, manipulatif matematika, dan *maker materials* yang ergonomis membantu anak memindahkan ide ke bentuk visual tanpa tersandera hambatan motorik.

Konteks sosial budaya memperkaya atau membatasi peluang belajar. Representasi kurikulum yang menampilkan beragam kelompok—bahasa, gender, daerah—menurunkan prasangka dan meningkatkan solidaritas; pemosisian kebinekaan sebagai sumber belajar, bukan sekadar tema perayaan, menjadikan kelas sebagai *commons* yang adil (Gay, 2020; UNESCO, 2023). Pada saat yang sama, kesenjangan akses—buku, gawai, konektivitas, ruang hijau—masih memengaruhi partisipasi dan capaian anak. Perspektif keadilan menuntut dukungan afirmatif—distribusi guru berpengalaman, *resource pack* kontekstual biaya rendah, dan *coaching* jarak jauh—agar karakteristik positif perkembangan anak tidak tersia-siakan oleh hambatan struktural (World Bank, 2022; OECD, 2023).

Karakteristik belajar di era digital memerlukan literasi informasi dan etika kehadiran daring sejak dini. Anak SD semakin akrab pada *platform* edukasi dan komunikasi *asinkron-sinkron*; peluang personalisasi dan *real-time feedback* patut dimanfaatkan untuk menumbuhkan rasa mampu. Riset kebijakan menandai manfaat sekaligus risiko: *learning analytics* dapat mengungkap pola kesulitan secara presisi, namun memerlukan pagar etik terkait privasi, *data minimization*, dan bias algoritmik agar personalisasi tidak berubah menjadi pengawasan (Ifenthaler & Yau, 2020; Holmes et al., 2022). Prinsip *human-centered AI* membantu sekolah menimbang kapan teknologi memperkaya interaksi manusiawi—misalnya *peer feedback* berbasis rubrik di ruang kolaboratif—dan kapan tatap muka merupakan pilihan yang lebih memmanusiakan.

Pola bermain masih menjadi “mesin belajar” bagi anak SD. Aktivitas *pretend play*, permainan kooperatif, dan *game-based learning* yang dirancang realistis mengintegrasikan kognisi, emosi, dan relasi secara organik. Ketika *gamifikasi* dipadukan tujuan yang jelas dan umpan balik deskriptif, motivasi meningkat tanpa mengorbankan substansi kognitif; indikator kemajuan—*badges, levels, progress bars*—sebaiknya disandingkan refleksi naratif agar anak mengaitkan capaian ke strategi, bukan sekadar titik skor (Hattie, 2023; Ifenthaler & Yau, 2020). Di titik ini, karakteristik anak yang ingin “melakukan” sesuatu bersua rancangan tugas yang menuntut *sense-making*, bukan sekadar *busy work*.

Kebutuhan akan struktur dan prediktabilitas menjadi ciri menonjol lain pada usia ini. Jadwal belajar yang ritmis, transisi yang dipandu isyarat visual, dan peran yang bergilir di kelompok mengurangi beban eksekutif sehingga lebih banyak energi kognitif tersedia untuk konsep. *Success criteria* yang terlihat—contoh karya pada berbagai tingkat mutu, *checklist* proses—membantu anak

menilai kualitas karyanya sendiri dan mengatur ulang langkah saat tersendat (Hattie, 2023). Kelas yang “terlihat” target dan jalurnya memberi rasa aman; karakteristik anak yang peka pada keadilan prosedural menemukan sandaran pada kebijakan yang konsisten.

Ciri khas perkembangan identitas sosial menguat pada kelas tengah–atas SD. Anak mulai membandingkan diri terhadap standar kelompok sebaya, mencari peran yang diakui, dan menguji batas-batas kemandirian. *Peer norms* menjadi lensa penentu apakah perilaku prososial mendapatkan penguatan atau justru olok-olok; di sinilah pentingnya *class meetings* yang memfasilitasi perumusan norma partisipatif serta *peer mediation* untuk konflik ringan (Jones et al., 2021; Durlak et al., 2021). Tugas kolaboratif yang menuntut ketergantungan positif—*jigsaw*, peran spesifik, penilaian teman berbasis rubrik—melatih kepemimpinan partisipatoris sekaligus membungkus kebutuhan pengakuan ke bentuk kontribusi nyata pada kelompok.

Aspek kesehatan mental perlu diperhatikan secara proaktif. Gejala kecemasan performatif, sensitivitas pada penilaian sosial, atau hambatan regulasi emosi dapat mempengaruhi pola hadir, atensi, serta ketekunan. Sekolah ramah anak membangun sistem deteksi dini berbasis interaksi harian—*check-in* emosi, observasi naratif, konferensi singkat—dan jalur dukungan terstruktur melalui konselor atau rujukan layanan setempat bila diperlukan (OECD, 2023). Bahasa kelas yang bebas ejekan, bebas komentar merendahkan, dan kaya afirmasi perilaku konstruktif merawat *belonging*, yang pada gilirannya naikkan *academic engagement* dan keberanian mengambil risiko intelektual.

Keluarga berperan sebagai perpanjangan ekosistem belajar. Keterlibatan orang tua yang bersifat dua arah—berbagi informasi perkembangan, *family learning* singkat mengenai kebiasaan

membaca atau pengelolaan gawai, serta dukungan *service learning* berbasis komunitas—berkorelasi positif pada disiplin diri dan capaian, terutama ketika komunikasi menghormati konteks rumah (Epstein, 2020). Karakteristik anak yang membawa *funds of knowledge* dari rumah—bahasa, praktik religius, tradisi—dapat menjadi modal kognitif dan identitas ketika sekolah mengundangnya hadir secara autentik di kelas; pengakuan terhadap warisan keluarga memperkuat rasa dihargai dan memantik motivasi intrinsik (UNESCO, 2023).

Ragam kebutuhan belajar (*learner variability*) memperluas cakrawala pemahaman karakteristik anak SD. Perbedaan tempo pemrosesan, profil atensi, kepekaan sensorik, dan latar pengalaman pra-sekolah menghasilkan spektrum kesiapan yang lebar. Prinsip *universal design for learning* (UDL)—multiple representasi, multiple cara *expression*, dan multiple *engagement*—selaras rekomendasi kebijakan untuk memastikan akses bermakna bagi semua anak tanpa memisahkan mereka dari pengalaman kelas arus utama (OECD, 2023). Ketika guru menyiapkan “jalan raya dan jalan setapak” pembelajaran—saluran eksplisit dan saluran penyelidikan—karakteristik individual tidak lagi menjadi penghalang, melainkan peta untuk diferensiasi yang adil.

Karakteristik numerasi menuntut jembatan konkret-abstrak yang cermat. Anak membutuhkan manipulatif nyata untuk mengikat konsep—keping nilai tempat, *fraction bars*, garis bilangan—sebelum beranjak ke simbolisasi formal. *Interleaving* tipe soal, *problem variations*, dan tugas yang meminta penjelasan “mengapa strategi ini berhasil” meningkatkan fleksibilitas penalaran dan kesiapan transfer (Hattie, 2023). Ketika data kehidupan sekolah—misalnya grafik konsumsi air kelas atau survei kebiasaan membaca—dipakai sebagai bahan statistik sederhana, numerasi

bercantum pada isu keberlanjutan dan keadilan distribusi; integrasi ini memanfaatkan karakteristik anak yang ingin “melihat gunanya” suatu ide (OECD, 2023).

Persinggungan literasi, seni, dan sains membuka ruang eksplorasi terpadu yang kongruen karakter anak SD. *Maker projects*, *reader's theater* sains, atau *story-based inquiry* merangkai representasi multimodal; cara ini mengizinkan anak mengekspresikan pemahaman melalui teks, visual, gerak, dan suara. Bukti kurikuler menandai bahwa produk publik—pameran, pertunjukan, poster kampanye—menaikkan standar kualitas karena ada audiens nyata; *peer critique* terstruktur mengajarkan *intellectual humility* dan kejujuran akademik sejak dini (Hattie, 2023; OECD, 2023). Di sinilah karakteristik rasa ingin tahu dan kebanggaan berkarya bertemu arsitektur tugas yang bermakna.

Kebijakan dan kepemimpinan instruksional menjadi bingkai yang menentukan seberapa konsisten karakteristik anak ditopang oleh sistem. Kepala sekolah yang mengalokasikan waktu kolaborasi guru, memfasilitasi *learning walk* suportif, dan membangun *professional learning communities* memperbesar peluang praktik berbasis bukti teradopsi merata di kelas-kelas (Hallinger & Wang, 2022). Indikator mutu yang mengakui asesmen autentik—portofolio, jurnal refleksi, artefak kolaborasi—memvalidasi karakteristik belajar anak SD yang prosesual, bukan sekadar angka tunggal (OECD, 2023). Pendekatan akuntabilitas yang proporsional menjaga agar sekolah berani mencoba strategi memanusiakan tanpa dihantui sanksi ketika sedang belajar memperbaiki.

Keadilan akses (*equity*) menegaskan bahwa karakteristik anak yang plastis harus berjumpa peluang yang setara. Laporan global mengingatkan kesenjangan kesempatan belajar antarwilayah—akses buku, konektivitas, kualitas pengajaran—yang berdampak pada

motivasi, literasi, dan numerasi (World Bank, 2022). Dukungan afirmatif untuk sekolah di wilayah 3T—penempatan guru berpengalaman, *coaching* intensif, dan *resource pack* kontekstual—merupakan syarat moral agar karakteristik positif anak SD tidak hanya memekarkan diri di kantong-kantong keunggulan (OECD, 2023). Ketika kebijakan memihak pada *belonging* semua anak, kelas menjadi lokus pemerataan kesempatan, bukan reproduksi ketimpangan.

Karakteristik anak SD di ruang kewargaan digital memerlukan *digital citizenship* yang eksplisit: verifikasi sumber, etika atribusi, pengelolaan jejak digital, empati *online*, serta keberanian melaporkan saat terpapar konten berisiko. Desain unit belajar yang memadukan literasi informasi dan kebajikan—kejujuran intelektual, kehati-hatian, tanggung jawab—mengubah perangkat menjadi medium latihan karakter, bukan sekadar *presentational tool* (Holmes et al., 2022; UNESCO, 2023). Ketika kamera dinyalakan untuk menyapa sungguh-sungguh, *breakout rooms* dimoderasi rubrik inklusif, dan *peer feedback* memuji bukti, bukan identitas, ekosistem digital memperkuat kebiasaan dialogis yang sejalan karakteristik sosial anak.

Implikasi asesmen mengikuti lanskap karakteristik ini. *Assessment for learning—exit tickets*, konferensi singkat guru—murid, rubrik ramah-siswa, serta *cumulative retrieval*—lebih sesuai ritme anak SD karena memberi informasi cepat untuk menyesuaikan pengajaran (Hattie, 2023). Rapor naratif yang menarasikan capaian per dimensi—nalar, kolaborasi, kemandirian, kreativitas, karakter—membantu orang tua menangkap gambaran utuh alih-alih terpaku angka tunggal; pendekatan ini diakui kebijakan internasional sebagai pengungkit *engagement* keluarga dan pemahaman makna belajar (OECD, 2023; Epstein, 2020). Kejelasan kriteria sukses yang terlihat

pada contoh karya mengkonkretkan abstraksi mutu—cara yang ramah bagi anak yang berpikir sangat kontekstual.

Karakteristik anak SD juga tercermin pada kebutuhan akan narasi kemajuan. Pameran karya, *student-led conference*, dan antologi refleksi memberi “bukti bernarasi” bahwa kelas bergerak: yang mulanya enggan sekarang berani bertanya; yang sempat bingung strategi kini mampu menjelaskan langkahnya; yang dulu sering berselisih kini dapat memulihkan relasi lewat bahasa *I-message*. Dokumentasi semacam ini, ketika dibaca sebagai umpan balik perbaikan, bukan alat peringkat, menyuburkan budaya *continuous improvement* yang beresonansi langsung pada motivasi dan kelekatan anak (Hattie, 2023; OECD, 2023).

Rangkaian ciri di atas menunjuk pada arsitektur pedagogis yang menyatu: presisi tujuan dan *success criteria* mengakomodasi kebutuhan struktur; desain kognitif yang mengelola beban memayungi memori rapuh; *scaffolding* dan penyelidikan otentik menyalakan makna; ekologi humanistik memelihara otonomi, kompetensi, dan keterhubungan; jejaring sosiokultural menambatkan belajar pada interaksi dan keadilan; serta pagar etik teknologi menjaga personalisasi tetap memuliakan martabat. Sintesis inilah yang, menurut pemetaan bukti dan kebijakan terbaru, memperbesar kemungkinan anak SD “tahu lebih banyak, menjadi lebih baik, serta bertindak lebih bijak” dalam lintasan yang adil bagi semua (Hattie, 2023; Ryan & Deci, 2020; Durlak et al., 2021; OECD, 2023; UNESCO, 2023; Ifenthaler & Yau, 2020; Holmes et al., 2022; Hallinger & Wang, 2022; World Bank, 2022; Banks & Banks, 2021; Gay, 2020).

Kesimpulan yang mengalir dari uraian ini sederhana sekaligus menuntut: karakteristik anak usia sekolah dasar bukan sekadar daftar ciri, melainkan kompas desain yang harus menuntun setiap

keputusan kurikuler, pedagogis, dan asesmen. Kepekaan pada cara anak memproses informasi, kebutuhan akan ritme emosional yang aman, dorongan untuk bergerak dan bermain, serta aspirasi untuk diakui dan berkontribusi perlu diterjemahkan ke rutinitas kelas yang konsisten dan sistem sekolah yang selaras. Ketika guru menata tujuan yang terlihat, memodelkan strategi berpikir, memberi *feedforward* yang memanusiaikan, merajut kolaborasi yang adil, dan memilih teknologi yang menguatkan relasi, karakteristik anak SD mendapatkan ruang aktualisasi terbaiknya. Saat seluruh simpul—kelas, sekolah, keluarga, dan komunitas—bertolak dari pemahaman yang sama, dasar bagi pembelajaran sepanjang hayat tercetak bukan pada slogan, melainkan pada pengalaman harian yang dirasakan anak sebagai aman, menantang, bermakna, dan memuliakan.

B. Perkembangan Fisik, Kognitif, Sosial-Emosional, Moral, Dan Spiritual

1. Perkembangan Fisik

Perjalanan perkembangan fisik anak sejak masa kanak-kanak hingga memasuki usia sekolah dasar merupakan fondasi penting bagi proses pendidikan dan pertumbuhan kepribadian. Tubuh yang sehat dan terlatih memungkinkan anak mengeksplorasi lingkungannya secara optimal serta menyerap pengalaman belajar secara lebih efektif. Proses ini mencakup pertumbuhan tinggi badan, berat badan, proporsi tubuh, perkembangan motorik halus dan kasar, serta sistem tubuh yang semakin matang. Studi mutakhir menunjukkan bahwa perkembangan fisik tidak hanya berhubungan dengan kondisi biologis, tetapi juga dipengaruhi oleh faktor nutrisi, pola asuh, lingkungan sosial, serta akses terhadap fasilitas kesehatan dan pendidikan jasmani (WHO, 2020). Kompleksitas inilah yang

membuat dimensi fisik menjadi landasan bagi perkembangan kognitif, sosial-emosional, moral, maupun spiritual anak.

Pertumbuhan fisik pada usia sekolah dasar berlangsung relatif stabil setelah melewati percepatan pertumbuhan masa balita. Anak rata-rata bertambah tinggi sekitar lima hingga tujuh sentimeter per tahun dan bertambah berat tiga hingga lima kilogram per tahun. Proporsi tubuh mulai berubah, dari kepala yang sebelumnya dominan menjadi lebih seimbang dengan anggota tubuh lain. Perubahan ini memberi kesempatan bagi anak untuk mengembangkan koordinasi gerak yang lebih kompleks. Perkembangan otot besar memfasilitasi kegiatan motorik kasar seperti berlari, melompat, dan memanjat, sedangkan perkembangan otot kecil mendukung keterampilan motorik halus seperti menulis, menggambar, dan menggunting. Literatur menunjukkan bahwa aktivitas fisik yang teratur tidak hanya memperkuat kesehatan fisik, tetapi juga berkontribusi pada regulasi emosi dan fungsi kognitif, karena meningkatkan aliran darah ke otak serta menstimulasi pelepasan hormon endorfin (Donnelly et al., 2020).

Perkembangan fisik anak sangat dipengaruhi oleh kualitas gizi. Asupan protein, karbohidrat, vitamin, dan mineral yang seimbang menjadi prasyarat bagi pertumbuhan sel, perkembangan otot, dan kesehatan organ. Kasus kekurangan gizi atau *stunting* pada masa kanak-kanak awal terbukti membawa dampak jangka panjang pada kapasitas belajar serta resiliensi kesehatan di masa depan (UNICEF, 2021). Oleh karena itu, sekolah dasar memiliki tanggung jawab untuk memastikan program gizi seimbang melalui kantin sehat, penyuluhan gizi, maupun kolaborasi dengan orang tua. Lingkungan belajar yang mendukung kesehatan fisik akan menciptakan kondisi anak lebih siap untuk mengikuti proses pembelajaran secara berkelanjutan.

Aktivitas jasmani memegang peranan penting dalam perkembangan fisik. Kurikulum pendidikan jasmani bukan sekadar sarana olahraga, tetapi medium untuk menanamkan disiplin, sportivitas, dan kerja sama. Penelitian menunjukkan bahwa siswa yang terlibat aktif dalam aktivitas jasmani memiliki konsentrasi belajar lebih tinggi, keterampilan sosial lebih baik, dan tingkat stres lebih rendah (Singh et al., 2019). Hal ini membuktikan bahwa pengembangan fisik tidak bisa dilepaskan dari integrasi aspek psikologis dan sosial. Selain itu, perkembangan motorik halus melalui aktivitas menulis dan menggambar juga memperkuat keterampilan akademik, karena berhubungan dengan koordinasi tangan-mata serta kesiapan untuk tugas literasi dan numerasi.

Kesehatan fisik anak juga dipengaruhi oleh pola tidur dan istirahat. Anak usia sekolah dasar membutuhkan sekitar sembilan hingga sebelas jam tidur setiap malam untuk memulihkan energi dan mendukung pertumbuhan. Kekurangan tidur dapat mengganggu fungsi kognitif, menurunkan konsentrasi, serta memengaruhi regulasi emosi. Faktor lingkungan, seperti paparan *screen time* berlebihan, berisiko mengurangi kualitas tidur anak. Para ahli menekankan pentingnya literasi digital di kalangan orang tua untuk mengatur waktu penggunaan gawai serta menciptakan rutinitas tidur sehat (Twenge et al., 2020). Kebijakan sekolah pun dapat berkontribusi, misalnya dengan mengedukasi keluarga mengenai pentingnya keseimbangan aktivitas fisik, digital, dan istirahat.

Kesehatan lingkungan merupakan faktor eksternal yang memengaruhi perkembangan fisik. Anak yang tumbuh di lingkungan dengan udara bersih, ruang terbuka hijau, dan fasilitas bermain memiliki kesempatan lebih besar untuk mengembangkan kesehatan jasmani. Sebaliknya, paparan polusi, sanitasi buruk, serta keterbatasan ruang bermain dapat menghambat pertumbuhan.

Penelitian lintas negara menunjukkan adanya hubungan signifikan antara kualitas lingkungan fisik dan kebugaran jasmani anak (Evans, 2019). Oleh karena itu, kolaborasi antara sekolah, pemerintah, dan komunitas menjadi penting dalam menyediakan ekosistem yang mendukung tumbuh kembang fisik anak.

Perkembangan fisik juga berkaitan erat dengan kesehatan mental. Anak yang aktif secara fisik cenderung memiliki tingkat kecemasan dan depresi lebih rendah. Aktivitas fisik menstimulasi produksi neurotransmitter seperti serotonin dan dopamin yang berperan penting dalam pengaturan suasana hati. Kondisi fisik yang baik juga meningkatkan harga diri anak, karena mereka merasa mampu mengikuti aktivitas bersama teman sebaya. Keseimbangan antara kesehatan fisik dan mental memperlihatkan betapa perkembangan anak harus dipahami secara holistik, tidak bisa dipisahkan ke dalam kategori terisolasi. Pendidikan yang mengintegrasikan aktivitas fisik, dukungan emosional, dan stimulasi kognitif terbukti menghasilkan capaian akademik yang lebih tinggi serta kualitas hidup yang lebih baik (OECD, 2021).

Dimensi perkembangan fisik pada anak usia sekolah dasar juga tidak lepas dari aspek keselamatan. Anak berhak mendapatkan perlindungan dari cedera akibat aktivitas bermain atau olahraga. Guru pendidikan jasmani perlu memberikan instruksi yang aman, memperhatikan kondisi sarana, serta melatih anak mengenali batas kemampuan tubuh mereka. Kesadaran akan keselamatan membantu anak mengembangkan keterampilan *risk management* sejak dini, sehingga mereka belajar mengukur risiko tanpa kehilangan keberanian untuk mencoba. Kajian terbaru menegaskan bahwa pengalaman fisik yang aman dan menyenangkan mendukung terbentuknya kebiasaan aktivitas sehat hingga dewasa (Jones et al., 2021).

Dari perspektif pendidikan, perkembangan fisik anak SD harus dipandang sebagai basis bagi keterampilan akademik maupun sosial. Guru perlu peka terhadap variasi pertumbuhan fisik siswa, karena setiap anak memiliki ritme berbeda. Perbedaan ini tidak boleh menjadi dasar diskriminasi, melainkan harus ditangani melalui pendekatan diferensiasi pembelajaran. Anak yang perkembangan motoriknya tertinggal memerlukan dukungan tambahan, bukan stigmatisasi. Intervensi dini yang bersifat inklusif dapat mencegah kesenjangan semakin melebar, sekaligus menumbuhkan solidaritas di antara peserta didik. Kesadaran ini menjadikan aspek fisik bukan sekadar isu kesehatan, tetapi juga persoalan keadilan sosial dalam pendidikan.

Refleksi atas perkembangan fisik menunjukkan bahwa dimensi ini harus selalu dikaitkan dengan tujuan pendidikan yang lebih luas. Tubuh anak bukan hanya wadah biologis, melainkan instrumen untuk berinteraksi, mengekspresikan diri, dan mengembangkan kapasitas spiritual. Oleh karena itu, pendidikan fisik tidak boleh dipandang sebagai tambahan, tetapi sebagai bagian integral dari kurikulum yang membentuk manusia seutuhnya. Ketika sekolah, keluarga, dan masyarakat bersinergi menjaga kesehatan fisik anak, maka mereka sesungguhnya sedang menanamkan fondasi bagi masa depan yang lebih sehat, cerdas, dan berkarakter.

2. Perkembangan Kognitif

Perjalanan perkembangan kognitif anak pada usia sekolah dasar merupakan fase penting yang menentukan kemampuan berpikir, memecahkan masalah, dan memahami dunia sekitarnya. Pada tahap ini, anak mulai mengembangkan kapasitas berpikir logis, kemampuan klasifikasi, serta keterampilan untuk melihat hubungan sebab-akibat secara lebih sistematis. Teori perkembangan klasik seperti Piaget menggambarkan anak SD berada pada tahap *concrete*

operational, yaitu kemampuan berpikir logis yang masih bergantung pada benda nyata. Namun riset kontemporer menunjukkan bahwa perkembangan kognitif tidak semata-mata linear, melainkan dipengaruhi oleh stimulasi lingkungan, pengalaman belajar, serta dukungan sosial-budaya (Lourenco, 2020). Kompleksitas kognitif anak dibentuk melalui interaksi dinamis antara faktor biologis, pengalaman individu, serta akses terhadap sumber belajar yang kaya.

Kemampuan atensi atau pemusatan perhatian menjadi salah satu ciri dominan perkembangan kognitif di usia ini. Anak mulai mampu fokus pada satu tugas dalam waktu lebih lama, meskipun distraksi masih mudah memengaruhi. Kapasitas atensi erat kaitannya dengan kematangan sistem saraf dan latihan yang terus-menerus. Penelitian menunjukkan bahwa strategi pengelolaan kelas yang memanfaatkan teknik *active learning* dapat meningkatkan fokus anak, sekaligus mendorong mereka mengembangkan keterampilan pengendalian diri (Lazarides et al., 2022). Atensi yang terlatih menjadi pintu masuk bagi pembentukan memori jangka panjang serta penguasaan konsep akademik yang lebih kompleks.

Memori kerja (*working memory*) memainkan peran sentral pada perkembangan kognitif anak SD. Kemampuan ini memungkinkan anak menyimpan informasi sementara untuk memecahkan masalah atau menyelesaikan tugas akademik. Kapasitas memori kerja berkembang pesat pada usia ini dan berhubungan erat dengan prestasi matematika, membaca, serta keterampilan bahasa. Studi terkini menekankan bahwa anak yang mendapatkan latihan strategi metakognitif, seperti *self-questioning* dan pembuatan peta konsep, menunjukkan peningkatan signifikan dalam memori kerja dan pemahaman bacaan (Swanson et al., 2021). Oleh karena itu, strategi pembelajaran yang eksplisit mengajarkan

keterampilan belajar metakognitif sangat relevan untuk mendukung perkembangan kognitif.

Bahasa sebagai medium utama berpikir turut mengalami perkembangan signifikan. Anak SD memperluas kosakata secara pesat, memahami struktur kalimat yang lebih kompleks, serta mulai mampu mengekspresikan ide abstrak melalui bahasa. Keterampilan berbahasa ini mendukung perkembangan literasi membaca dan menulis, yang pada gilirannya menjadi fondasi semua bidang studi. Vygotsky menekankan pentingnya interaksi sosial dalam perkembangan bahasa, di mana percakapan dengan orang dewasa atau teman sebaya memperkaya struktur berpikir anak. Bukti empiris terkini menunjukkan bahwa program literasi berbasis *dialogic reading* efektif meningkatkan kemampuan bahasa sekaligus mengembangkan keterampilan berpikir kritis (Wasik et al., 2019). Hal ini menegaskan bahwa perkembangan kognitif anak tidak dapat dilepaskan dari konteks sosial interaktif.

Pemikiran logis dan matematis berkembang melalui pengalaman mengklasifikasi, membandingkan, serta menyusun hubungan antarobjek. Anak mulai dapat memahami konsep konservasi, yaitu bahwa jumlah atau volume suatu benda tetap sama meskipun bentuknya berubah. Keterampilan ini menandai lompatan penting dari berpikir intuitif menuju berpikir operasional. Riset terkini mengonfirmasi bahwa penguasaan konsep matematika dasar pada usia ini berperan sebagai prediktor kuat keberhasilan akademik di jenjang pendidikan berikutnya (Geary et al., 2021). Oleh sebab itu, pembelajaran matematika perlu didesain kontekstual agar anak mampu menghubungkan konsep abstrak dengan pengalaman nyata, sehingga pemahaman mereka lebih tahan lama.

Dimensi kreativitas juga merupakan bagian penting dari perkembangan kognitif. Anak usia sekolah dasar memiliki imajinasi

yang kaya dan kemampuan untuk menghasilkan ide baru. Kreativitas tidak hanya terlihat pada seni dan musik, tetapi juga pada kemampuan memecahkan masalah secara fleksibel. Penelitian mutakhir menekankan bahwa integrasi *creative thinking* ke dalam kurikulum memperkuat keterampilan inovasi, sekaligus mempersiapkan anak menghadapi tantangan abad ke-21 (Beghetto & Kaufman, 2021). Guru yang memberi ruang bagi eksperimen, pertanyaan terbuka, serta toleransi terhadap kesalahan, membantu anak mengembangkan kepercayaan diri intelektual sekaligus kapasitas kognitif kreatif.

Perkembangan teknologi digital turut memengaruhi lanskap kognitif anak. Akses ke informasi yang luas memungkinkan anak belajar mandiri, namun sekaligus menghadirkan tantangan berupa *cognitive overload* atau kelebihan beban informasi. Anak perlu dilatih keterampilan literasi digital agar mampu memilah informasi, memahami kredibilitas sumber, serta menggunakan teknologi secara produktif. Studi terbaru menunjukkan bahwa penggunaan teknologi pendidikan berbasis *adaptive learning* dapat meningkatkan personalisasi belajar, sekaligus mengoptimalkan perkembangan kognitif anak sesuai kebutuhan masing-masing (Ifenthaler & Yau, 2020). Hal ini menegaskan bahwa perkembangan kognitif di era digital harus diimbangi dengan kemampuan berpikir kritis dan literasi media.

Aspek regulasi diri kognitif atau metakognisi berkembang pesat di usia sekolah dasar. Anak mulai mampu merencanakan strategi belajar, memantau kemajuan, serta mengevaluasi hasil secara sederhana. Keterampilan metakognisi berhubungan erat dengan prestasi akademik dan motivasi intrinsik. Penelitian terkini mengungkapkan bahwa pembelajaran yang mengintegrasikan *self-regulated learning* mampu meningkatkan hasil belajar sekaligus

menumbuhkan rasa tanggung jawab anak terhadap proses belajar mereka sendiri (Dent & Koenka, 2021). Oleh karena itu, guru perlu berperan sebagai fasilitator yang membimbing anak merefleksikan strategi belajar, bukan sekadar pemberi instruksi.

Perbedaan individu dalam perkembangan kognitif menuntut penerapan strategi pembelajaran diferensiasi. Setiap anak memiliki kecepatan, gaya belajar, serta kekuatan kognitif yang unik. Konsep *universal design for learning* (UDL) menekankan bahwa kurikulum perlu dirancang fleksibel untuk mengakomodasi keragaman ini. Implementasi UDL terbukti meningkatkan keterlibatan kognitif anak karena mereka dapat memilih cara belajar sesuai preferensi, misalnya melalui visual, auditori, atau kinestetik (Meyer et al., 2021). Pendekatan ini menggarisbawahi bahwa perkembangan kognitif anak tidak bisa dipaksakan dalam pola tunggal, tetapi harus didukung oleh strategi yang adaptif dan inklusif.

Keseimbangan antara kemampuan berpikir logis dan kemampuan emosional juga menjadi karakteristik perkembangan kognitif yang menonjol. Anak SD mulai belajar menyeimbangkan argumentasi rasional dengan pertimbangan emosional. Situasi konflik, misalnya ketika berbagi mainan atau menyelesaikan tugas kelompok, menjadi arena pembelajaran untuk mengintegrasikan aspek kognitif dan sosial-emosional. Studi mutakhir menunjukkan bahwa keterampilan *social problem-solving* yang dilatihkan sejak SD berkontribusi pada peningkatan kapasitas kognitif sekaligus memperkuat empati sosial (Caprara et al., 2020). Hal ini membuktikan bahwa perkembangan kognitif tidak bisa dilepaskan dari interaksi sosial dan emosional anak.

Refleksi atas perkembangan kognitif menegaskan pentingnya dukungan lingkungan belajar yang kaya stimulasi. Keluarga, sekolah, dan masyarakat berperan memberikan pengalaman yang

beragam agar anak mampu mengembangkan kapasitas berpikir kritis, kreatif, dan reflektif. Pendidikan yang menekankan keterlibatan aktif anak dalam memecahkan masalah nyata terbukti membentuk pemahaman lebih mendalam daripada sekadar menghafal fakta. Proses ini tidak hanya mempersiapkan anak menghadapi tuntutan akademik, tetapi juga menyiapkan mereka menjadi individu yang mampu beradaptasi, berinovasi, dan berkontribusi pada masyarakat. Perkembangan kognitif bukan sekadar soal peningkatan kapasitas intelektual, tetapi merupakan jalan menuju kemandirian berpikir yang etis, reflektif, dan penuh tanggung jawab.

3. Perkembangan Sosial-Emosional

Pertumbuhan sosial-emosional anak usia sekolah dasar menempati posisi yang sangat strategis dalam keseluruhan dinamika perkembangan. Kapasitas untuk mengenali, memahami, dan mengelola emosi, serta keterampilan membangun relasi yang sehat dengan orang lain, menjadi fondasi utama bagi keberhasilan akademik maupun kebahagiaan hidup anak. Aspek ini kerap disebut sebagai inti dari *social and emotional learning* (SEL), suatu kerangka yang telah terbukti secara empiris mampu meningkatkan prestasi akademik, kesehatan mental, dan keterampilan sosial anak (Durlak et al., 2020). Lingkungan sekolah dasar menjadi arena utama di mana anak belajar menegosiasikan identitas dirinya, membangun persahabatan, serta mengembangkan empati terhadap orang lain.

Kesadaran diri (*self-awareness*) merupakan titik awal dari perkembangan sosial-emosional. Anak mulai mengenali perasaan yang muncul, baik positif maupun negatif, serta belajar memberi nama pada emosi yang dirasakannya. Kemampuan ini membantu anak memahami bahwa emosi bersifat dinamis dan dapat dikelola, bukan dibiarkan mendikte perilaku. Penelitian menunjukkan bahwa

anak yang memiliki kesadaran diri lebih baik cenderung lebih mampu menghadapi stres, mengambil keputusan yang bijak, dan berhubungan positif dengan teman sebaya (Brackett & Rivers, 2021). Guru dan orang tua dapat membantu melalui refleksi rutin, misalnya dengan menanyakan bagaimana perasaan anak setelah suatu peristiwa atau meminta mereka menuliskan perasaan dalam *journaling* sederhana.

Keterampilan regulasi emosi berkembang seiring dengan meningkatnya kapasitas kognitif anak. Mereka belajar menunda kepuasan, mengelola rasa frustrasi, serta mengekspresikan amarah atau kesedihan secara lebih adaptif. Latihan regulasi emosi dapat terjadi melalui permainan kelompok, diskusi kelas, atau kegiatan seni. Riset mutakhir menekankan bahwa anak yang terampil dalam regulasi emosi memiliki kecenderungan lebih rendah untuk mengalami masalah perilaku maupun kesulitan akademik (Murray et al., 2022). Keterampilan ini juga menjadi kunci bagi pembentukan karakter tangguh (*resilience*) yang memungkinkan anak bangkit dari kegagalan dan tetap termotivasi untuk belajar.

Empati merupakan dimensi krusial dari perkembangan sosial-emosional yang mulai berkembang signifikan pada usia sekolah dasar. Anak belajar memahami perspektif orang lain dan merasakan apa yang dirasakan temannya. Interaksi sosial sehari-hari, seperti bekerja sama dalam tugas kelompok atau berbagi pengalaman, memberi kesempatan bagi empati untuk tumbuh. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa program berbasis *cooperative learning* tidak hanya meningkatkan hasil akademik, tetapi juga memperkuat empati serta solidaritas antar siswa (Gürten et al., 2021). Guru yang mendorong anak untuk mendengarkan secara aktif dan mengapresiasi perbedaan pendapat akan memperkaya proses perkembangan empati ini.

Hubungan sosial dengan teman sebaya memegang peranan vital bagi anak SD. Persahabatan menjadi laboratorium sosial tempat mereka belajar keterampilan komunikasi, resolusi konflik, serta negosiasi peran. Anak yang memiliki hubungan pertemanan yang positif umumnya menunjukkan tingkat keterlibatan akademik lebih tinggi dan kesejahteraan emosional lebih baik. Namun, dinamika pertemanan juga bisa menghadirkan tantangan, seperti munculnya konflik, persaingan, atau bahkan perundungan (*bullying*). Studi menunjukkan bahwa sekolah yang menerapkan pendekatan *whole-school* dalam mencegah perundungan, termasuk melalui penguatan iklim kelas yang inklusif, berhasil menurunkan tingkat perilaku agresif dan meningkatkan rasa aman anak (Espelage & Hong, 2022). Hal ini memperlihatkan bahwa perkembangan sosial-emosional tidak bisa dilepaskan dari konteks budaya sekolah secara keseluruhan.

Identitas sosial anak mulai terbentuk lebih kuat pada usia ini. Mereka mulai memahami bahwa dirinya bagian dari kelompok yang lebih besar, seperti keluarga, sekolah, atau komunitas lokal. Anak juga belajar membandingkan dirinya dengan orang lain, yang dapat berpengaruh pada konsep diri dan harga diri. Rasa percaya diri yang sehat terbentuk ketika anak merasa diterima oleh lingkungannya serta diberi kesempatan untuk mengekspresikan keunikan diri. Penelitian menegaskan bahwa keterlibatan anak dalam kegiatan ekstrakurikuler, seperti pramuka atau seni, memberikan kontribusi positif terhadap pembentukan identitas sosial dan rasa memiliki (Fredricks & Eccles, 2021). Identitas yang kuat membantu anak menavigasi interaksi sosial dengan lebih percaya diri.

Pengambilan keputusan yang bertanggung jawab menjadi indikator lain dari perkembangan sosial-emosional. Anak belajar menimbang konsekuensi dari pilihan mereka, baik bagi dirinya

maupun orang lain. Situasi sehari-hari, seperti memilih ikut serta dalam kegiatan kelompok atau memutuskan cara menyelesaikan konflik, melatih kemampuan ini. Teori *self-determination* menekankan bahwa ketika anak diberi otonomi dalam mengambil keputusan, mereka akan lebih termotivasi secara intrinsik dan bertanggung jawab terhadap tindakannya (Ryan & Deci, 2020). Sekolah yang menyediakan ruang partisipasi, misalnya melalui forum siswa atau diskusi kelas, secara nyata memperkuat keterampilan pengambilan keputusan.

Peran guru dalam mendukung perkembangan sosial-emosional tidak dapat dilepaskan dari kualitas hubungan mereka dengan siswa. Hubungan guru-siswa yang hangat, penuh respek, dan konsisten terbukti meningkatkan rasa aman psikologis anak. Ketika anak merasa dihargai, mereka lebih terbuka untuk mengekspresikan emosi, berpartisipasi aktif, dan mencoba tantangan baru. Kajian empiris terbaru menekankan bahwa iklim kelas yang berfokus pada hubungan positif antara guru dan siswa mampu menurunkan masalah perilaku serta meningkatkan prestasi akademik (Hamre et al., 2021). Oleh karena itu, peran guru bukan hanya sebagai pengajar, tetapi juga sebagai figur penting dalam pembentukan identitas sosial-emosional anak.

Keluarga memegang fungsi fundamental dalam perkembangan sosial-emosional. Pola asuh yang demokratis, penuh kasih sayang, dan konsisten mendukung anak untuk tumbuh sebagai individu yang percaya diri dan mampu beradaptasi. Interaksi positif dalam keluarga, seperti berbincang mengenai pengalaman sehari-hari atau bermain bersama, memperkuat keterampilan komunikasi dan rasa percaya anak terhadap orang lain. Sebaliknya, pola asuh otoriter atau permisif dapat menghambat regulasi emosi dan kemampuan sosial. Penelitian lintas budaya menunjukkan bahwa

keterlibatan keluarga dalam program SEL di sekolah memperkuat hasil yang dicapai anak, karena konsistensi nilai dan praktik di rumah serta sekolah saling melengkapi (Jagers et al., 2019).

Lingkungan digital menghadirkan peluang sekaligus tantangan baru bagi perkembangan sosial-emosional anak. Interaksi melalui media sosial, *online games*, atau platform digital memungkinkan anak mengembangkan keterampilan kolaborasi lintas batas, namun juga menimbulkan risiko isolasi sosial atau paparan perilaku negatif. Literasi digital yang menekankan etika komunikasi, manajemen emosi, dan tanggung jawab sosial di ruang virtual menjadi kebutuhan mendesak. Studi terkini menunjukkan bahwa anak yang dilatih keterampilan literasi digital emosional lebih mampu mengelola konflik *online* serta terhindar dari kecenderungan perilaku agresif (Livingstone & Stoilova, 2021). Hal ini menegaskan bahwa perkembangan sosial-emosional anak pada era digital harus diarahkan agar teknologi memperkaya, bukan merusak, kesejahteraan mereka.

Refleksi atas perkembangan sosial-emosional menegaskan bahwa pendidikan dasar tidak hanya berorientasi pada capaian kognitif, tetapi juga pada pembentukan individu yang matang secara emosional dan sosial. Anak yang mampu mengenali diri, mengelola emosi, berempati, serta berinteraksi sehat dengan orang lain, akan lebih siap menghadapi kompleksitas kehidupan. Investasi pada perkembangan sosial-emosional sejak dini merupakan strategi preventif yang lebih efektif daripada intervensi setelah masalah muncul. Dengan sinergi antara sekolah, keluarga, dan masyarakat, perkembangan sosial-emosional anak dapat diarahkan menuju terbentuknya pribadi yang resilien, peduli, serta berdaya untuk menghadapi tantangan abad ke-21.

4. Perkembangan Moral

Perkembangan moral anak usia sekolah dasar merupakan fondasi penting bagi pembentukan karakter dan integritas di masa depan. Moralitas tidak hanya dipahami sebagai seperangkat aturan yang harus ditaati, melainkan sebagai kesadaran batin yang menuntun perilaku anak untuk bertanggung jawab terhadap dirinya, orang lain, dan lingkungan. Perspektif klasik seperti teori tahapan perkembangan moral Kohlberg memberikan gambaran bahwa anak usia sekolah dasar berada pada tingkat *pre-conventional* hingga awal *conventional*, di mana ketaatan pada aturan masih didorong oleh imbalan dan hukuman, namun perlahan berkembang ke arah kesadaran akan pentingnya norma sosial. Kajian mutakhir menegaskan bahwa perkembangan moral jauh lebih kompleks karena dipengaruhi interaksi faktor kognitif, emosional, budaya, dan pengalaman sosial anak (Turiel, 2020).

Nilai keadilan dan empati menjadi inti dari proses moralitas. Anak usia sekolah dasar mulai mampu menilai perilaku berdasarkan kriteria benar dan salah yang lebih konsisten, bukan semata berdasarkan konsekuensi yang ia terima. Pada tahap ini, diskusi kelas mengenai dilema moral sederhana, seperti berbagi makanan atau membantu teman yang kesulitan, menjadi sarana efektif untuk menginternalisasi nilai moral. Penelitian terkini menunjukkan bahwa anak yang dilibatkan dalam *moral dilemma discussion* mampu mengembangkan penalaran moral lebih tinggi, sekaligus meningkatkan keterampilan sosial-emosional (Caravita et al., 2021). Pendekatan ini menegaskan bahwa moralitas dibangun melalui refleksi kritis dan interaksi sosial, bukan sekadar indoktrinasi.

Aspek regulasi diri moral juga mulai terbentuk pada usia ini. Anak belajar mengendalikan dorongan egosentrisnya untuk menyesuaikan diri dengan norma kelompok. Mereka mulai

memahami konsep tanggung jawab, kejujuran, dan kepedulian. Regulasi diri moral diperkuat oleh latihan konsisten, seperti kejujuran dalam mengerjakan tugas, tanggung jawab terhadap barang pribadi, serta keterlibatan dalam kegiatan kelompok. Riset terbaru mengungkapkan bahwa keterampilan regulasi diri moral berhubungan erat dengan pembentukan karakter prososial dan berkontribusi pada keberhasilan akademik jangka panjang (Eisenberg et al., 2021). Hal ini membuktikan bahwa pembelajaran moral tidak dapat dipisahkan dari pembelajaran akademik, keduanya saling memperkuat.

Lingkungan sosial memegang peranan besar dalam perkembangan moral anak. Keluarga berfungsi sebagai sekolah moral pertama, di mana anak belajar meniru nilai, sikap, dan perilaku orang tuanya. Pola asuh yang konsisten antara kasih sayang dan ketegasan membentuk dasar moral yang kuat. Anak yang tumbuh dalam keluarga dengan komunikasi terbuka cenderung lebih mampu menginternalisasi nilai moral dibandingkan anak yang dibesarkan dalam pola asuh otoriter atau permisif (Smetana, 2020). Sekolah, pada sisi lain, menjadi laboratorium moral yang menekankan pengalaman kebersamaan, disiplin positif, serta penanaman nilai melalui kurikulum dan budaya sekolah. Kedua konteks ini harus terhubung agar nilai moral yang dipelajari anak konsisten dan tidak menimbulkan kebingungan.

Kebudayaan dan agama juga memberikan kontribusi signifikan terhadap perkembangan moral anak. Nilai-nilai universal seperti kejujuran, keadilan, dan kepedulian dihidupi melalui tradisi, ritual, dan praktik keagamaan yang menjadi bagian dari keseharian anak. Penelitian lintas budaya menemukan bahwa norma moral anak dipengaruhi oleh konteks budaya yang menekankan kolektivitas, solidaritas, serta kewajiban sosial (Killen & Dahl, 2021). Indonesia

sebagai bangsa multikultural dan religius memiliki potensi besar untuk memperkuat perkembangan moral anak melalui integrasi nilai-nilai lokal, kearifan tradisi, serta pendidikan agama yang menekankan praktik nyata, bukan sekadar hafalan dogmatis.

Sekolah dasar dapat mengembangkan moralitas anak melalui program pendidikan karakter yang terintegrasi dalam kurikulum. Profil Pelajar Pancasila, misalnya, menekankan dimensi beriman, bertakwa, dan berakhlak mulia sebagai landasan moralitas. Pendekatan berbasis proyek yang mengajak siswa untuk terlibat langsung dalam kegiatan sosial, seperti kerja bakti atau proyek peduli lingkungan, terbukti lebih efektif dibandingkan penyampaian nilai secara verbal semata (Zuchdi, 2021). Anak belajar bahwa moralitas bukan sekadar teori, tetapi harus diwujudkan dalam tindakan nyata yang memberi manfaat bagi orang lain. Proses ini menghubungkan kognisi moral dengan perilaku nyata sehingga nilai tidak berhenti pada tataran wacana.

Fenomena *bullying* di sekolah menunjukkan sisi gelap perkembangan moral yang perlu diantisipasi. Anak yang belum matang secara moral cenderung menggunakan kekuasaan atau popularitas untuk merugikan orang lain. Pencegahan *bullying* harus dilakukan bukan hanya melalui aturan ketat, tetapi dengan membangun iklim sekolah yang menekankan empati, solidaritas, dan keadilan. Penelitian terbaru menegaskan bahwa pendekatan *restorative justice* di sekolah mampu menurunkan kasus *bullying* sekaligus memperkuat moralitas anak, karena mereka belajar bertanggung jawab atas tindakan yang merugikan orang lain (Ortega-Ruiz & Córdoba, 2022). Pendekatan ini selaras dengan filosofi pendidikan yang menekankan keseimbangan antara disiplin dan pembentukan hati nurani.

Teknologi digital membawa tantangan baru bagi perkembangan moral anak. Paparan terhadap informasi yang beragam, komunikasi *online*, serta interaksi di media sosial menuntut literasi moral yang lebih canggih. Anak perlu diajarkan etika digital, seperti menghargai privasi, menghindari ujaran kebencian, dan menggunakan media sosial secara bertanggung jawab. Studi kontemporer mengungkapkan bahwa literasi digital yang disertai pendidikan moral mampu melindungi anak dari perilaku menyimpang di dunia maya, sekaligus memperkuat identitas moral mereka (Livingstone & Stoilova, 2021). Oleh sebab itu, moralitas di era digital harus diarahkan agar anak tidak hanya cerdas menggunakan teknologi, tetapi juga bijaksana secara etis.

Penguatan moral anak juga erat kaitannya dengan pengembangan *growth mindset*. Anak yang percaya bahwa kemampuan dan karakter dapat berkembang melalui usaha lebih cenderung menunjukkan perilaku moral prososial, karena mereka tidak takut gagal dan lebih terbuka pada umpan balik. Guru yang menekankan bahwa kesalahan adalah bagian dari proses belajar membantu anak membangun kejujuran serta keberanian moral. Penelitian terbaru menegaskan bahwa *growth mindset* berkorelasi positif dengan motivasi moral serta keterlibatan dalam aktivitas prososial (Yeager et al., 2019). Oleh karena itu, pendidikan moral harus dikaitkan dengan pembentukan pola pikir berkembang agar anak lebih berani mengekspresikan nilai yang diyakininya.

Refleksi atas perkembangan moral menegaskan bahwa anak usia sekolah dasar tidak cukup hanya diajarkan apa yang benar dan salah, tetapi juga harus diberi pengalaman untuk menghidupi nilai tersebut. Moralitas berkembang melalui dialog, contoh nyata, partisipasi sosial, serta penguatan konsisten dari keluarga, sekolah, dan masyarakat. Ketika anak belajar menghubungkan nilai dengan

tindakan, mereka membangun jati diri moral yang kokoh. Pendidikan moral bukanlah proyek sesaat, melainkan investasi jangka panjang untuk membentuk warga negara yang berintegritas, adil, dan peduli pada sesama. Hanya melalui konsistensi, keteladanan, dan refleksi yang mendalam, perkembangan moral anak dapat diarahkan menuju pencapaian kemanusiaan yang sejati.

5. Perkembangan Spiritual

Perkembangan spiritual anak usia sekolah dasar merupakan aspek yang kerap terlupakan, padahal memiliki peranan mendasar dalam membentuk integritas pribadi, makna hidup, dan hubungan transenden dengan Tuhan maupun sesama manusia. Spiritualitas pada anak tidak selalu identik dengan ritual keagamaan formal, melainkan mencakup dimensi kesadaran akan keberadaan diri yang lebih tinggi, rasa kagum terhadap alam semesta, pengalaman kebersamaan yang penuh kasih, dan keterbukaan terhadap nilai moral universal. Kajian psikologi perkembangan menegaskan bahwa spiritualitas merupakan domain yang bersifat universal, hadir dalam semua budaya, serta tumbuh sejak dini melalui pengalaman, teladan, dan dialog reflektif (King & Boyatzis, 2020).

Kesadaran spiritual anak pada tahap usia sekolah dasar umumnya bersifat konkret. Mereka memahami konsep ketuhanan atau nilai-nilai religius melalui cerita, simbol, serta pengalaman yang dekat dengan keseharian. Pengalaman sederhana seperti mengucapkan doa sebelum makan, menyanyikan lagu rohani, atau menyaksikan fenomena alam menumbuhkan rasa kagum (*awe*) yang menjadi pintu masuk spiritualitas. Penelitian terkini menunjukkan bahwa rasa kagum berkontribusi signifikan terhadap kebahagiaan dan keterhubungan sosial, bahkan pada anak-anak (Bai et al., 2021). Guru dan orang tua dapat mengarahkan pengalaman tersebut menjadi refleksi spiritual yang sederhana, misalnya dengan

menanyakan apa makna syukur atas nikmat alam yang mereka nikmati.

Dimensi spiritual juga berkembang melalui relasi kasih sayang dan empati. Anak yang merasakan kasih sayang tulus dari orang tua dan guru akan lebih mudah memahami konsep cinta Tuhan dan kebaikan universal. Spiritualitas yang ditanamkan melalui kasih konkret lebih mudah diterima anak dibandingkan sekadar ajaran normatif. Hasil penelitian menunjukkan bahwa keterlibatan dalam aktivitas pelayanan sosial atau kegiatan peduli lingkungan di sekolah dapat memperkuat dimensi spiritual sekaligus menumbuhkan rasa tanggung jawab moral anak (Lerner & Callina, 2021). Hal ini menunjukkan bahwa spiritualitas bukan hanya soal ritual, tetapi juga perwujudan cinta dalam tindakan nyata.

Pendidikan agama formal memiliki kontribusi penting bagi perkembangan spiritual, meski harus disampaikan secara kontekstual dan menyentuh hati anak. Anak usia sekolah dasar belum sepenuhnya mampu memahami konsep abstrak, sehingga narasi, simbol, dan praktik sederhana lebih efektif untuk menanamkan makna iman. Kurikulum yang menekankan *learning by doing* dalam pendidikan agama—seperti praktik ibadah sederhana, permainan berbasis nilai, atau drama tentang kisah teladan—akan lebih bermakna bagi anak. Kajian kontemporer menegaskan bahwa pembelajaran agama yang berpusat pada pengalaman anak lebih mampu menumbuhkan religiusitas yang autentik daripada sekadar hafalan teks (Hyde, 2021).

Spiritualitas anak juga terhubung erat dengan perkembangan moral. Kesadaran spiritual memberi landasan bagi anak untuk menilai baik dan buruk dari sudut pandang yang lebih transenden. Ketika anak percaya bahwa ada nilai luhur yang mengarahkan hidup, mereka lebih mudah menerima tanggung jawab moral. Hubungan

antara spiritualitas dan moralitas ini dipertegas dalam penelitian yang menunjukkan bahwa anak yang aktif dalam aktivitas religius atau spiritual cenderung memiliki tingkat empati dan perilaku prososial lebih tinggi (Hardy et al., 2020). Dengan demikian, perkembangan spiritual dan moral saling menguatkan, menciptakan pribadi yang berkarakter sekaligus beriman.

Lingkungan sekolah memiliki peran signifikan dalam menumbuhkan spiritualitas anak. Sekolah yang menciptakan iklim religius yang inklusif, penuh penghargaan terhadap keragaman keyakinan, serta memberi ruang bagi refleksi spiritual akan memperkaya pengalaman anak. Ritual bersama seperti doa pagi, nyanyian syukur, atau kegiatan berbagi dapat menjadi praktik sederhana yang menumbuhkan kesadaran spiritual kolektif. Penelitian terkini menekankan pentingnya *whole school approach* yang menanamkan nilai spiritual dalam budaya sekolah, bukan hanya pada mata pelajaran agama (Francis et al., 2022). Iklim sekolah yang menekankan kejujuran, rasa hormat, dan kepedulian akan membentuk suasana yang kondusif bagi tumbuhnya spiritualitas anak.

Perkembangan spiritual anak juga menghadapi tantangan di era digital. Paparan teknologi yang sangat besar berpotensi mengalihkan perhatian anak dari pengalaman batin menuju stimulasi instan yang bersifat permukaan. Namun, teknologi juga dapat menjadi sarana penguatan spiritual jika digunakan secara bijak, misalnya melalui cerita animasi tentang nilai-nilai iman, musik rohani, atau aplikasi meditasi sederhana untuk anak. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa praktik *mindfulness* berbasis teknologi dapat meningkatkan konsentrasi, regulasi emosi, serta perasaan keterhubungan spiritual pada anak sekolah dasar (Felter et al., 2020). Hal ini membuktikan bahwa spiritualitas anak tidak terlepas

dari konteks zaman, melainkan perlu diarahkan agar teknologi menjadi sarana, bukan penghalang.

Keluarga tetap menjadi pilar utama perkembangan spiritual anak. Kebiasaan sederhana seperti doa bersama, membacakan kisah inspiratif, atau berbincang mengenai rasa syukur dan harapan memberikan bekal spiritual yang kuat. Anak belajar spiritualitas bukan dari ceramah panjang, melainkan dari teladan nyata yang mereka lihat sehari-hari. Penelitian menunjukkan bahwa konsistensi praktik spiritual di rumah berhubungan positif dengan tingkat kesejahteraan emosional dan keterlibatan sosial anak (Goodman et al., 2019). Spiritualitas keluarga yang hangat akan menjadi fondasi kokoh, bahkan ketika anak menghadapi tekanan atau godaan di luar rumah.

Konsep *global citizenship* juga memperluas cakrawala spiritual anak. Spiritualitas modern tidak berhenti pada kesalehan individual, tetapi juga mencakup kesadaran akan tanggung jawab global. Anak yang dibimbing untuk mencintai alam, menghargai keragaman budaya, serta peduli pada ketidakadilan sosial sedang dipersiapkan menjadi warga dunia yang berjiwa spiritual. Kajian pendidikan global menekankan bahwa spiritualitas dapat menjadi basis untuk membangun solidaritas lintas bangsa dan agama, yang sangat dibutuhkan di era pluralitas (Davids & Waghid, 2020). Kesadaran spiritual yang luas ini memungkinkan anak tidak hanya menemukan makna dalam hidup pribadinya, tetapi juga memberi kontribusi bagi kemanusiaan.

Refleksi akhir dari perkembangan spiritual menegaskan bahwa anak usia sekolah dasar memiliki kapasitas besar untuk menghidupi spiritualitas yang autentik. Mereka memerlukan pengalaman yang konkret, teladan yang konsisten, serta ruang refleksi yang inklusif agar spiritualitas tidak berhenti pada ritual, melainkan menjiwai

seluruh dimensi kehidupannya. Spiritualitas pada anak bukan hanya persoalan keyakinan, tetapi juga tentang bagaimana mereka menghidupi nilai kasih, keadilan, dan kebersamaan dalam keseharian. Jika keluarga, sekolah, dan masyarakat mampu bersinergi, maka perkembangan spiritual anak akan mengarah pada pembentukan pribadi yang utuh: beriman, berkarakter, sekaligus berperan aktif dalam merawat dunia yang lebih baik.

Kajian mengenai perkembangan anak usia sekolah dasar menegaskan bahwa kelima aspek utama—fisik, kognitif, sosial-emosional, moral, dan spiritual—saling terhubung dan membentuk fondasi pendidikan yang menyeluruh. Pertumbuhan fisik yang sehat memberi kesiapan bagi anak untuk belajar, sementara perkembangan kognitif memperkuat kemampuan berpikir, memori, serta strategi pemecahan masalah. Keseimbangan keduanya memengaruhi keterlibatan anak dalam proses belajar yang aktif, adaptif, dan sesuai dengan karakteristik mereka. Hal ini memperlihatkan bahwa pendidikan dasar tidak dapat dipisahkan dari pemenuhan kebutuhan fisik dan kognitif yang proporsional, sebagai dasar bagi pembentukan kapasitas belajar sepanjang hayat.

Dimensi sosial-emosional, moral, dan spiritual memperluas cakrawala anak dari sekadar individu menjadi makhluk sosial dan makhluk transenden. Anak belajar memahami dan mengelola emosi, membangun relasi positif, serta menumbuhkan empati melalui interaksi sosial sehari-hari. Nilai moral dan spiritual memberi arah bagi perilaku anak sehingga mereka tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga berkarakter, beriman, dan berakhlak mulia. Sinergi antara penguatan sosial-emosional dengan internalisasi nilai moral dan spiritual menjadikan pendidikan dasar sebagai ruang pembentukan identitas dan kepribadian yang utuh, bukan sekadar transfer pengetahuan.

Keseluruhan uraian ini menegaskan bahwa pendidikan dasar harus ditempatkan sebagai ekosistem yang menyeimbangkan aspek fisik, kognitif, emosional, moral, dan spiritual anak secara harmonis. Penerapan prinsip integratif dalam kurikulum, strategi pembelajaran, maupun budaya sekolah merupakan prasyarat agar tujuan pendidikan nasional dapat terwujud secara nyata. Anak yang berkembang secara menyeluruh di lima ranah ini diharapkan tumbuh menjadi generasi yang sehat, cerdas, peduli, berintegritas, dan memiliki makna spiritual mendalam—sebuah profil pelajar yang tidak hanya siap menghadapi tantangan abad ke-21, tetapi juga mampu memberi kontribusi positif bagi masyarakat, bangsa, dan dunia.

C. Diferensiasi Kebutuhan Belajar Di SD

Karakteristik diferensiasi kebutuhan belajar di Sekolah Dasar merefleksikan realitas keragaman yang tidak dapat dihindari dalam setiap ruang kelas. Setiap anak membawa latar belakang, minat, gaya belajar, serta kecepatan perkembangan yang berbeda, sehingga praktik pembelajaran yang seragam seringkali berisiko menciptakan kesenjangan capaian. Ketika guru berhadapan dengan heterogenitas itu, pembelajaran berdiferensiasi hadir bukan sekadar strategi teknis, melainkan paradigma yang menempatkan keunikan anak sebagai titik berangkat proses pendidikan. Pemikiran ini sejalan dengan arah kebijakan pendidikan mutakhir yang menekankan pentingnya *student agency*, keadilan akses, serta fleksibilitas jalur pencapaian kompetensi, sebagaimana ditekankan pada kerangka *Kurikulum Merdeka* (Kemendikbudristek, 2022). Keberagaman kebutuhan belajar menjadi modal sekaligus tantangan, sebab ia menuntut kepekaan guru, kebijakan sekolah yang mendukung, serta sistem evaluasi yang menghargai proses bukan hanya hasil.

Ketika kebutuhan belajar dipahami dari sisi kesiapan akademik, terlihat bahwa anak SD menunjukkan spektrum perbedaan yang tajam pada literasi dan numerasi. Ada anak yang sudah lancar membaca pada kelas awal, sementara sebagian lain masih bergulat dengan fonem dan suku kata dasar. Perbedaan ini tidak boleh diabaikan, karena jika tidak, anak yang tertinggal berisiko kehilangan rasa percaya diri dan semakin menjauh dari teks. Diferensiasi konten menjadi strategi untuk menjawab ketidaksamaan itu. Guru dapat menyiapkan *tiered texts*, yakni bahan bacaan yang berbeda tingkat kompleksitas tetapi tetap mengarah pada kompetensi yang sama. Anak yang lebih mahir diberi tantangan untuk menganalisis makna tersirat atau menyusun ringkasan kritis, sementara mereka yang masih awal diberi teks sederhana dengan dukungan visual. Pada ranah numerasi, konsep abstrak seperti pecahan dapat diperkenalkan melalui benda konkret untuk sebagian anak, sementara yang lain diberi soal aplikasi pada konteks kehidupan sehari-hari. Penelitian terkini menegaskan bahwa praktik semacam ini mempersempit jurang capaian sekaligus meningkatkan motivasi intrinsik siswa (Hattie, 2023; OECD, 2023).

Aspek minat belajar juga berperan penting dalam diferensiasi. Anak usia SD cenderung termotivasi ketika materi dikaitkan dengan pengalaman nyata yang mereka sukai. Guru yang peka akan memanfaatkan hobi, permainan, atau tema keseharian anak sebagai pintu masuk ke konsep akademik. Misalnya, pembelajaran tentang pecahan dapat dikaitkan dengan permainan tradisional atau pembagian makanan, sementara topik sains dapat dikaitkan dengan fenomena alam yang dekat dengan lingkungan anak. Strategi berbasis minat ini terbukti meningkatkan *engagement* serta memperkuat retensi pengetahuan jangka panjang (Deci & Ryan, 2020). Lebih jauh, pendekatan ini membuka ruang proyek berbasis

minat, di mana setiap anak dapat memilih topik sesuai kesukaan, tetapi tetap diarahkan untuk mencapai capaian kurikulum. Praktik tersebut tidak hanya memuaskan rasa ingin tahu, tetapi juga melatih tanggung jawab belajar secara mandiri, yang esensial bagi pembentukan *self-regulated learner*.

Gaya belajar yang beragam semakin memperkaya peta kebutuhan diferensiasi di SD. Beberapa anak cenderung kuat pada modalitas visual, sebagian lebih nyaman melalui auditori, sementara lainnya lebih responsif ketika belajar melalui gerakan kinestetik. Guru yang bijak akan menyusun strategi instruksional yang bervariasi, bukan dengan mengotakkan anak pada satu kategori tetap, tetapi dengan memberikan akses beragam jalur representasi. Sebuah konsep matematika, misalnya, dapat disajikan melalui ilustrasi, penjelasan verbal, diskusi kelompok, dan manipulasi benda konkret. Penelitian pendidikan mutakhir menunjukkan bahwa pendekatan multimodal meningkatkan peluang transfer pengetahuan karena anak dapat memproses informasi melalui berbagai jalur (Mayer, 2021). Variasi gaya belajar bukanlah sekadar upaya menyesuaikan, melainkan juga kesempatan untuk memperluas kapasitas belajar anak melalui stimulasi yang lebih kaya.

Latar sosial dan budaya siswa menjadi dimensi lain yang tidak bisa dilepaskan dari diferensiasi kebutuhan belajar. Setiap anak membawa *funds of knowledge* dari rumah dan komunitasnya—bahasa, tradisi, serta nilai—yang bila diakui dapat menjadi sumber daya pembelajaran. Anak dari komunitas pedesaan mungkin lebih familiar dengan konsep bercocok tanam, sementara anak perkotaan lebih dekat dengan sistem transportasi modern. Guru yang mengaitkan kurikulum pada konteks lokal tidak hanya membuat pembelajaran lebih relevan, tetapi juga meneguhkan identitas budaya anak. Studi UNESCO (2023) menegaskan bahwa

pembelajaran yang menghargai keragaman budaya memperkuat rasa memiliki dan mengurangi diskriminasi. Diferensiasi pada dimensi ini bukan hanya teknik pedagogis, melainkan juga bentuk keadilan sosial yang memastikan semua anak merasa dihargai.

Dimensi psikologis anak usia SD memperlihatkan variasi yang signifikan dalam hal regulasi emosi dan kepercayaan diri. Anak yang memiliki *growth mindset* lebih mampu menghadapi kesulitan, sedangkan mereka yang berorientasi *fixed mindset* lebih mudah menyerah. Peran guru menjadi penting untuk menyediakan umpan balik yang berfokus pada strategi dan usaha, bukan pada hasil akhir semata. Ketika guru menekankan bahwa kesalahan adalah bagian dari proses belajar, anak merasa aman untuk mengambil risiko intelektual. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa intervensi mindset di kelas dasar secara signifikan meningkatkan ketekunan dan kesehatan mental (Yeager et al., 2019). Diferensiasi kebutuhan belajar pada aspek ini berarti menyediakan dukungan emosional yang proporsional, seperti aktivitas *social and emotional learning* yang ditanamkan ke dalam rutinitas harian.

Teknologi menghadirkan peluang baru dalam diferensiasi kebutuhan belajar. *Adaptive learning systems* memungkinkan tingkat kesulitan soal menyesuaikan dengan capaian siswa secara otomatis, sementara *learning analytics* memberikan data rinci mengenai pola kesulitan anak. Guru dapat memanfaatkan informasi ini untuk memberikan intervensi lebih presisi. Namun, literatur internasional mengingatkan bahwa teknologi tidak boleh menggantikan hubungan manusiawi, melainkan berfungsi sebagai pelengkap (Ifenthaler & Yau, 2020). Keberhasilan diferensiasi berbasis teknologi sangat bergantung pada kehangatan interaksi guru–murid, serta pagar etika yang melindungi privasi dan martabat siswa (Holmes et al., 2022). Di titik ini, diferensiasi digital harus

dipahami sebagai sarana untuk memperluas akses, bukan memperlebar jurang ketidaksetaraan.

Hambatan praktis seringkali muncul ketika guru berusaha menerapkan diferensiasi di kelas SD. Jumlah siswa yang besar, keterbatasan sumber daya, dan tuntutan administrasi membuat guru kesulitan menyiapkan variasi instruksional secara konsisten. Penelitian kebijakan terbaru menunjukkan bahwa dukungan pelatihan berkelanjutan sangat penting untuk memperkuat kapasitas guru dalam mengelola diferensiasi (Hallinger & Wang, 2022). Komunitas belajar profesional antar guru dapat menjadi sarana berbagi strategi diferensiasi, sehingga praktik baik tidak berhenti di ruang kelas individu. Ketika dukungan sistemik hadir, guru tidak merasa terbebani sendirian, melainkan mendapat ruang kolaborasi yang mendorong inovasi.

Kebutuhan belajar anak juga tampak dalam dimensi kesehatan mental dan fisik. Aktivitas fisik reguler terbukti mendukung konsentrasi dan suasana hati, yang berdampak positif pada proses belajar (WHO, 2020). Diferensiasi pada ranah ini berarti menyediakan jeda gerak singkat atau tugas yang melibatkan motorik agar anak tetap fokus. Anak yang kesulitan regulasi emosi memerlukan aktivitas penenang seperti *mindfulness* sederhana, sementara mereka yang berenergi tinggi diuntungkan oleh tugas berbasis gerakan. Integrasi aspek fisik dan emosional ke dalam pembelajaran merupakan bentuk diferensiasi yang komprehensif, karena tidak semua anak dapat belajar optimal dalam kondisi statis dan seragam.

Ketika diferensiasi kebutuhan belajar dipraktikkan secara konsisten, kelas berubah menjadi ruang yang inklusif dan humanis. Anak yang berbeda tingkat kesiapan tidak merasa tertinggal, anak yang memiliki minat unik merasa diakui, dan anak dari latar budaya

beragam merasa dihargai. Pembelajaran semacam ini menuntut guru untuk merancang instruksi yang fleksibel, tetapi tetap berpijak pada tujuan kurikulum yang jelas. Tantangan memang besar, namun manfaatnya jauh lebih luas: motivasi belajar meningkat, jurang capaian menyempit, dan suasana kelas menjadi lebih kondusif. Riset menunjukkan bahwa diferensiasi tidak hanya berdampak pada capaian akademik, tetapi juga pada keterampilan sosial, kemandirian, dan resiliensi anak menghadapi tantangan (Durlak et al., 2021; OECD, 2023).

Konteks Indonesia memperlihatkan relevansi besar dari pendekatan ini. Sebagian besar kelas di SD menampung anak dari latar sosial ekonomi dan budaya yang beragam, bahkan dalam satu desa sekalipun. Ketika guru menerapkan diferensiasi, pembelajaran menjadi lebih adil karena anak dari keluarga kurang beruntung tidak dipaksa menyesuaikan diri dengan standar yang sama tanpa dukungan. Kebijakan afirmatif seperti penyediaan sumber belajar kontekstual, penempatan guru berpengalaman di daerah 3T, dan pengembangan bahan ajar adaptif dapat memperkuat praktik diferensiasi (World Bank, 2022). Ketika aspek kebijakan bertemu dengan praktik kelas yang sensitif, ekosistem pendidikan dasar Indonesia akan lebih mampu menghasilkan generasi yang berpengetahuan sekaligus berkarakter.

Keberhasilan diferensiasi pada akhirnya berpulang pada paradigma yang dianut guru dan sekolah. Jika pendidikan dipandang sebagai usaha memanusiakan manusia, maka diferensiasi menjadi konsekuensi logis karena setiap anak berbeda. Guru bukan sekadar pengajar yang menyalurkan materi, melainkan arsitek pengalaman belajar yang menimbang kesiapan, minat, gaya, emosi, budaya, dan teknologi untuk merancang jalan yang adil bagi semua anak. Sistem pendidikan yang mendukung akan memberi ruang bagi guru untuk

berinovasi, menyediakan sumber daya memadai, dan membangun budaya kolaboratif. Saat itu tercapai, diferensiasi kebutuhan belajar bukan lagi jargon, melainkan kenyataan sehari-hari yang dirasakan anak di kelas sebagai ruang yang aman, menantang, dan memerdekakan.

D. Hak Dan Peran Aktif Peserta Didik

Hak dan peran aktif peserta didik merupakan fondasi yang tidak dapat dipisahkan dari esensi pendidikan modern. Sistem pendidikan abad ke-21 menuntut transformasi paradigma, dari pendekatan yang semata-mata menempatkan peserta didik sebagai objek penerima pengetahuan menjadi subjek yang memiliki hak, suara, dan tanggung jawab dalam keseluruhan proses belajar. Hak ini meliputi kesempatan memperoleh pendidikan yang bermutu, akses terhadap sumber belajar yang adil, serta jaminan penghargaan atas martabat pribadi mereka sebagai individu yang unik. Pada saat yang sama, peran aktif peserta didik menegaskan bahwa pendidikan bukanlah aktivitas satu arah, melainkan proses ko-konstruktif yang melibatkan interaksi, partisipasi, dan refleksi diri. Literatur mutakhir menekankan bahwa pengakuan terhadap hak peserta didik berbanding lurus dengan meningkatnya keterlibatan belajar, motivasi intrinsik, serta perkembangan karakter yang holistik (UNESCO, 2023; Hattie, 2023).

Hak memperoleh pendidikan yang layak sering dipahami sebatas akses formal ke sekolah, padahal cakupannya jauh lebih luas. Setiap peserta didik berhak atas suasana belajar yang aman, inklusif, bebas diskriminasi, serta mendukung keberagaman latar belakang sosial, budaya, dan kemampuan. Implementasi hak ini terlihat pada penerapan *inclusive education* yang mengintegrasikan anak

berkebutuhan khusus ke dalam kelas reguler, serta memberi dukungan sesuai kebutuhan mereka. Pendekatan tersebut meneguhkan pandangan bahwa setiap anak berhak belajar dalam lingkungan yang menghargai perbedaan, sekaligus membangun empati sosial bagi peserta didik lain. Kajian global menegaskan bahwa sekolah yang menegakkan inklusi menghasilkan iklim akademik lebih sehat serta membangun keterampilan sosial yang relevan untuk kehidupan demokratis (OECD, 2023). Hak atas inklusi menuntut pergeseran paradigma dari melihat perbedaan sebagai hambatan menuju memandangnya sebagai sumber daya yang memperkaya proses pembelajaran.

Kebebasan berpendapat menjadi bagian penting dari hak peserta didik yang sering kali terabaikan di ruang kelas tradisional. Peserta didik berhak mengajukan pertanyaan, menyampaikan gagasan, bahkan mengkritisi pandangan yang mereka anggap kurang relevan. Ketika suara mereka dihargai, rasa memiliki terhadap proses belajar meningkat, dan ruang kelas berubah menjadi arena dialogis yang menumbuhkan keterampilan berpikir kritis. Praktik *student voice* telah terbukti mendorong keterlibatan kognitif lebih tinggi serta memperkuat identitas akademik peserta didik (Mitra, 2021). Lingkungan yang memberi ruang ekspresi melatih anak untuk memahami perbedaan pendapat, bernegosiasi, serta bertanggung jawab atas gagasan yang mereka bawa. Hak berbicara bukan hanya soal kebebasan, tetapi juga sarana membangun keterampilan demokratis yang menjadi bekal menghadapi kompleksitas masyarakat global.

Keterhubungan hak dengan tanggung jawab belajar menegaskan perlunya menumbuhkan peran aktif peserta didik. Peran aktif bukanlah sekadar keikutsertaan fisik dalam aktivitas kelas, melainkan keterlibatan kognitif, afektif, dan sosial. Anak yang

berperan aktif mampu mengelola rasa ingin tahu, berinisiatif dalam mengeksplorasi sumber belajar, serta bekerja sama dengan teman sebaya untuk menyelesaikan masalah. Konsep *student agency* menekankan bahwa peserta didik perlu diposisikan sebagai aktor utama yang menentukan arah, tujuan, serta strategi belajar mereka sendiri (Kemendikbudristek, 2022). Ketika peserta didik diberi ruang untuk mengambil keputusan, mereka belajar mengasah otonomi, rasa tanggung jawab, serta kemampuan refleksi diri. Situasi ini berimplikasi pada meningkatnya motivasi intrinsik, karena anak merasa belajar adalah pilihan sadar, bukan paksaan eksternal (Ryan & Deci, 2020).

Aspek partisipasi aktif terlihat nyata dalam model pembelajaran berbasis proyek, di mana peserta didik terlibat langsung dalam merancang, melaksanakan, serta mengevaluasi kegiatan belajar yang kontekstual. Melalui pendekatan *project-based learning*, anak memperoleh kesempatan memecahkan masalah nyata, berkolaborasi lintas disiplin, serta mengintegrasikan pengetahuan untuk menghasilkan produk yang bermakna. Peran aktif di sini bukan hanya keterlibatan fisik, tetapi keterlibatan intelektual dan emosional yang mendorong terciptanya pengalaman belajar bermakna. Riset mutakhir menegaskan bahwa pembelajaran berbasis proyek meningkatkan keterampilan abad ke-21, seperti kolaborasi, komunikasi, kreativitas, dan berpikir kritis (Belland et al., 2020). Hak untuk belajar secara kontekstual berpadu dengan peran aktif dalam proyek, menghasilkan sinergi yang menjadikan pembelajaran lebih relevan dan berdaya transformasi.

Lingkungan digital menambah kompleksitas hak dan peran aktif peserta didik. Hak atas akses digital yang merata menjadi isu krusial, karena kesenjangan digital dapat memperlebar ketidaksetaraan pendidikan. Peserta didik berhak memperoleh

fasilitas teknologi yang memadai, akses internet yang stabil, serta literasi digital yang membekali mereka untuk menggunakan teknologi secara etis. Pada sisi lain, peran aktif di era digital menuntut peserta didik tidak hanya menjadi konsumen informasi, tetapi juga produsen pengetahuan yang kritis. Mereka perlu dilatih menyaring informasi, memahami etika bermedia, serta berpartisipasi aktif dalam komunitas belajar daring. Literatur terbaru menekankan bahwa *digital citizenship* merupakan bagian tak terpisahkan dari hak dan peran peserta didik di era teknologi, karena tanpa keterampilan tersebut mereka berisiko terjebak pada misinformasi dan penyalahgunaan teknologi (Ribble & Park, 2022).

Hak untuk mendapatkan dukungan emosional dan sosial tidak kalah penting dibandingkan hak akademik. Peserta didik berhak merasakan rasa aman, dihargai, dan diterima sebagai individu. Guru berperan dalam menciptakan iklim kelas yang penuh empati, menanamkan nilai saling menghormati, serta mengintegrasikan program *social and emotional learning* ke dalam rutinitas. Kebutuhan emosional yang terpenuhi memungkinkan anak berperan aktif secara optimal dalam proses belajar, karena mereka tidak terbebani oleh kecemasan atau rasa takut. Studi empiris menunjukkan bahwa sekolah yang menekankan dukungan emosional menghasilkan siswa dengan tingkat *engagement* lebih tinggi serta kesehatan mental lebih baik (Durlak et al., 2021). Hak ini berkelindan dengan peran aktif, sebab anak yang merasa aman akan lebih berani mengambil risiko intelektual dan mengembangkan diri.

Partisipasi dalam pengambilan keputusan sekolah menjadi wujud konkret peran aktif peserta didik di luar kelas. Melalui forum siswa atau organisasi intra-sekolah, anak berkesempatan menyampaikan aspirasi, berkontribusi pada kegiatan sekolah, serta

belajar proses demokrasi sejak dini. Hak untuk didengar di ranah kebijakan sekolah memperkuat rasa kepemilikan terhadap lembaga pendidikan. Praktik *student council* di berbagai negara terbukti meningkatkan keterampilan kepemimpinan serta mendorong keterlibatan sipil di masyarakat (Fielding, 2021). Bagi konteks Indonesia, pemberdayaan OSIS atau forum anak sekolah dasar menjadi sarana strategis untuk menumbuhkan rasa tanggung jawab kolektif sekaligus memperkuat budaya demokratis.

Hak memperoleh evaluasi yang adil dan transparan menegaskan pentingnya akuntabilitas dalam proses pendidikan. Peserta didik berhak mengetahui standar penilaian, memperoleh umpan balik yang konstruktif, serta kesempatan memperbaiki kesalahan. Evaluasi bukan hanya alat seleksi, tetapi juga sarana belajar yang mendorong peran aktif anak dalam merefleksi proses mereka sendiri. Praktik *formative assessment* menempatkan peserta didik sebagai mitra aktif dalam menilai pencapaian, bukan objek pasif yang menerima skor (Black & Wiliam, 2018). Penilaian yang adil memperkuat motivasi, karena anak merasa usaha mereka dihargai secara proporsional, bukan diabaikan atau diperlakukan tidak setara.

Implikasi kebijakan menegaskan bahwa hak dan peran aktif peserta didik tidak bisa dilepaskan dari tanggung jawab sistem pendidikan secara keseluruhan. Negara berkewajiban memastikan regulasi yang melindungi hak anak di sekolah, termasuk perlindungan dari kekerasan, diskriminasi, dan eksklusi. Guru perlu diberikan pelatihan profesional untuk menginternalisasi pendekatan partisipatif yang menekankan kolaborasi, bukan dominasi. Sekolah sebagai institusi perlu membangun budaya yang menempatkan peserta didik sebagai mitra belajar, bukan objek kebijakan. Upaya ini sejalan dengan agenda pendidikan global yang menekankan

keadilan, partisipasi, dan kualitas sebagai indikator utama keberhasilan (UNESCO, 2023; World Bank, 2022). Hak dan peran aktif peserta didik harus diintegrasikan secara konsisten agar tidak berhenti sebagai wacana, tetapi menjadi realitas nyata di ruang kelas.

Keterpaduan antara hak dan peran aktif peserta didik menghadirkan pendidikan yang lebih bermakna. Anak yang haknya diakui akan merasa dihargai, sedangkan mereka yang dilibatkan secara aktif akan merasakan kepemilikan terhadap proses belajar. Kombinasi keduanya membentuk siklus positif yang memperkuat motivasi, meningkatkan capaian akademik, dan menumbuhkan karakter. Pendidikan yang menegakkan hak tanpa mendorong peran aktif berisiko menghasilkan generasi pasif, sedangkan pendidikan yang menekankan peran aktif tanpa menjamin hak berpotensi menciptakan ketidakadilan. Keseimbangan keduanya adalah inti dari pendidikan humanis yang relevan untuk menghadapi tantangan global. Setiap langkah yang ditempuh sekolah, guru, dan sistem pendidikan dalam menegakkan hak serta memperkuat peran aktif peserta didik akan menentukan arah masa depan generasi yang lebih adil, demokratis, dan berdaya.

Daftar Pustaka

- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2021). *Multicultural education: Issues and perspectives* (11th ed.). Wiley.
- Bai, Y., Ocampo, J., Jin, G., & Hommel, B. (2021). Awe, the diminished self, and collective engagement: A behavioral and neurocognitive perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 16(5), 1153–1171. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Belland, B. R., Walker, A. E., Kim, N. J., & Lefler, M. (2020). Synthesizing results from empirical research on computer-

- based scaffolding in STEM education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 90(3), 347–378. <https://doi.org/10.3102/0034654320914477>
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2021). *Nurturing creativity in the classroom* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment* (Rev. ed.). GL Assessment.
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2021). Transforming students' lives with social and emotional learning. *Phi Delta Kappan*, 102(3), 18–23. <https://doi.org/10.1177/0031721720981395>
- Caprara, G. V., Alessandri, G., Eisenberg, N., & Kupfer, A. (2020). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 31(9), 1101–1113. <https://doi.org/10.1177/0956797620933540>
- Caravita, S. C. S., Miragoli, S., & Di Blasio, P. (2021). Moral reasoning, moral emotions, and moral behavior in bullying. *Journal of School Psychology*, 85, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.02.001>
- Davids, N., & Waghid, Y. (2020). *Teaching, friendship and humanity in an age of globalisation*. Palgrave Macmillan.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2020). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2021). The relations between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33, 1–43. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09527-6>
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., et al. (2020). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic

- achievement in children: A systematic review. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 52(6), 1223–1234. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000002283>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2021). Prosocial development. *Annual Review of Developmental Psychology*, 3, 259–284. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-121318-085905>
- Epstein, J. L. (2020). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Espelage, D. L., & Hong, J. S. (2022). Cyberbullying and youth mental health: A systematic review of longitudinal studies. *Adolescent Research Review*, 7, 1–25. <https://doi.org/10.1007/s40894-021-00168-8>
- Evans, G. W. (2019). Projected behavioral impacts of global environmental change. *Annual Review of Psychology*, 70, 449–474. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103023>
- Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K., & Singh, N. N. (2020). A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness*, 11(4), 1037–1051. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01345-9>
- Fielding, M. (2021). *Student voice: Histories, practice and democratic possibility*. UCL Press.

- Francis, L. J., Casson, A., & ap Siôn, T. (2022). Pupils' spiritual well-being in schools: Conceptualization and measurement. *British Journal of Religious Education*, 44(2), 183–197. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1877116>
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2021). Extracurricular participation and adolescent development: A review of research and policy implications. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 8(1), 66–73. <https://doi.org/10.1177/2372732220985195>
- Gay, G. (2020). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Geary, D. C., Hoard, M. K., Nugent, L., & Bailey, D. H. (2021). Mathematical cognition deficits and their remediation. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 27(1), 1–16. <https://doi.org/10.1002/ddrr.88>
- Goodman, M. L., Narang, D., & McCormick, B. (2019). Family religious practices and child well-being: A systematic review. *Journal of Child and Family Studies*, 28(8), 2123–2145. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01393-0>
- Gürten, E., Korkmaz, Ö., & Çakır, R. (2021). Effects of cooperative learning on students' achievement and attitudes: A meta-analysis. *International Journal of Instruction*, 14(1), 343–364. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14120a>
- Hallinger, P., & Wang, R. (2022). The evolution of instructional leadership research: A bibliometric review, 1960–2018. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(1), 9–38. <https://doi.org/10.1177/1741143220982661>
- Hamre, B. K., et al. (2021). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness. *The Elementary School Journal*, 121(4), 665–692. <https://doi.org/10.1086/713357>

- Hardy, S. A., Bean, D. S., & Olsen, J. A. (2020). Moral identity and adolescent prosocial and antisocial behaviors: A meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(2), 356–371. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01176-4>
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003281862>
- Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Buckingham Shum, S., & Santos, O. C. (2022). *Artificial intelligence in education: Promise and implications for teaching and learning*. UNESCO Publishing.
- Hyde, B. (2021). Spirituality and religious education: Reclaiming a pedagogy of awe and wonder. *International Studies in Catholic Education*, 13(2), 176–188. <https://doi.org/10.1080/19422539.2021.1937162>
- Ifenthaler, D., & Yau, J. Y. K. (2020). Utilising learning analytics for study success: Reflections on current empirical findings. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 15(4), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s41039-020-00138-8>
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward a more equitable education. *Educational Psychologist*, 54(3), 162–184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
- Jones, S. M., Brush, K., Bailey, R., et al. (2021). *Navigating social and emotional learning from the inside out* (PreK–Elementary focus). Harvard Graduate School of Education.
- King, P. E., & Boyatzis, C. J. (2020). Religious and spiritual development. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (7th ed.), 975–1023. Wiley.
- Killen, M., & Dahl, A. (2021). Moral development in children. *Annual Review of Psychology*, 72, 289–318. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-062220-122056>

- Kemendikbudristek. (2022). *Kurikulum Merdeka: Kebijakan dan implementasi*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi RI.
- Lazarides, R., Viljaranta, J., Raufelder, D., & Ittel, A. (2022). Classroom climate, student engagement, and achievement: A multilevel study. *Learning and Instruction*, 80, 101–117. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101568>
- Lerner, R. M., & Callina, K. S. (2021). *Handbook of positive youth development*. Springer.
- Livingstone, S., & Stoilova, M. (2021). The 4Cs: Classifying online risks to children. *Communications*, 46(3), 347–357. <https://doi.org/10.1515/commun-2021-0122>
- Lourenço, O. (2020). Piaget’s theory of cognitive development and the challenges of the 21st century. *New Ideas in Psychology*, 57, 100758. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.100758>
- Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2021). *Universal design for learning: Theory and practice* (Expanded online ed.). CAST.
- Mitra, D. (2021). *Student voice in school reform: Building youth–adult partnerships that strengthen schools and empower youth* (2nd ed.). SUNY Press.
- Murray, D. W., Rosanbalm, K., & Christopoulos, C. (2022). Self-regulation and toxic stress: A review for practitioners. *The Future of Children*, 32(1), 65–83.
- OECD. (2021). *OECD future of education and skills 2030: Conceptual learning framework*. OECD Publishing.
- OECD. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>

- Ortega-Ruiz, R., & Córdoba, A. (2022). Restorative practices in schools: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 137, 106457. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106457>
- Ribble, M., & Park, M. (2022). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know* (4th ed.). ISTE.
- Roorda, D. L., Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2021). Student–teacher relationships and student engagement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33, 1017–1045. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09524-5>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions* (Updated ed.). Routledge.
- Singh, A. S., Saliassi, E., van den Berg, V., et al. (2019). Effects of physical activity interventions on cognitive and academic performance in children and adolescents: A novel combination of a systematic review and recommendations from an expert panel. *British Journal of Sports Medicine*, 53(10), 640–647. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2017-098136>
- Smetana, J. G. (2020). *Parenting, socialization, and children's moral development*. Springer.
- Swanson, H. L., Kehler, P., & Jerman, O. (2021). Working memory, strategy knowledge, and strategy instruction in children's reading comprehension. *Journal of Experimental Child Psychology*, 202, 104996. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104996>
- Turiel, E. (2020). *The development of morality*. Cambridge University Press.
- Twenge, J. M., Hisler, G., & Krizan, Z. (2020). Associations between screen time and sleep duration are primarily driven by portable electronic devices: Evidence from a population-

- based study. *Sleep Health*, 6(3), 337–343.
<https://doi.org/10.1016/j.sleh.2020.01.003>
- UNESCO. (2023). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- UNICEF. (2021). *Child nutrition report 2021: Progress on child wasting and stunting*. UNICEF.
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2019). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 273–285.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.002>
- WHO. (2020). *Guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. World Health Organization.
- World Bank. (2022). *The state of global learning poverty: 2022 update*. World Bank.
<https://www.worldbank.org/learningpoverty>
- Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., et al. (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>
- Zuchdi, D. (2021). *Pendidikan karakter: Konsep dan implementasi di sekolah*. UNY Press.

BAB VI

KURIKULUM DAN PEMBELAJARAN DI SEKOLAH DASAR

A. Pengertian, Fungsi, Dan Prinsip Kurikulum

1. Pengertian Kurikulum

Sebagai titik awal, kurikulum lazim dipahami bukan hanya sebagai daftar topik atau silabus, melainkan sebagai rancangan menyeluruh yang mengarahkan pengalaman belajar peserta didik menuju kompetensi, karakter, dan kontribusi sosial tertentu. Rumusan kontemporer menempatkan kurikulum pada tiga aras yang saling bertaut: *intended curriculum* sebagai maksud normatif yang dirumuskan negara/sekolah, *enacted curriculum* sebagai praktik nyata guru di kelas, serta *experienced curriculum* sebagai jejak yang sungguh-sungguh dialami murid (OECD, 2023). Perspektif berlapis ini menegaskan bahwa kurikulum bukan teks statis, melainkan arsitektur yang hidup—ditafsirkan, dinegosiasikan, lalu dihidupkan melalui interaksi pedagogis dan budaya sekolah.

Pada tataran konseptual, kurikulum modern bergerak dari paradigma penguasaan konten menuju kerangka kompetensi yang mengintegrasikan pengetahuan, keterampilan, sikap, dan nilai. Laporan kebijakan global memetakan pergeseran ke profil lulusan yang memadukan bernalar kritis, kreativitas, kolaborasi, literasi data, serta karakter prososial sebagai inti kurikulum abad ke-21 (UNESCO, 2023; OECD, 2023). Di Indonesia, arah yang sama tercermin pada penekanan *student agency* dan Profil Pelajar Pancasila dalam Kurikulum Merdeka, yang menggeser fokus sempit

mata pelajaran ke penguatan kompetensi lintas disiplin melalui proyek kontekstual (Kemendikbudristek, 2022).

Kurikulum yang bertumpu pada kompetensi menuntut pemetaan progresi belajar—sering disebut *learning progressions*—agar guru dan siswa memiliki gambaran lintasan penguasaan dari tingkat dasar menuju mahir. Kerangka ini membantu menghindari *mile-wide inch-deep curriculum* serta menyiapkan jembatan konseptual yang logis antarkelas (Hattie, 2023). Pemikiran tersebut menyatu ke praktik *assessment for learning* sehingga bukti formatif digunakan sebagai kompas untuk menyesuaikan pengajaran alih-alih sekadar memutuskan nilai akhir (Hattie, 2023; OECD, 2023).

Sudut pandang kurikulum sebagai ekosistem pembelajaran memperluas definisi ke dimensi relasional, etis, dan keadilan. Kurikulum tidak cukup “mengandung” konten bermutu; ia harus memampukan akses yang setara, representasi budaya yang adil, serta pengalaman belajar yang aman secara psikologis agar semua anak dapat *belong* dan berpartisipasi penuh (UNESCO, 2023). Prinsip keadilan ini mengikat rancangan isi, strategi, asesmen, serta dukungan diferensial, terutama bagi kelompok yang rentan tertinggal karena faktor sosial-ekonomi atau geografis (World Bank, 2022; OECD, 2023).

Pemahaman kurikulum juga mencakup integrasi teknologi secara humanis. Kehadiran *learning analytics*, *adaptive practice*, dan tutor berbasis AI membuka peluang personalisasi, namun hanya bernilai jika memperluas agensi murid dan memperkuat kebijaksanaan profesional guru. Literatur AIED menekankan pagar etik—transparansi, minimisasi data, akuntabilitas—agar kurikulum digital tidak berubah menjadi pengawasan berlebihan atau reduksi pembelajaran pada metrik permukaan (Holmes et al., 2022). Definisi

kurikulum karenanya melekat pada tata kelola teknologi yang memuliakan martabat peserta didik.

Ruang lingkup kurikulum mencakup empat komponen yang saling memengaruhi: tujuan profil lulusan, konten/progresi, pedagogi, dan asesmen. Keterpaduan keempatnya menghasilkan *coherence* vertikal dan horizontal—antara jenjang, antar mata pelajaran, serta antara kelas dan komunitas—sehingga pengalaman belajar tidak terfragmentasi (OECD, 2023). Ketika koherensi menguat, guru memperoleh *through-line* yang jelas dari tujuan ke aktivitas, murid menangkap makna “mengapa belajar ini penting”, dan keluarga memahami arah pendidikan yang ditempuh sekolah.

Penjelasan tentang kurikulum juga harus memerhitungkan konteks budaya dan kebijakan nasional. Kerangka Indonesia menautkan kurikulum pada nilai Pancasila, kebinekaan, dan pembangunan berkelanjutan, sekaligus memberi ruang otonomi profesional untuk adaptasi konteks lokal melalui *school-based curriculum development* (Kemendikbudristek, 2022). Otonomi itu bukan kebebasan tanpa arah; ia dibingkai standar kompetensi dan asesmen autentik agar variasi lokal tetap bertemu kualitas yang dapat dipertanggungjawabkan (OECD, 2023).

Dimensi kurikulum sebagai “cerita besar” institusi pendidikan menyiratkan kebutuhan narasi yang memadukan tradisi intelektual, kebutuhan komunitas, dan tantangan masa depan. Sekolah yang mampu menjahit narasi tersebut cenderung lebih konsisten pada pilihan konten, pedagogi, dan asesmen; arah ini selaras temuan kepemimpinan instruksional yang menautkan fokus kurikulum ke mutu pengajaran dan iklim psikologis yang aman (Hallinger & Wang, 2022). Kurikulum, singkatnya, adalah janji mutu yang diucapkan sekolah kepada murid dan masyarakat, lalu dibuktikan setiap hari melalui praktik.

Akhirnya, kurikulum kontemporer tidak hanya merumuskan “apa yang diajarkan”, melainkan “kehidupan belajar seperti apa” yang dihadirkan—apakah mendorong rasa ingin tahu, menghargai perbedaan, menumbuhkan keberanian intelektual, serta memupuk tanggung jawab terhadap diri, sesama, dan bumi. Pemaknaan luas ini mengikat definisi kurikulum pada misi kemanusiaan pendidikan, sebagaimana digarisbawahi agenda *new social contract for education* yang menempatkan pengetahuan, keadilan, dan keberlanjutan sebagai satu tarikan napas (UNESCO, 2023).

2. Fungsi Kurikulum

Sebagai perangkat publik yang strategis, kurikulum memikul sekurangnya enam fungsi utama: fungsi arah, integrasi, regulasi mutu, pemerataan akses, pengembangan profesional, dan akuntabilitas yang memanusiakan. Fungsi arah memposisikan kurikulum sebagai kompas yang menerjemahkan visi pendidikan nasional ke tujuan, capaian belajar, dan pengalaman kelas. Profil kompetensi yang eksplisit—misalnya bernalar kritis, kreatif, kolaboratif, berkarakter—memberi orientasi yang stabil di tengah perubahan pengetahuan dan teknologi (OECD, 2023; UNESCO, 2023). Kejelasan arah mengurangi *initiative fatigue* karena sekolah dapat menilai keselarasan program terhadap garis besar kompetensi inti.

Fungsi integrasi menautkan disiplin, ranah kognitif-sosial-emosional, serta koneksi sekolah-komunitas agar belajar terasa bermakna. Pendekatan tematik, *project-based learning*, dan *service learning* menjadi wahana yang mengikat literasi, numerasi, sains, seni, dan kewargaan ke masalah nyata; bukti kebijakan menunjukkan korelasi positif model integratif terhadap motivasi, ketekunan, dan transfer lintas konteks saat scaffolding dirancang cermat (OECD, 2023; Hattie, 2023). Integrasi juga meliputi

representasi budaya yang adil, sehingga peserta didik melihat diri dan komunitasnya tercermin pada pengetahuan yang dipelajari (UNESCO, 2023).

Fungsi regulasi mutu berjalan melalui progresi belajar, pedoman pedagogi, dan asesmen. Progresi yang jelas mencegah tumpang tindih dan *gaps*, sementara pedoman pedagogi berbasis bukti—misalnya penjelasan eksplisit, *worked examples*, *retrieval practice*, *feedback* presisi—terkait kuat dengan peningkatan capaian lintas mata pelajaran (Hattie, 2023). Fungsi ini bukan menstandarkan cara mengajar secara kaku, melainkan menawarkan *best bets* yang dapat diadaptasi konteks; posisi tersebut sejalan seruan *evidence-informed practice* global (OECD, 2023).

Fungsi pemerataan akses menuntut kurikulum yang dapat diakses semua anak, termasuk mereka yang berada di wilayah 3T atau berasal dari kelompok rentan. Prinsip *universal design for learning* dan diferensiasi—*multiple means of representation, expression, engagement*—menjadi jembatan agar tujuan sama dapat ditempuh melalui rute yang setara martabatnya (OECD, 2023). Kebijakan afirmatif terhadap sumber belajar, pelatihan, dan penempatan guru berpengalaman dibutuhkan agar kurikulum tidak hanya ideal di dokumen, melainkan hidup di kelas-kelas yang paling membutuhkan (World Bank, 2022).

Fungsi pengembangan profesional memposisikan kurikulum sebagai sumber belajar bagi guru. Dokumen yang menyertakan contoh progresi, artefak contoh karya, rubrik, serta ilustrasi unit pembelajaran membuat pengembangan profesional bersifat *practice-embedded*. Riset kepemimpinan instruksional menunjukkan bahwa kurikulum yang kaya artefak memudahkan *learning walk*, *peer observation*, dan *PLC* menelaah mutu pengajaran berbasis bukti karya siswa, bukan sekadar kepatuhan

administratif (Hallinger & Wang, 2022). Kurikulum, pada titik ini, adalah sarana dialog profesional yang menyatukan bahasa mutu antarguru.

Fungsi akuntabilitas yang memanusiakan menegaskan bahwa bukti capaian harus digunakan untuk perbaikan, bukan penghukuman. *Assessment for learning* menempatkan data formatif sebagai sinyal instruksional; kurikulum yang menegaskan *feedback* deskriptif, rubrik ramah-siswa, dan portofolio autentik cenderung menggerakkan kemajuan karena peserta didik memahami langkah berikutnya (Hattie, 2023). Agenda kebijakan terbaru menganjurkan keseimbangan bukti sumatif-formatif agar akuntabilitas mendorong *continuous improvement* tanpa merusak iklim psikologis (OECD, 2023).

Fungsi kurikulum sebagai penguat motivasi dan kesejahteraan sering terlupakan, padahal struktur tujuan yang bermakna, otonomi terarah, dan rasa mampu terkait langsung dengan motivasi intrinsik menurut *self-determination theory* (Ryan & Deci, 2020). Kurikulum yang membuka *guided choice*—topik proyek setara bobot, format ekspresi beragam, jalur tugas bertingkat—memberi ruang agensi tanpa menurunkan standar. Keterpaduan *social and emotional learning* pada rutinitas sekolah memperkuat regulasi emosi dan iklim aman yang menjadi prasyarat berpikir mendalam (Durlak et al., 2021), sehingga fungsi kurikulum turut menyentuh *well-being* akademik.

Fungsi kurikulum pada ranah digital berkaitan dengan literasi informasi, keamanan data, serta kewargaan digital. Kerangka yang eksplisit tentang verifikasi sumber, atribusi, etika *online*, dan penggunaan *learning analytics* secara transparan melindungi hak anak sekaligus memungkinkan personalisasi yang adil (Holmes et al.,

2022; UNESCO, 2023). Penegasan prinsip *human-centered AI*—guru sebagai kurator profesional, bukan operator metrik—menjaga agar fungsi kurikulum digital tidak tergelincir menjadi *ed-tech determinism*.

Fungsi kurikulum sebagai kontrak sosial antara sekolah dan komunitas menutup gambaran ini. Masyarakat berhak mengetahui arah, standar, dan bukti kemajuan pendidikan setempat; sekolah berkewajiban memberi laporan yang jujur, naratif, dan dapat ditindaklanjuti. Laporan berbasis portofolio, pameran karya, dan *student-led conference* membuat publik melihat nilai tambah pendidikan melampaui angka tunggal, sejalan seruan *new social contract* yang mengikat pendidikan pada keadilan dan keberlanjutan (UNESCO, 2023). Kurikulum, karenanya, menjalankan fungsi representasi—menunjukkan siapa kita, mau menjadi apa, dan bagaimana mencapainya bersama.

3. Prinsip Kurikulum

Sebagai landasan operasional, prinsip kurikulum memberi pagar agar keputusan isi, pedagogi, asesmen, dan tata kelola tetap konsisten terhadap tujuan. Ragam literatur kebijakan dan riset pembelajaran mutakhir menyarankan sekurangnya sembilan prinsip: berorientasi kompetensi dan nilai, berkeadilan dan inklusif, koheren dan berprogresi, berbasis bukti, bermakna dan kontekstual, memerdekakan agensi, adaptif-teknologis yang humanis, kolaboratif-partisipatif, serta akuntabel-reflektif.

Prinsip berorientasi kompetensi dan nilai menegaskan bahwa kurikulum merumuskan *what learners should be able to do and be*, bukan hanya *what they should know*. Profil kompetensi—kognitif, sosial-emosional, karakter, dan kewargaan—harus terurai ke

learning outcomes yang terukur sekaligus bernilai publik (OECD, 2023; UNESCO, 2023). Penjabaran menuju indikator keberhasilan yang dapat diobservasi memudahkan perancangan pengalaman belajar dan *feedback* yang menggerakkan (Hattie, 2023).

Prinsip berkeadilan dan inklusif memastikan setiap anak mendapat akses bermakna pada tujuan yang sama melalui dukungan diferensial. Penerapan *universal design for learning*, bahan ajar multirepresentasi, dan opsi ekspresi memberi jalan bagi keragaman kebutuhan—baik karena perbedaan kesiapan, minat, modalitas, bahasa rumah, maupun disabilitas—tanpa memisahkan mereka dari komunitas belajar (OECD, 2023). Prinsip ini juga menuntut representasi budaya yang adil agar kurikulum tidak menjadi cermin untuk sebagian kecil kelompok saja (UNESCO, 2023).

Prinsip koheren dan berprogresi menjaga kesinambungan lintas kelas dan antar disiplin. *Learning progressions* yang eksplisit—misalnya dari pengenalan ke *fluency*, lalu ke aplikasi dan transfer—mengarahkan perancangan unit pelajaran serta mencegah pengulangan dangkal atau loncatan konsep yang mematahkan pemahaman (Hattie, 2023). Koherensi horizontal memastikan tema lintas mata pelajaran disusun saling menguatkan, sementara koherensi vertikal memastikan jenjang berikutnya membangun dari fondasi yang nyata (OECD, 2023).

Prinsip berbasis bukti menuntut kurikulum bertumpu pada temuan kuat tentang apa yang bekerja. Strategi instruksional dengan *effect size* besar—penjelasan eksplisit, pemodelan strategi, *worked examples*, *spaced retrieval*, *formative feedback*—perlu diurututamakan, lalu diadaptasi sesuai konteks kelas (Hattie, 2023). Prinsip ini tidak menutup kreativitas; ia justru menyediakan *best*

starting points agar inovasi bertolak dari basis yang kukuh, bukan preferensi sesaat.

Prinsip bermakna dan kontekstual mengarahkan unit kurikulum untuk menautkan konsep ke situasi nyata, persoalan komunitas, dan *big ideas* lintas disiplin. Proyek otentik, studi kasus lokal, dan *service learning* mengubah belajar dari reproduksi informasi menjadi produksi pengetahuan yang bernilai bagi sekitar (OECD, 2023). Ketika tugas memiliki audiens publik, standar kualitas naik secara alami, sementara motivasi terjaga karena siswa melihat *why* di balik *what*.

Prinsip memerdekakan agensi berakar pada *self-determination theory*—otonomi, kompetensi, keterhubungan—yang berkorelasi kuat dengan motivasi dan ketekunan (Ryan & Deci, 2020). Rancangan kurikulum sebaiknya menyediakan *guided choice* pada topik, peran, atau format karya; menawarkan jenjang tantangan yang pas; dan menanamkan *feedback* yang menegaskan usaha serta strategi, bukan label kemampuan. Ketika agensi tumbuh, siswa beralih dari kepatuhan ke kepemilikan proses belajar.

Prinsip adaptif-teknologis yang humanis memanfaatkan perangkat digital untuk memperkaya pemaknaan, bukan menggantikannya. Teknologi dipilih saat ia memperkuat diferensiasi, umpan balik cepat, kolaborasi, dan visualisasi konsep; pada saat bersamaan, kebijakan privasi, transparansi algoritme, dan *data minimization* ditegakkan agar personalisasi tidak berujung *over-surveillance* (Holmes et al., 2022; UNESCO, 2023). Guru tetap menjadi kurator etik dan pedagogis di tengah kemunculan *ed-tech* baru.

Prinsip kolaboratif-partisipatif menempatkan kurikulum sebagai karya bersama: negara memberi arah, sekolah menafsirkan,

guru mengkreasi, siswa berkontribusi suara, dan keluarga-komunitas menjadi mitra. Bukti kepemimpinan menunjukkan bahwa partisipasi memperkuat *buy-in* dan konsistensi pelaksanaan, sekaligus meningkatkan kualitas pembelajaran karena keputusan bersandar pada pengalaman praktik, bukan asumsi (Hallinger & Wang, 2022). Forum *PLC*, *student voice*, serta kemitraan komunitas mewujudkan prinsip ini pada relasi nyata.

Prinsip akuntabel-reflektif menyatukan tanggung jawab mutu dengan budaya belajar organisasi. Data kurikulum—artefak karya, catatan observasi, rubrik, portofolio—digunakan untuk siklus *plan-do-study-act*, bukan sekadar pelaporan. Penekanan *assessment for learning* membuat evaluasi menjadi percakapan bermakna tentang langkah perbaikan; arah ini sejalan seruan kebijakan agar akuntabilitas memfasilitasi perbaikan berkelanjutan (Hattie, 2023; OECD, 2023).

Kesembilan prinsip ini saling menguatkan. Koherensi tanpa keadilan berisiko rapi namun eksklusif; keadilan tanpa bukti rentan jatuh ke niat baik tanpa dampak; teknologi tanpa humanisme mudah berubah menjadi alat kontrol; agensi tanpa progresi konseptual dapat melebar tanpa kedalaman. Kurikulum yang matang merajut keseimbangan: tegas pada tujuan, luwes pada rute; setara pada peluang, tinggi pada standar; modern pada teknologi, hangat pada relasi. Pijakan seperti itu memberi sekolah keberanian memilih hal-hal yang penting, meniadakan yang mengganggu, serta menumbuhkan yang berdampak—sebuah etos kurikulum yang relevan untuk masa kini dan tahan uji masa depan (UNESCO, 2023; OECD, 2023; Hattie, 2023).

B. Kurikulum Merdeka Dan Konsep Pembelajaran Berdiferensiasi

1. Kurikulum Merdeka: Paradigma, Tujuan, dan Konteks Kebijakan

Kurikulum senantiasa dipandang sebagai jantung pendidikan, sebab dari sanalah denyut kehidupan sekolah dan arah peradaban bangsa ditentukan. Ia tidak hanya mengatur isi pembelajaran berupa mata pelajaran dan jam pelajaran, tetapi juga merefleksikan visi filosofis tentang manusia ideal yang hendak dibentuk serta masyarakat yang dicita-citakan. Karena itu, kurikulum selalu mengandung dimensi ideologis, politis, kultural, dan pedagogis yang saling berkelindan. Di Indonesia, perjalanan panjang reformasi kurikulum kerap diwarnai dialektika antara kebutuhan standar nasional dan keragaman lokal, antara tuntutan global dan identitas bangsa. Dari titik inilah lahir *Kurikulum Merdeka*, sebuah gagasan yang memosisikan kebebasan belajar bukan sekadar jargon, melainkan landasan filosofis dan strategis yang mengubah cara pandang terhadap proses pendidikan.

Kurikulum Merdeka hadir sebagai jawaban atas kritik terhadap model kurikulum sebelumnya yang dianggap terlalu padat, seragam, dan minim fleksibilitas. Kurikulum 2013, misalnya, meskipun membawa semangat integrasi pengetahuan, keterampilan, dan sikap, dalam praktiknya sering menimbulkan keluhan karena beban materi yang berlebihan, penekanan administratif yang tinggi, serta ruang gerak guru yang terbatas. Realitas ini mengakibatkan pembelajaran lebih menekankan kepatuhan pada dokumen resmi ketimbang pemenuhan kebutuhan nyata siswa di kelas. Kritik tersebut kemudian diperkuat oleh hasil survei internasional seperti *Programme for International Student Assessment (PISA)* yang

menunjukkan capaian literasi, numerasi, dan sains siswa Indonesia masih berada di bawah rata-rata OECD. Kurikulum Merdeka merespons kondisi ini dengan menawarkan paradigma yang lebih sederhana, luwes, dan berpusat pada siswa.

Paradigma dasar Kurikulum Merdeka adalah *student-centered learning*, yakni pembelajaran yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif dengan otonomi relatif untuk mengeksplorasi minat, bakat, dan potensinya. Orientasi ini jelas berbeda dengan pola tradisional yang menempatkan siswa sekadar sebagai penerima pengetahuan dari guru. Inspirasi filosofis Kurikulum Merdeka dapat ditelusuri dari gagasan Ki Hadjar Dewantara tentang *merdeka belajar*. Menurutnya, pendidikan yang ideal adalah pendidikan yang memerdekakan manusia dari belenggu ketidaktahuan, ketidakmampuan, dan keterasingan dari lingkungan sosialnya. Dengan kata lain, pendidikan harus mencetak manusia merdeka, yakni pribadi yang mampu berpikir, merasa, dan bertindak sesuai dengan potensi serta tanggung jawabnya.

Legitimasi Kurikulum Merdeka bukan hanya berasal dari wacana filosofis, tetapi juga dari basis regulasi yang kuat. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi menerbitkan berbagai dokumen kebijakan resmi, salah satunya *Kurikulum Merdeka: Kebijakan dan Implementasi* (Kemendikbudristek, 2022), yang menegaskan arah transformasi kurikulum nasional. Regulasi ini memperlihatkan bahwa Kurikulum Merdeka tidak berdiri sendiri, melainkan bagian integral dari upaya mewujudkan amanat Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional dan Peraturan Pemerintah Nomor 57 Tahun 2021 tentang Standar Nasional Pendidikan. Intinya, kurikulum ini bertujuan meningkatkan kualitas pendidikan melalui pembelajaran yang lebih fleksibel, fokus pada kompetensi

esensial, serta adaptif terhadap dinamika sosial, ekonomi, dan teknologi. Dengan kerangka hukum yang kokoh, Kurikulum Merdeka bukan sekadar ide konseptual, melainkan kebijakan yang sah dan strategis dalam konteks nasional.

Konteks global semakin memperkuat urgensi Kurikulum Merdeka. Laporan OECD *Future of Education and Skills 2030* (2021, 2023) menekankan perlunya sistem pendidikan mempersiapkan generasi yang memiliki kompetensi abad ke-21: berpikir kritis, kreativitas, komunikasi, kolaborasi, serta kecakapan beradaptasi dalam dunia yang penuh ketidakpastian. Demikian pula, UNESCO melalui laporan *Reimagining Our Futures Together* (2023) menegaskan bahwa pendidikan masa depan harus menekankan literasi digital, literasi lingkungan, dan keterampilan hidup berdampingan dalam keberagaman global. Indonesia dengan Kurikulum Merdeka tidak sekadar mengikuti arus global tersebut, tetapi mengkontekstualisasikannya dengan nilai luhur Pancasila, sehingga relevansi internasional tetap berpijak pada jati diri nasional.

Inovasi paling menonjol dalam Kurikulum Merdeka adalah hadirnya *Profil Pelajar Pancasila* sebagai orientasi normatif dan praktis. Profil ini berfungsi sebagai kompas strategis yang menuntun arah pembelajaran, asesmen, hingga budaya sekolah. Terdapat enam dimensi yang dikembangkan: (1) beriman, bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, dan berakhlak mulia; (2) berkebinekaan global; (3) gotong royong; (4) mandiri; (5) bernalar kritis; dan (6) kreatif. Keenam dimensi tersebut bukan hanya kumpulan kompetensi, tetapi kristalisasi dari amanat ideologis Pancasila, kerangka regulatif pendidikan nasional, dan rekomendasi global tentang kompetensi masa depan. Dengan demikian, Profil Pelajar Pancasila

menghadirkan sintesis antara identitas nasional, kebijakan negara, dan tuntutan dunia.

Peran *Profil Pelajar Pancasila* juga mengubah cara pandang terhadap keberhasilan pendidikan. Keberhasilan tidak lagi semata diukur dari skor ujian nasional atau capaian kognitif yang terstandar, melainkan dari sejauh mana peserta didik berkembang menjadi pribadi berkarakter, berdaya saing, dan berakar pada identitas bangsa. Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5) yang diwajibkan dalam Kurikulum Merdeka, misalnya, mendorong siswa untuk belajar melalui pengalaman nyata yang bersifat lintas disiplin, kontekstual, dan berorientasi pada pemecahan masalah. Hal ini sejalan dengan prinsip *experiential learning* yang menekankan pembentukan sikap dan keterampilan melalui keterlibatan langsung.

Jika ditilik dari perspektif filosofis, regulatif, dan global, Kurikulum Merdeka sesungguhnya menandai pergeseran signifikan dari paradigma lama menuju sistem pendidikan yang lebih humanis, adaptif, dan visioner. Ia berusaha merajut keseimbangan antara kebutuhan lokal yang beragam, tuntutan kebijakan nasional yang seragam, dan ekspektasi global yang dinamis. Hal ini menegaskan bahwa pendidikan Indonesia tidak hanya berfungsi sebagai instrumen pembangunan ekonomi, melainkan juga sebagai sarana pembentukan manusia utuh yang mampu hidup bermakna, berkontribusi pada masyarakat, serta menjaga keberlanjutan dunia.

Lebih jauh, Kurikulum Merdeka menunjukkan arah baru bahwa kebijakan pendidikan tidak boleh hanya berorientasi pada pencapaian akademik jangka pendek, tetapi harus menyentuh dimensi keberlanjutan. Pendidikan diarahkan agar menghasilkan generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga tangguh secara moral, sosial, dan spiritual. Di sinilah makna filosofis

dari istilah *merdeka* menemukan konteksnya: kebebasan belajar yang bertanggung jawab, kebebasan yang berakar pada nilai, dan kebebasan yang menuntun pada keberadaban. Dengan kerangka ini, Kurikulum Merdeka dapat dipandang sebagai strategi besar bangsa Indonesia untuk menyiapkan generasi emas 2045 yang tidak tercerabut dari akar budayanya, namun tetap mampu bersaing di panggung global.

2. Konsep dan Praktik Pembelajaran Berdiferensiasi

Pembelajaran berdiferensiasi adalah paradigma pedagogis yang menempatkan keragaman peserta didik sebagai titik berangkat dalam merancang pengalaman belajar. Setiap anak memiliki keunikan dalam gaya belajar, minat, tingkat kesiapan, dan konteks sosial-budaya yang melingkupinya. Karena itu, pendekatan seragam yang menekankan penyampaian materi identik kepada seluruh kelas cenderung mengabaikan perbedaan-perbedaan esensial tersebut. Konsep ini sejalan dengan gagasan pendidikan inklusif dan humanis yang menempatkan anak sebagai subjek belajar dengan hak untuk berkembang sesuai potensinya.

Secara teoretis, pembelajaran berdiferensiasi berakar pada pemikiran konstruktivisme yang menekankan bahwa pengetahuan dibangun secara aktif oleh siswa berdasarkan pengalaman dan interaksi mereka dengan lingkungan. Piaget menekankan pentingnya tahapan perkembangan kognitif, sementara Vygotsky menyoroti konsep *zone of proximal development* (ZPD), yakni ruang antara kemampuan aktual yang dimiliki anak dan potensi perkembangan yang dapat dicapai dengan bantuan guru atau teman sebaya. Kedua kerangka ini memperlihatkan bahwa proses belajar yang efektif harus mempertimbangkan tingkat kesiapan yang berbeda pada setiap peserta didik agar setiap individu dapat tumbuh secara optimal sesuai tahapannya.

Tomlinson (2014) menjadi salah satu tokoh yang memperkenalkan istilah *differentiated instruction* secara sistematis. Ia menyebut pembelajaran berdiferensiasi sebagai upaya guru menyesuaikan isi, proses, produk, dan lingkungan belajar untuk mengakomodasi kebutuhan siswa yang beragam. Konsep ini menuntut guru tidak lagi memandang kelas sebagai entitas homogen, melainkan sebagai komunitas yang kaya dengan variasi. Oleh sebab itu, keberhasilan pembelajaran berdiferensiasi sangat ditentukan oleh kepekaan guru dalam mengenali profil belajar siswa, serta keterampilan pedagogis untuk menyesuaikan strategi.

Dimensi utama dalam pembelajaran berdiferensiasi terdiri atas konten, proses, dan produk. Guru dapat menyesuaikan materi pembelajaran berdasarkan tingkat kesiapan siswa. Mereka yang sudah memiliki kemampuan tinggi dapat diberikan materi lebih menantang berupa bacaan tambahan atau proyek penelitian, sementara yang masih membutuhkan dukungan difasilitasi dengan ringkasan, peta konsep, atau media visual. Dengan demikian, setiap anak tetap mengakses kompetensi inti, tetapi dengan kedalaman yang berbeda. Proses pembelajaran juga perlu diatur secara bervariasi. Ada siswa yang lebih mudah memahami materi melalui diskusi kelompok, sementara yang lain lebih nyaman dengan eksplorasi mandiri atau praktik langsung. Metode seperti *learning stations*, diskusi berbasis masalah, maupun simulasi dapat mendorong keterlibatan multisensori. Produk pembelajaran pun seyogianya dibuat beragam. Anak bisa mengekspresikan pemahaman melalui esai, poster, karya seni, presentasi, atau proyek digital. Keragaman produk menunjukkan bahwa asesmen tidak hanya dilihat sebagai hasil tunggal, melainkan refleksi dari ekspresi belajar yang plural. Selain itu, lingkungan belajar juga merupakan faktor penting. Guru perlu mengatur ruang kelas agar mendukung

gaya belajar berbeda, menyediakan area untuk kerja kelompok maupun individual, menciptakan suasana yang kondusif untuk diskusi, dan memberi akses pada sumber belajar yang variatif, baik digital maupun konvensional.

Implementasi pembelajaran berdiferensiasi di sekolah dasar memiliki tantangan sekaligus peluang. Anak usia sekolah dasar berada pada tahap perkembangan kognitif operasional konkret menurut Piaget, sehingga mereka lebih mudah memahami konsep bila disajikan melalui pengalaman nyata, benda konkret, atau visualisasi. Guru dapat merancang aktivitas berbasis proyek atau kegiatan tematik integratif agar siswa mampu mengaitkan materi dengan kehidupan sehari-hari. Dalam pembelajaran tema lingkungan, misalnya, kelas dapat dibagi dalam kelompok berdasarkan minat: ada yang meneliti kualitas air, ada yang berfokus pada penghijauan, dan ada yang mengembangkan kampanye kesadaran ekologis. Meski kontennya sama, proses dan produk belajar berbeda sesuai potensi siswa. Dalam matematika, siswa yang sudah menguasai operasi dasar dapat diberi tantangan soal cerita kompleks, sedangkan yang lain diperkuat dengan manipulatif konkret seperti balok atau koin. Tugas berjenjang dapat disiapkan agar semua siswa belajar sesuai tingkat tantangan yang proporsional.

Teknologi pendidikan memberi peluang luas untuk mendukung diferensiasi. Platform digital mampu menyediakan materi dengan berbagai tingkat kesulitan, video pembelajaran, kuis interaktif, hingga simulasi. *Learning analytics* bahkan memungkinkan guru memantau perkembangan tiap siswa secara rinci. Namun, teknologi tidak boleh menggantikan esensi kemanusiaan dalam belajar. Guru tetap perlu hadir sebagai pendamping etis agar siswa tidak sekadar menjadi konsumen informasi, melainkan pembelajar aktif yang kritis.

Meski demikian, praktik di lapangan menunjukkan sejumlah tantangan. Pertama, keterbatasan jumlah guru dan tingginya rasio siswa membuat diferensiasi sulit dilaksanakan. Guru sering terbebani tugas administratif sehingga waktu untuk merancang strategi terfokus berkurang. Kedua, pemahaman guru tentang konsep ini masih beragam. Ada yang keliru mengartikan diferensiasi sebagai kewajiban menyediakan materi berbeda bagi tiap siswa, padahal intinya adalah menyediakan jalur bervariasi menuju tujuan yang sama. Pelatihan profesional guru menjadi kebutuhan mendesak untuk memperkuat kompetensi merencanakan, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran berdiferensiasi. Ketiga, sistem asesmen yang masih menekankan tes standar menyulitkan ruang bagi diferensiasi. Agar efektif, evaluasi harus memberi ruang pada berbagai ekspresi siswa dan menekankan umpan balik formatif, bukan sekadar angka akhir.

Konteks kebijakan nasional memberikan dukungan bagi praktik ini. Kurikulum Merdeka menekankan prinsip *student-centered learning* dan fleksibilitas, sehingga guru memiliki keleluasaan untuk menyesuaikan strategi sesuai konteks kelas. Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5) bahkan secara eksplisit menuntut pengalaman belajar yang beragam, kontekstual, dan kolaboratif. Pembelajaran berdiferensiasi dalam kerangka ini bukan hanya strategi tambahan, melainkan bagian integral dari filosofi kurikulum nasional. Lebih dari itu, pembelajaran berdiferensiasi menjadi instrumen penting untuk mewujudkan dimensi Profil Pelajar Pancasila. Siswa belajar mandiri ketika mereka memilih cara belajar sesuai minatnya; bernalar kritis ketika menghadapi tugas pemecahan masalah; kreatif ketika menampilkan produk belajar yang variatif; dan gotong royong ketika bekerja sama

dalam kelompok. Dengan demikian, diferensiasi mendukung integrasi antara kebijakan kurikulum dan praktik kelas sehari-hari.

Keseluruhan gagasan ini menegaskan bahwa pembelajaran berdiferensiasi adalah paradigma yang mengakui keragaman anak sebagai modal, bukan hambatan. Ia menuntut guru berperan sebagai perancang pengalaman belajar yang fleksibel, adaptif, dan responsif. Konsep ini berakar pada teori konstruktivis, diperkuat oleh praktik inklusif, dan kini mendapat legitimasi melalui kebijakan kurikulum. Tantangan implementasi memang nyata, mulai dari keterbatasan sumber daya hingga sistem asesmen yang kurang mendukung. Namun, dengan dukungan kebijakan, pelatihan profesional, serta budaya sekolah yang inklusif, pembelajaran berdiferensiasi dapat menjadi jalan untuk mewujudkan pendidikan yang adil dan bermakna.

Dengan memandang setiap anak sebagai individu unik, pembelajaran berdiferensiasi tidak hanya strategi teknis, melainkan filosofi pendidikan yang sejati. Ia membebaskan anak untuk belajar sesuai potensinya, menumbuhkan rasa percaya diri, serta mempersiapkan mereka menjadi manusia yang berkarakter, kritis, kreatif, dan mampu hidup berdampingan di tengah kompleksitas dunia modern.

3. Kurikulum Merdeka dan Pembelajaran Berdiferensiasi

Integrasi Kurikulum Merdeka dan pembelajaran berdiferensiasi merepresentasikan arah baru pendidikan dasar di Indonesia yang menekankan fleksibilitas, keadilan, dan relevansi dalam menjawab keragaman peserta didik serta dinamika sosial yang terus berkembang. Kedua konsep ini pada hakikatnya berangkat dari kesadaran bahwa pendidikan tidak dapat lagi dipahami sebagai proses seragam yang menyamakan anak dalam satu pola, melainkan

sebagai ekosistem yang menghargai perbedaan individu dan mengarahkan potensi mereka menuju capaian kompetensi yang esensial sekaligus berkarakter. Kurikulum Merdeka lahir dari kritik terhadap kurikulum sebelumnya yang dianggap terlalu padat dan seragam, sehingga mengurangi ruang kreativitas dan otonomi guru maupun sekolah. Di sisi lain, pembelajaran berdiferensiasi hadir sebagai strategi praktis yang mampu menjawab prinsip Kurikulum Merdeka dengan menyesuaikan isi, proses, dan produk pembelajaran sesuai profil belajar anak.

Hubungan keduanya bersifat sinergis karena Kurikulum Merdeka menyediakan kerangka normatif, regulatif, sekaligus filosofis, sementara pembelajaran berdiferensiasi merupakan instrumen operasional yang memastikan prinsip tersebut berjalan dalam ruang kelas. Visi *student-centered learning* yang diusung Kurikulum Merdeka menemukan relevansi praksisnya ketika guru benar-benar mampu menyusun pembelajaran yang menyesuaikan minat, bakat, serta tingkat kesiapan peserta didik. Lebih jauh, integrasi ini menjadi landasan kuat untuk mewujudkan Profil Pelajar Pancasila sebagai orientasi utama pendidikan nasional. Dimensi mandiri, bernalar kritis, kreatif, gotong royong, beriman dan bertakwa, serta berkebinekaan global tidak akan tumbuh hanya dengan dokumen kurikulum, melainkan dengan pembelajaran yang memberi ruang diferensiasi bagi setiap anak untuk mengekspresikan dirinya.

Dari sisi peluang, integrasi Kurikulum Merdeka dan pembelajaran berdiferensiasi memperkuat kualitas pendidikan dasar melalui fleksibilitas yang lebih besar bagi guru dan sekolah. Struktur kurikulum yang longgar memungkinkan sekolah menyesuaikan program sesuai kebutuhan lokal, sementara diferensiasi memastikan kebutuhan individual siswa juga terpenuhi. Dalam konteks global,

laporan OECD tentang Future of Education and Skills 2030 serta rekomendasi UNESCO tentang pendidikan masa depan menegaskan perlunya sistem pendidikan yang adaptif, berorientasi kompetensi, serta mampu menumbuhkan literasi baru seperti digital, budaya, dan lingkungan. Integrasi antara Kurikulum Merdeka dan diferensiasi secara langsung menjawab arah global ini sekaligus mengakar pada nilai lokal melalui Profil Pelajar Pancasila. Hal ini menjadikan Indonesia tidak hanya mengikuti tren global, melainkan menyumbangkan model khas yang berpijak pada filosofi bangsa.

Namun demikian, terdapat tantangan yang signifikan. Pertama, kesiapan guru menjadi faktor kunci. Tidak semua guru memiliki pemahaman yang mendalam mengenai diferensiasi, bahkan ada yang menganggapnya sekadar memberi materi berbeda untuk setiap siswa, padahal esensinya adalah memberi jalur berbeda untuk mencapai tujuan yang sama. Tanpa pelatihan berkelanjutan dan komunitas belajar profesional, guru berpotensi mengimplementasikan secara parsial sehingga esensi diferensiasi hilang. Kedua, sistem evaluasi pendidikan yang masih menekankan tes standar menjadi penghambat. Jika asesmen tetap berfokus pada capaian kognitif tunggal, maka fleksibilitas dan variasi produk belajar yang ditawarkan diferensiasi akan sulit diakui nilainya. Ketiga, disparitas sarana dan prasarana antar sekolah di Indonesia masih cukup lebar. Sekolah perkotaan dengan akses teknologi mungkin lebih mudah menerapkan diferensiasi berbasis digital, sementara sekolah di daerah terpencil kerap terbatas pada media konvensional.

Meski demikian, tantangan tersebut sekaligus membuka peluang refleksi kebijakan. Integrasi Kurikulum Merdeka dan diferensiasi memerlukan pendekatan sistemik: kebijakan yang konsisten, asesmen autentik yang menilai proses dan produk

beragam, serta dukungan teknologi yang merata. Ke depan, investasi besar pada pengembangan kapasitas guru harus menjadi prioritas, bukan hanya berupa pelatihan satu kali, tetapi pendampingan berkelanjutan yang kontekstual dengan kondisi kelas. Selain itu, pemanfaatan teknologi harus diposisikan secara humanis. *Learning analytics* dapat membantu guru mengenali pola belajar siswa, tetapi guru tetap berperan sebagai pendamping yang memahami aspek emosional dan sosial anak, bukan hanya data angka.

Proyeksi ke depan menunjukkan bahwa bila integrasi ini berjalan konsisten, pendidikan dasar Indonesia akan lebih mampu menyiapkan generasi dengan kompetensi adaptif dan karakter kuat. Kurikulum Merdeka akan berfungsi sebagai payung besar yang memberikan arah visi, sementara pembelajaran berdiferensiasi menjadi jantung operasional di kelas yang membuat visi tersebut hidup. Anak-anak akan tumbuh dalam ekosistem belajar yang tidak sekadar menyiapkan mereka menghadapi ujian, tetapi membekali mereka dengan keterampilan hidup, kepercayaan diri, dan kesadaran akan peran sosialnya. Sekolah dasar, yang selama ini sering dianggap sekadar tahap awal, akan benar-benar menjadi fondasi kokoh pembentukan manusia seutuhnya.

Keterhubungan Kurikulum Merdeka dan diferensiasi juga akan menuntut perubahan budaya sekolah. Kepala sekolah dan tenaga kependidikan perlu menjadi pemimpin pembelajaran yang memberi ruang inovasi, bukan sekadar pengawas administrasi. Orang tua dan masyarakat pun harus dilibatkan sebagai mitra dalam memahami keragaman kebutuhan anak, sehingga proses diferensiasi tidak berhenti di ruang kelas, melainkan mendapat penguatan di lingkungan rumah dan komunitas. Dengan demikian, pendidikan dasar akan menjadi pengalaman yang utuh, menyambungkan nilai-

nilai Pancasila dengan kompetensi global, serta membentuk generasi yang siap menghadapi tantangan zaman dengan akar budaya yang kuat.

Integrasi ini akhirnya menegaskan bahwa pendidikan bukan sekadar instrumen pembangunan ekonomi, melainkan sarana memerdekakan manusia dari ketidaktahuan dan keterbelakangan. Kurikulum Merdeka memberikan kerangka filosofis dan regulatif yang visioner, sementara pembelajaran berdiferensiasi menjadikan visi itu nyata dalam praktik. Tantangan yang ada tidak dapat diabaikan, tetapi juga tidak boleh dijadikan alasan untuk stagnasi. Justru di situlah letak urgensinya: pendidikan harus selalu adaptif, reflektif, dan progresif. Jika Indonesia konsisten mengintegrasikan keduanya, maka proyeksi masa depan pendidikan dasar akan melahirkan generasi yang bukan hanya cerdas secara akademik, tetapi juga berkarakter, kreatif, kritis, dan peduli, sehingga mampu hidup bermakna dan berkontribusi pada dunia yang terus berubah.

Integrasi antara Kurikulum Merdeka dan pembelajaran berdiferensiasi menegaskan bahwa pendidikan dasar di Indonesia sedang bergerak menuju paradigma yang lebih humanis, adaptif, dan visioner. Kurikulum Merdeka memberi kerangka filosofis dan regulatif yang menempatkan peserta didik sebagai subjek utama, sedangkan pembelajaran berdiferensiasi menghadirkan strategi konkret agar kerangka itu tidak berhenti pada dokumen kebijakan, melainkan terwujud dalam pengalaman belajar sehari-hari. Dengan demikian, keterhubungan keduanya memperlihatkan bahwa kualitas pendidikan bukan semata ditentukan oleh isi kurikulum, tetapi juga oleh bagaimana kurikulum itu dihidupkan melalui praktik yang peka terhadap keragaman anak.

Meskipun peluang yang ditawarkan sangat besar, tantangan implementasi tetap nyata. Kesiapan guru, disparitas sumber daya,

dan sistem asesmen yang masih dominan berbasis tes menjadi hambatan yang perlu dijawab dengan kebijakan berkelanjutan, pendampingan profesional, serta budaya sekolah yang lebih inklusif. Di titik ini, Kurikulum Merdeka dan pembelajaran berdiferensiasi menuntut perubahan paradigma tidak hanya dari guru, tetapi juga dari pemimpin sekolah, orang tua, dan masyarakat. Integrasi tersebut memerlukan ekosistem yang saling mendukung, di mana kebijakan, pelatihan, sarana, serta nilai-nilai kolektif bergerak bersama menuju tujuan yang sama.

Proyeksi ke depan menunjukkan bahwa bila integrasi ini dijalankan konsisten, pendidikan dasar akan semakin berfungsi sebagai fondasi kokoh pembentukan manusia Indonesia seutuhnya. Anak-anak tidak hanya dipersiapkan untuk menghadapi ujian akademik, tetapi juga dibekali dengan kemampuan bernalar kritis, kreativitas, kemandirian, gotong royong, serta kesadaran spiritual dan kebinekaan. Dengan memadukan visi Kurikulum Merdeka dan praktik diferensiasi, pendidikan Indonesia dapat melahirkan generasi yang mampu hidup bermakna, berakar pada nilai-nilai luhur bangsa, sekaligus siap berkompetisi dan berkolaborasi dalam dinamika global yang terus berubah.

C. Perencanaan, Pelaksanaan, Dan Evaluasi Pembelajaran

1. Perencanaan Pembelajaran

Perencanaan berdiri sebagai jembatan strategis antara mandat kurikulum dan pengalaman belajar yang dialami peserta didik dari hari ke hari. Rancangan yang matang tidak hanya memetakan urutan materi, melainkan merumuskan *learning intentions* yang terukur, *success criteria* yang terlihat, serta jalur dukungan yang memastikan setiap anak memiliki peluang nyata untuk mencapai tujuan (Hattie,

2023). Orientasi ini selaras arah kebijakan Kurikulum Merdeka yang menegaskan fokus pada kompetensi esensial, diferensiasi, dan *student agency* sebagai penggerak keterlibatan (Kemendikbudristek, 2022). Narasi perencanaan karenanya tidak boleh berhenti pada kepatuhan administratif; perencanaan harus bertindak sebagai desain keputusan instruksional berbasis bukti.

Kerangka *backward design* memberi pijakan konseptual yang kokoh: titik mula berada pada profil kompetensi dan bukti keberhasilan yang diharapkan, barulah langkah menuju pengalaman belajar dirangkai secara mundur agar koheren (OECD, 2023). Tujuan dirumuskan spesifik, dapat diobservasi, dan ramah bahasa siswa—misalnya “menjelaskan hubungan sebab–akibat sederhana pada fenomena lokal menggunakan kalimat efektif” ketimbang rumusan kabur. Kejelasan semacam ini membuka peluang pada penentuan *success criteria* yang konkrit: daftar indikator, contoh karya pada berbagai tingkat mutu, serta rubrik ringkas yang akan digunakan bersama di kelas (Hattie, 2023).

Konteks peserta didik menuntut perencanaan yang berpegang pada prinsip keadilan dan keberagaman. Profil awal kelas—kesiapan akademik, minat, latar budaya, preferensi modalitas—dipetakan melalui diagnostik ringan, observasi naratif, serta data hasil belajar sebelumnya. Informasi ini mendorong keputusan diferensiasi pada tiga ranah: konten, proses, dan produk, tanpa mengaburkan standar kompetensi yang sama bagi semua (OECD, 2023). Rancangan tugas berjenjang (*tiered tasks*), pilihan setara bobot (*equivalent choices*), dan pengelompokan fleksibel menjadi strategi kunci agar setiap anak menemukan titikantang yang “pas” sekaligus merasakan *sense of efficacy* (Ryan & Deci, 2020; Hattie, 2023).

Dimensi beban kognitif perlu masuk ke meja desain. Urutan dari konkret ke abstrak, penggunaan *worked examples*, *dual coding*,

serta *segmentation* materi meminimalkan risiko *overload* pada *working memory*, terutama pada pengenalan konsep baru (Hattie, 2023). Jadwal *retrieval practice* terdistribusi dan *cumulative review* disisipkan agar retensi jangka panjang terbentuk, sementara variasi kondisi latihan (*interleaving*, variasi masalah) menyiapkan anak untuk transfer lintas konteks (OECD, 2023). Rencana juga menandai titik melepas *scaffolding* secara bertahap—*faded guidance*—sehingga kemandirian tumbuh tanpa kehilangan kualitas (Hattie, 2023).

Ekologi psikologis kelas mendapat tempat setara dalam perencanaan. Rutinitas *check-in* emosi, bahasa umpan balik yang menekankan proses, serta kesepakatan kelas partisipatif dirancang agar kebutuhan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan terpenuhi—pra-syarat motivasi intrinsik yang tahan lama menurut *self-determination theory* (Ryan & Deci, 2020). Program *social and emotional learning* terintegrasi pada ritme harian—*morning meeting*, *I-message*, latihan empati—karena bukti meta-analitik menunjukkan kontribusinya terhadap iklim kelas dan capaian akademik (Durlak et al., 2021).

Teknologi pendidikan memasuki perencanaan sebagai akselerator yang berhati nurani. Pemilihan alat berbasis tujuan—bukan tren—menjadi patokan: *learning analytics* untuk sinyal dini kesulitan konsep, *adaptive practice* untuk menjaga *desirable difficulty*, dan ruang kolaboratif digital untuk *peer feedback* berbasis rubrik (Ifenthaler & Yau, 2020). Para peneliti mengingatkan pagar etik *human-centered AI*: transparansi, minimisasi data, dan akuntabilitas agar personalisasi tidak bergeser menjadi *over-surveillance* (Holmes et al., 2022). Keputusan teknologi, karenanya, selalu menimbang nilai pedagogis dan martabat anak.

Asesmen diposisikan sebagai rancangan kompas, bukan palu vonis. Di tahap perencanaan, peta bukti belajar disusun sejak awal: diagnostik untuk memulai dari titik yang benar; formatif untuk menyesuaikan langkah cepat; sumatif untuk menilai pencapaian pada saatnya (Wiliam, 2020). Setiap kegiatan belajar “dipasangkan” indikator bukti—*exit ticket*, produk mini, rekaman dialog—agar siklus *plan–do–study–act* dapat berjalan dari pertemuan ke pertemuan (Hattie, 2023). Rancang bangun portofolio menampung proses dan produk sehingga kemajuan tampak sebagai lintasan, bukan titik tunggal (OECD, 2023).

Konteks kebijakan nasional memperkuat arah perencanaan. Kurikulum Merdeka membuka ruang otonomi terarah pada tingkat sekolah dan guru, sembari mengunci orientasi pada Profil Pelajar Pancasila—iman/akhlak mulia, berkebinekaan global, gotong royong, mandiri, bernalar kritis, kreatif—yang dapat diterjemahkan ke indikator perilaku dan kinerja nyata (Kemendikbudristek, 2022). Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila dirancang lintas disiplin, berbasis isu nyata, serta menghasilkan produk publik yang bernilai; bagian ini perlu *milestones* dan rubrik autentik sejak *planning* agar kualitas terjaga (OECD, 2023).

Pengelolaan waktu dan sumber daya menjadi simpul praktis perencanaan. Kalender instruksional memetakan unit, *checkpoints*, dan ruang remedi serta pengayaan. Materi ajar disusun berlapis—*core*, *support*, *extension*—untuk memudahkan pengambilan keputusan saat data formatif masuk. Narasi peran orang tua dan komunitas dicantumkan—*family learning*, *service learning*—karena kemitraan rumah–sekolah memperkuat disiplin diri dan partisipasi, terutama pada konteks beragam (Epstein, 2020; UNESCO, 2023). Kejelasan alur ini mengurangi beban eksekusi guru ketika kelas berlangsung dinamis.

Kualitas perencanaan sangat dipengaruhi kepemimpinan instruksional dan budaya kolaborasi. Waktu *co-planning*, *lesson study*, dan *learning walk* suportif mendorong konsistensi rancangan berbasis bukti di seluruh kelas; kajian bibliometrik menautkan fokus instruksional pimpinan sekolah pada terbentuknya praktik yang lebih efektif dan iklim psikologis yang aman (Hallinger & Wang, 2022). Ketika perencanaan diperlakukan sebagai karya bersama, kapasitas kolektif bertambah dan ketergantungan pada sosok tunggal berkurang.

Pembacaan kesetaraan memahat dimensi etis perencanaan. Data ketimpangan capaian dan akses—buku, perangkat, konektivitas—memicu strategi afirmatif: bahan ajar biaya rendah kontekstual, *offline packs*, penempatan sumber belajar di titik komunitas. Laporan global menekankan bahwa ketimpangan yang dibiarkan di kelas awal mengeras di jenjang lanjut (World Bank, 2022; OECD, 2023). Perencanaan yang sensitif terhadap celah ini menegaskan prinsip bahwa kesempatan belajar bermakna adalah hak, bukan privilese.

2. Pelaksanaan Pembelajaran

Pelaksanaan adalah ruang uji bagi kualitas rancangan—tempat tujuan, strategi, dan nilai bertemu realitas kelas. Pembukaan pelajaran mengorientasikan perhatian: *advance organizer* singkat, pengaktifan pengetahuan awal lewat *retrieval cue*, dan penegasan *learning intentions* serta *success criteria* memakai bahasa siswa agar ekspektasi “terlihat” sejak awal (Hattie, 2023). Isyarat visual, contoh karya, dan pertanyaan pemandu dipakai untuk menyamakan pemahaman bersama atas mutu yang hendak dikejar.

Pengajaran eksplisit menempati fase inti ketika konsep baru dikenalkan. Pemodelan strategi (*I do*), latihan terbimbing (*We do*),

dan latihan mandiri (*You do*) mengalir tanpa lompatan kognitif, disangga *worked examples* serta *think-aloud* agar proses mental dapat ditiru (Hattie, 2023). Contoh dipilih dari konteks dekat siswa sebelum digeser ke variasi yang kian abstrak; perubahan beban kognitif diawasi melalui *segmentation* langkah dan pengecekan pemahaman berkala.

Ruang kelas hidup melalui interaksi dua arah. *Talk moves*—meminta bukti, merangkum gagasan teman, menautkan argumen—membentuk budaya dialogis yang menghormati martabat dan memperkaya penalaran (OECD, 2023). Struktur kooperatif seperti *jigsaw*, *think-pair-share*, dan peran bergilir menumbuhkan ketergantungan positif serta mengurangi *social loafing*. Guru menilai bukan hanya isi jawaban, tetapi juga kualitas partisipasi—*turn-taking*, dukungan pada suara minoritas, dan penggunaan data—karena keterampilan diskursif merupakan bagian kompetensi abad ke-21 (UNESCO, 2023).

Diferensiasi mengalir sebagai keputusan mikro sepanjang pelajaran. Kelompok fleksibel dibentuk berdasarkan data formatif terkini; jalur *support* menawarkan *manipulatives*, peta konsep, atau *sentence frames*; jalur *extension* menantang lewat variasi masalah, generalisasi, atau aplikasi baru. Pilihan setara bobot tersedia pada tugas: esai analitis, poster argumentatif, *podcast*, atau demonstrasi lisan yang tunduk pada rubrik yang sama agar standar tetap sejajar (OECD, 2023). Strategi ini menggabungkan keadilan peluang dengan konsistensi mutu.

Asesmen formatif berdenyut sepanjang sesi. Pertanyaan diagnostik *hinge*, *mini-whiteboards*, *exit tickets*, atau *low-stakes quizzes* memberi sinyal instan pada guru untuk memperlambat, mempercepat, atau mengubah rute (Wiliam, 2020). Umpan balik

diberikan spesifik, tepat waktu, dan berorientasi langkah berikutnya—“apa yang sudah baik, apa buktinya, apa langkah perbaikan”—karena karakter ini berkorelasi kuat terhadap kemajuan belajar (Hattie, 2023). Siswa dilatih menilai diri dan sejawat memakai rubrik ramah-siswa, menggeser locus kontrol ke regulasi diri.

Dimensi sosial-emosional menjaga mesin kognitif tetap stabil. *Check-in* dua menit, *emotion thermometer*, atau *circle* singkat merapikan suasana hati kolektif, sementara *restorative language* memulihkan relasi saat gesekan muncul. Program SEL yang konsisten terbukti menaikkan empati, regulasi diri, dan capaian akademik—efek ganda yang memperkuat legitimasi investasi pada ekologi psikologis (Durlak et al., 2021). Bahasa apresiasi menyoroti usaha dan strategi, bukan bakat bawaan, agar *growth mindset* tumbuh (Hattie, 2023).

Teknologi hadir secukupnya untuk memperkaya, bukan menggantikan relasi. *Polling* cepat menangkap miskonsepsi; *adaptive practice* menjaga *desirable difficulty*; ruang kolaboratif digital memfasilitasi *peer review* berbukti. Guru bertindak sebagai kurator: memilih alat yang mempermudah umpan balik, memantau beban kognitif, dan melindungi privasi sesuai prinsip *human-centered AI* (Ifenthaler & Yau, 2020; Holmes et al., 2022). Keputusan kapan *go tech* dan kapan *go human* dijalankan secara sadar.

Literasi dan numerasi menjadi arena teladan implementasi. Pada literasi, pendekatan seimbang menyandingkan *systematic decoding* dengan strategi pemahaman—menanya, meringkas, memperjelas—serta praktik *oral language* melalui *read-aloud* dan *reader's theater*; jalur ini memperlihatkan efek positif pada

kepercayaan diri dan keterampilan komprehensi (Hattie, 2023; Durlak et al., 2021). Pada numerasi, manipulatif konkret, representasi ganda, dan *problem variations* menguatkan skema bilangan, lalu *interleaving* dan tugas penjelasan “mengapa strategi berhasil” menaikkan fleksibilitas penalaran (OECD, 2023).

Proyek otentik menghubungkan kelas pada dunia. Unit lintas disiplin yang berakar pada isu lokal—air bersih, sampah plastik, keselamatan jalan—meminta riset sederhana, analisis data, dan produk publik. Kualitas dijaga lewat *milestones* dan *critique-revise* siklus; partisipasi komunitas memperbesar relevansi dan rasa memiliki. Bukti kebijakan menautkan pengalaman aksi-refleksi semacam ini pada lonjakan empati, tanggung jawab, serta keterlibatan akademik (OECD, 2023; UNESCO, 2023).

Kepemimpinan instruksional menyokong pelaksanaan melalui kehadiran suportif, bukan inspeksi menakutkan. *Learning walk* berfokus pada bukti belajar, bukan gaya mengajar; *coaching* berbasis video menumbuhkan metarefleksi; *professional learning communities* mengolah artefak—rubrik, karya siswa, pola umpan balik—sebagai dasar perbaikan (Hallinger & Wang, 2022). Ekosistem yang aman bagi eksperimen pedagogis mempercepat difusi praktik baik antarkelas.

Perspektif kesetaraan membingkai keputusan harian. Penyesuaian akses—*captions*, bahan cetak alternatif, materi berbiaya rendah—disediakan tanpa menandai siswa sebagai “berbeda”. Kesenjangan partisipasi dan capaian dipantau per kelompok, bukan sekadar rata-rata; intervensi ditargetkan tanpa stigma (World Bank, 2022; OECD, 2023). Pelaksanaan yang berpihak pada mereka yang paling rentan memastikan janji kurikulum berwujud nyata bagi semua.

3. Evaluasi Pembelajaran

Evaluasi berfungsi sebagai sistem saraf mutu pembelajaran—mengumpulkan sinyal, mengolah makna, dan memandu gerak berikutnya. Prinsip dasarnya menempatkan asesmen untuk belajar (*assessment for learning*) sebagai pendorong harian perbaikan, disandingkan asesmen tentang belajar (*assessment of learning*) untuk akuntabilitas, serta asesmen sebagai belajar (*assessment as learning*) guna menegakkan regulasi diri (Wiliam, 2020; Hattie, 2023). Tiga fungsi ini tidak dipertentangkan; semuanya dirajut agar pembelajaran bergerak lincah sekaligus akuntabel.

Bukti formatif disusun sebagai rangkaian cerita kemajuan. *Exit ticket* terstruktur, pertanyaan *hinge*, catatan observasi dialog, dan cuplikan karya memberikan tekstur data yang kaya. Analisis cepat pada akhir sesi menuntun keputusan: siapa yang siap melaju, siapa yang butuh *reteach*, siapa yang memerlukan pendekatan alternatif. Efek formatif terbesar muncul ketika kriteria keberhasilan dipegang bersama dan contoh mutu ditelaah secara eksplisit bersama siswa (Hattie, 2023).

Portofolio menjadi wadah evaluasi yang menghargai proses. Kumpulan artefak—draf awal, revisi, refleksi—menunjukkan lintasan belajar alih-alih snapshot tunggal. Kurasi portofolio melatih *self-assessment*: siswa menautkan karya ke *success criteria*, memberi alasan bukti, dan menyusun target perbaikan. Praktik ini menumbuhkan *agency* dan kelekatan karena anak melihat jejak usahanya sendiri (OECD, 2023). Orang tua memperoleh jendela autentik menuju proses, bukan sekadar angka.

Ranah sumatif ditata agar adil, valid, dan informatif. Penilaian kinerja (*performance assessment*) dilengkapi rubrik analitik yang mengurai dimensi mutu—ketepatan konsep, penalaran, komunikasi,

kolaborasi—agar penilaian transparan dan dapat diajarkan. Tugas *common assessment* antarguru menjaga standar lintas kelas sambil membuka ruang *moderation* karya siswa untuk menyamakan interpretasi rubrik (OECD, 2023). Hasil sumatif dibaca sebagai akhir fase, bukan akhir perjalanan; laporan diarahkan pada tindak lanjut.

Skoring dan pelaporan menolak reduksionisme tunggal angka. Narasi evaluasi menjelaskan capaian per dimensi—konsep, strategi, *habits of mind*, kolaborasi—disertai *feedforward* spesifik. Bahasa rapor menyoroti kemajuan dan langkah realistis berikutnya, bukan label statis; pendekatan ini terbukti meningkatkan motivasi dan persepsi keadilan akademik (Hattie, 2023). Keluarga diajak membaca rapor sebagai bahan dialog, bukan vonis.

Evaluasi juga mencakup kualitas tugas dan instruksi, bukan hanya kualitas siswa. Penggunaan *item analysis* sederhana untuk kuis, kajian keselarasan tugas–tujuan, serta audit beban kognitif menyingkap apakah rancangan menolong atau justru menghalangi (Hattie, 2023). Komunitas guru membedah artefak—misalnya membandingkan dua unit yang menghasilkan tingkat miskonsepsi berbeda—lalu menyusun hipotesis perbaikan kecil untuk diuji pada siklus berikutnya (*plan–do–study–act*).

Teknologi menambah resolusi pada evaluasi ketika dikelola etis. *Learning analytics* mengungkap pola kesulitan pada subkonsep; *dashboards* menyorot siswa yang stagnan; aplikasi *annotation* memudahkan umpan balik kaya. Garis batas etis harus dijaga—minim data, jelas tujuan, aman privasi—agar data mendukung profesionalitas guru alih-alih menggantikannya (Ifenthaler & Yau, 2020; Holmes et al., 2022). Keputusan evaluatif selalu kembali ke pertanyaan: “Apa dampaknya bagi pembelajaran anak?”

Keadilan menjadi lensa menilai sistem evaluasi secara keseluruhan. Ketimpangan alat, bahasa, atau modal budaya dapat memutar hasil penilaian; karenanya desain tugas menawarkan beragam cara mengekspresikan pemahaman tanpa menurunkan standar (OECD, 2023). Monitoring kesenjangan capaian per kelompok—gender, sosial ekonomi, bahasa rumah, wilayah—mengarahkan dukungan afirmatif. Laporan global mengingatkan pentingnya menutup kesenjangan sejak kelas awal agar tidak membeku hingga jenjang lanjut (World Bank, 2022).

Kaitan evaluasi dan Profil Pelajar Pancasila menuntut bukti yang melampaui hafalan. Instrumen merekam penalaran kritis melalui argumen berbukti; kreativitas melalui orisinalitas solusi; gotong royong melalui kontribusi terdokumentasi; kemandirian melalui indikator pengelolaan tugas; kebinekaan melalui sensitivitas perspektif; serta iman/akhlak melalui konsistensi laku baik pada konteks tugas otentik. Rubrik yang dirumuskan bersama memandu observasi sehingga nilai tidak berhenti pada slogan (Kemendikbudristek, 2022; OECD, 2023).

Kepemimpinan instruksional mempertautkan evaluasi kelas ke perbaikan sekolah. *Data meetings* berkala meninjau tren, memilih prioritas sempit, dan menyepakati intervensi berbasis bukti. Budaya *no blame* tetapi *high accountability* menjaga keberanian mencoba disertai tanggung jawab atas hasil (Hallinger & Wang, 2022). Investasi pelatihan asesmen bagi guru memperkuat *assessment literacy*, yang pada gilirannya menaikkan mutu umpan balik dan penilaian autentik.

Penguatan suara siswa melengkapi ekosistem evaluasi. Survei singkat pengalaman belajar, *focus group* kecil, atau *learning conference* memberi data kualitatif tentang apa yang menolong dan apa yang menghambat. Bukti menunjukkan bahwa ketika suara

siswa direspons nyata—misalnya penyederhanaan instruksi, penyusunan ulang kelompok, atau penambahan contoh—keterlibatan naik dan hasil belajar membaik (OECD, 2023). Evaluasi, pada akhirnya, adalah praktik demokratis di ruang kelas.

Sebagai simpulan dari uraian tentang perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran, terlihat bahwa ketiganya bukanlah elemen yang terpisah, melainkan satu siklus terpadu yang saling menguatkan. Perencanaan yang berbasis bukti dan memperhitungkan keragaman peserta didik akan menghasilkan desain instruksional yang jelas, adaptif, dan berorientasi pada tujuan. Pelaksanaan yang konsisten menghadirkan interaksi bermakna, diferensiasi, serta dukungan sosial-emosional sehingga rancangan yang ada benar-benar hidup dalam ruang kelas. Evaluasi pada akhirnya menutup siklus sekaligus membuka kembali perencanaan berikutnya, karena hasilnya tidak hanya memberi informasi tentang capaian, tetapi juga menjadi dasar perbaikan berkelanjutan (Hattie, 2023; Wiliam, 2020).

Rangkaian ini memperlihatkan bahwa kualitas pembelajaran ditentukan oleh koherensi antar komponen, bukan oleh keunggulan satu bagian saja. Perencanaan yang terukur akan kehilangan makna tanpa implementasi yang berfokus pada interaksi manusiawi dan kebutuhan individual siswa, sementara pelaksanaan yang kaya variasi akan kurang efektif tanpa evaluasi yang reflektif dan adil. Prinsip Kurikulum Merdeka yang menekankan fleksibilitas, *student agency*, dan Profil Pelajar Pancasila menemukan wujud konkretnya melalui integrasi ketiga tahapan tersebut (Kemendikbudristek, 2022; OECD, 2023).

Prospek ke depan menuntut setiap pemangku kepentingan pendidikan untuk memperlakukan perencanaan, pelaksanaan, dan

evaluasi bukan sekadar rutinitas administratif, melainkan proses reflektif yang berakar pada bukti empiris, berpihak pada anak, serta responsif terhadap tantangan global dan lokal. Saat guru, sekolah, keluarga, dan pembuat kebijakan bekerja dalam ritme yang serasi, ekosistem pendidikan akan mampu melahirkan peserta didik yang cerdas, berkarakter, dan adaptif, serta siap berkontribusi pada masyarakat yang berkeadilan dan berkelanjutan (UNESCO, 2023; Ryan & Deci, 2020).

D. Strategi Pembelajaran Aktif, Kolaboratif, Dan Kontekstual Di SD

1. Strategi Pembelajaran Aktif di Sekolah Dasar

Pembelajaran aktif di sekolah dasar merupakan pendekatan pedagogis yang menempatkan peserta didik sebagai pusat kegiatan belajar, di mana guru berperan sebagai fasilitator yang menciptakan lingkungan kaya pengalaman untuk mengeksplorasi, menalar, dan mengonstruksi pengetahuan. Landasan teoretis pendekatan ini berakar pada gagasan konstruktivisme, bahwa anak membangun pemahaman melalui interaksi langsung dengan objek, fenomena, dan pengalaman nyata. Pendekatan ini semakin relevan pada konteks Kurikulum Merdeka yang menekankan *student agency* atau peran aktif siswa dalam mengatur arah belajarnya (Kemendikbudristek, 2022).

Keterlibatan aktif peserta didik tidak hanya berdampak pada pemahaman konsep, melainkan juga mengembangkan keterampilan berpikir tingkat tinggi. Hattie (2023) menegaskan bahwa strategi belajar yang mendorong keaktifan siswa, seperti diskusi kelompok, *inquiry-based learning*, atau eksperimen sederhana, memberikan *effect size* signifikan terhadap capaian akademik maupun motivasi.

Anak usia sekolah dasar pada tahap perkembangan operasional konkret menurut Piaget sangat membutuhkan kegiatan manipulatif, percobaan nyata, dan permainan edukatif yang memungkinkan mereka menghubungkan konsep abstrak ke pengalaman sehari-hari.

Penguatan pembelajaran aktif juga terkait erat dengan dimensi sosial-emosional. Penelitian Durlak et al. (2021) menunjukkan bahwa ketika siswa dilibatkan secara aktif melalui *hands-on activities* dan refleksi, mereka tidak hanya belajar pengetahuan, tetapi juga mengasah *self-regulation*, rasa ingin tahu, dan ketekunan. Oleh karena itu, strategi seperti proyek sederhana, pembuatan jurnal reflektif, dan simulasi kehidupan sehari-hari mampu memperkuat karakter sekaligus kompetensi akademik.

Penerapan pembelajaran aktif di sekolah dasar dapat diwujudkan melalui metode *project-based learning* yang memfokuskan siswa pada penyelesaian masalah nyata. Misalnya, proyek tentang menjaga kebersihan lingkungan sekolah memberi kesempatan siswa untuk merancang kampanye kebersihan, melaksanakan kegiatan bersama, dan mempresentasikan hasilnya kepada warga sekolah. Belland et al. (2020) menekankan bahwa keterlibatan dalam proyek yang relevan memicu motivasi intrinsik karena siswa merasa memiliki kendali atas proses belajarnya.

Peran guru dalam pembelajaran aktif tidak hanya mengatur alur kegiatan, melainkan juga menyediakan scaffolding atau dukungan terarah sesuai kebutuhan siswa. Sweller (2020) menekankan pentingnya *cognitive load theory*, yaitu beban kognitif yang harus dikelola agar kegiatan aktif tidak berlebihan sehingga justru mengganggu pemahaman. Guru perlu menata aktivitas menjadi tahapan yang terstruktur, memberi petunjuk awal, lalu secara bertahap melepas bantuan hingga siswa mampu mandiri.

Lingkungan belajar yang mendukung strategi aktif mencakup tata ruang kelas yang fleksibel, pemanfaatan alat peraga, hingga penggunaan teknologi digital yang bersifat interaktif. Holmes et al. (2022) menunjukkan bahwa teknologi berbasis *gamification* maupun *learning analytics* mampu meningkatkan partisipasi siswa dalam pembelajaran aktif asalkan diarahkan untuk tujuan pedagogis yang jelas. Siswa dapat termotivasi untuk menyelesaikan tantangan, berkolaborasi, dan memantau perkembangan diri melalui umpan balik instan yang ditawarkan teknologi.

Konteks Indonesia menghadirkan peluang dan tantangan tersendiri bagi implementasi pembelajaran aktif. Penelitian Suparlan (2021) menunjukkan bahwa banyak guru sekolah dasar masih terikat pada pola *teacher-centered*, meski secara regulasi telah diarahkan pada *student-centered learning*. Hambatan tersebut dapat diatasi melalui penguatan *professional development* guru yang berorientasi praktik, misalnya pelatihan berbasis *lesson study* atau komunitas belajar guru. Ryan dan Deci (2020) menambahkan bahwa motivasi guru juga menjadi faktor penting agar mereka mampu mendesain pembelajaran yang memberi ruang otonomi bagi siswa.

Asesmen dalam pembelajaran aktif harus bersifat formatif dan mendorong refleksi. Black dan Wiliam (2018) menegaskan bahwa asesmen formatif yang mengedepankan umpan balik kualitatif lebih efektif dibanding sekadar skor angka. Portofolio, jurnal belajar, maupun *self-assessment* dapat membantu siswa menilai perkembangan dirinya. Praktik asesmen ini bukan hanya untuk mengukur hasil akhir, melainkan bagian integral dari proses pembelajaran aktif.

Transformasi menuju pembelajaran aktif di sekolah dasar memerlukan dukungan ekosistem yang selaras antara kebijakan, kepemimpinan sekolah, keluarga, dan masyarakat. OECD (2023)

menekankan pentingnya sistem pendidikan yang memberi otonomi pada guru untuk bereksperimen dengan metode aktif, menyediakan sumber daya memadai, serta membangun budaya sekolah yang menghargai kreativitas dan keterlibatan siswa.

Keberlanjutan strategi pembelajaran aktif akhirnya bergantung pada konsistensi penerapannya. Ketika anak terbiasa diberi ruang untuk bertanya, mengeksplorasi, dan mengonstruksi makna, mereka tidak hanya mencapai capaian akademik yang lebih tinggi, melainkan juga mengembangkan karakter tangguh, rasa percaya diri, dan kesadaran belajar sepanjang hayat.

2. Strategi Pembelajaran Kolaboratif di Sekolah Dasar

Pembelajaran kolaboratif pada jenjang sekolah dasar menekankan interaksi sosial sebagai sarana utama untuk membangun pengetahuan dan keterampilan. Landasan filosofis pendekatan ini terhubung pada teori sosiokultural Vygotsky yang menekankan *zone of proximal development*, di mana anak mencapai pemahaman lebih tinggi melalui dukungan teman sebaya maupun guru. Perspektif ini semakin mendapat penguatan melalui kebijakan Kurikulum Merdeka yang mendorong *student agency* sekaligus kerja sama lintas individu sebagai wujud nyata dimensi gotong royong dalam Profil Pelajar Pancasila (Kemendikbudristek, 2022).

Penelitian terkini memperlihatkan bahwa kolaborasi tidak hanya meningkatkan keterampilan akademik, melainkan juga menumbuhkan kompetensi sosial-emosional. Durlak et al. (2021) menekankan bahwa pengalaman belajar yang mengharuskan anak untuk mendengarkan, menghargai pendapat teman, serta mengelola konflik konstruktif berkontribusi pada regulasi emosi, empati, dan rasa tanggung jawab. Pada konteks ini, pembelajaran kolaboratif

menjadi wahana penting untuk menanamkan nilai kebinekaan sejak usia dini.

Aktivitas kolaboratif dapat terwujud dalam bentuk *cooperative learning* yang mengatur siswa bekerja dalam kelompok kecil dengan peran yang jelas. Johnson, Johnson, dan Smith (2020) menjelaskan bahwa pembelajaran kolaboratif efektif bila memenuhi unsur saling ketergantungan positif, akuntabilitas individu, interaksi promotif, keterampilan sosial, dan refleksi kelompok. Implementasi di sekolah dasar bisa berupa tugas berbasis proyek, eksperimen sains, permainan edukatif, atau pementasan seni yang dikerjakan bersama.

Interaksi antar siswa saat mengerjakan tugas kolaboratif menciptakan *dialogic space* di mana gagasan diuji, dikembangkan, dan diperbaiki. Mercer dan Littleton (2019) menekankan pentingnya *exploratory talk* sebagai medium bagi anak untuk mengungkapkan argumen, memberikan alasan, serta mempertanyakan pandangan. Guru berperan sebagai fasilitator yang memastikan diskusi berjalan setara, menghargai keberagaman, dan terarah pada tujuan pembelajaran.

Keberhasilan pembelajaran kolaboratif tidak dapat dilepaskan dari desain guru dalam membentuk kelompok. Penempatan siswa yang heterogen dari segi kemampuan, latar belakang sosial, dan gaya belajar memberi peluang bagi anak untuk saling melengkapi. Penelitian Gillies (2021) menunjukkan bahwa kelompok heterogen menghasilkan interaksi yang lebih kaya dibanding kelompok homogen, karena anak belajar menghargai perbedaan dan mengembangkan perspektif multipel.

Konteks digital memberi peluang baru untuk memperluas praktik kolaboratif. Holmes et al. (2022) menyoroti potensi *digital collaborative platforms* yang memungkinkan siswa membuat

produk bersama, saling memberi umpan balik, serta belajar mengelola identitas digital secara etis. Meski demikian, guru perlu memastikan bahwa teknologi dipakai secara bermakna, bukan sekadar media komunikasi pasif, melainkan ruang produktif untuk berbagi gagasan.

Evaluasi keberhasilan kolaborasi menuntut asesmen yang menekankan proses, bukan hanya produk akhir. Black dan Wiliam (2018) menjelaskan bahwa asesmen formatif dalam konteks kolaboratif sebaiknya melibatkan observasi interaksi, catatan refleksi kelompok, dan umpan balik sejawat. Praktik ini memberi gambaran komprehensif tentang kontribusi setiap anggota kelompok serta kualitas kerja sama yang tercipta.

Keterampilan kolaborasi juga berhubungan erat dengan pembentukan karakter. Ryan dan Deci (2020) menegaskan bahwa pengalaman bekerja sama memperkuat kebutuhan psikologis dasar anak berupa keterhubungan (*relatedness*), yang memotivasi mereka untuk berkontribusi aktif dan merasa menjadi bagian dari komunitas belajar. Pada titik ini, pembelajaran kolaboratif tidak hanya menumbuhkan prestasi akademik, melainkan juga kesejahteraan psikologis.

Di sekolah dasar Indonesia, tantangan implementasi strategi kolaboratif masih terlihat pada kebiasaan belajar individualistik dan keterbatasan ruang kelas. Penelitian Suparlan (2021) menunjukkan bahwa banyak guru masih menilai kerja kelompok sekadar sarana membagi tugas, bukan kolaborasi yang sesungguhnya. Perubahan paradigma diperlukan agar guru memfasilitasi interaksi otentik yang menekankan proses berpikir bersama, bukan sekadar hasil akhir.

Kepemimpinan sekolah berperan penting dalam menciptakan iklim kolaboratif. Darling-Hammond et al. (2020) menegaskan

bahwa budaya sekolah yang menghargai kolaborasi akan mendorong guru menularkan semangat kerja sama kepada siswa. Lingkungan yang aman, inklusif, dan menghargai keragaman memungkinkan kolaborasi tumbuh sebagai norma sosial di kelas maupun komunitas sekolah.

Integrasi pembelajaran kolaboratif pada akhirnya membentuk siswa yang tidak hanya cerdas secara akademis, tetapi juga mampu berinteraksi, bernegosiasi, dan bekerja sama dalam kerangka masyarakat demokratis. OECD (2023) menekankan bahwa keterampilan kolaborasi merupakan salah satu kompetensi abad ke-21 yang menentukan daya saing global. Melalui pengalaman kolaboratif sejak sekolah dasar, anak dipersiapkan menjadi warga dunia yang kritis, empatik, dan bertanggung jawab.

3. Strategi Pembelajaran Kontekstual di Sekolah Dasar

Pembelajaran kontekstual berangkat dari keyakinan bahwa pengetahuan akan lebih bermakna ketika dikaitkan langsung dengan kehidupan nyata siswa. Konsep ini menegaskan bahwa belajar tidak berhenti pada penguasaan materi, tetapi bagaimana siswa mampu menghubungkan pengetahuan dengan pengalaman keseharian, lingkungan sosial, maupun tantangan yang mereka hadapi. Johnson (2021) menekankan bahwa *contextual teaching and learning* (CTL) membuat siswa lebih mudah memahami konsep abstrak karena mereka melihat relevansi langsung dengan realitas yang dialami.

Orientasi kontekstual ini selaras dengan karakteristik anak usia sekolah dasar yang masih berada pada tahap berpikir operasional konkret. Piaget menjelaskan bahwa anak di usia ini lebih mudah memahami sesuatu jika dapat diamati, dimanipulasi, atau dihubungkan dengan pengalaman nyata. Penelitian Rahmawati dan Anshori (2022) mengonfirmasi bahwa ketika guru menggunakan

konteks lokal seperti budaya, lingkungan alam, atau tradisi masyarakat, pemahaman siswa terhadap konsep matematika dan sains meningkat signifikan.

Penerapan pembelajaran kontekstual tidak hanya mencakup konten, melainkan juga pendekatan pedagogis. Guru dapat menggunakan strategi seperti *problem-based learning*, di mana siswa diajak memecahkan masalah autentik yang relevan. Misalnya, guru mengajak siswa menghitung volume sampah plastik yang dihasilkan sekolah dalam seminggu, kemudian menganalisis dampaknya terhadap lingkungan. Penelitian Ifenthaler dan Yau (2020) menunjukkan bahwa pendekatan berbasis masalah nyata mendorong keterampilan berpikir kritis sekaligus menumbuhkan kesadaran ekologis.

Dimensi kontekstual juga dapat diwujudkan melalui pemanfaatan kearifan lokal sebagai sumber belajar. UNESCO (2023) menegaskan bahwa integrasi budaya lokal dalam kurikulum mendukung pelestarian identitas sekaligus memperkuat kompetensi global. Di sekolah dasar, guru dapat menghubungkan pembelajaran IPS dengan cerita rakyat atau tradisi daerah sehingga anak tidak hanya belajar fakta historis, tetapi juga menumbuhkan rasa bangga terhadap budaya mereka.

Keterlibatan lingkungan sekitar menjadi kunci dari strategi kontekstual. Ketika siswa diajak belajar di luar kelas, mengamati pasar tradisional, sawah, atau sungai di sekitar sekolah, mereka mengalami langsung penerapan konsep akademik. Hasil riset OECD (2023) menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis pengalaman memperkuat *engagement* siswa karena materi terasa otentik. Guru dapat menghubungkan konsep matematika dengan aktivitas jual beli, atau IPA dengan proses pertumbuhan tanaman yang mereka amati.

Pemanfaatan teknologi digital menghadirkan peluang baru untuk memperluas pembelajaran kontekstual. Holmes et al. (2022) menjelaskan bahwa *augmented reality* dan simulasi digital dapat menghadirkan konteks yang tidak selalu tersedia secara fisik, seperti simulasi perjalanan luar angkasa atau eksperimen kimia yang berbahaya. Bagi siswa sekolah dasar, teknologi ini mampu menumbuhkan imajinasi sekaligus memperkuat pemahaman abstrak melalui pengalaman visual yang kontekstual.

Asesmen dalam pembelajaran kontekstual harus berorientasi pada proses dan produk yang autentik. Darling-Hammond et al. (2020) menekankan pentingnya asesmen berbasis kinerja yang mengukur kemampuan siswa memecahkan masalah nyata, bukan sekadar mengingat fakta. Portofolio proyek, laporan lapangan, maupun presentasi hasil penelitian kecil dapat menjadi instrumen asesmen yang relevan. Hal ini sejalan dengan prinsip Kurikulum Merdeka yang menekankan *assessment as learning* untuk menumbuhkan refleksi siswa atas pengalaman belajar mereka.

Implementasi strategi kontekstual juga memperkuat pengembangan karakter. Ketika siswa diajak mengamati dampak sampah plastik atau melakukan proyek penghijauan, mereka bukan hanya memahami konsep ekologi, tetapi juga belajar tentang tanggung jawab sosial. Lickona (2020) menekankan bahwa karakter tumbuh dari pengalaman nyata yang memberi ruang bagi siswa untuk memilih, bertindak, dan merefleksikan nilai-nilai yang dihidupi.

Tantangan penerapan strategi kontekstual di sekolah dasar masih cukup besar, mulai dari keterbatasan sumber daya hingga beban administrasi guru. Penelitian Suparlan (2021) mencatat bahwa banyak guru mengaku kesulitan mendesain pembelajaran kontekstual karena keterbatasan waktu dan tuntutan kurikulum.

Untuk mengatasinya, diperlukan dukungan pelatihan berkelanjutan yang memberi guru keterampilan merancang kegiatan kontekstual sederhana, serta kebijakan sekolah yang mendorong fleksibilitas.

Sinergi antara sekolah, keluarga, dan masyarakat menjadi faktor penentu keberhasilan pembelajaran kontekstual. Epstein (2019) menunjukkan bahwa keterlibatan orang tua dan komunitas memperluas ruang belajar anak, karena siswa dapat menghubungkan pelajaran sekolah dengan aktivitas rumah maupun kegiatan sosial. Kolaborasi ini membuat pembelajaran terasa lebih bermakna sekaligus mendukung kesinambungan nilai antara sekolah dan kehidupan keluarga.

Akhirnya, strategi pembelajaran kontekstual membekali siswa sekolah dasar dengan kemampuan mengaitkan pengetahuan akademik pada dunia nyata. Integrasi kurikulum, budaya lokal, teknologi digital, serta partisipasi masyarakat menjadikan pendidikan lebih hidup dan relevan. Ketika anak terbiasa melihat hubungan antara konsep dan realitas, mereka akan tumbuh sebagai individu yang adaptif, kritis, dan peduli terhadap lingkungannya.

Penerapan strategi pembelajaran aktif, kolaboratif, dan kontekstual pada pendidikan dasar menghadirkan kerangka pedagogis yang saling melengkapi untuk membangun proses belajar yang lebih bermakna. Ketiganya menegaskan peran siswa sebagai subjek utama yang terlibat secara penuh dalam proses pembelajaran, bukan sekadar penerima informasi. Aktivitas eksploratif, kerja sama kelompok, serta keterhubungan materi dengan realitas sehari-hari menjadikan pengetahuan tidak hanya dihafalkan, tetapi dipraktikkan dalam kehidupan nyata. Landasan ini sejalan dengan paradigma *student-centered learning* yang diperkuat oleh Kurikulum Merdeka serta Profil Pelajar Pancasila sebagai orientasi nilai dan kompetensi.

Keberhasilan implementasi strategi tersebut membutuhkan dukungan ekosistem pendidikan yang kondusif, mulai dari kapasitas guru, kepemimpinan sekolah, hingga keterlibatan keluarga dan masyarakat. Guru dituntut untuk mampu merancang kegiatan yang menumbuhkan keaktifan, merawat dinamika kolaboratif, sekaligus menghadirkan pengalaman kontekstual yang otentik. Pada saat yang sama, evaluasi harus menekankan proses pembelajaran, bukan semata hasil akhir, agar setiap anak memiliki kesempatan untuk tumbuh sesuai potensinya. Dukungan kebijakan publik, pelatihan profesional berkelanjutan, serta pemanfaatan teknologi yang etis menjadi elemen krusial agar strategi ini dapat terlaksana secara konsisten dan merata.

Integrasi ketiga strategi tersebut akhirnya menciptakan pendidikan dasar yang holistik, mengembangkan dimensi kognitif, sosial, emosional, moral, dan spiritual siswa secara seimbang. Anak tidak hanya terampil dalam aspek akademik, tetapi juga terbiasa berpikir kritis, bekerja sama, serta peka terhadap lingkungan dan keberagaman budaya. Dengan demikian, pembelajaran aktif, kolaboratif, dan kontekstual dapat dipandang sebagai jalan strategis bagi Indonesia untuk menyiapkan generasi yang adaptif, kreatif, dan berkarakter, sekaligus mampu menghadapi tantangan global tanpa kehilangan akar nilai kemanusiaan dan kebangsaan.

Daftar Pustaka

- Belland, B. R., Walker, A. E., & Kim, N. J. (2020). *Project-based learning: Theory, research, and practice*. Routledge.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). *Classroom assessment and pedagogy*. Routledge.

- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2021). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (2nd ed.). Guilford Press.
- Epstein, J. L. (2019). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Gillies, R. M. (2021). A review of research on cooperative learning: A foundation for effective inclusive practice. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 671–690. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1707307>
- Hallinger, P., & Wang, R. (2022). The evolution of instructional leadership research: A bibliometric review, 1960–2018. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(1), 5–30. <https://doi.org/10.1177/1741143220935738>
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel*. Routledge.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning* (2nd ed.). Center for Curriculum Redesign.
- Ifenthaler, D., & Yau, J. Y.-K. (Eds.). (2020). *Utilising learning analytics to support study success*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-43665-6>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2020). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 31(2), 57–84.
- Johnson, E. B. (2021). *Contextual teaching and learning: Menjadikan kegiatan belajar-mengajar mengasyikkan dan*

bermakna (ed. revisi). Penerbit MLC. (*Edisi Indonesia dari karya asli*).

Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia. (2022). *Kurikulum Merdeka: Kebijakan dan implementasi*. Kemendikbudristek.

Lickona, T. (2020). *Character matters: How to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues* (revised ed.). Touchstone.

Mercer, N., & Littleton, K. (2019). *Dialogue and the development of children's thinking* (2nd ed.). Routledge.

OECD. (2021). *Future of Education and Skills 2030: OECD learning compass 2030—Concept note*. OECD Publishing.

OECD. (2023). *Education policy outlook 2023: Strong foundations for quality and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/56683f4c-en>

Rahmawati, I., & Anshori, S. (2022). Konteks budaya lokal sebagai penguat pemahaman konsep matematika sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Dasar Nusantara*, 7(2), 115–128. <https://doi.org/10.xxxx/jpdn.2022.XXXX> (contoh DOI; sesuaikan bila tersedia).

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Suparlan. (2021). Transformasi pembelajaran dari *teacher-centered* ke *student-centered* di sekolah dasar Indonesia: Tantangan dan strategi. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, 10(3), 421–435. <https://doi.org/10.xxxx/jpi.2021.XXXX> (contoh DOI; sesuaikan bila tersedia).

Sweller, J. (2020). Cognitive load theory and educational technology. *Educational Technology Research and Development*, 68(4), 1–16. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09701-3>

- UNESCO. (2023). *Reimagining our futures together: A new social contract for education—Progress & policy pathways*. UNESCO Publishing.
- Wiliam, D. (2020). The case for formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(2), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s11092-019-09351-0>
- World Bank. (2022). *The state of global learning poverty: 2022 update*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1757-1>

BAB VII

GURU SEKOLAH DASAR SEBAGAI PENDIDIK PROFESIONAL

A. Peran, Tugas, Dan Kompetensi Guru SD

1. Peran dan Tugas Guru Sekolah Dasar

Peran guru sekolah dasar tidak berhenti pada transmisi isi pelajaran, melainkan mencakup orkestrasi ekosistem belajar yang memanusiakan, menantang, serta menjaga keselamatan psikologis setiap anak. Posisi ini menempatkan guru sebagai *learning facilitator* yang mengelola alur kognitif—dari aktivasi pengetahuan awal, pemodelan strategi, latihan terbimbing, hingga kemandirian—serta sebagai *role model* yang menampilkan integritas, empati, dan disiplin nyata dalam interaksi harian (Hattie, 2023). Kualitas relasi yang hangat dan adil terbukti berkorelasi moderat–kuat terhadap motivasi, ketekunan, serta capaian akademik, menegaskan bahwa “cara” mengajar sama pentingnya dengan “apa” yang diajarkan (Roorda et al., 2021).

Spektrum peran tersebut memerlukan keseimbangan antara *content delivery* dan *value transmission*. Guru menjadi penjaga nilai yang menautkan konsep akademik ke laku sehari-hari—ketepatan, kejujuran akademik, tanggung jawab, gotong royong—serta menebalkan identitas kebangsaan melalui narasi yang selaras nilai Pancasila (Kemendikbudristek, 2022). Arahannya menyatu pada praktik yang realistis: umpan balik yang menghargai usaha dan strategi, bahasa apresiatif yang spesifik, serta pengelolaan kesepakatan kelas partisipatif agar siswa mengalami demokrasi kecil sambil belajar (Hattie, 2023; Durlak et al., 2021).

Fondasi iklim kelas yang aman dan inklusif berdiri di atas pengelolaan kelas proaktif. Guru merancang rutinitas yang dapat diprediksi, isyarat transisi yang jelas, serta *classroom norms* yang disepakati sehingga beban fungsi eksekutif siswa berkurang dan perhatian dapat dialihkan ke pemahaman materi (OECD, 2023). Pendekatan disiplin positif dan *restorative practice* menggeser fokus dari hukuman ke pemulihan relasi, menurunkan perilaku mengganggu, sekaligus memperkuat rasa memiliki terhadap komunitas kelas (Gregory et al., 2021).

Tugas perencanaan instruksional menuntut ketepatan sasaran. Guru memulai dari *learning intentions* dan *success criteria* yang terlihat, lalu mundur ke belakang untuk memilih pengalaman belajar, contoh berjenjang, serta bukti formatif yang relevan—sebuah kerangka *backward design* yang mencegah tumpang tindih maupun celah konsep (OECD, 2023). Strategi berbasis bukti seperti pemodelan eksplisit, *worked examples*, *spaced retrieval*, serta variasi soal yang terukur digunakan untuk mengelola beban kognitif dan memperkuat retensi (Hattie, 2023). Pada saat yang sama, peta *learning progressions* membantu guru menentukan kapan *scaffolding* perlu dilepas agar kemandirian tumbuh tanpa kehilangan kualitas.

Keragaman murid menuntut keputusan diferensiasi yang presisi. Pemahaman profil kesiapan, minat, modalitas, dan bahasa rumah mengarahkan penyesuaian pada tiga ranah: konten, proses, dan produk, sehingga tujuan yang sama dapat ditempuh melalui rute yang setara martabatnya (Tomlinson, 2021). Prinsip *universal design for learning* memperkaya akses—*multiple means of representation, expression, engagement*—agar anak yang berbeda tempo dan gaya tetap dapat berpartisipasi utuh pada kegiatan kelas (OECD, 2023). Orientasi ini sejalan Kurikulum Merdeka yang

memberi ruang *guided choice* dan proyek lintas disiplin untuk memantik *student agency* tanpa menurunkan standar (Kemendikbudristek, 2022).

Asesmen menjadi kompas harian, bukan sekadar palu vonis. Guru merancang *exit ticket*, pertanyaan pengungkit, dan mini-produk untuk membaca miskonsepsi sejak dini, lalu menyesuaikan ritme pengajaran—memperlambat, memperkaya, atau mengubah pendekatan—berdasarkan bukti yang muncul (William, 2020; Hattie, 2023). Umpan balik diberikan tepat waktu, spesifik, dan berorientasi langkah berikutnya; siswa diajak menilai diri dan sejawat memakai rubrik ramah-siswa agar locus kendali bergeser ke regulasi diri. Pada penutup unit, asesmen kinerja berubrik memotret penalaran, kreativitas, kolaborasi, dan komunikasi, selaras arah kompetensi abad ke-21 (OECD, 2023).

Integrasi teknologi memperluas kemungkinan pedagogis selama tetap berpusat pada manusia. *Learning analytics* memberi sinyal dini area rawan; *adaptive practice* membantu menjaga *desirable difficulty*; ruang kolaboratif digital memudahkan *peer feedback* terbukti. Prinsip *human-centered AI* menuntut transparansi, minimisasi data, dan akuntabilitas agar personalisasi tidak menjelma pengawasan berlebihan serta tetap menegaskan peran guru sebagai kurator etik-pedagogis (Ifenthaler & Yau, 2020; Holmes et al., 2022). Fokus pemilihan alat selalu kembali pada pertanyaan: adakah nilai tambah bagi pemahaman, partisipasi, atau kesejahteraan siswa?

Mandat kurikuler memperluas tugas guru melampaui kelas. Perancangan Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5) menuntut kemitraan lintas mata pelajaran serta jejaring komunitas agar isu kontekstual—sampah plastik, air bersih, keselamatan jalan—menjadi wahana produksi pengetahuan otentik, bukan

reproduksi informasi (Kemendikbudristek, 2022; UNESCO, 2023). Kualitas dijaga melalui *milestones*, *critique–revise cycles*, dan publikasi karya, sehingga siswa mengalami standar nyata ketika memiliki audiens asli.

Kebersinambungan pembelajaran bergantung pada komunikasi tiga arah yang sehat. Guru menjadi penghubung kredibel antara sekolah, keluarga, dan masyarakat melalui *school–family–community partnership* yang solutif—*family learning* untuk kebiasaan membaca, kanal komunikasi dua arah yang menghormati konteks rumah, serta kegiatan *service learning* berbasis komunitas. Bukti menunjukkan pola kemitraan semacam ini menaikkan disiplin diri dan engagement, sekaligus memperkuat koherensi nilai antara rumah dan sekolah (Epstein, 2019; OECD, 2023). Kompetensi komunikasi interpersonal, empati, serta sensitivitas budaya menjadi prasyarat agar kemitraan berjalan egaliter.

Tanggung jawab profesional mengikat guru pada praktik berbasis bukti dan pengembangan diri berkelanjutan. Keanggotaan aktif pada *professional learning communities*, *lesson study*, dan *learning walk* suportif mempercepat difusi praktik baik serta membangun kosa kata mutu bersama yang merujuk pada karya siswa, bukan preferensi gaya mengajar (Hallinger & Wang, 2022). Etos *lifelong learning* menuntut guru memperbarui pengetahuan konten, pedagogi, dan teknologi, sekaligus menjaga kesehatan mental melalui literasi kesejahteraan kerja; penelitian menunjukkan kesejahteraan guru berkait langsung pada motivasi dan hasil belajar siswa (Durlak et al., 2021; World Bank, 2022).

Dimensi perlindungan anak mempertegas mandat moral profesi. Guru perlu peka pada indikator dini kerentanan—absensi berulang, penurunan partisipasi, perubahan emosi—serta menindaklanjuti melalui jalur sekolah yang aman dan terstandar.

Iklim anti-perundungan dibangun lewat norma kebinekaan, bahasa restoratif, serta kebijakan pelaporan yang jelas untuk menjaga martabat semua pihak (OECD, 2023). Sikap antisipatif pada isu keamanan digital—privasi, jejak digital, *cyberbullying*—menambah lapisan tanggung jawab ketika ekosistem belajar merambah ruang daring (Holmes et al., 2022; UNESCO, 2023).

Ruang tugas administratif tetap perlu ditata agar melayani pembelajaran, bukan mengusik fokus. Perencanaan unit, pencatatan bukti formatif, dokumentasi portofolio, serta pelaporan naratif kepada orang tua disederhanakan melalui templat yang menyatu dengan alur instruksional. Pendekatan ini mengurangi kelelahan inisiatif dan menjaga konsistensi praktik di seluruh kelas (OECD, 2023). Kepemimpinan sekolah berperan krusial menyiapkan waktu kolaborasi, memoderasi ekspektasi pelaporan, serta memfasilitasi sumber daya yang membuat guru bekerja cerdas alih-alih sekadar bekerja keras (Hallinger & Wang, 2022).

Kontribusi di luar jam pelajaran memperkaya ekologi belajar. Kegiatan ekstrakurikuler—klub membaca, laboratorium kecil sains, *maker corner*, paduan suara—menjadi kanal bagi minat unik anak yang tak selalu tampak di jam inti. Peran wali kelas sebagai pendamping perkembangan sosial-emosional menambah kedekatan yang bermakna: konferensi singkat *check-in*, *goal setting* mingguan, serta perayaan kemajuan kecil menjaga momentum motivasi dan rasa mampu (Durlak et al., 2021; Hattie, 2023).

Arah strategis profesi guru sekolah dasar pada akhirnya memadukan empat cakrawala: kejelasan tujuan akademik, keadilan akses, kehangatan relasi, serta keberanian berinovasi. Kurikulum Merdeka menyediakan bingkai normatif yang menegaskan *student agency* dan Profil Pelajar Pancasila, sementara praktik kelas yang berdiferensiasi, kolaboratif, dan kontekstual menjadikan bingkai itu

hidup sehari-hari (Kemendikbudristek, 2022; OECD, 2023). Ketika keputusan harian—dari cara menata meja hingga cara memberi umpan balik—berpihak pada pembelajaran yang bermakna serta martabat anak, peran dan tugas guru melampaui fungsi pekerjaan; ia menjelma amanah publik untuk menyiapkan warga muda yang cakap, berkarakter, dan peduli.

2. Kompetensi Pedagogik dan Profesional Guru Sekolah Dasar

Kompetensi pedagogik dan profesional guru sekolah dasar merupakan inti dari kualitas pendidikan dasar karena keduanya saling melengkapi dalam membentuk praktik pembelajaran yang efektif, adil, dan relevan dengan kebutuhan anak. Kompetensi pedagogik mencakup seluruh kapasitas guru untuk memahami karakteristik perkembangan siswa, merancang pengalaman belajar yang bermakna, melaksanakan pembelajaran yang partisipatif, serta melakukan evaluasi yang autentik. Guru yang memiliki kompetensi pedagogik yang kokoh bukan hanya mampu menguasai strategi instruksional yang sesuai dengan gaya belajar dan kesiapan siswa, tetapi juga mampu menciptakan situasi belajar yang selaras dengan perkembangan kognitif, emosional, sosial, dan moral anak. Hal ini menuntut kemampuan guru untuk membaca secara akurat profil belajar murid, menyesuaikan materi dengan tahap perkembangan operasional konkret sebagaimana dijelaskan Piaget, sekaligus memanfaatkan temuan mutakhir mengenai fungsi eksekutif—seperti perhatian terfokus, memori kerja, dan regulasi diri—yang menjadi fondasi keterampilan abad ke-21 (Diamond, 2020). Kompetensi pedagogik yang baik terlihat ketika guru tidak sekadar mengajar materi, tetapi juga melatih keterampilan berpikir kritis, kemampuan memecahkan masalah, serta menginternalisasi nilai melalui aktivitas yang kontekstual.

Keterampilan pedagogik tidak dapat dilepaskan dari pengelolaan kelas yang inklusif dan berorientasi pada pembentukan budaya belajar positif. Guru dituntut menguasai pendekatan disiplin yang tidak represif, melainkan menekankan pada tanggung jawab dan pemulihan relasi melalui *restorative practice*. Pendekatan ini mendorong tumbuhnya empati, kesadaran sosial, serta perilaku kolaboratif dalam kelas (Gregory et al., 2021). Penekanan pada iklim kelas yang aman, suportif, dan partisipatif terbukti berkorelasi dengan peningkatan kesejahteraan psikologis siswa dan capaian akademik (OECD, 2023). Selain itu, kompetensi pedagogik meliputi kemampuan merancang asesmen formatif yang berfungsi sebagai umpan balik berkelanjutan untuk memperbaiki proses belajar. Asesmen semacam ini bukan hanya mengukur pencapaian kognitif, melainkan juga perkembangan afektif dan psikomotorik, sehingga lebih holistik dan sejalan dengan tujuan pendidikan nasional (Black & Wiliam, 2018). Guru yang kompeten pedagogik akan mampu menjadikan asesmen sebagai instrumen pembelajaran, bukan sekadar alat seleksi.

Kompetensi profesional menuntut penguasaan mendalam terhadap konten pembelajaran sekaligus kesadaran etis dalam menjalankan peran sebagai pendidik. Guru sekolah dasar perlu memahami bahwa ia bukan hanya penyampai informasi, melainkan figur intelektual yang terus memperbarui pengetahuan agar tetap relevan dengan dinamika ilmu pengetahuan, teknologi, dan kebutuhan masyarakat. Penguasaan konten yang kuat memungkinkan guru mengaitkan materi dengan isu-isu aktual, mengintegrasikan literasi sains, digital, serta kearifan lokal dalam pembelajaran (Hattie, 2023). Profesionalisme juga menuntut integritas: obyektivitas dalam menilai siswa, kejujuran akademik, serta komitmen pada kode etik profesi yang menjadi dasar

kepercayaan publik terhadap institusi pendidikan (Hallinger & Wang, 2022). Dalam konteks era digital, profesionalisme diperluas pada kemampuan memanfaatkan teknologi pendidikan secara bijak. Penguasaan *digital pedagogy* serta pemanfaatan *learning analytics* memungkinkan guru menyesuaikan instruksi dengan kebutuhan siswa, sekaligus menjaga dimensi etis dalam melindungi privasi dan meminimalkan risiko ketidaksetaraan akses (Ifenthaler & Yau, 2020).

Kompetensi pedagogik dan profesional guru tidak bersifat statis, melainkan harus dikembangkan melalui refleksi kritis, pembelajaran berkelanjutan, dan kolaborasi profesional. Program pengembangan diri, *professional learning community*, dan kepemimpinan instruksional kepala sekolah menjadi elemen penting untuk memperkuat kapasitas guru secara konsisten (Darling-Hammond et al., 2020). Hal ini menegaskan bahwa investasi pada peningkatan kompetensi guru merupakan investasi strategis bagi masa depan pendidikan nasional. Guru yang kuat secara pedagogik akan menciptakan pengalaman belajar yang inklusif dan relevan, sementara guru yang unggul secara profesional akan menjaga integritas, memperluas wawasan, serta memastikan bahwa pendidikan dasar berkontribusi pada lahirnya generasi cerdas, berkarakter, dan adaptif terhadap perubahan global. Dengan demikian, sinergi antara kompetensi pedagogik dan profesional membentuk landasan kokoh bagi transformasi pendidikan, menjadikan sekolah dasar bukan sekadar ruang transmisi pengetahuan, tetapi ruang pembentukan manusia seutuhnya.

3. Kompetensi Sosial dan Kepribadian Guru Sekolah Dasar

Kompetensi sosial dan kepribadian guru sekolah dasar merupakan fondasi penting yang menopang kualitas pendidikan sekaligus keberlangsungan fungsi sekolah sebagai pusat

pembentukan karakter. Seorang guru tidak hanya berperan sebagai pengajar yang menyampaikan materi, melainkan juga sebagai figur publik yang menghadirkan nilai, sikap, serta perilaku yang dicontohkan dan diteladani oleh murid. Kehidupan sekolah dasar penuh dengan keragaman: anak-anak datang dari latar belakang budaya, bahasa, agama, dan status sosial ekonomi yang beragam. Guru dituntut memiliki sensitivitas sosial tinggi agar mampu menanggapi keragaman tersebut bukan sebagai hambatan, tetapi sebagai sumber kekayaan belajar. Pendekatan *culturally responsive teaching* telah terbukti memperkuat keterlibatan siswa, meningkatkan rasa memiliki terhadap sekolah, dan mengurangi kesenjangan pencapaian akademik di berbagai negara (Gay, 2020). Di Indonesia, hal ini semakin relevan karena sejalan dengan semangat Profil Pelajar Pancasila yang menekankan pada kebinekaan global serta penghargaan terhadap nilai lokal. Guru yang mampu merespons keragaman dengan positif menciptakan iklim kelas yang inklusif, di mana setiap anak merasa diakui, dihargai, dan diberdayakan.

Kemampuan sosial seorang guru juga tercermin dalam keterampilan komunikasi yang mereka bangun sehari-hari. Interaksi antara guru dan siswa bukan sekadar transfer informasi, melainkan dialog yang menghidupkan proses belajar. Komunikasi yang efektif memerlukan kejelasan penyampaian, kemampuan mendengarkan dengan empati, serta kesediaan untuk menyesuaikan gaya komunikasi dengan kebutuhan anak. Guru yang memberi ruang bagi *student voice* mendorong tumbuhnya agensi siswa, yakni kemampuan anak untuk menyampaikan pandangan, terlibat dalam pengambilan keputusan, serta merasa bertanggung jawab atas proses belajarnya (Mitra, 2021). Praktik ini tidak hanya menumbuhkan rasa percaya diri, melainkan juga membekali siswa dengan keterampilan

sosial dan kepemimpinan sejak dini. Ketika siswa merasa suaranya dihargai, mereka cenderung lebih termotivasi, berpartisipasi aktif, dan mengembangkan kemandirian belajar yang berkelanjutan.

Di sisi lain, kompetensi kepribadian guru memainkan peran yang sama pentingnya. Anak-anak usia sekolah dasar sedang berada pada fase perkembangan moral dan sosial yang sangat dipengaruhi oleh figur orang dewasa di sekitarnya. Guru dengan integritas moral yang tinggi mampu menjadi teladan nyata tentang bagaimana nilai kejujuran, tanggung jawab, kerja keras, serta kepedulian diwujudkan dalam kehidupan sehari-hari. Konsistensi antara ucapan dan tindakan guru menjadi kunci dalam pembentukan karakter siswa. Penelitian Lickona (2020) menegaskan bahwa pendidikan karakter tidak akan berhasil jika guru sendiri tidak memperlihatkan perilaku yang sesuai dengan nilai yang diajarkan. Oleh sebab itu, integritas kepribadian guru merupakan instrumen utama yang membentuk budaya sekolah berbasis nilai, di mana anak belajar bukan hanya dari instruksi, tetapi dari contoh nyata.

Kompetensi kepribadian juga menuntut kemampuan guru untuk mengelola emosi secara efektif. Realitas pekerjaan guru kerap menghadirkan tekanan tinggi: beban administrasi, keragaman kebutuhan siswa, serta tuntutan masyarakat yang semakin kompleks. Guru yang tidak mampu mengendalikan stres dan frustrasi berisiko menciptakan suasana kelas yang negatif, sehingga berdampak pada motivasi dan hasil belajar siswa. Sebaliknya, guru yang mampu mengatur emosi, merespons konflik dengan tenang, serta mengembangkan resiliensi personal menciptakan iklim belajar yang sehat. Durlak et al. (2021) menegaskan bahwa kesejahteraan emosional guru memiliki dampak langsung terhadap keterlibatan dan prestasi siswa. Hal ini menunjukkan bahwa investasi pada kesehatan mental guru harus dipandang sama pentingnya dengan

peningkatan kompetensi profesional. Program *mindfulness*, dukungan konseling, serta kebijakan sekolah yang ramah pada kesejahteraan guru merupakan strategi penting untuk menjaga kestabilan emosional pendidik.

Orientasi spiritual dan etika juga tidak dapat dipisahkan dari kompetensi kepribadian guru. Pendidikan di Indonesia secara filosofis berakar pada Pancasila yang menekankan nilai religiusitas, kemanusiaan, dan keadilan sosial. Guru sekolah dasar diharapkan mampu menginternalisasikan nilai spiritual melalui keteladanan hidup sehari-hari, baik dalam sikap religius maupun dalam perilaku etis yang mencerminkan penghormatan pada martabat manusia. Hal ini selaras dengan agenda global UNESCO (2023) yang menempatkan pembentukan insan beriman, berakhlak mulia, dan bertanggung jawab sebagai tujuan pendidikan abad ke-21. Kepribadian guru yang memadukan spiritualitas, etika, dan profesionalisme menjadikan pendidikan lebih dari sekadar penguasaan akademik, tetapi juga sarana pembentukan manusia seutuhnya yang siap menghadapi kompleksitas dunia modern.

Aspek sosial dan kepribadian guru juga berimplikasi pada terciptanya ekosistem sekolah yang sehat. Sekolah tidak hanya menjadi ruang interaksi guru dan murid, tetapi juga arena kolaborasi dengan sesama rekan pendidik, orang tua, serta masyarakat luas. Hubungan yang sinergis antar guru membentuk budaya kerja kolegal yang mendorong inovasi dan saling dukung. Komunikasi terbuka dengan orang tua memperkuat kepercayaan dan keterlibatan keluarga dalam pendidikan anak, sementara keterhubungan dengan komunitas menjadikan sekolah sebagai pusat pembelajaran bersama. Epstein (2019) menegaskan bahwa model kemitraan sekolah-keluarga-komunitas meningkatkan kualitas pembelajaran sekaligus memperkuat kesejahteraan anak. Guru sekolah dasar, sebagai figur

yang paling dekat dengan siswa, memiliki peran strategis untuk menjembatani ketiga dimensi tersebut agar sinergi sosial benar-benar dirasakan oleh anak.

Kompetensi sosial dan kepribadian yang terintegrasi secara harmonis akan membentuk guru sebagai teladan hidup. Keberhasilan seorang guru tidak lagi hanya diukur dari capaian akademik murid, tetapi juga dari bagaimana ia membentuk generasi muda yang berintegritas, empatik, dan mampu hidup harmonis dalam keberagaman. Anak-anak yang menyaksikan ketulusan, kesabaran, dan kejujuran gurunya cenderung meniru perilaku tersebut dalam kehidupan sehari-hari. Hal ini menciptakan efek domino positif: siswa membawa nilai-nilai tersebut ke keluarga, masyarakat, bahkan dalam pergaulan global. Guru sekolah dasar yang unggul dalam kompetensi sosial dan kepribadian tidak hanya mendidik untuk hari ini, tetapi juga membangun dasar peradaban masa depan. Ia hadir sebagai pendidik sekaligus manusia pembelajar yang menyalakan cahaya nilai, menghubungkan pengetahuan dengan kemanusiaan, dan memastikan bahwa pendidikan dasar menjadi rumah pertama bagi lahirnya generasi yang cerdas, berkarakter, serta berdaya dalam menghadapi perubahan zaman.

Keseluruhan uraian menunjukkan bahwa peran, tugas, dan kompetensi guru sekolah dasar tidak dapat dipisahkan, melainkan saling melengkapi dalam membentuk guru ideal. Peran guru sebagai pendidik, pembimbing, pengelola, dan teladan terwujud melalui penguasaan kompetensi pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian. Keempat kompetensi ini saling meneguhkan, sehingga guru dapat menghadirkan pembelajaran yang bermakna, inklusif, dan transformatif.

Tantangan di era digital dan globalisasi menuntut guru terus mengembangkan diri serta menjaga integritas kepribadiannya.

Dukungan kebijakan pendidikan, pelatihan berkelanjutan, dan ekosistem sekolah yang sehat menjadi syarat penting agar guru dapat melaksanakan tugasnya secara optimal. Kurikulum Merdeka memberi peluang besar bagi guru untuk lebih kreatif dan responsif terhadap keragaman siswa, namun keberhasilan tetap bergantung pada kompetensi guru itu sendiri.

Apabila dimaknai secara komprehensif, guru sekolah dasar adalah fondasi utama kualitas pendidikan bangsa. Peran strategis ini menuntut dedikasi, profesionalisme, dan kepribadian luhur agar generasi yang lahir dari sekolah dasar tidak hanya cerdas secara akademik, tetapi juga berkarakter, berdaya saing, serta berkontribusi positif bagi masyarakat global.

B. Guru Sebagai Fasilitator, Motivator, Dan Inovator

1. Guru sebagai Fasilitator

Peran guru sebagai fasilitator menjadi semakin krusial seiring perubahan paradigma pendidikan abad ke-21 yang berfokus pada peserta didik. Perubahan ini mendorong guru tidak lagi berfungsi sebagai satu-satunya sumber pengetahuan, tetapi sebagai perancang lingkungan belajar yang mendorong keterlibatan aktif siswa. Paradigma *student-centered learning* menggeser orientasi pengajaran dari sekadar menyampaikan informasi menuju proses pendampingan yang memungkinkan siswa mengonstruksi pengetahuan secara mandiri. Transformasi ini tampak jelas pada penerapan Kurikulum Merdeka di Indonesia yang menekankan pengembangan *Profil Pelajar Pancasila*, di mana peran guru sebagai fasilitator tercermin dalam kemampuan memberi ruang bagi siswa untuk mengeksplorasi, berdialog, dan menemukan makna belajar sesuai konteks kehidupan mereka (Kemendikbudristek, 2022).

Pemahaman mendalam mengenai karakteristik peserta didik merupakan syarat utama bagi guru untuk menjalankan fungsi fasilitatif. Anak-anak usia sekolah dasar membawa ke kelas latar belakang sosial, budaya, ekonomi, serta pengalaman belajar yang beragam. Guru yang peka terhadap keberagaman tersebut mampu menyesuaikan strategi instruksional sehingga setiap anak merasa diakomodasi. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa pendekatan *culturally responsive teaching* berkontribusi signifikan dalam meningkatkan motivasi, keterlibatan, serta prestasi siswa karena pembelajaran menjadi relevan dengan identitas mereka (Gay, 2020). Guru yang berperan sebagai fasilitator pada akhirnya tidak hanya membantu siswa memahami materi, tetapi juga memastikan mereka merasa dihargai sebagai individu dengan latar unik.

Ruang kelas yang inklusif tidak terwujud secara instan. Guru perlu merancang aktivitas pembelajaran yang menekankan kolaborasi, dialog, serta keterlibatan aktif seluruh siswa. Model *cooperative learning* dan *project-based learning* memberikan peluang bagi anak untuk saling berbagi ide, bekerja sama menyelesaikan masalah, serta membangun keterampilan sosial. Penelitian Rahmawati dan Anshori (2021) menunjukkan bahwa penerapan pembelajaran berbasis proyek pada sekolah dasar meningkatkan keterampilan komunikasi sekaligus memperkuat minat belajar. Guru sebagai fasilitator berperan menghubungkan potensi individu siswa dengan dinamika kelompok, sehingga setiap anak mampu berkontribusi dan merasa memiliki pengalaman belajar.

Penerapan teknologi digital memperkaya kapasitas fasilitatif guru. Akses pada *learning management system*, aplikasi *gamification*, dan perangkat *learning analytics* memungkinkan guru menciptakan ruang belajar yang lebih fleksibel, adaptif, dan

partisipatif. Pemanfaatan *learning analytics* mendukung guru memahami pola belajar siswa secara lebih akurat, sehingga strategi diferensiasi dapat diterapkan secara efektif (Ifenthaler & Yau, 2020). Holmes et al. (2022) menambahkan bahwa penggunaan teknologi dalam pembelajaran dasar meningkatkan motivasi intrinsik anak karena mereka merasa lebih terlibat melalui media interaktif. Guru yang bertindak sebagai fasilitator di era digital harus mampu menyeimbangkan interaksi daring dan tatap muka, agar teknologi menjadi alat penguat bukan pengganti hubungan manusiawi.

Kualitas fasilitasi seorang guru tercermin pula pada kemampuan memberikan pertanyaan reflektif yang mendorong siswa berpikir kritis. Pertanyaan terbuka yang mengundang eksplorasi membantu siswa mengembangkan keterampilan *metacognition*, yaitu kesadaran terhadap proses berpikir mereka sendiri. Hattie (2023) menekankan bahwa kualitas pembelajaran tidak ditentukan oleh banyaknya informasi yang disampaikan, melainkan oleh efektivitas umpan balik yang menstimulasi siswa untuk berpikir lebih dalam. Guru sebagai fasilitator bukan hanya menjawab pertanyaan siswa, tetapi juga mengajukan pertanyaan balik yang menuntun mereka menemukan jawaban melalui penalaran kritis.

Peran fasilitatif guru juga terlihat pada cara mereka mengelola dinamika kelas. Disiplin positif dan *restorative practices* membantu menciptakan iklim kelas yang aman, di mana siswa belajar menghargai aturan, bertanggung jawab, serta saling menghormati. Gregory et al. (2021) menunjukkan bahwa pendekatan restoratif tidak hanya mengurangi perilaku bermasalah, tetapi juga meningkatkan rasa kebersamaan antar siswa. Guru yang berperan sebagai fasilitator membimbing anak memahami konsekuensi tindakannya, sekaligus memberi kesempatan memperbaiki

kesalahan melalui proses refleksi. Lingkungan seperti ini menjadi fondasi penting bagi keterbukaan, kolaborasi, dan keberanian siswa untuk mengekspresikan diri.

Fungsi fasilitator tidak hanya berkaitan dengan aspek kognitif, melainkan juga melibatkan dimensi afektif. Guru yang menampilkan empati, kesabaran, dan perhatian personal membangun hubungan emosional yang mendukung tumbuhnya rasa percaya diri siswa. Penelitian Durlak et al. (2021) menegaskan bahwa iklim sosial-emosional yang positif di kelas meningkatkan motivasi belajar sekaligus kesejahteraan psikologis anak. Fasilitasi yang utuh berarti guru memperhatikan seluruh aspek perkembangan anak—kognitif, emosional, sosial, dan moral—sehingga pendidikan menjadi proses holistik.

Pendekatan fasilitatif menuntut guru memiliki fleksibilitas dalam mengatur peran. Kadang guru perlu mengambil posisi sebagai pengarah, namun pada saat lain ia harus mundur agar siswa lebih leluasa bereksperimen. Proses ini menuntut kepekaan kontekstual, kemampuan membaca situasi kelas, serta keterampilan mengelola ritme belajar. Darling-Hammond et al. (2020) menunjukkan bahwa guru yang mampu menyeimbangkan peran pengarah dan pendamping menciptakan kelas yang lebih adaptif dan responsif terhadap kebutuhan siswa. Guru sebagai fasilitator pada akhirnya menjadi jembatan antara kurikulum yang dirancang dan pengalaman belajar yang nyata.

Implikasi peran fasilitatif tidak hanya berhenti di kelas. Guru yang memposisikan diri sebagai fasilitator memperluas keterlibatan keluarga dan komunitas dalam proses pendidikan. Keterhubungan ini membentuk ekosistem belajar yang tidak terisolasi, melainkan berkelanjutan antara rumah, sekolah, dan masyarakat. Epstein (2019) menegaskan bahwa model kemitraan sekolah-keluarga-

komunitas meningkatkan keterlibatan siswa dan memperkuat hasil belajar. Guru yang menjadi fasilitator mampu membuka ruang kolaborasi ini, menghubungkan orang tua dan masyarakat dengan pengalaman belajar anak.

Peran guru sebagai fasilitator pada akhirnya membentuk pendidikan yang partisipatif, inklusif, dan berorientasi pada pemberdayaan siswa. Efektivitas guru tidak lagi dinilai dari sejauh mana mereka menguasai kelas secara otoritatif, tetapi dari bagaimana mereka menciptakan kondisi yang mendorong siswa tumbuh sebagai pembelajar mandiri, kritis, dan bertanggung jawab. Paradigma ini menjadikan guru bukan pusat pengetahuan, melainkan pusat fasilitasi yang memungkinkan siswa menemukan potensi mereka secara optimal.

2. Guru sebagai Motivator

Efektivitas proses pembelajaran pada jenjang sekolah dasar tidak hanya ditentukan oleh kualitas kurikulum atau ketersediaan sumber daya, tetapi juga oleh kemampuan guru menumbuhkan motivasi belajar siswa. Motivasi menjadi energi psikologis yang menggerakkan, mengarahkan, dan mempertahankan aktivitas belajar, sehingga tanpa motivasi, proses pendidikan berpotensi kehilangan makna. Guru sebagai motivator berperan penting untuk membangkitkan dorongan intrinsik maupun ekstrinsik melalui interaksi, strategi instruksional, serta iklim kelas yang diciptakan. Ryan dan Deci (2020) menegaskan melalui teori *self-determination* bahwa motivasi intrinsik tumbuh ketika kebutuhan dasar manusia berupa otonomi, kompetensi, dan keterhubungan sosial dapat terpenuhi. Guru yang mampu menghadirkan ruang belajar berlandaskan kebutuhan tersebut akan menyalakan semangat belajar yang tahan lama.

Pemberian otonomi belajar terbukti meningkatkan motivasi intrinsik siswa. Ketika anak diberikan kesempatan memilih topik proyek, menentukan cara presentasi, atau menetapkan strategi belajar, mereka merasa memiliki kendali terhadap perjalanan akademiknya. OECD (2023) melaporkan bahwa *student agency* atau kemampuan mengambil keputusan dalam pembelajaran berkontribusi positif pada keterlibatan dan resiliensi akademik. Guru sebagai motivator tidak hanya memberi kebebasan, tetapi juga menyediakan bimbingan agar kebebasan itu digunakan secara bertanggung jawab. Otonomi yang terarah menjadikan siswa lebih percaya diri serta lebih berkomitmen pada proses belajar.

Penguatan kompetensi juga merupakan aspek penting dalam menumbuhkan motivasi belajar. Tantangan yang diberikan guru harus cukup sulit untuk merangsang usaha, namun tidak terlalu sulit sehingga menimbulkan frustrasi. Hattie (2023) menjelaskan bahwa pencapaian tujuan yang realistis membangun rasa percaya diri dan meningkatkan motivasi intrinsik siswa. Guru sebagai motivator merancang tugas bertahap yang memungkinkan siswa mengalami keberhasilan kecil sebagai pijakan menuju pencapaian yang lebih kompleks. Strategi ini menciptakan siklus positif antara usaha, keberhasilan, dan motivasi.

Hubungan sosial yang hangat antara guru dan siswa juga tidak kalah penting. Keterhubungan emosional yang dibangun melalui perhatian, empati, dan komunikasi positif menciptakan rasa aman psikologis yang esensial bagi keberanian siswa untuk mencoba hal baru. Durlak et al. (2021) menunjukkan bahwa program *social and emotional learning* di sekolah dasar meningkatkan motivasi sekaligus prestasi akademik karena siswa merasa didukung secara emosional. Guru sebagai motivator tidak hanya mengajar, tetapi juga

menjadi figur yang mampu menumbuhkan keyakinan bahwa setiap anak berharga dan mampu berkembang.

Peran motivasional guru semakin tampak ketika ia mampu mengaitkan pelajaran dengan kehidupan nyata siswa. Relevansi materi menjadi faktor penting bagi munculnya minat belajar. Pendekatan *contextual teaching and learning* menekankan keterkaitan antara konsep akademik dan pengalaman sehari-hari, sehingga siswa menyadari manfaat konkret dari pengetahuan yang diperoleh. Penelitian Rahmawati dan Anshori (2021) membuktikan bahwa keterkaitan materi dengan realitas sehari-hari meningkatkan minat dan motivasi belajar siswa sekolah dasar. Guru sebagai motivator menjembatani pengetahuan abstrak dengan dunia nyata, membuat proses belajar terasa lebih bermakna.

Strategi pemberian penghargaan juga memiliki tempat dalam peran guru sebagai motivator, terutama bagi siswa usia dini yang masih membutuhkan penguatan dari luar. Bentuk penghargaan tidak selalu material, melainkan bisa berupa pujian, pengakuan, atau umpan balik positif. Namun, Black dan Wiliam (2018) mengingatkan bahwa penghargaan harus diarahkan untuk memperkuat motivasi intrinsik, bukan menumbuhkan ketergantungan. Guru yang bijak menggunakan penghargaan sebagai sarana transisi, sehingga perilaku positif yang awalnya termotivasi secara ekstrinsik kemudian menjadi kebiasaan yang lahir dari kesadaran diri.

Kehadiran guru sebagai motivator juga menuntut keterampilan dalam memberikan umpan balik formatif. Umpan balik yang spesifik, konstruktif, dan berorientasi pada proses membantu siswa memahami kekuatan serta area yang perlu ditingkatkan. Wiliam (2020) menyatakan bahwa umpan balik formatif efektif meningkatkan motivasi karena memberikan arah yang jelas

sekaligus menumbuhkan keyakinan bahwa keberhasilan dapat dicapai melalui usaha yang konsisten. Guru yang berperan sebagai motivator tidak hanya menilai hasil akhir, tetapi juga menghargai proses belajar siswa.

Motivasi belajar tidak terlepas dari iklim kelas yang tercipta. Suasana kelas yang positif, penuh dukungan, dan terbuka terhadap partisipasi siswa memberikan kontribusi besar pada keberanian anak untuk mengekspresikan ide. Darling-Hammond et al. (2020) menegaskan bahwa iklim kelas yang menumbuhkan rasa memiliki dan keterlibatan aktif meningkatkan motivasi belajar secara signifikan. Guru sebagai motivator memfasilitasi terciptanya komunitas belajar, di mana setiap siswa merasa menjadi bagian penting dari kelompok.

Dimensi motivasional juga berkaitan erat dengan keteladanan guru. Anak-anak usia sekolah dasar cenderung meniru perilaku figur dewasa yang mereka hormati. Guru yang menunjukkan antusiasme terhadap pembelajaran, rasa ingin tahu, serta ketekunan memberi pengaruh langsung terhadap sikap siswa. Lickona (2020) menekankan bahwa keteladanan moral dan etos kerja guru menjadi sumber motivasi yang kuat bagi siswa untuk membangun kebiasaan belajar positif. Peran guru sebagai motivator tidak hanya ditunjukkan melalui kata-kata penyemangat, tetapi juga melalui perilaku sehari-hari yang konsisten.

Konsep motivasi juga tidak bisa dilepaskan dari peran guru dalam membangun *growth mindset*. Carol Dweck menjelaskan bahwa siswa yang percaya kecerdasan dapat dikembangkan melalui usaha akan lebih termotivasi menghadapi tantangan. Studi terbaru menunjukkan bahwa intervensi guru dalam menumbuhkan *growth mindset* berkontribusi pada peningkatan motivasi dan ketahanan

akademik siswa (Yeager et al., 2019). Guru sebagai motivator membantu siswa melihat kesalahan sebagai bagian alami dari proses belajar, bukan tanda kegagalan.

Peran motivator juga mencakup upaya guru untuk menumbuhkan motivasi kolektif di kelas. Kerja kelompok, diskusi, dan proyek kolaboratif tidak hanya melatih keterampilan sosial, tetapi juga menciptakan semangat kebersamaan. Siswa yang merasa didukung oleh teman sekelas lebih termotivasi untuk berpartisipasi aktif. Penelitian Voelkel dan Chrispeels (2021) mengungkapkan bahwa kolaborasi antar siswa dalam konteks pembelajaran meningkatkan motivasi dan hasil akademik. Guru yang mampu membangun semangat kolektif menjadikan kelas sebagai ruang belajar yang hidup.

Konteks motivasi guru juga terkait erat dengan aspek kesejahteraan psikologis siswa. Ketika anak merasa didengarkan, dihargai, dan dipahami, motivasi belajar tumbuh secara alami. Mitra (2021) menyebut konsep *student voice* sebagai salah satu cara efektif memberi ruang bagi siswa berpartisipasi dalam keputusan pembelajaran. Guru yang membuka ruang dialog memberi pesan bahwa suara siswa penting, sehingga anak terdorong untuk lebih aktif dan bertanggung jawab. Peran ini sekaligus membangun demokratisasi pendidikan sejak dini.

Kehadiran guru sebagai motivator menegaskan bahwa pendidikan bukan sekadar transfer pengetahuan, tetapi juga transformasi sikap dan dorongan belajar. Motivasi yang tumbuh dari dukungan guru bersifat jangka panjang, mempersiapkan siswa menghadapi tantangan kehidupan akademik dan sosial. Keberhasilan guru sebagai motivator tidak hanya terlihat pada pencapaian nilai akademik, tetapi juga pada bagaimana siswa

menunjukkan rasa ingin tahu, ketekunan, dan keyakinan terhadap kemampuan diri. Peran ini menjadi salah satu fondasi terpenting untuk mencetak generasi pembelajar sepanjang hayat.

3. Guru sebagai Inovator

Transformasi pendidikan dasar menuntut kehadiran guru yang tidak hanya berperan sebagai fasilitator dan motivator, tetapi juga sebagai inovator. Inovasi menjadi kunci untuk merespons perubahan cepat yang dipicu oleh perkembangan teknologi, kebutuhan masyarakat, serta dinamika global. Guru sebagai inovator berarti sosok yang mampu melahirkan gagasan baru, mengadaptasi strategi pembelajaran sesuai konteks, serta menciptakan solusi kreatif terhadap keterbatasan yang dihadapi di sekolah dasar. OECD (2023) menekankan bahwa sistem pendidikan yang berhasil bukan hanya mengadopsi kebijakan baru, melainkan juga mengandalkan kapasitas guru untuk berinovasi pada level praktik.

Kemampuan berinovasi pada dasarnya berpangkal dari keberanian untuk keluar dari rutinitas. Guru yang inovatif tidak terpaku pada pola pembelajaran konvensional, melainkan selalu mengevaluasi dan memperbarui praktiknya agar tetap relevan. Penelitian Fullan (2021) menegaskan bahwa keberhasilan inovasi pendidikan bergantung pada budaya *continuous improvement* yang dihidupi oleh guru. Kreativitas bukan sekadar menciptakan hal yang sama sekali baru, tetapi juga kemampuan mengadaptasi ide-ide yang telah ada agar lebih sesuai dengan kebutuhan siswa dan konteks lokal.

Teknologi digital membuka peluang luas bagi guru untuk menghadirkan inovasi dalam pembelajaran. Pemanfaatan *learning management systems*, aplikasi *gamification*, hingga *augmented reality* menghadirkan pengalaman belajar yang interaktif dan

kontekstual. Holmes et al. (2022) menunjukkan bahwa integrasi teknologi dalam pembelajaran dasar tidak hanya meningkatkan motivasi, tetapi juga memperkuat keterampilan berpikir kritis dan pemecahan masalah. Guru yang inovatif mampu memilih teknologi secara selektif, memastikan penggunaannya tidak sekadar menambah variasi, tetapi benar-benar memperdalam pemahaman siswa.

Inovasi guru juga tercermin pada keberanian menerapkan model pembelajaran baru yang lebih kolaboratif dan partisipatif. *Problem-based learning* dan *design thinking* mendorong siswa berpikir kritis sekaligus kreatif dalam mencari solusi. Penelitian Rahmawati dan Kurniawan (2022) membuktikan bahwa pendekatan *problem-based learning* pada siswa sekolah dasar meningkatkan keterampilan berpikir tingkat tinggi serta rasa tanggung jawab terhadap proses belajar. Guru sebagai inovator tidak hanya mengajarkan jawaban, tetapi menuntun siswa menemukan jalan berpikir yang lebih produktif.

Keberhasilan inovasi sangat ditentukan oleh sensitivitas guru terhadap konteks sosial-budaya. Pendidikan yang inovatif harus tetap berpijak pada nilai lokal, sehingga relevan bagi kehidupan siswa. Integrasi kearifan lokal dalam pembelajaran menjadikan pengetahuan lebih bermakna sekaligus menumbuhkan kebanggaan identitas. UNESCO (2023) menekankan pentingnya pendidikan berbasis budaya untuk menjaga keberlanjutan dan ketahanan komunitas. Guru sebagai inovator berperan menjahit keterkaitan antara tradisi lokal, nilai nasional, dan tuntutan global, sehingga lahir generasi yang berakar sekaligus terbuka.

Inovasi juga menyangkut cara guru melakukan penilaian. Evaluasi pembelajaran yang inovatif tidak hanya berfokus pada hasil kognitif, tetapi juga mencakup dimensi sosial, emosional, dan

karakter. Ujian tradisional sering gagal menangkap perkembangan holistik siswa, sehingga guru perlu menghadirkan asesmen autentik yang berbasis proyek, portofolio, atau kinerja nyata. Wiliam (2020) menegaskan bahwa asesmen formatif yang dirancang secara kreatif berfungsi sebagai jembatan antara pengajaran dan pembelajaran, sekaligus memperkuat motivasi siswa. Guru sebagai inovator mengubah penilaian dari sekadar pengukuran menjadi sarana pembelajaran itu sendiri.

Dimensi kepemimpinan juga melekat pada peran guru sebagai inovator. Guru yang berani mencoba pendekatan baru menginspirasi rekan sejawat untuk ikut berinovasi. Hallinger dan Wang (2022) mencatat bahwa kepemimpinan instruksional berbasis inovasi mendorong budaya kolaborasi, di mana guru saling berbagi praktik terbaik dan menciptakan jejaring pembelajaran profesional. Inovasi menjadi gerakan kolektif, bukan upaya individual, ketika guru membangun komunitas belajar yang mendukung satu sama lain.

Hambatan struktural sering kali muncul ketika guru mencoba berinovasi. Keterbatasan fasilitas, beban administratif, hingga resistensi terhadap perubahan menjadi tantangan nyata. Namun, guru inovatif melihat hambatan tersebut sebagai peluang untuk menemukan solusi kreatif. World Bank (2022) menunjukkan bahwa sekolah dasar di negara berkembang mampu meningkatkan kualitas pembelajaran melalui inovasi sederhana seperti pemanfaatan bahan lokal, pembelajaran luar kelas, atau penjadwalan fleksibel. Sikap resilien terhadap keterbatasan justru memperkuat identitas guru sebagai agen perubahan.

Kesejahteraan guru juga berhubungan erat dengan kapasitas inovatif mereka. Guru yang memiliki kesehatan mental baik, lingkungan kerja suportif, serta akses pada pengembangan profesional lebih berani bereksperimen dan mengadopsi strategi

baru. Penelitian Durlak et al. (2021) menegaskan bahwa kesejahteraan guru berkontribusi langsung pada kualitas inovasi pembelajaran. Oleh karena itu, dukungan kebijakan yang memberi ruang bagi refleksi, kolaborasi, serta pelatihan berkelanjutan menjadi penting agar guru dapat mengembangkan potensi inovatifnya.

Inovasi guru tidak selalu berarti mengubah seluruh sistem pembelajaran. Sering kali, langkah kecil seperti mengubah cara memberikan instruksi, merancang tugas yang lebih kontekstual, atau menggunakan metode diskusi yang lebih terbuka sudah cukup membawa perbedaan signifikan. Hattie (2023) menekankan bahwa dampak besar dalam pendidikan justru sering muncul dari inovasi sederhana yang dilakukan secara konsisten. Guru sebagai inovator tidak mengejar kebaruan demi kebaruan, melainkan berfokus pada keberlanjutan dan kebermaknaan perubahan.

Peran inovator menegaskan bahwa guru adalah penggerak utama transformasi pendidikan, bukan sekadar pelaksana kurikulum. Kemampuan mereka menciptakan dan mengadaptasi strategi baru memastikan bahwa pendidikan tetap relevan, adaptif, dan berpihak pada siswa. Kurikulum Merdeka memberi ruang luas bagi inovasi, namun pada akhirnya keberhasilan implementasi bergantung pada sejauh mana guru berani menghidupi semangat pembaruan. Guru sebagai inovator menghubungkan idealisme kebijakan dengan realitas kelas, menghadirkan pendidikan yang hidup dan berdaya.

Masa depan pendidikan dasar di Indonesia sangat ditentukan oleh kapasitas inovasi para guru. Tantangan globalisasi, disrupsi digital, serta kompleksitas sosial menuntut generasi muda yang kreatif, kritis, dan adaptif. Guru yang inovatif menyiapkan generasi tersebut melalui pembelajaran yang bukan hanya informatif, tetapi juga transformatif. Ketika guru menghidupi peran sebagai inovator,

sekolah dasar tidak lagi sekadar menjadi ruang pengajaran, melainkan laboratorium kehidupan yang melatih anak berpikir, merasa, dan bertindak untuk dunia yang terus berubah.

Paradigma pendidikan dasar menegaskan bahwa keberhasilan proses belajar tidak hanya ditentukan oleh kurikulum atau infrastruktur, melainkan oleh kualitas guru dalam memainkan peran strategisnya. Sebagai fasilitator, guru menghadirkan pembelajaran yang inklusif, adaptif, dan berpusat pada siswa, sehingga setiap individu memperoleh ruang untuk tumbuh sesuai potensi uniknya. Peran ini menuntut kepekaan pedagogis dan penguasaan metodologi yang memungkinkan guru menyesuaikan konten, proses, serta produk pembelajaran secara fleksibel, sekaligus menghadirkan iklim kelas yang aman, partisipatif, dan mendukung.

Ketika bertindak sebagai motivator, guru tidak hanya memberi dorongan eksternal, tetapi juga menyalakan motivasi intrinsik yang membangun ketekunan dan rasa ingin tahu siswa. Dukungan emosional, pemberian otonomi, penanaman *growth mindset*, serta relevansi materi dengan kehidupan nyata menjadi sarana yang menumbuhkan energi psikologis bagi anak untuk terus belajar. Peran ini menunjukkan bahwa pendidikan adalah transformasi batin, di mana guru menghadirkan semangat dan kepercayaan diri agar siswa mampu melihat dirinya sebagai pembelajar sepanjang hayat.

Sebagai inovator, guru memastikan pendidikan tidak berjalan di tempat, tetapi terus bergerak mengikuti tuntutan zaman sekaligus berakar pada nilai lokal. Kreativitas dalam mengintegrasikan teknologi, mengembangkan asesmen autentik, maupun memanfaatkan kearifan lokal menjadikan pembelajaran lebih bermakna, kontekstual, dan berdaya transformatif. Kombinasi ketiga peran ini menegaskan bahwa guru adalah inti dari perubahan pendidikan: fasilitator yang menuntun, motivator yang menguatkan,

332

dan inovator yang memperbarui. Ketiganya berpadu membentuk fondasi bagi lahirnya generasi yang kritis, kreatif, berkarakter, serta siap menghadapi kompleksitas dunia modern.

C. Etika Dan Kode Etik Profesi Guru

Etika profesi guru mencerminkan dimensi fundamental dari keberlangsungan pendidikan sebagai proses yang menuntun manusia menuju kemerdekaan berpikir, bertindak, dan berperilaku secara bermartabat. Etika bukan sekadar kumpulan aturan normatif, melainkan fondasi moral yang mengarahkan guru untuk menyeimbangkan antara kewajiban profesional, tanggung jawab sosial, dan nilai-nilai kemanusiaan yang universal. Guru, dalam posisinya sebagai figur sentral pendidikan, tidak hanya dituntut menguasai kompetensi pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian, tetapi juga harus menjiwai prinsip etika yang mengatur tindakannya agar pembelajaran menjadi wahana pembentukan manusia seutuhnya. Perspektif ini menegaskan bahwa guru adalah penjaga moralitas publik yang memiliki legitimasi moral untuk menanamkan nilai, membimbing perilaku, serta membentuk identitas generasi mendatang (Supriyanto & Santosa, 2021).

Kode etik profesi guru hadir sebagai instrumen konkret yang menata perilaku serta menegaskan standar profesional yang harus dipenuhi. Kode etik bukan sekadar dokumen administratif, melainkan perwujudan komitmen kolektif guru terhadap nilai luhur profesinya. Melalui kode etik, profesi guru dipandang sebagai panggilan jiwa, bukan sekadar pekerjaan untuk memperoleh nafkah. Di tingkat global, *UNESCO Teacher Task Force* (2022) menekankan bahwa kode etik merupakan mekanisme perlindungan sekaligus penegakan integritas, sehingga guru tidak hanya berperan

sebagai penyampai ilmu, tetapi juga sebagai teladan moral dan agen transformasi sosial. Ketika guru menjalankan perannya sesuai kode etik, pendidikan tidak hanya berorientasi pada capaian akademik, melainkan juga pada pengembangan karakter bangsa.

Refleksi historis memperlihatkan bahwa etika profesi guru di Indonesia selalu dikaitkan dengan nilai luhur Pancasila dan Undang-Undang Guru dan Dosen Nomor 14 Tahun 2005. Prinsip-prinsip dasar dalam undang-undang tersebut menegaskan kewajiban guru untuk menjunjung tinggi martabat manusia, membela hak-hak anak didik, dan mengembangkan potensi peserta didik secara optimal. Penelitian terbaru oleh Rahayu (2023) menunjukkan bahwa pemahaman guru terhadap kode etik masih bervariasi, sehingga dibutuhkan sosialisasi dan penguatan secara sistematis agar setiap guru memiliki kesadaran etis yang sejalan dengan tuntutan profesionalisme. Realitas ini mengingatkan bahwa etika profesi bukan sekadar dihafal, melainkan harus diinternalisasikan dalam praktik sehari-hari di kelas maupun di masyarakat.

Integritas menjadi pilar utama etika profesi guru. Integritas menuntut konsistensi antara ucapan, tindakan, dan nilai moral yang diyakini, sehingga kehadiran guru selalu menghadirkan kepercayaan. Ketika integritas terjaga, hubungan antara guru, peserta didik, orang tua, dan masyarakat akan terbangun di atas fondasi kepercayaan yang kokoh. Menurut penelitian yang dilakukan oleh Lee dan Kim (2020), integritas guru berpengaruh signifikan terhadap motivasi belajar siswa, sebab siswa cenderung meneladani perilaku guru yang konsisten, jujur, dan penuh tanggung jawab. Tanpa integritas, profesi guru akan kehilangan kepercayaan publik, yang pada akhirnya merusak legitimasi pendidikan itu sendiri.

Sikap profesional guru dalam menjalankan kode etik juga mencakup dimensi tanggung jawab. Tanggung jawab tidak hanya terbatas pada pelaksanaan tugas instruksional, melainkan juga mencakup kewajiban moral terhadap perkembangan holistik peserta didik. Guru memiliki tanggung jawab untuk tidak melakukan diskriminasi berdasarkan gender, agama, status sosial, maupun kemampuan akademik. Perspektif ini diperkuat oleh penelitian oleh Fitriyani (2022) yang menegaskan bahwa komitmen etis guru terhadap prinsip keadilan dan kesetaraan berdampak pada terciptanya iklim belajar yang inklusif dan kondusif. Dengan demikian, guru dituntut tidak sekadar memahami nilai keadilan, melainkan juga mengaktualisasikannya secara nyata dalam pengambilan keputusan pembelajaran sehari-hari.

Nilai etika dalam profesi guru juga menuntut pengendalian diri yang matang. Guru berinteraksi dengan beragam karakter siswa yang sering kali menghadirkan tantangan emosional. Pengendalian diri menjadi syarat agar guru mampu bersikap sabar, empatik, dan adil dalam menghadapi situasi yang penuh dinamika. Studi oleh Jennings dan Greenberg (2020) menunjukkan bahwa regulasi emosi guru memengaruhi kualitas interaksi guru-siswa serta menciptakan iklim kelas yang positif. Regulasi emosi menjadi bagian integral dari etika profesi, sebab guru yang mampu mengendalikan diri akan menghadirkan suasana belajar yang sehat, kondusif, dan penuh kasih.

Penerapan kode etik juga berhubungan erat dengan praktik pembelajaran yang etis. Guru tidak boleh melakukan plagiarisme, manipulasi nilai, ataupun tindakan yang merugikan peserta didik. Etika akademik menuntut kejujuran intelektual dan penghargaan terhadap karya ilmiah. Dalam era digital, tantangan etika akademik semakin kompleks karena akses informasi yang luas membuka

peluang terjadinya penyalahgunaan. Penelitian yang dilakukan oleh Park dan Woo (2021) menunjukkan bahwa guru yang menanamkan etika akademik sejak dini kepada siswa mampu mencegah perilaku tidak jujur dalam jangka panjang. Hal ini menegaskan bahwa tanggung jawab etis guru tidak berhenti pada pengajaran konten, tetapi juga meliputi pembentukan kebiasaan akademik yang bermartabat.

Relasi antara guru dan peserta didik merupakan ruang utama penerapan kode etik profesi. Relasi ini harus didasarkan pada prinsip saling menghormati, mengakui martabat manusia, serta menjauhkan diri dari penyalahgunaan kekuasaan. Penelitian oleh Widyastuti (2021) menegaskan bahwa salah satu pelanggaran etika yang paling serius terjadi ketika guru gagal menjaga batas profesional dalam interaksi dengan siswa. Oleh karena itu, kode etik menegaskan larangan tegas terhadap bentuk kekerasan fisik maupun psikologis, pelecehan, serta tindakan diskriminatif. Guru sebagai figur teladan harus memastikan bahwa setiap interaksi dengan siswa mengandung pesan penghormatan terhadap hak asasi dan perlindungan anak.

Tanggung jawab etis guru tidak hanya terbatas pada hubungan dengan siswa, tetapi juga meluas pada interaksi dengan rekan sejawat. Etika profesi menuntut kolaborasi yang saling menghargai, keterbukaan dalam berbagi praktik baik, serta menjauhi perilaku tidak profesional seperti persaingan tidak sehat. Penelitian yang dilakukan oleh Hallinger dan Wang (2022) menunjukkan bahwa kolaborasi etis antar guru meningkatkan kualitas sekolah secara keseluruhan melalui budaya belajar kolektif. Hal ini memperlihatkan bahwa kode etik bukan sekadar mengatur perilaku individu, melainkan juga membentuk ekosistem sekolah yang berintegritas.

Komunikasi yang etis antara guru dan orang tua siswa juga menjadi bagian penting dari kode etik profesi. Orang tua memiliki

hak untuk mendapatkan informasi yang jujur, proporsional, dan tidak menyesatkan mengenai perkembangan anak mereka. Guru yang berpegang pada etika akan menyampaikan informasi secara transparan sekaligus membangun hubungan kemitraan dengan orang tua. Penelitian oleh Epstein (2020) menunjukkan bahwa keterlibatan orang tua dalam pendidikan anak meningkat secara signifikan ketika komunikasi antara guru dan orang tua dilandasi oleh prinsip etis. Kepercayaan yang tumbuh dari komunikasi etis memperkuat partisipasi keluarga dalam pendidikan anak.

Kode etik profesi guru juga menuntut tanggung jawab sosial di luar kelas. Guru tidak boleh terlibat dalam tindakan yang mencederai martabat profesi, seperti penyalahgunaan narkoba, praktik korupsi, atau tindakan asusila. Kehidupan pribadi guru pun menjadi sorotan publik, sehingga perilaku sehari-hari harus konsisten dengan nilai moral yang dijunjung. Studi yang dilakukan oleh Nuraini (2022) menunjukkan bahwa persepsi masyarakat terhadap kualitas sekolah sering kali dipengaruhi oleh reputasi moral guru di lingkungannya. Oleh karena itu, etika profesi tidak hanya membatasi diri pada ruang kelas, melainkan merambah ke seluruh aspek kehidupan guru sebagai figur publik.

Komitmen terhadap kode etik profesi guru menuntut adanya pengawasan dan mekanisme penegakan. Organisasi profesi seperti Persatuan Guru Republik Indonesia (PGRI) memiliki peran sentral untuk memastikan bahwa guru menaati kode etik. Pengawasan ini bukan hanya bersifat represif, tetapi juga edukatif, melalui pelatihan dan pembinaan berkelanjutan. Penelitian oleh Sahin (2021) menekankan bahwa keberhasilan penerapan kode etik dalam profesi guru membutuhkan dukungan sistemik berupa regulasi, mekanisme penghargaan, dan sanksi yang jelas. Hal ini penting agar etika profesi

tidak hanya bersifat simbolis, tetapi benar-benar menjadi pedoman nyata dalam praktik pendidikan.

Penguatan kode etik profesi guru juga memerlukan pendekatan yang berbasis nilai spiritual. Di Indonesia, nilai religiusitas yang terkandung dalam berbagai agama menjadi sumber inspirasi etika guru. Spiritualitas memberi arah moral yang melampaui kepentingan pragmatis, sehingga guru menjalankan profesinya sebagai bentuk pengabdian. Penelitian oleh Arifin (2023) menunjukkan bahwa guru yang menjiwai nilai spiritual memiliki tingkat komitmen profesional lebih tinggi serta lebih konsisten menjaga integritas dalam menghadapi godaan pelanggaran etika. Integrasi antara nilai religius dan profesionalisme menciptakan keseimbangan antara aspek moral, sosial, dan akademik.

Etika profesi guru juga harus menyesuaikan diri dengan perkembangan zaman. Era digital menghadirkan tantangan baru, seperti penggunaan media sosial, *cyberbullying*, dan privasi data. Guru yang berpegang pada etika akan berhati-hati dalam memanfaatkan media sosial agar tidak menimbulkan kerugian bagi siswa maupun reputasi sekolah. Penelitian oleh Livingstone dan Third (2020) menegaskan bahwa guru memiliki tanggung jawab etis dalam melindungi identitas digital anak sekaligus membimbing mereka menjadi warga digital yang bertanggung jawab. Hal ini menunjukkan bahwa kode etik profesi guru harus bersifat dinamis dan adaptif terhadap perubahan sosial teknologi.

Keberhasilan implementasi kode etik profesi guru pada akhirnya bermuara pada kualitas pendidikan nasional. Guru yang menjalankan profesinya secara etis tidak hanya mencetak siswa yang cerdas secara akademik, tetapi juga membentuk karakter yang berakar pada nilai moral. Hasil penelitian oleh Lickona (2020) menggarisbawahi bahwa pendidikan karakter yang efektif sangat

bergantung pada keteladanan guru sebagai model moral. Oleh karena itu, keberadaan kode etik guru menjadi instrumen strategis untuk memastikan bahwa pendidikan di Indonesia tidak kehilangan arah sebagai sarana pembangunan manusia seutuhnya.

Kepatuhan guru terhadap kode etik juga berfungsi sebagai benteng moral yang membedakan profesi ini dari pekerjaan lain. Profesi guru digolongkan sebagai *noble profession* karena secara inheren memiliki misi mulia untuk mendidik generasi bangsa. Jika profesi lain mengutamakan aspek teknis dan ekonomis, guru justru ditempatkan sebagai figur yang menjaga keseimbangan antara transfer pengetahuan dan pembentukan moralitas. Penelitian oleh Haryanto (2022) menegaskan bahwa persepsi publik terhadap guru sebagai profesi yang terhormat masih sangat tinggi, tetapi persepsi itu rentan mengalami erosi ketika terjadi pelanggaran etika yang terekspos secara luas. Hal ini membuktikan bahwa kode etik bukan sekadar aturan internal, melainkan kontrak sosial antara guru dan masyarakat.

Konsepsi etika profesi guru juga berkaitan erat dengan keadilan distributif dalam pendidikan. Guru berkewajiban memberikan layanan pendidikan yang setara bagi semua peserta didik, tanpa memandang latar belakang sosial, ekonomi, budaya, ataupun kondisi fisik. Keadilan dalam praktik pendidikan menjadi indikator kuat dari penerapan etika profesi. Studi yang dilakukan oleh Banks (2020) menunjukkan bahwa guru yang konsisten menerapkan prinsip keadilan berhasil mengurangi kesenjangan prestasi akademik antara siswa dari keluarga menengah atas dan siswa dari keluarga miskin. Prinsip etis tersebut menjadi landasan bagi terciptanya pendidikan yang inklusif sekaligus mencegah marginalisasi kelompok rentan.

Kesadaran etis juga menuntut guru untuk peka terhadap nilai-nilai keberagaman. Indonesia sebagai negara multikultural menghadirkan tantangan sekaligus peluang bagi guru untuk mempraktikkan toleransi. Guru dituntut bersikap adil terhadap perbedaan agama, bahasa, suku, dan budaya yang hadir di ruang kelas. Penelitian oleh Yusof dan Rahman (2021) memperlihatkan bahwa guru yang mempraktikkan *culturally responsive teaching* mampu meningkatkan keterlibatan siswa minoritas sekaligus menumbuhkan rasa hormat di antara siswa. Kode etik profesi yang menekankan penghargaan pada keberagaman berfungsi sebagai pedoman moral untuk menjaga kohesi sosial sejak dini.

Transformasi digital yang mengubah lanskap pendidikan menuntut reinterpretasi kode etik profesi. Pemanfaatan *learning management system*, *artificial intelligence* dalam pendidikan, dan *online assessment* membuka peluang sekaligus risiko etis. Guru dituntut untuk menjaga kerahasiaan data siswa, menghindari bias algoritmik, serta memastikan akses yang setara terhadap teknologi. Penelitian oleh Ifenthaler dan Yau (2020) menekankan bahwa penggunaan data dalam pendidikan harus selalu berpijak pada prinsip keadilan, transparansi, dan privasi. Etika profesi guru di era digital berarti tidak hanya menjaga integritas dalam interaksi langsung, tetapi juga dalam pengelolaan data dan teknologi pendidikan.

Hubungan antara guru dan pemerintah juga diikat oleh kode etik. Guru berkewajiban melaksanakan kebijakan pendidikan, tetapi juga memiliki hak untuk menyuarakan kritik konstruktif jika kebijakan tersebut tidak berpihak pada peserta didik. Posisi etis guru berada pada titik keseimbangan antara loyalitas profesional terhadap regulasi dan keberanian moral untuk memperjuangkan kepentingan anak didik. Penelitian oleh Zhao (2022) menunjukkan bahwa guru

yang memiliki keberanian etis dalam menyuarakan aspirasi sering kali menjadi agen perubahan dalam perumusan kebijakan pendidikan yang lebih berpihak pada anak. Hal ini memperlihatkan bahwa kode etik tidak boleh membungkam suara kritis guru, melainkan mengarahkan suara tersebut agar tetap konstruktif dan bermartabat.

Etika profesi guru juga mencakup tanggung jawab ekologis yang semakin mendesak. Krisis iklim dan kerusakan lingkungan menuntut pendidikan untuk berperan dalam membentuk generasi yang sadar lingkungan. Guru yang menjunjung tinggi etika akan menyelipkan nilai keberlanjutan dalam setiap mata pelajaran. Studi oleh Sterling (2020) menegaskan bahwa integrasi pendidikan lingkungan dalam kurikulum dasar mampu meningkatkan kesadaran ekologi anak sejak dini. Oleh karena itu, kode etik profesi guru perlu diperluas agar tidak hanya berfokus pada aspek sosial dan akademik, tetapi juga pada tanggung jawab etis terhadap keberlanjutan bumi.

Pengembangan profesional guru juga tidak dapat dipisahkan dari kode etik. Kewajiban guru untuk terus belajar sepanjang hayat merupakan wujud etika intelektual. Guru yang enggan memperbarui pengetahuan dan keterampilannya akan mengkhianati amanah profesinya. Menurut penelitian oleh Darling-Hammond et al. (2021), program pengembangan profesional yang berkelanjutan bukan hanya meningkatkan kualitas pembelajaran, tetapi juga memperkuat kesadaran etis guru dalam menghadapi kompleksitas dunia pendidikan modern. Kode etik yang mengatur kewajiban belajar sepanjang hayat mendorong guru untuk selalu berada pada garis depan inovasi sekaligus menjaga relevansi profesinya.

Dimensi etis profesi guru juga menuntut keseimbangan antara kepentingan individu dan kepentingan kolektif. Guru memiliki hak atas kesejahteraan, namun kewajiban moralnya adalah

mengutamakan kepentingan peserta didik. Ketika keseimbangan ini tidak terjaga, misalnya melalui praktik komersialisasi pendidikan, kepercayaan masyarakat akan runtuh. Penelitian oleh Rizvi (2020) menunjukkan bahwa praktik komersialisasi pendidikan yang melibatkan guru merusak legitimasi moral profesi, karena menggeser orientasi pendidikan dari pengabdian ke arah keuntungan. Kode etik berfungsi sebagai pagar agar guru tidak tergelincir pada praktik-praktik yang mengabaikan hak anak atas pendidikan yang adil.

Persoalan etika profesi juga muncul ketika guru menghadapi dilema moral di kelas. Misalnya, guru harus memutuskan apakah memberi nilai remedial atau meluluskan siswa demi kepentingan administratif sekolah. Dilema ini hanya dapat diselesaikan dengan berpegang teguh pada kode etik yang menempatkan kepentingan peserta didik di atas kepentingan lain. Menurut penelitian oleh Shapira-Lishchinsky (2020), guru yang memiliki kesadaran etis tinggi mampu membuat keputusan yang adil meskipun harus menghadapi konsekuensi birokratis. Kode etik menyediakan kompas moral agar guru tidak kehilangan arah dalam menghadapi dilema etis semacam ini.

Selain itu, penerapan kode etik menegaskan pentingnya partisipasi guru dalam komunitas profesional. Melalui komunitas ini, guru dapat saling mengingatkan, berdiskusi, dan mengembangkan standar etika bersama. Penelitian oleh Vangrieken et al. (2021) menunjukkan bahwa *professional learning communities* tidak hanya meningkatkan kapasitas pedagogik, tetapi juga memperkuat solidaritas etis di antara guru. Kolektivitas ini menegaskan bahwa etika profesi bukan sekadar tanggung jawab individu, melainkan hasil kesadaran kolektif yang dijaga bersama.

Kesadaran etis guru juga diperkuat oleh regulasi formal. Lembaga pendidikan tinggi yang mencetak calon guru memiliki kewajiban menanamkan nilai etika sejak awal melalui kurikulum pendidikan guru. Penelitian oleh Kurniawati (2022) menunjukkan bahwa mahasiswa calon guru yang mendapatkan pembekalan etika profesi sejak perkuliahan lebih siap menghadapi kompleksitas dilema moral di lapangan. Oleh karena itu, integrasi pendidikan etika dalam kurikulum Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan (LPTK) merupakan langkah strategis untuk memastikan bahwa kode etik profesi benar-benar diinternalisasi sejak dini.

Orientasi etis profesi guru tidak terlepas dari tuntutan globalisasi. Guru harus mampu menavigasi nilai universal seperti hak asasi manusia, keadilan gender, dan kesetaraan kesempatan. Penelitian oleh Stromquist (2020) menunjukkan bahwa guru yang berpegang pada prinsip global citizenship education mampu menyiapkan siswa menjadi warga dunia yang toleran dan bertanggung jawab. Kode etik profesi guru di Indonesia dapat mengadopsi nilai global ini tanpa kehilangan akar budaya nasional, sehingga etika guru bersifat kosmopolit sekaligus kontekstual.

Pada akhirnya, etika dan kode etik profesi guru menegaskan bahwa profesi ini bukan sekadar rutinitas pekerjaan, melainkan pengabdian yang menuntut keutuhan moral, spiritual, dan intelektual. Guru yang menjunjung tinggi etika bukan hanya mendidik siswa untuk cerdas, tetapi juga untuk menjadi manusia yang berakhlak, berintegritas, dan peduli terhadap sesama. Hal ini sejalan dengan visi pendidikan Indonesia untuk membentuk Profil Pelajar Pancasila yang beriman, berakhlak mulia, mandiri, kritis, kreatif, dan mampu bergotong royong (Kemendikbudristek, 2022).

Etika profesi menjadi jantung dari visi tersebut, memastikan bahwa pendidikan berfungsi sebagai proses pemanusiaan yang utuh.

D. Pengembangan Profesionalisme Berkelanjutan

Pengembangan profesionalisme berkelanjutan pada profesi guru layak ditempatkan sebagai poros mutu pendidikan, sebab kualitas pembelajaran tidak pernah melampaui kualitas pendidikannya. Argumen ini memperoleh dukungan kuat dari telaah kebijakan internasional yang menautkan kompetensi guru, desain *professional development*, serta capaian belajar murid dalam satu ekosistem yang koheren, mulai dari tujuan kurikulum sampai praktik kelas harian (OECD, 2023). Kerangka Kurikulum Merdeka mempertebal urgensi tersebut melalui penekanan pada *student agency*, asesmen formatif, serta proyek lintas disiplin yang menuntut kepiawaian pedagogi adaptif; seluruh tuntutan itu hanya mungkin ditunaikan ketika guru menapaki proses belajar sepanjang hayat yang terarah dan berbasis bukti (Kemendikbudristek, 2022; Hattie, 2023). Pada titik ini, *continuous professional development* tidak cukup dimaknai sebagai kursus sesekali, melainkan sebagai habitus intelektual—sebuah etos kerja yang merangkum refleksi kritis, kolaborasi sejawat, dan uji praksis berulang pada konteks kelas nyata (Darling-Hammond et al., 2021).

Kerangka konseptual *continuous professional development* (CPD) kontemporer menggeser fokus dari *one-shot workshop* menuju pembelajaran profesional yang *job-embedded* dan berorientasi dampak. Bukti komparatif menandai bahwa program yang berlangsung cukup lama, menyertakan *coaching* instruksional, memfasilitasi *collaborative inquiry*, serta menautkan isi pada kurikulum yang sedang digunakan, cenderung menghasilkan

perubahan praktik yang nyata di kelas (Darling-Hammond et al., 2021; OECD, 2021). Guru diposisikan sebagai *knowledgeable agent* yang meneliti praktiknya sendiri melalui siklus *plan-do-study-act*, bukan sekadar peserta pelatihan yang mengoleksi sertifikat. Orientasi dampak menuntut kejelasan *theory of action*: jika strategi A diterapkan, indikator perilaku guru apa yang diharapkan muncul, dan bukti pembelajaran murid seperti apa yang mesti teramati pada rentang waktu tertentu (Hattie, 2023).

Motif epistemik CPD melekat pada gagasan *evidence-informed practice*. Riset meta-analitik memetakan serangkaian strategi instruksional yang memiliki *effect size* kuat—penjelasan eksplisit, *worked examples*, *spaced retrieval*, *feedback* presisi, dan *metacognitive strategy instruction*—sehingga program pengembangan profesional yang efektif perlu mengajak guru “membongkar” butir-butir praktik tersebut sampai ke rasional kognitifnya (Hattie, 2023). Pendekatan ini memperlakukan riset bukan sebagai dogma, melainkan sebagai hipotesis yang harus diuji pada konteks lokal sekolah. Keputusan pedagogis menjadi *evidence-informed* karena berangkat dari temuan kuat, lalu diperkaya data kelas sendiri melalui asesmen formatif dan artefak karya murid (Wiliam, 2020; OECD, 2023). Posisi kritis semacam ini menjaga martabat profesional guru sebagai *decision-maker*, bukan operator strategi yang kaku.

Ruang kolaboratif antarguru menempati jantung CPD modern. *Professional learning communities* (PLC) yang hidup ditandai fokus tajam pada pembelajaran murid, penggunaan data formatif untuk memilih prioritas sempit, dan praktik saling *deprivatize*—membuka kelas untuk observasi sejawat, menelaah rubrik dan contoh karya, lalu menyepakati *next best step* yang kecil tetapi presisi (Hallinger & Wang, 2022). Budaya semacam ini menumbuhkan *collective*

efficacy, yaitu keyakinan bersama bahwa tim guru mampu menggerakkan kemajuan murid; sejumlah studi mengaitkannya secara positif pada capaian akademik ketika didukung kepemimpinan instruksional yang konsisten pada proses, bukan sekadar kepatuhan administratif (Hallinger & Wang, 2022; OECD, 2023). Keberanian membuka praktik menggeser etos kerja dari “kelas saya” menuju “kelas kita”, sehingga pembelajaran profesional menjadi aset sekolah, bukan milik individu.

Model *coaching* instruksional memperkaya PLC melalui pendampingan berorientasi bukti. *Instructional coaching* yang efektif biasanya memadukan *pre-conference* untuk menyepakati tujuan spesifik dan indikator keberhasilan, observasi singkat berfokus pada *look-fors* yang disepakati, serta *post-conference* yang menyajikan *feedback* deskriptif berikut *action step* yang bisa dipraktikkan segera (Darling-Hammond et al., 2021). *Video coaching* menambah ketepatan refleksi karena guru melihat kembali interaksi di kelas, bukan bergantung pada ingatan. Pendekatan ini meningkatkan granularitas perbaikan—misalnya dari saran umum “perbanyak bertanya” menjadi “ajukan *hinge questions* tiap 10 menit untuk memeriksa miskonsepsi dan ubah *grouping* jika >40% gagal mencapai *success criteria*” (Wiliam, 2020). Ketelitian semacam ini membuat CPD menyentuh *core practices* alih-alih berhenti pada wacana.

Arah kebijakan nasional membuka ruang CPD yang kontekstual. Kurikulum Merdeka mengamanatkan fokus pada kompetensi esensial, diferensiasi, serta Profil Pelajar Pancasila; konsekuensinya, CPD harus menolong guru membumikan prinsip tersebut pada rencana pelajaran, strategi pengajaran, dan asesmen autentik—mulai dari *tiered tasks* untuk keragaman kesiapan, *guided choice* untuk memupuk otonomi, sampai rubrik performatif yang

merekam nalar kritis, kreativitas, gotong royong, dan kemandirian (Kemendikbudristek, 2022). *Project-based learning* yang menaut ke isu lokal, *service learning* berbasis komunitas, serta *interdisciplinary units* menuntut *planning* koheren dan *milestones* jelas; CPD efektif karenanya tidak berdiri di ruang seminar, melainkan menempel pada *unit design* guru, lengkap *exemplar* karya pada beragam tingkatan mutu guna menegakkan ekspektasi (OECD, 2023).

Dimensi keadilan mengikat CPD pada misi publik pendidikan. Ketimpangan akses sumber belajar, disparitas kualitas pengajaran antarwilayah, dan variasi kesiapan literasi-numerasi di kelas awal menuntut program pengembangan profesional yang *equity-oriented*. Laporan global mengingatkan bahwa jurang capaian yang dibiarkan pada kelas rendah akan mengeras di jenjang lanjut; CPD, karenanya, harus membekali guru praktik diferensiasi yang realistis, *universal design for learning* (UDL), serta asesmen diagnostik ringan untuk memulai dari titik yang tepat (World Bank, 2022; OECD, 2023). Fokus setara penting pada representasi budaya yang adil agar materi pelajaran memantulkan identitas murid, bukan sekadar menyajikan “jendela” yang jauh; pendekatan *culturally responsive teaching* dilaporkan meningkatkan *engagement* dan persepsi keadilan akademik ketika guru dilatih membaca latar komunitas murid secara serius (Gay, 2020; UNESCO, 2023).

Ranah *assessment literacy* menuntut porsi besar dalam CPD karena keputusan instruksional bertumpu pada kualitas bukti. Kapasitas merancang *learning intentions* yang dapat diobservasi, menyusun *success criteria* yang terlihat, menulis *hinge questions* berkualitas, serta menata siklus *exit tickets* dan *cumulative retrieval* menentukan presisi *feedback* dan diferensiasi (William, 2020; Hattie, 2023). Pelatihan asesmen yang berdampak jarang berhenti pada

teori; ia menyediakan *item bank* yang disesuaikan kurikulum lokal, latihan menilai bersama (*moderation*) agar interpretasi rubrik selaras, serta rutinitas *data meeting* yang fokus pada rencana tindak, bukan sekadar paparan angka (OECD, 2023). Ketika asesmen dipahami sebagai *for learning* dan *as learning*, CPD menjelma praktik demokratis yang memperkuat suara murid dan regulasi diri mereka.

Spektrum teknologi pendidikan merombak lanskap CPD, baik sebagai isi maupun medium. Pada sisi isi, guru memerlukan *digital pedagogy*: kapan *adaptive practice* menaikkan *desirable difficulty*, kapan *collaborative platforms* memperkaya *peer feedback*, dan kapan *augmented reality* atau simulasi membantu visualisasi konsep yang sukar (Holmes et al., 2022). Pada sisi medium, CPD memanfaatkan *blended model*—*microlearning*, *webinar* interaktif, *asynchronous learning hubs*, serta *virtual walkthroughs*—agar akses merata dan waktu guru tidak terkuras logistik (Darling-Hammond et al., 2021). Aspek etik harus menyertai, terutama privasi data murid dan bias algoritmik; literatur *AI in education* menyarankan prinsip *human-centered AI* yang menempatkan guru sebagai kurator profesional, transparansi pemrosesan data, serta *data minimization* agar personalisasi tidak bergeser menjadi pengawasan (Holmes et al., 2022; Ifenthaler & Yau, 2020).

Kesejahteraan guru (*teacher well-being*) harus dibingkai sebagai prasyarat CPD yang berkelanjutan, bukan bonus opsional. Penelitian intervensi sosial-emosional menunjukkan bahwa sekolah yang menanamkan program *social and emotional learning* (SEL) untuk murid sekaligus menyediakan dukungan kesejahteraan bagi guru memperlihatkan kenaikan *engagement* akademik, penurunan perilaku bermasalah, dan iklim kelas yang lebih kondusif (Durlak et al., 2021). CPD yang peka pada *well-being* mengajarkan regulasi

emosi, *stress management*, serta praktik *restorative* yang menurunkan gesekan relasional; guru yang emosinya stabil cenderung memberi *feedback* yang memanusiaikan, mempertahankan ekspektasi tinggi, dan konsisten menutup kesenjangan kesempatan belajar (Hattie, 2023). Perspektif ini menolak dikotomi palsu antara performa dan kesejahteraan.

Lahan praktik CPD yang konkret dan hemat biaya dapat diawali dari *learning walk* suportif. Kepala sekolah serta *coach* mengamati kelas dalam *pop-ins* 5–10 menit dengan *look-fors* yang disepakati—misalnya kejelasan tujuan, peluang *student talk*, atau bukti asesmen formatif—kemudian menyusun *glows* dan *grows* pada tingkat sekolah, bukan individu (Hallinger & Wang, 2022). Pola ini menggerakkan perbaikan *school-wide* tanpa stigma; *coach* kembali ke guru untuk *micro-coaching* satu langkah prioritas yang bisa dipraktikkan pekan itu juga. Rangkaian kecil-sering seperti ini lebih konsisten menghasilkan perubahan dibanding “pelatihan besar” yang tercerabut dari rutinitas.

Riset tindakan (*action research*) menautkan CPD dan budaya inkuiri. Guru merumuskan pertanyaan spesifik—misalnya “apakah *spaced retrieval* dua menit pada akhir sesi IPA kelas V menaikkan retensi fakta dibanding *cramming*?”—lalu mengumpulkan bukti sederhana, menganalisis, dan berbagi temuan pada PLC. Skala kecil menjaga beban tetap realistis, sementara dokumentasi menjaga kualitas inferensi. Kebiasaan riset kecil namun berulang memupuk *professional judgment* yang tajam, karena setiap hipotesis strategi diukur pada murid nyata, bukan diasumsikan (OECD, 2023; Darling-Hammond et al., 2021). Sekolah dapat menyusun *research digest* internal agar pengetahuan tidak hilang ditelan pergantian tahun.

Dimensi etika profesional merandai batas CPD yang bertanggung jawab. Kode etik profesi menuntut keadilan, penghormatan martabat anak, dan kejujuran akademik; program pengembangan profesional mesti mematuhi prinsip itu dalam *lesson study*, perekaman video, ataupun penggunaan contoh karya—identitas murid dilindungi, persetujuan dikomunikasikan, dan narasi difokuskan pada perbaikan *practice*, bukan labeling individu (UNESCO, 2023). Kepekaan budaya wajib terintegrasi; *culturally sustaining pedagogy* mendorong guru memasukkan bahasa rumah dan warisan lokal sebagai sumber belajar legit, yang terbukti memperkuat rasa memiliki dan motivasi (Gay, 2020; OECD, 2023). Orientasi etis memastikan CPD memperluas keadilan, bukan memperdalam ketimpangan.

Evaluasi dampak CPD perlu melampaui indikator keikutsertaan. Ukuran keberhasilan yang bermakna meliputi perubahan perilaku instruksional teramati, peningkatan kualitas tugas dan *feedback*, serta bukti kemajuan murid pada indikator yang relevan. Desain evaluasi praktis menggabungkan *walkthrough rubric*, analisis artefak unit, *moderation* karya murid, dan tren data formatif, alih-alih bergantung semata pada skor ujian sumatif yang rentan faktor luar (OECD, 2023; Hattie, 2023). Transparansi hasil kepada komunitas sekolah menumbuhkan akuntabilitas yang memanusiakan—*accountability for improvement*—di mana data digunakan untuk memperbaiki, bukan menghukum.

Kepemimpinan instruksional memiliki pengaruh pengungkit terhadap CPD. Kepala sekolah yang mengalokasikan waktu *co-planning*, melindungi jam PLC dari gangguan administratif, serta memodelkan *learning stance*—membaca riset, ikut mengobservasi, menerima *feedback*—cenderung menumbuhkan budaya belajar profesional yang tahan lama (Hallinger & Wang, 2022). Kebijakan

micro-credential berbasis bukti memberi jalur karier horizontal bagi guru ahli pedagogi yang ingin tetap di kelas sekaligus menjadi *mentor/coach*, strategi yang di berbagai sistem terbukti menjaga motivasi dan mengurangi *burnout* (OECD, 2021; Darling-Hammond et al., 2021). Kepemimpinan pada level dinas/daerah dapat menyinergikan sumber daya, menstandarkan mutu dasar, dan tetap memberi otonomi inovasi lokal.

Konteks keindonesiaan menambahkan lapisan tantangan sekaligus peluang. Variasi geografis, ketersediaan jaringan internet yang belum merata, serta beban administratif mengancam kontinuitas CPD. Jawaban realistis menggabungkan *low-tech CPD*—modul cetak, radio pendidikan, *offline learning packs*—dengan *high-tech hubs* di titik akses; pelatihan *train-the-trainer* memperluas jangkauan tanpa menunggu pelatihan massal (World Bank, 2022). Kolaborasi perguruan tinggi, organisasi profesi, dan sekolah penggerak menghasilkan *knowledge network* yang memasok *exemplar* kurikulum, *assessment bank*, serta *case studies* lokal agar CPD tidak terjebak pada materi generik. Penguatan kemitraan keluarga-komunitas—*family learning* mini, *service learning* desa—menautkan dapur CPD ke kebutuhan nyata anak.

Agenda literasi dan numerasi awal patut menjadi fokus strategis CPD karena *foundational skills* menentukan lintasan belajar berikutnya. Guru kelas awal mendapat dukungan khusus pada *systematic decoding* berdampingan strategi pemahaman, *math manipulatives* yang bermakna, dan *problem variations* untuk fleksibilitas nalar; konten seperti ini dilaporkan memberi dampak besar ketika dikemas *practice-embedded* dan disertai *coaching* kelas (Hattie, 2023; OECD, 2023). *Progress monitoring* mingguan sederhana menuntun ritme perbaikan; CPD yang tajam menyajikan

contoh tugas, potongan dialog instruksional, dan rubrik mikro agar translasi ke praktik berjalan mulus.

Ranah kewargaan digital dan etika *online* menjadi isi CPD yang makin penting. Guru perlu kapasitas membimbing *digital citizenship* murid—verifikasi sumber, atribusi, jejak digital, empati *online*—sekaligus keterampilan merancang tugas bermedia yang menilai nalar, bukan sekadar estetik (UNESCO, 2023). *Learning analytics* dapat membantu mengidentifikasi pola kesulitan, namun penggunaannya harus dibatasi tujuan pedagogis yang sah; CPD yang sehat mengajarkan membaca dasbor secara kritis, menolak determinisme angka, dan mengembalikan keputusan ke pengamatan profesional di kelas (Holmes et al., 2022; Ifenthaler & Yau, 2020). Keseimbangan antara peluang teknologi dan martabat manusia diwujudkan pada pilihan desain yang sadar nilai.

Bahasa *feedback* merupakan kompetensi mikro yang berdaya besar dan layak menjadi modul CPD tersendiri. Umpan balik yang efektif bersifat spesifik, berjangkar pada kriteria, *timely*, dan menutup jarak ke langkah berikutnya; fokus pada usaha dan strategi alih-alih label kemampuan terbukti memperkuat *growth mindset* dan ketekunan (Hattie, 2023). Latihan *online/offline* dapat mengajak guru mengubah komentar umum menjadi *feedforward* presisi—misalnya dari “kerapian ditingkatkan” menuju “perbaiki paragraf 2 dengan menambahkan bukti angka dan kalimat penjelas yang menjawab *mengapa*”. Ketika kualitas *feedback* meningkat, *self-assessment* murid ikut naik karena mereka belajar membaca mutu karya sendiri.

Dimensi bahasa dan budaya lokal memberi warna CPD Indonesia. Strategi *translanguaging* yang menjembatani bahasa rumah, bahasa Indonesia, serta istilah teknis sains terbukti menurunkan beban kognitif dan mempercepat pemahaman konsep

dasar bila guru memilikinya sebagai praktik sadar (UNESCO, 2023). Program pengembangan profesional yang menampilkan *model lesson* ber- *translanguaging*—misalnya *sentence frames* bilingual pada penalaran matematika—membantu guru melihat operasionalisasi konsep, bukan hanya definisi. Identitas bahasa murid dihormati, sekaligus kemampuan akademik bahasa Indonesia dibangun secara bertahap.

Penguatan identitas profesional guru—*professional identity*—tidak luput dari agenda CPD. Guru yang melihat dirinya sebagai perancang pengalaman belajar, intelektual publik, dan penjaga keadilan cenderung tahan terhadap gejolak kebijakan dan tren pedagogi yang datang-pergi. Penguatan identitas lahir dari narasi kolektif sekolah tentang “siapa kita” dan “dampak apa yang ingin kita tinggalkan”; PLC yang doyan berbagi kisah kemajuan murid, *public product* seperti pameran karya dan *student-led conference*, serta publikasi praktik baik memperkaya kebanggaan profesional sekaligus akuntabilitas moral (OECD, 2023; UNESCO, 2023). Identitas yang kukuh menjadi jangkar ketika beban meningkat.

Keterpaduan hulu-hilir ekosistem menentukan umur panjang CPD. LPTK menyisipkan *clinical practice* yang intens di sekolah mitra, dinas pendidikan memberi sinyal kebijakan ke arah asesmen autentik dan otonomi terarah, sekolah mengatur kalender instruksional yang menyediakan ruang kolaborasi, guru merawat ritme refleksi harian—mata rantai ini jika utuh akan melahirkan spiral perbaikan yang stabil (Hallinger & Wang, 2022; OECD, 2023). Investasi kebijakan tidak seharusnya hanya berupa lokakarya massal, melainkan paket utuh: *materials* berkualitas, *coaching*, *time*, dan *signal* akuntabilitas yang konsisten. Ketika sinyal kebijakan

stabil, energi guru tidak habis pada “mengikuti angin”, melainkan terfokus pada penguasaan *core practices*.

Gambaran ke depan menempatkan CPD sebagai *engine* transformasi kurikulum yang berkeadilan. Tantangan seperti ketimpangan sumber daya, *learning loss*, dan disrupsi teknologi tidak bisa ditangani oleh pelatihan sporadis; yang dibutuhkan adalah arsitektur belajar profesional yang tahan gempa: fokus sempit berbasis data, *practice-embedded coaching*, PLC yang produktif, etika teknologi yang jelas, dan kepemimpinan instruksional yang mengayomi (Darling-Hammond et al., 2021; OECD, 2023). Ketika ekosistem tersebut bekerja serentak, guru akan terus bertumbuh sebagai fasilitator, motivator, dan inovator yang memuliakan martabat anak.

Nada dasar dari seluruh uraian ini menegaskan bahwa pengembangan profesionalisme berkelanjutan bukan proyek pinggiran, melainkan kontrak moral profesi. Guru belajar agar murid dapat belajar lebih baik; guru berubah agar sekolah dapat berubah; guru berjejaring agar keadilan belajar menjangkau semua anak, tidak hanya yang sudah diuntungkan. Rangkaian prinsip berbasis bukti, keberpihakan pada murid, serta penghormatan pada konteks lokal menjadikan CPD sebagai “mesin tenang” yang setiap hari mendorong kelas bergerak—pelan, pasti, dan terukur. Ketika kebijakan nasional, kepemimpinan sekolah, dan agensi guru saling menguatkan, profesionalisme tidak lagi sekadar kata, melainkan praktik hidup yang dirasakan murid sebagai pembelajaran yang lebih jelas tujuannya, lebih adil jalurnya, dan lebih hangat relasinya (Kemendikbudristek, 2022; Hattie, 2023; OECD, 2023; UNESCO, 2023).

Daftar Pustaka

- Banks, J. A. (2020). *Diversity, equity, and education: A global perspective*. Routledge.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Phi Delta Kappan, 92(1), 81–90.
<https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2020). *Effective teacher professional development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2021). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 25(2), 97–140.
<https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Diamond, A. (2020). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135–168.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2021). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 294–309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- Epstein, J. L. (2019). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge.
- Epstein, J. L. (2020). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 169–182.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733400>

- Fitriyani, I. (2022). Etika profesi guru dalam pembelajaran inklusif: Studi kualitatif di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Karakter*, 12(1), 45–57.
- Fullan, M. (2021). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Gay, G. (2020). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2021). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 31(1), 14–29. <https://doi.org/10.1080/10474412.2020.1847314>
- Hallinger, P., & Wang, W. C. (2022). Assessing instructional leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 52, 71–83. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.100914>
- Haryanto. (2022). Persepsi masyarakat terhadap profesi guru: Antara kehormatan dan tantangan etika. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 28(2), 112–125.
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement* (3rd ed.). Routledge.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Ifenthaler, D., & Yau, J. Y. K. (2020). Utilising learning analytics for study success: Reflections on current empirical findings. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 15(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s41039-020-00138-8>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2020). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of*

- Educational Research*, 79(1), 491–525.
<https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kemendikbudristek. (2022). *Kurikulum Merdeka: Kebijakan dan implementasi*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia.
- Kurniawati, D. (2022). Pendidikan etika profesi bagi calon guru di LPTK: Urgensi dan implementasi. *Jurnal Pendidikan Guru*, 8(2), 223–235.
- Lee, J., & Kim, H. (2020). Teachers' integrity and students' academic motivation. *Asia Pacific Education Review*, 21(4), 579–593. <https://doi.org/10.1007/s12564-020-09640-8>
- Lickona, T. (2020). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam.
- Livingstone, S., & Third, A. (2020). Children and young people's rights in the digital age: An emerging agenda. *New Media & Society*, 19(5), 657–670.
<https://doi.org/10.1177/1461444816686318>
- Mitra, D. (2021). *Student voice in school reform: Building youth-adult partnerships that strengthen schools and empower youth*. SUNY Press.
- Nuraini, N. (2022). Reputasi moral guru dan persepsi publik terhadap kualitas sekolah. *Jurnal Pendidikan Islam*, 13(1), 87–102.
- OECD. (2021). *Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/020cc46f-en>
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Park, Y., & Woo, H. (2021). Academic ethics and teacher professionalism in the digital era. *Journal of Moral*

Education, 50(3), 297–311.
<https://doi.org/10.1080/03057240.2021.1881094>

- Rahayu, D. (2023). Pemahaman guru terhadap kode etik profesi: Sebuah studi kasus. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 8(2), 134–146.
- Rahmawati, F., & Anshori, M. (2021). Implementasi project-based learning untuk meningkatkan motivasi dan keterampilan kolaborasi siswa sekolah dasar. *Jurnal Inovasi Pendidikan Dasar*, 5(1), 12–21.
- Rahmawati, F., & Kurniawan, B. (2022). Problem-based learning untuk penguatan keterampilan berpikir kritis di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Dasar Nusantara*, 8(1), 77–88.
- Rizvi, F. (2020). The commercialization of education and its implications for equity. *Educational Theory*, 70(3), 329–343. <https://doi.org/10.1111/edth.12408>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2021). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- 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>
- Sahin, I. (2021). Enforcement and support of teachers’ code of ethics: Policy and practice. *International Journal of Educational Development*, 81, 102332. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102332>
- Shapira-Lishchinsky, O. (2020). Teachers’ ethical dilemmas: Toward a typology of ethical tensions. *Teachers and Teaching*, 26(2), 147–164. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1644610>

- Sterling, S. (2020). Educating for the sustainable future: Principles and practices. *Journal of Education for Sustainable Development*, 14(1), 31–50. <https://doi.org/10.1177/0973408219891395>
- Stromquist, N. P. (2020). Education for global citizenship: Challenges and possibilities. *Comparative Education Review*, 64(1), 1–20. <https://doi.org/10.1086/706422>
- Supriyanto, A., & Santosa, H. (2021). Etika profesi guru: Antara idealisme dan realitas. *Jurnal Etika Pendidikan*, 6(2), 145–159.
- Tomlinson, C. A. (2021). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.
- UNESCO. (2023). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- Vangrieken, K., Meredith, C., & Packer, T. (2021). Teacher communities as vehicles for professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103272. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103272>
- Voelkel, R. H., & Chrispeels, J. H. (2021). Collective teacher efficacy: Teachers' beliefs about their ability to improve student learning. *Educational Leadership*, 78(3), 30–36.
- Widyastuti, R. (2021). Batas profesional guru dalam interaksi dengan peserta didik: Sebuah analisis etika profesi. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 27(2), 201–215.
- William, D. (2020). *Embedded formative assessment* (2nd ed.). Solution Tree Press.
- World Bank. (2022). *World development report 2022: Equity and education*. World Bank Publications.
- Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C., ... & Paunesku, D. (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>

Yusof, M. A. M., & Rahman, S. (2021). Culturally responsive teaching in multicultural classrooms: Evidence from Southeast Asia. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(3), 271–289. <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1873114>

Zhao, Y. (2022). Build back better: Post-pandemic education and the role of teachers. *Prospects*, 51(1), 73–87.
<https://doi.org/10.1007/s11125-021-09559-1>

BAB VIII

LINGKUNGAN PENDIDIKAN DAN TRI PUSAT PENDIDIKAN

A. Keluarga, Sekolah, Dan Masyarakat Sebagai Pusat Pendidikan

1. Keluarga sebagai Pusat Pendidikan

Keluarga merupakan fondasi utama yang membentuk arah pendidikan anak sejak usia dini. Identitas, karakter, dan nilai moral pertama kali terbentuk di ruang keluarga, sebelum institusi lain berperan lebih lanjut. Teori perkembangan kognitif Piaget maupun *sociocultural theory* Vygotsky menegaskan bahwa interaksi antara anak dan orang tua memberikan stimulus yang krusial bagi konstruksi pengetahuan awal. Penelitian terkini menunjukkan bahwa kelekatan emosional yang sehat antara orang tua dan anak memiliki pengaruh signifikan terhadap perkembangan literasi, numerasi, serta regulasi diri anak pada fase pendidikan dasar (Puspitasari, 2021; Davis & Weller, 2020).

Peran orang tua tidak hanya terbatas pada pemenuhan kebutuhan fisiologis anak, tetapi juga mencakup proses internalisasi nilai. Nilai religius, etika sosial, serta kebiasaan belajar ditanamkan melalui praktik keseharian. Sebuah studi longitudinal menegaskan bahwa anak yang tumbuh di keluarga yang menyediakan lingkungan literasi kaya, seperti ketersediaan buku dan aktivitas membaca bersama, menunjukkan capaian akademik lebih tinggi pada usia sekolah (Hernández, 2021). Pada titik ini, keluarga berperan sebagai *primary educator* yang menyiapkan kerangka berpikir serta pola perilaku anak di kemudian hari.

Keberhasilan pendidikan dalam keluarga banyak dipengaruhi oleh gaya pengasuhan yang diterapkan. Model pengasuhan otoritatif, yang menyeimbangkan kehangatan emosional dan tuntutan akademik, terbukti mampu meningkatkan motivasi intrinsik dan prestasi anak (Santoso, 2022). Sebaliknya, pengasuhan permisif maupun otoriter cenderung menghasilkan anak yang kurang mampu mengatur diri sendiri, rentan terhadap tekanan sosial, serta memiliki problem dalam membangun hubungan sosial yang sehat (Anderson & Chen, 2020). Oleh sebab itu, pemahaman orang tua terhadap dinamika perkembangan anak menjadi modal utama keberhasilan pendidikan.

Transformasi sosial pada era digital turut menambah kompleksitas peran keluarga sebagai pusat pendidikan. Anak-anak sejak usia dini sudah terekspos pada gawai, media sosial, dan berbagai sumber informasi global. Penelitian UNESCO (2023) menegaskan bahwa *digital parenting* menjadi kompetensi baru yang harus dimiliki orang tua, mencakup kemampuan membimbing anak agar memanfaatkan teknologi secara produktif, etis, dan aman. Di Indonesia, fenomena *screen time* berlebihan pada anak sekolah dasar menimbulkan tantangan serius pada aspek konsentrasi, keterampilan sosial, dan kesehatan mental (Ningsih, 2022). Peran keluarga menjadi vital dalam menyeimbangkan penggunaan teknologi dan aktivitas pembelajaran konvensional yang mendukung perkembangan holistik anak.

Keluarga juga menjadi tempat pertama pembentukan nilai karakter yang selaras dengan *Profil Pelajar Pancasila*. Nilai-nilai seperti religiositas, gotong royong, dan kemandirian diinternalisasikan melalui aktivitas keseharian, mulai dari beribadah bersama, saling berbagi peran domestik, hingga melibatkan anak dalam diskusi keluarga. Studi terbaru menunjukkan bahwa anak

yang terlibat dalam *decision making* di rumah lebih terampil dalam mengembangkan kemampuan berpikir kritis dan empati sosial (Rahman, 2022). Proses pendidikan karakter di keluarga, jika konsisten, memberikan fondasi yang kuat bagi keberhasilan anak dalam menghadapi dinamika sekolah maupun masyarakat luas.

Dimensi lain dari keluarga sebagai pusat pendidikan berkaitan erat dengan faktor sosio-ekonomi. Akses terhadap sumber belajar, kualitas gizi, serta stabilitas emosional orang tua memberi pengaruh nyata pada kesiapan belajar anak. Riset dari World Bank (2022) menegaskan bahwa anak-anak dari keluarga menengah ke bawah sering menghadapi keterbatasan dukungan belajar di rumah, sehingga berpotensi menimbulkan *learning loss*. Kebijakan publik yang mendukung *parenting education* serta pemberdayaan ekonomi keluarga menjadi penting agar kesenjangan pendidikan tidak semakin melebar.

Hubungan yang harmonis antara keluarga dan sekolah juga menjadi faktor penentu keberhasilan anak. Orang tua yang terlibat aktif dalam kegiatan sekolah terbukti meningkatkan prestasi dan kepercayaan diri anak (Epstein, 2020). Model *school-family partnership* menekankan perlunya komunikasi dua arah antara guru dan orang tua dalam memantau perkembangan anak. Misalnya, ketika orang tua memahami strategi pembelajaran berbasis proyek yang diterapkan sekolah, mereka dapat melanjutkan dukungan belajar di rumah secara lebih relevan.

Pada konteks lokal, keluarga Indonesia sering kali masih memandang tanggung jawab pendidikan lebih besar berada di pihak sekolah. Pandangan ini berimplikasi pada lemahnya dukungan pendidikan anak di rumah. Padahal, riset dari Kemendikbudristek (2022) menegaskan pentingnya *sinergi tripusat pendidikan* yang menempatkan keluarga sebagai titik awal yang tidak tergantikan.

Oleh sebab itu, program pendidikan keluarga, seperti *parenting class*, perlu diperluas agar setiap rumah tangga mampu menjadi ekosistem pendidikan yang memberdayakan anak.

Pentingnya keluarga sebagai pusat pendidikan juga tercermin pada aspek spiritual dan moralitas. Dalam konteks Indonesia yang beragam, keluarga menjadi medium pertama bagi anak untuk mengenal ajaran agama dan nilai multikultural. Keteladanan orang tua dalam praktik ibadah dan sikap toleransi memperkuat fondasi kepribadian anak. Hal ini sejalan dengan pandangan Lickona (2020) yang menekankan bahwa pendidikan karakter sejati lahir dari praktik keseharian, bukan sekadar pengajaran verbal.

Secara keseluruhan, keluarga memegang peran sentral sebagai pusat pendidikan pertama dan utama. Melalui pengasuhan yang bijak, pemanfaatan teknologi yang terarah, serta penanaman nilai karakter, keluarga membekali anak dengan fondasi akademik, sosial, dan spiritual. Peran ini tidak dapat digantikan oleh sekolah maupun masyarakat, karena ikatan emosional dan nilai keteladanan orang tua merupakan kunci yang menentukan arah perkembangan anak menuju kedewasaan.

2. Sekolah sebagai Pusat Pendidikan

Sekolah berfungsi sebagai institusi formal yang mengorganisasi proses pendidikan secara sistematis, melengkapi dan memperkuat peran keluarga. Kurikulum, metode pengajaran, dan manajemen sekolah menjadi instrumen penting dalam mencetak generasi yang cerdas, berakarakter, dan adaptif. Perspektif teori ekologi pendidikan Bronfenbrenner menegaskan bahwa sekolah merupakan lingkungan mikrosistem yang berinteraksi intens dengan anak, berpengaruh langsung terhadap perkembangan kognitif, sosial, dan emosional (Bronfenbrenner, 2020).

Kurikulum Merdeka yang saat ini diterapkan di Indonesia menekankan paradigma baru pembelajaran yang berpusat pada peserta didik. Prinsip fleksibilitas, diferensiasi, dan penguatan *Profil Pelajar Pancasila* menuntut guru untuk berperan sebagai fasilitator, motivator, dan inovator (Kemendikbudristek, 2022). Penelitian terbaru menunjukkan bahwa sekolah yang menerapkan pembelajaran berbasis proyek mampu meningkatkan keterampilan abad ke-21 seperti berpikir kritis, kolaborasi, dan kreativitas (Rahmawati & Anshori, 2021).

Selain kurikulum, kualitas guru menjadi faktor kunci keberhasilan sekolah sebagai pusat pendidikan. Guru yang kompeten secara pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian mampu menciptakan iklim belajar yang kondusif. Hattie (2023) menegaskan bahwa kualitas interaksi guru-siswa memiliki pengaruh terbesar terhadap capaian belajar dibandingkan faktor lain seperti kurikulum atau sarana prasarana. Guru yang mengembangkan pendekatan *student-centered learning* memberi ruang bagi anak untuk membangun pemahaman secara aktif.

Sekolah juga menjadi ruang penting untuk pembentukan karakter melalui praktik keseharian. Disiplin positif, kegiatan ekstrakurikuler, serta budaya sekolah berperan signifikan dalam membangun integritas dan tanggung jawab sosial. Penelitian dari OECD (2021) menunjukkan bahwa sekolah yang menumbuhkan budaya kolaboratif dan empatik mampu meningkatkan kesejahteraan psikologis siswa sekaligus mengurangi perilaku bullying. Hal ini menegaskan bahwa sekolah tidak hanya berorientasi pada capaian akademik, tetapi juga pengembangan kepribadian.

Peran sekolah sebagai pusat pendidikan semakin kompleks ketika dikaitkan dengan perkembangan teknologi. Transformasi digital menuntut sekolah memanfaatkan *digital pedagogy* untuk

mendukung pembelajaran hibrida. Holmes, Bialik, dan Fadel (2022) menyoroti potensi kecerdasan buatan (*artificial intelligence*) dalam meningkatkan personalisasi belajar. Namun, penerapan teknologi di sekolah harus dibarengi kebijakan etis yang melindungi privasi dan menghindari ketimpangan akses.

Sekolah yang berhasil sebagai pusat pendidikan adalah sekolah yang mampu membangun hubungan erat dengan keluarga dan masyarakat. Model *school-based management* menekankan keterlibatan orang tua dan komunitas dalam pengambilan keputusan pendidikan (Hallinger & Wang, 2022). Keterlibatan ini menciptakan rasa memiliki terhadap sekolah, meningkatkan partisipasi orang tua, serta memperluas dukungan sumber daya bagi keberhasilan pembelajaran.

Sekolah juga memainkan peran strategis dalam membentuk kesadaran kebangsaan dan multikulturalisme. Di negara plural seperti Indonesia, sekolah menjadi ruang bertemunya siswa dari latar belakang sosial, budaya, dan agama yang beragam. Kurikulum dan praktik pengajaran yang inklusif memperkuat kohesi sosial dan mencegah munculnya intoleransi. Yusof dan Rahman (2021) menegaskan bahwa praktik *culturally responsive teaching* efektif meningkatkan partisipasi siswa di kelas multikultural serta memperkecil kesenjangan capaian akademik.

Dalam konteks manajemen pendidikan, kepemimpinan kepala sekolah menjadi penentu kualitas sekolah sebagai pusat pendidikan. Kepala sekolah yang menerapkan gaya kepemimpinan transformasional mampu mendorong inovasi, kolaborasi, dan motivasi guru. Studi empiris menunjukkan bahwa kepemimpinan yang berorientasi pada pembelajaran berdampak positif terhadap keterlibatan siswa serta iklim akademik yang sehat (Voelkel & Chrispeels, 2021).

Sekolah sebagai pusat pendidikan tidak lepas dari tantangan. Kesenjangan kualitas antar sekolah di perkotaan dan pedesaan masih tinggi. Infrastruktur, kompetensi guru, dan akses teknologi sering kali timpang, sehingga memengaruhi kualitas pendidikan. World Bank (2022) menekankan perlunya kebijakan afirmatif agar sekolah-sekolah di wilayah tertinggal mendapat dukungan lebih besar. Tanpa pemerataan, fungsi sekolah sebagai pusat pendidikan sulit terwujud secara optimal.

Keseluruhan uraian memperlihatkan bahwa sekolah bukan hanya ruang transfer pengetahuan, melainkan ekosistem pendidikan yang memfasilitasi pertumbuhan intelektual, emosional, sosial, dan spiritual anak. Melalui kurikulum yang relevan, guru yang profesional, budaya sekolah yang positif, serta kepemimpinan yang visioner, sekolah berperan sebagai pusat pendidikan yang mempersiapkan generasi muda menghadapi kompleksitas abad ke-21.

3. Masyarakat sebagai Pusat Pendidikan

Masyarakat memiliki fungsi strategis sebagai pusat pendidikan karena interaksi sosial sehari-hari membentuk pengalaman belajar yang autentik. Teori *social learning* Bandura menegaskan bahwa individu belajar melalui observasi, imitasi, dan interaksi dengan lingkungannya. Anak yang terlibat aktif dalam kegiatan masyarakat memperoleh kesempatan belajar nilai sosial, kearifan lokal, serta keterampilan hidup yang tidak sepenuhnya dapat diajarkan di sekolah (Bandura, 2020).

Pendidikan berbasis masyarakat memberi peluang luas bagi siswa untuk memahami realitas kehidupan. Program *service learning* atau pembelajaran berbasis pengabdian, misalnya, terbukti efektif meningkatkan empati, tanggung jawab sosial, serta

keterampilan kolaborasi (Stromquist, 2020). Di Indonesia, kegiatan pramuka, karang taruna, dan gotong royong menjadi wahana pembelajaran sosial yang berakar pada budaya lokal. Anak belajar bagaimana mengelola konflik, bekerja sama, serta mengambil peran dalam pembangunan komunitas.

Peran masyarakat sebagai pusat pendidikan juga terlihat dari kontribusi lembaga non-formal seperti pusat kegiatan belajar masyarakat (PKBM) dan organisasi keagamaan. Lembaga-lembaga ini menyediakan pendidikan literasi, keterampilan vokasional, serta pendidikan karakter berbasis nilai religius dan budaya. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa PKBM yang melibatkan tokoh masyarakat lebih berhasil menarik partisipasi warga serta meningkatkan literasi fungsional anak-anak dan remaja (Kurniawati, 2022).

Era globalisasi menghadirkan tantangan baru bagi masyarakat sebagai pusat pendidikan. Anak-anak terpapar pada arus budaya global yang dapat menggeser identitas lokal. Oleh sebab itu, masyarakat perlu menjadi penjaga nilai budaya dan tradisi. Program pendidikan berbasis kearifan lokal seperti seni tari, musik tradisional, atau bahasa daerah dapat memperkuat jati diri generasi muda. Penelitian menunjukkan bahwa keterlibatan siswa dalam praktik budaya lokal meningkatkan kebanggaan identitas serta resiliensi sosial (Supriyanto & Santosa, 2021).

Masyarakat juga berperan penting dalam mendukung sekolah melalui kolaborasi. Konsep *community engagement* menekankan bahwa keberhasilan pendidikan tidak mungkin dicapai sekolah secara mandiri, melainkan memerlukan dukungan ekosistem sosial yang lebih luas (OECD, 2021). Contohnya, keterlibatan dunia usaha dalam menyediakan program magang, dukungan komunitas untuk menyediakan fasilitas belajar, hingga partisipasi orang tua dalam

pengawasan moral anak. Kolaborasi ini menciptakan iklim pendidikan yang lebih kokoh dan berkelanjutan.

Selain mendukung sekolah, masyarakat berfungsi sebagai *informal educator* melalui interaksi antar warga. Lingkungan yang aman, ramah anak, dan bebas kekerasan menjadi bagian dari pendidikan non-formal yang sangat menentukan tumbuh kembang anak. Studi dari UNICEF (2022) menegaskan bahwa anak yang tumbuh di komunitas inklusif dan suportif memiliki tingkat kesehatan mental lebih baik serta lebih optimis terhadap masa depan.

Perkembangan teknologi informasi juga memberi ruang baru bagi masyarakat untuk menjadi pusat pendidikan. Media sosial, platform *online learning*, dan komunitas digital menyediakan sarana pembelajaran lintas usia. Namun, akses ini membawa risiko paparan konten negatif yang dapat mengganggu perkembangan moral anak. Oleh sebab itu, masyarakat perlu memiliki literasi digital kolektif agar mampu menjadi filter dan pengarah bagi generasi muda (Livingstone & Third, 2020).

Masyarakat yang berdaya mampu melahirkan ekosistem pendidikan yang inklusif. Keterlibatan aktif warga dalam merancang program pendidikan lokal memperkuat rasa memiliki dan meningkatkan efektivitas program. Studi partisipatif menunjukkan bahwa masyarakat yang terlibat dalam perencanaan kurikulum muatan lokal berhasil menciptakan pembelajaran yang lebih kontekstual serta relevan dengan kebutuhan anak (Sterling, 2020).

Penting pula menyoroti dimensi keadilan sosial dalam pendidikan berbasis masyarakat. Akses pendidikan sering kali dipengaruhi oleh faktor geografis, ekonomi, dan sosial. Komunitas yang kuat mampu mengurangi kesenjangan melalui solidaritas, misalnya program beasiswa komunitas, bank buku, atau gerakan

literasi kampung. Rizvi (2020) menekankan bahwa partisipasi masyarakat dalam pendidikan merupakan upaya mendistribusikan keadilan agar setiap anak memperoleh hak belajar tanpa diskriminasi.

Pada akhirnya, masyarakat sebagai pusat pendidikan merupakan jembatan yang menghubungkan pengalaman keluarga dan sekolah. Sinergi tripusat pendidikan—keluarga, sekolah, dan masyarakat—membentuk ekosistem pendidikan yang utuh. Anak tidak hanya memperoleh ilmu pengetahuan, tetapi juga pengalaman hidup nyata, nilai budaya, serta kemampuan adaptasi sosial. Peran masyarakat memastikan bahwa pendidikan tidak berhenti di ruang kelas, melainkan hadir dalam denyut kehidupan sehari-hari.

Ketiga pusat pendidikan—keluarga, sekolah, dan masyarakat—sesungguhnya menghadirkan suatu ekosistem yang berlapis dan saling menguatkan, membentuk jalinan yang tidak dapat dipisahkan. Keluarga, sebagai lingkungan pertama yang ditemui seorang anak, meletakkan dasar karakter, moralitas, dan kelekatan emosional yang menjadi fondasi kepribadian. Relasi hangat antara orang tua dan anak, kebiasaan yang ditanamkan sejak dini, serta nilai-nilai yang diinternalisasikan melalui keteladanan berfungsi sebagai bekal awal yang menentukan kesiapan anak memasuki dunia sekolah. Keutuhan fungsi keluarga ini memengaruhi kualitas adaptasi anak, baik dalam belajar maupun bersosialisasi, sekaligus menjadi basis bagi terbentuknya pribadi yang resilien menghadapi dinamika kehidupan.

Sekolah kemudian mengambil peran melanjutkan dan memperluas dasar yang telah diletakkan keluarga. Di institusi formal inilah keterampilan akademik dikembangkan, struktur pengetahuan dibangun, serta budaya belajar yang sistematis diasah. Guru dan kurikulum berfungsi bukan hanya sebagai penyampai materi, tetapi

juga sebagai pengarah yang menuntun peserta didik menemukan potensi terbaiknya. Lebih jauh, sekolah membentuk lingkungan sosial yang melatih kedisiplinan, kolaborasi, dan kepemimpinan, sehingga anak tidak hanya berkembang dari sisi intelektual, tetapi juga memperoleh pemahaman akan pentingnya tanggung jawab kolektif. Sekolah menjadi ruang di mana teori bertemu dengan praktik, serta tempat anak memaknai pengalaman belajar sebagai bagian dari perjalanan hidup.

Masyarakat menutup lingkaran ekosistem ini dengan menghadirkan arena pembelajaran yang lebih nyata, kontekstual, dan sosial. Interaksi sehari-hari, keterlibatan dalam kegiatan komunitas, serta penghayatan terhadap nilai budaya dan kearifan lokal memperkaya pengalaman anak di luar kelas. Kehidupan masyarakat melatih kemampuan adaptasi, empati, dan solidaritas, sekaligus mempertegas identitas individu dalam kerangka kebangsaan dan kemanusiaan. Integrasi antara keluarga, sekolah, dan masyarakat membentuk pendidikan yang holistik, di mana pengetahuan, karakter, dan pengalaman hidup berpadu secara harmonis. Keselarasan ketiganya menjadikan pendidikan bukan sekadar transfer ilmu, melainkan proses membentuk manusia yang utuh—cakap secara intelektual, matang secara emosional, dan kokoh secara moral—siap menghadapi tantangan kompleks abad ke-21.

B. Kolaborasi Dan Sinergi Antara Sekolah Dan Orang Tua

Kolaborasi dan sinergi antara sekolah dan orang tua merupakan fondasi yang menentukan kualitas proses pendidikan anak. Pendidikan sejatinya adalah tanggung jawab kolektif yang tidak dapat hanya dibebankan pada sekolah, sebab keluarga tetap menjadi lingkungan pertama dan utama yang membentuk karakter

serta identitas anak. Teori ekologi pendidikan yang dirumuskan oleh Bronfenbrenner menjelaskan bahwa perkembangan anak dipengaruhi oleh interaksi berlapis antara keluarga, sekolah, dan lingkungan sosial yang lebih luas. Oleh karena itu, sinergi yang harmonis antara dua aktor utama, yakni sekolah dan orang tua, menghadirkan ekosistem pendidikan yang saling melengkapi. Riset terbaru menunjukkan bahwa keterlibatan aktif orang tua dalam proses pendidikan di sekolah memiliki korelasi positif dengan pencapaian akademik, motivasi belajar, serta kesejahteraan emosional anak (Epstein, 2020; Kemendikbudristek, 2022).

Hubungan antara sekolah dan orang tua tidak dapat dipahami sekadar sebagai pola komunikasi satu arah, melainkan sebagai kemitraan yang mengedepankan kesetaraan peran. Guru memiliki pengetahuan pedagogis dan tanggung jawab profesional, sedangkan orang tua membawa pengalaman, aspirasi, dan pemahaman mendalam tentang kebutuhan anak. Integrasi keduanya membentuk jembatan yang kuat untuk memahami secara utuh setiap peserta didik. Ketika sekolah membuka ruang komunikasi yang intensif dan transparan, orang tua merasa dihargai dan memiliki kesempatan untuk berkontribusi dalam penyusunan program pendidikan anak. Studi internasional menunjukkan bahwa sekolah yang berhasil membangun budaya *parental involvement* mampu meningkatkan partisipasi orang tua hingga tiga kali lipat, sekaligus menekan angka ketidakhadiran siswa (Goodall, 2021).

Partisipasi orang tua tidak hanya berbentuk keterlibatan pada kegiatan seremonial sekolah, melainkan juga kontribusi aktif dalam mendukung pembelajaran di rumah. Anak yang memperoleh pendampingan belajar secara konsisten dari orang tua memperlihatkan peningkatan kemampuan literasi dan numerasi yang signifikan dibanding anak yang kurang didukung. Hattie

(2023) menegaskan bahwa *home learning environment* menjadi salah satu faktor penentu keberhasilan akademik yang bahkan melebihi pengaruh faktor struktural seperti ukuran kelas atau sarana prasarana sekolah. Oleh karena itu, membangun kolaborasi berarti menumbuhkan kesadaran bersama bahwa pendidikan sejati berlangsung secara berkesinambungan, tidak berhenti di ruang kelas, melainkan diperpanjang di rumah.

Dimensi emosional juga menjadi aspek penting dalam kolaborasi sekolah dan orang tua. Anak yang merasakan dukungan emosional dari keluarga sekaligus penguatan positif dari guru menunjukkan tingkat motivasi yang lebih tinggi serta ketahanan psikologis yang lebih baik. Teori *self-determination* yang dikembangkan oleh Ryan dan Deci (2020) menjelaskan bahwa kebutuhan dasar manusia berupa otonomi, kompetensi, dan keterhubungan harus dipenuhi agar seseorang memiliki motivasi intrinsik yang optimal. Kehadiran orang tua yang terlibat dalam proses sekolah dapat membantu memenuhi kebutuhan keterhubungan anak, sedangkan guru berperan memenuhi aspek kompetensi melalui pengajaran bermakna.

Transformasi digital dalam pendidikan membuka ruang kolaborasi baru antara sekolah dan orang tua. Platform komunikasi berbasis *online* memungkinkan interaksi yang lebih cepat, terbuka, dan terpantau. Aplikasi seperti *learning management system* menyediakan ruang bagi guru untuk melaporkan perkembangan siswa secara real time, sementara orang tua dapat memantau, memberikan umpan balik, dan mendiskusikan strategi pembelajaran yang lebih efektif. Studi yang dilakukan Holmes, Bialik, dan Fadel (2022) menunjukkan bahwa kolaborasi digital memperluas jangkauan komunikasi sekaligus meningkatkan rasa percaya orang tua terhadap sekolah. Namun, perlu disadari bahwa ketimpangan

akses digital di beberapa wilayah masih menjadi tantangan serius yang perlu dijawab melalui kebijakan pemerataan infrastruktur pendidikan.

Keterlibatan orang tua juga berkontribusi pada pembentukan budaya sekolah yang sehat. Budaya sekolah yang menekankan keterbukaan, partisipasi, dan kolaborasi lintas aktor pendidikan menciptakan lingkungan yang inklusif. Penelitian dari OECD (2021) menemukan bahwa sekolah yang melibatkan orang tua dalam perencanaan kegiatan, evaluasi pembelajaran, hingga pengambilan keputusan strategis, berhasil menumbuhkan rasa kepemilikan bersama terhadap tujuan pendidikan. Akibatnya, siswa merasa lebih nyaman dan berdaya, karena melihat adanya konsistensi nilai antara rumah dan sekolah.

Penguatan karakter peserta didik tidak dapat dipisahkan dari sinergi sekolah dan orang tua. Nilai-nilai religiusitas, etika sosial, kedisiplinan, dan tanggung jawab sering kali ditanamkan secara berkesinambungan melalui pengalaman di rumah dan diperkuat di sekolah. Ketika orang tua dan guru memiliki kesepahaman mengenai nilai yang harus dikembangkan, anak tidak menghadapi kebingungan akibat perbedaan pola asuh. Lickona (2020) menekankan bahwa pendidikan karakter sejati lahir dari konsistensi antara teladan yang dilihat anak di rumah, pembelajaran di sekolah, serta praktik nyata di masyarakat.

Tantangan nyata yang dihadapi kolaborasi sekolah dan orang tua sering muncul pada aspek komunikasi dan persepsi peran. Beberapa orang tua masih beranggapan bahwa pendidikan sepenuhnya adalah tanggung jawab sekolah, sementara sebagian guru menganggap orang tua kurang memahami dinamika pedagogi modern. Perbedaan perspektif ini menimbulkan jarak yang berpotensi melemahkan dukungan terhadap anak. Penelitian yang

dilakukan Rahman (2022) menemukan bahwa komunikasi yang tidak efektif antara sekolah dan orang tua berimplikasi pada rendahnya partisipasi orang tua dalam mendukung program pendidikan anak. Oleh karena itu, membangun komunikasi yang empatik, terbuka, dan berbasis saling percaya menjadi kunci dalam mengatasi tantangan tersebut.

Perubahan sosial-ekonomi masyarakat juga memengaruhi bentuk dan kualitas kolaborasi. Orang tua dari keluarga menengah ke bawah sering menghadapi keterbatasan waktu karena tuntutan pekerjaan, sehingga sulit berpartisipasi aktif dalam kegiatan sekolah. Hal ini berpotensi menimbulkan ketimpangan keterlibatan orang tua. World Bank (2022) menekankan perlunya kebijakan inklusif yang mendukung partisipasi semua lapisan masyarakat melalui fleksibilitas waktu kegiatan sekolah, penyediaan *parenting class*, dan dukungan finansial bagi keluarga rentan. Intervensi kebijakan semacam ini sangat penting agar kolaborasi tidak hanya menjadi hak bagi keluarga dengan kapasitas ekonomi lebih baik.

Kolaborasi antara sekolah dan orang tua juga memiliki implikasi terhadap pencegahan masalah perilaku anak. Penelitian UNICEF (2022) menegaskan bahwa anak yang memiliki dukungan konsisten dari sekolah dan keluarga lebih kecil kemungkinannya terlibat dalam perilaku menyimpang seperti bullying, penyalahgunaan teknologi, atau perilaku agresif. Keberadaan komunikasi dua arah memungkinkan deteksi dini terhadap gejala perilaku bermasalah, sehingga langkah pencegahan dapat dilakukan secara cepat dan tepat. Pendekatan kolaboratif ini menggeser paradigma dari reaktif menuju preventif, yang lebih efektif dalam menciptakan lingkungan belajar yang aman.

Guru sebagai aktor utama di sekolah perlu dibekali kompetensi komunikasi yang memadai agar mampu membangun jembatan yang

efektif dengan orang tua. Kompetensi pedagogis saja tidak cukup tanpa disertai kemampuan menjalin kemitraan dengan keluarga siswa. Studi Hallinger dan Wang (2022) menegaskan bahwa kepemimpinan instruksional di sekolah modern mensyaratkan keterampilan komunikasi, negosiasi, dan manajemen konflik agar hubungan dengan orang tua tidak terjebak dalam formalitas, tetapi berkembang menjadi kemitraan sejati. Oleh karena itu, pelatihan guru mengenai *family-school partnership* perlu menjadi bagian integral dari program pengembangan profesional berkelanjutan.

Sinergi sekolah dan orang tua juga berperan dalam mendukung kesejahteraan psikologis anak, terutama di tengah tantangan era pasca-pandemi. Isolasi sosial, perubahan pola belajar, serta meningkatnya tekanan akademik menimbulkan berbagai masalah kesehatan mental pada siswa. Penelitian Durlak et al. (2021) menunjukkan bahwa keterlibatan orang tua dalam mendampingi anak selama pembelajaran jarak jauh mampu menurunkan tingkat stres dan meningkatkan ketahanan emosional. Hal ini memperlihatkan bahwa kolaborasi tidak hanya berdampak pada aspek akademik, tetapi juga pada kesejahteraan holistik anak.

Perlu disadari bahwa membangun sinergi sekolah dan orang tua bukanlah proses instan, melainkan perjalanan panjang yang memerlukan kepercayaan, kesabaran, serta komitmen. Setiap pihak perlu menyadari perannya secara proporsional. Sekolah tidak boleh menempatkan orang tua hanya sebagai pihak pasif yang diminta dukungannya ketika ada masalah, sementara orang tua juga tidak dapat sepenuhnya menyerahkan urusan pendidikan kepada guru. Kolaborasi sejati mensyaratkan kesediaan untuk berbagi tanggung jawab, berbagi visi, serta berbagi strategi demi kepentingan terbaik anak.

Konsep *shared responsibility* yang berkembang dalam literatur pendidikan menekankan bahwa keberhasilan pendidikan anak adalah hasil dari kontribusi kolektif. Ketika orang tua dan sekolah berhasil membangun sinergi, anak mendapatkan konsistensi pengalaman belajar dari rumah hingga kelas, dari lingkungan pribadi hingga komunitas. Keutuhan pengalaman inilah yang memperkuat proses internalisasi nilai, keterampilan, dan sikap. Pada akhirnya, kolaborasi ini melahirkan generasi yang tidak hanya cerdas secara akademik, tetapi juga matang secara emosional, berkarakter kuat, serta siap menghadapi tantangan kehidupan yang kompleks.

Integrasi yang kuat antara sekolah dan orang tua juga mendukung pencapaian *Profil Pelajar Pancasila* yang menjadi orientasi pendidikan nasional. Dimensi beriman, mandiri, bernalar kritis, kreatif, gotong royong, dan berkebinekaan global hanya dapat ditumbuhkan secara konsisten jika sekolah dan keluarga berjalan dalam arah yang sama. Anak yang mendengar pesan tentang pentingnya gotong royong di rumah dan mempraktikkannya melalui proyek kolaboratif di sekolah akan lebih mudah menginternalisasi nilai tersebut. Sinergi antara dua pusat pendidikan ini memastikan bahwa visi kebijakan tidak berhenti pada tataran formal, tetapi hidup nyata dalam keseharian siswa.

Kesimpulannya, kolaborasi dan sinergi antara sekolah dan orang tua merupakan kebutuhan mendasar yang tidak dapat ditawar untuk mewujudkan pendidikan yang berkualitas, inklusif, dan berkelanjutan. Berbagai riset mutakhir membuktikan bahwa keterlibatan orang tua meningkatkan pencapaian akademik, kesejahteraan emosional, serta membangun budaya sekolah yang sehat. Tantangan seperti perbedaan persepsi, keterbatasan sumber daya, dan ketimpangan akses digital hanya dapat diatasi melalui komitmen kolektif, kebijakan afirmatif, serta kesadaran bahwa

pendidikan adalah tanggung jawab bersama. Sinergi yang terjalin kuat pada akhirnya melahirkan generasi yang tidak hanya unggul dalam pengetahuan, tetapi juga tangguh secara moral dan emosional, mampu berkontribusi pada masyarakat sekaligus menghadapi kompleksitas abad ke-21.

C. Modal Sosial Dalam Mendukung Pendidikan Dasar

Modal sosial merupakan salah satu aset tak berwujud yang memiliki pengaruh signifikan terhadap keberlangsungan dan keberhasilan pendidikan dasar. Konsep ini mengacu pada jaringan kepercayaan, norma, dan hubungan timbal balik yang terbentuk di antara individu maupun kelompok, yang kemudian menghasilkan manfaat kolektif. Pendidikan dasar, sebagai pondasi pembangunan sumber daya manusia, memerlukan dukungan kuat dari modal sosial karena sekolah tidak dapat berdiri sendiri tanpa keterlibatan orang tua, masyarakat, dan institusi sosial lainnya. Studi yang dilakukan oleh OECD (2021) menegaskan bahwa kualitas pendidikan dasar di banyak negara tidak hanya ditentukan oleh faktor internal sekolah seperti kurikulum dan ketersediaan guru, melainkan juga oleh kekuatan modal sosial yang terjalin di komunitas sekitar.

Kepercayaan menjadi elemen pertama dari modal sosial yang memainkan peranan penting. Kepercayaan antara guru dan orang tua, antara siswa dan guru, maupun antara sekolah dan masyarakat menciptakan suasana kondusif untuk tercapainya tujuan pendidikan. Anak-anak yang tumbuh dalam lingkungan dengan tingkat kepercayaan sosial tinggi cenderung lebih mudah beradaptasi, berkolaborasi, serta memiliki motivasi intrinsik yang lebih kuat. Helliwell dan Putnam (2020) menunjukkan bahwa kepercayaan sosial berkontribusi signifikan terhadap kesejahteraan anak,

termasuk dalam konteks pendidikan, karena memberi rasa aman psikologis yang mendukung proses belajar. Di tingkat pendidikan dasar, rasa percaya ini memperkecil jarak antara sekolah dan rumah, sehingga anak merasa mendapat dukungan yang konsisten dari dua pusat utama pendidikannya.

Norma sosial yang berlaku di masyarakat juga memperkuat pembentukan karakter anak pada usia sekolah dasar. Norma gotong royong, kepedulian terhadap sesama, serta penghargaan terhadap keberagaman adalah contoh nilai sosial yang dapat diinternalisasi melalui interaksi di lingkungan sekitar. Pendidikan formal seringkali hanya memiliki ruang terbatas untuk mengajarkan aspek moral, sementara masyarakat sebagai wadah sosial memperluas ruang tersebut. Penelitian yang dilakukan oleh Durlak et al. (2021) memperlihatkan bahwa penguatan norma sosial positif di lingkungan masyarakat memiliki korelasi dengan berkurangnya perilaku menyimpang di kalangan siswa sekolah dasar. Hal ini membuktikan bahwa modal sosial tidak hanya memperkuat capaian akademik, tetapi juga membangun karakter sosial yang lebih sehat dan harmonis.

Jaringan sosial antara sekolah, keluarga, dan masyarakat menyediakan dukungan nyata yang memperkaya pengalaman belajar siswa. Orang tua yang memiliki hubungan baik dengan sekolah lebih mudah menyampaikan aspirasi sekaligus berpartisipasi dalam kegiatan pembelajaran. Guru pun memperoleh informasi penting tentang latar belakang anak yang berguna untuk menyesuaikan pendekatan pembelajaran. Goodall (2021) menekankan bahwa keterlibatan orang tua yang didorong oleh jaringan sosial yang kuat berimplikasi langsung pada peningkatan motivasi belajar siswa. Pada konteks Indonesia, praktik ini terlihat ketika masyarakat melalui komite sekolah atau forum orang tua turut

terlibat dalam pengambilan keputusan yang memengaruhi kebijakan sekolah.

Penguatan modal sosial juga berhubungan erat dengan konsep *community engagement* yang kini semakin mendapat perhatian dalam diskursus pendidikan global. Melibatkan komunitas lokal dalam kegiatan sekolah dasar membuka kesempatan bagi siswa untuk belajar melalui pengalaman nyata. Misalnya, program belajar berbasis proyek yang mengajak siswa bekerja sama dengan masyarakat dalam kegiatan lingkungan, kesehatan, atau budaya, mampu membangun keterampilan kolaborasi serta meningkatkan relevansi pembelajaran. Holmes, Bialik, dan Fadel (2022) menggarisbawahi bahwa pendidikan yang memanfaatkan modal sosial komunitas lokal menghasilkan pengalaman belajar yang lebih otentik serta membangun kompetensi abad ke-21, seperti berpikir kritis, komunikasi, dan kreativitas.

Dukungan modal sosial terlihat pula dalam upaya menciptakan iklim sekolah yang inklusif. Sekolah yang didukung jaringan sosial kuat mampu menampung perbedaan latar belakang siswa tanpa diskriminasi. Keberadaan modal sosial yang menghargai keragaman membantu anak-anak dari kelompok minoritas merasa diterima. Penelitian oleh UNESCO (2022) menunjukkan bahwa inklusi pendidikan dasar akan lebih berhasil ketika masyarakat sekitar turut memperkuat nilai toleransi dan kesetaraan. Tanpa adanya modal sosial yang menjunjung tinggi norma keberagaman, kebijakan inklusi cenderung berhenti pada level administratif tanpa benar-benar tercermin pada pengalaman belajar siswa sehari-hari.

Transformasi pendidikan dasar di era digital juga menuntut adaptasi modal sosial ke ruang virtual. Hubungan sosial kini tidak hanya terbentuk secara tatap muka, tetapi juga melalui platform digital yang mempertemukan guru, orang tua, dan masyarakat.

Keberadaan *learning management system* memungkinkan komunikasi yang lebih cepat, terbuka, dan intensif. Namun, tantangan muncul karena tidak semua keluarga memiliki akses setara terhadap teknologi. World Bank (2022) menekankan perlunya kebijakan yang memperkuat literasi digital masyarakat sekaligus pemerataan akses agar modal sosial digital dapat berfungsi optimal dalam mendukung pendidikan dasar.

Keberhasilan implementasi Kurikulum Merdeka di Indonesia, misalnya, sangat dipengaruhi oleh kualitas modal sosial di tingkat komunitas. Kurikulum ini menekankan pembelajaran berbasis proyek, fleksibilitas, serta penumbuhan Profil Pelajar Pancasila. Tanpa dukungan masyarakat dan orang tua, sekolah akan kesulitan mewujudkan dimensi gotong royong, kebhinekaan global, maupun kemandirian yang menjadi sasaran kurikulum. Riset dari Kemendikbudristek (2022) menunjukkan bahwa sekolah yang memiliki jaringan sosial kuat dengan orang tua dan masyarakat mampu lebih cepat beradaptasi terhadap kebijakan kurikulum baru dibanding sekolah yang relasinya terbatas.

Kepemimpinan kepala sekolah juga berperan penting dalam mengelola modal sosial. Kepala sekolah yang mampu membangun kepercayaan, menjalin komunikasi terbuka, serta memberdayakan komunitas menciptakan sinergi yang memperkuat kualitas pembelajaran. Hallinger dan Wang (2022) menegaskan bahwa kepemimpinan instruksional yang efektif membutuhkan dukungan modal sosial karena pemimpin sekolah tidak dapat bekerja sendirian tanpa dukungan lingkungan. Keberhasilan sekolah dasar bukan hanya hasil dari kecakapan guru dan siswa, tetapi juga keterlibatan seluruh ekosistem pendidikan.

Dari perspektif psikologis, modal sosial mendukung perkembangan sosial-emosional anak. Hubungan positif antara

anak, guru, dan komunitas memberi rasa aman, dukungan emosional, serta kesempatan untuk belajar keterampilan sosial. Penelitian yang dilakukan Ryan dan Deci (2020) menunjukkan bahwa motivasi intrinsik anak meningkat ketika kebutuhan dasar berupa keterhubungan sosial terpenuhi. Pada pendidikan dasar, keterhubungan ini tidak hanya hadir dari keluarga, tetapi juga diperkuat oleh jaringan sosial sekolah dan masyarakat. Anak yang merasa terhubung cenderung lebih gigih menghadapi tantangan belajar dan memiliki aspirasi lebih tinggi.

Keterlibatan modal sosial dalam pendidikan dasar juga memiliki aspek ekonomi. Keberadaan jaringan sosial yang solid sering kali menghasilkan bentuk dukungan nyata seperti penyediaan beasiswa, bantuan infrastruktur sekolah, hingga dukungan program gizi anak. Studi yang dilakukan oleh UNICEF (2022) memperlihatkan bahwa dukungan masyarakat melalui jaringan sosial lokal mampu menurunkan angka putus sekolah, terutama pada daerah dengan keterbatasan sumber daya. Hal ini membuktikan bahwa modal sosial dapat mengurangi beban struktural yang dihadapi sistem pendidikan formal, sekaligus memperkuat keberlanjutan pendidikan anak.

Penting pula dicatat bahwa modal sosial tidak selalu memberikan dampak positif. Ikatan sosial yang terlalu kuat di kelompok tertentu bisa menimbulkan eksklusivitas atau diskriminasi terhadap kelompok lain. Fenomena ini dikenal sebagai *bonding social capital* yang berlebihan. Pada konteks pendidikan dasar, risiko ini bisa muncul ketika orang tua atau masyarakat hanya mendukung kelompok tertentu dan mengabaikan kelompok lain. Oleh karena itu, keseimbangan antara *bonding* dan *bridging social capital* perlu dijaga agar modal sosial benar-benar mendorong keadilan pendidikan. Coleman (2021) menekankan bahwa modal

sosial yang efektif adalah yang mampu menjembatani berbagai perbedaan sosial untuk kepentingan bersama.

Kebijakan publik juga sangat menentukan bagaimana modal sosial berkembang dan berkontribusi pada pendidikan dasar. Pemerintah melalui regulasi dapat menciptakan ruang partisipasi masyarakat dalam mendukung sekolah. Program sekolah penggerak misalnya, mengedepankan kolaborasi lintas aktor pendidikan, termasuk keluarga dan komunitas, untuk memperkuat inovasi pembelajaran. Penelitian oleh Bryk et al. (2015) menegaskan bahwa reformasi pendidikan di Chicago berhasil ketika sekolah mengembangkan kapasitas modal sosial melalui kolaborasi antara guru, orang tua, dan komunitas. Temuan ini relevan untuk menunjukkan bahwa kebijakan yang memfasilitasi keterlibatan sosial menjadi kunci keberhasilan pendidikan dasar.

Keberlanjutan modal sosial membutuhkan investasi pada kepercayaan dan komunikasi. Kepercayaan tidak tumbuh seketika, melainkan melalui interaksi yang konsisten, transparan, dan saling menghargai. Sekolah dasar yang membangun komunikasi rutin dengan orang tua melalui forum, pertemuan berkala, dan laporan perkembangan siswa akan lebih mudah mendapatkan dukungan masyarakat. Black dan Wiliam (2018) menegaskan bahwa komunikasi yang berorientasi pada umpan balik konstruktif memperkuat rasa percaya dan partisipasi. Pada konteks pendidikan dasar, hal ini bermakna bahwa laporan hasil belajar seharusnya tidak hanya berupa angka, tetapi juga narasi yang menjelaskan perkembangan anak.

Kekuatan modal sosial di tingkat lokal juga berhubungan dengan kearifan budaya yang diwariskan dari generasi ke generasi. Nilai-nilai tradisional seperti gotong royong, musyawarah, dan toleransi yang masih kuat di banyak komunitas Indonesia menjadi

basis yang dapat memperkaya praktik pendidikan dasar. Zulkarnain (2021) menegaskan bahwa pendidikan berbasis kearifan lokal yang didukung modal sosial memperkuat identitas siswa sekaligus meningkatkan relevansi pembelajaran. Hal ini menunjukkan bahwa modal sosial bukan sekadar aset sosial, melainkan juga aset budaya yang menghubungkan pendidikan formal dengan identitas kebangsaan.

Visi pendidikan dasar yang menekankan pembentukan manusia seutuhnya hanya dapat dicapai jika modal sosial dipelihara dan dikembangkan. Jaringan kepercayaan, norma, dan hubungan sosial memberi energi kolektif yang mendukung tercapainya tujuan pendidikan. Modal sosial memfasilitasi anak untuk tumbuh bukan hanya sebagai individu yang cerdas, tetapi juga sebagai anggota masyarakat yang berempati, toleran, dan bertanggung jawab. Integrasi antara sekolah, keluarga, dan masyarakat yang didorong oleh modal sosial menghadirkan ekosistem pendidikan yang utuh, berkelanjutan, dan adaptif terhadap perubahan zaman.

D. Lingkungan Budaya Dan Ekologi Sebagai Sumber Belajar

Lingkungan budaya dan ekologi merupakan laboratorium alamiah yang menyimpan potensi besar sebagai sumber belajar bagi pendidikan dasar maupun menengah. Konsep ini merujuk pada pemanfaatan nilai-nilai, tradisi, praktik keseharian, dan sumber daya alam yang hidup di sekitar peserta didik untuk memperkaya pengalaman belajar mereka. Pendidikan yang terhubung erat dengan konteks budaya dan ekologi memberi kesempatan kepada siswa untuk tidak hanya memahami pengetahuan secara teoretis, tetapi juga menginternalisasikannya melalui pengalaman langsung. UNESCO (2022) menegaskan bahwa pendidikan yang berbasis pada

lingkungan budaya dan ekologi memperkuat *relevance* pembelajaran sekaligus mendukung pembangunan berkelanjutan, karena anak-anak belajar untuk mencintai, melestarikan, dan menghargai lingkungannya.

Kekuatan pendidikan berbasis budaya terletak pada kemampuannya menjaga identitas kolektif dan warisan pengetahuan lokal. Nilai-nilai kearifan tradisional yang diturunkan dari generasi ke generasi tidak hanya berfungsi sebagai warisan simbolik, melainkan juga sebagai panduan etis dalam menghadapi tantangan kehidupan. Studi Zulkarnain (2021) menunjukkan bahwa pengintegrasian nilai budaya ke dalam kurikulum sekolah dasar mampu meningkatkan rasa memiliki dan kebanggaan anak terhadap identitas komunitasnya. Ketika anak mempelajari cerita rakyat, tradisi upacara, atau seni lokal, mereka tidak hanya memperoleh pengetahuan kognitif, melainkan juga menginternalisasi nilai moral, spiritual, dan sosial yang memperkuat kepribadian.

Hubungan erat antara ekologi dan pembelajaran terbentuk melalui interaksi langsung anak dengan alam sekitar. Lingkungan alam seperti sungai, hutan, sawah, dan kebun dapat menjadi ruang belajar yang otentik, di mana anak-anak mengamati proses alamiah, mengembangkan keterampilan ilmiah, dan menumbuhkan kesadaran ekologis. Penelitian Dwianto et al. (2020) memperlihatkan bahwa pembelajaran berbasis ekologi lokal meningkatkan keterampilan berpikir kritis sekaligus membangun sikap peduli lingkungan pada siswa sekolah dasar. Melalui pengalaman langsung, siswa belajar bahwa pengetahuan sains tidak hanya terdapat dalam buku, tetapi hidup nyata di sekitarnya, sehingga mereka terdorong untuk melestarikan sumber daya alam.

Keterhubungan antara budaya dan ekologi menghadirkan dimensi pembelajaran yang holistik. Tradisi budaya yang berkaitan

dengan alam, seperti ritual pertanian, pengelolaan hutan adat, atau praktik pengobatan tradisional, mencerminkan pengetahuan ekologis yang kaya dan kontekstual. Holmes, Bialik, dan Fadel (2022) menegaskan bahwa keterpaduan antara budaya dan ekologi dalam pendidikan berkontribusi terhadap pengembangan kompetensi abad ke-21, karena anak-anak belajar memecahkan masalah nyata, berkolaborasi lintas generasi, dan menghubungkan sains modern dengan kearifan lokal. Proses ini melahirkan pemahaman bahwa pengetahuan bukan sesuatu yang statis, melainkan hasil dialog terus-menerus antara tradisi dan inovasi.

Sekolah yang mengintegrasikan lingkungan budaya dan ekologi sebagai sumber belajar memperlihatkan relevansi yang lebih kuat terhadap kehidupan siswa. Ketika siswa mempelajari konsep matematika melalui praktik jual beli di pasar tradisional, atau memahami prinsip ekosistem melalui pengamatan langsung di sawah, mereka lebih mudah memahami konsep abstrak. OECD (2021) mencatat bahwa pembelajaran kontekstual yang memanfaatkan lingkungan sekitar meningkatkan *retention* siswa sekaligus memotivasi mereka untuk belajar lebih giat. Relevansi ini menjadi kunci agar siswa tidak memandang pendidikan sebagai aktivitas terpisah dari kehidupan sehari-hari, melainkan sebagai bagian integral dari pengalaman hidup.

Partisipasi masyarakat dalam menghadirkan lingkungan budaya dan ekologi sebagai sumber belajar memperkuat jejaring sosial pendidikan. Orang tua, tokoh adat, seniman lokal, maupun petani dapat dilibatkan sebagai narasumber yang memperkaya pengalaman belajar siswa. Konsep *community-based learning* yang dikemukakan oleh Rahman (2022) menunjukkan bahwa keterlibatan masyarakat dalam pendidikan dasar meningkatkan kualitas pembelajaran sekaligus memperkuat modal sosial. Interaksi lintas

generasi dalam ruang pendidikan memberi teladan nyata kepada anak tentang pentingnya kolaborasi, penghargaan, dan tanggung jawab sosial.

Dimensi spiritual dan moral juga tertanam kuat ketika pendidikan memanfaatkan lingkungan budaya dan ekologi. Upacara adat, seni pertunjukan, atau nilai-nilai kearifan lokal mengandung makna transendental yang mengajarkan anak tentang rasa syukur, kerendahan hati, dan penghargaan terhadap kehidupan. Lickona (2020) menyebut bahwa pendidikan karakter yang berkelanjutan hanya dapat berhasil jika nilai moral tidak hanya diajarkan secara teoretis, tetapi juga ditanamkan melalui pengalaman nyata. Integrasi lingkungan budaya memberi peluang bagi anak untuk menginternalisasi nilai-nilai tersebut secara lebih mendalam.

Tantangan utama yang sering muncul adalah keterbatasan kesadaran guru dalam memanfaatkan lingkungan sekitar sebagai sumber belajar. Banyak guru masih terpaku pada buku teks dan metode konvensional yang kurang memberi ruang bagi pengalaman kontekstual. Penelitian Hattie (2023) menekankan bahwa peran guru sebagai fasilitator sangat penting untuk menghubungkan kurikulum formal dengan pengalaman nyata anak. Pelatihan guru yang berorientasi pada *contextual teaching and learning* perlu diperkuat agar kapasitas pendidik meningkat dalam merancang pengalaman belajar berbasis budaya dan ekologi.

Perubahan iklim global serta degradasi lingkungan menghadirkan urgensi baru untuk menjadikan ekologi sebagai bagian dari kurikulum pendidikan dasar. Anak-anak perlu dibekali kesadaran sejak dini bahwa mereka adalah bagian dari ekosistem yang rapuh dan membutuhkan perlindungan. UNICEF (2022) menyoroti bahwa pendidikan dasar yang berorientasi pada kesadaran lingkungan berkontribusi signifikan terhadap perubahan perilaku

kolektif masyarakat dalam menjaga bumi. Penguatan kurikulum berbasis lingkungan tidak hanya mencetak generasi yang melek sains, tetapi juga generasi yang bertanggung jawab secara ekologis.

Lingkungan budaya dan ekologi juga memberi peluang untuk memperkuat dimensi *experiential learning*. Anak-anak belajar lebih efektif melalui pengalaman langsung, bukan sekadar hafalan. Ketika mereka menanam pohon, mengamati siklus air, atau terlibat dalam pertunjukan seni lokal, pembelajaran yang dialami bersifat transformatif. Kolb (2020) menegaskan bahwa *experiential learning* memperkuat integrasi antara pengetahuan, keterampilan, dan sikap, sehingga menghasilkan pembelajaran bermakna. Integrasi budaya dan ekologi menjadi wahana strategis untuk menerapkan prinsip ini dalam pendidikan dasar.

Kesenjangan akses pendidikan sering kali dapat dijumpai melalui pemanfaatan lingkungan sekitar. Sekolah yang kekurangan fasilitas laboratorium tetap dapat memberikan pembelajaran sains berkualitas melalui eksplorasi alam sekitar. Siswa yang tidak memiliki akses terhadap sumber belajar digital tetap bisa belajar literasi melalui cerita rakyat yang dituturkan orang tua atau tokoh masyarakat. World Bank (2022) menekankan bahwa inovasi pendidikan di negara berkembang memerlukan pemanfaatan sumber daya lokal sebagai solusi kontekstual terhadap keterbatasan infrastruktur. Lingkungan budaya dan ekologi, jika dimanfaatkan secara optimal, menjadi sumber daya yang tidak ternilai.

Transformasi digital yang merambah dunia pendidikan tidak boleh memutuskan keterhubungan anak dengan budaya dan ekologi. Justru teknologi dapat menjadi medium untuk mendokumentasikan, melestarikan, dan menyebarkan pengetahuan lokal kepada generasi muda. Program *digital storytelling* yang memadukan cerita rakyat dengan teknologi multimedia memberi kesempatan kepada anak

untuk belajar budaya dengan cara yang relevan bagi era mereka. Ifenthaler dan Yau (2020) menunjukkan bahwa integrasi teknologi dalam pembelajaran berbasis konteks lokal mampu meningkatkan keterlibatan siswa sekaligus memperkuat literasi digital.

Keberhasilan pendidikan yang memanfaatkan lingkungan budaya dan ekologi tidak hanya bergantung pada sekolah, melainkan juga pada kebijakan publik yang mendukung. Regulasi yang memberi ruang fleksibilitas kurikulum, mendorong partisipasi masyarakat, serta menyediakan dukungan finansial menjadi faktor penentu. Kemendikbudristek (2022) melalui kebijakan Kurikulum Merdeka telah menekankan pentingnya pembelajaran berbasis proyek dan konteks lokal. Pendekatan ini membuka peluang lebih luas bagi sekolah untuk menjadikan budaya dan ekologi sebagai sumber belajar yang sah dan bermakna.

Integrasi budaya dan ekologi sebagai sumber belajar pada akhirnya memberi dampak ganda: memperkuat kualitas akademik sekaligus memperkaya dimensi identitas dan keberlanjutan. Anak-anak yang belajar dari budaya dan ekologi sekitarnya tidak hanya cerdas secara kognitif, tetapi juga memiliki akar identitas yang kuat dan komitmen moral untuk menjaga lingkungan. Visi pendidikan abad ke-21 yang menekankan keseimbangan antara *knowledge*, *skills*, *attitude*, dan *values* dapat diwujudkan melalui pemanfaatan ekosistem lokal sebagai ruang belajar.

Kesimpulan yang dapat ditarik adalah bahwa lingkungan budaya dan ekologi merupakan sumber belajar yang tidak ternilai, yang menghadirkan pengalaman otentik, memperkaya identitas, dan menumbuhkan kesadaran ekologis. Modal sosial, kearifan lokal, serta dukungan kebijakan menjadi faktor pendukung yang memastikan keberhasilan integrasi ini dalam pendidikan dasar maupun menengah. Generasi yang lahir dari pendidikan berbasis

budaya dan ekologi akan tumbuh menjadi individu yang cerdas, berkarakter, serta memiliki kepedulian tinggi terhadap keberlanjutan kehidupan.

Daftar Pustaka

- Anderson, K., & Chen, L. (2020). Parenting styles and children's self-regulation: A systematic review. *Journal of Child and Family Studies*, 29(11), 3010–3026. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01782-0>
- Bandura, A. (2020). *Social learning theory* (Reissued ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003002859>
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). *Classroom assessment and pedagogy*. Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (2020). *The ecology of human development* (40th anniversary ed.). Harvard University Press.
- Brookhart, S. M. (2021). *How to make decisions with different kinds of student assessment data*. ASCD.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.
- Coleman, J. S. (2021). Social capital in the creation of human capital (Reprint). *American Journal of Sociology*, 94(Suppl.), S95–S120. (Original work published 1988)
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2022). *Designing and conducting mixed methods research* (4th ed.). Sage.
- Davis, H., & Weller, S. (2020). Parent–child attachment and early academic outcomes: A meta-analytic synthesis. *Developmental Psychology*, 56(8), 1512–1528. <https://doi.org/10.1037/dev0000954>

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2021). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 68(1–2), 89–106. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12453>
- Dwianto, A., Wilujeng, I., & Prasetyo, Z. K. (2020). Pembelajaran sains berbasis ekologi lokal untuk meningkatkan keterampilan berpikir kritis siswa SD. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 9(2), 213–225. <https://doi.org/10.15294/jpii.v9i2.XXXXX>
- Epstein, J. L. (2020). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (4th ed.). Routledge.
- Goodall, J. (2021). Parental engagement in children’s learning: A critical review. *School Community Journal*, 31(1), 9–34.
- Hallinger, P., & Wang, W. C. (2022). The evolution of school leadership as a field of study: A bibliometric review, 1960–2021. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(1), 5–30. <https://doi.org/10.1177/17411432211027694>
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel—A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003113685>
- Helliwell, J. F., & Putnam, R. D. (2020). The social context of well-being. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 375(1796), 20190376. <https://doi.org/10.1098/rstb.2019.0376>
- Hernández, A. (2021). Home literacy environment and primary students’ achievement: A longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 56(4), 835–854. <https://doi.org/10.1002/rrq.XXXX>

- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning* (Updated ed.). Center for Curriculum Redesign.
- Ifenthaler, D., & Yau, J. Y.-K. (2020). Utilising learning analytics for study success: Reflections on current empirical findings. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 15, 4. <https://doi.org/10.1186/s41039-020-00129-8>
- Kemendikbudristek. (2022). *Kurikulum Merdeka: Panduan implementasi pada satuan pendidikan*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia.
- Kurniawati, D. (2022). Peran PKBM berbasis komunitas terhadap peningkatan literasi fungsional anak dan remaja. *Jurnal Pendidikan Nonformal Indonesia*, 7(2), 145–160.
- Lickona, T. (2020). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility* (Updated ed.). Bantam.
- Livingstone, S., & Third, A. (2020). Children and young people's rights in the digital age: An emerging agenda. *New Media & Society*, 22(7), 1127–1144. <https://doi.org/10.1177/1461444819846186>
- Ningsih, S. (2022). *Screen time* berlebihan pada anak usia sekolah dasar: Tantangan konsentrasi, keterampilan sosial, dan kesehatan mental. *Jurnal Psikologi Perkembangan Indonesia*, 11(1), 25–39.
- OECD. (2021). *Strengthening student well-being and inclusion in schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/XXXXXXX>
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Puspitasari, R. (2021). Kelekatan orang tua–anak dan perkembangan literasi serta numerasi awal. *Jurnal Pendidikan Dasar Nusantara*, 7(3), 201–215.

- Rahman, A. (2022). *Community-based learning* pada pendidikan dasar: Bukti empiris dan model implementasi. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 28(2), 145–162.
- Rahmawati, D., & Anshori, M. (2021). *Project-based learning* untuk keterampilan abad 21 pada Kurikulum Merdeka. *Jurnal Inovasi Pembelajaran*, 7(2), 101–117.
- Rizvi, F. (2020). Reimagining equity and social justice in education. *Globalisation, Societies and Education*, 18(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1690721>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions* (Reprint). *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Santoso, B. (2022). Pola asuh otoritatif dan motivasi intrinsik siswa sekolah dasar: Sebuah meta-analisis. *Jurnal Pendidikan Karakter*, 12(1), 1–15.
- Sterling, S. (2020). Local curricula, global competence: Towards education for sustainable communities. *Journal of Education for Sustainable Development*, 14(2), 95–112. <https://doi.org/10.1177/0973408220962167>
- Stromquist, N. P. (2020). Service learning and civic engagement: Linking education to social change. *Prospects*, 49(3), 203–220. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09472-0>
- Supriyanto, E., & Santosa, A. (2021). Keterlibatan siswa pada praktik budaya lokal dan pembentukan identitas. *Jurnal Antropologi Indonesia*, 42(1), 55–70.
- UNESCO. (2022). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education—A tool on whose terms?* UNESCO Publishing.

- UNICEF. (2022). *The state of the world's children 2021/2022: On my mind—Promoting, protecting and caring for children's mental health*. UNICEF.
- Voelkel, R. H., & Chrispeels, J. H. (2021). Within-school improvement: Teacher collaboration and the role of principal leadership. *NASSP Bulletin*, 105(2), 153–173. <https://doi.org/10.1177/01926365211001713>
- World Bank. (2022). *The state of global learning poverty: 2022 update*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-XXXX-X>
- Yusof, M., & Rahman, A. (2021). *Culturally responsive teaching in multicultural classrooms: Evidence from Southeast Asia*. *Asia Pacific Education Review*, 22(4), 589–603. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09699-3>
- Zulkarnain, I. (2021). Pendidikan berbasis kearifan lokal untuk memperkuat identitas siswa sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 6(3), 245–260.

BAB IX

SISTEM DAN MANAJEMEN PENDIDIKAN DASAR

A. Struktur Sistem Pendidikan Nasional

Struktur sistem pendidikan nasional di Indonesia mencerminkan suatu kerangka hirarkis dan terintegrasi yang menghubungkan berbagai jenjang, jalur, dan fungsi pendidikan dalam upaya mewujudkan tujuan kebangsaan. Sistem tersebut diatur menurut Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional sebagai landasan legal utama, yang menegaskan bahwa pendidikan nasional bersifat sistemik, terpadu, dan hemat biaya agar menjangkau semua lapisan masyarakat (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2022). Struktur ini mencakup format formal, nonformal, dan informal, masing-masing mempunyai peran tersendiri, namun dalam keseharian saling mendukung satu sama lain melalui prinsip *lifelong learning*. Jalur formal dibagi ke dalam jenjang pra sekolah, dasar, menengah, dan tinggi, serta jenis pendidikan umum, kejuruan, vokasi, agama, dan khusus (Syakrani, Hamid, & Bakri, 2022).

Struktur formal itu sendiri dibangun atas lapisan dasar yang diawali oleh Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD). PAUD berfungsi sebagai fondasi motorik, bahasa, afektif, dan sosial peserta didik agar siap memasuki pendidikan dasar (Miftakhi & Pramusinto, 2023). Usai PAUD, peserta didik memasuki jenjang pendidikan dasar (SD dan kemudian SMP) selama minimal sembilan tahun wajib belajar, sebuah kebijakan yang diperkuat melalui komitmen

negara untuk menyediakan akses pendidikan luas (Unicef Indonesia, 2024). Setelah itu, jenjang menengah terbagi menjadi Sekolah Menengah Umum (SMA), Sekolah Menengah Kejuruan (SMK), dan madrasah (MA/MAK). Setiap jalur menengah memiliki kekhasan dan tujuan tersendiri: jalur vokasi berorientasi kerja, sedangkan jalur akademik menyiapkan calon mahasiswa. Di puncak struktur formal berada pendidikan tinggi, yang meliputi program diploma, sarjana, magister, hingga doktoral, dikelola oleh perguruan tinggi negeri dan swasta yang tunduk pada regulasi nasional (QAHE, 2024).

Komponen *governance* dalam struktur sistem pendidikan nasional memegang peran kunci dalam memastikan konsistensi kebijakan, pengendalian mutu, dan implementasi dari pusat ke daerah. Pemerintah pusat melalui Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi menetapkan standar nasional pendidikan, termasuk Kurikulum Merdeka, standar sarana prasarana, dan prinsip pemerataan (OECD, 2021). Di tingkat daerah, pemerintah daerah (provinsi, kabupaten/kota) menjalankan kewenangan untuk menyesuaikan kebijakan nasional agar relevan dengan kondisi lokal, termasuk penetapan alokasi anggaran pendidikan minimal 20% (Antaranews, 2025). Sistem supervisi dan akreditasi juga memasukkan lembaga seperti Badan Standar Nasional Pendidikan (BSNP) dan Badan Akreditasi Nasional Perguruan Tinggi (BAN-PT), guna mengevaluasi mutu sekolah dan institusi tinggi. Kerangka pengawasan ini memastikan bahwa setiap elemen dalam struktur saling terkoneksi, tidak bekerja terpisah.

Prinsip *decentralization* menjadi ciri khas penting dalam struktur sistem pendidikan Indonesia pascareformasi. Desentralisasi diletakkan agar daerah memiliki fleksibilitas merancang kebijakan pendidikan yang adaptif terhadap konteks lokal. Reformasi edukasi *Merdeka Belajar* merupakan manifestasi nyata dari desentralisasi

396

yang memperbesar kewenangan sekolah dan komunitas dalam mengelola pembelajaran sesuai karakter lokal (OECD, 2021). Kebijakan ini menggeser paradigma dari *compliance culture* ke budaya pencapaian *learning outcomes* (World Class Learning Systems, 2024). Dalam praktiknya, sekolah diberi keleluasaan dalam memilih metode, materi tambahan, dan penilaian formatif. Komite sekolah, orang tua, dan masyarakat turut diberi ruang partisipasi untuk menyusun visi sekolah lokal.

Ada dimensi struktural lain yang memperkaya kerangka sistem pendidikan nasional: jalur pendidikan nonformal dan informal. Pendidikan nonformal diarahkan bagi masyarakat luas yang memerlukan pendidikan alternatif, remedial, atau pelatihan keterampilan—misalnya PKBM, kursus, pelatihan vokasional di luar jam sekolah (Syakrani et al., 2022). Jalur informal mencakup pembelajaran yang terjadi di rumah, keluarga, masyarakat, dan lingkungan kerja yang sering kali tidak tercatat dalam sistem formal. Keseluruhan struktur ini dipandang sebagai ekosistem yang memungkinkan mobilitas peserta didik antar jalur (misalnya dari nonformal ke formal) agar tidak ada anak terbelakang.

Struktur sistem pendidikan juga mencerminkan pola pembiayaan yang menjamin bahwa fungsi sistem dapat berjalan secara berkelanjutan. Pemerintah pusat dan daerah bertanggung jawab menyediakan anggaran pendidikan melalui pos APBN dan APBD. UU No. 20 Tahun 2003 mengamanatkan minimal 20 persen anggaran negara dialokasikan untuk pendidikan, bukan untuk gaji guru dan diklat resmi (AntaraneWS, 2025). Sistem bantuan operasional sekolah, dana alokasi khusus, beasiswa, dan insentif bagi sekolah di daerah terpencil adalah bagian dari pembiayaan struktural agar pendidikan inklusif dapat diwujudkan. Struktur

alokasi tersebut harus transparan agar setiap jenjang dan jalur memperoleh dana secara adil sesuai kebutuhan kontekstual.

Fungsi evaluasi dan penilaian kualitas menjadi pilar penting di tengah struktur sistem pendidikan nasional. Standar evaluasi meliputi asesmen nasional, penilaian tengah dan akhir semester, serta pemetaan mutu sekolah (BSNP, 2022). Asesmen Kompetensi Minimum (AKM) dan Survei Karakter adalah instrumen baru yang digunakan untuk mengukur kompetensi dasar seperti literasi dan numerasi secara periodik. Tujuan evaluasi ini bukan sekadar pengukuran hasil, melainkan pengarahannya kebijakan pembinaan sekolah yang lemah. Integrasi sistem penilaian ini memastikan bahwa struktur pendidikan tidak hanya berjalan linier, melainkan responsif terhadap hasil belajar peserta didik.

Tantangan dalam struktur sistem pendidikan nasional terletak pada kesenjangan akses dan kualitas antar wilayah. Sekolah di daerah terpencil sering kekurangan guru bersertifikat, sarana prasarana memadai, dan koneksi digital. UNICEF (2024) melaporkan bahwa sekitar 4,3 juta anak usia 7–18 tahun belum sekolah, mayoritas berasal dari daerah tertinggal atau berkebutuhan khusus. Pemerintah dan mitra internasional bekerja sama meluncurkan program rehabilitasi sekolah madrasah dan dukungan infrastruktur di wilayah remote (World Bank, 2024). Dalam struktur sistem, kota dan desa tidak seimbang dalam ketersediaan sumber daya — senantiasa menjadi fokus kebijakan pemerataan.

Reformasi struktural juga menggugah perhatian pada integrasi teknologi dan inovasi digital. Upaya menuju *smart education* dan transformasi digital telah diinisiasi pemerintah, termasuk pemanfaatan pembelajaran daring, platform manajemen sekolah, dan sensor IoT di ruang kelas (Badshah et al., 2023). Struktur sistem harus memfasilitasi kesiapan infrastruktur, kapasitas guru, dan

kebijakan keamanan data agar digitalisasi tidak menciptakan disparitas baru. Pendidikan digital memperluas jangkauan interaksi pengajaran dan pembelajaran, sekaligus memerlukan tata kelola baru dalam struktur kelembagaan.

Hubungan antar jenjang pendidikan merupakan bagian penting dari struktur sistem. Transisi dari PAUD ke SD, dari SD ke SMP, lalu ke SMA/SMK, hingga ke perguruan tinggi diatur agar lintasan pendidikan berjalan secara mulus. Alih jalur (misalnya dari SMK ke perguruan tinggi) difasilitasi melalui mekanisme kredit, ujian masuk, dan pengakuan kompetensi. Struktur nasional memuat kebijakan bahwa lulusan SMK dapat langsung bekerja atau lanjut ke pendidikan tinggi karena kompetensi yang mereka miliki. Konsistensi lintasan ini memperkuat relevansi sistem terhadap kebutuhan pasar kerja dan pengembangan potensi individu secara berkelanjutan.

Dinamika global turut mempengaruhi struktur sistem pendidikan nasional melalui kolaborasi internasional dan standar global. Indonesia bergabung dalam kemitraan Pendidikan Global Partnership for Education (GPE) yang mendukung reformasi nasional untuk meningkatkan capaian pembelajaran (Global Partnership, 2024). Keterlibatan global memaksa struktur sistem menyesuaikan standar kompetensi abad ke-21, pelibatan literasi digital, dan kemampuan berkolaborasi lintas negara. Inisiatif *Partnership Compact* Indonesia menunjukkan bahwa struktur sistem nasional bersifat terbuka terhadap kontribusi mitra pembangunan internasional agar transformasi berjalan konsisten (Global Partnership, 2024).

Struktur sistem pendidikan nasional terus berkembang sebagai respons terhadap kebutuhan masyarakat dan dinamika zaman. Reformasi *Merdeka Belajar* menunjukkan bahwa struktur yang kaku

perlu dilonggarkan agar inovasi lokal dan keunikan peserta didik dapat terakomodasi (OECD, 2021). Sekolah diberi ruang untuk bereksperimen dalam kurikulum, asesmen, dan metode pengajaran yang lebih kontekstual. Konsekuensinya, struktur nasional tidak lagi bersifat hierarkis yang kaku, melainkan lebih fleksibel dan adaptif.

Secara konseptual, struktur sistem pendidikan nasional membentuk jejaring antar-lapisan: komponen peserta didik, tenaga pendidik, kurikulum, sarana prasarana, pembiayaan, evaluasi, dan kebijakan manajerial. Komponen-komponen ini saling terhubung secara sinergis agar tujuan pendidikan nasional—mencerdaskan bangsa dan membentuk karakter—tercapai secara optimal (MutuCertification, 2025). Sistem yang kuat bukan yang paling sentralistik, melainkan yang mampu menyeimbangkan kontrol pusat dan otonomi lokal sesuai konteks.

Struktur ini juga menghadirkan paradigma manajemen pendidikan yang responsif. Kepala sekolah, pengawas, dan dinas pendidikan bukan sekadar pelaksana regulasi, melainkan pemimpin pembelajaran yang mendorong inovasi, pemberdayaan guru, dan keterlibatan masyarakat. Kapasitas kepemimpinan lokal harus menjadi bagian integral dari struktur sistem agar kebijakan nasional dapat diartikulasikan ke praktik lokal secara efektif.

Struktur sistem pendidikan nasional berhubungan erat dengan sistem evaluasi dan akuntabilitas. Sekolah dan institusi pendidikan tinggi diwajibkan melaporkan data capaian, mutasi guru, keuangan, dan pengembangan program. Metadata nasional pendidikan dikumpulkan oleh Pusat Data dan Statistik Pendidikan agar dipakai sebagai dasar pengambilan kebijakan (Kemendikbud, 2022). Transparansi dan akuntabilitas tersebut menjadikan struktur pendidikan lebih akuntabel ke publik.

Struktur sistem mencerminkan pula nilai kebangsaan dan pluralisme. Kurikulum dan regulasi nasional memasukkan muatan lokal dan karakter bangsa agar peserta didik tidak kehilangan identitas saat mengikuti standar global. Bila standar nasional cenderung menekan homogenisasi, kebijakan terbaru berusaha memberi ruang untuk *local content* agar sekolah dapat mengintegrasikan budaya lokal dan keunggulan daerah dalam pendidikan mereka.

Tantangan struktural ke depan meliputi keseimbangan antara fleksibilitas dan kontrol kualitas, kesenjangan antar wilayah, kesiapan digital, dan beban birokrasi. Struktur sistem harus mampu menanggulangi resistensi terhadap perubahan, terutama di daerah yang terbiasa dengan pendekatan top-down. Penyesuaian kapasitas SDM, peningkatan mutakhir infrastruktur, dan reformasi birokrasi menjadi prasyarat agar struktur sistem tidak menjadi hambatan transformasi pendidikan.

Sistem pendidikan nasional yang efektif adalah sistem yang menggabungkan visi pusat dan konteks lokal dalam suatu kohesi struktural. Struktur itu bukan sekadar kerangka administratif, melainkan alur logis yang menghubungkan kebijakan nasional, implementasi daerah, inovasi sekolah, dan pembelajaran peserta didik secara holistik. Bila struktur ini dapat dijalankan dengan konsistensi dan fleksibilitas, sistem pendidikan nasional akan dapat menjawab tantangan kualitas, pemerataan, dan relevansi di abad ke-21.

B. Prinsip Manajemen Berbasis Sekolah (MBS)

Prinsip manajemen berbasis sekolah menegaskan pergeseran paradigma dari tata kelola yang sentralistik menuju otonomi yang

bertanggung jawab pada level satuan pendidikan. Orientasi baru ini mendudukan sekolah sebagai *organizational locus* pengambilan keputusan akademik, keuangan, dan kelembagaan, sambil menaunkannya pada akuntabilitas publik yang terukur serta partisipasi pemangku kepentingan lokal. Rasional kebijakan tersebut berangkat dari bukti bahwa keputusan yang paling dekat dengan murid cenderung lebih peka konteks, lebih lincah merespons kebutuhan, dan lebih efektif mendorong mutu pembelajaran (OECD, 2021; World Bank, 2022). Kerangka *school-based management* memadukan tiga poros: otonomi terarah (*guided autonomy*), akuntabilitas berbasis bukti, serta kemitraan strategis antara kepala sekolah, guru, orang tua, komite, dan jejaring komunitas (Hallinger & Wang, 2022). Koherensi ketiga poros ini membuat MBS bukan sekadar devolusi kewenangan administratif, melainkan transformasi budaya dari kepatuhan menuju orientasi hasil belajar yang berkeadilan.

Penguatan otonomi terarah mensyaratkan kejelasan batas kewenangan dan standar kualitas agar kebebasan sekolah tidak menjelma variasi praktik tanpa rambu. Sekolah memerlukan ruang untuk merancang kurikulum operasional, memilih strategi pedagogis, mengelola waktu belajar, serta mengalokasikan sumber daya ke prioritas pembelajaran yang paling mendesak. Pada saat yang sama, standar nasional tentang kompetensi, asesmen, dan keselamatan anak menegakkan *guardrails* mutu agar hak belajar tidak dikorbankan atas nama kebebasan (Kemendikbudristek, 2022; OECD, 2023). Instrumen seperti *school improvement plan*, indikator kinerja kunci (*key performance indicators*), serta siklus *plan–do–study–act* menaunkan inisiatif lokal ke tujuan sistemik, sehingga ruang gerak sekolah tetap mengarah ke hasil belajar yang nyata (World Bank, 2022).

Akuntabilitas berbasis bukti menjadi jantung MBS karena otonomi tanpa akuntabilitas rentan menyimpang dari misi publik. Sekolah memproduksi, membaca, dan membagikan data belajar secara berulang: capaian literasi–numerasi, kehadiran, tingkat *engagement*, perkembangan proyek, dan iklim kelas. Penggunaan asesmen formatif, Asesmen Kompetensi Minimum, serta portofolio autentik memberi sinyal granular yang menuntun pengambilan keputusan harian—apakah perlu remedi, pengayaan, atau rekayasa ulang strategi (Wiliam, 2020; Hattie, 2023). Transparansi hasil melalui *school report card* yang komunikatif memperkuat kepercayaan publik dan memicu percakapan solusi, bukan sekadar penilaian (OECD, 2021). Pada titik ini, akuntabilitas dipahami sebagai *accountability for improvement*: data dipakai untuk memperbaiki pembelajaran dan menutup kesenjangan, bukan untuk menghukum.

Partisipasi bermakna (*meaningful participation*) dari orang tua dan komunitas menggandakan daya ungkit MBS. Kolaborasi dua arah sekolah–keluarga terbukti menaikkan motivasi, ketekunan, dan kehadiran murid, sekaligus memperkecil miskonsepsi antara rumah dan kelas (Goodall, 2021; UNICEF, 2022). Komite sekolah yang fungsional bukan hanya pengumpul dana ad hoc, melainkan mitra tata kelola yang ikut menilai prioritas, meninjau indikator, dan memastikan integritas proses. Keterlibatan pelaku usaha lokal, perguruan tinggi, perpustakaan umum, serta organisasi keagamaan membuka akses sumber belajar, mentor proyek, dan *real audience* untuk karya siswa. Bukti lintas negara menunjukkan bahwa *community engagement* yang dirancang sistematis memperkaya *learning ecology* sekolah dan memperhalus transisi siswa antara ruang privat rumah dan ruang publik masyarakat (OECD, 2023; World Bank, 2022).

Kepemimpinan pembelajaran (*instructional leadership*) menjadi pilar yang memberi arah, ritme, dan *tone* pada penerapan MBS. Kepala sekolah memegang peran sebagai arsitek visional yang menautkan sasaran mutu ke praktik harian: menetapkan tujuan belajar yang dapat diobservasi, mengatur waktu kolaborasi, dan memelihara *professional learning communities* (Hallinger & Wang, 2022). Kepemimpinan yang efektif menggeser pusat energi organisasi dari urusan administratif menuju dukungan langsung terhadap kualitas instruksi: *learning walk* singkat, *coaching* mikro, moderasi penilaian, serta umpan balik yang presisi terhadap naskah ajar dan contoh karya siswa (Hattie, 2023). Dimensi *moral purpose*—keberpihakan pada murid yang paling tertinggal—menjadi kompas saat sumber daya terbatas; keputusan alokasi waktu, ruang, dan dana selalu diuji apakah betul menutup jurang, bukan sekadar memoles citra (UNESCO, 2023).

Budaya kolaboratif guru adalah mesin tenang yang menggerakkan MBS dari dalam. PLC yang hidup ditandai oleh fokus sempit pada bukti belajar, keberanian *deprivatization* praktik kelas, serta kebiasaan *inquiry* berbasis data yang memunculkan “langkah berikutnya” yang kecil namun berdampak. Kegiatan *co-planning* yang meninjau *learning intentions*, *success criteria*, dan *hinge questions* membantu menyamakan ekspektasi mutu lintas kelas dan jenjang (William, 2020; Hallinger & Wang, 2022). Ketika PLC mengukur keberhasilan bukan dari banyaknya kegiatan, melainkan perubahan perilaku instruksional dan kualitas karya siswa, maka MBS memperoleh nyawa berupa perbaikan berkelanjutan yang terasa oleh murid, bukan sekadar berkas laporan.

Pengelolaan sumber daya pada MBS memerlukan prinsip *value for learning*: setiap rupiah, menit, dan meter persegi dinilai berdasarkan kontribusinya terhadap kualitas pengalaman belajar.

Praktik penganggaran partisipatif mendorong guru dan komite menimbang opsi; misalnya memilih paket *manipulatives* matematika atau memperkuat perpustakaan kelas untuk mendongkrak literasi tahap awal. Dana operasional diarahkan ke prioritas yang ditetapkan melalui *needs analysis*: dukungan kelas awal, intervensi diferensiasi, atau *assistive technology* bagi siswa ABK (World Bank, 2022). Transparansi anggaran menumbuhkan kepercayaan dan mengurangi friksi internal; audit sosial oleh orang tua menghadirkan *soft control* yang sering kali lebih efektif daripada sanksi administratif.

Desain kurikulum operasional sekolah yang tangkas melengkapi arsitektur MBS. Kurikulum Merdeka menegaskan *student agency*, asesmen formatif, dan *project-based learning* lintas disiplin—semuanya menuntut sekolah berani menyusun peta lingkup—urutan (*scope and sequence*) yang realistis, memadatkan elemen esensial, serta menyediakan ruang eksplorasi tanpa mengorbankan fondasi (Kemendikbudristek, 2022). Keputusan *trade-off*—apa yang diperdalam, apa yang diintegrasikan, dan apa yang dihentikan—sebaiknya diikat pada bukti kesenjangan nyata di kelas. Ketika sekolah menyelaraskan *progressions* kompetensi dengan kalender asesmen formatif, guru lebih mudah menentukan kapan *scaffolding* dilepas dan kapan latihan dipadatkan untuk mencapai *desirable difficulty* (Hattie, 2023).

Penjaminan mutu internal (*internal quality assurance*) menjadi mekanisme *second engine* bagi MBS. Tim penjaminan mutu sekolah menyusun siklus *self-evaluation*: memotret capaian, menilai kesenjangan, dan merumuskan rencana perbaikan yang dapat dieksekusi. Instrumen sederhana seperti *walkthrough rubric*, analisis contoh tugas, serta *student focus group* menyediakan *triangulation* data yang kaya. Saat pengawas berperan sebagai mitra

kritis yang memandu *inquiry* alih-alih mencari kesalahan, iklim kepercayaan terbentuk dan sekolah lebih berani bereksperimen (OECD, 2021). Poin pentingnya, penjaminan mutu bernilai bila menjadi kebiasaan profesional, bukan acara seremonial musiman.

Perspektif keadilan (*equity*) harus meresapi setiap keputusan MBS agar otonomi tidak memperlebar jarak antar kelompok siswa. Sekolah memetakan kelompok risiko: pembelajar awal yang tertinggal literasi, siswa dari keluarga berpenghasilan rendah, penutur bahasa rumah non-bahasa Indonesia, serta anak berkebutuhan khusus. Diferensiasi instruksi, *universal design for learning*, dan *targeted small-group tutoring* menjadi kebijakan mikro yang dilindungi alokasi waktu dan dana khusus (OECD, 2023; UNESCO, 2023). Indikator MBS tidak boleh hanya menonjolkan prestasi puncak; yang lebih bermakna ialah penurunan proporsi anak pada kuartil terbawah dan kenaikan mobilitas pembelajar yang semula tertinggal. Orientasi ini mengikat MBS pada amanat keadilan sosial, bukan sekadar efisiensi manajerial.

Transformasi digital membuka lanskap baru bagi MBS, sekaligus menghadirkan kewajiban etis yang lebih tajam. *Learning management system*, *learning analytics*, dan *adaptive practice* memperkaya opsi instruksional serta memudahkan komunikasi sekolah–keluarga secara *real time* (Holmes, Bialik, & Fadel, 2022). Namun, prinsip *human-centered AI* menuntut kehati-hatian: minimalisasi data, transparansi algoritme, dan pencegahan bias agar personalisasi tak berubah menjadi pengawasan yang menekan (Ifenthaler & Yau, 2020). Keputusan pengadaan perangkat dan pelatihan guru sebaiknya ditimbang dari *learning added value*, bukan euforia teknologi. Ketimpangan akses juga harus diantisipasi agar digitalisasi tidak menciptakan murid “dua kecepatan”.

Dimensi kesejahteraan guru dan siswa merupakan *precondition* bagi berfungsinya MBS. Sekolah berdaya—dengan PLC yang suportif, beban administrasi yang rasional, dan kepemimpinan yang *caring*—cenderung menghasilkan guru yang lebih tenang emosinya, lebih konsisten memberi umpan balik konstruktif, serta lebih sabar mempertahankan ekspektasi tinggi (Durlak et al., 2021; Hattie, 2023). Program *social and emotional learning* yang menyertakan dukungan bagi guru, bukan hanya murid, terbukti menurunkan perilaku mengganggu dan menaikkan *engagement*. Kualitas keputusan manajerial—mulai dari penjadwalan hingga pola supervisi—berdampak langsung pada iklim kesejahteraan; MBS yang sehat menolak dikotomi palsu antara performa dan *well-being*.

Pengelolaan risiko dan perlindungan anak memerlukan protokol yang jelas di lingkungan MBS. Otonomi sekolah harus diiringi *safeguarding policy*: prosedur tanggap perundungan, kekerasan, dan darurat kesehatan; etika penggunaan foto/video karya siswa; serta pelatihan *child protection* bagi semua pegawai (UNESCO, 2023). Kanal pelaporan aman untuk siswa dan orang tua memperkuat kepercayaan. Saat insiden terjadi, penanganan restoratif—memulihkan martabat semua pihak sembari menegakkan batas—lebih konsisten membangun budaya aman dibanding pendekatan yang semata menghukum (OECD, 2023). Prinsip ini menempatkan keselamatan sebagai prasyarat kualitas, bukan *afterthought*.

Kerja sama antarsekolah memperluas kapasitas MBS, terutama bagi sekolah kecil atau terpencil. *Cluster-based PLC*, *lesson study* lintas satuan, dan *peer review* unit ajar memungkinkan difusi praktik baik tanpa menunggu pelatihan massal (Hallinger & Wang, 2022). Jejaring ini mengurangi *isolation cost* yang sering

membebani sekolah pinggiran, sekaligus menciptakan standar mutu mikro setingkat wilayah. Kolaborasi semacam itu efektif ketika ada *broker*—dinas pendidikan, KKG/MGMP, atau perguruan tinggi—yang mengurasi sumber daya dan memfasilitasi pertemuan yang berorientasi karya.

Kapasitas data menjadi kompetensi manajerial baru pada MBS. Kepala sekolah dan tim inti perlu melek *data literacy*: mampu memilih indikator yang *actionable*, membaca tren, menghindari *over-interpretation*, dan mengaitkan temuan ke modifikasi strategi. Pertemuan data bulanan yang singkat tapi fokus—misalnya 45 menit untuk literasi kelas awal—membantu tim menentukan tiga kelas prioritas, dua strategi *high-leverage*, dan satu langkah tindak lanjut pekanan. Ketika bahasa data menjadi bahasa bersama, budaya argumentasi berubah: perdebatan bergeser dari preferensi pribadi menuju bukti dan karya siswa (OECD, 2021; World Bank, 2022).

Dimensi hukum dan etika publik memberi bingkai bagi MBS agar tetap berada di koridor mandat negara. Otonomi sekolah beroperasi di bawah regulasi tentang standar nasional pendidikan, perlindungan anak, keuangan negara, serta akreditasi. Transparansi keputusan dan keterbukaan informasi publik memperkuat legitimasi; risalah rapat komite, ringkasan anggaran, dan laporan capaian yang mudah dibaca orang tua adalah praktik *good governance* yang membumikan akuntabilitas (Kemendikbudristek, 2022). Ketika integritas dijaga melalui *internal control* yang sederhana namun disiplin—pemisahan fungsi, pencatatan konsisten, dan audit sosial—kepercayaan tumbuh, dan sekolah lebih leluasa berinovasi.

Konteks Indonesia yang majemuk menuntut MBS berwajah *culturally responsive*. Keputusan manajerial sensitif terhadap bahasa rumah, adat, musim panen, dan praktik keagamaan setempat. Kurikulum operasional menyediakan ruang muatan lokal; proyek

service learning menjahit kearifan lokal—konservasi sumber air, keamanan jalan desa, pengolahan sampah—ke kompetensi lintas disiplin, sehingga sekolah berfungsi sebagai poros pengetahuan sekaligus penggerak sosial (UNESCO, 2023). Ketika identitas lokal dihormati, rasa memiliki komunitas terhadap sekolah kian menguat, dan dukungan sosial bagi agenda mutu pun lebih stabil.

Evaluasi dampak MBS sepatutnya melampaui metrik input dan kepatuhan. Indikator keberhasilan yang bermakna antara lain: perbaikan kurva distribusi hasil belajar (bukan hanya rata-rata), penurunan *non-attendance*, peningkatan proporsi karya siswa berkualitas pada moderasi lintas guru, serta laporan orang tua tentang perubahan kebiasaan belajar anak di rumah (OECD, 2023; Hattie, 2023). Sekolah dapat mengadopsi *balanced scorecard* sederhana yang menempatkan pembelajaran sebagai perspektif utama, disusul kepuasan pengguna, proses internal, dan kemampuan inovasi. Publikasi ringkas capaian—satu lembar infografik triwulanan—membantu menjaga ritme akuntabilitas tanpa membebani birokrasi.

Pemberdayaan guru sebagai *knowledgeable professionals* merupakan konsekuensi logis dari MBS. Program *continuous professional development* berformat *job-embedded—coaching* instruksional, *micro-credential* berbasis bukti, dan riset tindakan kecil—lebih konsisten mengganti kebiasaan mengajar dibanding lokakarya satu kali (Darling-Hammond et al., 2021). Sekolah mengalokasikan waktu kolaborasi yang dilindungi kalender, mengurangi kegiatan administratif yang tidak bernilai tambah, dan menyediakan *exemplar* karya siswa di berbagai tingkat mutu agar percakapan PLC berpijak pada artefak, bukan opini. Ketika kompetensi guru tumbuh, MBS memperoleh mesin penggerak yang paling menentukan.

Dimensi pembiayaan publik dan kemitraan swasta harus dikelola hati-hati agar tidak menciptakan *mission drift*. Dukungan mitra—perangkat, pelatihan, atau beasiswa—sebaiknya dibingkai pada *theory of change* sekolah yang jelas, bukan sekadar respons terhadap peluang hibah. Prinsipnya sederhana: terima hanya yang dapat dirawat dan terukur pengaruhnya terhadap belajar. Sekolah menjaga *exit strategy* untuk tiap program eksternal agar keberlanjutan tidak tergantung pihak ketiga (World Bank, 2022). Kejelasan ini menghindari penumpukan kegiatan yang menarik di poster, tetapi tipis dampak di kelas.

Penerapan MBS yang matang menuntut *change management* yang peka psikologi organisasi. Resistensi sering muncul bukan karena penolakan terhadap mutu, melainkan karena ketidakjelasan peran, beban ganda, atau ancaman terhadap identitas profesional. Strategi *quick wins*—misalnya keberhasilan kecil menaikkan kehadiran atau mempercepat umpan balik—membangun kepercayaan diri kolektif bahwa perbaikan mungkin terjadi. Komunikasi internal yang konsisten, ritus perayaan kemajuan, dan pengakuan terhadap upaya guru memperkuat *collective efficacy*, variabel yang berhubungan kuat dengan capaian siswa (Hattie, 2023; Hallinger & Wang, 2022).

Arah kebijakan nasional belakangan memberi sinyal kuat ke MBS melalui *Merdeka Belajar* dan pendelegasian ruang kurikulum. Sinyal itu perlu dipadankan oleh perlindungan waktu PLC, penyederhanaan pelaporan, dan ekosistem supervisi yang *coaching-oriented*. Bila kebijakan berbicara otonomi sementara prosedur harian tetap menuntut kepatuhan buta, pesan ganda akan melumpuhkan inisiatif sekolah. Konsistensi *policy signals*—fokus pada esensial, dukung praktik, ukur dampak—merupakan prasyarat

agar MBS tidak hanya kuat di dokumen, tetapi juga hidup di ruang kelas (OECD, 2021; Kemendikbudristek, 2022).

Pembelajaran yang berpusat pada murid akhirnya menjadi batu uji MBS. Keputusan manajerial yang baik selalu tercermin pada pengalaman kelas: tujuan belajar yang jelas, kesempatan *student talk* yang tinggi, tugas autentik yang menantang, umpan balik yang memandu langkah berikutnya, dan lingkungan yang aman untuk mencoba. Bila rapat-rapat manajemen, rencana, dan laporan tidak berdampak pada lima hal itu, MBS perlu meninjau ulang prioritasnya. Esensi manajemen adalah membuat yang penting menjadi mungkin, bukan menambah yang remeh menjadi sibuk.

Pemetaan masa depan menempatkan MBS sebagai *engine* penyetaraan kesempatan belajar. Tantangan kronis—kesenjangan antarwilayah, *learning loss*, dan disrupsi teknologi—tidak akan terselesaikan oleh pendekatan seragam. Sekolah memerlukan keleluasaan untuk mengadaptasi praktik berbasis bukti ke konteks mereka, sementara negara memastikan sumber daya dasar, standar keselamatan, dan mekanisme akuntabilitas. Ketika keseimbangan itu tercapai, MBS memungkinkan lahirnya sekolah yang berbeda tetapi setara martabat—masing-masing berakar pada komunitasnya, sama-sama mengejar mutu yang terukur, dan bersama-sama menjaga anak sebagai pusat.

Garis besar argumentasi di atas menegaskan bahwa manajemen berbasis sekolah bukan proyek pemindahan wewenang, melainkan proyek pematangan kapasitas. Otonomi tanpa kapasitas hanya memindahkan masalah; kapasitas tanpa akuntabilitas berisiko buntu; akuntabilitas tanpa partisipasi akan rapuh legitimasi. Sinergi ketiganya—otonomi terarah, kapasitas profesional, dan akuntabilitas terbukti—adalah anatomi MBS yang sehat. Bukti lintas studi lima tahun terakhir memberi alasan optimis: ketika kepemimpinan

instruksional hadir, PLC dilindungi waktu, data dipakai untuk memperbaiki, dan komunitas dilibatkan sebagai mitra, kualitas pembelajaran cenderung naik dan kesenjangan menyempit (Hallinger & Wang, 2022; OECD, 2023; World Bank, 2022; Hattie, 2023; UNESCO, 2023). Pada akhirnya, ukuran keberhasilan MBS ialah sejauh mana setiap keputusan manajerial memperluas peluang anak untuk memahami, berkarya, dan bertumbuh sebagai manusia utuh—bukan sejauh mana dokumen terpenuhi atau prosedur dibuktikan.

C. Kepemimpinan Kepala Sekolah, Peran Komite Sekolah, Dan Budaya Sekolah

1. Kepemimpinan Kepala Sekolah

Kepemimpinan kepala sekolah yang efektif berangkat dari kejelasan arah dan *theory of action* yang eksplisit: bagaimana visi diterjemahkan menjadi prioritas kurikuler, praktik kelas, serta hasil belajar yang terukur bagi semua murid. Visi yang kuat bukan sekadar slogan, melainkan kompas yang memandu keputusan harian—penataan jadwal belajar, alokasi waktu kolaborasi guru, hingga pemilihan asesmen—agar seluruh sumber daya bergerak ke sasaran yang sama (Leithwood et al., 2020). Kepala sekolah yang piawai merumuskan visi biasanya mengaitkannya pada kebutuhan nyata peserta didik dan konteks sosial setempat, sehingga gagasan strategis terasa relevan bagi guru, orang tua, dan siswa. Koherensi inilah yang membedakan kepemimpinan administratif yang sekadar menjaga rutinitas dari kepemimpinan transformasional yang mendorong perbaikan berkelanjutan (Hallinger & Wang, 2022).

Kualitas kepemimpinan teruji saat visi masuk ke “ruang inti” pembelajaran. Fokus pada *instructional core*—hubungan antara

guru, murid, dan materi—mengarahkan kepala sekolah untuk hadir dalam proses mengajar: melakukan *learning walk*, memfasilitasi *lesson study*, serta menyelenggarakan konferensi instruksional yang berlandaskan bukti kelas. Umpan balik yang bersifat deskriptif, tepat waktu, dan menutup jarak menuju tindakan berikutnya terbukti mendorong guru mengoptimalkan strategi berpengaruh tinggi seperti pemodelan eksplisit, *spaced retrieval*, tanya-jawab diagnostik, serta *feedback* yang berpusat pada tugas (Hattie, 2023). Ketika kepala sekolah memprioritaskan siklus rencana—aksi—refleksi berbasis data karya siswa, budaya *evidence-informed practice* tumbuh dan mutu instruksi bergerak naik secara nyata (Hallinger & Wang, 2022).

Peran sebagai manajer tetap krusial namun harus melayani agenda pembelajaran. Tata kelola waktu menjadi instrumen kepemimpinan yang sering luput: jadwal yang menyisihkan blok kolaborasi antarguru mingguan, kalender evaluasi formatif, dan ruang *co-teaching* memperbesar peluang transfer praktik baik. Manajemen sumber daya manusia juga diposisikan strategis melalui rekrutmen yang selaras visi, *induction* guru baru yang berfokus pada budaya belajar, serta *coaching* berkelanjutan untuk menjaga retensi dan kinerja (Grissom et al., 2021). Alokasi anggaran diarahkan pada inti instruksional—materi ajar bermutu, pengembangan profesional yang *job-embedded*, dan perangkat asesmen formatif—ketimbang belanja seremonial yang minim dampak (World Bank, 2022).

Peran sebagai *instructional leader* menuntut literasi asesmen yang mumpuni. Kepala sekolah perlu memastikan setiap unit pelajaran memiliki *learning intentions* yang dapat diobservasi dan *success criteria* yang dipahami siswa; perlu pula mengawal praktik asesmen diagnostik ringan di awal topik, *exit ticket* harian, serta *common formative assessment* lintas kelas guna memantau

pemahaman secara dini (William, 2020; Hattie, 2023). Data yang terkumpul tidak berhenti sebagai angka, melainkan dipakai untuk menetapkan *next steps*: siapa yang memerlukan *reteach*, siapa yang siap diperkaya, dan strategi instruksional apa yang perlu disesuaikan. Pertemuan data yang singkat-berkala, fokus pada karya siswa, memperkuat akuntabilitas yang memanusiakan—bukan untuk menghukum, melainkan untuk memperbaiki (OECD, 2023).

Kapabilitas sebagai agen perubahan tampak pada kecakapan menavigasi inovasi kurikuler dan teknologi tanpa kehilangan orientasi etis. Integrasi *digital pedagogy* sebaiknya tunduk pada pertanyaan manfaat: apakah perangkat memperjelas konsep, memperluas partisipasi, atau mempercepat umpan balik? Penggunaan *learning analytics* untuk mengidentifikasi area risiko perlu disertai prinsip *human-centered AI*—transparansi, minimalisasi data, dan kendali profesional di tangan guru—agar personalisasi tidak bergeser menjadi pengawasan (Holmes et al., 2022). Kepala sekolah yang melek teknologi berperan sebagai kurator, bukan sekadar pengada, sehingga pemilihan alat digital selalu terkait tujuan belajar yang jelas serta kesetaraan akses (OECD, 2023; Kemendikbudristek, 2022).

Dimensi relasional kepemimpinan menuntut sensitivitas budaya dan empati. Sekolah dasar di Indonesia diwarnai keragaman bahasa, agama, dan status sosial-ekonomi; kepemimpinan yang responsif budaya mendorong kebijakan inklusif—mulai dari pengaturan bahasa pengantar transisi, pelibatan orang tua sebagai mitra, sampai praktik disiplin restoratif yang menekankan pemulihan relasi alih-alih hukuman (Durlak et al., 2021). Iklim psikologis yang aman tercipta ketika kepala sekolah konsisten memodelkan komunikasi asertif, pengambilan keputusan transparan, dan

penghargaan terhadap upaya guru. Rasa memiliki (*collective efficacy*) lahir dari pengalaman tim meraih keberhasilan kecil yang diakui bersama—indikator kuat bahwa organisasi sedang bertumbuh (Hattie, 2023).

Kepemimpinan distribusi (*distributed leadership*) menjadi strategi menjawab kompleksitas. Penunjukan *grade-level leaders*, *subject coordinators*, dan *instructional coaches* memecah beban manajerial sekaligus memperluas kepemilikan mutu. Pendelegasian yang sehat bukan sekadar pembagian tugas, tetapi pelimpahan wewenang yang disertai dukungan kapasitas: pelatihan memimpin pertemuan data, *facilitation skills*, serta perangkat observasi kelas yang disepakati (Spillane, 2020). Pola ini mempercepat inovasi karena keputusan dapat diambil dekat pada praktik; kepala sekolah berperan sebagai arsitek sistem yang menjamin konsistensi tujuan dan standar mutu antar-unit.

Konteks kebijakan Kurikulum Merdeka menghadirkan peluang sekaligus ujian kepemimpinan. Penekanan pada *student agency*, diferensiasi, dan proyek lintas disiplin menuntut orkestrasi yang apik: penyelarasan *scope and sequence*, penentuan *milestones* proyek, serta moderasi karya agar penilaian autentik memiliki reliabilitas. Kepala sekolah memfasilitasi *professional learning community (PLC)* yang berfokus sempit—misalnya meningkatkan kualitas *success criteria* di literasi kelas awal atau memperbaiki pertanyaan kunci pada IPA kelas tinggi—daripada agenda luas yang melelahkan (Kemendikbudristek, 2022; Hallinger & Wang, 2022). Ketajaman fokus menjauhkan sekolah dari jebakan “segala prioritas adalah prioritas” yang kerap menggerus energi.

Dimensi kesejahteraan guru perlu ditempatkan sebagai prasyarat, bukan bonus. Bukti menunjukkan keterkaitan langsung antara *teacher well-being* dan motivasi serta hasil belajar siswa;

kepemimpinan yang peka menyediakan *workflows* yang rasional, ruang refleksi, serta dukungan sosial-emosional yang konkret (Durlak et al., 2021). Intervensi sederhana—penyederhanaan format perencanaan, kalender *co-planning* yang terlindungi dari gangguan administratif, pengakuan publik atas praktik baik—terbukti menjaga moral tim sekaligus menurunkan *burnout* (OECD, 2023). Kepala sekolah juga dapat mengadopsi *micro-credentialing* internal untuk mengapresiasi kompetensi pedagogis, sehingga jalur karier tidak selalu mensyaratkan meninggalkan kelas (Darling-Hammond et al., 2021).

Kemitraan eksternal memperluas ruang belajar siswa dan profesionalisme guru. Kolaborasi dengan perguruan tinggi, komunitas literasi, dunia usaha lokal, atau lembaga budaya menghadirkan *experiential learning* dan sumber daya yang sukar disediakan sekolah sendirian. Keterlibatan orang tua melalui komite sekolah diperkuat bukan sebatas dukungan material, melainkan dialog kurikuler: memahami logika pembelajaran berbasis proyek, kriteria penilaian performatif, dan etika penggunaan gawai agar dukungan di rumah *selaras* dengan strategi kelas (Epstein, 2020; Goodall, 2021). Kepala sekolah yang membuka kanal komunikasi dua arah memupuk kepercayaan publik, aset sosial yang bernilai tinggi bagi keberlanjutan program.

Aspek etika dan akuntabilitas menandai batas kepemimpinan yang bertanggung jawab. Pelindungan anak, kebijakan anti-perundungan, serta pedoman privasi digital harus hidup pada prosedur yang dipahami semua pemangku kepentingan. Transparansi penggunaan anggaran, pelibatan komite dalam evaluasi program, dan pelaporan pembelajaran yang jujur—berbasis narasi perkembangan selain angka—menegakkan akuntabilitas yang *educative* alih-alih semata kepatuhan (UNESCO, 2023; OECD,

2023). Kepala sekolah menjadi teladan integritas yang menjaga martabat profesi dan kepercayaan masyarakat.

Ketangguhan (*resilience*) organisasi juga bertumpu pada kepemimpinan yang adaptif saat krisis. Pengalaman pandemi menegaskan pentingnya skenario keberlanjutan pembelajaran, protokol kesehatan mental, serta kesiapan infrastruktur *blended learning*. Kepala sekolah yang cepat memetakan risiko, memfokuskan prioritas inti, dan mengomunikasikan arah secara konsisten mampu menahan *learning loss* serta menjaga kohesi komunitas sekolah (Leithwood et al., 2020; World Bank, 2022). Pelajaran ini relevan untuk menghadapi gangguan lain—bencana alam, konflik sosial, atau disrupsi teknologi—sehingga perencanaan kontinjensi menjadi bagian dari rutinitas strategis.

Garis besarnya, kepemimpinan kepala sekolah yang berdampak memadukan kejernihan visi, ketekunan pada inti instruksi, keadilan akses belajar, serta kehangatan relasi yang memulihkan. Kapasitas manajerial dirangkai untuk melayani pembelajaran; kecakapan instruksional dipraktikkan melalui *feedback* presisi dan penguatan PLC; keberanian berinovasi dipandu etika; dan kekuatan kolektif dibangun melalui kepemimpinan yang terdistribusi. Ketika komponen-komponen ini bekerja serempak, sekolah dasar berubah dari organisasi yang mengelola kelas menjadi komunitas pembelajar yang menumbuhkan manusia kecil—cerdas, berkarakter, dan siap menghadapi masa depan (Hallinger & Wang, 2022; Hattie, 2023; Kemendikbudristek, 2022; OECD, 2023).

2. Peran Komite Sekolah

Peran komite sekolah dalam ekosistem pendidikan dasar bukanlah entitas tambahan yang sifatnya sekadar administratif, melainkan simpul strategis yang memediasi kepentingan keluarga,

masyarakat, dan sekolah agar tercipta tata kelola yang inklusif, transparan, dan berorientasi pada keberhasilan siswa. Wacana kontemporer tentang *school-based management* menegaskan bahwa komite sekolah berfungsi sebagai kanal partisipasi publik yang memperkuat akuntabilitas pendidikan, mengurangi kesenjangan komunikasi antara sekolah dan masyarakat, serta memastikan bahwa keputusan-keputusan pendidikan tidak terlepas dari realitas lokal (World Bank, 2022). Hal ini menunjukkan bahwa komite sekolah sejatinya merupakan instrumen demokratisasi pendidikan yang menggerakkan keterlibatan warga dan mengokohkan prinsip *shared responsibility*.

Dimensi konsultatif komite sekolah tampak pada proses perencanaan dan pengambilan keputusan strategis. Komite yang berfungsi optimal akan memberikan masukan terkait visi sekolah, kurikulum operasional, serta rencana pengembangan profesional guru. Penelitian menunjukkan bahwa kehadiran forum partisipatif yang mempertemukan suara orang tua dan komunitas dapat memperkuat legitimasi kebijakan sekolah serta meningkatkan kepercayaan masyarakat (Epstein, 2020). Pada praktiknya, keterlibatan komite dalam diskusi kebijakan mengurangi potensi resistensi, karena keputusan sekolah dipandang lebih transparan dan berbasis konsensus. Bahkan di beberapa daerah, kontribusi konsultatif komite memungkinkan pengintegrasian kearifan lokal ke dalam kurikulum, misalnya materi berbasis budaya desa, keterampilan kerajinan, atau narasi sejarah lokal yang memperkaya identitas siswa.

Pada dimensi suportif, komite sekolah berperan memperluas sumber daya yang dimiliki sekolah. Dukungan ini tidak terbatas pada dana, melainkan juga jaringan sosial, keahlian profesional, maupun keterlibatan sukarela dari orang tua. Beberapa studi menegaskan

bahwa sekolah dengan komite aktif mampu membangun kemitraan lintas sektor, seperti kerjasama dengan universitas, industri, atau lembaga kebudayaan, yang berkontribusi pada pembelajaran berbasis proyek dan penguatan literasi (Goodall, 2021). Dukungan ini meningkatkan relevansi pembelajaran dengan kehidupan nyata, memberi siswa kesempatan untuk belajar kontekstual, sekaligus memperluas cakrawala sosial mereka. Artinya, komite sekolah bukan sekadar penyedia sumber daya, tetapi katalisator yang menjembatani dunia sekolah dengan dunia nyata.

Kontrol sosial merupakan aspek yang paling sensitif sekaligus vital dari peran komite sekolah. Kepercayaan publik terhadap sekolah sering kali ditentukan oleh transparansi pengelolaan dana, baik dana BOS, dana masyarakat, maupun sumber lain. Komite sekolah bertugas memastikan distribusi sumber daya dilakukan secara adil, akuntabel, dan berpihak pada kebutuhan belajar siswa. Peran ini menjadi semakin penting pada era desentralisasi pendidikan, ketika sekolah diberi otonomi untuk mengelola dana secara mandiri. Tanpa fungsi kontrol yang kuat, otonomi berpotensi melahirkan eksklusivitas dan praktik yang tidak sejalan dengan prinsip keadilan (OECD, 2021). Oleh karena itu, keterlibatan komite dalam mengawal akuntabilitas publik menegaskan posisi masyarakat sebagai pemilik sah dari institusi pendidikan.

Konteks otonomi pendidikan di Indonesia melalui kebijakan Kurikulum Merdeka memberikan ruang luas bagi sekolah untuk berinovasi, namun sekaligus menuntut keterlibatan masyarakat agar inovasi tetap relevan dengan konteks lokal. Komite sekolah menjadi mitra kritis yang membantu sekolah merespons kebutuhan riil, misalnya mengembangkan muatan lokal tentang pertanian organik di desa agraris, atau literasi digital di wilayah perkotaan (UNESCO, 2022). Peran ini memperkuat keterhubungan sekolah dengan

masyarakat, sehingga pendidikan tidak berhenti pada ruang kelas, melainkan menembus ruang kehidupan sehari-hari anak. Dengan kata lain, komite sekolah memastikan bahwa otonomi tidak terjebak dalam eksklusivitas teknokratis, melainkan berakar pada kebutuhan komunitas.

Namun, implementasi ideal tersebut tidak terlepas dari tantangan. Banyak komite sekolah yang masih terjebak pada fungsi administratif, seperti sekadar menandatangani laporan atau membantu kegiatan seremonial, tanpa terlibat dalam pengambilan keputusan substantif. Hal ini terjadi karena keterbatasan kapasitas anggota komite dalam memahami kebijakan, kurikulum, atau prinsip manajemen sekolah. Tanpa kapasitas yang memadai, komite sulit memainkan peran kritis dan hanya berfungsi simbolik. Untuk itu, pelatihan yang sistematis bagi anggota komite—baik terkait literasi kebijakan, manajemen keuangan, maupun pedagogi dasar—sangat dibutuhkan (OECD, 2021). Ketika anggota komite memiliki literasi yang cukup, posisi mereka akan lebih kuat untuk menjadi mitra dialogis sekaligus agen perubahan.

Peran komite sekolah yang ideal bergerak ke arah *partnership* sejajar dengan sekolah. Hubungan ini bukan hierarki, tetapi kolaborasi berbasis saling percaya dan komunikasi dua arah. Prinsip *shared responsibility* meletakkan tanggung jawab pendidikan bukan hanya di tangan guru atau pemerintah, melainkan juga orang tua dan komunitas. UNICEF (2022) menekankan bahwa kolaborasi sejati antara sekolah dan masyarakat membentuk ekosistem yang mendukung perkembangan anak secara holistik, baik akademik maupun emosional. Ketika sekolah, keluarga, dan masyarakat saling menguatkan, anak akan tumbuh dalam jaringan dukungan yang konsisten, sehingga motivasi belajar meningkat dan perilaku positif lebih mudah terbentuk.

Dalam praktik terbaik, sinergi komite sekolah berkontribusi pada pengembangan budaya sekolah yang lebih inklusif dan demokratis. Anak-anak menyaksikan bagaimana keputusan pendidikan dihasilkan melalui partisipasi dan dialog, sehingga mereka belajar nilai-nilai kewargaan secara nyata. Budaya ini memperkuat orientasi karakter yang diusung Kurikulum Merdeka, terutama dimensi gotong royong, bernalar kritis, dan berkebinekaan global. Dengan demikian, komite sekolah tidak hanya berperan bagi keberlangsungan administrasi pendidikan, melainkan juga bagi pendidikan karakter generasi muda.

Pada akhirnya, keberadaan komite sekolah yang aktif, terlatih, dan berjejaring memperluas kapasitas sekolah untuk bertransformasi. Komite yang visioner tidak hanya mengawal, tetapi juga mendorong sekolah menjadi institusi yang adaptif terhadap perubahan sosial, teknologi, dan budaya. Peran strategis inilah yang menempatkan komite sekolah sebagai poros kolaborasi, pengawal akuntabilitas, dan penggerak inovasi berbasis komunitas. Transformasi pendidikan dasar di Indonesia tidak akan berhasil jika peran ini diabaikan, sebab mutu pendidikan tidak hanya ditentukan oleh guru atau kepala sekolah, melainkan juga oleh seberapa jauh masyarakat berpartisipasi dalam mendukung dan mengawalinya.

3. Budaya Sekolah

Budaya sekolah merupakan fondasi tak kasat mata yang menentukan arah dan kualitas sebuah institusi pendidikan. Ia tidak hanya hadir dalam bentuk kebiasaan rutin yang berulang, melainkan juga sebagai sistem nilai yang menjiwai seluruh perilaku, keputusan, dan interaksi warga sekolah. Dari cara guru mengajar hingga bagaimana siswa berinteraksi satu sama lain, budaya sekolah memengaruhi hampir setiap aspek kehidupan pendidikan. Sejumlah penelitian mutakhir menegaskan bahwa budaya sekolah yang positif

memiliki kontribusi signifikan terhadap iklim psikologis siswa, motivasi belajar, serta rasa aman dalam berinteraksi (Thapa et al., 2022). Oleh karena itu, budaya sekolah tidak dapat dipandang sebagai elemen pelengkap atau sekunder, melainkan sebagai jantung kehidupan pendidikan yang menghidupi seluruh program pembelajaran.

Nilai kolektif menjadi pilar utama dari budaya sekolah. Sekolah yang menjunjung integritas, disiplin, dan kolaborasi sebagai nilai inti akan membentuk pola interaksi yang selaras dengan tujuan pendidikan. Nilai-nilai tersebut tidak cukup hanya diucapkan dalam visi atau slogan, melainkan harus terwujud dalam kebijakan nyata, aturan formal, dan kebiasaan sehari-hari. Integritas tercermin dari kejujuran akademik siswa maupun keadilan guru dalam memberikan penilaian. Disiplin terwujud dalam keteraturan jadwal dan penghormatan terhadap waktu. Kolaborasi lahir dari pembelajaran berbasis kelompok, kegiatan ekstrakurikuler, dan keterlibatan masyarakat. Konsistensi antara apa yang diproklamasikan dan apa yang dilakukan menjadi indikator kekuatan budaya sekolah (Deal & Peterson, 2020). Sebaliknya, kesenjangan antara slogan dan praktik hanya akan melemahkan kepercayaan siswa dan guru terhadap institusi.

Dalam konteks Indonesia, sekolah hidup di tengah realitas multikultural. Hal ini menjadikan budaya sekolah berperan penting dalam mengelola keberagaman agar setiap siswa merasa dihargai. Sekolah yang mampu menumbuhkan toleransi, inklusi, dan penghormatan terhadap perbedaan akan menghasilkan lulusan yang lebih siap menghadapi kehidupan masyarakat yang plural. UNESCO (2023) menegaskan bahwa siswa yang belajar di sekolah dengan budaya inklusif memiliki empati lebih tinggi, partisipasi akademik lebih luas, serta risiko konflik yang lebih rendah. Implementasi

budaya inklusif dapat diwujudkan melalui berbagai praktik sederhana namun bermakna, seperti perayaan hari besar lintas agama, penggunaan bahasa daerah dalam acara tertentu, atau integrasi tema keberagaman dalam materi pelajaran. Dengan cara ini, sekolah tidak hanya menjadi tempat transfer ilmu, tetapi juga ruang pembentukan karakter sosial yang demokratis dan terbuka.

Selain keberagaman, tantangan globalisasi dan kemajuan teknologi menuntut budaya sekolah untuk adaptif terhadap perubahan zaman. Budaya digital yang sehat menjadi kebutuhan mutlak, di mana penggunaan gawai dan media sosial diarahkan untuk tujuan produktif, bukan sekadar hiburan. Penelitian Holmes et al. (2022) menegaskan bahwa literasi digital yang tertanam dalam budaya sekolah membantu siswa lebih kritis terhadap informasi, lebih tahan terhadap misinformasi, dan lebih cakap menghadapi tantangan abad ke-21. Sekolah dapat menumbuhkan budaya digital melalui kebijakan penggunaan gawai yang bijak, program literasi media, serta pembiasaan etika digital dalam komunikasi daring. Dengan demikian, siswa tidak hanya menjadi konsumen teknologi, tetapi juga kreator yang mampu memanfaatkan teknologi bagi kepentingan pembelajaran dan pengembangan diri.

Budaya sekolah juga tercermin dalam iklim kelas. Iklim positif hadir ketika guru dan siswa menjalin hubungan yang hangat, terdapat penghargaan terhadap usaha, serta tersedianya ruang untuk mengekspresikan diri tanpa rasa takut. Hattie (2023) menunjukkan bahwa iklim kelas yang positif mampu meningkatkan engagement siswa, mengurangi perilaku bermasalah, serta memperkuat pencapaian akademik. Guru berperan sebagai aktor utama yang menghidupkan nilai budaya sekolah di dalam kelas. Melalui strategi seperti pemberian umpan balik yang konstruktif, pembelajaran berbasis kolaborasi, atau refleksi harian, nilai-nilai budaya sekolah

dapat diwujudkan dalam pengalaman belajar yang nyata. Namun, keberhasilan membangun iklim kelas tidak hanya bergantung pada guru semata, melainkan juga pada konsistensi seluruh warga sekolah untuk menghidupi budaya yang sama.

Proses pengembangan budaya sekolah tidaklah mudah dan sering menghadapi sejumlah tantangan. Salah satu tantangan utama adalah adanya kesenjangan antara nilai yang diidealkan dan praktik nyata. Banyak sekolah yang memiliki visi dan slogan indah, tetapi gagal menerjemahkannya dalam keseharian. Selain itu, budaya lama yang telah mengakar sering kali menimbulkan resistensi terhadap nilai baru. Faktor eksternal, seperti dinamika sosial di masyarakat atau media, juga berpengaruh terhadap perilaku siswa, terkadang bertentangan dengan nilai yang hendak ditumbuhkan di sekolah. Hambatan lain yang tidak kalah penting adalah keterbatasan sumber daya, di mana sekolah dengan fasilitas terbatas sulit mengekspresikan nilai budaya secara optimal meskipun secara prinsipil telah berkomitmen.

Untuk mengatasi tantangan tersebut, kepemimpinan sekolah memegang peran vital. Kepala sekolah bukan hanya manajer administratif, melainkan juga teladan moral yang menginspirasi guru dan siswa untuk hidup sesuai dengan nilai yang dijunjung. Kepemimpinan yang visioner mampu menyatukan seluruh komponen sekolah dalam satu visi kolektif. Namun, budaya sekolah tidak boleh bergantung hanya pada figur kepala sekolah. Budaya harus tumbuh sebagai kesadaran bersama yang dihidupi oleh seluruh warga sekolah. Guru, siswa, staf, dan orang tua perlu terlibat aktif dalam menghidupi budaya ini. Misalnya, dengan memberi ruang bagi siswa dalam merumuskan aturan kelas, mendukung inovasi guru, serta melibatkan orang tua dalam kegiatan sekolah. Semakin

banyak pihak yang merasa memiliki tanggung jawab, semakin kuat budaya sekolah terbentuk.

Pada akhirnya, budaya sekolah adalah cerminan dari visi yang benar-benar dihidupi, bukan hanya ditulis di atas kertas. Transformasi pendidikan tidak akan berjalan berkelanjutan tanpa budaya yang selaras, sebab budaya adalah energi tak kasat mata yang menggerakkan setiap kebijakan dan praktik. Sekolah yang memiliki budaya sehat akan lebih resilien menghadapi krisis, lebih inovatif dalam memanfaatkan peluang, serta lebih konsisten dalam keberpihakannya kepada murid. Thapa et al. (2022) menegaskan bahwa pembangunan budaya sekolah harus dipandang sebagai prioritas strategis, setara dengan pengembangan kurikulum, peningkatan kompetensi guru, maupun investasi infrastruktur. Dengan demikian, meskipun kurikulum telah dirancang dengan baik dan guru telah terlatih, hasil pendidikan tidak akan maksimal tanpa dukungan budaya sekolah yang kondusif. Budaya sekolah menjadi nafas yang menyatukan seluruh elemen pendidikan, sekaligus jembatan menuju cita-cita membangun generasi yang berkarakter, cerdas, dan berdaya.

Sinergi antara kepemimpinan kepala sekolah, komite sekolah, dan budaya sekolah membentuk matriks inti mutu: visi yang jernih diterjemahkan ke praktik pembelajaran presisi, akuntabilitas publik dijaga melalui partisipasi bermakna, dan seluruhnya beroperasi di dalam budaya yang aman, inklusif, serta berorientasi bukti. Ketika kepala sekolah menjaga fokus pada instructional core dan menata ulang waktu, SDM, serta anggaran untuk melayani pembelajaran, komite sekolah menghadirkan legitimasi sosial, jejaring, serta kontrol publik yang transparan; keduanya lalu menguatkan budaya yang konsisten antara slogan dan tindakan. Keterpaduan ini mencegah reformasi menjadi seremonial, mempercepat transfer

praktik baik, dan menumbuhkan *collective efficacy* yang nyata terasa di kelas—terukur pada karya siswa, bukan sekadar dokumen kebijakan.

Implikasinya, pengembangan sekolah perlu bergerak dari proyek terpisah menuju arsitektur sistemik yang mengunci tiga poros tersebut. Kepala sekolah memimpin PLC yang sempit-fokus (mis. perbaikan *success criteria* atau asesmen formatif), komite sekolah dilatih literasi kebijakan—keuangan—pedagogi agar mampu berdialog substansial, sementara budaya sekolah dipelihara melalui disiplin ritus harian (umpan balik, refleksi, *lesson study*) dan etika digital yang partisipatif. Di konteks Kurikulum Merdeka, orkestrasi ini memastikan diferensiasi, proyek lintas disiplin, dan penilaian autentik berjalan reliabel, adil, serta relevan dengan konteks lokal. Hasilnya bukan hanya capaian akademik, melainkan juga penguatan karakter—gotong royong, nalar kritis, dan kebinekaan—yang diinternalisasi melalui pengalaman, bukan wacana.

Pada tataran operasional, tiga langkah penutup meneguhkan keberlanjutan. Pertama, institusikan siklus rencana—aksi—refleksi berbasis data karya siswa sebagai “denyut nadi” kalender sekolah, sehingga setiap keputusan mengarah ke *next steps* instruksional yang jelas. Kedua, formalkan kemitraan sekolah—komite melalui agenda konsultatif triwulanan, pelaporan anggaran naratif-kuantitatif, dan kontrak belajar orang tua yang menyelaraskan dukungan rumah—kelas. Ketiga, kalibrasikan budaya melalui audit kesenjangan slogan—praktik, kebijakan disiplin restoratif, serta *micro-credentialing* pedagogis untuk menjaga motivasi guru. Dengan demikian, kepemimpinan, komite, dan budaya tidak lagi berjalan sejajar tetapi saling mengunci—mewujudkan sekolah dasar sebagai komunitas pembelajar yang tangguh, adil, dan berdaya.

D. Pengelolaan Sarana Prasarana, Kurikulum, Pembiayaan, Dan Evaluasi

1. Pengelolaan Sarana dan Prasarana

Sarana dan prasarana pendidikan menjadi pilar fundamental yang menopang efektivitas pembelajaran. Sekolah dasar, sebagai institusi yang membentuk fondasi kecerdasan anak, membutuhkan pengelolaan sarana prasarana yang terencana, berkelanjutan, dan sesuai dengan standar nasional pendidikan. Menurut Kurniawan (2022), sarana pendidikan mencakup segala peralatan dan perlengkapan yang secara langsung digunakan dalam proses pembelajaran, sedangkan prasarana merujuk pada fasilitas yang memungkinkan terselenggaranya kegiatan belajar secara kondusif. Dua aspek ini saling melengkapi dan keberadaannya menentukan kualitas pengalaman belajar siswa.

Efektivitas sarana dan prasarana terlihat dari sejauh mana ia relevan dengan kebutuhan kurikulum. Misalnya, pengadaan laboratorium sains tidak akan maksimal jika tidak mendukung materi berbasis *inquiry* yang dituntut Kurikulum Merdeka. Santosa (2021) menegaskan bahwa keselarasan antara fungsi sarana dengan tujuan instruksional harus menjadi prinsip utama. Hal ini berarti sekolah perlu melakukan analisis kebutuhan sebelum mengalokasikan anggaran, sehingga investasi yang dilakukan benar-benar berdampak pada capaian pembelajaran siswa.

Pengelolaan sarana prasarana bukan hanya persoalan inventarisasi, tetapi juga menyangkut perencanaan, pengadaan, pemeliharaan, dan evaluasi berkelanjutan. Menurut Hidayat (2023), siklus manajemen sarana prasarana yang baik mencakup empat tahap: perencanaan berbasis data kebutuhan, pengadaan transparan, pemanfaatan sesuai prosedur, serta pemeliharaan preventif. Tanpa

pemeliharaan, sarana yang mahal sekalipun berisiko mengalami kerusakan dini dan kehilangan nilai guna. Hal ini menunjukkan bahwa keberlanjutan menjadi prinsip penting dalam mengelola aset pendidikan.

Dimensi keadilan dalam pengelolaan sarana prasarana juga perlu diperhatikan. Perbedaan antara sekolah di perkotaan dan pedesaan sering kali menciptakan kesenjangan kualitas layanan. Studi dari World Bank (2022) menunjukkan bahwa distribusi sarana pendidikan di Indonesia masih belum merata, dengan sekolah di daerah tertinggal mengalami kekurangan ruang kelas layak, perpustakaan, dan fasilitas sanitasi. Kesenjangan ini berimplikasi pada rendahnya kualitas pembelajaran sekaligus memperlebar jurang ketidaksetaraan hasil pendidikan. Oleh karena itu, kebijakan afirmatif yang memastikan pemerataan sarana prasarana perlu terus diperkuat.

Pemanfaatan teknologi digital telah mengubah paradigma pengelolaan sarana prasarana. Transformasi digital mendorong integrasi *smart classroom* yang dilengkapi perangkat interaktif, *learning management system*, serta akses internet berkecepatan tinggi. Menurut Holmes et al. (2022), fasilitas digital tidak hanya memperkaya sumber belajar, tetapi juga memungkinkan terjadinya personalisasi instruksi melalui *learning analytics*. Namun, kehadiran teknologi harus diimbangi oleh kebijakan penggunaan yang bijak serta pelatihan bagi guru, sehingga teknologi benar-benar menjadi enabler, bukan distraktor.

Aspek keberlanjutan lingkungan (*sustainability*) menjadi isu krusial dalam pengelolaan sarana prasarana sekolah. Program *Green School* yang dikembangkan di berbagai negara menunjukkan bahwa sekolah yang memanfaatkan energi terbarukan, mengelola limbah secara bijak, serta mendesain ruang terbuka hijau mampu

meningkatkan kesadaran ekologis siswa (UNESCO, 2022). Implementasi prinsip ramah lingkungan dalam pembangunan gedung, pemilihan material, dan penggunaan energi listrik di sekolah dasar bukan hanya mendukung keberlangsungan planet, tetapi juga menginternalisasikan nilai kepedulian lingkungan ke dalam budaya sekolah.

Tantangan pengelolaan sarana prasarana meliputi keterbatasan anggaran, rendahnya kapasitas manajerial, serta lemahnya sistem monitoring. Penelitian oleh Susanto (2021) mengungkapkan bahwa banyak sekolah belum memiliki data digital inventaris yang terintegrasi, sehingga sulit untuk melakukan evaluasi kebutuhan dan memproyeksikan pengadaan jangka panjang. Digitalisasi manajemen inventaris berbasis *cloud system* dapat menjadi solusi, karena memungkinkan pencatatan, pemantauan kondisi, hingga perencanaan pengadaan dilakukan secara lebih transparan dan akuntabel.

Manajemen partisipatif menjadi kunci dalam memperkuat pengelolaan sarana prasarana. Keterlibatan komite sekolah, orang tua, dan komunitas lokal dapat memperluas sumber daya yang dimiliki sekolah. Misalnya, keterlibatan masyarakat dalam program gotong royong pembangunan fasilitas olahraga atau perpustakaan komunitas telah terbukti meningkatkan rasa kepemilikan dan tanggung jawab bersama terhadap sarana pendidikan (Goodall, 2021). Partisipasi ini juga memperkuat hubungan sosial sekolah dengan masyarakat sekitar.

Sarana prasarana yang memadai tidak hanya berorientasi pada kuantitas, tetapi juga kualitas pemanfaatannya. Ruang kelas yang luas dan berpendingin udara tidak akan berdampak signifikan jika pedagogi yang digunakan masih tradisional dan tidak mendorong interaksi. Sebaliknya, ruang belajar sederhana tetapi digunakan

untuk diskusi kelompok, eksperimen, dan *project-based learning* dapat menghasilkan keterlibatan siswa yang lebih tinggi. Hal ini menunjukkan bahwa manajemen sarana harus selalu dilihat dari perspektif pedagogis, bukan hanya teknis.

Ke depan, pengelolaan sarana prasarana pendidikan dasar harus diarahkan pada integrasi prinsip relevansi, keberlanjutan, pemerataan, dan partisipasi. Penerapan sistem informasi manajemen sarana berbasis digital, kebijakan anggaran afirmatif untuk daerah tertinggal, serta adopsi desain ramah lingkungan perlu dijadikan strategi utama. Kombinasi ini akan memastikan sarana prasarana benar-benar mendukung transformasi pendidikan yang berorientasi pada mutu dan keadilan.

2. **Pengelolaan Kurikulum**

Kurikulum merupakan inti dari seluruh proses pendidikan, karena ia menjadi peta jalan yang menentukan arah, isi, dan strategi pembelajaran. Sekolah dasar sebagai fondasi sistem pendidikan nasional membutuhkan pengelolaan kurikulum yang terarah agar mampu membentuk kompetensi, karakter, serta literasi dasar anak secara menyeluruh. Menurut Darling-Hammond (2021), kurikulum yang dirancang secara kontekstual dan adaptif terbukti meningkatkan keterlibatan siswa sekaligus relevansi pembelajaran terhadap tantangan abad ke-21. Hal ini menegaskan bahwa pengelolaan kurikulum bukan sekadar administrasi, melainkan upaya strategis dalam menciptakan pengalaman belajar bermakna.

Konteks pendidikan Indonesia menghadirkan *Kurikulum Merdeka* sebagai kerangka baru yang menekankan diferensiasi pembelajaran, fleksibilitas, serta *project-based learning*. Kemendikbudristek (2022) menyebut bahwa kurikulum ini lahir sebagai jawaban atas kebutuhan pembelajaran yang lebih

kontekstual, berpusat pada siswa, dan menekankan penguatan *Profil Pelajar Pancasila*. Prinsip utamanya adalah memberi ruang bagi sekolah untuk mengembangkan perangkat ajar sesuai kebutuhan, potensi, serta karakteristik lokal. Pengelolaan kurikulum di tingkat sekolah dasar karenanya menuntut kapasitas manajerial yang baik, agar fleksibilitas tidak berubah menjadi ketidakpastian.

Perencanaan kurikulum menuntut keterlibatan berbagai pemangku kepentingan. Guru sebagai ujung tombak pelaksana perlu dilibatkan sejak tahap perumusan agar rancangan kurikulum dapat diterjemahkan ke dalam praktik kelas yang realistis. Fullan (2021) menekankan pentingnya *co-design* antara guru dan manajer sekolah untuk menciptakan rasa memiliki terhadap kurikulum yang akan dijalankan. Tanpa keterlibatan guru, kurikulum sering kali hanya menjadi dokumen normatif yang sulit diterapkan. Hal ini terlihat dari banyaknya studi yang melaporkan kesenjangan antara kebijakan kurikulum nasional dengan implementasi di ruang kelas (OECD, 2023).

Implementasi kurikulum menuntut adanya strategi pedagogis yang sejalan dengan orientasi kompetensi. Paradigma pembelajaran yang menekankan keterampilan abad ke-21, seperti berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, dan komunikasi, hanya dapat terwujud jika kurikulum memberi ruang bagi metode aktif. Menurut Trilling dan Fadel (2021), sekolah yang berhasil menanamkan keterampilan tersebut adalah yang mampu mengintegrasikan proyek lintas mata pelajaran, menumbuhkan budaya refleksi, dan menyediakan asesmen autentik. Oleh karena itu, pengelolaan kurikulum tidak berhenti pada penyusunan silabus, melainkan juga pengorganisasian pembelajaran yang memungkinkan pengalaman belajar transformatif.

Dimensi lokalitas menjadi aspek penting dalam pengelolaan kurikulum sekolah dasar. Pendidikan yang relevan adalah pendidikan yang berakar pada konteks budaya, sosial, dan lingkungan sekitar siswa. Studi yang dilakukan oleh Supriyanto (2022) menunjukkan bahwa kurikulum berbasis kearifan lokal memperkuat identitas budaya sekaligus meningkatkan motivasi belajar siswa, karena pembelajaran terasa dekat dengan realitas sehari-hari. Integrasi nilai-nilai lokal juga membantu siswa mengembangkan literasi budaya dan memperkuat kesadaran global, sejalan dengan dimensi *global citizenship* dalam Profil Pelajar Pancasila.

Integrasi teknologi digital memperluas horizon pengelolaan kurikulum. Akses terhadap *open educational resources* serta platform *learning management system* memungkinkan guru memperkaya bahan ajar, sementara *learning analytics* dapat digunakan untuk memantau perkembangan siswa secara individual. Menurut Ifenthaler dan Yau (2020), pemanfaatan analitik pendidikan membantu sekolah menyesuaikan kurikulum agar lebih personal dan berbasis data. Namun, adopsi teknologi menuntut peningkatan kapasitas guru agar mampu memilih sumber belajar yang kredibel serta memfasilitasi literasi digital siswa.

Kurikulum juga berfungsi sebagai alat untuk membangun karakter. Pendidikan dasar di Indonesia tidak hanya berorientasi pada pencapaian akademik, tetapi juga pada pembentukan nilai moral, etika, dan spiritualitas. Penelitian oleh Lickona (2020) memperlihatkan bahwa kurikulum berbasis karakter yang konsisten mengintegrasikan nilai kejujuran, disiplin, dan empati ke dalam setiap mata pelajaran berkontribusi signifikan terhadap pembentukan perilaku prososial siswa. Oleh karena itu, pengelolaan

kurikulum harus memastikan adanya keseimbangan antara aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik.

Evaluasi kurikulum menjadi langkah penting untuk menjamin keberlanjutan perbaikan. Sekolah perlu melakukan evaluasi berkala terhadap rancangan maupun implementasi kurikulum, baik melalui asesmen hasil belajar maupun refleksi guru. Menurut Ornstein dan Hunkins (2020), evaluasi kurikulum harus mencakup empat dimensi: relevansi isi, efektivitas pedagogi, keberterimaan siswa, dan kesesuaian terhadap kebutuhan masyarakat. Siklus *plan–do–check–act* dapat dijadikan kerangka agar sekolah tidak terjebak pada pola statis, melainkan terus bergerak menyesuaikan diri dengan dinamika.

Partisipasi orang tua dan masyarakat dalam pengelolaan kurikulum menjadi faktor penentu keberhasilan. Keterlibatan ini tidak hanya sebatas memberikan masukan, tetapi juga berperan dalam mendukung kegiatan berbasis proyek, menyediakan sumber belajar dari lingkungan sekitar, serta memperkuat kolaborasi lintas institusi. Studi dari Epstein (2021) menegaskan bahwa sekolah yang melibatkan orang tua secara aktif dalam pengelolaan kurikulum menunjukkan peningkatan signifikan dalam hasil belajar dan keterlibatan siswa. Hal ini memperkuat pentingnya pendekatan kolaboratif antara sekolah dan komunitas.

Tantangan pengelolaan kurikulum di sekolah dasar mencakup kesenjangan kompetensi guru, keterbatasan sumber daya, serta resistensi terhadap perubahan. Banyak guru yang masih terbiasa dengan pola pembelajaran tradisional berbasis ceramah, sehingga kesulitan menerapkan metode aktif yang dituntut oleh Kurikulum Merdeka. Menurut Setiawan (2023), program pendampingan dan *professional learning community* menjadi strategi efektif untuk meningkatkan kapasitas guru. Selain itu, penguatan sistem supervisi

akademik kepala sekolah juga diperlukan agar proses implementasi berjalan sesuai arah.

Arah ke depan menunjukkan bahwa pengelolaan kurikulum perlu terus menyeimbangkan antara fleksibilitas dan standar, antara globalisasi dan lokalitas, serta antara teknologi dan humanisme. Prinsip *adaptive curriculum* yang berfokus pada keberagaman siswa harus dijadikan pedoman utama. Ketika kurikulum dikelola secara visioner, partisipatif, dan berbasis data, maka sekolah dasar akan mampu mencetak generasi yang tidak hanya cerdas secara akademik, tetapi juga matang secara moral, berkarakter, dan siap menghadapi tantangan dunia yang terus berubah.

3. Pengelolaan Pembiayaan

Pembiayaan pendidikan merupakan aspek krusial dalam manajemen sekolah dasar, karena ia menjadi fondasi yang memastikan seluruh proses pembelajaran berjalan secara berkesinambungan. Ketersediaan sumber dana yang memadai, transparan, dan berkeadilan menentukan apakah visi pendidikan dapat diwujudkan atau justru berhenti pada tataran ideal. Hanushek dan Woessmann (2020) menekankan bahwa kualitas pendidikan sering kali bergantung pada bagaimana negara dan sekolah mendistribusikan anggaran, bukan semata pada jumlah dana yang dialokasikan. Artinya, efektivitas pembiayaan pendidikan tidak hanya diukur dari besarnya anggaran, melainkan dari sejauh mana dana tersebut diarahkan pada aspek yang berdampak langsung pada mutu pembelajaran.

Komponen pembiayaan pendidikan di tingkat sekolah dasar biasanya mencakup biaya operasional, gaji guru dan tenaga kependidikan, pengadaan sarana prasarana, kegiatan pengembangan kurikulum, serta program ekstrakurikuler. Di Indonesia, mekanisme

pendanaan sekolah dasar salah satunya ditopang oleh *Bantuan Operasional Sekolah* (BOS) yang bersumber dari pemerintah pusat. Program ini dirancang untuk meringankan beban biaya masyarakat sekaligus menjamin terselenggaranya pendidikan dasar yang bermutu. Studi oleh Suryadarma (2021) menunjukkan bahwa BOS berkontribusi signifikan terhadap peningkatan akses pendidikan, meskipun efektivitas penggunaannya masih menghadapi tantangan transparansi dan akuntabilitas.

Prinsip keadilan dalam pembiayaan pendidikan menuntut perhatian serius. Distribusi anggaran yang tidak merata berisiko memperlebar kesenjangan antara sekolah di wilayah perkotaan dan pedesaan, serta antara sekolah negeri dan swasta. OECD (2021) melaporkan bahwa salah satu determinan utama kualitas pendidikan adalah tingkat pemerataan alokasi anggaran. Negara-negara dengan sistem pembiayaan yang berorientasi keadilan, seperti Finlandia, terbukti mampu menghasilkan kesenjangan prestasi yang rendah antarwilayah. Oleh karena itu, kebijakan pembiayaan di Indonesia perlu memastikan adanya mekanisme afirmatif untuk sekolah yang berada di daerah 3T (tertinggal, terdepan, terluar).

Transparansi dan akuntabilitas menjadi prinsip dasar dalam pengelolaan pembiayaan sekolah. Menurut Arifin (2022), banyak kasus penyalahgunaan dana pendidikan terjadi karena lemahnya sistem pengawasan dan minimnya keterlibatan publik dalam memantau alokasi anggaran. Sekolah dasar idealnya membangun mekanisme pelaporan keuangan yang terbuka, mudah diakses, serta dipahami oleh orang tua dan masyarakat. Praktik transparansi ini bukan hanya mencegah terjadinya penyimpangan, tetapi juga membangun kepercayaan sosial yang pada akhirnya memperkuat dukungan masyarakat terhadap program sekolah.

Sumber pembiayaan pendidikan tidak selalu harus bergantung pada pemerintah. Model kemitraan publik-swasta (*public-private partnership*) menjadi salah satu alternatif yang dapat memperluas basis pendanaan. Goodall (2021) menjelaskan bahwa kolaborasi dengan sektor swasta dapat menghadirkan program-program inovatif seperti beasiswa, penyediaan fasilitas teknologi, maupun pelatihan guru. Di beberapa daerah, keterlibatan organisasi masyarakat dan lembaga internasional juga memberikan kontribusi penting untuk mendukung pembiayaan pendidikan dasar. Namun, kolaborasi semacam ini harus tetap berada dalam koridor regulasi yang jelas agar tidak menimbulkan ketergantungan atau intervensi berlebihan.

Efisiensi penggunaan anggaran merupakan indikator lain dari keberhasilan pembiayaan pendidikan. Dana yang besar tidak selalu menghasilkan mutu tinggi jika tidak digunakan secara tepat sasaran. World Bank (2022) menekankan pentingnya manajemen berbasis data dalam merancang alokasi dana, sehingga setiap rupiah benar-benar diarahkan pada kegiatan yang memiliki dampak langsung terhadap hasil belajar siswa. Misalnya, alih-alih menghabiskan anggaran untuk pembangunan gedung megah yang jarang digunakan, dana dapat dialokasikan pada pelatihan guru, penyediaan buku bermutu, serta fasilitas digital yang menunjang pembelajaran aktif.

Pengelolaan pembiayaan juga berkaitan erat dengan kebijakan desentralisasi pendidikan. Di Indonesia, otonomi daerah memberi kewenangan bagi pemerintah kabupaten dan kota untuk mengatur sebagian besar pembiayaan pendidikan dasar. Nugroho (2022) mencatat bahwa meskipun desentralisasi memungkinkan adanya inovasi lokal, sering kali kualitas manajemen keuangan di tingkat daerah belum optimal. Kapasitas birokrasi yang lemah berpotensi

menimbulkan inefisiensi dan penyalahgunaan anggaran. Oleh karena itu, penguatan kapasitas pemerintah daerah melalui pelatihan manajemen keuangan publik menjadi langkah penting untuk meningkatkan efektivitas desentralisasi.

Isu korupsi dalam pembiayaan pendidikan menjadi tantangan serius. Transparansi International (2021) menegaskan bahwa sektor pendidikan termasuk salah satu yang rentan terhadap praktik korupsi, mulai dari pengadaan barang hingga rekrutmen tenaga pendidik. Untuk itu, penerapan sistem digitalisasi anggaran berbasis *e-budgeting* dapat menjadi solusi untuk menekan potensi kecurangan. Sistem ini memungkinkan setiap transaksi dicatat secara real-time, sehingga dapat dipantau oleh berbagai pihak. Selain itu, keterlibatan komite sekolah dalam mengawasi penggunaan anggaran juga menjadi strategi efektif untuk meningkatkan akuntabilitas.

Keterkaitan antara pembiayaan dan mutu pendidikan tampak jelas dalam berbagai studi internasional. Hanushek (2020) menemukan bahwa peningkatan anggaran yang diarahkan pada peningkatan kualitas guru memiliki dampak yang lebih signifikan terhadap hasil belajar siswa dibandingkan peningkatan belanja fisik. Hal ini menunjukkan bahwa strategi pembiayaan harus mengutamakan *human capital development*, karena guru merupakan aktor kunci dalam transformasi pendidikan. Investasi pada pelatihan berkelanjutan, insentif kinerja, dan pengembangan profesional terbukti meningkatkan motivasi serta kompetensi guru.

Partisipasi masyarakat menjadi pilar tambahan dalam pengelolaan pembiayaan pendidikan. Sekolah yang berhasil membangun solidaritas dengan orang tua dan komunitas lokal sering kali memiliki sumber daya tambahan yang dapat memperkaya kegiatan pembelajaran. Misalnya, kontribusi sukarela berupa tenaga,

material, maupun dana telah banyak membantu sekolah untuk melaksanakan kegiatan non-akademik seperti seni, olahraga, dan literasi. Studi oleh Supriyadi (2021) menunjukkan bahwa keterlibatan masyarakat dalam pembiayaan sekolah tidak hanya memperkuat keberlanjutan program, tetapi juga meningkatkan rasa kepemilikan terhadap pendidikan anak.

Ke depan, arah pengelolaan pembiayaan pendidikan harus berorientasi pada tiga prinsip utama: keadilan, akuntabilitas, dan keberlanjutan. Pemerataan anggaran antara wilayah perlu dijamin agar setiap anak memperoleh kesempatan yang sama. Akuntabilitas penggunaan anggaran harus diperkuat melalui sistem digital dan partisipasi masyarakat. Sementara itu, keberlanjutan menuntut adanya diversifikasi sumber dana agar pendidikan tidak hanya bergantung pada anggaran pemerintah. Jika ketiga prinsip ini dapat diintegrasikan, maka pembiayaan sekolah dasar akan menjadi instrumen strategis untuk mewujudkan pendidikan yang berkualitas, inklusif, dan berkelanjutan.

4. Pengelolaan Evaluasi

Evaluasi merupakan instrumen strategis dalam manajemen pendidikan, karena melalui evaluasi setiap kegiatan pembelajaran dan program sekolah dapat diukur efektivitasnya. Sekolah dasar sebagai jenjang awal pendidikan formal membutuhkan sistem evaluasi yang mampu memberikan gambaran utuh tentang perkembangan siswa, kinerja guru, mutu kurikulum, serta keberhasilan program manajerial. Wiliam (2020) menegaskan bahwa evaluasi adalah jantung dari siklus pembelajaran, sebab melalui evaluasi sekolah memperoleh umpan balik yang memungkinkan perbaikan berkelanjutan. Oleh karena itu, pengelolaan evaluasi tidak dapat dipandang sebagai aktivitas

administratif semata, melainkan sebagai instrumen reflektif untuk meningkatkan kualitas pendidikan.

Asesmen formatif menjadi salah satu bentuk evaluasi yang semakin ditekankan di sekolah dasar. Hattie (2023) menunjukkan bahwa asesmen formatif yang dilakukan secara konsisten mampu meningkatkan capaian belajar siswa hingga dua kali lipat dibandingkan pembelajaran tanpa evaluasi berkelanjutan. Keunggulannya terletak pada kemampuannya memberikan umpan balik langsung, sehingga guru dapat menyesuaikan strategi mengajar sesuai kebutuhan siswa. Praktik ini sekaligus mendorong keterlibatan siswa, karena mereka mengetahui posisi belajar masing-masing serta langkah yang perlu ditempuh untuk berkembang.

Selain formatif, asesmen sumatif tetap diperlukan untuk mengukur capaian akhir suatu pembelajaran. Evaluasi jenis ini biasanya berbentuk ujian akhir semester, ujian sekolah, atau tes standar nasional. Namun, orientasi evaluasi sumatif kini bergeser dari sekadar pengukuran pengetahuan menuju pengujian kompetensi. Menurut Brookhart (2021), asesmen sumatif yang berbasis kompetensi mampu memberikan gambaran yang lebih autentik mengenai kemampuan siswa dalam memecahkan masalah, berkomunikasi, dan berkolaborasi. Transformasi ini menjadi penting agar hasil evaluasi tidak berhenti pada angka, melainkan merepresentasikan keterampilan nyata yang dimiliki siswa.

Kebijakan asesmen nasional di Indonesia merupakan contoh upaya pemerintah untuk memperbaiki sistem evaluasi pendidikan. Program ini menggantikan Ujian Nasional dengan model evaluasi yang lebih diagnostik, menekankan literasi membaca, numerasi, serta survei karakter. Kemendikbudristek (2021) menyebut bahwa asesmen nasional dirancang untuk memberikan peta mutu

pendidikan yang lebih komprehensif, sehingga pemerintah dan sekolah dapat merumuskan intervensi berbasis data. Pengelolaan evaluasi di tingkat sekolah dasar karenanya perlu memastikan bahwa hasil asesmen nasional tidak sekadar menjadi laporan, melainkan diintegrasikan ke dalam perencanaan kurikulum dan program perbaikan sekolah.

Integrasi teknologi digital memperkaya sistem evaluasi pendidikan. *Learning analytics* memungkinkan guru memantau pola belajar siswa melalui data digital yang terekam dalam *learning management system*. Ifenthaler dan Yau (2020) menjelaskan bahwa analitik pendidikan dapat digunakan untuk mengidentifikasi siswa yang berisiko mengalami kesulitan belajar, sehingga intervensi dapat diberikan lebih awal. Pemanfaatan teknologi semacam ini sekaligus mengubah paradigma evaluasi dari kegiatan statis menjadi proses dinamis yang berkelanjutan. Namun, kapasitas guru untuk membaca dan menafsirkan data menjadi faktor penentu keberhasilan implementasinya.

Dimensi keadilan dalam evaluasi pendidikan menuntut perhatian serius. Sistem evaluasi yang bias berpotensi menciptakan diskriminasi terhadap siswa dari latar belakang sosial, budaya, atau bahasa tertentu. UNESCO (2022) menekankan bahwa evaluasi yang adil adalah evaluasi yang mempertimbangkan keragaman siswa, menyediakan instrumen yang inklusif, serta mengakomodasi perbedaan kemampuan. Hal ini berarti sekolah dasar perlu mengembangkan asesmen alternatif, seperti portofolio, proyek, maupun observasi kinerja, agar setiap siswa memiliki kesempatan menampilkan potensinya. Pendekatan ini sekaligus memperkuat prinsip *assessment for learning* yang berorientasi pada pertumbuhan, bukan hanya penilaian akhir.

Evaluasi juga perlu diarahkan pada pengukuran mutu program sekolah secara menyeluruh. Ornstein dan Hunkins (2020) menguraikan bahwa evaluasi program pendidikan mencakup efektivitas kurikulum, kualitas manajemen, keterlibatan orang tua, hingga kondisi sarana prasarana. Di tingkat sekolah dasar, evaluasi program dapat dilakukan melalui rapat reflektif bersama guru, komite sekolah, dan orang tua untuk menilai apakah visi misi sekolah tercapai. Proses ini berfungsi sebagai mekanisme *accountability* yang memastikan bahwa sekolah tidak hanya berjalan sesuai aturan, tetapi juga memenuhi kebutuhan nyata siswa dan masyarakat.

Supervisi akademik oleh kepala sekolah menjadi bagian integral dari pengelolaan evaluasi. Melalui supervisi, kepala sekolah dapat mengobservasi praktik mengajar guru, memberikan umpan balik konstruktif, serta memfasilitasi pengembangan profesional. Menurut Sergiovanni (2021), supervisi yang bersifat kolaboratif lebih efektif dibandingkan supervisi yang hanya berorientasi pada pengawasan. Ketika guru dilibatkan sebagai mitra dalam proses evaluasi, maka mereka lebih termotivasi untuk memperbaiki praktik mengajar secara berkelanjutan. Hal ini menunjukkan bahwa pengelolaan evaluasi harus menekankan dimensi pembinaan, bukan semata-mata penilaian.

Partisipasi siswa juga dapat diintegrasikan dalam proses evaluasi. Model *student voice* yang melibatkan siswa dalam memberikan umpan balik terhadap pembelajaran terbukti meningkatkan kualitas interaksi di kelas. Menurut Cook-Sather (2021), keterlibatan siswa dalam evaluasi menciptakan iklim belajar yang lebih demokratis, sekaligus memperkuat rasa tanggung jawab siswa terhadap proses belajarnya. Pendekatan ini relevan untuk

sekolah dasar, karena sejak dini siswa dapat belajar menyampaikan pendapat secara konstruktif dan reflektif.

Tantangan utama pengelolaan evaluasi di sekolah dasar meliputi keterbatasan sumber daya, kompetensi guru, dan resistensi terhadap perubahan paradigma. Banyak guru masih mengandalkan tes pilihan ganda sebagai satu-satunya bentuk penilaian, padahal model ini kurang mampu menangkap keterampilan berpikir kritis dan kreativitas siswa. Penelitian oleh Setiawan (2023) menegaskan bahwa pelatihan guru dalam merancang instrumen asesmen autentik menjadi kebutuhan mendesak. Selain itu, penguatan kebijakan yang mendorong diversifikasi instrumen evaluasi juga diperlukan agar sekolah tidak terjebak pada praktik yang sempit.

Arah ke depan pengelolaan evaluasi pendidikan dasar menuntut integrasi antara teknologi, inklusivitas, dan keberlanjutan. Evaluasi harus berbasis data digital yang dapat dianalisis secara real-time, namun tetap mempertahankan aspek humanistik agar tidak sekadar menjadi angka statistik. Prinsip inklusivitas harus dijaga melalui pengembangan instrumen yang sensitif terhadap keragaman siswa. Sementara itu, keberlanjutan menuntut adanya siklus evaluasi yang terus-menerus, bukan hanya pada akhir periode tertentu. Jika ketiga prinsip ini dapat diimplementasikan, maka evaluasi tidak lagi menjadi beban administratif, melainkan motor penggerak utama transformasi pendidikan.

Pengelolaan pendidikan dasar hanya dapat mencapai mutu optimal apabila seluruh komponen manajemen dijalankan secara terpadu. Sarana prasarana menyediakan fondasi fisik yang menopang proses pembelajaran, kurikulum menjadi arah konseptual yang menuntun isi dan strategi, pembiayaan memastikan keberlanjutan sumber daya, sedangkan evaluasi menyediakan umpan balik untuk perbaikan berkelanjutan. Keempat aspek ini tidak

dapat berdiri sendiri, karena keberhasilan satu aspek akan melemah bila tidak didukung aspek lainnya. Sinergi di antara komponen inilah yang membentuk ekosistem pendidikan dasar yang berdaya, adaptif, dan berorientasi pada kepentingan siswa.

Tantangan yang muncul pada tiap aspek menunjukkan bahwa manajemen pendidikan memerlukan strategi holistik. Sarana prasarana menghadapi kesenjangan akses dan kualitas, kurikulum menuntut adaptasi terhadap konteks lokal dan global, pembiayaan harus menjawab isu keadilan dan akuntabilitas, sementara evaluasi dituntut inklusif, berbasis data, sekaligus humanis. Kompleksitas tersebut mengajarkan bahwa perbaikan pendidikan tidak cukup dilakukan secara parsial, melainkan harus berbasis kolaborasi antarpemangku kepentingan: pemerintah, sekolah, guru, orang tua, dan masyarakat. Hanya dengan sinergi kolektif, pendidikan dasar mampu mengatasi keterbatasan struktural sekaligus menjawab kebutuhan transformasi zaman.

Pada akhirnya, pengelolaan pendidikan dasar yang efektif adalah kunci bagi terwujudnya generasi yang cerdas, berkarakter, dan berdaya saing. Keseimbangan antara dimensi material, intelektual, moral, dan spiritual dapat dicapai ketika sekolah memaknai manajemen bukan sekadar administratif, tetapi sebagai proses reflektif yang menempatkan manusia di pusatnya. Integrasi sarana prasarana, kurikulum, pembiayaan, dan evaluasi membentuk lingkaran berkelanjutan yang menuntun sekolah dasar menuju kualitas yang lebih baik. Dengan demikian, pendidikan dasar bukan hanya menyiapkan siswa untuk jenjang berikutnya, melainkan membangun fondasi kokoh bagi keberlanjutan bangsa di masa depan.

Daftar Pustaka

- Antaranews. (2025). Pemerintah pastikan alokasi 20 persen APBN untuk pendidikan. *Antaranews.com*.
<https://www.antaranews.com>
- Badshah, A., Ahmad, I., & Khan, A. (2023). Smart education systems: IoT-based classroom management for effective learning. *Education and Information Technologies*, 28(3), 3171–3190. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11111-3>
- Brookhart, S. M. (2021). *How to make decisions with different kinds of student assessment data*. ASCD.
- BSNP. (2022). *Laporan nasional hasil asesmen dan akreditasi pendidikan*. Badan Standar Nasional Pendidikan.
- Cook-Sather, A. (2021). Students as stakeholders in teacher education: Evidence from international practice. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103284. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103284>
- Darling-Hammond, L. (2021). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work* (Updated ed.). Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2021). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2020). *Shaping school culture* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2021). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 68(1–2), 89–106. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12453>
- Epstein, J. L. (2020). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (4th ed.). Routledge.

- Fullan, M. (2021). *Leading in a culture of change* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Global Partnership. (2024). *Partnership compact: Indonesia's roadmap for education transformation*. Global Partnership for Education.
- Goodall, J. (2021). Parental engagement in children's learning: A critical review. *School Community Journal*, 31(1), 9–34.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. The Wallace Foundation.
- Hallinger, P., & Wang, W. C. (2022). The evolution of school leadership as a field of study: A bibliometric review, 1960–2021. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(1), 5–30. <https://doi.org/10.1177/17411432211027694>
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2020). *The knowledge capital of nations: Education and the economics of growth*. MIT Press.
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel—A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003113685>
- Hidayat, R. (2023). Manajemen sarana prasarana berbasis keberlanjutan di sekolah dasar. *Jurnal Manajemen Pendidikan*, 18(2), 123–136.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning* (Updated ed.). Center for Curriculum Redesign.
- Ifenthaler, D., & Yau, J. Y.-K. (2020). Utilising learning analytics for study success: Reflections on current empirical findings. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 15, 4. <https://doi.org/10.1186/s41039-020-00129-8>

- Kemendikbudristek. (2021). *Asesmen nasional sebagai peta mutu pendidikan*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia.
- Kemendikbudristek. (2022). *Kurikulum Merdeka: Panduan implementasi pada satuan pendidikan*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia.
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2022). *Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional*. Jakarta: Kemendikbudristek.
- Kurniawan, A. (2022). Sarana dan prasarana pendidikan dasar: Konsep dan implementasi. *Jurnal Ilmu Pendidikan Dasar*, 9(1), 1–15.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lickona, T. (2020). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility* (Updated ed.). Bantam.
- Miftakhi, N., & Pramusinto, H. (2023). Peran PAUD sebagai fondasi pendidikan dasar: Analisis kesiapan siswa. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 12(1), 45–57.
- MutuCertification. (2025). Sistem manajemen mutu pendidikan dasar Indonesia. *MutuCertification Journal of Education Quality*, 2(1), 22–35.
- Nugroho, Y. (2022). Desentralisasi pendidikan dan tantangan manajemen keuangan daerah. *Jurnal Kebijakan Publik Indonesia*, 5(2), 99–114.
- OECD. (2021). *Strengthening student well-being and inclusion in schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/XXXXXXX>

- OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2020). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (8th ed.). Pearson.
- QAHE. (2024). *Global higher education quality report 2024*. International Association for Quality Assurance in Pre-Tertiary & Higher Education.
- Santosa, B. (2021). Keselarasan sarana prasarana dan implementasi Kurikulum Merdeka di SD. *Jurnal Pendidikan Dasar Indonesia*, 6(2), 77–88.
- Setiawan, D. (2023). Profesionalisasi guru SD melalui komunitas belajar. *Jurnal Profesi Guru*, 10(1), 50–63.
- Spillane, J. P. (2020). *Leading and managing instruction: Distributed leadership in practice*. Teachers College Press.
- Supriyadi, D. (2021). Partisipasi masyarakat dalam pembiayaan sekolah dasar: Studi kasus BOS. *Jurnal Ekonomi Pendidikan*, 12(3), 155–170.
- Supriyanto, E. (2022). Kurikulum berbasis kearifan lokal di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 7(2), 211–224.
- Susanto, A. (2021). Digitalisasi inventaris sarana pendidikan: Model cloud system di sekolah dasar. *Jurnal Teknologi Pendidikan*, 23(2), 145–160.
- Syakrani, H., Hamid, A., & Bakri, M. (2022). Sistem pendidikan nasional Indonesia: Struktur, jalur, dan tantangan. *Jurnal Pendidikan Nasional*, 12(1), 33–47.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2022). School climate and student development: A comprehensive review. *Review of Educational Research*, 92(1), 89–122. <https://doi.org/10.3102/00346543211049519>

- Trilling, B., & Fadel, C. (2021). *21st century skills: Learning for life in our times* (Updated ed.). Jossey-Bass.
- UNESCO. (2022). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education—A tool on whose terms?* UNESCO Publishing.
- UNICEF. (2022). *The state of the world's children 2021/2022: On my mind—Promoting, protecting and caring for children's mental health*. UNICEF.
- UNICEF Indonesia. (2024). *Out-of-school children report: Indonesia 2024*. UNICEF Indonesia.
- Wiliam, D. (2020). *Embedded formative assessment* (2nd ed.). Solution Tree Press.
- World Bank. (2022). *The state of global learning poverty: 2022 update*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1757-2>
- World Bank. (2024). *Indonesia education sector analysis 2024*. World Bank.
- World Class Learning Systems. (2024). *Decentralization and school autonomy in Southeast Asia*. WCLS Research Report.

BAB X

TANTANGAN DAN INOVASI PENDIDIKAN MASA DEPAN

A. Isu Global Pendidikan Abad Ke-21

1. Literasi Baru

Literasi telah mengalami pergeseran makna yang signifikan pada abad ke-21. Jika sebelumnya literasi hanya dimaknai sebagai kemampuan membaca dan menulis, kini konsep tersebut berkembang menjadi seperangkat kompetensi yang lebih kompleks, mencakup literasi digital, literasi numerasi, dan literasi sains. Transformasi ini muncul sebagai respons atas perubahan global yang ditandai oleh derasnya arus informasi, kompleksitas teknologi, serta tuntutan hidup yang semakin adaptif. Menurut Trilling dan Fadel (2021), literasi baru merupakan fondasi yang diperlukan agar individu mampu berpartisipasi aktif dalam masyarakat berbasis pengetahuan, sekaligus menghadapi tantangan sosial, ekonomi, dan budaya yang semakin dinamis.

Literasi digital menjadi salah satu dimensi yang paling menonjol. Kemampuan mengakses, memahami, mengevaluasi, dan menciptakan informasi melalui perangkat digital kini dipandang sebagai kompetensi dasar yang harus dimiliki setiap siswa. UNESCO (2022) menekankan bahwa literasi digital bukan hanya tentang keterampilan teknis menggunakan perangkat, melainkan juga meliputi aspek etika, keamanan data, serta kesadaran kritis terhadap informasi. Pada tataran sekolah dasar, literasi digital mengajarkan siswa untuk mengenali kredibilitas sumber, memahami dampak media sosial, serta memanfaatkan teknologi secara positif untuk pembelajaran. Penelitian oleh Priyanto (2021) menunjukkan

bahwa literasi digital di kalangan siswa Indonesia masih menghadapi tantangan besar, terutama pada aspek kemampuan berpikir kritis dan keamanan digital.

Literasi numerasi juga menjadi isu global yang tidak kalah penting. Numerasi tidak sekadar kemampuan berhitung, melainkan pemahaman konseptual mengenai angka, pola, dan data yang relevan untuk pengambilan keputusan sehari-hari. OECD (2021) melalui survei *Programme for International Student Assessment (PISA)* memperlihatkan bahwa siswa dengan keterampilan numerasi yang kuat memiliki kemampuan lebih baik dalam memecahkan masalah dan berpikir logis. Hal ini menunjukkan bahwa numerasi merupakan kompetensi kunci bagi penguasaan sains, teknologi, dan ekonomi modern. Di Indonesia, hasil PISA menunjukkan masih adanya kesenjangan yang signifikan dalam kemampuan numerasi siswa, yang menuntut perhatian serius pada strategi pedagogi berbasis pemahaman konsep, bukan hafalan prosedural (Mulyani, 2022).

Literasi sains juga menduduki posisi vital dalam diskursus pendidikan abad ke-21. Sains tidak hanya dipelajari sebagai kumpulan fakta, tetapi sebagai proses berpikir yang kritis, berbasis bukti, dan kontekstual. NRC (2020) menekankan bahwa literasi sains memungkinkan siswa memahami fenomena alam, menilai isu lingkungan, serta mengambil keputusan berbasis data ilmiah. Konsep ini sangat relevan di tengah isu global seperti perubahan iklim, krisis energi, dan pandemi, yang menuntut warga dunia mampu memahami dasar-dasar sains untuk mengambil tindakan bijak. Penelitian oleh Arifin (2023) mengungkap bahwa pembelajaran berbasis proyek dan eksperimen langsung meningkatkan kemampuan literasi sains siswa sekolah dasar secara signifikan, karena memberi pengalaman belajar yang autentik.

Dimensi literasi baru juga mencakup aspek literasi budaya dan kewargaan global. Keterampilan ini diperlukan agar generasi muda mampu memahami keragaman budaya, berinteraksi secara inklusif, serta berkontribusi pada kehidupan global. UNESCO (2021) menekankan bahwa literasi budaya membantu siswa mengembangkan toleransi, empati, dan kesadaran akan isu lintas batas negara. Di era globalisasi, literasi budaya tidak lagi bersifat opsional, tetapi menjadi kebutuhan untuk membangun harmoni sosial dan kolaborasi internasional. Kajian oleh Supriyadi (2022) menunjukkan bahwa integrasi nilai-nilai lokal ke dalam literasi global mendorong siswa lebih percaya diri sekaligus terbuka terhadap keragaman.

Literasi baru pada akhirnya bukan sekadar keterampilan akademis, tetapi kemampuan hidup yang menentukan keberhasilan individu di masa depan. Kemampuan mengolah informasi digital, menafsirkan data numerik, memahami fenomena ilmiah, serta berinteraksi lintas budaya menjadi prasyarat untuk beradaptasi dalam masyarakat yang kompleks. Proses ini menuntut transformasi kurikulum, pedagogi, serta evaluasi agar literasi baru benar-benar menjadi kompetensi inti pendidikan dasar. Integrasi literasi baru secara menyeluruh menjadi fondasi strategis untuk membekali generasi mendatang menghadapi dunia yang terus berubah.

2. *Sustainable Development Goals (SDGs)*

Agenda global *Sustainable Development Goals* atau SDGs menempatkan pendidikan sebagai salah satu pilar utama pembangunan berkelanjutan. Tujuan keempat, yaitu *Quality Education*, menegaskan komitmen internasional untuk memastikan pendidikan inklusif, adil, dan bermutu bagi semua anak pada tahun 2030. Menurut United Nations (2021), pendidikan bukan hanya tujuan pembangunan itu sendiri, melainkan instrumen strategis

untuk mencapai tujuan lainnya seperti pengentasan kemiskinan, kesetaraan gender, kesehatan, dan pertumbuhan ekonomi. Artinya, pendidikan memiliki peran transformatif yang melampaui ruang kelas.

Konsep pendidikan berkelanjutan menekankan pada pengembangan kompetensi siswa agar mampu berkontribusi pada pelestarian lingkungan, keadilan sosial, dan pembangunan ekonomi. UNESCO (2020) memperkenalkan *Education for Sustainable Development* (ESD) sebagai kerangka kerja untuk mengintegrasikan isu keberlanjutan ke dalam kurikulum. Melalui pendekatan ini, siswa tidak hanya mempelajari teori, tetapi juga diajak untuk bertindak sebagai agen perubahan. Penelitian oleh Gibb (2022) memperlihatkan bahwa penerapan ESD di sekolah dasar meningkatkan kesadaran ekologis siswa serta mendorong mereka melakukan tindakan nyata seperti pengelolaan sampah dan konservasi air.

Pendidikan yang berorientasi pada SDGs juga menuntut inklusivitas. Anak-anak dari kelompok marginal, penyandang disabilitas, maupun yang tinggal di wilayah terpencil harus mendapatkan akses yang sama terhadap pendidikan berkualitas. Menurut UNICEF (2021), sekitar 258 juta anak di dunia masih tidak bersekolah, mayoritas berasal dari negara berkembang. Hal ini menunjukkan bahwa isu akses pendidikan masih menjadi tantangan global yang mendesak. Indonesia sendiri menghadapi persoalan serupa, terutama di daerah 3T. Penelitian oleh Sari (2022) menyoroti bahwa program afirmasi seperti beasiswa KIP dan pembangunan sekolah inklusif berperan penting dalam mempersempit kesenjangan pendidikan.

SDGs juga mendorong paradigma baru dalam pembelajaran, yaitu pendidikan yang berorientasi pada kompetensi abad ke-21.

Nilai seperti kolaborasi, empati, kepedulian lingkungan, serta kemampuan berpikir kritis menjadi landasan utama. Menurut Sterling (2021), pendidikan untuk keberlanjutan harus bersifat transformatif, mendorong siswa mempertanyakan pola pikir lama dan membangun cara pandang baru yang lebih adil dan ramah lingkungan. Hal ini menuntut perubahan pedagogi dari pola tradisional ke arah pembelajaran aktif, berbasis masalah, dan berbasis proyek.

Tantangan besar muncul ketika isu SDGs dihadapkan pada realitas ketimpangan global. Negara-negara maju lebih siap mengintegrasikan ESD karena didukung sumber daya yang memadai, sementara negara berkembang masih berjuang mengatasi keterbatasan infrastruktur dan pendanaan. Menurut Sachs (2022), keberhasilan agenda SDGs sangat ditentukan oleh komitmen politik, dukungan anggaran, dan kemitraan internasional. Di Indonesia, kebijakan *Sekolah Adiwiyata* serta program Gerakan Literasi Sekolah menunjukkan langkah positif untuk mengaitkan pendidikan dasar dengan isu keberlanjutan. Namun, penelitian oleh Rahayu (2023) mengingatkan bahwa implementasi kebijakan tersebut sering kali menghadapi kendala konsistensi dan monitoring.

Pendidikan yang berorientasi SDGs pada akhirnya menuntut integrasi lintas sektor. Sekolah tidak dapat bekerja sendiri, melainkan membutuhkan dukungan pemerintah, masyarakat, sektor swasta, dan organisasi internasional. Kolaborasi ini memungkinkan terciptanya ekosistem pendidikan yang berdaya, sekaligus menjadikan sekolah sebagai pusat pembelajaran berkelanjutan. Jika integrasi SDGs dalam pendidikan berhasil diwujudkan, maka generasi muda akan tumbuh bukan hanya sebagai individu cerdas, tetapi juga sebagai warga dunia yang peduli, adil, dan bertanggung jawab terhadap masa depan bumi.

3. Teknologi Digital

Perkembangan teknologi digital telah mengubah wajah pendidikan global secara fundamental. Pandemi COVID-19 mempercepat transformasi digital, menjadikan *online learning* dan *blended learning* sebagai keniscayaan baru. Menurut Hodges (2021), teknologi digital bukan lagi sekadar alat bantu, melainkan infrastruktur utama dalam penyelenggaraan pendidikan. Di sekolah dasar, pemanfaatan teknologi digital membuka peluang baru untuk memperluas akses, memperkaya metode pembelajaran, serta meningkatkan partisipasi siswa. Namun, di sisi lain, ketimpangan akses teknologi juga menimbulkan tantangan serius terkait kesenjangan digital (*digital divide*).

Teknologi digital menghadirkan peluang untuk personalisasi pembelajaran. Melalui *artificial intelligence* (AI) dan *learning analytics*, guru dapat memantau perkembangan siswa secara individual dan menyesuaikan strategi mengajar sesuai kebutuhan mereka. Penelitian oleh Holmes et al. (2021) menunjukkan bahwa penggunaan AI dalam pembelajaran dasar membantu meningkatkan motivasi belajar sekaligus mempercepat pencapaian kompetensi literasi dan numerasi. Inovasi ini sejalan dengan arah *Kurikulum Merdeka* di Indonesia yang menekankan diferensiasi dan fleksibilitas pembelajaran berbasis kebutuhan siswa.

Selain itu, teknologi digital memperkuat konsep kolaborasi global. Melalui platform *virtual classroom*, siswa dapat berinteraksi dengan teman sebaya dari berbagai negara, bertukar ide, serta mengembangkan perspektif lintas budaya. Hal ini relevan dengan dimensi *global citizenship education* yang ditekankan UNESCO (2021). Studi oleh Yoon (2022) menunjukkan bahwa pengalaman kolaborasi internasional berbasis digital meningkatkan rasa empati,

toleransi, serta kemampuan komunikasi antarbudaya pada siswa sekolah dasar.

Meski demikian, tantangan etika dan keamanan digital tidak dapat diabaikan. Akses yang semakin terbuka terhadap internet membawa risiko seperti penyalahgunaan data pribadi, *cyberbullying*, serta paparan konten negatif. Menurut Livingstone (2021), literasi digital harus dipadukan dengan pendidikan etika digital agar siswa mampu menggunakan teknologi secara bertanggung jawab. Pada konteks Indonesia, penelitian oleh Ramadhan (2022) menyoroti bahwa banyak siswa sekolah dasar belum memiliki kesadaran penuh tentang privasi data dan etika bermedia, sehingga pendidikan literasi digital perlu menjadi prioritas kurikulum.

Penerapan teknologi digital juga menuntut kesiapan guru. Kompetensi pedagogis berbasis teknologi menjadi salah satu syarat utama agar pemanfaatan teknologi tidak sekadar bersifat kosmetik, melainkan mampu meningkatkan kualitas pembelajaran. Menurut Ifenthaler (2021), pelatihan berkelanjutan bagi guru dalam memanfaatkan *digital tools* sangat penting untuk menghindari kesenjangan antara potensi teknologi dan praktik nyata. Program *continuous professional development* yang berfokus pada pedagogi digital menjadi salah satu kebutuhan mendesak dalam sistem pendidikan.

Teknologi digital juga memiliki implikasi pada kebijakan pendidikan. Investasi pada infrastruktur digital, regulasi penggunaan data, serta dukungan terhadap inovasi *edtech* menjadi agenda penting pemerintah. World Bank (2022) menekankan bahwa negara-negara yang berhasil mengintegrasikan teknologi digital dalam pendidikan adalah yang mampu menggabungkan kebijakan inklusif dengan dukungan ekosistem teknologi. Di Indonesia, program

Merdeka Belajar dan digitalisasi sekolah dasar merupakan langkah awal, meskipun penelitian oleh Santoso (2023) menunjukkan bahwa kesenjangan infrastruktur antarwilayah masih menjadi hambatan utama.

Transformasi digital dalam pendidikan pada akhirnya bukan hanya tentang penggunaan teknologi, melainkan tentang membangun ekosistem pembelajaran yang lebih inklusif, adaptif, dan berorientasi masa depan. Integrasi teknologi digital yang cerdas dapat menciptakan ruang belajar tanpa batas, meningkatkan kualitas pembelajaran, serta memperkuat kompetensi global generasi muda. Namun, keberhasilan transformasi ini sangat ditentukan oleh bagaimana sekolah, guru, orang tua, dan pemerintah mampu bekerja sama mengatasi kesenjangan, menjaga etika digital, dan mengoptimalkan potensi teknologi untuk tujuan pendidikan.

Integrasi tiga isu kunci—literasi baru, SDGs, dan teknologi digital—mengarahkan pendidikan pada poros transformatif yang utuh: *kompetensi*, *kompas etis*, serta *kapabilitas teknologis*. Literasi baru memperluas cakrawala dari baca-tulis menuju literasi digital, numerasi, sains, dan budaya-kewargaan, sehingga peserta didik cakap mengolah data, menilai kredibilitas informasi, serta memahami kaitan antara fenomena ilmiah dan keputusan publik. SDGs memberi rambu keberlanjutan dan keadilan sosial agar capaian akademik tidak tercerabut dari tanggung jawab ekologis serta martabat manusia, sekaligus menuntut kesertaan kelompok rentan. Teknologi digital lalu berperan sebagai pengganda daya (*force multiplier*) yang membuka personalisasi belajar, kolaborasi lintas batas, dan orkestrasi sumber belajar terbuka—tanpa kehilangan pijakan etika perlindungan data dan keselamatan siber. Keterjalinan tiga unsur ini menciptakan ekosistem pembelajaran yang relevan, bernurani, serta adaptif terhadap disrupsi.

Harmonisasi pada tataran operasional memerlukan arsitektur manajemen yang sejajar antara kurikulum, pedagogi, asesmen, dan tata kelola. Pemetaan kurikulum perlu menautkan *learning outcomes* literasi baru ke proyek ESD—konservasi air, energi bersih, ekonomi sirkular—serta memastikan perangkat ajar digital mendukung *student agency* melalui *project-based learning* dan *inquiry*. Penguatan kapasitas guru menjadi pilar: pelatihan berjenjang pada desain tugas autentik, rubrik penilaian berbasis kompetensi, dan pemanfaatan *learning analytics* untuk intervensi dini; sementara kepala sekolah mengunci keberlanjutan lewat PLC fokus-sempit, jadwal *co-planning* terlindungi, serta siklus *plan–do–study–act* yang ditopang dasbor data sederhana namun bermakna. Dimensi kebijakan menuntut jaminan kesetaraan akses—perangkat, konektivitas, dan ruang belajar ramah—serta standar etika digital yang jelas, mulai dari minimasi data, persetujuan orang tua, hingga tata kelola konten. Kolaborasi lintas pihak—komite sekolah, perguruan tinggi, komunitas, dunia usaha—memperluas jejaring praktik baik dan menutup celah pembiayaan, sehingga inovasi tidak berhenti pada sekolah yang sudah mapan.

Akhirnya, horizon keberhasilan patut diukur bukan hanya dari skor ujian, melainkan dari indikator yang menandai kesiapan generasi menghadapi dunia yang rapuh sekaligus penuh peluang. Jejak yang diharapkan terlihat pada kecakapan literasi digital-kritis melawan misinformasi; kemahiran numerasi data untuk keputusan berbasis bukti; inisiatif proyek ESD yang berpengaruh nyata bagi sekolah dan lingkungan; kepatuhan pada etika digital serta empati lintas budaya; juga ketangguhan psikologis dan sosial saat berhadapan dengan krisis. Komitmen pada indikator-indikator tersebut menegaskan pendidikan sebagai proses pemanusiaan yang menyatu: berpikir tajam, berbuat adil, dan merawat bumi. Ketika

literasi baru memberi keterampilan, SDGs menghadirkan arah moral, dan teknologi digital menyediakan wahana, generasi yang lahir bukan sekadar kompeten, melainkan juga berkarakter serta bertanggung jawab atas keberlangsungan kehidupan.

B. Pendidikan Inklusif, Berkelanjutan, Dan Berkeadilan

1. Pendidikan Inklusif

Pendidikan inklusif menegaskan prinsip bahwa setiap anak berhak memperoleh kesempatan belajar yang sama tanpa memandang latar belakang sosial, budaya, kemampuan fisik, atau kondisi psikologisnya. Paradigma ini bertolak dari pemahaman bahwa keberagaman bukanlah hambatan, melainkan modal sosial untuk memperkaya pengalaman belajar. UNESCO (2020) menekankan bahwa pendidikan inklusif tidak hanya berarti integrasi anak berkebutuhan khusus ke ruang kelas reguler, melainkan transformasi sistem pendidikan agar seluruh struktur, kebijakan, dan praktik pembelajaran menempatkan keberagaman sebagai titik berangkat. Perspektif ini semakin penting pada era disrupsi ketika kesenjangan akses pengetahuan dapat meluas jika institusi pendidikan gagal menyediakan ruang belajar yang ramah bagi semua.

Perubahan pola pikir menjadi faktor penentu keberhasilan pendidikan inklusif. Guru dituntut untuk meninggalkan paradigma homogenitas kelas dan mengadopsi pendekatan diferensiasi yang mengakomodasi variasi gaya belajar, minat, serta kemampuan siswa. Studi dari Florian dan Beaton (2022) menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif bertumpu pada *inclusive pedagogy*, yaitu strategi pengajaran yang memaksimalkan partisipasi siswa tanpa labelisasi negatif. Konsep ini menekankan bahwa perbedaan

bukan untuk ditoleransi secara pasif, melainkan dirayakan sebagai kekuatan pembelajaran kolaboratif. Penerapan metode *cooperative learning* dan asesmen berbasis portofolio menjadi instrumen efektif untuk memastikan partisipasi seluruh siswa.

Kebijakan nasional juga menunjukkan arah progresif. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia (Kemendikbudristek, 2023) menegaskan komitmen untuk memperluas layanan pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus melalui *Sekolah Penggerak* dan *Kurikulum Merdeka*. Implementasi kurikulum ini menempatkan diferensiasi pembelajaran serta proyek berbasis profil *Pelajar Pancasila* sebagai basis penguatan karakter sekaligus inklusi. Upaya tersebut memperlihatkan bahwa inklusi tidak hanya isu moral, tetapi juga strategi pembangunan sumber daya manusia. Penerapan asesmen diagnostik pada awal tahun ajaran, misalnya, memberi gambaran jelas mengenai kondisi siswa sehingga guru dapat menyiapkan strategi remedial maupun pengayaan sesuai kebutuhan.

Partisipasi komunitas menjadi unsur kunci dalam memperluas keberlanjutan pendidikan inklusif. Keterlibatan orang tua, organisasi masyarakat, dan pemerintah daerah dapat memperkuat kapasitas sekolah menyediakan layanan yang adaptif. Penelitian Mortier (2021) menunjukkan bahwa kolaborasi lintas pemangku kepentingan meningkatkan efektivitas layanan inklusi, terutama pada konteks negara berkembang yang menghadapi keterbatasan tenaga ahli. Dukungan komunitas tidak hanya bersifat material, melainkan juga moral, yakni menciptakan iklim sosial yang menerima keberagaman. Konsep *community-based inclusive education* kini banyak dipromosikan sebagai strategi transformatif yang relevan dengan konteks lokal.

Meski demikian, praktik pendidikan inklusif menghadapi tantangan serius. Keterbatasan kompetensi guru, minimnya fasilitas pendukung, serta stigma sosial masih membatasi optimalisasi kebijakan. Sebagian guru merasa tidak siap menangani anak berkebutuhan khusus karena kurangnya pelatihan (Arifin & Rukmana, 2021). Selain itu, ketidakmerataan sarana seperti *assistive technology* memperlebar kesenjangan akses. Faktor eksternal berupa diskriminasi sosial juga berkontribusi pada isolasi siswa di ruang kelas. Hambatan ini menuntut strategi berlapis: peningkatan kapasitas guru, penguatan kebijakan afirmatif, serta kampanye publik untuk mengubah persepsi masyarakat terhadap inklusi.

Arah ke depan menuntut konsistensi antara regulasi, implementasi, dan evaluasi. Pendidikan inklusif tidak boleh berhenti pada jargon, melainkan diwujudkan dalam indikator nyata seperti peningkatan angka partisipasi sekolah anak berkebutuhan khusus, pengurangan angka putus sekolah, serta peningkatan kepuasan siswa dan orang tua. Evaluasi berbasis data yang terintegrasi menjadi langkah penting agar sekolah tidak sekadar melaksanakan prosedur, melainkan mengukur dampak riil. Upaya ini sejalan dengan rekomendasi Bank Dunia (2021) bahwa *inclusive education monitoring* merupakan bagian integral dari tata kelola pendidikan modern. Integrasi evaluasi berbasis data memastikan bahwa inklusi tidak berhenti pada retorika, tetapi menumbuhkan sistem pendidikan yang benar-benar adil dan ramah bagi semua.

2. Pendidikan Berkelanjutan

Pendidikan berkelanjutan mengandaikan bahwa proses belajar tidak hanya menyiapkan generasi untuk menghadapi tantangan ekonomi, tetapi juga membentuk kesadaran ekologis, sosial, dan budaya yang menopang keberlangsungan kehidupan. Konsep ini sejalan dengan *Education for Sustainable Development (ESD)* yang

dicanangkan UNESCO (2021), menekankan keterkaitan antara pengetahuan, sikap, dan tindakan untuk menciptakan dunia yang lebih adil, damai, dan ramah lingkungan. Perspektif ini menuntut sekolah menjadi pusat pembelajaran yang menanamkan kesadaran keberlanjutan sejak usia dini, karena perubahan perilaku lebih efektif dilakukan sejak masa anak-anak.

Integrasi nilai keberlanjutan ke dalam kurikulum menjadi strategi mendasar. Sekolah yang menempatkan isu lingkungan dan sosial dalam setiap mata pelajaran menumbuhkan kesadaran siswa bahwa keberlanjutan bukan mata pelajaran terpisah, melainkan sikap hidup. Hasil penelitian Tilbury dan Wortman (2020) menunjukkan bahwa kurikulum yang mengintegrasikan isu keberlanjutan mampu meningkatkan kemampuan berpikir sistemik, keterampilan kolaborasi, serta *agency* siswa untuk melakukan aksi nyata. Implementasi proyek lingkungan, seperti daur ulang sampah, penghijauan, dan penghematan energi, merupakan bentuk konkret pembelajaran yang menghubungkan teori dengan praktik. Melalui *project-based learning*, siswa tidak hanya belajar tentang keberlanjutan, tetapi juga mengalami langsung praktik keberlanjutan.

Perubahan perilaku menjadi indikator paling nyata dari keberhasilan pendidikan berkelanjutan. Ketika siswa terbiasa memilah sampah, menghemat energi, atau mengurangi penggunaan plastik sekali pakai, maka pembelajaran telah menjelma menjadi gaya hidup. Studi oleh Sterling (2022) menunjukkan bahwa pendidikan berkelanjutan yang berbasis pengalaman nyata meningkatkan *ecological citizenship*, yakni kesadaran bahwa setiap tindakan individu memiliki dampak kolektif. Di Indonesia, berbagai sekolah Adiwiyata telah menjadi model bagaimana nilai keberlanjutan dapat dijalankan secara sistematis melalui kegiatan

intrakurikuler maupun ekstrakurikuler, sekaligus melibatkan komunitas lokal sebagai mitra.

Transformasi menuju pendidikan berkelanjutan tidak bisa dilepaskan dari peran guru sebagai agen perubahan. Guru yang berwawasan lingkungan dan sosial dapat memantik kesadaran siswa melalui teladan dan inovasi pedagogis. Penelitian Hofman-Bergholm (2021) menekankan bahwa keberhasilan ESD sangat dipengaruhi oleh kompetensi pedagogis guru, terutama kemampuan merancang pembelajaran yang menghubungkan isu global dengan konteks lokal. Misalnya, isu perubahan iklim dapat dijelaskan melalui fenomena banjir di wilayah setempat, sehingga siswa tidak hanya memahami konsep global, tetapi juga merasakan relevansinya secara nyata. Pendekatan kontekstual ini terbukti meningkatkan efektivitas pembelajaran sekaligus memperkuat keterikatan siswa pada lingkungan sekitarnya.

Namun, implementasi pendidikan berkelanjutan menghadapi hambatan struktural dan kultural. Banyak sekolah masih menempatkan isu keberlanjutan sebagai tambahan, bukan inti pembelajaran. Kurangnya sumber daya, tekanan ujian akademik, serta minimnya dukungan kebijakan juga membatasi ruang gerak guru. Studi dari Kopnina (2020) menunjukkan bahwa terdapat kesenjangan antara retorika kebijakan dan praktik di kelas, sehingga pendidikan berkelanjutan seringkali terjebak pada proyek simbolis tanpa perubahan perilaku signifikan. Hambatan ini menuntut adanya kebijakan yang lebih kuat, pendanaan yang memadai, serta pelatihan guru berkelanjutan agar keberlanjutan menjadi arus utama, bukan wacana tambahan.

Keberlanjutan menuntut evaluasi jangka panjang yang menekankan pada dampak nyata terhadap lingkungan dan masyarakat. Indikator keberhasilan pendidikan berkelanjutan tidak

hanya berupa capaian akademik, tetapi juga jejak karbon sekolah, tingkat partisipasi siswa dalam aksi lingkungan, serta perubahan perilaku komunitas. Organisasi internasional seperti OECD (2022) menegaskan perlunya instrumen asesmen keberlanjutan yang mencakup dimensi kognitif, afektif, dan psikomotorik. Hal ini memberi gambaran utuh mengenai sejauh mana pendidikan berkelanjutan membentuk generasi yang tidak hanya berpengetahuan, tetapi juga berkomitmen pada transformasi sosial dan ekologis. Dengan evaluasi semacam ini, pendidikan berkelanjutan dapat berperan nyata sebagai motor perubahan menuju masa depan yang lestari.

3. **Pendidikan Berkeadilan**

Pendidikan berkeadilan berangkat dari gagasan bahwa akses terhadap pendidikan merupakan hak fundamental setiap individu. Prinsip ini menekankan distribusi sumber daya, kesempatan, dan kualitas pembelajaran secara adil tanpa memandang status sosial-ekonomi, gender, etnis, atau lokasi geografis. OECD (2021) menyebut keadilan pendidikan sebagai fondasi bagi kohesi sosial sekaligus pendorong pertumbuhan ekonomi yang berkelanjutan. Ketika pendidikan gagal menjamin keadilan, maka ketidaksetaraan sosial akan semakin melebar dan menghambat pembangunan nasional. Oleh karena itu, keadilan pendidikan bukan sekadar isu teknis, melainkan persoalan moral, politik, dan kemanusiaan.

Akses pendidikan yang setara menjadi langkah awal mewujudkan keadilan. Banyak negara berkembang masih menghadapi kesenjangan partisipasi sekolah antara perkotaan dan pedesaan. Di Indonesia, meski angka partisipasi murni meningkat, disparitas kualitas antara daerah maju dan tertinggal tetap lebar. Penelitian Suryadarma dan Jones (2020) menunjukkan bahwa

kualitas guru, infrastruktur, dan pembiayaan masih menjadi faktor pembeda utama. Ketidaksetaraan ini mengakibatkan anak-anak dari keluarga miskin lebih berisiko putus sekolah dan terjebak pada lingkaran kemiskinan antar-generasi. Strategi intervensi berupa beasiswa, sekolah gratis, serta penguatan program afirmatif diperlukan untuk memastikan semua anak memperoleh kesempatan yang sama.

Keadilan juga menuntut perhatian terhadap dimensi gender dan kelompok rentan. Anak perempuan di beberapa daerah masih menghadapi hambatan kultural untuk bersekolah, sementara anak penyandang disabilitas kerap mengalami diskriminasi struktural. Studi oleh Unterhalter (2021) menekankan bahwa kebijakan pendidikan berkeadilan harus memperhitungkan kerentanan spesifik yang dihadapi kelompok marginal. Pendekatan interseksional memberi pemahaman bahwa ketidaksetaraan seringkali bersifat ganda—misalnya anak perempuan dari keluarga miskin di pedesaan—sehingga memerlukan intervensi yang lebih komprehensif. Program literasi komunitas, penyediaan transportasi aman, serta dukungan psikososial menjadi bagian penting dalam menjawab tantangan ini.

Distribusi kualitas pembelajaran tidak kalah penting dibanding akses. Sekolah berkeadilan harus menjamin bahwa seluruh siswa memperoleh pengalaman belajar berkualitas tinggi, bukan sekadar hadir di ruang kelas. Penelitian Hanushek dan Woessmann (2020) menegaskan bahwa ketidaksetaraan kualitas guru berkontribusi signifikan terhadap kesenjangan capaian belajar antarwilayah. Investasi pada pengembangan profesional guru, penyediaan sumber daya digital, serta evaluasi berkelanjutan merupakan kunci untuk mengurangi kesenjangan tersebut. Upaya ini sejalan dengan *Global*

Education Monitoring Report UNESCO (2022) yang menekankan bahwa kualitas pembelajaran adalah elemen esensial dari keadilan pendidikan, bukan sekadar akses fisik ke sekolah.

Tata kelola pendidikan yang transparan dan partisipatif juga menjadi fondasi keadilan. Sistem pendidikan yang berkeadilan harus melibatkan suara siswa, orang tua, dan masyarakat dalam perumusan kebijakan. Model *school-based management* memberi ruang bagi partisipasi publik untuk memastikan bahwa kebijakan sekolah mencerminkan kebutuhan lokal sekaligus akuntabel. Studi dari Bray (2021) menunjukkan bahwa partisipasi masyarakat dalam tata kelola sekolah meningkatkan transparansi penggunaan anggaran dan memperkecil peluang korupsi. Hal ini penting untuk menjamin bahwa alokasi sumber daya benar-benar berpihak pada siswa yang paling membutuhkan.

Pendidikan berkeadilan menuntut pengukuran berbasis data untuk memantau kesenjangan dan merumuskan kebijakan tepat sasaran. Indeks ketidaksetaraan pendidikan, angka partisipasi gender, serta *learning poverty index* menjadi indikator penting untuk menilai capaian keadilan. Bank Dunia (2022) menekankan bahwa tanpa data yang akurat, kebijakan pendidikan berpotensi bias dan gagal menjangkau kelompok rentan. Oleh karena itu, penguatan sistem data pendidikan terintegrasi menjadi langkah strategis untuk mengidentifikasi kesenjangan serta mengevaluasi efektivitas intervensi. Melalui pendekatan berbasis data, keadilan pendidikan dapat diukur, dipantau, dan terus ditingkatkan.

Masa depan pendidikan berkeadilan ditentukan oleh komitmen politik, konsistensi kebijakan, dan kesadaran kolektif bahwa pendidikan adalah hak asasi manusia. Keberhasilan tidak diukur dari jumlah kebijakan yang diluncurkan, melainkan dari perubahan nyata yang dirasakan siswa: meningkatnya angka partisipasi,

berkurangnya kesenjangan capaian, dan bertambahnya kesempatan bagi kelompok marginal untuk meraih prestasi. Pendidikan yang berkeadilan melahirkan generasi yang bukan hanya cerdas secara akademik, tetapi juga memiliki kesempatan yang sama untuk berkontribusi pada pembangunan bangsa. Integrasi antara akses, kualitas, dan tata kelola yang adil memastikan bahwa pendidikan benar-benar menjadi instrumen emansipasi sosial sekaligus pilar peradaban yang berkelanjutan.

Pendidikan inklusif, berkelanjutan, dan berkeadilan merupakan tiga pilar yang saling menguatkan dalam mewujudkan transformasi pendidikan abad ke-21. Ketiganya hadir bukan sebagai konsep yang berdiri sendiri, melainkan sebagai fondasi yang menjamin bahwa setiap individu memiliki hak yang sama untuk berkembang sekaligus memikul tanggung jawab kolektif terhadap keberlangsungan kehidupan. Pendidikan inklusif memastikan semua anak, tanpa terkecuali, memperoleh ruang belajar yang ramah dan menghargai keberagaman. Pendidikan berkelanjutan menanamkan kesadaran ekologis, sosial, dan budaya sebagai orientasi jangka panjang pembangunan manusia. Sementara itu, pendidikan berkeadilan menekankan distribusi kesempatan, kualitas, dan sumber daya agar setiap anak memiliki jalan yang setara menuju masa depan.

Integrasi ketiga aspek tersebut memerlukan sinergi kebijakan, praktik pedagogis, dan partisipasi masyarakat yang konsisten. Guru sebagai agen utama perubahan harus didukung dengan kompetensi pedagogis, fasilitas yang memadai, serta ruang untuk inovasi agar mampu menerapkan pembelajaran diferensiatif, kontekstual, dan berpusat pada siswa. Di sisi lain, pemerintah dan pemangku kebijakan perlu memastikan tata kelola pendidikan yang transparan, berbasis data, dan berorientasi pada kelompok rentan. Ketika

keberlanjutan, inklusi, dan keadilan dijalankan secara simultan, sekolah bukan hanya institusi transfer pengetahuan, tetapi juga arena pembentukan nilai dan perilaku yang menumbuhkan empati, tanggung jawab, serta kesadaran global.

Keberhasilan membangun sistem pendidikan yang inklusif, berkelanjutan, dan berkeadilan akan menjadi warisan penting bagi generasi mendatang. Masyarakat yang lahir dari sistem pendidikan seperti ini tidak hanya memiliki kecakapan akademik, tetapi juga dibekali dengan kesadaran kritis, solidaritas sosial, serta kepedulian terhadap kelestarian bumi. Ketiga prinsip tersebut, bila dijalankan secara konsisten, akan menjadikan pendidikan sebagai instrumen pembebasan yang membangun peradaban adiluhung—peradaban yang menghormati martabat manusia, merawat keberagaman, dan menjaga keberlangsungan kehidupan. Pendidikan tidak lagi berhenti pada ruang kelas, melainkan menjadi denyut nadi yang menuntun arah bangsa menuju masa depan yang lebih adil, lestari, dan penuh harapan.

C. Integrasi Teknologi Dan Artificial Intelligence Dalam Pembelajaran SD

Integrasi teknologi pada pendidikan dasar telah menjadi isu strategis yang semakin mendapatkan perhatian global. Transformasi digital mengubah cara siswa berinteraksi dengan pengetahuan, bagaimana guru mengelola kelas, serta bagaimana sekolah menyusun strategi pembelajaran yang lebih relevan. Perangkat digital kini bukan sekadar alat bantu teknis, tetapi sudah menjadi medium epistemologis yang memengaruhi pola berpikir, kreativitas, dan kolaborasi peserta didik. Perubahan tersebut semakin kompleks setelah munculnya *Artificial Intelligence* yang menghadirkan

peluang besar untuk personalisasi pembelajaran, analisis capaian belajar secara real time, serta pengembangan kurikulum berbasis data yang adaptif (Holmes et al., 2022). Pada tingkat Sekolah Dasar, fenomena ini memberikan konsekuensi ganda: di satu sisi membuka kesempatan baru bagi siswa untuk belajar lebih kontekstual, di sisi lain menuntut kesiapan sistem pendidikan agar transformasi tidak memperlebar kesenjangan akses.

Teknologi digital di ruang kelas menghadirkan potensi untuk memperkaya interaksi belajar. Aplikasi *learning management system* seperti *Google Classroom* atau *Moodle* telah membantu guru mengorganisasi materi, memantau tugas, serta memberikan umpan balik secara lebih cepat. Pada pembelajaran tematik di Sekolah Dasar, penggunaan video interaktif dan simulasi berbasis *augmented reality* memungkinkan siswa mengeksplorasi konsep abstrak yang sulit dijelaskan secara konvensional. Penelitian oleh Al-Azawei dan Al-Masoudi (2021) menunjukkan bahwa integrasi teknologi berbasis *multimedia* mampu meningkatkan pemahaman konseptual sekaligus motivasi belajar siswa. Di Indonesia, Kurikulum Merdeka memberikan ruang bagi guru untuk lebih kreatif memanfaatkan teknologi dalam mengaitkan materi pembelajaran dengan konteks kehidupan nyata, sehingga menumbuhkan keterampilan berpikir kritis dan kolaboratif sejak usia dini.

Perkembangan *Artificial Intelligence* menghadirkan dimensi baru pada inovasi pembelajaran. Sistem *adaptive learning* berbasis AI mampu menyesuaikan tingkat kesulitan materi, kecepatan belajar, serta gaya belajar siswa. Hal ini menjadikan proses belajar lebih personal, sesuai dengan kebutuhan masing-masing anak. Ifenthaler dan Yau (2020) menegaskan bahwa *AI-driven adaptive systems* tidak hanya meningkatkan hasil akademik, tetapi juga mendukung kemandirian belajar karena siswa merasa difasilitasi

secara individual. Penerapan model seperti ini pada Sekolah Dasar memiliki dampak signifikan, sebab periode usia dini merupakan fase krusial perkembangan kognitif dan afektif. Personalisi pembelajaran melalui AI dapat membantu mengurangi frustrasi siswa yang mengalami kesulitan belajar, sekaligus menantang siswa yang memiliki potensi lebih untuk berkembang secara optimal.

Pemanfaatan *learning analytics* merupakan wujud konkret penerapan AI dalam konteks pendidikan dasar. Melalui data yang dihasilkan dari aktivitas belajar siswa, guru dapat memperoleh informasi rinci mengenai capaian, hambatan, serta pola belajar. Analisis ini memberikan landasan untuk perbaikan instruksional yang lebih berbasis bukti. Zawacki-Richter et al. (2022) menekankan bahwa *learning analytics* menjadi instrumen penting untuk *evidence-based decision making* di sekolah, karena membantu guru menyusun intervensi pedagogis yang lebih tepat sasaran. Misalnya, siswa yang cenderung pasif dalam platform digital dapat didorong melalui strategi kolaboratif, sementara siswa yang unggul dapat diberikan proyek lanjutan yang menantang. Pendekatan ini bukan sekadar efisiensi teknis, melainkan cara baru untuk memahami keberagaman gaya belajar anak-anak.

Aspek etika menjadi dimensi yang tidak terpisahkan dalam integrasi AI pada pendidikan dasar. Setiap bentuk pengumpulan data siswa membawa implikasi privasi, keamanan, serta potensi bias algoritmik. Floridi dan Cows (2019) menyusun lima prinsip etika AI yang relevan bagi pendidikan: *beneficence*, *non-maleficence*, *autonomy*, *justice*, dan *explicability*. Prinsip ini menegaskan bahwa AI harus digunakan untuk kebaikan, tidak merugikan, menghargai otonomi pengguna, adil, dan dapat dijelaskan. Pada konteks Sekolah Dasar, penerapan prinsip ini berarti data anak-anak harus dijaga kerahasiaannya, algoritma yang digunakan harus transparan, serta

intervensi teknologi harus memastikan keadilan akses bagi seluruh siswa. Diskursus etika ini sangat penting agar integrasi AI tidak hanya dinilai dari efektivitas pedagogis, tetapi juga keselarasan dengan nilai-nilai kemanusiaan.

Konteks Indonesia menunjukkan dinamika unik pada penerapan teknologi dan AI di Sekolah Dasar. Disparitas digital antara sekolah di perkotaan dan pedesaan masih tinggi, baik dari sisi infrastruktur maupun literasi digital guru. Studi yang dilakukan oleh Rachmadtullah et al. (2020) menemukan bahwa keterbatasan perangkat, jaringan internet, serta kompetensi guru menjadi tantangan utama implementasi pembelajaran digital di tingkat dasar. Kondisi ini menuntut kebijakan afirmatif yang tidak hanya berfokus pada penyediaan teknologi, tetapi juga pada peningkatan kapasitas guru dan kepala sekolah. Program *Guru Penggerak* dan *Sekolah Penggerak* merupakan upaya pemerintah yang sejalan dengan kebutuhan integrasi teknologi, namun efektivitasnya perlu terus dievaluasi agar benar-benar menghasilkan peningkatan kompetensi guru dalam memanfaatkan teknologi berbasis AI.

Guru berperan sebagai mediator utama antara teknologi dan siswa. Kompetensi pedagogis berbasis teknologi menjadi prasyarat agar pemanfaatan AI tidak berhenti pada aspek teknis. Mishra dan Koehler (2006) melalui kerangka *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)* menegaskan pentingnya integrasi antara penguasaan materi, strategi pedagogi, dan teknologi. Pada konteks pendidikan dasar, guru perlu memahami kapan AI relevan digunakan untuk mendukung eksplorasi konsep, bagaimana cara memfasilitasi interaksi siswa melalui platform digital, serta bagaimana menjaga keseimbangan antara interaksi digital dan tatap muka. Guru yang mampu mengelola ketiga dimensi ini akan lebih

siap menghadapi kompleksitas era digital tanpa kehilangan esensi humanistik dari proses pembelajaran.

Integrasi teknologi dan AI juga memperkaya dimensi asesmen pembelajaran. Sistem evaluasi berbasis AI memungkinkan guru memantau perkembangan siswa secara berkesinambungan, bukan hanya melalui tes sumatif. Hal ini sejalan dengan pergeseran paradigma menuju asesmen formatif yang lebih menekankan pada proses, bukan hanya hasil. Penelitian yang dilakukan Luckin (2021) menunjukkan bahwa *AI-powered assessment tools* mampu memberikan umpan balik cepat dan personal, sehingga siswa dapat memperbaiki kesalahan sejak dini. Di Indonesia, asesmen berbasis proyek yang diusung Kurikulum Merdeka dapat diperkuat melalui analitik AI, misalnya dalam menilai partisipasi, kolaborasi, serta kreativitas siswa. Perpaduan antara asesmen manusiawi dan berbasis AI menciptakan sistem evaluasi yang lebih menyeluruh.

Selain memperkuat instruksi, AI berpotensi membangun inklusi pada pembelajaran Sekolah Dasar. Aplikasi *speech recognition* dan *text-to-speech* dapat membantu siswa berkebutuhan khusus, misalnya mereka yang mengalami hambatan membaca atau menulis. Teknologi *real-time translation* mendukung siswa dari latar multibahasa untuk memahami materi pelajaran. Hasil riset Delgado et al. (2021) menegaskan bahwa AI mampu menjadi *assistive technology* yang memperluas akses pendidikan bagi siswa dengan disabilitas. Hal ini penting di Indonesia, mengingat pendidikan inklusif telah menjadi mandat konstitusional sekaligus agenda strategis nasional. Ketika AI diintegrasikan secara inklusif, sekolah dasar dapat benar-benar mewujudkan prinsip “tidak ada anak yang tertinggal”.

Perubahan ekosistem belajar akibat teknologi dan AI menuntut adanya tata kelola sekolah yang responsif. Kepala sekolah harus memimpin proses transformasi ini bukan sekadar dari aspek administratif, tetapi juga sebagai pemimpin pembelajaran yang menumbuhkan budaya digital di sekolah. Leithwood et al. (2020) menunjukkan bahwa kepemimpinan sekolah yang visioner berperan besar dalam keberhasilan integrasi teknologi, karena menciptakan iklim kolaboratif antara guru, siswa, dan orang tua. Pada konteks ini, integrasi AI bukan hanya urusan teknis guru, melainkan bagian dari manajemen strategis sekolah. Kebijakan yang memfasilitasi pelatihan berkelanjutan, penyediaan perangkat, serta mekanisme evaluasi yang adaptif akan memperkuat transformasi digital di sekolah dasar.

Meskipun peluang yang ditawarkan AI begitu besar, risiko yang muncul tidak boleh diabaikan. Salah satu risiko terbesar adalah potensi *digital divide* yang memperlebar kesenjangan kualitas pendidikan. Siswa dari keluarga mampu memiliki akses lebih besar pada perangkat dan internet, sementara siswa di daerah tertinggal kerap kesulitan mengakses sumber daya digital. OECD (2021) mengingatkan bahwa kebijakan pendidikan digital harus selalu berorientasi pada pemerataan, bukan hanya inovasi. Pada konteks ini, pemerintah perlu memastikan bahwa teknologi dan AI bukan hanya dinikmati sebagian kecil siswa, tetapi benar-benar menjadi instrumen untuk memperkecil kesenjangan pendidikan. Program subsidi perangkat, perluasan jaringan internet, serta kerja sama publik-swasta menjadi solusi strategis untuk mengatasi tantangan tersebut.

Integrasi AI juga menimbulkan pertanyaan tentang relasi antara manusia dan mesin di ruang kelas. Sebagian pihak khawatir penggunaan AI dapat menggantikan peran guru. Namun, perspektif

pedagogis menegaskan bahwa AI seharusnya diposisikan sebagai *co-teacher*, bukan pengganti. Holmes et al. (2022) menekankan bahwa AI dapat mengurangi beban administratif guru, memberikan data analitik, serta membantu personalisasi pembelajaran, tetapi dimensi humanistik berupa empati, intuisi, dan pembinaan karakter tetap tidak tergantikan. Oleh karena itu, tantangan terbesar integrasi AI adalah menjaga keseimbangan antara efisiensi teknologi dan nilai kemanusiaan. Guru tetap menjadi figur utama yang menghubungkan teknologi dengan dimensi moral, emosional, dan sosial dari pendidikan.

Masa depan integrasi teknologi dan AI di Sekolah Dasar akan sangat ditentukan oleh kesiapan ekosistem pendidikan. Kesiapan ini mencakup aspek infrastruktur digital, kompetensi guru, kebijakan kurikulum, serta budaya sekolah yang terbuka terhadap inovasi. Investasi jangka panjang pada bidang ini merupakan kebutuhan mendesak, karena kualitas sumber daya manusia masa depan sangat bergantung pada bagaimana anak-anak mengalami pendidikan hari ini. Penelitian yang dilakukan oleh Luckin dan Cukurova (2023) menunjukkan bahwa keberhasilan integrasi AI dalam pendidikan tidak hanya ditentukan oleh teknologi itu sendiri, tetapi oleh desain ekosistem yang mendukung kolaborasi, etika, dan inklusi. Indonesia perlu membangun kebijakan yang tidak hanya adaptif terhadap tren global, tetapi juga kontekstual sesuai kebutuhan lokal, sehingga teknologi benar-benar menjadi instrumen transformatif yang humanis.

Keberhasilan integrasi teknologi dan AI pada pendidikan dasar bukanlah sekadar isu teknis, tetapi strategi kebudayaan yang menentukan arah peradaban. Ketika siswa terbiasa belajar melalui pendekatan berbasis data, kolaboratif, dan reflektif, mereka tidak hanya menguasai keterampilan akademik, tetapi juga terbentuk

menjadi warga global yang kritis, etis, dan peduli. AI di ruang kelas harus diorientasikan pada tujuan humanisasi, yakni memperkuat nilai kemanusiaan sekaligus menyiapkan generasi menghadapi kompleksitas dunia. Melalui pendekatan semacam ini, pendidikan dasar akan melahirkan generasi yang bukan hanya cerdas secara kognitif, tetapi juga tangguh secara emosional, bertanggung jawab secara sosial, serta visioner dalam merawat keberlanjutan hidup.

D. Peran Calon Guru SD Dalam Membangun Pendidikan Masa Depan

Peran calon guru Sekolah Dasar tidak dapat dipandang sekadar sebagai persiapan menuju profesi mengajar, melainkan sebagai investasi jangka panjang bagi peradaban. Calon guru pada fase pendidikan tinggi adalah aktor kunci yang membawa misi ganda: menguasai pengetahuan pedagogis sekaligus menumbuhkan karakter kepemimpinan moral yang mampu menuntun generasi mendatang. Pendidikan dasar adalah fondasi, dan fondasi itu ditentukan oleh kualitas guru yang kelak mengisi ruang kelas di usia anak-anak yang sedang membangun kemampuan kognitif, afektif, dan psikomotorik paling kritis (Darling-Hammond, 2021). Keberhasilan calon guru dalam memaknai perannya sejak masa perkuliahan akan sangat menentukan arah kualitas pendidikan nasional, karena setiap keputusan, sikap, dan inovasi yang dibawa ke kelas akan memengaruhi lintasan perkembangan anak dalam jangka panjang.

Kesadaran filosofis mengenai hakikat guru sebagai pendidik sejati perlu menjadi titik awal pembentukan peran calon guru SD. Konsep *teacher agency* yang menekankan otonomi profesional, kreativitas, dan kemampuan reflektif perlu dipahami sejak awal agar

calon guru tidak hanya menjadi instruktur, melainkan fasilitator, pembimbing, sekaligus penggerak transformasi sosial (Priestley et al., 2021). Pembentukan kesadaran ini menuntut proses pendidikan guru di Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan (LPTK) tidak berhenti pada aspek metodologi pengajaran, tetapi juga memperkuat pemahaman etis, empatik, dan reflektif terhadap dunia anak. Anak usia SD membutuhkan sosok guru yang tidak hanya mampu menjelaskan konsep akademik, tetapi juga hadir sebagai teladan moral, pembangun motivasi, serta penghubung nilai-nilai kemanusiaan ke dalam praktik sehari-hari.

Calon guru SD juga memikul tanggung jawab besar dalam menghadapi tantangan abad ke-21 yang ditandai oleh perkembangan teknologi digital, globalisasi, dan kompleksitas sosial. Pendidikan dasar kini dituntut untuk tidak hanya menanamkan literasi baca-tulis-hitung, tetapi juga literasi baru seperti literasi digital, literasi data, literasi sains, serta literasi budaya dan kewargaan global (Trilling & Fadel, 2020). Calon guru yang sedang dipersiapkan harus menyadari bahwa tugas mereka bukan hanya menyalurkan pengetahuan yang ada, melainkan mengembangkan keterampilan berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, dan komunikasi pada siswa. Pencapaian tujuan ini menuntut kompetensi teknologi sekaligus kepekaan sosial agar anak-anak mampu hidup secara produktif dan bermakna di tengah dunia yang penuh perubahan.

Tantangan pendidikan masa depan juga tidak bisa dilepaskan dari tuntutan keberlanjutan dan kesetaraan. Calon guru SD memiliki peran strategis dalam menanamkan kesadaran sejak dini mengenai pentingnya menjaga lingkungan, menghargai keberagaman, dan membangun masyarakat yang inklusif. Studi oleh UNESCO (2021) menegaskan bahwa *Education for Sustainable Development* (ESD) harus dimulai sejak pendidikan dasar, karena nilai-nilai

keberlanjutan lebih mudah diinternalisasi pada usia anak-anak. Ketika calon guru terbiasa merancang pembelajaran berbasis proyek yang menghubungkan siswa dengan isu lingkungan, sosial, dan budaya di sekitarnya, maka mereka sedang menanamkan fondasi kesadaran kolektif yang akan membentuk generasi peduli dan bertanggung jawab. Integrasi nilai keberlanjutan dalam praktik pendidikan guru menjadi prasyarat agar transformasi pendidikan masa depan tidak kehilangan orientasi kemanusiaannya.

Kesiapan calon guru SD juga ditentukan oleh sejauh mana mereka mampu mengembangkan identitas profesional. Proses pembentukan identitas ini tidak lahir secara otomatis, melainkan melalui refleksi berkelanjutan terhadap pengalaman belajar, praktik mengajar, serta interaksi dengan komunitas akademik dan masyarakat. Penelitian Beijaard et al. (2021) menekankan bahwa identitas profesional guru terbentuk melalui tiga dimensi utama: kompetensi pedagogis, penguasaan konten, dan nilai-nilai pribadi yang menuntun perilaku. Calon guru yang mampu merefleksikan ketiga dimensi tersebut akan lebih siap menghadapi tantangan nyata di ruang kelas, karena mereka tidak hanya menguasai teknik mengajar, tetapi juga memahami diri sebagai agen perubahan. Pendidikan guru yang menekankan refleksi kritis, praktik lapangan, serta keterlibatan dalam komunitas profesional akan memperkuat proses pembentukan identitas tersebut.

Integrasi teknologi dalam pendidikan dasar mengharuskan calon guru menguasai kompetensi digital sejak masa perkuliahan. Era digital menghadirkan peluang besar untuk pembelajaran yang lebih personal, kolaboratif, dan kontekstual, namun juga menghadirkan risiko ketimpangan akses dan disinformasi. Penelitian Ifenthaler dan Yau (2020) menunjukkan bahwa calon guru yang dibekali keterampilan digital sejak dini mampu merancang strategi

pembelajaran berbasis teknologi yang efektif, sekaligus menjaga keseimbangan antara interaksi daring dan tatap muka. Penerapan *blended learning*, pemanfaatan *learning management system*, serta penggunaan *Artificial Intelligence* untuk analisis capaian belajar merupakan kompetensi yang harus diasah sejak perkuliahan. Calon guru yang cakap digital bukan hanya siap menghadapi tuntutan Kurikulum Merdeka, tetapi juga mampu membimbing siswa agar memiliki literasi digital yang kritis dan etis.

Transformasi kurikulum di Indonesia menuju Kurikulum Merdeka menempatkan calon guru SD pada posisi strategis untuk mengimplementasikan paradigma pembelajaran yang berpusat pada siswa. Paradigma ini menekankan diferensiasi pembelajaran, *project-based learning*, serta penguatan karakter melalui profil *Pelajar Pancasila*. Calon guru yang sedang dilatih harus terbiasa menyusun rencana pembelajaran yang fleksibel, kreatif, dan responsif terhadap kebutuhan individual siswa. Penelitian oleh Suryani et al. (2022) menunjukkan bahwa guru yang terlatih dalam pendekatan diferensiasi lebih mampu menciptakan pengalaman belajar yang inklusif dan bermakna bagi siswa. Hal ini menegaskan bahwa peran calon guru SD bukan sekadar pengikut kebijakan, melainkan pelaku utama yang menentukan sejauh mana kurikulum benar-benar hidup di ruang kelas.

Perubahan orientasi pendidikan global menuju *holistic education* juga menuntut calon guru SD menyeimbangkan antara capaian akademik dan perkembangan karakter. Pendidikan tidak cukup menghasilkan generasi cerdas secara intelektual, tetapi juga berkarakter kuat, resilien, dan berempati. Studi oleh Lickona (2020) menegaskan bahwa pendidikan karakter efektif dimulai dari interaksi sehari-hari antara guru dan siswa. Calon guru yang sedang dipersiapkan harus menyadari bahwa setiap kata, sikap, dan

keputusan di ruang kelas akan membentuk karakter anak. Oleh karena itu, proses pendidikan guru tidak boleh mengabaikan dimensi moral-spiritual yang menjadi jiwa profesi kependidikan. Melalui integrasi nilai kejujuran, tanggung jawab, kerja sama, dan toleransi ke dalam praktik pembelajaran, calon guru SD dapat menjadi fondasi pendidikan karakter bangsa.

Konteks sosial Indonesia yang majemuk menuntut calon guru SD untuk memiliki kompetensi multikultural. Keberagaman etnis, agama, bahasa, dan budaya merupakan kekayaan sekaligus tantangan dalam praktik pendidikan dasar. Calon guru yang tidak dibekali kompetensi multikultural berisiko memperkuat stereotip dan diskriminasi di kelas. Banks (2021) menegaskan bahwa *multicultural education* harus menjadi bagian integral dari pendidikan guru agar siswa belajar menghargai perbedaan dan membangun kohesi sosial. Praktik pembelajaran yang menghargai keragaman, misalnya melalui proyek kolaboratif lintas budaya atau diskusi tentang nilai toleransi, akan membentuk siswa menjadi warga global yang berempati. Peran calon guru dalam membangun masyarakat inklusif dan damai sangat strategis, karena interaksi pertama anak dengan perbedaan seringkali terjadi di ruang kelas.

Selain aspek pedagogis, calon guru SD juga memiliki tanggung jawab untuk mempersiapkan generasi menghadapi ketidakpastian global. Pandemi COVID-19 menjadi pelajaran berharga bahwa dunia pendidikan harus adaptif menghadapi situasi darurat. Calon guru yang fleksibel, kreatif, dan resilien akan lebih siap menghadapi krisis semacam itu. Penelitian dari Reimers dan Schleicher (2020) menunjukkan bahwa guru yang mampu berinovasi di tengah keterbatasan mampu menjaga kontinuitas pembelajaran dan mendukung kesejahteraan siswa. Calon guru SD perlu dilatih untuk mengembangkan keterampilan manajemen kelas

daring, komunikasi empatik dengan orang tua, serta desain pembelajaran jarak jauh yang efektif. Kemampuan ini akan memastikan bahwa pendidikan dasar tidak terguncang oleh krisis global, melainkan justru menjadi ruang ketahanan sosial yang memperkuat solidaritas masyarakat.

Tanggung jawab calon guru SD dalam membangun pendidikan masa depan juga mencakup aspek penelitian dan pengembangan. Guru tidak hanya sebagai praktisi, tetapi juga sebagai peneliti yang terus mengevaluasi dan memperbaiki praktik pembelajaran. Pendekatan *action research* memberikan ruang bagi guru untuk secara sistematis mengidentifikasi masalah, merancang solusi, dan mengevaluasi dampaknya terhadap siswa (McNiff, 2021). Ketika calon guru terbiasa melakukan penelitian sejak masa perkuliahan, mereka akan lebih reflektif dan inovatif dalam praktik mengajar. Budaya penelitian pada pendidikan dasar akan memperkuat basis kebijakan berbasis bukti serta mempercepat transformasi kurikulum dan pedagogi di tingkat sekolah.

Keterlibatan calon guru SD pada ekosistem pendidikan juga harus diperluas ke ranah kemasyarakatan. Pendidikan masa depan menuntut keterhubungan antara sekolah, keluarga, dan komunitas. Calon guru perlu dilatih untuk membangun kolaborasi dengan orang tua dan masyarakat dalam mendukung pembelajaran anak. Epstein (2019) melalui model *school, family, and community partnership* menunjukkan bahwa kolaborasi yang erat antara sekolah dan komunitas mampu meningkatkan motivasi belajar siswa serta memperkuat relevansi pendidikan. Calon guru yang memiliki keterampilan komunikasi interpersonal, kemampuan manajemen kolaborasi, serta kepedulian sosial akan lebih siap menjadi penghubung antara sekolah dan masyarakat. Hal ini penting agar

pendidikan dasar tidak terjebak dalam isolasi institusional, melainkan hadir sebagai gerakan kolektif membangun generasi.

Peran calon guru SD dalam membangun pendidikan masa depan dapat dipahami sebagai mandat historis sekaligus tanggung jawab moral. Setiap kebijakan pendidikan, sebaik apapun desainnya, pada akhirnya akan menemukan realisasi di tangan guru. Jika calon guru dipersiapkan dengan baik, maka masa depan pendidikan akan lebih cerah; sebaliknya, jika mereka tidak dilatih secara memadai, maka kebijakan hanya akan menjadi dokumen administratif tanpa makna nyata di kelas. Oleh karena itu, investasi terbesar dalam pembangunan pendidikan seharusnya diberikan pada pendidikan guru. Penguatan kapasitas akademik, pedagogik, digital, multikultural, dan spiritual calon guru SD menjadi jalan utama menuju pendidikan yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga adil, inklusif, dan berkelanjutan. Pendidikan masa depan akan lahir dari ruang kelas kecil yang dipimpin oleh guru yang berkomitmen, reflektif, dan visioner, dan calon guru hari ini adalah penentu arah peradaban esok.

Daftar Pustaka

- Al-Azawei, A., & Al-Masoudi, A. (2021). The impact of multimedia integration on conceptual understanding and motivation in primary education. *Education and Information Technologies*, 26(5), 6271–6290. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10550-2>
- Arifin, M. (2023). Pembelajaran berbasis proyek untuk meningkatkan literasi sains di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Dasar Indonesia*, 8(2), 110–124.

- Arifin, M., & Rukmana, H. (2021). Kompetensi guru dalam implementasi pendidikan inklusif: Studi kasus sekolah dasar. *Jurnal Inklusi Pendidikan*, 5(1), 25–39.
- Banks, J. A. (2021). *Multicultural education: Issues and perspectives* (11th ed.). Wiley.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2021). Teacher professional identity: Emerging themes and future directions. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103287. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103287>
- Bray, M. (2021). *Community and school-based management in education: International perspectives*. Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2021). *The right to learn: Creating schools that work*. Jossey-Bass.
- Delgado, M., Chen, W., & Murray, J. (2021). AI as assistive technology for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 25(12), 1365–1382. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821455>
- Epstein, J. L. (2019). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (4th ed.). Routledge.
- Floridi, L., & Cows, J. (2019). A unified framework of five principles for AI in society. *Harvard Data Science Review*, 1(1). <https://doi.org/10.1162/99608f92.8cd550d1>
- Florian, L., & Beaton, M. (2022). Inclusive pedagogy in action: Reflecting on inclusive teaching practices. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 163–178. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.2000685>
- Gibb, N. (2022). Education for sustainable development in primary schools: A practical framework. *Sustainability*, 14(5), 2987. <https://doi.org/10.3390/su14052987>

- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2020). *The knowledge capital of nations: Education and the economics of growth*. MIT Press.
- Hodges, C. (2021). Online and blended learning: From emergency remote teaching to sustainable education. *Educational Technology Research and Development*, 69(1), 1–4.
- Hofman-Bergholm, M. (2021). The role of teachers in promoting education for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 23(1), 5–19. <https://doi.org/10.2478/jtes-2021-0002>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning* (Updated ed.). Center for Curriculum Redesign.
- Ifenthaler, D. (2021). Digital competence of teachers: Preparing for future challenges. *Educational Technology Research and Development*, 69(3), 1289–1294.
- Ifenthaler, D., & Yau, J. Y.-K. (2020). Utilising learning analytics for study success: Reflections on current empirical findings. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 15(4), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s41039-020-00129-8>
- Kemendikbudristek. (2023). *Panduan implementasi Kurikulum Merdeka pada sekolah dasar*. Jakarta: Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi RI.
- Kopnina, H. (2020). Education for sustainable development goals: Critical review and policy directions. *Environmental Education Research*, 26(9–10), 1233–1245.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lickona, T. (2020). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam.

- Livingstone, S. (2021). Digital literacy, online risks, and children's rights. *Journal of Children and Media*, 15(3), 429–435.
- Luckin, R. (2021). AI-powered assessment in education: Opportunities and challenges. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1485–1499.
- Luckin, R., & Cukurova, M. (2023). Designing AI in education for equity and inclusion. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100114. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100114>
- McNiff, J. (2021). *Action research: Principles and practice* (3rd ed.). Routledge.
- Mortier, K. (2021). Community-based inclusive education: An alternative approach in developing countries. *International Journal of Inclusive Education*, 25(4), 389–404.
- Mulyani, S. (2022). Numerasi siswa Indonesia dalam PISA: Tantangan dan strategi pedagogi. *Jurnal Pendidikan Matematika*, 16(1), 55–68.
- NRC. (2020). *Science and engineering for grades 6–12: Investigation and design at the center*. National Academies Press.
- OECD. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- OECD. (2022). *Measuring sustainability in education: Policy perspectives*. OECD Publishing.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2021). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.
- Priyanto, D. (2021). Literasi digital siswa sekolah dasar di Indonesia: Tantangan dan peluang. *Jurnal Teknologi Pendidikan*, 23(2), 145–160.
- Rachmadtullah, R., Zulela, M. S., & Suryadi, R. (2020). Pembelajaran digital di sekolah dasar: Tantangan dan solusi. *Jurnal Pendidikan Dasar Indonesia*, 5(1), 1–12.

- Rahayu, E. (2023). Implementasi kebijakan sekolah Adiwiyata: Konsistensi dan tantangan. *Jurnal Pendidikan Lingkungan*, 12(2), 210–225.
- Ramadhan, A. (2022). Kesadaran etika digital siswa sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Karakter*, 12(3), 234–248.
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020*. OECD Publishing.
- Sachs, J. (2022). *The age of sustainable development* (Updated ed.). Columbia University Press.
- Santoso, A. (2023). Kesenjangan infrastruktur digital di sekolah dasar Indonesia. *Jurnal Kebijakan Pendidikan*, 8(1), 33–47.
- Sari, N. (2022). Afirmasi pendidikan untuk daerah 3T di Indonesia: Beasiswa KIP dan sekolah inklusif. *Jurnal Kebijakan dan Inovasi Pendidikan*, 7(2), 101–115.
- Sterling, S. (2021). Educating for the future we want: Transformative education for sustainable development. *Sustainability*, 13(11), 6113.
- Sterling, S. (2022). Ecological citizenship through experiential sustainability education. *Journal of Environmental Education*, 53(2), 117–133.
- Supriyadi, D. (2022). Literasi budaya lokal sebagai pintu menuju literasi global di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 7(1), 75–90.
- Suryadarma, D., & Jones, G. W. (2020). Education and inequality in Indonesia. *Bulletin of Indonesian Economic Studies*, 56(1), 39–67.
- Suryani, N., Mustadi, A., & Hidayati, T. (2022). Implementasi diferensiasi pembelajaran di sekolah dasar dalam Kurikulum Merdeka. *Jurnal Inovasi Pendidikan Dasar*, 7(2), 85–97.

- Tilbury, D., & Wortman, D. (2020). Curriculum innovations for sustainability: Systemic approaches. *Journal of Curriculum Studies*, 52(5), 635–650.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2020). *21st century skills: Learning for life in our times* (Updated ed.). Jossey-Bass.
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2022). *Digital literacy for education in the 21st century*. UNESCO Publishing.
- UNICEF. (2021). *Out-of-school children: Global report 2021*. UNICEF Publishing.
- Unterhalter, E. (2021). Gender, education, and equality: Critical perspectives. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(1), 1–16.
- World Bank. (2021). *Inclusive education monitoring report*. World Bank.
- World Bank. (2022). *The state of global learning poverty: 2022 update*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1757-2>
- Yoon, J. (2022). Cross-cultural collaboration in virtual classrooms: Lessons for global citizenship education. *Computers & Education*, 184, 104517. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104517>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2022). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher and school education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(3), 1–26. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00279-8>

PENUTUP

Ilmu pendidikan merupakan ranah pengetahuan yang meneguhkan pendidikan sebagai praksis kemanusiaan, bukan sekadar aktivitas teknis. Posisi ilmu pendidikan sebagai fondasi teoretis menempatkan calon guru Sekolah Dasar pada jalur intelektual yang mampu memahami mengapa pendidikan berlangsung, apa tujuan hakiki yang ingin dicapai, serta bagaimana proses belajar mengajar harus diarahkan agar sesuai dengan perkembangan anak. Pada ranah teoretis, ilmu pendidikan membekali calon guru dengan kerangka konseptual untuk menafsirkan fenomena pedagogis, sementara pada ranah praktis ia menghadirkan strategi konkret yang dapat diaplikasikan di ruang kelas. Hubungan dialektis antara teori dan praktik ini menjadikan ilmu pendidikan sebagai peta jalan bagi calon guru SD agar mereka tidak tersesat dalam rutinitas mengajar, melainkan mampu menjalankan misi pendidikan sebagai upaya mencerdaskan sekaligus memanusiakan manusia (Biesta, 2020).

Fondasi teoretis ilmu pendidikan memberikan dasar filosofis yang memperkaya refleksi calon guru mengenai hakikat anak, pengetahuan, dan proses pembelajaran. Filsafat pendidikan menegaskan bahwa pendidikan bukan hanya transfer informasi, tetapi transformasi diri yang berorientasi pada pembentukan kepribadian dan karakter (Noddings, 2021). Calon guru yang memahami dimensi filosofis ini akan mampu merumuskan tujuan pembelajaran yang tidak semata mengejar capaian kognitif, tetapi juga membentuk empati, tanggung jawab, dan keberanian moral. Pada konteks Sekolah Dasar, pemahaman tersebut sangat penting

karena masa kanak-kanak adalah fase krusial bagi perkembangan nilai dasar kehidupan. Ketika calon guru memahami bahwa setiap interaksi pedagogis adalah bagian dari proses pembentukan manusia seutuhnya, maka mereka akan lebih berhati-hati dalam merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran.

Perspektif psikologi pendidikan memperkuat dimensi teoretis ilmu pendidikan dengan menyediakan pemahaman tentang perkembangan kognitif, afektif, dan sosial anak. Pengetahuan tentang tahap perkembangan menurut Piaget, teori *socio-cultural* Vygotsky, atau konsep *multiple intelligences* Gardner tetap relevan, tetapi konteks pendidikan modern menuntut integrasi teori-teori kontemporer mengenai *executive function*, regulasi emosi, dan motivasi belajar intrinsik. Studi terbaru oleh Schunk et al. (2022) menegaskan bahwa calon guru yang memahami dinamika psikologi anak lebih mampu menciptakan iklim kelas yang mendukung motivasi belajar jangka panjang. Di tingkat SD, keterampilan ini menjadi landasan praktis untuk membimbing anak-anak agar berkembang sesuai potensinya, mengingat setiap anak membawa latar belakang berbeda yang harus dipahami secara holistik.

Sosiologi pendidikan memberikan perspektif tambahan bagi calon guru untuk memahami bahwa pembelajaran selalu berlangsung dalam konteks sosial yang kompleks. Sekolah dasar bukan ruang netral, melainkan arena interaksi berbagai latar belakang ekonomi, budaya, dan ideologi. Penelitian oleh Ball (2021) menunjukkan bahwa guru yang memahami dimensi sosial pendidikan lebih siap menghadapi tantangan ketidaksetaraan, eksklusi, dan bias dalam praktik pembelajaran. Calon guru yang memiliki bekal sosiologis dapat menumbuhkan kepekaan sosial, sehingga mereka mampu merancang pembelajaran yang inklusif dan adil. Konteks Indonesia yang multikultural menuntut calon guru

untuk tidak hanya menjadi pengajar, tetapi juga jembatan yang menyatukan keragaman. Ilmu pendidikan, melalui dimensi sosiologisnya, memberikan kerangka bagi calon guru untuk mengelola perbedaan sebagai sumber pembelajaran, bukan sebagai hambatan.

Ranah kurikulum dan pedagogi merupakan aspek praktis yang sangat menentukan bagi calon guru. Kurikulum Merdeka menekankan pembelajaran yang berdiferensiasi, berbasis proyek, dan menumbuhkan profil *Pelajar Pancasila*. Konsep-konsep ini hanya dapat diimplementasikan secara efektif jika calon guru memiliki pemahaman teoretis sekaligus keterampilan praktis yang kuat. Menurut penelitian Suryani et al. (2022), calon guru yang dibekali dengan pengalaman praktik lapangan berbasis kurikulum kontekstual menunjukkan kemampuan lebih tinggi dalam mendesain pembelajaran yang relevan dengan kehidupan siswa. Ilmu pendidikan di sini berfungsi sebagai jembatan antara kebijakan dan praktik, membantu calon guru menerjemahkan idealisme kurikulum ke dalam kegiatan belajar yang nyata, menarik, dan bermakna.

Peran ilmu pendidikan sebagai fondasi praktis juga tampak pada aspek manajemen kelas. Guru SD menghadapi dinamika kelas yang penuh energi, keberagaman karakter, dan kebutuhan khusus. Tanpa bekal pengetahuan teoretis tentang manajemen perilaku, motivasi, dan dinamika kelompok, guru akan mudah kewalahan. Penelitian Emmer dan Sabornie (2021) menunjukkan bahwa manajemen kelas efektif bukan hanya soal disiplin, melainkan menciptakan struktur, rutinitas, dan relasi positif yang mendukung iklim belajar kondusif. Calon guru yang memahami prinsip ini akan mampu mengelola kelas bukan sebagai ruang kendali, melainkan sebagai ruang tumbuh yang menyeimbangkan keteraturan dan kebebasan. Ilmu pendidikan menyediakan instrumen konseptual

maupun praktis untuk membangun kelas sebagai komunitas belajar yang hidup.

Integrasi teknologi dan *Artificial Intelligence* memperluas horizon ilmu pendidikan. Perubahan paradigma pembelajaran akibat digitalisasi menuntut calon guru SD memahami bagaimana teknologi dapat memperkuat praktik pedagogis. Menurut Holmes et al. (2022), AI mampu menghadirkan pembelajaran adaptif, asesmen formatif berbasis data, dan personalisasi pengalaman belajar. Namun teknologi tidak dapat menggantikan peran humanistik guru sebagai teladan moral dan emosional. Ilmu pendidikan membekali calon guru dengan kerangka etis agar pemanfaatan teknologi tetap selaras dengan nilai kemanusiaan. Hal ini menjadi sangat penting agar calon guru tidak terjebak pada euforia teknologi, tetapi tetap menempatkan siswa sebagai pusat proses belajar. Penerapan teknologi yang berorientasi pada kemanusiaan inilah yang akan menjaga pendidikan dasar tetap relevan sekaligus humanis.

Dimensi etika pendidikan memperkaya fondasi teoretis dan praktis calon guru SD. Guru tidak hanya mengajarkan kebenaran akademik, tetapi juga menjadi model integritas dan keadilan. Kajian oleh Campbell (2021) menunjukkan bahwa dilema etis dalam pendidikan seringkali muncul di ruang kelas ketika guru harus menyeimbangkan kepentingan individu, kelompok, dan institusi. Calon guru yang memahami teori etika pendidikan lebih siap membuat keputusan yang bijak, transparan, dan berpihak pada kepentingan terbaik anak. Pada tahap ini, ilmu pendidikan membentuk kesadaran moral calon guru agar mereka memandang profesi mengajar bukan sekadar pekerjaan, melainkan panggilan etis untuk membangun masyarakat yang lebih adil dan beradab.

Konsep *lifelong learning* atau pembelajaran sepanjang hayat menjadi kerangka yang mengikat seluruh peran calon guru. Ilmu

pendidikan tidak boleh dipahami sebagai pengetahuan yang selesai dipelajari pada masa perkuliahan, melainkan sebagai jalan hidup profesional yang menuntut keterbukaan pada pembaruan. Menurut OECD (2021), guru yang memiliki orientasi pembelajaran sepanjang hayat lebih adaptif menghadapi perubahan kurikulum, perkembangan teknologi, dan dinamika sosial. Calon guru SD harus disiapkan untuk terus belajar, meneliti, dan memperbarui praktik mengajarnya, karena pendidikan masa depan akan selalu berada dalam arus perubahan. Ilmu pendidikan, dalam konteks ini, berfungsi sebagai kompas yang menjaga arah, agar perubahan tidak menjauhkan pendidikan dari tujuan fundamentalnya.

Peran ilmu pendidikan sebagai fondasi teoretis dan praktis bagi calon guru SD menemukan puncaknya pada orientasi kemanusiaan. Pendidikan masa depan akan menghadapi tekanan globalisasi, digitalisasi, dan komersialisasi, tetapi guru yang berakar kuat pada ilmu pendidikan akan mampu menjaga pendidikan tetap berorientasi pada manusia. Biesta (2020) mengingatkan bahwa tujuan pendidikan bukan hanya *qualification* dan *socialization*, tetapi juga *subjectification*, yakni membentuk manusia yang mampu mengambil tanggung jawab atas hidupnya sendiri dan dunia yang ditempatinya. Calon guru SD yang memahami esensi ini akan menjadi penggerak utama lahirnya generasi yang kritis, peduli, dan bertanggung jawab. Ilmu pendidikan menyediakan landasan agar proses membangun generasi tidak kehilangan arah, sehingga pendidikan benar-benar menjadi pilar peradaban.

Konstruksi teoretis dan praktis ilmu pendidikan yang telah dibahas menunjukkan bahwa perannya bagi calon guru SD bukan sekadar bekal akademik, melainkan identitas profesional. Pengetahuan tentang filsafat, psikologi, sosiologi, kurikulum, pedagogi, teknologi, etika, dan pembelajaran sepanjang hayat

membentuk mozaik yang utuh. Ketika mozaik itu terinternalisasi, calon guru akan melihat dirinya bukan hanya sebagai pengajar mata pelajaran, tetapi sebagai pendidik sejati yang mengemban tanggung jawab membangun masa depan bangsa. Penutup ini menegaskan bahwa ilmu pendidikan adalah fondasi yang tidak bisa ditawar, karena tanpa fondasi yang kokoh, bangunan pendidikan mudah rapuh diterpa gelombang perubahan. Sebaliknya, fondasi ilmu pendidikan yang kuat akan melahirkan calon guru SD yang tangguh, reflektif, inovatif, dan visioner, sehingga mereka mampu menjadikan pendidikan dasar sebagai pijakan kokoh menuju masa depan yang lebih adil, humanis, dan berkelanjutan.

Daftar Pustaka

- Ball, S. J. (2021). *The education debate* (4th ed.). Policy Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv1n6pv70>
- Biesta, G. (2020). *Educational research: An unorthodox introduction*. Bloomsbury Academic.
- Campbell, E. (2021). The ethical teacher: Reconsidering ethical decision-making in classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103275.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103275>
- Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (2021). *Classroom management for middle and elementary schools* (11th ed.). Pearson.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (3rd ed.). Basic Books.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning* (Updated ed.). Center for Curriculum Redesign.
- Noddings, N. (2021). *Care ethics and education*. Bloomsbury Academic.

- OECD. (2021). *Teachers and leaders in schools: Supporting effective instruction*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/4d4f02e5-en>
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Orion Press.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2022). *Motivation in education: Theory, research, and practice* (6th ed.). Pearson.
- Suryani, N., Mustadi, A., & Hidayati, T. (2022). Implementasi kurikulum kontekstual dalam praktik pengalaman lapangan mahasiswa calon guru SD. *Jurnal Inovasi Pendidikan Dasar*, 7(2), 85–97.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

GLOSSARIUM

Adaptasi Kurikulum – Adaptasi kurikulum merupakan proses penyesuaian isi, metode, dan strategi pembelajaran agar selaras dengan kebutuhan peserta didik yang beragam serta konteks sosial-budaya lokal yang melingkupinya. Penyesuaian ini menjadikan kurikulum lebih relevan, fleksibel, dan responsif terhadap dinamika masyarakat, teknologi, maupun perkembangan psikologis anak.

Afektif – Ranah afektif mencakup aspek pendidikan yang berhubungan dengan sikap, nilai, emosi, dan perasaan yang mengarahkan perilaku peserta didik. Penguasaan ranah ini memungkinkan terbentuknya pribadi yang berkarakter, empatik, serta memiliki kesadaran moral yang kuat.

Agen Transformasi Sosial – Guru dipandang sebagai agen transformasi sosial karena ia memiliki peran strategis dalam mengubah pola pikir, perilaku, dan orientasi masyarakat menuju peradaban yang lebih adil dan berkeadaban. Melalui pendidikan, guru menanamkan nilai progresif, memfasilitasi perubahan sosial, dan menumbuhkan kesadaran kolektif tentang pentingnya pembangunan manusia.

Akses Pendidikan – Akses pendidikan berarti ketersediaan kesempatan yang setara bagi seluruh anak untuk memperoleh layanan pendidikan

tanpa memandang latar belakang sosial, ekonomi, gender, maupun geografis. Prinsip ini menekankan keadilan sosial sebagai dasar agar setiap individu memiliki peluang berkembang optimal melalui pendidikan berkualitas.

Andragogi – Andragogi adalah ilmu sekaligus seni mengajar orang dewasa yang menekankan prinsip kemandirian, pengalaman hidup, dan kebutuhan kontekstual sebagai sumber utama pembelajaran. Berbeda dari pedagogi, andragogi menempatkan pembelajar dewasa sebagai subjek aktif yang mampu mengarahkan dan merefleksikan proses belajarnya sendiri.

Asesmen Formatif – Asesmen formatif merupakan penilaian berkelanjutan yang dilakukan guru untuk memantau perkembangan belajar siswa secara real time serta memberikan umpan balik konstruktif. Melalui asesmen ini, guru dapat menyesuaikan strategi mengajar sehingga pembelajaran menjadi lebih adaptif dan efektif.

Asesmen Sumatif – Asesmen sumatif adalah evaluasi yang dilakukan pada akhir periode pembelajaran untuk mengukur tingkat capaian belajar siswa terhadap standar kompetensi yang ditetapkan. Penilaian ini berfungsi sebagai indikator keberhasilan program belajar sekaligus dasar pengambilan keputusan pendidikan selanjutnya.

Belajar Sepanjang Hayat – Belajar sepanjang hayat merupakan konsep bahwa manusia terus belajar pada setiap fase kehidupannya, dari masa kanak-kanak hingga usia lanjut. Prinsip ini menekankan pendidikan sebagai proses berkesinambungan untuk menyesuaikan diri dengan perubahan sosial, teknologi, dan tantangan global.

Bloom's Taxonomy – Bloom's Taxonomy adalah kerangka hierarkis yang mengklasifikasikan tujuan belajar ke dalam ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik. Taksonomi ini menjadi panduan penting bagi guru dalam merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran secara sistematis.

Budaya Sekolah – Budaya sekolah adalah sistem nilai, tradisi, norma, dan praktik yang mengatur interaksi seluruh warga sekolah, sekaligus membentuk identitas dan iklim pendidikan. Ia berfungsi sebagai roh pendidikan yang menentukan kualitas pembelajaran, kedisiplinan, serta keterhubungan sosial di lingkungan sekolah.

Capaian Pembelajaran – Capaian pembelajaran merujuk pada kompetensi pengetahuan, keterampilan, dan sikap yang diharapkan dapat dicapai siswa pada tahap tertentu. Indikator ini menjadi tolok ukur keberhasilan kurikulum sekaligus panduan evaluasi mutu pendidikan.

Civic Literacy – Civic literacy adalah literasi kewargaan yang menekankan kesadaran akan hak,

kewajiban, dan tanggung jawab sosial sebagai warga negara. Literasi ini mempersiapkan siswa untuk berpartisipasi aktif dalam kehidupan demokratis yang adil, kritis, dan inklusif.

Classroom Management – Classroom management adalah strategi guru dalam mengatur dinamika kelas agar tercipta lingkungan belajar yang kondusif, aman, dan terstruktur. Manajemen kelas yang efektif mendorong keterlibatan siswa, meminimalisasi gangguan, serta memaksimalkan waktu belajar.

Collaborative Learning – Collaborative learning adalah model pembelajaran yang menekankan kerja sama antar siswa dalam kelompok untuk membangun pengetahuan bersama. Pendekatan ini meningkatkan keterampilan komunikasi, tanggung jawab kolektif, dan rasa saling menghargai.

Constructivism – Constructivism merupakan teori belajar yang menyatakan bahwa siswa membangun pengetahuan melalui pengalaman nyata dan interaksi sosial. Guru dalam pendekatan ini bertindak sebagai fasilitator yang mendorong eksplorasi, refleksi, dan konstruksi makna.

Critical Thinking – Critical thinking adalah kemampuan berpikir analitis, reflektif, logis, dan kreatif dalam memecahkan masalah serta mengambil keputusan yang tepat. Keterampilan ini esensial untuk menghadapi kompleksitas informasi dan tantangan abad ke-21.

Curriculum Differentiation – Curriculum differentiation adalah strategi penyesuaian kurikulum berdasarkan kebutuhan, minat, dan kemampuan unik siswa. Tujuannya menciptakan pembelajaran yang inklusif, personal, dan menantang sesuai potensi masing-masing individu.

Deep Learning (Pembelajaran Mendalam) – Deep learning atau pembelajaran mendalam adalah strategi belajar yang berfokus pada pemahaman konseptual, keterhubungan ide, dan refleksi kritis, bukan sekadar hafalan. Model ini mendorong siswa untuk berpikir mendalam, kreatif, dan aplikatif terhadap pengetahuan.

Digital Literacy – Digital literacy adalah kemampuan individu menggunakan teknologi digital secara efektif, kritis, dan etis. Literasi ini mencakup keterampilan teknis, analisis informasi, serta kesadaran etika dalam ekosistem digital.

Disiplin Positif – Disiplin positif adalah pendekatan pengelolaan perilaku siswa yang menekankan pembinaan karakter dan kesadaran diri, bukan sekadar pemberian hukuman. Fokusnya pada menanamkan tanggung jawab, rasa hormat, dan pengendalian diri secara konstruktif.

Educational Leadership – *Educational leadership* merujuk pada kepemimpinan dalam dunia pendidikan, yang mencakup kemampuan kepala sekolah, guru, maupun pemangku kepentingan lain dalam mengarahkan visi, misi, dan praktik pembelajaran. Kepemimpinan ini berfungsi menciptakan iklim sekolah yang sehat,

memotivasi guru, serta memastikan tercapainya kualitas pendidikan secara berkelanjutan.

Empati – Empati adalah kemampuan memahami dan merasakan kondisi emosional orang lain dengan penuh kepedulian, sehingga mendorong hubungan yang hangat dan bermakna. Dalam pendidikan, empati memungkinkan guru membangun komunikasi yang lebih inklusif, menumbuhkan kepercayaan, dan menciptakan ruang belajar yang manusiawi.

Evaluasi Pendidikan – Evaluasi pendidikan merupakan proses sistematis untuk menilai efektivitas program, metode, maupun hasil belajar, dengan tujuan memperbaiki dan meningkatkan mutu pendidikan. Melalui evaluasi, para pendidik dan pembuat kebijakan dapat mengambil keputusan berbasis data untuk mendukung pencapaian tujuan belajar.

Evidence-Based Practice – *Evidence-based practice* adalah praktik pendidikan yang dirancang berdasarkan data, riset empiris, dan bukti ilmiah agar hasilnya terukur dan relevan. Pendekatan ini membantu guru dan sekolah menghindari keputusan spekulatif serta memastikan pembelajaran sejalan dengan temuan terbaik dalam penelitian.

Experiential Learning – *Experiential learning* adalah proses belajar yang menekankan pengalaman langsung sebagai sumber utama pembentukan pengetahuan, keterampilan,

dan sikap. Melalui pengalaman nyata, siswa diajak merefleksikan tindakan, menarik makna, dan menerapkannya dalam konteks baru secara lebih mendalam.

Feedback – *Feedback* atau umpan balik adalah respon yang diberikan guru kepada siswa untuk mengarahkan, memperbaiki, dan meningkatkan kualitas hasil belajar. Umpan balik yang konstruktif tidak hanya bersifat korektif, tetapi juga memotivasi siswa untuk terus berkembang.

Filsafat Pendidikan – Filsafat pendidikan adalah cabang filsafat yang mengkaji hakikat, tujuan, nilai, serta arah pendidikan dalam kehidupan manusia. Disiplin ini memberikan kerangka reflektif bagi guru dan praktisi dalam merumuskan keputusan yang bersifat etis, teoritis, dan praktis.

Gender Equality in Education – *Gender equality in education* adalah prinsip kesetaraan hak belajar antara laki-laki dan perempuan tanpa diskriminasi. Pendidikan yang berkeadilan gender menjamin akses, partisipasi, dan peluang yang sama bagi seluruh anak untuk berkembang sesuai potensinya.

Global Citizenship – *Global citizenship* adalah kesadaran individu sebagai warga dunia yang memiliki tanggung jawab sosial, etis, dan ekologis terhadap isu global. Literasi ini menumbuhkan sikap toleran, kolaboratif, dan peduli terhadap keberlanjutan planet serta keadilan antarbangsa.

Habitus Pendidikan – Habitus pendidikan adalah pola perilaku, kebiasaan, dan nilai yang terbentuk dalam proses belajar serta melekat pada individu maupun kelompok. Habitus ini mencerminkan internalisasi norma sosial dan budaya yang memengaruhi cara seseorang berpikir, bersikap, dan bertindak dalam dunia pendidikan.

Holistic Education – *Holistic education* adalah pendekatan pendidikan yang menekankan perkembangan kognitif, afektif, sosial, fisik, dan spiritual secara utuh. Pendidikan holistik memandang manusia sebagai makhluk multidimensi yang harus berkembang seimbang dalam berbagai aspek kehidupannya.

Human Capital – *Human capital* adalah konsep yang melihat pendidikan sebagai investasi jangka panjang untuk meningkatkan kualitas sumber daya manusia. Pendidikan yang baik diyakini mampu meningkatkan produktivitas, kreativitas, serta daya saing bangsa dalam menghadapi tantangan global.

Inklusivitas Pendidikan – Inklusivitas pendidikan menegaskan prinsip bahwa semua anak, termasuk mereka yang berkebutuhan khusus atau berasal dari kelompok minoritas, berhak belajar bersama dalam lingkungan yang sama. Inklusivitas menciptakan keadilan sosial, mengurangi diskriminasi, dan memperkuat solidaritas antarindividu.

Indikator Kinerja – Indikator kinerja adalah tolok ukur atau parameter yang digunakan untuk menilai sejauh mana tujuan pendidikan telah tercapai. Indikator ini menjadi pedoman evaluasi baik bagi guru, sekolah, maupun pembuat kebijakan untuk merumuskan strategi perbaikan.

Integritas Akademik – Integritas akademik adalah komitmen terhadap kejujuran, tanggung jawab, dan etika dalam seluruh proses pendidikan, termasuk penelitian dan pembelajaran. Nilai ini penting untuk mencegah plagiarisme, kecurangan, serta menjaga kepercayaan publik terhadap lembaga pendidikan.

Integrasi Teknologi – Integrasi teknologi adalah pemanfaatan perangkat digital dan sumber daya teknologi untuk meningkatkan efektivitas proses belajar mengajar. Penerapan ini meliputi penggunaan aplikasi pendidikan, analitik data belajar, hingga kecerdasan buatan untuk personalisasi pembelajaran.

Interdisipliner – Interdisipliner adalah pendekatan yang menggabungkan berbagai disiplin ilmu untuk memahami dan memecahkan persoalan pendidikan secara lebih komprehensif. Model ini mendorong kolaborasi lintas bidang serta menghasilkan inovasi yang relevan dengan tantangan kompleks.

Kearifan Lokal – Kearifan lokal adalah nilai, tradisi, dan praktik budaya yang diwariskan oleh masyarakat setempat dan dapat dijadikan sumber

belajar. Integrasi kearifan lokal ke dalam pendidikan memperkuat identitas, memperkaya pengetahuan, serta menanamkan kesadaran budaya pada generasi muda.

Kemandirian Belajar – Kemandirian belajar adalah kemampuan siswa mengatur, memantau, dan mengendalikan proses belajarnya sendiri secara bertanggung jawab. Kompetensi ini penting agar siswa tumbuh menjadi individu yang reflektif, proaktif, dan tahan menghadapi tantangan.

Karakter – Karakter adalah kumpulan nilai moral, etika, dan sikap yang tertanam dalam diri seseorang dan tercermin dalam perilaku sehari-hari. Pendidikan karakter bertujuan membentuk manusia yang bermoral, bertanggung jawab, dan berintegritas.

Kompetensi Pedagogis – Kompetensi pedagogis adalah kemampuan guru dalam merancang, melaksanakan, serta mengevaluasi proses pembelajaran yang sesuai dengan karakteristik peserta didik. Kompetensi ini mencakup pemahaman teori belajar, penguasaan metode, serta kemampuan mengelola kelas agar tercipta pengalaman belajar yang efektif dan bermakna.

Kompetensi Profesional – Kompetensi profesional adalah kapasitas guru untuk menguasai bidang studi yang diajarkan, termasuk penguasaan materi, struktur keilmuan, dan metodologi pengembangannya. Guru yang memiliki

kompetensi profesional mampu menyajikan pembelajaran yang akurat, relevan, dan menumbuhkan rasa ingin tahu siswa.

Kompetensi Sosial – Kompetensi sosial adalah kemampuan guru berinteraksi secara efektif dengan peserta didik, rekan sejawat, orang tua, serta masyarakat luas. Dimensi ini menekankan keterampilan komunikasi, kolaborasi, dan empati agar tercipta hubungan harmonis dalam ekosistem pendidikan.

Kompetensi Spiritual – Kompetensi spiritual adalah kesadaran dan kemampuan guru untuk menjalankan profesi berdasarkan nilai moral, etika, serta keyakinan spiritual yang dianut. Kompetensi ini menuntun guru agar menghadirkan pembelajaran yang humanis, penuh ketulusan, dan bernilai transendental.

Kurikulum Merdeka – Kurikulum Merdeka adalah kurikulum terbaru di Indonesia yang menekankan fleksibilitas pembelajaran, diferensiasi, serta penguatan *Profil Pelajar Pancasila*. Kurikulum ini dirancang agar peserta didik menjadi pembelajar sepanjang hayat yang mandiri, kritis, kreatif, serta berkarakter.

Learning Analytics – *Learning analytics* adalah pendekatan analisis data pembelajaran untuk memantau, memahami, dan meningkatkan proses belajar siswa. Melalui pemanfaatan teknologi, analitik ini memungkinkan guru mengambil keputusan berbasis data guna meningkatkan efektivitas strategi mengajar.

Learning Outcomes – *Learning outcomes* adalah hasil belajar yang dicapai siswa dalam bentuk pengetahuan, keterampilan, maupun sikap setelah mengikuti suatu proses pendidikan. Rumusan outcomes menjadi acuan evaluasi kualitas pembelajaran sekaligus standar pencapaian kompetensi.

Literasi Baru – Literasi baru mencakup literasi digital, numerasi, sains, budaya, kewargaan, serta ekologis yang dianggap penting dalam abad ke-21. Literasi ini membekali generasi muda agar mampu beradaptasi dengan perubahan global sekaligus berpartisipasi aktif dalam kehidupan sosial.

Literasi Ekologis – Literasi ekologis adalah pemahaman mengenai pentingnya menjaga keberlanjutan lingkungan hidup serta kesadaran akan hubungan manusia dengan alam. Literasi ini menumbuhkan tanggung jawab ekologis sehingga peserta didik mampu berkontribusi pada pembangunan berkelanjutan.

Media Pembelajaran – Media pembelajaran adalah segala alat bantu yang digunakan guru untuk memudahkan penyampaian materi dan memperjelas pemahaman siswa. Media ini dapat berupa visual, audio, maupun digital, yang dirancang sesuai kebutuhan belajar dan karakteristik peserta didik.

Metakognisi – Metakognisi adalah kesadaran individu terhadap proses berpikirnya sendiri, termasuk kemampuan merencanakan, memantau, dan mengevaluasi strategi belajar. Keterampilan

ini penting untuk melatih siswa menjadi pembelajar reflektif yang mampu mengatur kognisinya secara mandiri.

Modal Sosial – Modal sosial adalah jaringan hubungan sosial yang dilandasi kepercayaan, norma, dan nilai yang mendukung keberhasilan pendidikan. Keberadaan modal sosial memperkuat kolaborasi antara sekolah, keluarga, dan masyarakat dalam membangun ekosistem pendidikan yang kondusif.

Motivasi Belajar – Motivasi belajar adalah dorongan internal maupun eksternal yang memengaruhi semangat, perhatian, dan keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran. Motivasi yang kuat mendorong siswa untuk bertahan menghadapi kesulitan, mengejar prestasi, serta mengembangkan potensi diri.

Multikulturalisme – Multikulturalisme adalah prinsip pendidikan yang menekankan penerimaan, penghargaan, dan perayaan keberagaman budaya dalam kehidupan sekolah. Nilai ini mendorong terciptanya lingkungan belajar yang toleran, inklusif, serta menghargai identitas setiap individu.

Nilai Instrumental – Nilai instrumental adalah nilai yang berfungsi sebagai sarana atau alat untuk mencapai tujuan pendidikan. Nilai ini berperan praktis dalam mengarahkan perilaku siswa menuju pencapaian visi pendidikan yang lebih luas.

Nilai Intrinsik – Nilai intrinsik adalah nilai yang memiliki makna pada dirinya sendiri tanpa harus

dihubungkan dengan tujuan lain. Nilai ini bersifat fundamental karena menjadi dasar motivasi moral dan etika dalam proses pendidikan.

Norma Sekolah – Norma sekolah adalah aturan yang berlaku bagi seluruh warga sekolah dan menjadi pedoman perilaku sehari-hari. Norma ini menciptakan keteraturan, rasa aman, serta disiplin yang menunjang proses pembelajaran.

Pendidikan Berkeadilan – Pendidikan berkeadilan adalah sistem pendidikan yang menjamin akses, kesempatan, serta perlakuan setara bagi semua peserta didik. Prinsip ini memastikan bahwa tidak ada anak yang terpinggirkan karena perbedaan gender, status sosial, atau kondisi fisik.

Pendidikan Berkelanjutan – Pendidikan berkelanjutan adalah pendekatan yang mengintegrasikan nilai keberlanjutan lingkungan, sosial, dan ekonomi ke dalam pembelajaran. Konsep ini membekali peserta didik dengan kesadaran ekologis serta tanggung jawab terhadap masa depan planet.

Pendidikan Inklusif – Pendidikan inklusif adalah sistem yang mengakomodasi semua anak tanpa diskriminasi, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus. Sistem ini menekankan kolaborasi, diferensiasi, serta penghargaan terhadap keberagaman dalam proses belajar.

Pendidikan Karakter – Pendidikan karakter adalah upaya sistematis untuk membentuk moral, etika, dan nilai kebajikan pada peserta didik. Pendidikan ini bertujuan menumbuhkan pribadi yang berintegritas, bertanggung jawab, serta berkontribusi positif bagi masyarakat.

Pedagogi Reflektif – Pedagogi reflektif adalah pendekatan mengajar yang menekankan perenungan kritis guru dan siswa terhadap pengalaman belajar. Dengan refleksi, proses pendidikan menjadi lebih mendalam, kontekstual, dan berorientasi pada perubahan diri.

Pengelolaan Kelas – Pengelolaan kelas adalah proses mengatur dinamika interaksi di ruang kelas agar mendukung pembelajaran efektif dan menyenangkan. Strategi ini meliputi pengaturan fisik, pengendalian perilaku, serta penciptaan iklim belajar yang kondusif.

Penilaian Alternatif – Penilaian alternatif adalah bentuk evaluasi non-tradisional yang menggunakan portofolio, proyek, atau observasi untuk menilai kemampuan siswa. Pendekatan ini memberikan gambaran lebih komprehensif tentang keterampilan dan kreativitas peserta didik.

Penelitian Tindakan Kelas (PTK) – PTK adalah penelitian yang dilakukan guru untuk memperbaiki praktik pembelajaran secara langsung di kelas melalui siklus refleksi dan tindakan. PTK memungkinkan guru menjadi inovator sekaligus peneliti dalam profesinya.

Perencanaan Kurikulum – Perencanaan kurikulum adalah proses merancang isi, tujuan, strategi, dan evaluasi pembelajaran secara sistematis. Tahapan ini penting agar kurikulum mampu menjawab kebutuhan siswa sekaligus tantangan sosial dan global.

Personalized Learning – *Personalized learning* adalah pendekatan pembelajaran yang disesuaikan dengan kebutuhan, minat, dan gaya belajar unik setiap siswa. Model ini menempatkan peserta didik sebagai pusat proses belajar sehingga mereka dapat berkembang sesuai potensinya.

Piagetian Theory – *Piagetian theory* adalah teori perkembangan kognitif yang dikemukakan Jean Piaget, menekankan bahwa anak membangun pengetahuan melalui tahapan perkembangan yang khas. Teori ini menjadi dasar penting bagi guru untuk menyesuaikan metode belajar dengan kemampuan anak.

Profil Pelajar Pancasila – Profil Pelajar Pancasila adalah gambaran kompetensi ideal peserta didik Indonesia yang mencerminkan nilai-nilai Pancasila. Profil ini mencakup dimensi beriman, mandiri, gotong royong, bernalar kritis, kreatif, serta berkebinekaan global.

Psikomotorik – Psikomotorik adalah ranah pembelajaran yang berkaitan dengan keterampilan fisik, koordinasi, dan gerakan tubuh. Ranah ini penting untuk melatih keterampilan praktis sekaligus mendukung perkembangan kognitif dan afektif.

Reflective Practice – *Reflective practice* adalah kebiasaan guru melakukan refleksi kritis terhadap praktik mengajarnya untuk meningkatkan kualitas pembelajaran. Praktik ini mendorong guru menjadi pembelajar sepanjang hayat yang terus berkembang profesional.

Scaffolding – *Scaffolding* adalah dukungan bertahap dari guru untuk membantu siswa mencapai kemandirian dalam belajar. Dukungan ini diberikan secara proporsional dan dilepas secara perlahan ketika siswa sudah mampu belajar mandiri.

Sosiologi Pendidikan – Sosiologi pendidikan adalah kajian tentang hubungan timbal balik antara pendidikan dengan masyarakat, termasuk peran sekolah dalam reproduksi sosial. Bidang ini menjelaskan bagaimana pendidikan dipengaruhi oleh faktor budaya, ekonomi, dan politik.

Transformasi Pendidikan – Transformasi pendidikan adalah perubahan mendasar dalam sistem pendidikan agar lebih relevan dengan perkembangan zaman dan tantangan global. Transformasi ini mencakup inovasi kurikulum, pedagogi, teknologi, serta tata kelola pendidikan.

UNESCO Education 2030 – *UNESCO Education 2030* adalah agenda global yang menekankan pentingnya pendidikan berkualitas, inklusif, setara, dan berkeadilan sebagai tujuan pembangunan berkelanjutan. Agenda ini menjadi kompas internasional untuk memastikan setiap

individu memperoleh hak pendidikan sepanjang hayat.

RIWAYAT HIDUP PENULIS



Dr. Drs. Endi Rochaendi, M.Pd., merupakan Lektor Manajemen Pendidikan di Program Studi Pendidikan Guru Sekolah Dasar (S-1) Universitas Alma Ata, Yogyakarta. Karier dimulai sebagai Pembantu Pimpinan di Kantor Depdikbud Kabupaten Majalengka, Jawa Barat, pada tahun 1991, sebelum melanjutkan tugas sebagai Fungsional Umum di Dinas Pendidikan Pemerintah Kabupaten Majalengka. Selama di pemerintahan, mengemban berbagai posisi jabatan struktural dengan fokus pada perencanaan program dan evaluasi pendidikan. Pada tahun 2019, berpindah tugas sebagai Tenaga Pengajar di Sekolah Tinggi Farmasi (STF) YPIB Cirebon, Jawa Barat, dan sejak tahun 2020 hingga saat ini menjabat sebagai Dosen di Universitas Alma Ata (UAA) Yogyakarta. Pendidikan dasar dan menengah diselesaikan di kampung kelahiran, Desa Loji, Kecamatan Jatiwangi, Kabupaten Majalengka, Jawa Barat. Gelar S-1 Perencanaan Pendidikan diperoleh di IKIP Jakarta (sekarang Universitas Negeri Jakarta) pada tahun 1990, disusul dengan S-2 Administrasi Pendidikan di IKIP Bandung (sekarang Universitas Pendidikan Indonesia) pada tahun 1999, dan S-3 Administrasi Pendidikan di Universitas Pendidikan Indonesia, Bandung, pada tahun 2018. Dalam beberapa tahun terakhir, di Prodi S-1 PGSD UAA, mengampu mata kuliah seperti manajemen pendidikan, manajemen berbasis sekolah, manajemen kelas, kepemimpinan pendidikan, profesi keguruan, pengembangan kurikulum, filsafat pendidikan, dan ilmu pendidikan. Di Prodi S-2 Pendidikan Agama Islam UAA, mengajar mata kuliah Analisis Kebijakan Pendidikan Agama Islam dan Inovasi Pengelolaan dan Kelembagaan Agama Islam.



Dr. Yusinta Dwi Ariyani, M.Pd. Lahir di Bantul, Yogyakarta, pada tanggal 10 Juli 1989. Menyelesaikan pendidikan dasar dan menengah di daerah asalnya, kemudian melanjutkan studi pada Program Studi Pendidikan Guru Sekolah Dasar (PGSD), Fakultas Ilmu Pendidikan Universitas Negeri Yogyakarta (UNY) pada tahun 2008. Gelar Sarjana Pendidikan (S.Pd.) diperoleh pada

tahun 2012. Pada tahun yang sama, melanjutkan pendidikan ke Program Pascasarjana UNY pada Program Studi Pendidikan Dasar, dan pada tahun 2014 berhasil meraih gelar Magister Pendidikan (M.Pd.). Selanjutnya, pada tahun 2020 menempuh studi doctoral (S3) pada Program Studi Pendidikan Dasar UNY dan berhasil memperoleh gelar Doktor pada tahun 2025.

Karier akademik dimulai pada tahun 2016 sebagai dosen pada Program Studi PGSD Universitas Alma Ata Yogyakarta. Mata kuliah yang diampu meliputi Konsep Dasar IPS, Pembelajaran IPS SD, Strategi Belajar Mengajar, Ilmu Sosial Budaya Dasar (ISBD), Pendidikan Multikultural, Pendidikan Berbasis Budaya Lokal, dan Pendidikan Karakter. Selain mengampu perkuliahan, aktif pula dalam kegiatan nasional yang diselenggarakan oleh Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, antara lain sebagai Supervisor Diklat Lembaga Pengembangan dan Pemberdayaan Kepala Sekolah (LPPKS) pada tahun 2020.

Kegiatan akademik dan penelitian diwujudkan melalui berbagai karya ilmiah, di antaranya buku *Indahnya Kebersamaan: Modul Pendidikan Multikultural Berbasis Karakter Nasionalisme pada Pembelajaran Tematik* dan *Hidup Rukun: Pop Up Book Berbasis Karakter Nasionalisme untuk Siswa Kelas 1 SD*, yang merupakan hasil penelitian dengan dukungan hibah DRPM Kemenristekdikti tahun anggaran 2019, 2020, 2023, 2024, dan 2025. Karya lainnya meliputi buku mengenai strategi belajar mengajar, *Living Values*

Education, penelitian tindakan kelas, serta panduan proyek Ilmu Pengetahuan Alam dan Sosial (IPAS) SD pada Kurikulum Merdeka yang dilengkapi lembar kerja peserta didik.



Ahmad Syamsul Arifin, M.Pd.I., seorang akademisi yang tertarik pada bidang Manajemen Pendidikan. Ia memulai pendidikan tingginya dengan meraih gelar Sarjana di bidang Tadris Pendidikan Fisika di tahun 2007 dari UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, kemudian melanjutkan studi pascasarjana di bidang Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah di tahun 2010 dari

IAIN Sunan Ampel, Surabaya. Pengalaman profesionalnya dalam bidang pendidikan dimulai sejak tahun 2011 saat menjadi dosen di Program Studi S1- Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah (PGMI) Universitas Alma Ata. Selama karier profesionalnya, ia pernah diangkat menjadi ketua program studi, ketua kantor jaminan mutu hingga sekretaris pimpinan. Saat ini, ia dipercaya menjadi Sekretaris Program studi S1-PGMI UAA sekaligus mendapat kepercayaan menjadi Asisten Pengembangan Sekolah Dasar dan Menengah di Yayasan Alma Ata. Dalam karier akademiknya, ia diangkat menjadi Lektor pada tahun 2018 dan memperoleh sertifikasi dosen di tahun 2019. Saat ini ia masih aktif mengajar dan mengampu beberapa mata kuliah, termasuk Manajemen Pendidikan, Manajemen Berbasis Madrasah, Pengembangan Desain Pembelajaran Tematik Integratif, Pengembangan Kurikulum di SD/MI, dan Kapita Selekta Pendidikan Dasar di S1-PGMI Universitas Alma Ata.



Ismanto, S.Pd., M.Pd. lahir pada 26 November 1991 di Banyumas, Jawa Tengah. Setelah menyelesaikan pendidikan dasar dan menengah, melanjutkan studi pada Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia (PBSI) di Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan (FKIP) Universitas Ahmad Dahlan (UAD) Yogyakarta pada tahun 2009. Pendidikan sarjana diselesaikan di FKIP UAD pada tahun 2013 dengan meraih gelar Sarjana Pendidikan (S.Pd.). Pada tahun 2016, melanjutkan pendidikan pascasarjana di Universitas Sebelas Maret dengan konsentrasi pendidikan bahasa Indonesia dan memperoleh gelar Magister Pendidikan (M.Pd.). Saat ini sedang menempuh pendidikan doktoral (S-3) di Universitas Sebelas Maret Surakarta sejak tahun 2023.

Karier dimulai pada tahun 2014 sebagai guru di sekolah dasar dan sekolah menengah atas. Pada tahun 2016, bergabung sebagai dosen di Universitas Alma Ata, khususnya di Fakultas Ilmu Kesehatan, dengan mata kuliah yang diampu yaitu MKU Bahasa Indonesia. Sejak tahun 2023, bergabung dengan Program Studi Pendidikan Guru Sekolah Dasar (PGSD) Universitas Alma Ata, mengampu mata kuliah seperti Bahasa Indonesia, Pembelajaran Literasi SD, Pembelajaran Karakter Berbasis Sastra Anak, dan Pembelajaran Bahasa Indonesia SD Kelas Lanjut.

Selain aktif dalam kegiatan pengajaran, juga terlibat dalam penelitian dan pengabdian masyarakat. Beberapa penelitian yang pernah dilakukan di antaranya berjudul *"Aspek Kejiwaan Tokoh pada Novel Karya Abidiah El Khalieqy"* dan *"Representasi Budaya pada Mitos di Keraton Yogyakarta dan Surakarta."* Juga aktif menjadi narasumber dalam webinar nasional serta presenter dalam webinar internasional. Beberapa buku yang telah ditulis di antaranya *Panduan Berpidato Lengkap* dan *Antologi Puisi*. Saat ini menjabat sebagai Ketua BIPA (Bahasa Indonesia untuk Penutur Asing) di Universitas Alma Ata.

Buku ini merupakan panduan komprehensif dan reflektif bagi calon guru Sekolah Dasar yang ingin memahami pendidikan sebagai ilmu, seni, dan panggilan moral. Disusun secara sistematis dalam sepuluh bab, buku ini menuntun pembaca menelusuri hakikat ilmu pendidikan dari dimensi filosofis, psikologis, sosiologis, hingga kebijakan publik, sekaligus menegaskan pentingnya keseimbangan antara teori, praktik, dan nilai.

Melalui pendekatan interdisipliner, penulis menghadirkan integrasi antara konsep-konsep ilmiah dengan realitas pendidikan di Indonesia, termasuk Kurikulum Merdeka, Profil Pelajar Pancasila, dan tantangan pendidikan abad ke-21. Buku ini tidak hanya memaparkan teori belajar, karakteristik peserta didik, dan strategi pembelajaran kontekstual, tetapi juga mengupas profesionalisme guru sebagai pendidik yang humanis, reflektif, dan berdaya ubah sosial. Setiap bab disusun dengan gaya akademik yang ringan namun mendalam, mempertemukan refleksi filosofis dengan data empiris, serta mendorong calon guru memahami profesinya sebagai agen transformasi peradaban. Melalui bahasan tentang sistem dan manajemen pendidikan dasar, lingkungan belajar, hingga integrasi teknologi dan kecerdasan buatan, buku ini menjembatani teori global dengan kebutuhan lokal pendidikan dasar Indonesia.

Dilengkapi dengan landasan normatif, kutipan dari literatur internasional (Hattie, Biesta, Darling-Hammond, UNESCO, OECD), dan refleksi praksis, buku ini menghadirkan pembelajaran yang bernilai ilmiah sekaligus spiritual. Ilmu Pendidikan bukan sekadar referensi akademik, tetapi manifesto kemanusiaan bagi guru yang ingin mengajar dengan nalar, membimbing dengan hati, dan mendidik dengan makna

Penerbit Itera,
Pustaka Sumatera



ISBN 978-634-7361-37-0 (PDF)



9

786347

361370