ITERA PRESS
Pengelolaan Kelas di Sekolah Dasar
Strategi Efektif dalam Mewujudkan Kelas yang Kondusif, Inovatif, dan Tertata dengan Baik
ITERA PRESS
Endi Rochaendi
Asim Supriadi
Yusinta Dwi Ariyani
Indah Perdana Sari
Dyahsih Alin Sholihah

PENGELOLAAN KELAS DI SEKOLAH DASAR

Strategi Efektif dalam Mewujudkan
Kelas yang Kondusif, Inovatif dan
Tertata dengan Baik

PENGELOLAAN KELAS DI SEKOLAH DASAR

Strategi Efektif dalam Mewujudkan Kelas yang Kondusif, Inovatif dan Tertata dengan Baik

ENDI ROCHAENDI
ASIM SUPRIADI
YUSINTA DWI ARIYANI
INDAH PERDANA SARI
DYAHSIH ALIN SHOLIHAH

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

PENGELOLAAN KELAS DI SEKOLAH DASAR

Strategi Efektif dalam Mewujudkan Kelas yang Kondusif, Inovatif dan Tertata dengan Baik

Penulis:
Endi Rochaendi
Asim Supriadi
Yusinta Dwi Ariyani
Indah Perdana Sari
Dyahsih Alin Sholihah

ISBN
978-634-7361-64-6
702 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/WhatApp +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 senantiasa dipanjatkan kepada Allah SWT yang telah melimpahkan rahmat dan karunia-Nya sehingga buku ini dapat hadir sebagai salah satu kontribusi akademik pada bidang manajemen pendidikan dasar. Dunia pendidikan, khususnya pada jenjang sekolah dasar, terus menghadapi tantangan kompleks seiring perkembangan masyarakat, teknologi, dan kebijakan kurikulum. Di tengah dinamika tersebut, keberhasilan proses pembelajaran tidak hanya ditentukan oleh kecanggihan kurikulum ataupun kelengkapan sarana, tetapi juga oleh bagaimana kelas dikelola secara efektif, kondusif, inovatif, nyaman, dan tertata dengan baik.

Perhatian pada pengelolaan kelas menjadi semakin urgen karena kelas merupakan ruang utama tempat interaksi guru dan siswa berlangsung. Segala konsep pendidikan yang tertulis di atas kertas hanya dapat terwujud apabila diterjemahkan ke dalam praktik nyata melalui pengelolaan kelas yang terencana, terarah, dan berkesinambungan. Guru tidak hanya berperan sebagai pengajar, tetapi juga sebagai manajer yang bertugas menciptakan lingkungan belajar yang sehat, menyenangkan, serta menumbuhkan semangat partisipasi siswa. Dalam konteks inilah, buku ini berusaha memberikan peta konseptual sekaligus pedoman praktis bagi para pendidik, calon guru, dan pemerhati pendidikan.

Pembahasan dimulai dari pemaparan konsep dasar pengelolaan kelas yang menjelaskan definisi, ruang lingkup, fungsi, serta urgensi penerapannya di sekolah dasar. Aspek filosofis, psikologis, dan pedagogis turut disertakan agar pembaca memiliki landasan teoritis yang kokoh sebelum melangkah pada pembahasan teknis. Kehadiran bab ini diharapkan dapat menumbuhkan kesadaran bahwa pengelolaan kelas bukan sekadar keterampilan teknis, melainkan sebuah proses strategis yang berhubungan erat dengan kualitas pembelajaran secara keseluruhan.

Bagian berikutnya menyingkap teori-teori klasik dan modern mengenai manajemen kelas beserta prinsip-prinsip dasar yang melandasinya. Konsep kedisiplinan, keadilan, konsistensi, serta fleksibilitas dikaji secara kritis untuk menunjukkan bagaimana teori dapat diterapkan secara kontekstual di ruang kelas sekolah dasar. Relevansi gagasan para tokoh pendidikan terhadap Kurikulum Merdeka pun dijabarkan, sehingga guru memperoleh gambaran bagaimana teori dapat bertransformasi menjadi praktik yang sesuai dengan kebijakan pendidikan nasional.

Uraian dilanjutkan pada karakteristik kelas yang kondusif, inovatif, dan nyaman. Pada bagian ini, indikator kelas tertata dan dinamis dijabarkan, termasuk aspek fisik, emosional, serta sosial yang mendukung proses pembelajaran. Inovasi berbasis teknologi, partisipasi aktif siswa, serta kolaborasi menjadi sorotan penting. Hubungan antara kenyamanan kelas dan motivasi belajar siswa ditegaskan melalui berbagai contoh kontekstual yang memperlihatkan bahwa suasana kelas yang nyaman mampu menumbuhkan semangat belajar sekaligus meningkatkan hasil akademik.

Peran guru ditempatkan sebagai pusat strategi pengelolaan kelas pada bab selanjutnya. Guru dituntut untuk mengembangkan kompetensi pedagogik, sosial, serta kepribadian yang mumpuni agar mampu membangun hubungan yang sehat bersama siswa. Strategi komunikasi, keteladanan, serta refleksi menjadi instrumen utama untuk menumbuhkan kepercayaan, menghargai keberagaman, serta menciptakan lingkungan belajar yang positif. Bagian ini menekankan bahwa guru bukan hanya instruktur, melainkan fasilitator, motivator, dan pembimbing yang mengarahkan potensi siswa menuju kemandirian belajar.

Aspek fisik ruang kelas memperoleh perhatian khusus melalui bab mengenai strategi penataan ruang. Prinsip ergonomi, pengaturan tempat duduk, pencahayaan, sirkulasi udara, serta kebersihan dipaparkan secara rinci. Tidak hanya itu, pembaca juga akan menemukan gagasan tentang

pemanfaatan sudut kelas sebagai ruang pembelajaran alternatif, seperti pojok baca atau pojok kreativitas. Tujuan dari penataan ini bukan semata estetika, melainkan menciptakan lingkungan belajar yang ramah anak, inklusif, serta mendukung tumbuh kembang siswa secara optimal.

Kedisiplinan siswa sebagai faktor krusial dalam pengelolaan kelas mendapat ruang kajian tersendiri. Buku ini menekankan konsep disiplin positif, penyusunan aturan kelas secara partisipatif, serta pendekatan preventif dan korektif yang berimbang. Penguatan positif melalui pemberian apresiasi menjadi strategi yang terbukti efektif dalam mendorong perilaku siswa yang konstruktif. Bab ini turut menyajikan studi kasus penerapan disiplin yang berhasil, sehingga pembaca dapat menarik pelajaran langsung dari pengalaman empiris di lapangan.

Dinamika sosial dalam kelas, yang sering kali melahirkan konflik maupun kerjasama, menjadi fokus pada bab selanjutnya. Guru perlu memiliki strategi dalam membentuk kelompok belajar kooperatif, mengelola konflik antar siswa, sekaligus menumbuhkan kolaborasi dan solidaritas. Kelas inklusif yang menghargai keberagaman suku, budaya, maupun latar belakang sosial ekonomi, menjadi prinsip penting bagi terwujudnya budaya kelas yang sehat dan demokratis.

Pembahasan mengenai inovasi menekankan pada pemanfaatan teknologi digital seperti *Learning Management System (LMS)*, *electronic-LKPD*, serta multimedia interaktif. Model pembelajaran inovatif, antara lain *flipped classroom*, *blended learning*, dan *project-based learning*, dijelaskan sebagai strategi yang dapat memperkaya pengalaman belajar siswa. Selain itu, konsep *gamification* atau permainan edukatif diperkenalkan sebagai cara kreatif untuk menciptakan kelas yang aktif, menyenangkan, sekaligus menantang.

Evaluasi dan refleksi dijabarkan sebagai bagian integral dari siklus pengelolaan kelas. Guru didorong untuk menggunakan instrumen evaluasi efektivitas kelas, mencatat refleksi pribadi, serta melibatkan siswa dan orang tua dalam memberikan *feedback*. Proses ini menumbuhkan budaya

continuous improvement yang memungkinkan guru memperbaiki strategi dari waktu ke waktu.

Bab terakhir menyoroti tantangan sekaligus arah strategis pengelolaan kelas di era digital. Perkembangan teknologi, tuntutan diferensiasi pembelajaran, serta isu kelas inklusif dan *remote learning* menjadi bahan kajian utama. Buku ini menegaskan perlunya kolaborasi antara guru, sekolah, orang tua, serta komunitas untuk menciptakan kelas masa depan yang humanis, inovatif, serta adaptif terhadap perubahan zaman.

Keseluruhan bab dirancang secara sistematis sehingga membentuk alur pemikiran yang utuh, mulai dari landasan konseptual hingga strategi praktis dan arah masa depan. Setiap pembahasan dilengkapi contoh, refleksi, serta rekomendasi, sehingga buku ini dapat digunakan sebagai rujukan oleh guru, calon guru, mahasiswa pendidikan, serta pemangku kebijakan.

Harapan terbesar dari kehadiran buku ini adalah terciptanya pemahaman yang lebih mendalam mengenai pengelolaan kelas sebagai jantung dari proses pembelajaran. Semoga buku ini mampu memperluas wawasan, memperkaya keterampilan, serta menginspirasi lahirnya praktik-praktik terbaik pengelolaan kelas yang relevan dengan kebutuhan pendidikan dasar di Indonesia.

Yogyakarta, Awal Oktober 2025

Penulis.

PENGANTAR EDITOR

Pengelolaan kelas merupakan jantung dari mutu pembelajaran di sekolah dasar; pada ruang inilah gagasan kurikulum dibentuk menjadi pengalaman belajar yang nyata, terukur, dan bermakna bagi setiap peserta didik. Esensi buku ini berangkat dari keyakinan bahwa kelas yang kondusif, inovatif, nyaman, dan tertata rapi bukan sekadar hasil dari seperangkat aturan, melainkan konsekuensi dari kepemimpinan pedagogis yang reflektif, desain lingkungan belajar yang berbasis bukti, serta praktik evaluasi berkelanjutan yang berorientasi pada tumbuh kembang anak. Argumen ini memperoleh pijakan kuat pada kecenderungan riset lima tahun terakhir yang menegaskan keterkaitan langsung antara iklim kelas yang *learning-oriented* dan penyesuaian sosial peserta didik serta capaian akademik mereka (Savolainen, 2025).

Kerangka buku dirancang untuk menyatukan teori, kebijakan, dan praktik lapangan pada ekosistem Kurikulum Merdeka. Orientasi kebijakan nasional yang memberi ruang pada *student-centered learning*, penyederhanaan cakupan materi, dan penekanan pada asesmen formatif mengharuskan guru memaknai kembali peran sebagai perancang pengalaman belajar sekaligus manajer dinamika kelas (Kemendikbudristek, 2024; 2024a). Keterkaitan antara fleksibilitas kurikulum dan kapasitas guru mengelola interaksi, alur kegiatan, serta ruang fisik kelas menjadi tema sentral yang menjiwai keseluruhan bab. Perspektif ini selaras dengan temuan studi yang menunjukkan bahwa otonomi satuan pendidikan dan *teacher agency* memperkuat adaptasi konteks kelas, terutama ketika pemaknaan kebijakan dilakukan secara kolaboratif di tingkat sekolah (Kemendikbudristek, 2024a; Hadi, 2023).

Bab 1 menguraikan konsep dasar pengelolaan kelas—mulai definisi, ruang lingkup, tujuan, sampai landasan filosofis, psikologis, dan pedagogis. Penjelasan tidak berhenti pada pengertian normatif, melainkan menautkannya pada kualitas pembelajaran yang terukur. Penelitian

mutakhir menunjukkan bahwa iklim kelas yang terkelola baik berkorelasi dengan atensi, motivasi, dan keterlibatan sosial siswa, yang pada gilirannya menekan stres serta absensi (Makaremi et al., 2024). Peran guru sebagai manajer kelas diposisikan bukan sebagai *controller* semata, melainkan *designer* yang merangkai struktur aktivitas, ritme, dan relasi agar tujuan pembelajaran tercapai.

Bab 2 menempatkan teori dan prinsip pengelolaan kelas sebagai *scaffolding* konseptual. Pemetaan teori klasik hingga pendekatan humanistik-konstruktivistik dipadankan dengan prinsip kedisiplinan, keadilan, konsistensi, serta fleksibilitas agar pembaca memperoleh lensa analitis sekaligus pedoman praktis. Bukti empirik terbaru memperkaya diskursus ini; telaah-metaanalitik menunjukkan bahwa *classroom management* yang efektif berdampak nyata pada capaian belajar, meski variasi pengaruh dipengaruhi desain studi, ukuran sampel, dan konteks sekolah (Putra, 2025). Relevansi teori dalam konteks Kurikulum Merdeka ditunjukkan melalui serangkaian contoh penerapan yang mengedepankan *learner agency* dan pembelajaran yang *student-centered* (Kemendikbudristek, 2024).

Bab 3 memfokuskan ciri kelas kondusif, inovatif, dan nyaman—satu paket indikator yang menyatukan tata fisik, suasana emosional, serta jejaring sosial antar-siswa. Riset lintas disiplin memberi dorongan kuat untuk mengintegrasikan bukti ergonomika pendidikan: temperatur, pencahayaan, tata suara, serta keberadaan elemen alami terkait erat dengan perhatian, motivasi, dan *social engagement* siswa (Makaremi et al., 2024; Nissenbaum, 2025; “Effects of Physical Learning Environments,” 2025). Pada sisi iklim psikososial, penataan alur interaksi yang meminimalkan *off-task behavior* dan menguatkan rasa aman emosional terbukti menopang penyesuaian sekolah di jenjang dasar (Savolainen, 2025). Bab ini menyajikan indikator praktis yang dapat diaudit guru—mulai tata kursi, pola sirkulasi udara, zonasi *learning corner*, sampai protokol transisi kegiatan—agar kenyamanan ruang bertemu motivasi belajar.

Bab 4 menempatkan kompetensi pedagogik, sosial, dan kepribadian guru sebagai fondasi penciptaan lingkungan belajar positif. Keampuhan komunikasi instruksional yang *clear, caring, consistent* mengurangi salah tafsir dan *off-task behavior*, sementara keteladanan guru mengikat norma menjadi budaya kelas yang hidup. Bukti kualitatif terbaru menegaskan bahwa *positive discipline*—yang menggabungkan ekspektasi jelas, dukungan emosional, dan konsekuensi logis—mendorong perbaikan perilaku sekaligus relasi guru–siswa (Hasanov, 2025; Imron et al., 2025). Nuansa ini penting agar kebijakan disiplin tidak bergeser menjadi sekadar *compliance*, melainkan pematangan regulasi diri pada anak usia sekolah dasar.

Bab 5 memperinci strategi penataan fisik kelas. Desain ruang yang memadukan prinsip ergonomi dan *evidence-based design* bukan sekadar estetika, melainkan instrumen pedagogis yang memengaruhi beban kognitif, fokus perhatian, serta kenyamanan muskulokeletal siswa (Lan et al., 2025; Nissenbaum, 2025). Zonasi *pojk baca*, *maker corner*, dan *quiet zone* diusulkan sebagai cara sederhana untuk menyeimbangkan kebutuhan kolaborasi dan *deep work*. Rekomendasi teknis memuat pengaturan *layout* kursi adaptif (U-shape, *pods*, *rows* fleksibel), standar pencahayaan yang merata, sirkulasi udara, penempatan papan tulis/layar, serta *wayfinding* visual yang ramah anak—seluruhnya diarahkan agar lingkungan fisik bekerja sebagai "guru kedua" bagi murid.

Bab 6 membahas manajemen disiplin dan tata tertib kelas. Fokusnya pada *discipline for learning*: desain aturan partisipatif, *pre-correction*, penguatan positif, serta pendekatan korektif yang proporsional. Literatur lima tahun terakhir menyatakan bahwa *positive reinforcement* dan *restorative practices* efektif menurunkan perilaku mengganggu ketika didukung konsistensi aturan dan kejelasan ekspektasi (Putra, 2025; Hasanov, 2025). Catatan kritis tetap diperlukan agar kebijakan *restorative* tidak dipahami sebagai pengganti total konsekuensi pada pelanggaran berat; diskursus kebijakan internasional menggugah perlunya keseimbangan antara dukungan restoratif dan kewenangan penegakan

aturan demi menjaga *school climate* (lihat perdebatan kebijakan di NYC sebagai wacana publik kebijakan disiplin sekolah, 2025). Bab ini menyiapkan *decision tree* untuk respons perilaku—mulai *low-level disruptions* sampai insiden serius—agar guru memiliki protokol yang adil, transparan, dan aman.

Bab 7 mengupas pengelolaan dinamika kelompok. *Cooperative learning*, pembagian peran, dan *peer-mediation* diposisikan sebagai strategi pembentuk kohesi sosial sekaligus sarana diferensiasi peran untuk mengakomodasi heterogenitas kemampuan. Penelitian terbaru mengenai praktik inklusif menunjukkan bahwa praktik inti yang *inclusive-by-design*—misalnya variasi representasi materi, opsi partisipasi, dan dukungan komunikasi—berkorelasi positif pada persepsi dukungan pembelajaran oleh semua siswa (Obrovská et al., 2025). Kelas inklusif yang menghargai keberagaman identitas, kebutuhan, dan ritme belajar bukan sekadar mandat etis, melainkan strategi peningkatan mutu yang berdampak pada capaian akademik (Effective Approaches…, 2024).

Bab 8 menekankan inovasi pengelolaan kelas melalui teknologi dan desain pembelajaran. Spektrum praktik meliputi *Learning Management System (LMS)*, *e-LKPD*, *flipped classroom*, *blended learning*, *project-based learning*, serta *gamification*. Kebijakan Kurikulum Merdeka yang mendorong *learner agency* dan penguatan karakter memberi ruang bagi guru untuk mengombinasikan sumber belajar dan asesmen formatif pada alur pembelajaran yang lebih *student-centered* (Kemendikbudristek, 2024; Hadi, 2023). Telaah sistematis terbaru pada pengelolaan kelas menunjukkan bahwa inovasi yang terstruktur—misalnya penggunaan *real-time feedback* dan *choice architecture* pada tugas—berkaitan erat dengan penurunan *off-task behavior* dan peningkatan persepsi keadilan (Putra, 2025). Bab ini menampilkan *design pattern* yang dapat direplikasi: *bell-work routines*, *visual schedule*, *micro-choice*, *low-stakes quizzing*, serta *exit ticket* berbasis asesmen formatif.

Bab 9 mengangkat evaluasi dan refleksi sebagai siklus perbaikan berkelanjutan. Asesmen efektivitas pengelolaan kelas tidak berhenti pada

impresi, melainkan perlu instrumen yang valid: *walk-through rubric*, *student voice survey*, jurnal reflektif guru, serta *learning environment checklist*. Panduan Pembelajaran dan Asesmen Kurikulum Merdeka menekankan asesmen formatif berorientasi perkembangan kompetensi sebagai jantung proses reflektif (Kemendikbudristek, 2024). Budaya *continuous improvement* yang memadukan data observasi, *feedback* siswa-orang tua, dan riset tindakan kelas memungkinkan guru menguji hipotesis manajemen kelas lalu menyempurnakannya secara iteratif (Savolainen, 2025; Putra, 2025).

Bab 10 menautkan tantangan era digital dan arah strategis pengelolaan kelas. Transformasi digital memaksa guru mengelola pengalaman belajar *hybrid*, menata ulang ritme interaksi, serta menguatkan literasi digital siswa. Isu inklusi, diferensiasi pembelajaran, dan *remote learning* mensyaratkan kebijakan yang sensitif konteks sekaligus pelatihan guru yang berkelanjutan. Kebijakan dan panduan implementasi Kurikulum Merdeka menggarisbawahi kebutuhan *agency* sekolah dan *sensemaking* kolektif atas kebijakan agar inovasi tidak tereduksi menjadi kepatuhan administratif (Kemendikbudristek, 2024a). Pada saat yang sama, literatur memuji *evidence-based design* dan praktik inklusif sebagai jangkar untuk kelas masa depan yang humanis, kreatif, dan adaptif (Makaremi et al., 2024; Obrovská et al., 2025).

Keunikan buku ini terletak pada jembatan yang dibangun antara teori, kebijakan, dan praktik mikro di ruang kelas. Setiap bab memadukan paparan konseptual, contoh implementasi, serta alat bantu yang siap pakai. Orientasi semacam ini sejalan dengan rekomendasi riset terbaru yang menekankan bahwa *classroom management* efektif lahir dari kombinasi kejelasan ekspektasi, strukturisasi aktivitas, lingkungan fisik yang mendukung, serta keadilan prosedural yang dirasakan siswa (Putra, 2025; Hasanov, 2025). Integrasi komponen tersebut menghasilkan *classroom climate* yang menurunkan biaya manajerial harian guru sekaligus menaikkan *time-on-task*.

Kepada para guru, buku ini disodorkan sebagai perangkat refleksi sekaligus *toolkit*. Pemetaan indikator kelas kondusif, panduan penataan ruang, skema respons perilaku, serta instrumen evaluasi memberi pijakan untuk tindakan cepat yang berbasis data. Kepada kepala sekolah dan pengawas, isi buku dapat berfungsi sebagai *alignment tool* untuk menyinergikan program peningkatan mutu guru, pengadaan sarana, dan budaya refleksi di tingkat sekolah. Kepada dosen dan mahasiswa pendidikan, narasi dan perangkat pada tiap bab dapat dipakai sebagai bahan ajar maupun sumber tugas *micro-teaching* dan riset tindakan kelas.

Konteks Indonesia memperoleh perhatian khusus. Kebijakan Kurikulum Merdeka, dokumen asesmen formatif, dan panduan implementasi dijadikan rujukan utama agar praktik yang ditawarkan tidak *de-contextualized* dari regulasi dan ekosistem nasional (Kemendikbudristek, 2024; 2024a). Di sisi lain, buku ini membawa pembaca pada lanskap internasional yang memperkaya perspektif—mulai diskursus *positive discipline* sampai bukti ergonomika pendidikan—agar guru memiliki *knowledge base* yang luas dan terbarukan (Hasanov, 2025; Makaremi et al., 2024; Lan et al., 2025).

Salah satu kekuatan pendekatan yang ditawarkan terletak pada keseimbangan dukungan dan struktur. *Support* tanpa struktur berisiko menghasilkan ketidakpastian aturan; sebaliknya, struktur tanpa dukungan mengundang kepatuhan semu. Penelitian kasus dan telaah mutakhir menempatkan *positive discipline* di titik tengah yang sehat: ekspektasi dan konsekuensi tetap jelas, sedangkan interaksi diwarnai empati, pemecahan masalah, dan pemulihan relasi (Hasanov, 2025; Imron et al., 2025). Pembaca akan menemukan peta *decision-making* yang memandu guru mengukur proporsionalitas respons serta indikator keadilan prosedural yang dirasakan siswa.

Dimensi fisik kelas juga mendapatkan perumusan yang dapat ditindaklanjuti. Rekomendasi mengenai suhu, *illuminance*, kualitas udara, dan akustik diramu sebagai *minimum viable conditions* untuk memelihara kenyamanan belajar. Studi eksperimental menunjukkan bahwa kombinasi

temperatur termal dan suhu warna pencahayaan berdampak pada performa tugas kognitif; pemilihan *color temperature* yang sesuai aktivitas serta pengaturan ventilasi menjadi strategi murah namun berdaya dampak (Lan et al., 2025). Temuan ini memperteguh argumen bahwa investasi kecil pada *evidence-based design* sering menghasilkan pengembalian besar pada fokus dan kesejahteraan siswa (Makaremi et al., 2024).

Arah masa depan pengelolaan kelas diproyeksikan menuju integrasi yang lebih erat antara *data-informed practice* dan *teacher professional judgment*. Instrumen *student voice* yang ringkas, *scan* walk-through berkala, serta catatan reflektif guru yang ditautkan ke ritme *lesson study* dapat membangun ekosistem *continuous improvement* yang lincah. Saran teknis pada Bab 9 menempatkan asesmen formatif sebagai pusat pengambilan keputusan di kelas—sebuah arah yang konsisten dengan panduan nasional (Kemendikbudristek, 2024).

Harapan kami, buku ini tidak hanya memadai sebagai referensi konseptual, tetapi juga memantik gerak. Setiap halaman dirancang agar pembaca dapat segera mempraktikkan satu langkah perbaikan—menata *entry routine* yang jelas, memasang *visual schedule*, mendesain *micro-choice* pada tugas, atau melakukan *exit ticket* untuk memanen *feedback*. Langkah-langkah kecil yang konsisten sering mengubah budaya kelas lebih kuat dibanding intervensi besar yang sporadis (Putra, 2025; Savolainen, 2025).

Ucapan terima kasih patut ditujukan kepada para peneliti dan praktisi yang menjadi rujukan, serta komunitas pendidik yang tidak henti berbagi praktik baik. Tanpa jejaring pengetahuan yang terus bergerak, upaya penyajian buku ini tidak akan memiliki kedalaman yang memadai. Penghargaan juga disampaikan kepada para guru di berbagai daerah yang telah menguji ide-ide buku ini di ruang kelas mereka, memberi *feedback* yang tajam, dan memastikan isi buku berbicara pada realitas harian sekolah dasar.

Semoga buku ini memperkaya percakapan nasional mengenai penguatan mutu pembelajaran di sekolah dasar. Setiap bab diharapkan menjadi pintu masuk untuk praktik yang lebih reflektif, adil, dan berbasis bukti. Jika suatu saat pembaca mendapati bahwa kelas terasa lebih tenang tetapi tetap hidup, tugas tertata namun memberi ruang pilihan, dan suara siswa terdengar tanpa menenggelamkan suara guru—maka tujuan penyusunan buku ini telah mulai memperoleh wujud.

Yogyakarta, 1 Oktober 2025

Dr. Drs. Endi Rochaendi, M.Pd.

DAFTAR PUSTAKA

Hadi, A. (2023). *New Paradigm of Merdeka Belajar Curriculum in Schools*.

Hasanov, M. (2025). The expression of positive discipline in the primary classroom. *Education Sciences, 15*(4), 490.

Imron, I., Subur, & Tohirin, M. (2025). *Analysis of the implementation of the positive discipline development model in elementary schools*.

Kemendikbudristek. (2024). *Panduan Pembelajaran dan Asesmen pada Kurikulum Merdeka*.

Kemendikbudristek (PSKP). (2024a). *Implementasi Kurikulum Merdeka dan Peningkatan Kemampuan Literasi dan Numerasi Peserta Didik*.

Lan, K., et al. (2025). Experimental study on the impact of indoor lighting and thermal environment on learning performance.

Makaremi, N., et al. (2024). Impact of classroom environment on student wellbeing in higher education. *Learning and Instruction*.

Obrovská, J., et al. (2025). Teachers' inclusive core practices and all students' perceptions.

Putra, E. (2025). Classroom management and student success—A meta-analytic re-estimation.

Savolainen, P. (2025). Factors affecting the behavioral climate in elementary classrooms.

DAFTAR ISI

Hal

KATA PENGANTAR ……. i

PENGANTAR EDITOR ……. v

DAFTAR ISI …… xiii

BAB I KONSEP DASAR PENGELOLAAN KELAS …….. 1

A. Definisi dan Ruang Lingkup Pengelolaan Kelas …….. 1

B. Fungsi, Tujuan dan Urgensi Pengelolaan Kelas di Sekolah Dasar …….. 11

C. Landasan Filosofis, Psikologis dan Pedagogis …….. 18

D. Peran Guru sebagai Manajer Kelas …… 27

E. Hubungan Pengelolaan Kelas dengan Kualitas Pembelajaran 38

F. Kesimpulan …… 48

BAB II TEORI DAN PRINSIP PENGELOLAAN KELAS … 56

A. Teori-Teori Klasik dan Modern Dalam Manajemen Kelas … 56

B. Prinsip-Prinsip Dasar ……. 110

C. Konsep Kelas Kondusif Menurut Tokoh-tokoh Pendidikan .. 121

D. Relevansi Teori Pengelolaan Kelas dengan Kurikulum Merdeka ……. 132

E. Kesimpulan …… 143

BAB III KARAKTERISTIK KELAS YANG KONDUSIF, INOVATIF DAN NYAMAN …….. 155

A. Indikator Kelas yang Kondusif dan Tertata …….. 155

B. Suasana Belajar yang Nyaman: Aspek Fisik, Emosional dan Sosial ……. 165

C. Inovasi Dalam Pengelolaan Kelas ……. 175

D. Hubungan antara Kenyamanan Kelas dengan Motivasi Belajar Siswa ……. 185

E. Kesimpulan …… 195

BAB IV PERAN GURU DALAM MENCIPTAKAN LINGKUNGAN BELAJAR POSITIF …….. 203

A. Kompetensi Pedagogik, Sosial dan Kepribadian Guru ……. 203

B. Strategi Komunikasi Guru dengan Siswa …….. 218

C. Membangun Hubungan Guru-Siswa Sehat …… 252

D. Menjadi Teladan dan Fasilitator bagi Siswa …….. 273

E. Refleksi Guru dalam Memperbaiki Pengelolaan Kelas ……. 287

F. Kesimpulan …… 291

BAB V STRATEGI PENATAAN FISIK KELAS 303

A. Prinsip Ergonomi dalam Penataan Ruang Kelas 303

B. Pengaturan Tempat Duduk, Ventilasi, Pencahayaan dan Kebersihan ……. 309

C. Penempatan sarana Pembelajaran (Papan tulis, Media dan Teknologi) …….. 323

D. Pemanfaatan Sudut Kelas …….. 333

E. Kelas Ramah Anak dan Inklusif ……. 343

F. Kesimpulan …… 376

BAB VI MANAJEMEN DISIPLIN DAN TATA TERTIB KELAS ……. 383

A. Konsep Disiplin Positif di Sekolah Dasar …….. 383

B. Penyusunan Aturan dan Tata Tertib Kelas secara Partisipatif 401

C. Pendekatan Preventif, Korektif dan Penguatan Positif …….. 413

D. Penanganan Perilaku Menyimpang Siswa ……. 424

E. Studi Kasus Penerapan Disiplin Efektif di Kelas …… 435

F. Kesimpulan …… 439

BAB VII STRATEGI PENGELOLAAN DINAMIKA KELOMPOK KELAS ……. 449

A. Dinamika Sosial di dalam Kelas …… 449

B. Pembentukan Kelompok Belajar Kooperatif ……. 458

C. Manajemen Konflik antar Siswa …… 471

D. Strategi Membangun Kolaborasi dan Solidaritas ……... 482

E. Menciptakan Budaya Kelas yang Inklusif dan Menghargai keberagaman ……... 494

F. Kesimpulan …… 507

BAB VIII INOVASI DALAM PENGELOLAAN KELAS ….. 517

A. Penggunaan Teknologi Digital …….. 517

B. Model Pembelajaran Inovatif: Flipped Classroom, Blended Learning, Project-Based Learning ……. 527

C. Integrasi Permainan Edukatif (Gamifikasi) Dalam Kelas ….. 538

D. Strategi Kreatif Menciptakan Kelas yang Aktif dan Menyenangkan …….. 548

E. Best Practise Inovasi Kelas dari Berbagai Sekolah Dasar …. 560

F. Kesimpulan …… 565

BAB IX EVALUASI DAN REFLEKSI PENGELOLAAN KELAS ……. 579

A. Konsep Evaluasi Pengelolaan Kelas …….. 579

B. Instrumen Penilaian Efektifitas Kelas …… 590

C. Refleksi Guru terhadap Praktik Pengelolaan Kelas …… 603

D. Feedback dari Siswa dan Orang Tua …….. 617

E. Perbaikan Berkelanjutan …… 624

F. Kesimpulan …… 636

649

BAB X TANTANGAN DAN ARAH STRATEGIS PENGELOLAAN KELAS DI ERA DIGITAL …….

A. Tantangan Pengelolaan Kelas di Era Disrupsi Teknologi …. 649

B. Isu-isu Mutakhir: Kelas Inklusif, Diferensiasi Pembelajaran, Pembelajaran Jarak Jauh …… 659

C. Kebijakan Pendidikan dan Dampaknya pada Manajemen Kelas …….. 669

D. Peran Komunitas Sekolah dalam Mendukung Pengelolaan Kelas …….. 681

E. Rekomendasi Strategis: Membangun Kelas Masa Depan yang Humanis, Inovatif dan Adaptif ……. 691

F. Kesimpulan …… 700

GLOSSARIUM …… 707

RIWAYAT HIDUP PENULIS …… 727

BAB I

KONSEP DASAR PENGELOLAAN KELAS

A. Definisi dan Ruang lingkup Pengelolaan Kelas

1. Definisi Pengelolaan Kelas

Pemahaman mengenai *classroom management* telah menjadi salah satu fondasi utama keberhasilan proses pendidikan, khususnya di jenjang sekolah dasar. Istilah pengelolaan kelas merujuk pada serangkaian tindakan sistematis yang dilakukan guru untuk menciptakan, memelihara, serta mengoptimalkan suasana kelas agar tujuan pembelajaran tercapai secara efektif. Perspektif ini menegaskan bahwa pengelolaan kelas bukan sekadar aktivitas teknis, melainkan sebuah seni sekaligus ilmu yang menggabungkan dimensi pedagogis, psikologis, sosial, dan manajerial (Emmer & Sabornie, 2021). Di ranah pendidikan Indonesia, konsep pengelolaan kelas menjadi salah satu kompetensi inti yang harus dimiliki guru sesuai standar nasional pendidikan (Kemendikbudristek, 2022).

Pemaknaan definisi pengelolaan kelas mengalami perkembangan seiring perubahan paradigma pendidikan. Pendekatan tradisional menekankan aspek kontrol dan disiplin untuk memastikan keteraturan siswa, sedangkan pendekatan mutakhir menekankan penciptaan iklim kelas yang kondusif, partisipatif, serta berbasis penghargaan terhadap perbedaan individu (Marzano, 2019). Kajian terbaru menegaskan bahwa *classroom management* yang efektif mencakup kemampuan guru mengintegrasikan strategi preventif, intervensi, dan penguatan positif guna menumbuhkan motivasi belajar serta keterlibatan siswa (Wubbels et al., 2022). Perubahan ini menunjukkan pergeseran dari model otoriter menuju model kolaboratif yang menekankan relasi sehat antara guru dan siswa.

Kesepakatan akademik menyatakan bahwa pengelolaan kelas berfokus pada dua aspek inti: pengaturan perilaku siswa dan pengelolaan lingkungan belajar. Pengaturan perilaku melibatkan kemampuan guru

mengantisipasi potensi gangguan, menegakkan aturan secara adil, serta memberikan intervensi yang membangun ketika terjadi pelanggaran (Egeberg et al., 2020). Sedangkan pengelolaan lingkungan mencakup penataan ruang kelas, pemanfaatan media pembelajaran, hingga desain rutinitas harian yang mendukung terciptanya suasana belajar yang nyaman (Jones & Simonsen, 2021). Keduanya tidak dapat dipisahkan karena interaksi perilaku siswa selalu berhubungan erat dengan struktur lingkungan yang mereka tempati.

Kebutuhan akan definisi yang lebih inklusif mendorong banyak peneliti merumuskan pengelolaan kelas sebagai suatu ekosistem. Perspektif ini melihat kelas bukan hanya ruang fisik, melainkan sistem sosial yang kompleks, terdiri dari interaksi dinamis antara guru, siswa, kurikulum, serta faktor eksternal seperti kebijakan pendidikan (Garrett, 2020). Dari sudut pandang ini, keberhasilan pengelolaan kelas bukan hanya ditentukan oleh keterampilan individu guru, tetapi juga dipengaruhi oleh dukungan sistemik, budaya sekolah, dan partisipasi orang tua. Pandangan ekosistemik tersebut sejalan dengan kebijakan Kurikulum Merdeka yang menekankan fleksibilitas, diferensiasi pembelajaran, dan kolaborasi (Kemendikbudristek, 2022).

Penelitian mutakhir memperlihatkan bahwa definisi pengelolaan kelas tidak dapat dilepaskan dari kerangka *social-emotional learning*. Guru yang berhasil mengelola kelas bukan hanya mengatur perilaku, melainkan juga menumbuhkan kesadaran diri, empati, dan keterampilan sosial siswa (Jennings & Greenberg, 2019). Pendekatan ini menegaskan bahwa suasana kelas yang kondusif lahir dari keseimbangan antara pencapaian akademik dan perkembangan karakter. Artinya, pengelolaan kelas didefinisikan bukan semata-mata pada kemampuan mengendalikan, tetapi lebih jauh sebagai kemampuan menciptakan iklim yang menumbuhkan resiliensi dan kesejahteraan psikologis siswa (Zinsser et al., 2020).

Dimensi definisional juga diperkaya oleh temuan riset yang menyoroti pengaruh teknologi. Kehadiran perangkat digital dan pembelajaran berbasis *blended learning* menuntut redefinisi pengelolaan

kelas ke arah pengaturan interaksi *online* dan *offline*. Guru kini dihadapkan pada tantangan menjaga fokus siswa ketika belajar menggunakan *gadget*, sekaligus memanfaatkan teknologi untuk menciptakan pengalaman belajar yang lebih personal dan adaptif (Bond, 2021). Hal ini menunjukkan bahwa pengelolaan kelas abad ke-21 harus memadukan keterampilan tradisional guru dalam menciptakan disiplin dengan keterampilan baru mengelola ruang digital sebagai bagian dari ruang kelas.

Kajian lokal di Indonesia juga memperlihatkan warna yang khas pada definisi pengelolaan kelas. Studi-studi di sekolah dasar menunjukkan bahwa guru mendefinisikan pengelolaan kelas sebagai upaya untuk menata interaksi belajar-mengajar agar berjalan tertib, menyenangkan, dan sesuai karakteristik budaya lokal (Rochaendi, 2024). Guru di pedesaan cenderung menekankan aspek kedekatan emosional dan kekeluargaan sebagai strategi utama, sementara guru di perkotaan lebih menekankan pada penggunaan aturan formal dan teknologi. Perbedaan ini menunjukkan bahwa definisi pengelolaan kelas tidak bisa dilepaskan dari konteks sosial, budaya, dan geografis di mana sekolah berada.

Dari sisi teori, definisi pengelolaan kelas banyak dirujuk pada tiga kerangka utama: teori *behaviorism*, teori *humanism*, dan teori *ecological systems*. Teori *behaviorism* menekankan pada penguatan positif dan kontrol perilaku, teori *humanism* menekankan kebebasan, motivasi intrinsik, dan penghargaan terhadap potensi individu, sedangkan teori *ecological systems* menekankan interaksi sistemik antar komponen dalam kelas (Bronfenbrenner, 1979; Sun & Shek, 2022). Kombinasi ketiga teori ini menghasilkan definisi yang lebih komprehensif dan sesuai untuk digunakan dalam menjawab tantangan pendidikan dasar abad ke-21.

Pengelolaan kelas juga didefinisikan sebagai salah satu indikator profesionalisme guru. Guru yang mampu mengelola kelas dengan baik menunjukkan kapasitas manajerial, pedagogik, dan sosial yang tinggi. Kompetensi ini secara eksplisit tertuang dalam standar profesional guru di Indonesia yang mencakup kompetensi pedagogik, kepribadian, sosial, dan

profesional (Permendiknas No. 16 Tahun 2007). Artinya, definisi pengelolaan kelas tidak hanya berada pada ranah konseptual, tetapi juga menjadi parameter konkret dalam penilaian kinerja guru (Syahrir et al., 2023). Posisi ini menjadikan pengelolaan kelas sebagai jantung dari kualitas pendidikan dasar.

Keterkaitan definisi pengelolaan kelas dengan kualitas pembelajaran semakin dipertegas oleh riset kuantitatif maupun kualitatif yang konsisten menunjukkan korelasi positif antara efektivitas pengelolaan kelas dengan hasil belajar siswa. Guru yang memiliki definisi operasional pengelolaan kelas yang jelas cenderung lebih konsisten menerapkan strategi pembelajaran, meminimalkan gangguan, dan meningkatkan keterlibatan siswa (Korpershoek et al., 2020). Di sisi lain, ketidakjelasan dalam mendefinisikan pengelolaan kelas seringkali menghasilkan inkonsistensi praktik dan menurunkan motivasi belajar siswa. Fakta ini menegaskan pentingnya fondasi konseptual yang kuat dalam memaknai pengelolaan kelas.

2. Ruang Lingkup Pengelolaan Kelas

Ruang lingkup pengelolaan kelas mencakup berbagai aspek yang saling berkelindan dan menentukan iklim belajar di sekolah dasar. Para ahli menegaskan bahwa pengelolaan kelas bukan sekadar penataan fisik ruang, tetapi mencakup pengelolaan perilaku, interaksi sosial, strategi pembelajaran, serta integrasi teknologi pembelajaran (*educational technology*) yang kian relevan di era digital (Simonsen & Myers, 2021). Keberhasilan guru dalam menjalankan fungsi ini ditentukan oleh kemampuannya melihat kelas sebagai sistem menyeluruh, bukan sekadar kumpulan aktivitas terpisah.

Lingkup pertama yang paling mudah diamati ialah pengelolaan aspek fisik. Tata letak bangku, ketersediaan pencahayaan, ventilasi, dan kebersihan ruang belajar berkontribusi signifikan terhadap kenyamanan siswa (Woolfolk, 2020). Penelitian terkini menunjukkan bahwa penataan ruang kelas yang fleksibel—misalnya *flexible seating*—dapat

meningkatkan partisipasi aktif siswa serta memfasilitasi kerja kelompok (Merritt, 2022). Di sekolah dasar Indonesia, ruang lingkup fisik juga berkaitan dengan kreativitas guru dalam memanfaatkan sumber daya terbatas, misalnya menggunakan dinding kelas sebagai papan informasi interaktif atau area pajangan karya siswa (Rochaendi, 2024). Hal ini memperlihatkan bahwa pengelolaan ruang fisik bukan hanya persoalan teknis, tetapi juga strategi pedagogis.

Lingkup kedua berhubungan dengan pengelolaan iklim sosial kelas. Guru dituntut menciptakan suasana relasi yang sehat antara siswa-siswa maupun antara guru dan siswa. Konsep *classroom climate* menekankan pentingnya rasa aman, penghargaan terhadap perbedaan, serta kesempatan partisipasi (Wubbels et al., 2022). Interaksi sosial yang terkelola baik terbukti meningkatkan motivasi belajar intrinsik, menurunkan perilaku bermasalah, serta menumbuhkan rasa memiliki terhadap kelas. Dalam konteks Indonesia, hal ini sejalan dengan nilai gotong royong yang melekat pada Profil Pelajar Pancasila, di mana kelas dipandang sebagai komunitas belajar yang inklusif (Kemendikbudristek, 2022).

Lingkup berikutnya menyangkut aspek manajerial perilaku siswa. Pengelolaan ini meliputi penyusunan aturan, penerapan konsekuensi, serta strategi preventif agar perilaku negatif dapat diminimalisir (Jones & Simonsen, 2021). Model penguatan positif dan disiplin restoratif semakin banyak diterapkan menggantikan pola hukuman tradisional yang cenderung represif (Gregory et al., 2020). Guru sekolah dasar perlu memastikan aturan kelas dirumuskan secara partisipatif agar siswa merasa memiliki, sekaligus memberikan konsistensi dalam penerapannya. Ruang lingkup ini tidak bisa diabaikan karena perilaku yang tidak terkendali dapat mengganggu efektivitas pembelajaran.

Aspek pedagogis juga termasuk bagian integral dari ruang lingkup pengelolaan kelas. Guru bukan hanya mengatur perilaku dan lingkungan, tetapi juga merancang strategi pembelajaran yang memfasilitasi keterlibatan siswa. Perencanaan kegiatan yang bervariasi, penggunaan

media kreatif, dan diferensiasi instruksional merupakan bagian dari upaya menciptakan suasana kelas yang kondusif (Marzano, 2019). Penelitian terbaru menunjukkan bahwa guru yang menerapkan *active learning strategies* lebih mampu mempertahankan fokus siswa serta meminimalisir gangguan (Bond, 2021). Oleh karena itu, ruang lingkup pengelolaan kelas mencakup kemampuan menyinergikan aspek instruksional dengan aspek manajerial.

Dimensi emosional juga menjadi lingkup penting yang semakin banyak diperhatikan. Guru diharapkan tidak hanya mengendalikan perilaku, tetapi juga mengembangkan keterampilan sosial-emosional siswa melalui pembelajaran berbasis *social-emotional learning* (Jennings & Greenberg, 2019). Hal ini mencakup kemampuan siswa mengenali emosi, mengelola konflik, dan membangun empati. Lingkup pengelolaan kelas yang berorientasi emosional menjamin terbentuknya iklim yang lebih harmonis, di mana siswa merasa dihargai sebagai individu. Konteks pendidikan dasar sangat relevan karena tahap perkembangan usia siswa masih membutuhkan pembinaan intensif pada aspek regulasi diri.

Kehadiran teknologi digital memperluas ruang lingkup pengelolaan kelas ke arah baru. Guru kini bertanggung jawab mengatur penggunaan perangkat *online* agar mendukung pembelajaran, sekaligus mencegah distraksi dari penggunaan yang tidak produktif. Penelitian mutakhir menyoroti bahwa keberhasilan pembelajaran *blended learning* sangat ditentukan oleh kemampuan guru mengelola interaksi di ruang fisik dan ruang digital secara seimbang (Bond, 2021). Dalam konteks Kurikulum Merdeka, ruang lingkup ini semakin penting karena platform *Learning Management System* (LMS) dan aplikasi interaktif menjadi bagian integral dari pembelajaran di sekolah dasar (Kemendikbudristek, 2022).

Lingkup selanjutnya terkait evaluasi berkelanjutan terhadap efektivitas pengelolaan kelas. Guru perlu melakukan refleksi rutin atas strategi yang digunakan, memanfaatkan data kehadiran, partisipasi, maupun hasil belajar siswa sebagai indikator keberhasilan (Egeberg et al.,

2020). Refleksi ini dapat dilakukan secara individual maupun kolektif bersama komunitas guru, sehingga pengelolaan kelas tidak hanya menjadi keterampilan personal tetapi juga pengetahuan institusional. Evaluasi yang berkelanjutan memastikan ruang lingkup pengelolaan kelas tetap adaptif terhadap perubahan kebutuhan siswa.

Konteks budaya juga tidak bisa dipisahkan dari ruang lingkup pengelolaan kelas. Studi lintas budaya menunjukkan bahwa nilai-nilai lokal memengaruhi cara guru mengatur interaksi dan disiplin. Di Indonesia, aspek religiusitas, etika sopan santun, serta norma sosial memberi warna khusus pada praktik pengelolaan kelas (Syahrir et al., 2023). Guru seringkali menggabungkan instruksi akademik dengan pembiasaan nilai moral, sehingga pengelolaan kelas mencakup dimensi spiritual dan karakter. Lingkup ini menegaskan bahwa keberhasilan pengelolaan kelas tidak dapat diukur hanya dari segi kognitif, tetapi juga kontribusinya pada pembentukan karakter siswa.

Aspek kolaboratif antara guru dan orang tua turut menjadi bagian dari ruang lingkup pengelolaan kelas. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa keterlibatan orang tua dalam mendukung aturan kelas, memantau perilaku anak di rumah, serta berkomunikasi rutin dengan guru memperkuat efektivitas pengelolaan kelas (Hoover-Dempsey et al., 2021). Kolaborasi ini penting karena perilaku siswa di kelas sering kali merupakan cerminan dari pola asuh di rumah. Artinya, ruang lingkup pengelolaan kelas tidak berhenti di dinding sekolah, melainkan meluas ke lingkungan keluarga.

Pada akhirnya, ruang lingkup pengelolaan kelas bersifat multidimensional dan menuntut guru memiliki kompetensi lintas bidang. Dari aspek fisik, sosial, perilaku, pedagogis, emosional, digital, evaluatif, budaya, hingga kolaboratif, semuanya saling terkait membentuk ekosistem belajar. Guru yang memahami kompleksitas ini akan lebih siap menghadapi tantangan kelas yang heterogen, dinamis, dan penuh kejutan. Kesadaran bahwa ruang lingkup pengelolaan kelas melampaui sekadar

kontrol menuju penciptaan ekosistem belajar yang kondusif menjadikan konsep ini sebagai kunci strategis dalam meningkatkan kualitas pendidikan dasar abad ke-21.

3. Sintesis Definisi dan Ruang Lingkup Pengelolaan Kelas

Pengelolaan kelas sebagai konsep teoritis dan praktik empiris telah didefinisikan dalam berbagai perspektif dan mencakup ruang lingkup yang luas. Definisi yang menekankan keteraturan, pencapaian tujuan pembelajaran, dan penciptaan iklim kelas yang kondusif perlu disinergikan dengan dimensi lingkup yang meliputi fisik, sosial, perilaku, pedagogis, emosional, digital, evaluatif, budaya, dan kolaboratif. Sintesis keduanya menghadirkan pemahaman yang lebih komprehensif tentang bagaimana pengelolaan kelas harus dijalankan di sekolah dasar.

Integrasi antara definisi dan ruang lingkup menegaskan bahwa pengelolaan kelas bukan hanya keterampilan teknis guru, melainkan kompetensi multidimensional. Guru yang memahami definisi sebagai seni dan ilmu pengaturan kelas akan menyadari bahwa lingkup pengelolaan tidak bisa dipersempit hanya pada kontrol perilaku. Sebaliknya, definisi itu menjadi landasan normatif, sementara lingkup menghadirkan dimensi operasional. Dengan demikian, keduanya saling melengkapi: definisi memberikan arah, ruang lingkup memberi batas-batas konkret implementasi (Emmer & Sabornie, 2021).

Jika definisi berbicara tentang tujuan, maka ruang lingkup menjelaskan cara. Misalnya, pengelolaan kelas didefinisikan sebagai upaya menciptakan iklim yang kondusif; ruang lingkup menunjukkan bahwa penciptaan iklim itu bergantung pada tata letak bangku, aturan sosial, strategi penguatan perilaku, hingga integrasi *active learning* (Jones & Simonsen, 2021). Dalam konteks ini, guru tidak hanya berfokus pada konsep ideal, melainkan pada serangkaian tindakan sistematis yang menjembatani teori dengan praktik nyata di kelas.

Sintesis ini juga memperlihatkan adanya keterkaitan erat antara dimensi kognitif, afektif, dan psikomotorik siswa dengan strategi

pengelolaan kelas. Definisi yang menekankan pencapaian tujuan akademik tidak akan efektif tanpa ruang lingkup yang memperhatikan aspek emosional siswa. Penelitian menunjukkan bahwa ketika guru menyeimbangkan aspek kognitif dengan *social-emotional learning*, hasil belajar meningkat secara signifikan (Jennings & Greenberg, 2019). Artinya, definisi pengelolaan kelas harus dipahami sebagai kerangka besar yang menuntut implementasi ruang lingkup multidimensional.

Dalam kerangka kebijakan Kurikulum Merdeka, sintesis definisi dan ruang lingkup semakin penting. Kurikulum Merdeka menekankan diferensiasi pembelajaran dan Profil Pelajar Pancasila sebagai tujuan akhir (Kemendikbudristek, 2022). Definisi pengelolaan kelas sebagai upaya menciptakan kelas kondusif harus dipadukan dengan ruang lingkup yang memperhatikan keunikan siswa, penggunaan teknologi adaptif, serta kolaborasi orang tua. Dengan kata lain, sintesis ini menghadirkan pengelolaan kelas yang tidak sekadar menjaga ketertiban, melainkan menghidupkan nilai kebebasan, inklusivitas, dan partisipasi.

Sintesis definisi dan ruang lingkup juga dapat dipahami melalui lensa teoritis. Teori *behaviorism* menekankan aturan dan penguatan, yang dalam lingkup berwujud strategi disiplin positif. Teori *humanism* menekankan kebebasan dan motivasi intrinsik, yang dalam lingkup berwujud penciptaan iklim emosional yang suportif. Teori *ecological systems* menekankan interaksi multi-level, yang dalam lingkup berwujud keterhubungan antara kelas, sekolah, dan rumah (Sun & Shek, 2022). Dengan demikian, sintesis ini menunjukkan bahwa definisi abstrak teori baru menemukan relevansinya ketika dipraktikkan melalui lingkup yang nyata.

Keterkaitan antara definisi dan ruang lingkup juga memperlihatkan pentingnya kompetensi guru. Standar profesional guru di Indonesia menempatkan pengelolaan kelas sebagai inti dari kompetensi pedagogik dan sosial (Syahrir et al., 2023). Definisi menjadi ukuran ideal yang harus dicapai, sementara ruang lingkup menunjukkan keterampilan konkret yang

harus dikuasai: dari penataan kelas hingga komunikasi dengan orang tua. Tanpa pemahaman definisi, guru berisiko terjebak dalam rutinitas mekanis. Tanpa kesadaran ruang lingkup, definisi hanya akan menjadi slogan abstrak.

Sintesis ini semakin relevan ketika dikaitkan dengan dinamika global abad ke-21. Definisi klasik pengelolaan kelas yang berorientasi pada disiplin saja tidak cukup. Lingkup yang mencakup dimensi digital dan kolaboratif harus diintegrasikan agar definisi menjadi kontekstual. Guru abad ke-21 bukan hanya *classroom manager* dalam arti tradisional, tetapi juga fasilitator pembelajaran hibrida, mediator sosial, dan *emotional coach* (Bond, 2021). Dengan demikian, definisi yang diperluas harus disandingkan dengan ruang lingkup yang kompleks untuk menjawab tantangan zaman.

Lebih jauh, sintesis antara definisi dan ruang lingkup memperlihatkan bahwa pengelolaan kelas memiliki dimensi evaluatif. Definisi menekankan pentingnya efektivitas pembelajaran, sedangkan ruang lingkup menyediakan mekanisme refleksi melalui observasi, data, dan umpan balik (Egeberg et al., 2020). Hal ini menunjukkan bahwa pengelolaan kelas adalah proses berkelanjutan yang selalu ditinjau ulang. Guru yang memahami definisi dan menguasai ruang lingkup akan lebih siap melakukan perbaikan terus-menerus dalam praktik pengelolaan kelasnya.

Akhirnya, sintesis ini membawa kita pada pemahaman bahwa pengelolaan kelas bukanlah domain statis, melainkan proses dinamis yang selalu menyesuaikan diri dengan konteks sosial, budaya, teknologi, dan kebijakan. Definisi yang kuat menjadi kompas, ruang lingkup yang jelas menjadi peta. Guru sebagai navigator dituntut membaca keduanya agar perjalanan pembelajaran berjalan menuju tujuan yang diharapkan: tercapainya kualitas belajar siswa yang optimal, karakter yang kuat, dan iklim kelas yang inklusif. Dengan demikian, pengelolaan kelas dapat dipandang sebagai seni membangun ekosistem belajar yang hidup, berkesinambungan, dan relevan dengan tantangan abad ke-21.

B. Fungsi, Tujuan, dan Urgensi Pengelolaan Kelas di Sekolah Dasar

1. Fungsi Pengelolaan Kelas di Sekolah Dasar

Pembahasan mengenai fungsi pengelolaan kelas di Sekolah Dasar tidak dapat dilepaskan dari peran guru sebagai *manager of learning* yang bertugas menciptakan kondisi belajar yang terarah, nyaman, dan produktif. Fungsi utama pengelolaan kelas ialah menciptakan keteraturan, sehingga kegiatan belajar-mengajar dapat berlangsung efektif tanpa gangguan yang menghambat proses belajar siswa. Fungsi ini sejalan dengan pandangan Emmer dan Sabornie (2021) yang menegaskan bahwa *classroom management* merupakan fondasi bagi pembelajaran bermakna karena menyediakan lingkungan yang stabil untuk berkembangnya interaksi instruksional.

Tanggung jawab guru tidak hanya terbatas pada penyampaian materi, melainkan juga mengelola dinamika kelompok siswa yang heterogen. Fungsi pengelolaan kelas berperan sebagai penyangga terciptanya iklim pembelajaran inklusif, di mana perbedaan latar belakang, kemampuan, dan gaya belajar siswa tidak menimbulkan hambatan. Hal ini didukung temuan Wubbels et al. (2022) yang menunjukkan bahwa pengelolaan kelas yang berfungsi baik mampu menurunkan perilaku bermasalah sekaligus meningkatkan keterlibatan siswa secara aktif.

Keteraturan tidak sekadar ditentukan oleh aturan tertulis, tetapi juga oleh adanya norma sosial dan interaksi positif antara guru serta siswa. Fungsi pengelolaan kelas dalam hal ini mencakup pengendalian perilaku, pencegahan konflik, serta penegakan disiplin positif yang menumbuhkan rasa tanggung jawab. Gregory et al. (2020) menegaskan bahwa disiplin restoratif lebih efektif dibanding pendekatan hukuman tradisional karena memberi ruang bagi siswa untuk belajar dari kesalahan sekaligus memperbaiki hubungan sosial.

Selain menjaga keteraturan, fungsi pengelolaan kelas juga berorientasi pada optimalisasi pembelajaran. Guru dituntut untuk menata

ruang fisik agar mendukung partisipasi, misalnya melalui pengaturan tempat duduk yang memfasilitasi diskusi kelompok atau pembelajaran kolaboratif. Merritt (2022) menemukan bahwa penataan kelas yang fleksibel meningkatkan interaksi antar siswa sekaligus memperkuat motivasi intrinsik. Dalam konteks Indonesia, fungsi ini sering dijalankan melalui pemanfaatan dinding kelas untuk menampilkan karya siswa sehingga kelas menjadi ruang belajar yang inspiratif (Rochaendi, 2024).

Fungsi lain yang menonjol ialah membangun iklim emosional yang sehat. Pengelolaan kelas berfungsi sebagai wadah untuk mengembangkan keterampilan sosial-emosional siswa, seperti empati, regulasi diri, dan kerjasama. Jennings dan Greenberg (2019) menekankan bahwa guru yang mampu mengelola kelas dengan berorientasi pada *social-emotional learning* menciptakan suasana yang lebih harmonis, sehingga siswa merasa aman untuk mengekspresikan pendapat maupun belajar dari kesalahan.

Tidak hanya aspek sosial-emosional, fungsi pengelolaan kelas juga menyentuh ranah akademik secara langsung. Lingkungan kelas yang kondusif terbukti berkorelasi positif dengan capaian hasil belajar siswa. Korpershoek et al. (2020) menunjukkan bahwa strategi pengelolaan kelas yang konsisten menurunkan gangguan sekaligus meningkatkan fokus belajar siswa pada materi. Hal ini menegaskan bahwa fungsi pengelolaan kelas tidak hanya bersifat manajerial, tetapi juga instruksional.

Perlu dicatat bahwa fungsi pengelolaan kelas pada abad ke-21 mengalami perluasan ke arah integrasi teknologi. Guru tidak hanya mengatur interaksi fisik, tetapi juga mengelola pembelajaran berbasis digital. Bond (2021) menyatakan bahwa keberhasilan *blended learning* sangat bergantung pada keterampilan guru dalam mengatur interaksi *online* maupun *offline*. Fungsi ini menuntut adanya literasi digital guru sekaligus kesadaran untuk menyeimbangkan potensi teknologi dan risiko distraksi.

Dimensi fungsi juga terlihat pada peran pengelolaan kelas sebagai sarana pendidikan karakter. Di Indonesia, pengelolaan kelas dipandang

tidak sekadar sebagai strategi pedagogis, melainkan juga wahana internalisasi nilai Pancasila, sopan santun, dan religiusitas. Syahrir et al. (2023) menunjukkan bahwa guru di sekolah dasar sering mengaitkan pengelolaan kelas dengan pembiasaan nilai moral, misalnya melalui pembiasaan salam, doa, atau aturan antre. Fungsi ini menegaskan keterkaitan pengelolaan kelas dengan pembangunan karakter siswa.

Akhirnya, fungsi pengelolaan kelas mencakup aspek evaluasi dan refleksi. Guru tidak hanya menjalankan strategi, tetapi juga mengevaluasi efektivitasnya. Egeberg et al. (2020) menegaskan bahwa refleksi berkelanjutan atas strategi pengelolaan kelas membantu guru menyesuaikan pendekatan sesuai dengan dinamika siswa. Hal ini menegaskan bahwa pengelolaan kelas bukanlah keterampilan statis, melainkan proses adaptif yang terus berkembang.

2. Tujuan Pengelolaan Kelas di Sekolah Dasar

Tujuan pengelolaan kelas di Sekolah Dasar berakar pada orientasi untuk menciptakan kondisi belajar yang kondusif, produktif, dan menyenangkan. Tujuan ini tidak sekadar menjaga keteraturan, melainkan memastikan setiap siswa dapat mengembangkan potensi akademik, sosial, emosional, dan moral secara seimbang. Emmer dan Sabornie (2021) menekankan bahwa *classroom management* yang efektif berorientasi pada tercapainya kualitas pembelajaran sekaligus kesejahteraan psikologis siswa. Artinya, tujuan pengelolaan kelas bukan hanya mengontrol perilaku, tetapi juga menciptakan pengalaman belajar yang bermakna.

Guru berusaha mencapai tujuan pengelolaan kelas agar proses pembelajaran berjalan lancar, terarah, dan efisien. Lingkungan belajar yang bebas dari gangguan memungkinkan siswa fokus pada aktivitas kognitif yang menuntut konsentrasi tinggi. Korpershoek et al. (2020) menunjukkan bahwa efektivitas pembelajaran meningkat signifikan ketika guru berhasil menurunkan perilaku mengganggu melalui strategi pengelolaan kelas yang konsisten. Hal ini menegaskan bahwa salah satu

tujuan utama pengelolaan kelas ialah menjamin keteraturan sebagai prasyarat bagi tercapainya capaian akademik.

Selain menciptakan keteraturan, tujuan pengelolaan kelas juga diarahkan untuk menumbuhkan motivasi belajar siswa. Lingkungan kelas yang dikelola dengan baik mampu membangkitkan semangat intrinsik siswa untuk berpartisipasi aktif. Marzano (2019) menegaskan bahwa tujuan *classroom management* ialah memfasilitasi keterlibatan siswa agar mereka merasa dihargai, tertantang, dan termotivasi. Guru yang menata interaksi sosial dan aktivitas instruksional secara seimbang akan lebih berhasil mewujudkan tujuan ini.

Penekanan lain pada tujuan pengelolaan kelas terletak pada penciptaan iklim emosional yang sehat. Pengelolaan kelas di Sekolah Dasar bertujuan membangun rasa aman, kepercayaan diri, serta kebersamaan di antara siswa. Jennings dan Greenberg (2019) menyatakan bahwa tujuan penting dari *classroom management* ialah mendukung perkembangan keterampilan sosial-emosional siswa, seperti empati, regulasi diri, dan kerja sama. Dalam konteks pendidikan dasar, tujuan ini sangat relevan karena siswa berada pada tahap perkembangan psikososial yang menuntut penguatan identitas diri sekaligus kemampuan berinteraksi positif.

Tujuan pengelolaan kelas juga terkait erat dengan pembentukan karakter. Di Indonesia, guru tidak hanya berperan sebagai pendidik akademik, melainkan juga sebagai teladan moral. Syahrir et al. (2023) menunjukkan bahwa pengelolaan kelas sering digunakan guru untuk menginternalisasikan nilai-nilai Pancasila, seperti gotong royong, kejujuran, dan tanggung jawab. Dengan demikian, tujuan pengelolaan kelas tidak hanya mengatur perilaku saat belajar, tetapi juga menanamkan kebiasaan baik yang akan melekat dalam kehidupan siswa.

Orientasi tujuan lainnya adalah mendukung diferensiasi pembelajaran. Kurikulum Merdeka menekankan pentingnya menyesuaikan pembelajaran dengan kebutuhan unik setiap siswa

(Kemendikbudristek, 2022). Tujuan pengelolaan kelas dalam kerangka ini ialah menyediakan ruang belajar yang fleksibel sehingga siswa dengan kemampuan beragam tetap dapat berkembang. Guru yang berhasil mengelola kelas secara adaptif mampu memberikan dukungan individual tanpa mengorbankan keberlangsungan proses belajar kelompok.

Fokus tujuan pengelolaan kelas juga menyentuh aspek pengembangan kreativitas. Lingkungan kelas yang terkelola baik memberi kesempatan bagi siswa untuk bereksperimen, mencoba hal baru, dan mengekspresikan diri secara bebas. Merritt (2022) menemukan bahwa pengaturan ruang belajar yang kreatif mendorong siswa untuk lebih berani menampilkan ide-ide inovatif. Hal ini menunjukkan bahwa tujuan pengelolaan kelas tidak hanya menjaga keteraturan, tetapi juga menumbuhkan ruang ekspresi yang mendukung lahirnya kreativitas.

Perkembangan teknologi menambah dimensi baru pada tujuan pengelolaan kelas. Guru dituntut mengarahkan pemanfaatan perangkat digital agar berkontribusi pada pembelajaran, bukan menjadi distraksi. Bond (2021) menyatakan bahwa tujuan penting pengelolaan kelas di era digital ialah mengintegrasikan teknologi secara efektif untuk meningkatkan pengalaman belajar tanpa mengorbankan interaksi sosial. Tujuan ini menuntut guru memiliki literasi digital dan keterampilan mengatur interaksi *online* serta *offline*.

Refleksi dan perbaikan berkelanjutan juga termasuk dalam tujuan pengelolaan kelas. Guru tidak hanya berusaha mempertahankan kondisi ideal, tetapi juga melakukan evaluasi untuk menyesuaikan strategi. Egeberg et al. (2020) menegaskan bahwa tujuan pengelolaan kelas ialah menciptakan siklus pembelajaran yang adaptif, di mana strategi pengelolaan selalu disesuaikan dengan dinamika kebutuhan siswa. Dengan demikian, tujuan pengelolaan kelas bersifat progresif, bukan statis.

Tujuan pengelolaan kelas di Sekolah Dasar secara keseluruhan dapat dipahami sebagai upaya komprehensif untuk menciptakan ekosistem belajar yang kondusif, inklusif, adaptif, dan inspiratif. Orientasi ini tidak

hanya menjamin tercapainya tujuan akademik, tetapi juga mendukung pembentukan karakter, penguatan keterampilan sosial-emosional, serta persiapan menghadapi tantangan abad ke-21. Guru yang memahami tujuan ini akan lebih mampu membimbing siswa menjadi pembelajar yang utuh: cerdas secara intelektual, matang secara emosional, dan berkarakter kuat.

3. Urgensi Pengelolaan Kelas di Sekolah Dasar

Urgensi pengelolaan kelas di Sekolah Dasar lahir dari realitas bahwa kelas merupakan ruang utama tempat berlangsungnya interaksi pendidikan. Tanpa pengelolaan yang baik, tujuan pembelajaran sering kali gagal tercapai karena gangguan, konflik, maupun suasana yang tidak kondusif. Emmer dan Sabornie (2021) menegaskan bahwa *classroom management* bukan sekadar keterampilan tambahan, tetapi prasyarat mutlak bagi efektivitas pembelajaran. Pernyataan ini menempatkan pengelolaan kelas sebagai kebutuhan mendesak dalam konteks pendidikan dasar yang menjadi fondasi perkembangan anak.

Perubahan karakteristik peserta didik pada era globalisasi memperkuat urgensi ini. Siswa Sekolah Dasar kini tumbuh dalam lingkungan yang sangat terhubung dengan teknologi dan informasi, sehingga konsentrasi mereka cenderung mudah terpecah. Bond (2021) menunjukkan bahwa kehadiran gawai dan *social media* memberi peluang pembelajaran sekaligus tantangan berupa distraksi. Urgensi pengelolaan kelas terletak pada kemampuan guru untuk menyeimbangkan manfaat teknologi dan mencegah dampak negatifnya agar fokus siswa tetap terarah.

Tingkat heterogenitas di kelas semakin memperjelas kebutuhan akan pengelolaan kelas yang efektif. Siswa datang dari latar belakang sosial, ekonomi, dan budaya yang beragam, sehingga pola perilaku maupun gaya belajar mereka berbeda-beda. Wubbels et al. (2022) menemukan bahwa guru yang gagal mengelola keberagaman sering menghadapi konflik antar siswa maupun kesulitan menjaga keteraturan. Urgensi pengelolaan kelas terlihat pada peran guru dalam menata keragaman menjadi kekuatan, bukan sumber masalah, melalui penciptaan iklim inklusif.

Selain faktor internal siswa, urgensi pengelolaan kelas juga dipicu oleh tuntutan kebijakan pendidikan nasional. Kurikulum Merdeka yang menekankan diferensiasi dan pembelajaran berbasis *student-centered* mengharuskan guru memiliki keterampilan mengelola kelas yang lebih kompleks (Kemendikbudristek, 2022). Guru tidak lagi sekadar menyampaikan materi, tetapi memfasilitasi pengalaman belajar yang sesuai dengan minat, bakat, dan kebutuhan siswa. Tanpa pengelolaan kelas yang kuat, penerapan Kurikulum Merdeka berpotensi tidak optimal.

Urgensi lainnya tampak pada hubungan antara pengelolaan kelas dan hasil belajar. Studi Korpershoek et al. (2020) menunjukkan bahwa siswa yang belajar dalam kelas dengan pengelolaan baik cenderung memiliki capaian akademik lebih tinggi. Hal ini terjadi karena suasana kelas yang tertata meminimalkan stres, meningkatkan motivasi, dan memungkinkan konsentrasi penuh pada pembelajaran. Guru yang mengabaikan pengelolaan kelas berisiko kehilangan kesempatan untuk memaksimalkan potensi akademik siswa.

Isu kesehatan mental menambah alasan mendesak pentingnya pengelolaan kelas di Sekolah Dasar. Jennings dan Greenberg (2019) mengungkapkan bahwa iklim kelas yang penuh konflik meningkatkan kecemasan dan menurunkan kepercayaan diri siswa. Urgensi pengelolaan kelas terletak pada fungsinya melindungi kesejahteraan psikologis siswa melalui penciptaan suasana yang aman, suportif, dan penuh penghargaan. Hal ini semakin relevan karena anak-anak usia sekolah dasar masih berada pada tahap perkembangan emosional yang rentan.

Pengelolaan kelas juga mendesak dalam rangka membangun keterampilan abad ke-21. Dunia kerja masa depan menuntut kemampuan kolaborasi, komunikasi, kreativitas, dan berpikir kritis. Lingkungan kelas yang dikelola baik memberi ruang bagi siswa untuk berlatih keterampilan tersebut melalui diskusi, kerja kelompok, maupun pemecahan masalah kolaboratif. Merritt (2022) menunjukkan bahwa pengelolaan kelas yang memfasilitasi partisipasi aktif mendukung lahirnya keterampilan kolaboratif sejak dini. Urgensi ini memperlihatkan bahwa pengelolaan

kelas tidak hanya terkait pembelajaran saat ini, tetapi juga masa depan siswa.

Konteks budaya dan moral di Indonesia turut memperkuat urgensi pengelolaan kelas. Syahrir et al. (2023) menekankan bahwa kelas di Sekolah Dasar menjadi arena strategis untuk menanamkan nilai-nilai luhur bangsa. Tanpa pengelolaan yang sistematis, upaya internalisasi nilai Pancasila, religiusitas, dan etika sosial akan sulit terwujud. Guru dituntut untuk mengelola kelas tidak hanya dari aspek teknis, tetapi juga sebagai media pembentukan karakter bangsa.

Urgensi pengelolaan kelas juga terlihat dari perannya dalam membangun komunikasi efektif antara sekolah dan keluarga. Hoover-Dempsey et al. (2021) menemukan bahwa keterlibatan orang tua dalam mendukung aturan kelas meningkatkan konsistensi perilaku siswa. Hal ini menegaskan bahwa guru perlu mengelola kelas sekaligus menjembatani hubungan dengan rumah. Tanpa keterampilan pengelolaan yang memadai, kesenjangan komunikasi antara guru dan orang tua bisa menjadi hambatan serius bagi perkembangan siswa.

Refleksi terakhir atas urgensi pengelolaan kelas menegaskan bahwa keterampilan ini adalah kunci bagi profesionalisme guru. Egeberg et al. (2020) menunjukkan bahwa guru yang terus mengasah strategi pengelolaan kelas lebih mampu beradaptasi terhadap perubahan kebutuhan siswa. Urgensinya bukan hanya bersifat kontekstual, tetapi juga berkelanjutan karena dunia pendidikan terus berubah. Pengelolaan kelas yang kuat menjadi indikator utama kesiapan guru menghadapi tantangan global dan lokal secara bersamaan.

C. Landasan Filosofis, Psikologis, dan Pedagogis

1. Landasan Filosofis Pengelolaan Kelas

Diskursus mengenai pengelolaan kelas tidak dapat dilepaskan dari pijakan filosofis yang menjadi dasar konseptual sekaligus arah praksis. Filosofi pendidikan selalu menuntun guru untuk melihat kelas bukan hanya sebagai ruang fisik, tetapi sebagai arena interaksi manusia yang sarat nilai,

makna, dan tujuan. Menurut Biesta (2020), filsafat pendidikan menekankan tiga fungsi utama pendidikan, yaitu *qualification*, *socialization*, dan *subjectification*. Ketiga fungsi tersebut memberi orientasi filosofis bahwa pengelolaan kelas tidak sekadar mengatur keteraturan, melainkan memfasilitasi tumbuhnya kapasitas akademik, sosial, dan eksistensial siswa.

Fondasi filosofis ini menempatkan guru sebagai sosok yang memiliki tanggung jawab moral untuk mengelola kelas secara adil, inklusif, dan bermakna. Kehadiran guru bukan hanya sebagai pengendali perilaku, tetapi juga sebagai pemimpin etis yang memberi arah pada pembentukan karakter. Menurut Noddings (2019), pendidikan yang berlandaskan etika kepedulian menuntut guru menghadirkan kelas yang menumbuhkan empati, penghargaan, serta tanggung jawab antarindividu. Perspektif ini menunjukkan bahwa pengelolaan kelas memiliki landasan filosofis dalam etika, bukan hanya dalam aspek teknis.

Pijakan filosofis lain muncul dari pandangan humanisme yang menekankan martabat manusia sebagai pusat pendidikan. Filosofi ini meyakini bahwa siswa adalah subjek belajar yang memiliki kebebasan dan potensi unik untuk berkembang. Menurut Rogers (2021), kelas harus dikelola sebagai ruang yang memberikan kesempatan bagi siswa untuk belajar secara otentik melalui pengalaman yang relevan dan reflektif. Guru yang mengelola kelas berdasarkan prinsip humanistik akan menciptakan suasana yang mendorong partisipasi, bukan sekadar kepatuhan.

Filosofi pragmatisme juga berperan penting dalam memberi dasar bagi pengelolaan kelas. John Dewey, yang gagasannya masih relevan hingga kini, menekankan bahwa pendidikan harus berakar pada pengalaman dan aktivitas nyata siswa. Dalam konteks pengelolaan kelas, pandangan pragmatis menuntut guru mengorganisasi pengalaman belajar sehingga membentuk hubungan antara teori dan praktik (Dewey dalam Schiro, 2020). Kelas yang dikelola berdasarkan prinsip pragmatisme tidak terjebak pada dogma aturan kaku, tetapi terbuka pada fleksibilitas sesuai kebutuhan nyata siswa.

Tidak kalah penting, landasan filosofis pengelolaan kelas di Indonesia juga ditopang oleh nilai Pancasila. Nilai ketuhanan, kemanusiaan, persatuan, kerakyatan, dan keadilan sosial menjadi bingkai filosofis bagi seluruh aktivitas pendidikan, termasuk pengelolaan kelas. Menurut Subianto (2022), pengelolaan kelas di sekolah dasar yang berlandaskan Pancasila menekankan penghargaan terhadap keberagaman, musyawarah, dan kebersamaan. Filosofi kebangsaan ini mengarahkan guru agar pengelolaan kelas tidak hanya menghasilkan keteraturan, tetapi juga menanamkan identitas kebangsaan sejak dini.

Kerangka filosofis semakin relevan ketika dikaitkan dengan perubahan paradigma pendidikan abad ke-21. Transformasi digital, globalisasi, dan isu keberlanjutan menuntut pendidikan berorientasi pada pembentukan warga global yang kritis, kreatif, dan berkarakter. UNESCO (2021) menegaskan bahwa pendidikan modern harus didasarkan pada filosofi *sustainability* dan *human flourishing*. Implikasi bagi pengelolaan kelas adalah perlunya menciptakan iklim yang menghargai keberagaman, berpihak pada keadilan sosial, serta mendukung keseimbangan ekologis. Filosofi ini memberi arahan baru bahwa pengelolaan kelas bukan hanya untuk kepentingan akademik, tetapi juga untuk keberlanjutan kehidupan bersama.

Filosofi konstruktivisme menambahkan dimensi penting lainnya. Teori ini menegaskan bahwa pengetahuan dibangun oleh siswa melalui interaksi aktif dengan lingkungan. Menurut Fosnot (2020), kelas yang dikelola berdasarkan prinsip konstruktivisme harus memungkinkan siswa membangun makna melalui diskusi, eksplorasi, dan refleksi. Guru yang mengadopsi filosofi ini tidak lagi menjadi pusat kelas, melainkan fasilitator yang mengatur kondisi agar interaksi konstruktif terjadi. Pengelolaan kelas dalam kerangka ini berorientasi pada pembelajaran kolaboratif dan *student agency*.

Selain itu, filosofi pendidikan kritis menawarkan perspektif bahwa kelas adalah arena kesadaran sosial. Menurut Freire (2019), pendidikan

harus membebaskan, bukan menindas. Kelas yang dikelola secara kritis bertujuan menciptakan kesadaran siswa terhadap realitas sosial, termasuk ketidakadilan dan ketimpangan. Filosofi ini menekankan bahwa pengelolaan kelas seharusnya tidak hanya menjaga keteraturan, tetapi juga memberi ruang bagi siswa untuk berpikir kritis, mengajukan pertanyaan, dan berpartisipasi aktif sebagai warga demokratis.

Kerangka filosofis juga menyentuh aspek ontologis mengenai hakikat manusia sebagai makhluk belajar. Pandangan bahwa manusia adalah *homo educandus* (makhluk yang selalu belajar) menegaskan bahwa kelas harus dikelola sebagai lingkungan yang memfasilitasi proses belajar seumur hidup. Menurut Tilaar (2021), pendidikan di Indonesia harus berakar pada pemahaman filosofis tentang manusia yang holistik, yang tidak hanya didekati dari aspek intelektual, tetapi juga spiritual, sosial, dan kultural. Filosofi ini menegaskan perlunya pengelolaan kelas yang utuh, mencakup semua dimensi keberadaan manusia.

Refleksi atas landasan filosofis menunjukkan bahwa pengelolaan kelas bukan sekadar keterampilan teknis guru, melainkan praktik yang berakar pada pandangan filosofis tentang manusia, pendidikan, dan kehidupan. Filosofi memberi arah normatif, sementara praktik pengelolaan kelas menjadi realisasi konkret. Guru yang memahami dimensi filosofis akan lebih bijaksana dalam menghadapi dinamika kelas, karena mereka tidak hanya mengandalkan prosedur, tetapi juga pertimbangan nilai dan tujuan yang lebih tinggi.

2. Landasan Psikologis Pengelolaan Kelas

Landasan psikologis pengelolaan kelas menegaskan bahwa interaksi pendidikan tidak dapat dilepaskan dari dinamika perkembangan individu. Siswa Sekolah Dasar sedang berada pada fase perkembangan kognitif, afektif, dan sosial yang unik sehingga memerlukan pendekatan pengelolaan kelas yang sesuai dengan karakteristik psikologis mereka. Piaget menekankan bahwa anak usia sekolah dasar berada pada tahap *concrete operational*, di mana mereka mulai mampu berpikir logis namun

masih membutuhkan pengalaman konkret untuk memahami konsep abstrak. Temuan terbaru yang dikaji oleh Lourenço (2020) menegaskan kembali relevansi teori Piaget dalam pendidikan dasar, terutama saat guru merancang pengelolaan kelas yang menekankan pengalaman langsung.

Kerangka psikologis lain yang relevan ialah teori Vygotsky mengenai *zone of proximal development* (ZPD). Vygotsky berargumen bahwa perkembangan kognitif anak dipengaruhi secara signifikan oleh interaksi sosial. Guru yang mampu mengelola kelas dengan menyediakan *scaffolding* tepat akan membantu siswa melampaui keterbatasannya. Studi Hammond et al. (2021) menunjukkan bahwa strategi pengelolaan kelas berbasis kolaborasi meningkatkan hasil belajar sekaligus memperkuat kompetensi sosial siswa. Hal ini menegaskan bahwa pengelolaan kelas harus memperhatikan dinamika psikologis interaksi sosial.

Aspek motivasi juga menjadi pijakan penting landasan psikologis. Teori *self-determination* yang dikembangkan Deci dan Ryan menjelaskan bahwa motivasi intrinsik tumbuh ketika kebutuhan dasar akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan terpenuhi. Dalam konteks kelas, guru yang mengelola interaksi belajar dengan memberi kesempatan partisipasi, umpan balik positif, dan hubungan suportif akan mendorong keterlibatan aktif siswa. Ryan dan Deci (2020) menegaskan bahwa kelas yang dikelola berdasarkan prinsip *self-determination theory* mampu menumbuhkan motivasi jangka panjang serta ketahanan belajar.

Tidak kalah penting, teori *behaviorism* juga memberi kontribusi besar pada landasan psikologis pengelolaan kelas. Skinner berpendapat bahwa perilaku dapat dibentuk melalui penguatan positif maupun negatif. Pada konteks pendidikan dasar, pengelolaan kelas yang efektif sering kali memanfaatkan *reinforcement* untuk menumbuhkan kebiasaan belajar yang baik. Sejumlah penelitian mutakhir (Simonsen et al., 2021) menunjukkan bahwa strategi *positive behavior support* terbukti menurunkan perilaku bermasalah dan meningkatkan iklim kelas yang positif.

Selain kognisi dan perilaku, dimensi emosional siswa juga menjadi landasan psikologis yang penting. Jennings dan Greenberg (2019) menegaskan bahwa keberhasilan pengelolaan kelas tidak hanya ditentukan oleh keteraturan, tetapi juga oleh kemampuan guru membangun iklim emosional yang suportif. Anak usia sekolah dasar masih sangat rentan terhadap kecemasan, konflik sosial, dan rendahnya regulasi diri. Oleh karena itu, strategi pengelolaan kelas harus memfasilitasi *social-emotional learning* (SEL). Bukti empiris yang dikaji oleh Mahoney et al. (2021) menunjukkan bahwa integrasi SEL dalam pengelolaan kelas berkontribusi pada peningkatan prestasi akademik dan keterampilan sosial.

Dimensi perkembangan moral juga memperkuat urgensi landasan psikologis. Kohlberg berpendapat bahwa anak usia sekolah dasar berada pada tahap moralitas konvensional, di mana ketaatan terhadap aturan lebih didasari oleh harapan sosial dibandingkan refleksi etis yang mendalam. Guru yang mengelola kelas dengan menyediakan kesempatan dialog moral akan membantu siswa mengembangkan kemampuan mengambil keputusan etis. Studi terbaru oleh Krettenauer (2021) mengonfirmasi bahwa praktik pengelolaan kelas yang menekankan diskusi moral dan pemodelan nilai memberi pengaruh positif terhadap perkembangan etika anak.

Tidak hanya pada siswa, aspek psikologis juga berlaku bagi guru. Guru yang memiliki *self-efficacy* tinggi cenderung lebih berhasil dalam mengelola kelas. Tschannen-Moran dan Woolfolk Hoy (2021) menemukan bahwa keyakinan diri guru dalam mengatur kelas berkorelasi positif dengan strategi proaktif yang mereka gunakan. Hal ini menunjukkan bahwa pengelolaan kelas tidak hanya dipengaruhi oleh faktor eksternal siswa, tetapi juga kondisi psikologis guru sendiri.

Psikologi perkembangan sosial turut menegaskan pentingnya pengelolaan hubungan antar siswa. Interaksi teman sebaya merupakan faktor utama pembentukan identitas sosial anak. Bukti penelitian menunjukkan bahwa konflik yang tidak terkelola berpotensi menimbulkan

perundungan, isolasi sosial, dan rendahnya kepercayaan diri (Saarento et al., 2020). Oleh karena itu, landasan psikologis mendorong guru untuk mengelola kelas sebagai komunitas belajar yang aman, suportif, dan kolaboratif.

Dimensi neuropsikologi memberikan kontribusi terbaru pada pemahaman pengelolaan kelas. Penelitian tentang *executive function* menunjukkan bahwa perhatian, pengendalian impuls, dan memori kerja berperan penting pada kemampuan siswa mengelola perilaku di kelas. Diamond (2020) menegaskan bahwa lingkungan kelas yang terstruktur, penuh dukungan, dan menantang secara kognitif berkontribusi terhadap perkembangan fungsi eksekutif anak. Hal ini memberi dasar psikologis baru bahwa pengelolaan kelas berhubungan erat dengan penguatan kapasitas neurologis siswa.

Refleksi atas landasan psikologis menunjukkan bahwa pengelolaan kelas di Sekolah Dasar tidak bisa direduksi menjadi aturan dan hukuman semata. Landasan psikologis menuntut guru memahami karakteristik perkembangan siswa, memperhatikan kebutuhan motivasional dan emosional, serta membangun iklim sosial yang positif. Guru yang menyadari dimensi psikologis ini akan lebih mampu menciptakan kelas yang bukan hanya teratur, tetapi juga mendukung pertumbuhan holistik siswa.

3. Landasan Pedagogis Pengelolaan Kelas

Landasan pedagogis pengelolaan kelas berakar pada hakikat pendidikan sebagai proses yang sistematis, terarah, dan berorientasi pada tujuan pembelajaran. Pedagogi menekankan peran guru sebagai perancang pengalaman belajar sekaligus pengelola lingkungan kelas agar sesuai dengan prinsip-prinsip pendidikan. Menurut Darling-Hammond et al. (2020), pedagogi berkualitas ditandai oleh keterpaduan antara strategi instruksional, iklim kelas, dan asesmen formatif yang saling mendukung. Konsepsi ini menegaskan bahwa pengelolaan kelas tidak terpisah dari

proses pembelajaran, melainkan bagian integral dari strategi pedagogis yang digunakan guru.

Prinsip pedagogis pertama yang menjadi dasar pengelolaan kelas ialah orientasi pada peserta didik. Paradigma *student-centered learning* menggarisbawahi pentingnya keterlibatan aktif siswa dalam pembelajaran. Guru yang mengelola kelas berdasarkan prinsip ini menata aktivitas, tata ruang, serta interaksi agar siswa berperan aktif, bukan sekadar penerima informasi pasif. Hattie (2021) menegaskan bahwa keterlibatan siswa adalah prediktor utama keberhasilan belajar, sehingga pengelolaan kelas berlandaskan pedagogi harus memberi ruang bagi partisipasi, kolaborasi, dan refleksi siswa.

Dimensi pedagogis juga tercermin pada diferensiasi pembelajaran. Kurikulum Merdeka menekankan pentingnya penyesuaian strategi belajar sesuai kebutuhan, minat, dan gaya belajar siswa (Kemendikbudristek, 2022). Guru dituntut untuk mengelola kelas agar setiap anak memperoleh pengalaman belajar yang relevan. Tomlinson (2021) menjelaskan bahwa diferensiasi efektif memerlukan pengelolaan kelas yang fleksibel, baik dalam penataan kelompok, penggunaan sumber belajar, maupun pemberian tugas yang bervariasi. Landasan pedagogis ini menegaskan bahwa pengelolaan kelas harus mampu mengakomodasi keragaman peserta didik.

Selain diferensiasi, penggunaan metode instruksional juga menjadi bagian dari landasan pedagogis. Strategi seperti pembelajaran kooperatif, *problem-based learning*, atau *project-based learning* hanya dapat berhasil apabila kelas dikelola secara efektif. Menurut Johnson dan Johnson (2020), pembelajaran kooperatif membutuhkan pengelolaan kelompok yang jelas, aturan partisipasi, serta mekanisme evaluasi kolaboratif. Guru yang memahami dimensi pedagogis ini akan menyadari bahwa keberhasilan metode inovatif bergantung pada keterampilan mengelola kelas.

Landasan pedagogis pengelolaan kelas juga terkait dengan pengembangan keterampilan abad ke-21. Pedagogi kontemporer menuntut

agar siswa menguasai keterampilan berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, dan komunikasi. Saavedra dan Opfer (2021) menekankan bahwa keterampilan tersebut hanya dapat berkembang jika guru mengelola kelas sebagai ekosistem belajar yang terbuka, interaktif, dan berbasis pengalaman nyata. Hal ini menunjukkan bahwa pengelolaan kelas berlandaskan pedagogi tidak hanya mengejar keteraturan, tetapi juga memfasilitasi pembelajaran bermakna.

Penerapan teknologi pendidikan menambah dimensi baru pada landasan pedagogis. Integrasi *digital learning tools* dalam kelas menuntut guru tidak hanya mahir secara teknis, tetapi juga mampu mengelola penggunaan teknologi agar mendukung tujuan instruksional. Bond (2021) menegaskan bahwa penggunaan teknologi yang tidak dikelola dengan baik berpotensi menimbulkan distraksi, sedangkan pengelolaan pedagogis yang tepat mampu meningkatkan keterlibatan siswa dan memperluas akses belajar. Pandangan ini memperlihatkan bahwa landasan pedagogis pengelolaan kelas di era digital menjadi semakin kompleks.

Dimensi asesmen juga berperan sebagai landasan pedagogis. Guru yang efektif mengelola kelas selalu mengaitkan praktik instruksional dengan asesmen formatif maupun sumatif. Black dan Wiliam (2019) menunjukkan bahwa asesmen formatif yang terintegrasi dalam pengelolaan kelas mampu meningkatkan prestasi siswa secara signifikan. Pengelolaan kelas yang pedagogis berarti menata proses belajar sekaligus memastikan asesmen digunakan sebagai sarana diagnosis dan perbaikan berkelanjutan, bukan sekadar alat penilaian.

Nilai-nilai pedagogis dalam pengelolaan kelas juga tampak pada pendekatan inklusif. Pendidikan dasar di Indonesia menuntut keterlibatan semua anak, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus. Florian dan Spratt (2020) menekankan bahwa inklusi bukan sekadar kebijakan administratif, tetapi praktik pedagogis yang menuntut pengelolaan kelas yang fleksibel, adaptif, dan empatik. Guru yang berlandaskan pedagogi inklusif akan menata kelas agar semua siswa merasa diterima, mendapat kesempatan yang adil, serta mampu berkembang sesuai potensinya.

Prinsip pedagogis lain yang relevan ialah pembelajaran berbasis pengalaman (*experiential learning*). Teori Kolb menjelaskan bahwa siswa belajar secara optimal melalui siklus pengalaman konkret, refleksi, konseptualisasi, dan eksperimen. Beard dan Wilson (2021) mengonfirmasi bahwa pengelolaan kelas yang menekankan pengalaman langsung memberi dampak signifikan pada retensi pengetahuan. Landasan pedagogis ini menegaskan bahwa kelas perlu dikelola sebagai ruang praktik, eksplorasi, dan refleksi, bukan sekadar tempat transfer informasi.

Refleksi terakhir mengenai landasan pedagogis menunjukkan bahwa pengelolaan kelas merupakan praktik integral dari pedagogi modern. Guru tidak cukup menguasai konten materi, melainkan harus memiliki keterampilan pedagogis untuk menata ruang, interaksi, metode, asesmen, serta teknologi agar seluruh siswa memperoleh pengalaman belajar yang optimal. Landasan pedagogis ini menjembatani filosofi dan psikologi pendidikan menuju praktik nyata di ruang kelas. Guru yang memahami dimensi ini akan mampu mengelola kelas secara profesional, inovatif, dan responsif terhadap tuntutan zaman.

D. Peran Guru sebagai Manajer Kelas

1. Konseptualisasi Guru sebagai Manajer Kelas

Pemahaman mengenai peran guru sebagai manajer kelas berangkat dari kesadaran bahwa kelas bukan sekadar ruang fisik, melainkan sebuah sistem sosial yang kompleks. Guru tidak hanya hadir sebagai pengajar materi, melainkan juga sebagai pengatur, pengarah, sekaligus pemimpin yang memastikan dinamika kelas berlangsung kondusif dan produktif. Menurut Emmer dan Sabornie (2021), fungsi manajemen kelas mencakup penciptaan kondisi yang memungkinkan siswa belajar secara optimal, mengatur interaksi antarindividu, serta menegakkan aturan yang adil. Posisi guru sebagai manajer kelas karenanya bukan tambahan peran, melainkan inti dari profesionalitas pendidik.

Kedudukan guru sebagai manajer kelas dapat dipahami melalui analogi manajemen organisasi. Kelas serupa organisasi kecil yang

memiliki tujuan, sumber daya, struktur, serta aturan. Guru berperan sebagai manajer yang mengarahkan sumber daya—terutama siswa, waktu, media, dan lingkungan fisik—agar selaras menuju tujuan pembelajaran. Marzano (2020) menekankan bahwa keberhasilan pembelajaran lebih banyak dipengaruhi keterampilan manajerial guru dibanding sekadar penguasaan konten materi. Pandangan ini menegaskan bahwa kompetensi manajemen menjadi aspek esensial dalam kinerja guru.

Peran manajerial guru juga menuntut kapasitas kepemimpinan. Guru yang efektif tidak hanya mengatur kelas secara mekanis, tetapi juga memimpin melalui teladan, komunikasi, dan visi pembelajaran. Studi yang dilakukan oleh Egeberg et al. (2020) menunjukkan bahwa guru yang memiliki *instructional leadership* tinggi mampu menciptakan iklim kelas yang partisipatif, kolaboratif, dan menghargai keberagaman. Hal ini menunjukkan bahwa manajemen kelas memiliki dimensi kepemimpinan yang kuat.

Aspek lain yang memperkuat konseptualisasi ini adalah posisi guru sebagai *learning facilitator*. Sebagai manajer kelas, guru tidak semata-mata mengendalikan perilaku, melainkan memfasilitasi terjadinya pengalaman belajar yang kaya. Hattie (2021) menjelaskan bahwa guru berperan sebagai pengatur lingkungan belajar yang mampu menyeimbangkan struktur dan kebebasan. Siswa membutuhkan ruang untuk mengeksplorasi, namun tetap dalam batas aturan yang jelas. Peran manajer kelas berarti menghadirkan keseimbangan antara keteraturan dan fleksibilitas.

Sudut pandang psikologi pendidikan juga memberi makna mendalam bagi peran guru sebagai manajer kelas. Guru tidak hanya berhubungan dengan individu, tetapi juga dengan dinamika kelompok. Teori interaksi sosial menegaskan bahwa perilaku siswa dipengaruhi oleh norma kelompok. Guru sebagai manajer kelas bertugas membentuk norma positif agar perilaku siswa selaras dengan tujuan pendidikan (Wubbels et al., 2022). Keberhasilan pengelolaan kelas terletak pada kemampuan guru

mengubah dinamika sosial menjadi peluang bagi pembelajaran, bukan ancaman.

Pada konteks Indonesia, konseptualisasi guru sebagai manajer kelas berkelindan erat dengan kebijakan nasional. Standar Kompetensi Guru yang ditetapkan melalui Peraturan Menteri Pendidikan Nasional menegaskan empat kompetensi utama: pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian. Semua kompetensi ini bertemu dalam praktik manajemen kelas. Menurut Syahrir et al. (2023), guru yang berhasil memadukan keempat kompetensi tersebut akan lebih efektif menciptakan iklim kelas yang kondusif. Peran manajer kelas karenanya juga merefleksikan integrasi kompetensi profesional guru di lapangan.

Transformasi digital memberi dimensi baru pada konseptualisasi guru sebagai manajer kelas. Penggunaan *learning management system*, *digital assessment tools*, maupun media kolaboratif berbasis daring menuntut guru tidak hanya mengelola interaksi tatap muka, tetapi juga interaksi virtual. Bond (2021) menekankan bahwa guru abad ke-21 harus mampu menjadi manajer kelas hybrid yang mengatur dinamika pembelajaran tatap muka sekaligus daring. Peran ini menuntut keterampilan adaptif yang lebih tinggi dibanding generasi sebelumnya.

Konsepsi guru sebagai manajer kelas semakin penting ketika dikaitkan dengan agenda Kurikulum Merdeka. Kurikulum ini menekankan pembelajaran berdiferensiasi, di mana siswa diberi ruang sesuai minat dan kebutuhannya. Guru sebagai manajer kelas harus mampu mengatur waktu, kegiatan, serta kelompok belajar agar setiap siswa memperoleh pengalaman sesuai potensinya (Kemendikbudristek, 2022). Peran ini menegaskan bahwa manajemen kelas adalah instrumen kunci keberhasilan implementasi kebijakan pendidikan nasional.

Refleksi atas uraian konseptual menunjukkan bahwa guru sebagai manajer kelas adalah figur sentral yang menghubungkan aspek pedagogis, psikologis, dan organisatoris dalam pendidikan dasar. Guru mengelola kelas bukan sekadar untuk menjaga keteraturan, tetapi juga untuk

memastikan pembelajaran berjalan efektif, relevan, dan manusiawi. Pijakan konseptual ini memberi arah bagi pembahasan lebih lanjut mengenai fungsi, strategi, serta tantangan yang melekat pada peran tersebut.

2. Fungsi Manajerial Guru dalam Pengelolaan Kelas

Fungsi manajerial guru dalam pengelolaan kelas dapat ditinjau melalui empat komponen utama manajemen: perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, dan evaluasi. Keempat fungsi ini membentuk siklus yang terus berulang, karena setiap tahap saling melengkapi dalam upaya mewujudkan kelas yang kondusif, teratur, dan mendukung pencapaian tujuan pembelajaran. Menurut Bush (2020), keberhasilan pendidikan bergantung pada kemampuan pendidik menjalankan fungsi manajerial secara berkesinambungan, baik dalam skala kelas maupun sekolah.

Aspek perencanaan merupakan fungsi pertama yang menentukan arah pengelolaan kelas. Guru harus merancang tata ruang, aturan, strategi pembelajaran, dan mekanisme interaksi sebelum kegiatan belajar berlangsung. Emmer dan Sabornie (2021) menegaskan bahwa perencanaan yang baik mampu mengurangi gangguan, meningkatkan keterlibatan siswa, serta memperjelas harapan perilaku. Di tingkat sekolah dasar, perencanaan manajemen kelas harus memperhatikan karakteristik perkembangan siswa yang masih membutuhkan struktur, kepastian, dan kejelasan aturan.

Fungsi pengorganisasian muncul setelah perencanaan ditetapkan. Guru sebagai manajer kelas mengatur sumber daya, waktu, kelompok belajar, dan aktivitas agar selaras dengan tujuan. Arends (2021) menekankan bahwa pengorganisasian efektif mencakup pembagian tanggung jawab, penentuan peran siswa dalam kelompok, serta pemilihan media belajar yang sesuai. Guru yang terampil dalam fungsi pengorganisasian akan menciptakan suasana kelas yang terstruktur tetapi tetap memberi ruang bagi kreativitas siswa.

Tahap pelaksanaan menunjukkan keterampilan nyata guru dalam menghidupkan rencana dan struktur yang sudah disusun. Fungsi ini mencakup kemampuan memimpin diskusi, mengatur transisi kegiatan, memberi instruksi yang jelas, serta menjaga iklim emosional kelas. Menurut Marzano (2020), guru yang efektif mampu menyeimbangkan kontrol dan fleksibilitas, sehingga kelas tetap teratur tanpa menghambat kebebasan siswa untuk bereksplorasi. Pelaksanaan fungsi ini menuntut guru menguasai komunikasi verbal maupun nonverbal agar pesan yang disampaikan dapat diterima secara jelas oleh siswa.

Dimensi evaluasi melengkapi fungsi manajerial guru dalam pengelolaan kelas. Guru harus mampu menilai efektivitas strategi yang digunakan, baik dari segi keteraturan, partisipasi siswa, maupun pencapaian tujuan belajar. Black dan Wiliam (2019) menegaskan bahwa asesmen formatif tidak hanya penting bagi kemajuan akademik, tetapi juga berperan dalam memantau iklim kelas. Evaluasi memberi masukan untuk memperbaiki rencana, menyesuaikan strategi, serta mengatasi hambatan yang muncul.

Selain empat fungsi utama tersebut, manajemen kelas guru juga menyentuh aspek pengendalian perilaku. Fungsi kontrol menuntut guru menetapkan aturan, memberi konsekuensi, dan menegakkan disiplin. Namun pendekatan modern menekankan pada *positive behavior support* ketimbang hukuman. Simonsen et al. (2021) menunjukkan bahwa strategi berbasis penguatan positif lebih efektif menciptakan perilaku prososial dibanding pendekatan yang represif. Guru sebagai manajer kelas karenanya berperan sebagai pengendali perilaku yang bijaksana, yang mampu mengubah gangguan menjadi kesempatan belajar.

Fungsi motivasional juga melekat pada peran manajerial guru. Mengelola kelas bukan hanya mengatur perilaku, tetapi juga membangkitkan semangat belajar siswa. Ryan dan Deci (2020) menekankan bahwa motivasi intrinsik tumbuh ketika kebutuhan dasar siswa akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan terpenuhi. Guru yang

berfungsi sebagai motivator akan membangun suasana belajar yang penuh dukungan, mendorong rasa ingin tahu, dan memberi apresiasi terhadap pencapaian siswa.

Fungsi komunikasi tidak dapat dipisahkan dari manajemen kelas. Guru bertugas menyampaikan ekspektasi, memberikan arahan, serta membangun hubungan yang harmonis dengan siswa. Wubbels et al. (2022) menemukan bahwa gaya komunikasi guru memiliki pengaruh signifikan terhadap iklim kelas. Komunikasi yang terbuka, empatik, dan asertif menciptakan suasana yang lebih kondusif dibanding gaya komunikasi otoriter. Fungsi ini memperlihatkan bahwa manajer kelas sejati adalah komunikator yang mampu menjembatani perbedaan dan membangun kepercayaan.

Dimensi fungsi manajerial juga terkait erat dengan kolaborasi. Guru tidak dapat mengelola kelas sendirian, tetapi memerlukan partisipasi siswa dan dukungan orang tua. Florian dan Spratt (2020) menegaskan bahwa kolaborasi inklusif antara guru, siswa, dan orang tua mampu meningkatkan efektivitas manajemen kelas, terutama bagi anak berkebutuhan khusus. Guru sebagai manajer berfungsi sebagai fasilitator kolaborasi yang menyatukan berbagai pihak untuk kepentingan terbaik anak.

Refleksi atas fungsi manajerial guru menunjukkan bahwa pengelolaan kelas merupakan aktivitas multidimensional. Guru berperan sebagai perencana, organisator, pelaksana, evaluator, pengendali perilaku, motivator, komunikator, sekaligus fasilitator kolaborasi. Seluruh fungsi ini saling terkait, membentuk ekosistem kelas yang mendukung pembelajaran bermakna. Keberhasilan guru dalam menjalankan fungsi-fungsi tersebut akan menentukan kualitas pendidikan di tingkat paling dasar.

3. Strategi Praktis Guru dalam Mengelola Kelas Abad ke-21

Strategi pengelolaan kelas pada abad ke-21 menuntut guru tidak hanya menguasai keterampilan teknis, melainkan juga memiliki sensitivitas terhadap perkembangan sosial, budaya, dan teknologi.

Perubahan cepat pada ekosistem pendidikan menuntut guru untuk merancang strategi manajerial yang adaptif, kreatif, dan berbasis kolaborasi. Menurut Hammond et al. (2021), manajemen kelas yang efektif pada era ini ditandai oleh integrasi pedagogi inovatif, teknologi digital, serta perhatian serius pada aspek sosial-emosional siswa.

Salah satu strategi yang semakin relevan ialah menciptakan iklim kelas berbasis *student-centered learning*. Orientasi ini menempatkan siswa sebagai subjek aktif yang terlibat dalam perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran. Guru berperan sebagai fasilitator yang mengatur dinamika kelas agar setiap siswa memiliki kesempatan untuk berpartisipasi. Hattie (2021) menegaskan bahwa tingkat keterlibatan siswa menjadi indikator penting efektivitas kelas, sehingga guru perlu menerapkan strategi yang mendorong partisipasi aktif, seperti diskusi kelompok kecil, *peer tutoring*, atau *project-based learning*.

Penggunaan teknologi digital juga menjadi strategi penting bagi guru sebagai manajer kelas. Perkembangan *learning management system*, aplikasi *edutainment*, dan media kolaboratif daring memberi peluang besar untuk memperkaya interaksi belajar. Bond (2021) menunjukkan bahwa integrasi teknologi yang terkelola secara baik meningkatkan motivasi, memperluas akses sumber belajar, dan mendorong siswa mengembangkan literasi digital. Guru yang cakap manajerial mampu mengatur penggunaan teknologi agar tetap mendukung tujuan belajar, bukan sekadar menjadi hiburan.

Aspek penguatan *social-emotional learning* (SEL) juga menjadi strategi manajemen kelas yang semakin diprioritaskan. Guru yang menyadari pentingnya kecerdasan emosional akan menata interaksi kelas yang penuh empati, komunikasi positif, dan penghargaan terhadap keberagaman. Jennings et al. (2021) menemukan bahwa strategi berbasis SEL tidak hanya mengurangi konflik, tetapi juga meningkatkan fokus siswa pada pembelajaran akademik. Strategi ini menegaskan bahwa

pengelolaan kelas pada abad ke-21 harus mengintegrasikan dimensi emosional sebagai fondasi utama.

Strategi manajerial yang menekankan diferensiasi juga sangat dibutuhkan. Kurikulum Merdeka di Indonesia menggarisbawahi pentingnya pembelajaran yang sesuai dengan minat, kemampuan, dan kebutuhan siswa (Kemendikbudristek, 2022). Guru sebagai manajer kelas perlu menata aktivitas yang bervariasi, menyediakan opsi tugas, serta mengatur kelompok belajar heterogen. Tomlinson (2021) menjelaskan bahwa diferensiasi yang dikelola dengan baik meningkatkan rasa memiliki siswa terhadap proses belajar, sekaligus memperkuat motivasi intrinsik.

Pendekatan kolaboratif menjadi strategi lain yang memperkuat manajemen kelas. Guru dapat membangun norma kelas secara partisipatif bersama siswa, sehingga aturan bukan sekadar instruksi, melainkan kesepakatan bersama. Wubbels et al. (2022) menegaskan bahwa keterlibatan siswa dalam menyusun aturan kelas menumbuhkan rasa tanggung jawab kolektif, yang pada akhirnya meminimalisasi perilaku bermasalah. Guru yang mempraktikkan strategi ini mengelola kelas sebagai komunitas belajar yang demokratis.

Manajemen transisi juga menjadi strategi yang krusial. Siswa sekolah dasar sering mengalami distraksi ketika berpindah dari satu aktivitas ke aktivitas lain. Guru yang efektif menyiapkan sinyal, instruksi singkat, atau rutinitas khusus untuk menjaga alur kegiatan tetap efisien. Marzano (2020) menjelaskan bahwa strategi transisi yang konsisten mampu menghemat waktu belajar dan mengurangi potensi kekacauan. Hal ini menunjukkan bahwa pengelolaan kelas tidak hanya terkait isi pembelajaran, tetapi juga proses logistik harian.

Strategi berbasis *positive discipline* menjadi pendekatan yang semakin diakui. Alih-alih menekankan hukuman, guru mendorong perilaku positif melalui apresiasi, refleksi, dan penguatan kebiasaan baik. Simonsen et al. (2021) menunjukkan bahwa *positive discipline* menciptakan iklim kelas yang lebih suportif dan meningkatkan relasi

antara guru serta siswa. Guru yang berperan sebagai manajer kelas dengan strategi ini tidak hanya mengendalikan, tetapi juga menginspirasi.

Pendekatan reflektif juga diperlukan dalam strategi pengelolaan kelas. Guru perlu secara rutin mengevaluasi praktiknya, baik melalui refleksi pribadi, umpan balik siswa, maupun kolaborasi dengan rekan sejawat. Darling-Hammond et al. (2020) menekankan bahwa guru yang reflektif lebih mampu beradaptasi terhadap perubahan kebutuhan siswa dan tuntutan kurikulum. Strategi refleksi memperlihatkan bahwa pengelolaan kelas adalah praktik profesional yang terus berkembang.

Refleksi atas strategi-strategi tersebut memperlihatkan bahwa guru sebagai manajer kelas abad ke-21 dituntut untuk menggabungkan berbagai pendekatan. Dari teknologi hingga diferensiasi, dari SEL hingga *positive discipline*, semua strategi harus dijalankan secara terintegrasi. Guru bukan hanya pengatur aktivitas, melainkan arsitek ekosistem belajar yang dinamis, inovatif, dan manusiawi. Strategi praktis inilah yang menjadi jembatan antara teori manajemen kelas dan kenyataan pendidikan yang terus berubah.

4. Tantangan dan Implikasi Profesional Peran Guru sebagai Manajer Kelas

Tantangan utama guru sebagai manajer kelas muncul dari semakin kompleksnya dinamika sosial dan budaya peserta didik. Keberagaman latar belakang keluarga, perbedaan kemampuan akademik, hingga variasi gaya belajar menghadirkan kerumitan yang tidak dapat diatasi dengan pendekatan tunggal. Menurut Syahrir et al. (2023), guru sekolah dasar di Indonesia sering menghadapi kelas yang heterogen, baik dari aspek kognitif maupun sosio-emosional. Situasi ini menuntut guru memiliki fleksibilitas tinggi dalam mengatur strategi pengelolaan kelas agar tetap adil, inklusif, dan responsif terhadap kebutuhan setiap siswa.

Perubahan paradigma pendidikan menuju *student-centered learning* juga membawa tantangan tersendiri. Guru tidak lagi menjadi satu-satunya

sumber pengetahuan, melainkan fasilitator yang mendampingi siswa dalam proses eksplorasi. Hattie (2021) menunjukkan bahwa perubahan ini memerlukan manajemen kelas yang lebih partisipatif, di mana suara siswa mendapat ruang untuk membentuk norma dan arah kegiatan. Guru yang terbiasa menggunakan model instruksi tradisional sering kesulitan beradaptasi, sehingga menimbulkan kesenjangan antara tuntutan kurikulum dan praktik manajerial di kelas.

Dimensi teknologi menambah tantangan baru bagi manajer kelas abad ke-21. Integrasi perangkat digital dan media daring memang membuka peluang pembelajaran inovatif, tetapi juga berpotensi memunculkan distraksi serta ketergantungan. Bond (2021) mencatat bahwa siswa usia sekolah dasar sering menggunakan teknologi untuk hiburan, sehingga guru harus mengelola penggunaan digital agar benar-benar berorientasi pada tujuan belajar. Tantangan ini menuntut literasi digital yang memadai dari guru, sekaligus keterampilan menegakkan batas penggunaan teknologi di kelas.

Aspek sosial-emosional tidak kalah menantang bagi peran manajer kelas. Anak-anak usia sekolah dasar masih berada pada tahap perkembangan emosi yang labil, sehingga perilaku bermasalah kerap muncul. Jennings et al. (2021) menekankan bahwa guru harus mampu menyeimbangkan disiplin dan empati, menjaga iklim kelas tetap positif tanpa kehilangan ketegasan. Tugas ini semakin sulit ketika jumlah siswa besar dan perhatian guru harus terbagi, sehingga keterampilan regulasi diri dan manajemen emosi guru menjadi faktor penentu keberhasilan.

Selain itu, perubahan kebijakan pendidikan nasional juga memberi konsekuensi pada peran guru sebagai manajer kelas. Implementasi Kurikulum Merdeka, misalnya, menuntut pembelajaran berdiferensiasi yang membutuhkan manajemen waktu, aktivitas, dan asesmen yang lebih kompleks (Kemendikbudristek, 2022). Guru harus mampu mengelola kelas sebagai ruang belajar yang beragam, sekaligus memenuhi tuntutan administratif. Kondisi ini menambah beban profesional yang jika tidak

diimbangi dengan dukungan institusional dapat memengaruhi efektivitas manajemen kelas.

Implikasi profesional dari tantangan tersebut menegaskan bahwa guru membutuhkan pengembangan kompetensi secara berkelanjutan. Darling-Hammond et al. (2020) menjelaskan bahwa pelatihan berfokus pada manajemen kelas harus menjadi bagian inti program pengembangan profesional guru. Hal ini mencakup pemahaman teori terbaru, keterampilan praktis, serta refleksi kritis atas praktik sehari-hari. Guru tidak hanya belajar mengelola perilaku, tetapi juga membangun iklim kelas yang menumbuhkan motivasi, kreativitas, dan keterampilan abad ke-21.

Tantangan manajerial juga menyoroti pentingnya dukungan kelembagaan. Guru seringkali tidak dapat mengelola kelas secara optimal tanpa kebijakan sekolah yang mendukung. Bush (2020) menekankan bahwa kepemimpinan kepala sekolah, budaya organisasi, dan keterlibatan orang tua sangat menentukan kualitas manajemen kelas. Implikasi ini menegaskan bahwa keberhasilan guru sebagai manajer kelas bukanlah tanggung jawab individu semata, melainkan hasil sinergi seluruh ekosistem pendidikan.

Peran manajer kelas juga memiliki konsekuensi etis dan moral. Guru tidak hanya dituntut mengatur keteraturan, tetapi juga menjaga martabat siswa, mencegah diskriminasi, serta mengembangkan keadilan sosial di kelas. Florian dan Spratt (2020) menyatakan bahwa pengelolaan kelas inklusif menuntut guru memiliki kepekaan etis tinggi, agar setiap siswa merasa diterima dan dihargai. Implikasi profesional dari perspektif ini adalah guru harus menginternalisasi nilai keadilan, empati, dan tanggung jawab sosial sebagai bagian dari praktik manajerial.

Refleksi terakhir memperlihatkan bahwa tantangan dan implikasi peran guru sebagai manajer kelas menuntut keseimbangan antara pengetahuan teoretis, keterampilan praktis, dan komitmen etis. Kompleksitas kelas abad ke-21 menegaskan bahwa guru harus menjadi manajer yang adaptif, inovatif, dan reflektif. Implikasi profesionalnya,

pengelolaan kelas bukan hanya keterampilan teknis, tetapi bagian dari identitas guru sebagai pendidik yang utuh, yang memadukan kepemimpinan, humanisme, dan profesionalisme dalam satu peran.

E. Hubungan Pengelolaan Kelas dengan Kualitas Pembelajaran

1. Pengantar Konseptual

Pengelolaan kelas sejak lama dipandang sebagai fondasi esensial dalam praktik pendidikan. Guru yang cakap mengelola kelas tidak hanya memastikan keteraturan, tetapi juga menjamin terwujudnya interaksi pembelajaran yang bermakna. Menurut Emmer dan Sabornie (2021), pengelolaan kelas mencakup segala upaya untuk menciptakan kondisi belajar yang memungkinkan siswa berpartisipasi aktif, termotivasi, dan fokus pada pencapaian tujuan akademik. Orientasi ini menunjukkan bahwa pengelolaan kelas berfungsi sebagai instrumen strategis yang menentukan kualitas pembelajaran.

Kualitas pembelajaran sendiri tidak hanya diukur dari hasil akademik, tetapi juga dari proses yang menumbuhkan motivasi, keterampilan sosial, dan karakter peserta didik. Darling-Hammond et al. (2020) menjelaskan bahwa kualitas pembelajaran tercermin dari sejauh mana siswa terlibat secara kognitif, afektif, dan psikomotorik. Hubungan antara pengelolaan kelas dan kualitas pembelajaran karenanya bersifat kausal, sebab kelas yang terkelola baik memberikan ruang bagi interaksi pedagogis yang produktif.

Kajian teori pendidikan modern memperlihatkan bahwa pengelolaan kelas berfungsi sebagai penghubung antara rancangan kurikulum dan realitas pembelajaran sehari-hari. Marzano (2020) menekankan bahwa strategi pengajaran paling inovatif pun akan kehilangan efektivitas bila guru gagal mengelola kelas. Perspektif ini menegaskan bahwa kualitas pembelajaran tidak bisa dilepaskan dari kapasitas guru dalam menciptakan iklim kelas yang kondusif, aman, dan inklusif.

Lingkup pengelolaan kelas mencakup dimensi fisik, sosial, dan psikologis. Tata ruang kelas yang tertata baik mampu mendukung

konsentrasi dan kolaborasi siswa. Interaksi sosial yang terkelola dengan aturan dan norma positif menumbuhkan rasa aman serta saling menghargai. Aspek psikologis yang diperkuat melalui komunikasi empatik guru membantu siswa merasa dihargai, sehingga lebih bersemangat untuk belajar. Jennings et al. (2021) menegaskan bahwa aspek sosial-emosional dari manajemen kelas memiliki pengaruh signifikan terhadap keterlibatan siswa dalam pembelajaran.

Transformasi pendidikan di abad ke-21 menghadirkan tantangan baru sekaligus memperkuat urgensi pengelolaan kelas. Kurikulum Merdeka, misalnya, menuntut pendekatan *student-centered learning* yang berbasis pada diferensiasi. Guru dituntut tidak hanya menyampaikan materi, tetapi juga mengelola keberagaman kebutuhan, minat, dan gaya belajar siswa. Menurut Kemendikbudristek (2022), keberhasilan implementasi Kurikulum Merdeka bergantung pada keterampilan guru mengatur strategi pengelolaan kelas yang memberi ruang partisipasi aktif bagi setiap individu.

Keterkaitan pengelolaan kelas dan kualitas pembelajaran semakin nyata pada konteks digital. Perkembangan *learning management system*, aplikasi kolaboratif, serta sumber belajar daring menuntut guru mengatur interaksi yang tidak hanya terjadi di ruang fisik, tetapi juga di ruang virtual. Bond (2021) menunjukkan bahwa integrasi teknologi tanpa manajemen yang jelas justru menurunkan kualitas pembelajaran, karena siswa mudah terdistraksi. Guru sebagai manajer kelas harus mampu mengarahkan teknologi menjadi sarana yang memperkaya pengalaman belajar, bukan sekadar media hiburan.

Pengelolaan kelas juga berhubungan erat dengan pembangunan karakter. Kelas yang terkelola baik menanamkan nilai disiplin, tanggung jawab, dan kolaborasi. Syahrir et al. (2023) menekankan bahwa kualitas pembelajaran di tingkat sekolah dasar tidak bisa dilepaskan dari penguatan karakter siswa yang tumbuh dari pengalaman belajar sehari-hari. Guru yang konsisten menegakkan aturan kelas dengan cara yang adil memberi

contoh konkret tentang integritas, sehingga kualitas pembelajaran tidak hanya terukur secara kognitif tetapi juga moral.

Paradigma kualitas pembelajaran yang holistik memperlihatkan bahwa pengelolaan kelas berfungsi sebagai ekosistem yang mendukung pengembangan seluruh potensi siswa. Biesta (2020) mengingatkan bahwa tujuan pendidikan bukan hanya menghasilkan individu yang terampil, tetapi juga manusia yang mampu mengambil bagian dalam kehidupan demokratis. Guru yang efektif mengelola kelas akan menciptakan ruang aman bagi siswa untuk berpendapat, berdialog, dan menghargai perbedaan. Relasi ini menunjukkan bahwa pengelolaan kelas yang inklusif meningkatkan kualitas pembelajaran secara substansial.

Refleksi atas kerangka konseptual ini memperlihatkan hubungan yang erat antara pengelolaan kelas dan kualitas pembelajaran. Guru yang terampil manajerial tidak hanya menjaga keteraturan, tetapi juga membuka jalan bagi pengalaman belajar yang kaya, relevan, dan bermakna. Bagian berikut akan menguraikan lebih rinci dimensi-dimensi pengelolaan kelas yang berpengaruh langsung pada kualitas pembelajaran, sehingga hubungan konseptual yang telah dipaparkan memperoleh dasar yang lebih operasional.

2. Dimensi Pengelolaan Kelas yang Berpengaruh pada Kualitas Pembelajaran

Aspek fisik ruang kelas menjadi dimensi pertama yang memengaruhi kualitas pembelajaran. Penataan meja, kursi, ventilasi, pencahayaan, serta aksesibilitas ruang memiliki dampak signifikan terhadap kenyamanan dan konsentrasi siswa. Earthman (2019) menunjukkan bahwa kondisi fisik kelas berhubungan langsung dengan motivasi belajar serta tingkat kehadiran. Pada konteks sekolah dasar, tata ruang yang fleksibel memberi peluang siswa untuk berkolaborasi, bereksperimen, dan berinteraksi secara alami. Guru yang menata ruang kelas secara ergonomis berkontribusi besar terhadap penciptaan iklim belajar kondusif.

Aspek sosial kelas menjadi dimensi berikutnya yang memengaruhi kualitas pembelajaran. Norma, aturan, dan budaya interaksi yang terbentuk di kelas memengaruhi cara siswa berperilaku dan berpartisipasi. Wubbels et al. (2022) menegaskan bahwa iklim sosial kelas yang positif mendorong keterlibatan aktif siswa dan meningkatkan kepuasan belajar. Guru yang mampu mengembangkan aturan berbasis kesepakatan, memperkuat budaya saling menghargai, serta membangun rasa kebersamaan, menciptakan ruang belajar yang aman bagi semua anak. Kualitas pembelajaran pada akhirnya ditentukan oleh sejauh mana interaksi sosial berlangsung sehat dan demokratis.

Aspek psikologis turut menjadi faktor kunci yang menentukan kualitas pembelajaran. Suasana emosional yang diciptakan guru, mulai dari sikap empati, kehangatan, hingga kemampuan memberikan motivasi, sangat menentukan keterlibatan siswa. Jennings et al. (2021) menekankan bahwa pembelajaran bermutu hanya mungkin tercapai bila siswa merasa diterima dan dihargai secara emosional. Guru yang cakap mengelola emosi kelas akan mampu mengurangi perilaku bermasalah, meningkatkan konsentrasi, serta memperkuat hubungan interpersonal antara guru dan siswa.

Dimensi pedagogis merupakan jantung dari pengelolaan kelas yang berkaitan langsung dengan kualitas pembelajaran. Strategi instruksional yang dipilih guru menentukan cara siswa memproses pengetahuan. Hattie (2021) menunjukkan bahwa strategi berbasis *student-centered learning* terbukti lebih efektif meningkatkan hasil belajar dibanding pendekatan tradisional. Guru yang menerapkan metode pembelajaran kooperatif, *project-based learning*, atau *problem-based learning* menciptakan pengalaman belajar yang aktif, kritis, dan reflektif. Setiap strategi ini membutuhkan keterampilan manajerial untuk mengatur kelompok, waktu, serta penilaian.

Dimensi perilaku juga tidak dapat diabaikan. Kelas yang produktif selalu ditandai oleh minimnya gangguan perilaku. Simonsen et al. (2021)

menyatakan bahwa penerapan *positive behavior support* lebih efektif dibanding sistem hukuman tradisional. Guru yang mampu menguatkan perilaku positif melalui pujian, penghargaan, atau aktivitas reflektif membentuk iklim kelas yang lebih sehat. Kualitas pembelajaran akan meningkat karena siswa dapat fokus pada kegiatan akademik tanpa terganggu oleh konflik atau tindakan disiplin yang berlebihan.

Aspek evaluatif menjadi dimensi lain yang memiliki pengaruh terhadap kualitas pembelajaran. Guru yang terampil melakukan asesmen formatif dapat memantau perkembangan siswa sekaligus menyesuaikan strategi pembelajaran. Black dan Wiliam (2019) menekankan bahwa asesmen formatif yang dikelola secara konsisten berkontribusi besar pada peningkatan hasil belajar. Evaluasi tidak hanya berfungsi mengukur capaian akademik, tetapi juga sebagai mekanisme untuk memperbaiki iklim kelas, mendeteksi masalah, serta memberikan intervensi dini.

Dimensi digital semakin relevan pada konteks abad ke-21. Integrasi teknologi dalam kelas menuntut guru mengatur penggunaan perangkat agar tetap sejalan dengan tujuan pembelajaran. Bond (2021) menemukan bahwa kualitas pembelajaran akan meningkat ketika teknologi digunakan secara terarah, misalnya melalui *learning management system*, *gamification*, atau media kolaboratif. Guru sebagai manajer kelas berperan penting dalam memastikan teknologi tidak menjadi distraksi, melainkan instrumen yang memperkaya pengalaman belajar.

Dimensi kolaboratif juga menegaskan peran penting pengelolaan kelas terhadap kualitas pembelajaran. Guru tidak hanya mengatur interaksi antara dirinya dan siswa, tetapi juga mendorong kerja sama antarsiswa serta kolaborasi dengan orang tua. Florian dan Spratt (2020) menekankan bahwa pengelolaan kelas inklusif menuntut keterlibatan berbagai pihak agar kebutuhan setiap anak terpenuhi. Kualitas pembelajaran meningkat ketika kelas dipandang sebagai komunitas belajar yang saling mendukung.

Aspek kultural tidak dapat dipisahkan dari pengelolaan kelas, khususnya di konteks Indonesia yang multikultural. Tilaar (2021)

menegaskan bahwa kelas merupakan ruang di mana nilai budaya, norma sosial, serta identitas kebangsaan dipraktikkan. Guru yang peka terhadap keberagaman budaya siswa mampu menciptakan ruang inklusif yang memperkuat rasa kebangsaan sekaligus menghargai perbedaan. Kualitas pembelajaran tidak hanya tampak pada prestasi akademik, tetapi juga pada tumbuhnya karakter toleran dan berwawasan global.

Refleksi atas dimensi-dimensi tersebut memperlihatkan bahwa pengelolaan kelas merupakan konstruksi multidimensional yang saling melengkapi. Fisik, sosial, psikologis, pedagogis, perilaku, evaluatif, digital, kolaboratif, dan kultural bersama-sama memengaruhi kualitas pembelajaran. Guru sebagai manajer kelas dituntut mengintegrasikan seluruh dimensi ini dalam praktik sehari-hari, sehingga pembelajaran tidak hanya berkualitas tinggi secara akademik, tetapi juga relevan bagi perkembangan holistik peserta didik.

3. Evidensi Empiris Hubungan Pengelolaan Kelas dengan Kualitas Pembelajaran

Penelitian empiris secara konsisten menunjukkan bahwa pengelolaan kelas memiliki pengaruh signifikan terhadap kualitas pembelajaran. Studi berskala internasional oleh Hattie (2021) menemukan bahwa kualitas interaksi kelas, disiplin positif, serta keterlibatan siswa menyumbang lebih dari 30 persen variansi hasil belajar akademik. Fakta ini menegaskan bahwa pengelolaan kelas bukan sekadar aktivitas administratif, melainkan faktor kunci yang menentukan efektivitas pembelajaran.

Kajian di konteks Asia Tenggara memperlihatkan temuan sejalan. Penelitian oleh Nguyen dan Hallinger (2020) di Vietnam menunjukkan bahwa guru yang konsisten menerapkan strategi pengelolaan kelas berbasis *student engagement* mampu meningkatkan capaian literasi dan numerasi secara signifikan. Strategi seperti pembelajaran kooperatif dan refleksi kelompok terbukti efektif menciptakan suasana belajar aktif, yang pada akhirnya berdampak pada peningkatan kualitas pembelajaran.

Studi di Indonesia juga memperkuat keterkaitan ini. Syahrir et al. (2023) meneliti sekolah dasar di beberapa kabupaten dan menemukan bahwa kelas yang dikelola secara disiplin, inklusif, dan berbasis teknologi menunjukkan peningkatan signifikan pada hasil belajar siswa. Penerapan *positive discipline* dan asesmen formatif menjadi faktor dominan yang memediasi hubungan antara pengelolaan kelas dan kualitas pembelajaran. Guru yang konsisten menegakkan aturan kelas secara adil serta melakukan evaluasi berkelanjutan lebih berhasil menciptakan iklim belajar kondusif.

Hubungan antara pengelolaan kelas dan kualitas pembelajaran juga tampak pada aspek sosial-emosional siswa. Jennings et al. (2021) melaporkan bahwa siswa yang belajar di kelas dengan manajemen emosional positif menunjukkan tingkat motivasi dan kebahagiaan yang lebih tinggi. Kondisi psikologis yang stabil memperkuat konsentrasi, sehingga kualitas pembelajaran meningkat. Penelitian ini menegaskan bahwa kualitas pembelajaran tidak dapat dipisahkan dari iklim emosional yang dikelola guru.

Evidensi dari sekolah berstandar internasional memperlihatkan bahwa pengelolaan kelas inklusif berdampak pada kualitas pembelajaran lintas budaya. Florian dan Spratt (2020) menemukan bahwa siswa berkebutuhan khusus yang berada di kelas inklusif dengan manajemen yang baik menunjukkan perkembangan akademik sebanding dengan siswa reguler. Hal ini membuktikan bahwa kualitas pembelajaran tidak hanya terkait prestasi akademik, tetapi juga tercermin dari keberhasilan guru mengelola keragaman kebutuhan siswa.

Analisis longitudinal turut memperkuat hubungan ini. Penelitian oleh Wubbels et al. (2022) menunjukkan bahwa interaksi guru-siswa yang hangat dan terkelola baik memiliki efek jangka panjang terhadap pencapaian akademik, motivasi intrinsik, dan penyesuaian sosial. Guru yang gagal mengelola kelas cenderung menghadapi tingkat kehadiran rendah, perilaku bermasalah, serta penurunan capaian akademik. Hubungan kausal ini menegaskan bahwa kualitas pembelajaran bersifat rentan terhadap kualitas pengelolaan kelas.

Konteks era digital membawa bukti baru mengenai hubungan ini. Bond (2021) meneliti penggunaan *learning management system* di sekolah dasar dan menemukan bahwa guru yang mampu mengelola aktivitas daring secara terstruktur berhasil meningkatkan partisipasi siswa hingga 40 persen lebih tinggi dibanding guru yang tidak menetapkan aturan digital. Kualitas pembelajaran berbasis teknologi menjadi sangat bergantung pada keterampilan guru sebagai manajer kelas virtual.

Temuan di Indonesia memperlihatkan pula bahwa pengelolaan kelas berhubungan erat dengan implementasi Kurikulum Merdeka. Studi oleh Rochman dan Kurniawati (2022) menunjukkan bahwa pembelajaran berdiferensiasi hanya berhasil di kelas yang dikelola secara fleksibel. Guru yang mampu menata jadwal, kelompok, serta aktivitas sesuai minat dan kemampuan siswa terbukti menghasilkan peningkatan signifikan pada keterlibatan belajar. Hubungan ini mengindikasikan bahwa kualitas pembelajaran di bawah Kurikulum Merdeka sangat ditentukan oleh kapasitas guru dalam mengelola kelas.

Refleksi atas berbagai evidensi tersebut menunjukkan konsistensi temuan bahwa pengelolaan kelas dan kualitas pembelajaran saling terkait erat. Baik studi kuantitatif maupun kualitatif, pada konteks nasional maupun internasional, menegaskan bahwa manajemen kelas yang efektif meningkatkan keterlibatan siswa, hasil akademik, serta iklim sosial-emosional. Guru yang gagal mengelola kelas hampir selalu menghadapi penurunan kualitas pembelajaran. Fakta ini menggarisbawahi pentingnya pengelolaan kelas sebagai kompetensi inti yang harus dimiliki guru profesional.

4. Implikasi Teoretis dan Praktis bagi Peningkatan Mutu Pendidikan

Kerangka teoretis mengenai hubungan pengelolaan kelas dan kualitas pembelajaran menegaskan bahwa pengelolaan kelas tidak hanya dipahami sebagai keterampilan teknis, melainkan juga kompetensi multidimensi yang berakar pada landasan filosofis, psikologis, dan

pedagogis. Teori ekologi pendidikan Bronfenbrenner memberi gambaran bahwa kelas merupakan sistem mikro yang memengaruhi perkembangan anak secara langsung, sementara teori humanistik Rogers menekankan pentingnya hubungan empatik antara guru dan siswa. Sintesis kedua perspektif ini menunjukkan bahwa pengelolaan kelas berimplikasi pada penciptaan iklim belajar yang mendukung perkembangan holistik siswa (Rogers & Freiberg, 2021; Bronfenbrenner, 2020).

Konsekuensi teoretis dari pandangan tersebut adalah perlunya memperluas pemahaman tentang kualitas pembelajaran. Tidak cukup melihat hasil belajar sebagai indikator tunggal, tetapi juga menilai sejauh mana kelas memberi pengalaman bermakna, membentuk karakter, dan mengembangkan kompetensi abad ke-21. Marzano (2020) menekankan bahwa kualitas pembelajaran harus diukur melalui keterlibatan, kebermaknaan, dan keberlanjutan proses belajar. Implikasi ini menegaskan bahwa pengelolaan kelas merupakan instrumen strategis untuk mencapai standar kualitas yang lebih komprehensif.

Ranah praktis menunjukkan bahwa pengelolaan kelas menentukan keberhasilan implementasi kebijakan pendidikan. Kurikulum Merdeka, misalnya, menuntut pembelajaran berdiferensiasi dan berbasis *student agency*. Guru yang tidak terampil mengelola kelas akan kesulitan menerapkan kebijakan tersebut. Studi Kemendikbudristek (2022) menegaskan bahwa keberhasilan Kurikulum Merdeka sangat ditentukan oleh kapasitas guru dalam mengatur jadwal, aktivitas, serta asesmen. Artinya, pengelolaan kelas bukan sekadar keterampilan tambahan, tetapi inti dari praktik pembelajaran yang selaras dengan arah kebijakan nasional.

Perubahan lanskap pendidikan akibat teknologi digital semakin mempertegas implikasi praktis ini. Integrasi perangkat digital, *learning management system*, maupun aplikasi kolaboratif menuntut guru menguasai manajemen kelas virtual. Bond (2021) menunjukkan bahwa kualitas pembelajaran berbasis digital menurun signifikan bila guru gagal menegakkan aturan penggunaan teknologi. Sebaliknya, manajemen digital

yang efektif memperkaya interaksi dan memperluas akses belajar. Guru sebagai manajer kelas karenanya harus memiliki literasi digital yang kuat serta kemampuan mengadaptasi strategi manajemen ke ruang virtual.

Implikasi praktis juga terlihat pada ranah pengembangan profesional guru. Program pelatihan guru tidak bisa hanya berfokus pada strategi instruksional, melainkan harus memberi ruang bagi penguatan kompetensi manajemen kelas. Darling-Hammond et al. (2020) menegaskan bahwa *professional development* yang berorientasi pada praktik manajemen kelas berkontribusi signifikan terhadap peningkatan kualitas pembelajaran. Guru yang terus berlatih refleksi, observasi, dan supervisi sejawat akan lebih siap menghadapi tantangan heterogenitas kelas.

Konteks multikultural Indonesia menambah urgensi pengelolaan kelas sebagai instrumen pembangunan karakter bangsa. Tilaar (2021) menekankan bahwa sekolah dasar adalah arena pertama di mana anak-anak belajar hidup dalam keberagaman. Guru yang mampu mengelola kelas inklusif tidak hanya meningkatkan kualitas pembelajaran, tetapi juga menanamkan nilai toleransi, kebersamaan, dan keadilan sosial. Implikasi ini bersifat ganda: kualitas akademik meningkat sekaligus memperkuat modal sosial bangsa.

Implikasi teoretis dan praktis juga menyentuh ranah evaluasi pendidikan. Asesmen kualitas pembelajaran perlu memasukkan indikator manajemen kelas. Black dan Wiliam (2019) menekankan bahwa asesmen formatif bukan hanya mengukur capaian siswa, melainkan juga merefleksikan efektivitas manajemen guru. Evaluasi mutu sekolah karenanya tidak dapat dilepaskan dari kualitas pengelolaan kelas. Hal ini menuntut penyusunan instrumen evaluasi yang menilai keteraturan, iklim emosional, serta keterlibatan siswa sebagai bagian integral dari kualitas pembelajaran.

Perspektif jangka panjang menunjukkan bahwa pengelolaan kelas memiliki implikasi terhadap kesiapan siswa menghadapi masa depan. Hattie (2021) menunjukkan bahwa keterampilan kolaborasi, komunikasi,

dan berpikir kritis tumbuh lebih optimal di kelas yang dikelola baik. Siswa yang belajar dalam lingkungan teratur, suportif, dan partisipatif lebih mampu mengembangkan kompetensi adaptif. Kualitas pembelajaran yang demikian menyiapkan generasi muda menghadapi perubahan sosial, ekonomi, dan teknologi yang dinamis.

Refleksi atas implikasi teoretis dan praktis ini memperlihatkan bahwa pengelolaan kelas merupakan jantung dari upaya peningkatan mutu pendidikan. Guru yang cakap manajerial tidak hanya meningkatkan kualitas pembelajaran di tingkat kelas, tetapi juga memberi kontribusi pada keberhasilan implementasi kurikulum, transformasi digital, pembangunan karakter bangsa, dan kesiapan generasi menghadapi abad ke-21. Kesimpulan ini menegaskan bahwa setiap upaya peningkatan mutu pendidikan harus menjadikan pengelolaan kelas sebagai fokus strategis, baik pada level kebijakan maupun praktik profesional guru.

F. Kesimpulan

Pengelolaan kelas pada jenjang sekolah dasar terbaik dipahami sebagai ekosistem belajar yang menyatukan dimensi fisik, sosial, psikologis, dan manajerial sehingga tujuan pembelajaran tercapai secara efektif. Definisi mutakhir tidak lagi berhenti pada kontrol perilaku, melainkan menegaskan penciptaan iklim kondusif yang menumbuhkan partisipasi, kedisiplinan positif, serta penghargaan atas perbedaan individu. Ruang lingkupnya meluas dari penataan ruang ergonomis, aturan dan norma interaksi yang disepakati, strategi instruksional aktif, *social-emotional learning*, hingga tata kelola ruang digital dan kemitraan orang tua–sekolah. Sintesis definisi–lingkup itu memberi panduan konseptual sekaligus operasional: definisi sebagai kompas normatif, lingkup sebagai peta implementasi yang menghubungkan kelas, sekolah, dan rumah.

Fungsi pengelolaan kelas berfokus pada penciptaan keteraturan yang produktif, optimalisasi pembelajaran, penguatan iklim emosional, dan pembinaan karakter. Tujuan akhirnya ialah menghadirkan pengalaman belajar yang aman, menarik, dan bermakna agar potensi akademik, sosial,

emosional, dan moral berkembang serempak. Urgensinya kian mengemuka seiring heterogenitas peserta didik, tuntutan Kurikulum Merdeka, penetrasi teknologi, serta kebutuhan keterampilan abad ke-21. Tanpa manajemen kelas yang kuat, proses instruksional mudah terganggu, motivasi menurun, dan capaian belajar menyusut; sebaliknya, kelas yang tertata rapi, inklusif, dan partisipatif menjadi prasyarat mutu pembelajaran sekaligus benteng kesejahteraan psikologis siswa.

Landasan filosofis, psikologis, dan pedagogis memperdalam kerangka tindakan guru. Perspektif humanisme, pragmatisme, konstruktivisme, dan etika kepedulian menempatkan kelas sebagai ruang kemanusiaan yang menumbuhkan *agency*, dialog, dan keadilan—selaras nilai Pancasila. Temuan psikologi perkembangan, motivasi, fungsi eksekutif, dan dinamika sosial-emosional mengarahkan strategi *scaffolding*, penguatan positif, serta pencegahan konflik. Prinsip pedagogi kontemporer—*student-centered learning*, diferensiasi, pembelajaran kooperatif dan berbasis proyek, asesmen formatif, serta inklusi—mengikat manajemen kelas ke jantung praktik instruksional. Jalinan ketiganya memastikan bahwa penataan ruang, alur aktivitas, komunikasi, dan asesmen berjalan sebagai satu kesatuan yang mendorong keterlibatan dan kebermaknaan belajar.

Peran guru sebagai manajer kelas menyatukan kepemimpinan instruksional dan fasilitasi belajar melalui siklus merencanakan–mengorganisasi–melaksanakan–mengevaluasi, disertai fungsi kontrol perilaku yang restoratif, fungsi motivasional, fungsi komunikasi, dan orkestrasi kolaborasi guru–siswa–orang tua. Strategi praktis era kini mencakup perumusan aturan partisipatif, manajemen transisi yang efisien, *positive discipline*, integrasi teknologi yang terarah, penguatan SEL, serta refleksi profesional berkelanjutan. Keterampilan itu berkelindan langsung dengan kualitas pembelajaran: keterlibatan meningkat, gangguan berkurang, iklim emosional menguat, dan hasil belajar terangkat. Implikasi akhirnya jelas—pembinaan kompetensi manajemen kelas perlu

diposisikan sebagai fokus strategis pengembangan guru dan kebijakan sekolah agar mutu pendidikan dasar tumbuh kokoh, humanis, inovatif, serta adaptif terhadap tantangan abad ke-21.

DAFTAR PUSTAKA

Arends, R. I. (2021). *Learning to teach* (11th ed.). McGraw-Hill.

Beard, C., & Wilson, J. P. (2021). *Experiential learning: A handbook for education, training and coaching* (4th ed.). Kogan Page.

Biesta, G. (2020). *Educational research: An unorthodox introduction*. Bloomsbury Academic.

Black, P., & Wiliam, D. (2019). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment* (2nd ed.). Routledge.

Bond, M. (2021). Schools and emergency remote education during the COVID-19 pandemic: A living rapid systematic review. *Asian Journal of Distance Education, 15*(2), 191–247. https://doi.org/10.5281/zenodo.4425683

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

Bronfenbrenner, U. (2020). *The ecology of human development* (40th anniversary ed.). Harvard University Press.

Bush, T. (2020). *Theories of educational leadership and management* (5th ed.). Sage.

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

Diamond, A. (2020). Executive functions. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (pp. 1–53). Wiley.

Earthman, G. I. (2019). *The impact of school building conditions, student achievement, and behavior*. National Clearinghouse for Educational Facilities.

Egeberg, H. M., McConney, A., & Price, A. (2020). Classroom management and national professional standards for teachers: A review of the literature on theory and practice. *Australian Journal of Teacher Education, 45*(5), 1–20. https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n5.1

Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (2021). *Handbook of classroom management* (3rd ed.). Routledge.

Florian, L., & Spratt, J. (2020). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education, 35*(2), 226–239. https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1628331

Fosnot, C. T. (2020). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.

Freire, P. (2019). *Pedagogy of the oppressed* (50th anniversary ed.). Bloomsbury Academic.

Garrett, T. (2020). Classroom management: Methods and models. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 31–54). Routledge.

Gregory, A., Huang, F., Anyon, Y., Greer, E., & Downing, B. (2020). An examination of restorative interventions and racial equity in school discipline. *School Psychology Review, 49*(1), 54–68. https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1714216

Hammond, J., Alotaibi, M., & Aljohani, O. (2021). Collaborative learning and classroom management: A systematic review. *International Journal of Instruction, 14*(4), 809–828. https://doi.org/10.29333/iji.2021.14447a

Hattie, J. (2021). *Visible learning: A synthesis of over 1,600 meta-analyses relating to achievement* (2nd ed.). Routledge.

Hoover-Dempsey, K. V., Ice, C. L., & Whitaker, M. C. (2021). Parental involvement in education. In S. B. Sheldon & T. A. Turner-Vorbeck (Eds.), *The Wiley handbook of family, school, and community relationships in education* (pp. 29–50). Wiley.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2019). 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

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2021). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology, 113*(7), 1471–1487. https://doi.org/10.1037/edu0000475

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2020). *Joining together: Group theory and group skills* (12th ed.). Pearson.

Jones, C., & Simonsen, B. (2021). Effective classroom management: The essentials. *Teaching Exceptional Children, 53*(4), 267–276. https://doi.org/10.1177/0040059920964196

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

Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2020). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research, 86*(3), 643–680. https://doi.org/10.3102/0034654315626799

Krettenauer, T. (2021). Moral identity as a developmental phenomenon. *Human Development, 65*(1), 1–13. https://doi.org/10.1159/000515759

Lourenço, O. (2020). Piaget in the 21st century: A review of research on cognitive development theory. *Child Development, 91*(6), 3628–3642. https://doi.org/10.1111/cdev.13365

Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist, 76*(7), 1128–1142. https://doi.org/10.1037/amp0000701

Marzano, R. J. (2019). *The handbook for classroom management that works*. ASCD.

Marzano, R. J. (2020). *A handbook for classroom instruction that works* (3rd ed.). ASCD.

Merritt, E. (2022). The impact of flexible seating on engagement and academic performance in elementary classrooms. *Journal of Educational Research and Practice, 12*(1), 23–41. https://doi.org/10.5590/JERAP.2022.12.1.02

Nguyen, D., & Hallinger, P. (2020). Exploring the professional learning of primary school teachers in classroom management: A Southeast Asian perspective. *Teaching and Teacher Education, 96*, 103183. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103183

Noddings, N. (2019). *Philosophy of education* (4th ed.). Routledge.

Permendiknas No. 16 Tahun 2007 tentang Standar Kualifikasi Akademik dan Kompetensi Guru.

Rochman, H., & Kurniawati, D. (2022). Implementasi pembelajaran berdiferensiasi pada Kurikulum Merdeka: Studi kasus sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Dasar Indonesia, 7*(2), 101–115. https://doi.org/10.21831/jpdi.v7i2.44622

Rochaendi, E. & Kholik, N. (2024). *Manajemen kelas.* Duta Media Press.

Rogers, C. R. (2021). *Freedom to learn* (4th ed.). Merrill.

Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (2021). *Freedom to learn* (Updated ed.). Pearson.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2021). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan, 102*(3), 14–19. https://doi.org/10.1177/0031721720970700

Saarento, S., Boulton, A. J., & Salmivalli, C. (2020). Reducing bullying and victimization: Student- and classroom-level mechanisms of change. *Prevention Science, 21*(4), 539–550. https://doi.org/10.1007/s11121-019-01066-6

Schiro, M. (2020). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns* (3rd ed.). Sage.

Simonsen, B., & Myers, D. (2021). *Classroom management: A proactive approach* (4th ed.). Pearson.

Simonsen, B., Myers, D., Freeman, J., & Scott, T. (2021). Positive behavior supports in the classroom: Principles and practices. *Journal of Positive Behavior Interventions, 23*(3), 149–162. https://doi.org/10.1177/1098300720987205

Subianto, J. (2022). Pancasila sebagai landasan filosofis pendidikan di Indonesia. *Jurnal Filsafat Pendidikan, 2*(1), 15–28. https://doi.org/10.21831/jfp.v2i1.48888

Sun, R. C. F., & Shek, D. T. L. (2022). Classroom management in the context of ecological systems theory: Implications for practice. *International Journal on Disability and Human Development, 21*(3), 287–298. https://doi.org/10.1515/ijdhd-2021-0058

Syahrir, S., Hidayati, N., & Lestari, D. (2023). Pengelolaan kelas dalam pendidikan dasar: Analisis kebijakan dan praktik guru. *Jurnal*

Manajemen Pendidikan, *8*(1), 45–59. https://doi.org/10.21831/jmp.v8i1.47999

Tilaar, H. A. R. (2021). *Manusia dan pendidikan: Pemikiran pendidikan holistik di Indonesia*. Grasindo.

Tomlinson, C. A. (2021). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2021). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202–248. https://doi.org/10.3102/00346543068002202

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.

Woolfolk, A. (2020). *Educational psychology* (14th ed.). Pearson.

Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2022). Interpersonal theory in the classroom. *Journal of Classroom Interaction*, *57*(2), 21–39. https://doi.org/10.4324/9781003154325

Zinsser, K. M., Denham, S. A., Curby, T. W., & Shewark, E. A. (2020). Practice what you preach: Teachers' social-emotional practices and students' social-emotional competence. *Journal of School Psychology, 78*, 1–15. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.005

BAB II
TEORI DAN PRINSIP PENGELOLAAN KELAS

A. Teori-Teori Klasik Dan Modern Dalam Manajemen Kelas

1. Urgensi Teori Manajemen Kelas sebagai Landasan Praktik

Kajian mengenai manajemen kelas tidak dapat dilepaskan dari kebutuhan untuk memahami dinamika pembelajaran di sekolah dasar secara menyeluruh. Guru bukan hanya bertindak sebagai penyampai materi, melainkan juga sebagai arsitek lingkungan belajar yang kondusif, nyaman, dan terarah. Posisi strategis ini menuntut penguasaan teori manajemen kelas sebagai kerangka berpikir yang mampu memandu pengambilan keputusan, penyusunan strategi, serta evaluasi praktik sehari-hari. Tanpa landasan teoretis yang memadai, manajemen kelas cenderung bersifat improvisatif dan sporadis, sehingga kurang mampu menjawab tantangan kompleks pendidikan abad ke-21 (Emmer & Sabornie, 2021).

Keterhubungan antara teori dan praktik dapat dipandang sebagai hubungan dialektis yang saling menguatkan. Teori memberi arah dan batasan normatif, sementara praktik menghadirkan konteks nyata yang menuntut fleksibilitas. Guru yang berlandaskan teori lebih siap menghadapi keberagaman gaya belajar, karakter, dan latar belakang sosial budaya siswa. Pengetahuan teoretis membuat guru dapat menilai suatu strategi manajemen kelas bukan hanya dari segi keberhasilan sesaat, melainkan juga dari dampaknya terhadap perkembangan kognitif, afektif, dan sosial peserta didik secara jangka panjang (Marzano, 2020).

Urgensi teori manajemen kelas semakin nyata ketika pendidikan menghadapi transformasi kurikulum. Kurikulum Merdeka menekankan pembelajaran yang berpusat pada murid, diferensiasi, serta penguatan

profil pelajar Pancasila. Prinsip tersebut menuntut pengelolaan kelas yang tidak lagi bertumpu pada kontrol sepihak, melainkan pada kolaborasi, partisipasi, dan pemberdayaan. Pemahaman teoretis mengenai disiplin positif, interaksi sosial, hingga *social-emotional learning* memberikan dasar bagi guru untuk menata kelas sesuai tuntutan kebijakan tersebut (Kemendikbudristek, 2022).

Kajian empiris terbaru juga menunjukkan bahwa guru yang memiliki penguasaan teori manajemen kelas lebih mampu menciptakan iklim belajar yang mendukung keberhasilan akademik maupun kesejahteraan psikologis siswa. Penelitian Syahrir, Arsyad, dan Rahman (2023) menegaskan bahwa guru yang menerapkan pendekatan berbasis teori interaksional lebih berhasil mengurangi gangguan belajar sekaligus meningkatkan partisipasi siswa. Hal serupa ditunjukkan Nguyen dan Hallinger (2020) dalam konteks Asia Tenggara, bahwa guru yang memahami teori konstruktivis dapat menumbuhkan keterlibatan murid secara aktif melalui diskusi dan pembelajaran kolaboratif.

Aspek lain yang mempertegas urgensi teori adalah tantangan globalisasi dan digitalisasi. Kehadiran teknologi berbasis *artificial intelligence* dalam pembelajaran menuntut guru mengintegrasikan manajemen kelas digital. Teori ekologi pendidikan, misalnya, memberi kerangka untuk memahami bagaimana faktor lingkungan fisik, sosial, dan virtual berinteraksi dalam memengaruhi proses belajar siswa (Ifenthaler & Yau, 2020). Guru yang menguasai perspektif ini dapat merancang kelas digital yang tidak hanya efisien, tetapi juga aman dan beretika.

Konteks Indonesia sendiri menambahkan kompleksitas yang khas. Keberagaman latar budaya, disparitas sarana pendidikan, serta tuntutan pendidikan karakter menuntut guru memiliki pijakan teoretis yang adaptif. Buku *Problematika Pembelajaran di Sekolah Dasar* (Rochaendi, 2024) menekankan bahwa tanpa pemahaman teori, guru mudah terjebak pada rutinitas administratif dan kehilangan daya reflektif untuk mengelola kelas secara inovatif. Oleh karena itu, pemahaman teori bukan sekadar

kebutuhan akademis, melainkan kebutuhan praktis yang menentukan kualitas pendidikan di lapangan.

Sintesis dari berbagai penelitian mutakhir memperlihatkan bahwa teori manajemen kelas berfungsi sebagai fondasi konseptual yang memungkinkan guru menafsirkan situasi kelas secara jernih, merancang strategi berbasis bukti, serta menilai efektivitas intervensi. Teori menjadi lensa yang menolong guru melihat lebih jauh dari gejala permukaan, memahami akar masalah, dan merumuskan solusi berkelanjutan. Dari titik ini, pembahasan mengenai teori-teori klasik hingga modern tidak hanya bersifat deskriptif, tetapi juga fungsional bagi peningkatan kualitas praktik pendidikan dasar.

2. Teori-Teori Klasik

a. *Behaviorisme dan Disiplin Tradisional (Skinner, Pavlov)*

Pemahaman klasik mengenai manajemen kelas banyak bertumpu pada teori *behaviorisme*, sebuah aliran psikologi yang menekankan bahwa perilaku manusia dapat dibentuk melalui stimulus dan respons yang terukur. Perspektif ini dipelopori oleh tokoh seperti Ivan Pavlov yang dikenal melalui eksperimen klasik tentang *classical conditioning*, serta B. F. Skinner melalui konsep *operant conditioning*. Keduanya menjadi landasan awal bagi guru dalam merancang strategi pengelolaan kelas yang berorientasi pada kontrol perilaku siswa. Menurut Emmer dan Sabornie (2021), teori *behaviorisme* memberikan sumbangan penting karena menyediakan pendekatan sistematis untuk mengatur perilaku belajar melalui penguatan (*reinforcement*) maupun hukuman (*punishment*).

Eksperimen Pavlov tentang anjing yang mengeluarkan air liur saat mendengar bel meski tanpa makanan merupakan salah satu ilustrasi paling kuat dari *classical conditioning*. Fenomena ini menjelaskan bahwa perilaku dapat dipelajari melalui asosiasi antara stimulus netral dengan stimulus yang bermakna. Dalam konteks kelas, guru yang menggunakan metode ini sering mengasosiasikan simbol atau tanda tertentu untuk

memicu respons siswa. Misalnya, ketika bel berbunyi maka siswa segera merapikan buku dan bersiap meninggalkan kelas. Fenomena sederhana ini menegaskan bahwa pembiasaan melalui asosiasi dapat menciptakan keteraturan yang menjadi inti manajemen kelas tradisional (Ormrod, 2020).

Sementara itu, Skinner mengembangkan pendekatan berbeda melalui *operant conditioning*, yang menekankan bahwa perilaku dapat dibentuk dan dipertahankan melalui konsekuensi. Skinner memperkenalkan konsep penguatan positif, penguatan negatif, hukuman, serta *extinction* untuk menjelaskan bagaimana perilaku dapat dimodifikasi. Seorang siswa yang mendapat pujian karena mengerjakan tugas tepat waktu akan cenderung mengulang perilaku tersebut. Sebaliknya, siswa yang tidak diberi perhatian ketika mengganggu kelas mungkin akan berhenti melakukannya. Seperti ditegaskan Marzano (2020), penerapan prinsip Skinner dalam manajemen kelas berkontribusi besar pada terbentuknya budaya disiplin yang teratur, terutama pada konteks pendidikan dasar.

Prinsip *reinforcement* telah lama digunakan guru sebagai instrumen pengelolaan perilaku. Studi Syahrir, Arsyad, dan Rahman (2023) menunjukkan bahwa penguatan positif seperti pemberian apresiasi verbal, tanda bintang, atau poin penghargaan terbukti meningkatkan motivasi belajar siswa sekolah dasar. Penelitian serupa oleh Wubbels, Brekelmans, dan Mainhard (2022) menegaskan bahwa strategi *behavioral reinforcement* berperan besar dalam menurunkan frekuensi perilaku negatif sekaligus menumbuhkan iklim kelas yang lebih kondusif. Fakta ini membuktikan relevansi teori klasik terhadap tantangan manajemen kelas di era modern.

Disiplin tradisional yang berakar pada *behaviorisme* sering dipandang identik dengan kontrol ketat, aturan yang jelas, dan konsekuensi yang konsisten. Pendekatan ini sejalan dengan paradigma bahwa keteraturan hanya dapat tercipta bila perilaku siswa dikendalikan secara

sistematis melalui stimulus tertentu. Pada praktiknya, guru yang berpegang pada disiplin tradisional menekankan kepatuhan, keteraturan, serta respek terhadap otoritas. Penekanan ini tidak jarang menimbulkan kesan otoritarian, namun pada konteks tertentu, terutama di sekolah dengan jumlah siswa besar dan latar belakang beragam, pendekatan tersebut menjadi solusi praktis untuk menciptakan suasana belajar yang terkontrol (Emmer & Evertson, 2017).

Kritik terhadap *behaviorisme* banyak muncul dari kalangan psikologi humanistik yang menilai bahwa pendekatan ini terlalu menekankan kontrol eksternal dan mengabaikan motivasi intrinsik. Namun, pendekatan *behavioristik* tetap memiliki tempat penting, terutama bila digunakan secara proporsional. Ifenthaler dan Yau (2020) mengingatkan bahwa dalam era digital sekalipun, prinsip penguatan perilaku tetap relevan, misalnya melalui sistem *gamification* yang memberikan penghargaan digital untuk capaian tertentu. Hal ini menunjukkan bahwa meskipun teori klasik lahir lebih dari seabad lalu, prinsipnya tetap dapat disesuaikan dengan konteks pendidikan modern.

Integrasi teori Pavlov dan Skinner dalam praktik manajemen kelas Indonesia dapat dilihat pada pendekatan pembelajaran berbasis Kurikulum Merdeka. Guru yang memahami *classical conditioning* membangun rutinitas kelas melalui simbol atau ritual tertentu seperti salam pembuka, lagu motivasi, atau kode visual. Guru yang menerapkan *operant conditioning* menggunakan instrumen apresiasi untuk mendorong perilaku positif sekaligus merancang konsekuensi logis atas pelanggaran aturan. Sebagaimana dicatat Rochaendi (2024) dalam *Problematika Pembelajaran di Sekolah Dasar*, penerapan strategi berbasis penguatan membantu guru menjaga ritme kelas meskipun menghadapi heterogenitas latar belakang siswa.

Relevansi teori *behaviorisme* juga terlihat pada konteks *inclusive classroom* yang melibatkan siswa berkebutuhan khusus. Simonsen, Myers, dan Freeman (2021) menegaskan bahwa penguatan positif menjadi strategi

efektif untuk mendorong keterlibatan siswa dengan kebutuhan khusus agar berpartisipasi aktif dalam kegiatan kelas. Hal ini menunjukkan bahwa prinsip klasik bukan hanya sebatas teori masa lalu, melainkan memiliki implikasi praktis yang luas untuk menciptakan kelas yang adil dan ramah bagi semua peserta didik.

Meskipun demikian, penerapan disiplin tradisional menuntut sensitivitas etis dan pedagogis. Hukuman yang keras dapat menimbulkan dampak psikologis negatif seperti rasa takut, rendah diri, bahkan penolakan terhadap sekolah. Oleh karena itu, Skinner sendiri menekankan bahwa penguatan positif lebih efektif dibanding hukuman dalam membentuk perilaku jangka panjang. Penelitian Jennings dan Greenberg (2019) mendukung pandangan ini dengan menunjukkan bahwa iklim kelas berbasis apresiasi mampu menumbuhkan *social-emotional competence* siswa yang pada gilirannya meningkatkan hasil akademik.

Teori *behaviorisme* dan disiplin tradisional pada akhirnya memberikan fondasi bagi lahirnya berbagai pendekatan manajemen kelas kontemporer. Prinsip penguatan, rutinitas, serta konsekuensi masih menjadi inti dalam desain manajemen kelas modern, hanya saja dikombinasikan dengan teori lain yang lebih menekankan aspek kognitif, sosial, dan emosional. Kesinambungan inilah yang membuat teori klasik tetap relevan, bukan sebagai satu-satunya paradigma, tetapi sebagai bagian integral dari mozaik besar ilmu manajemen kelas yang terus berkembang.

b. Teori Kontrol dan Classroom Discipline

Wacana manajemen kelas klasik tidak dapat dilepaskan dari gagasan mengenai teori kontrol yang menekankan peran guru sebagai otoritas utama dalam mengatur perilaku dan interaksi di kelas. Model ini berangkat dari keyakinan bahwa ketertiban hanya mungkin tercapai apabila terdapat mekanisme pengawasan yang konsisten serta struktur disiplin yang jelas. Perspektif ini muncul kuat pada awal abad ke-20 ketika pendidikan dipandang sebagai sarana untuk membentuk keteraturan sosial melalui kepatuhan, kedisiplinan, dan keseragaman perilaku siswa (Doyle, 1986).

Kerangka teori kontrol menempatkan guru sebagai figur sentral yang memiliki legitimasi penuh dalam menentukan aturan, menetapkan konsekuensi, serta mengarahkan jalannya pembelajaran. Posisi ini sering dianalogikan dengan seorang manajer yang harus memastikan setiap anggota organisasi mematuhi standar yang ditetapkan. Sebagaimana dijelaskan oleh Evertson dan Weinstein (2013), disiplin kelas dalam kerangka kontrol menuntut adanya prosedur baku yang mengatur perilaku siswa sejak memasuki ruang kelas, saat berinteraksi, hingga meninggalkan kelas. Dengan kata lain, keteraturan dipandang sebagai hasil dari sistem kontrol yang dirancang secara sadar dan diterapkan konsisten oleh guru.

Kekuatan teori kontrol terletak pada kemampuannya menciptakan stabilitas dalam kelas yang besar dan heterogen. Studi Marzano, Marzano, dan Pickering (2003) menunjukkan bahwa guru yang menerapkan kontrol melalui struktur disiplin jelas dan konsisten berhasil menurunkan tingkat gangguan kelas hingga lebih dari 30 persen dibanding guru yang membiarkan aturan berjalan tanpa kejelasan. Bukti ini memperlihatkan bahwa pengelolaan berbasis kontrol tetap relevan pada konteks pendidikan dasar, di mana siswa sering kali masih membutuhkan kejelasan otoritas untuk memahami batasan perilaku.

Konsep *classroom discipline* yang berakar pada teori kontrol mengembangkan berbagai strategi praktis, seperti penggunaan aturan tertulis, prosedur rutinitas, serta konsekuensi logis atas pelanggaran. Teori ini menekankan bahwa disiplin bukan semata-mata hukuman, melainkan sebuah sistem preventif untuk mencegah perilaku menyimpang. Menurut Emmer dan Sabornie (2021), disiplin kelas yang efektif adalah ketika siswa memahami ekspektasi guru sekaligus menerima konsekuensi atas perilaku mereka secara adil dan konsisten. Hal ini berarti keberhasilan kontrol tidak hanya bergantung pada ketegasan guru, tetapi juga pada kejelasan komunikasi aturan sejak awal.

Penelitian terkini memperlihatkan bahwa teori kontrol tetap memiliki relevansi ketika diadaptasi pada konteks modern. Rochman dan

Kurniawati (2022) menunjukkan bahwa penerapan disiplin berbasis kontrol yang dipadukan dengan pendekatan restoratif di sekolah dasar Indonesia mampu menekan angka perilaku agresif siswa sekaligus menumbuhkan rasa tanggung jawab. Sementara itu, Nguyen dan Hallinger (2020) dalam studi lintas negara menegaskan bahwa kerangka kontrol yang diimbangi komunikasi dua arah berkontribusi pada terciptanya iklim belajar yang stabil sekaligus partisipatif. Temuan ini memperlihatkan bahwa kontrol tidak identik dengan otoritarianisme, melainkan dapat menjadi instrumen pedagogis apabila digunakan secara bijaksana.

Guru yang mengadopsi teori kontrol biasanya menekankan pada tiga elemen utama: kejelasan aturan, konsistensi penerapan, dan keadilan dalam pemberian konsekuensi. Kejelasan aturan berarti setiap siswa mengetahui secara pasti perilaku apa yang diharapkan maupun yang dilarang. Konsistensi menuntut guru tidak bersikap pilih kasih, sehingga setiap pelanggaran ditindak secara seragam. Keadilan menuntut bahwa konsekuensi diberikan secara proporsional sesuai tingkat kesalahan. Ketiga elemen ini menciptakan iklim kelas yang relatif stabil, sehingga energi guru dapat difokuskan pada pembelajaran daripada penanganan gangguan perilaku (Oliver, Wehby, & Reschly, 2011).

Meskipun memberikan kontribusi besar, teori kontrol tidak terlepas dari kritik. Pendekatan ini dinilai terlalu menekankan kepatuhan eksternal sehingga berpotensi melemahkan otonomi dan motivasi intrinsik siswa. Psikolog pendidikan seperti Deci dan Ryan (2000) dalam teori *self-determination* menekankan bahwa kontrol berlebihan justru mengurangi rasa memiliki dan keterlibatan siswa dalam proses belajar. Konteks pendidikan modern yang berorientasi pada *student agency* menuntut agar kontrol digunakan secara proporsional agar tidak menimbulkan resistensi atau kepatuhan semu.

Kritik tersebut mendorong lahirnya pendekatan alternatif seperti disiplin positif dan manajemen kelas partisipatif. Namun, tidak berarti teori kontrol kehilangan relevansi. Sebaliknya, kontrol justru menjadi landasan

awal yang dapat dikombinasikan dengan strategi yang lebih humanistik. Jennings dan Greenberg (2019) menemukan bahwa guru yang memadukan kontrol dengan kepekaan sosial-emosional berhasil menciptakan iklim kelas yang tidak hanya tertib, tetapi juga mendukung kesejahteraan siswa. Fakta ini menegaskan bahwa teori kontrol tetap penting sebagai kerangka dasar, meskipun perlu diperkaya oleh perspektif kontemporer.

Adaptasi teori kontrol di Indonesia juga terlihat pada kebijakan Kurikulum Merdeka yang menekankan kebebasan belajar namun tetap membutuhkan kerangka aturan kelas. Guru yang sepenuhnya meninggalkan kontrol sering menghadapi kesulitan dalam menjaga keteraturan, terutama di sekolah dengan jumlah siswa yang besar dan fasilitas terbatas. Oleh karena itu, kontrol tetap diperlukan sebagai fondasi, sedangkan fleksibilitas diberikan melalui metode pembelajaran yang variatif. Buku *Pengelolaan Deep Learner di Sekolah Dasar* (Rochaendi, 2025) menegaskan bahwa keseimbangan antara kontrol dan kebebasan menjadi kunci dalam membangun ekosistem kelas yang kondusif untuk pembelajaran mendalam.

Penerapan teori kontrol juga tampak pada praktik *classroom management* berbasis teknologi. Sistem *learning management system* modern sering dilengkapi fitur pengawasan kehadiran, keterlambatan pengumpulan tugas, hingga deteksi plagiarisme. Mekanisme ini pada dasarnya merupakan bentuk kontrol digital yang membantu guru menegakkan aturan akademik. Penelitian Ifenthaler dan Yau (2020) menunjukkan bahwa kontrol berbasis teknologi mampu meningkatkan akuntabilitas siswa sekaligus mengurangi beban administratif guru. Transformasi digital ini memperlihatkan bahwa teori kontrol tidak hanya bertahan, tetapi juga bertransformasi mengikuti perkembangan zaman.

Posisi teori kontrol dan *classroom discipline* pada akhirnya dapat dipandang sebagai kerangka transisional. Ia berfungsi sebagai jembatan dari paradigma otoritarian klasik menuju pendekatan yang lebih partisipatif dan restoratif. Guru yang sepenuhnya mengabaikan kontrol

berpotensi menghadapi kelas yang kacau, sementara guru yang terlalu menekankan kontrol menghadapi risiko resistensi siswa. Keseimbangan keduanya merupakan seni pedagogis yang menuntut kebijaksanaan, refleksi, dan adaptasi.

c. *Perspektif Psikologi Pendidikan Awal*

Fondasi manajemen kelas klasik tidak hanya ditopang oleh *behaviorisme* dan teori kontrol, tetapi juga oleh perspektif psikologi pendidikan awal yang berusaha memahami bagaimana proses belajar dipengaruhi oleh faktor internal siswa. Meskipun belum secanggih teori modern seperti *constructivism* atau *social-emotional learning*, pandangan awal ini memberikan kontribusi penting dalam mengaitkan perilaku, perkembangan kognitif, dan motivasi siswa dengan pengelolaan kelas.

Salah satu pijakan utama psikologi pendidikan awal dapat ditelusuri dari karya Edward Thorndike, yang melalui *law of effect* menekankan bahwa perilaku yang diikuti konsekuensi menyenangkan cenderung diulang, sedangkan perilaku dengan konsekuensi tidak menyenangkan cenderung dihindari. Prinsip ini menjadi cikal bakal sistem penghargaan dan hukuman yang kemudian dilembagakan dalam praktik manajemen kelas. Menurut Ormrod (2020), kontribusi Thorndike bukan hanya pada aspek pembiasaan perilaku, tetapi juga pada pemahaman bahwa belajar memiliki keterkaitan erat dengan konsekuensi emosional yang dirasakan siswa.

Jean Piaget juga memberi pengaruh besar melalui teori perkembangan kognitif. Ia menegaskan bahwa anak-anak usia sekolah dasar berada pada tahap *concrete operational*, yang ditandai dengan kemampuan berpikir logis terhadap objek nyata, namun belum mampu memahami abstraksi yang kompleks. Pemahaman ini penting bagi manajemen kelas, karena guru tidak bisa menuntut perilaku atau pola interaksi yang melampaui tahap perkembangan kognitif anak. Sebagaimana dijelaskan oleh Santrock (2021), disiplin dan aturan kelas yang terlalu abstrak sering gagal dipahami siswa sekolah dasar, sehingga

menimbulkan kebingungan atau resistensi. Guru yang memahami tahap perkembangan kognitif dapat merancang aturan yang sederhana, jelas, dan konkret agar lebih mudah dipatuhi.

Selain Piaget, Lev Vygotsky melalui teori *sociocultural* menekankan pentingnya interaksi sosial dalam proses belajar. Konsep *zone of proximal development* (ZPD) memperlihatkan bahwa kemampuan anak berkembang optimal ketika dibantu oleh orang dewasa atau teman sebaya yang lebih kompeten. Perspektif ini memberi arah baru pada manajemen kelas dengan menempatkan interaksi sosial sebagai kunci keteraturan. Guru tidak hanya berperan sebagai pengendali perilaku, tetapi juga sebagai fasilitator yang membangun kolaborasi antar siswa. Seperti diungkapkan oleh Daniels (2020), manajemen kelas yang berorientasi pada interaksi sosial sejalan dengan upaya membentuk kelas sebagai komunitas belajar yang saling mendukung.

Pandangan awal psikologi pendidikan juga tercermin dalam pemikiran John Dewey, yang mengusung filosofi pendidikan progresif. Dewey menolak gagasan disiplin yang hanya menekankan kepatuhan, karena menurutnya kelas harus menjadi laboratorium demokrasi tempat siswa belajar melalui pengalaman langsung. Walaupun gagasan Dewey lebih banyak disorot dalam filsafat pendidikan, implikasinya terhadap manajemen kelas signifikan. Guru diarahkan untuk menciptakan lingkungan belajar yang partisipatif, memberi ruang bagi siswa untuk berpendapat, serta menanamkan nilai tanggung jawab sosial. Penelitian terbaru oleh Biesta (2020) menunjukkan bahwa warisan Dewey masih relevan dalam mendorong pembelajaran berbasis partisipasi, terutama di sekolah dasar yang menekankan pengembangan karakter.

Perspektif psikologi pendidikan awal juga membahas motivasi sebagai faktor penting dalam pengelolaan kelas. Tokoh seperti William James menekankan pentingnya perhatian dan minat dalam proses belajar, yang berimplikasi pada strategi guru untuk mengelola fokus siswa. Pada era modern, gagasan ini diteruskan dalam penelitian tentang *self-regulated*

learning yang menegaskan bahwa siswa yang mampu mengelola motivasinya lebih jarang menimbulkan gangguan di kelas (Zimmerman, 2021). Hal ini menunjukkan bahwa walaupun konsep James bersifat awal, esensinya masih berkontribusi pada praktik manajemen kelas kontemporer.

Kontribusi psikologi pendidikan awal juga dapat dilihat pada fokus terhadap pembentukan karakter melalui pengelolaan kelas. Banyak pemikir klasik menekankan bahwa kelas bukan sekadar ruang untuk mentransfer pengetahuan, melainkan juga arena pembiasaan moral. Pemikiran ini sejalan dengan pandangan Ki Hajar Dewantara yang menekankan *ing ngarsa sung tuladha, ing madya mangun karsa, tut wuri handayani*. Dalam konteks manajemen kelas, guru dipandang sebagai teladan utama yang perilakunya menjadi model bagi siswa. Studi kontemporer oleh Rochendi (2024) menegaskan bahwa aspek keteladanan guru masih menjadi faktor kunci dalam menciptakan kelas yang tertib dan harmonis di sekolah dasar.

Seiring berkembangnya psikologi pendidikan, perspektif awal ini mulai diperkaya oleh penelitian empiris yang menghubungkan antara perkembangan kognitif, sosial, dan emosional dengan efektivitas manajemen kelas. Jennings dan Greenberg (2019) menunjukkan bahwa guru yang memahami perkembangan psikologis siswa lebih mampu menerapkan strategi manajemen yang sesuai, sehingga menciptakan iklim kelas yang mendukung *academic achievement* sekaligus kesejahteraan emosional. Temuan ini mengonfirmasi bahwa meskipun lahir pada era awal, gagasan klasik tetap memiliki daya guna dalam praktik kontemporer.

Konteks pendidikan Indonesia menunjukkan bahwa perspektif psikologi pendidikan awal sering menjadi pijakan kebijakan nasional. Kurikulum Merdeka, misalnya, menekankan pentingnya diferensiasi pembelajaran sesuai tahap perkembangan kognitif dan sosial siswa. Hal ini berakar pada gagasan Piaget dan Vygotsky yang menempatkan anak sebagai subjek aktif dalam belajar. Buku *Pengelolaan Deep Learner di*

Sekolah Dasar (Rochaendi, 2025) menegaskan bahwa tanpa pemahaman psikologi pendidikan, guru mudah terjebak pada pola manajemen kelas yang seragam dan tidak peka terhadap kebutuhan individual.

Keterkaitan perspektif psikologi pendidikan awal dengan manajemen kelas juga terlihat pada pergeseran paradigma dari hukuman fisik menuju pendekatan yang lebih humanis. Di masa lalu, hukuman fisik dianggap wajar sebagai bagian dari kontrol perilaku, namun kini penelitian menunjukkan dampak negatifnya bagi perkembangan mental siswa. Studi Simonsen et al. (2021) menegaskan bahwa strategi pengelolaan berbasis penguatan positif dan dukungan emosional jauh lebih efektif dibandingkan hukuman keras. Perubahan ini menunjukkan bagaimana teori awal, meskipun masih sederhana, telah memberi landasan bagi lahirnya praktik manajemen kelas yang lebih etis dan berorientasi pada kesejahteraan siswa.

Akhirnya, perspektif psikologi pendidikan awal memperlihatkan bahwa teori manajemen kelas tidak berdiri sendiri, melainkan berakar dari pemahaman yang lebih luas mengenai perkembangan manusia. Kontribusi Thorndike, Piaget, Vygotsky, Dewey, dan tokoh lain menegaskan bahwa keteraturan kelas bukan hanya persoalan pengendalian perilaku, tetapi juga hasil dari desain lingkungan belajar yang sejalan dengan tahap perkembangan anak, kebutuhan sosial, serta nilai-nilai moral. Warisan ini tetap hidup hingga kini, menjadi dasar bagi guru untuk mengembangkan praktik manajemen kelas yang reflektif, adaptif, dan berpihak pada perkembangan holistik peserta didik.

2. Teori Humanistik dalam Manajemen Kelas

a. Carl Rogers dan Konsep Iklim Kelas Positif

Teori humanistik dalam manajemen kelas lahir dari keyakinan bahwa setiap peserta didik memiliki potensi bawaan untuk berkembang secara optimal jika berada pada lingkungan belajar yang mendukung. Carl Rogers menjadi salah satu tokoh kunci yang menekankan pentingnya iklim

kelas yang hangat, empatik, dan berpusat pada siswa. Perspektif ini berbeda dari teori klasik yang berorientasi pada kontrol perilaku, karena menekankan hubungan autentik antara guru dan siswa sebagai fondasi utama keberhasilan pembelajaran. Rogers mengajukan gagasan *student-centered learning* yang menempatkan siswa sebagai subjek aktif yang memiliki kapasitas mengarahkan proses belajarnya sendiri (Rogers & Freiberg, 1994).

Konsep iklim kelas positif menurut Rogers berakar pada tiga sikap utama guru: *congruence*, *empathy*, dan *unconditional positive regard*. *Congruence* berarti guru bersikap autentik, tidak berpura-pura, serta menunjukkan diri yang konsisten antara ucapan dan tindakan. *Empathy* menuntut guru mampu memahami perspektif siswa secara mendalam, termasuk kondisi emosional dan kebutuhan personal mereka. *Unconditional positive regard* mengimplikasikan penerimaan penuh terhadap siswa tanpa syarat, sehingga mereka merasa dihargai bukan karena prestasi, melainkan sebagai individu yang bernilai. Sikap ini diyakini menciptakan iklim kelas yang kondusif bagi pertumbuhan motivasi intrinsik dan keterlibatan belajar (Cornelius-White, 2007).

Penelitian kontemporer mengonfirmasi relevansi pemikiran Rogers dalam konteks pendidikan dasar. Studi Wubbels, Brekelmans, dan Mainhard (2022) menekankan bahwa guru yang mengembangkan iklim kelas berlandaskan empati dan penerimaan mampu mengurangi perilaku negatif siswa serta meningkatkan kohesi kelompok. Temuan ini memperlihatkan bahwa pengelolaan kelas tidak semata soal aturan dan konsekuensi, melainkan tentang membangun relasi yang sehat dan suportif. Ketika siswa merasa aman secara psikologis, mereka lebih terbuka menerima tantangan akademik dan berani mengambil risiko intelektual.

Pemikiran Rogers juga memberi landasan bagi pendekatan manajemen kelas modern yang menekankan *learner agency*. Kurikulum Merdeka di Indonesia menempatkan kemandirian, kreativitas, dan

kolaborasi sebagai kompetensi kunci yang harus dikembangkan sejak sekolah dasar. Iklim kelas positif berfungsi sebagai medium yang memungkinkan tercapainya tujuan tersebut. Guru yang mampu menghadirkan iklim positif tidak hanya mengurangi konflik perilaku, tetapi juga menguatkan profil Pelajar Pancasila yang menuntut sikap gotong royong, bernalar kritis, serta memiliki karakter mandiri (Kemendikbudristek, 2022). Dengan demikian, gagasan Rogers memiliki relevansi praktis dalam merespons kebijakan pendidikan nasional.

Dimensi emosional menjadi inti lain dari gagasan Rogers. Ia meyakini bahwa perasaan siswa tidak dapat dipisahkan dari proses belajar. Lingkungan belajar yang penuh tekanan dan hukuman keras justru menghambat kreativitas serta rasa ingin tahu. Sebaliknya, iklim kelas yang positif menumbuhkan rasa memiliki dan keterlibatan emosional. Studi Jennings dan Greenberg (2019) menunjukkan bahwa guru yang mampu mengelola iklim emosional kelas secara positif mendorong perkembangan *social-emotional learning* (SEL), yang berhubungan erat dengan peningkatan hasil akademik dan kesejahteraan siswa. Hal ini membuktikan bahwa pandangan humanistik tidak sekadar idealis, tetapi memiliki implikasi empiris terhadap pencapaian akademik.

Prinsip *student-centered learning* yang diusung Rogers mendorong guru untuk lebih banyak berperan sebagai fasilitator daripada instruktur. Guru berfungsi menciptakan kondisi yang mendukung siswa mengeksplorasi ide, bertanya, dan membangun pengetahuan mereka sendiri. Model ini sejalan dengan pendekatan *constructivism* yang menekankan peran aktif siswa dalam belajar. Penelitian Geng, Law, dan Niu (2019) menemukan bahwa kelas yang menerapkan prinsip fasilitasi humanistik cenderung memiliki tingkat keterlibatan siswa lebih tinggi dan lebih sedikit masalah disiplin. Kondisi ini menunjukkan bahwa manajemen kelas berbasis humanistik dapat mengurangi kebutuhan kontrol ketat melalui penguatan atmosfer positif.

Konsep iklim kelas positif juga menekankan pentingnya kepercayaan antara guru dan siswa. Hubungan yang didasarkan pada rasa

saling percaya memungkinkan terbentuknya komunikasi terbuka yang menjadi modal utama untuk mengelola konflik. Guru tidak perlu terlalu sering menggunakan hukuman atau ancaman, karena siswa menghargai otoritas yang lahir dari integritas, bukan dari rasa takut. Oliver, Wehby, dan Reschly (2011) menggarisbawahi bahwa otoritas moral guru jauh lebih berpengaruh daripada otoritas formal ketika siswa merasakan konsistensi dan ketulusan dari guru. Dalam konteks ini, iklim kelas positif berfungsi bukan hanya sebagai strategi manajemen, tetapi juga sebagai medium pembentukan karakter siswa.

Relevansi pemikiran Rogers semakin menonjol ketika dikaitkan dengan tantangan era digital. Siswa generasi saat ini hidup dalam lingkungan yang serba cepat, terbuka, dan penuh distraksi. Guru yang menerapkan iklim kelas positif dapat membantu siswa menumbuhkan regulasi diri, motivasi intrinsik, serta rasa percaya diri untuk menghadapi kompleksitas pembelajaran abad ke-21. Penelitian Ifenthaler dan Yau (2020) menekankan bahwa motivasi belajar digital sangat dipengaruhi oleh iklim psikologis yang tercipta dalam interaksi guru-siswa. Hal ini memperlihatkan kesinambungan antara teori humanistik klasik dan kebutuhan pembelajaran berbasis teknologi.

Konsep Rogers juga memiliki implikasi pada manajemen perilaku. Alih-alih menggunakan pendekatan hukuman, guru yang humanistik lebih mengedepankan strategi *restorative practice*. Strategi ini menekankan penyelesaian konflik melalui dialog, refleksi, dan pemulihan hubungan antar siswa. Studi Simonsen, Myers, dan Freeman (2021) memperlihatkan bahwa penerapan pendekatan restoratif di sekolah dasar mengurangi kasus perilaku agresif sekaligus meningkatkan rasa tanggung jawab siswa terhadap komunitas kelasnya. Praktik semacam ini mencerminkan semangat humanistik Rogers yang menekankan penghargaan terhadap martabat manusia.

Kontribusi Rogers dalam teori manajemen kelas bukan hanya pada aspek metodologis, melainkan juga filosofis. Ia menempatkan manusia

sebagai individu otonom yang memiliki kapasitas bawaan untuk tumbuh. Perspektif ini berbeda dari teori kontrol yang memandang siswa perlu dikendalikan, karena humanisme percaya bahwa ketika diberikan lingkungan yang tepat, siswa akan mengarahkan dirinya sendiri ke arah pertumbuhan positif. Filosofi ini selaras dengan nilai-nilai pendidikan nasional Indonesia yang menekankan kemerdekaan belajar, penghargaan terhadap keberagaman, serta pembangunan karakter.

b. Teori Maslow dan Hierarki Kebutuhan dalam Manajemen Kelas

Pemikiran Abraham Maslow melalui teori hierarki kebutuhan memberi fondasi yang sangat berpengaruh dalam pengembangan pendekatan humanistik terhadap manajemen kelas. Ia mengajukan kerangka piramida kebutuhan yang dimulai dari kebutuhan fisiologis dasar hingga aktualisasi diri, dengan premis bahwa individu tidak dapat berfungsi optimal dalam belajar apabila kebutuhan dasarnya belum terpenuhi. Perspektif ini menempatkan siswa sebagai manusia utuh yang belajar bukan hanya dengan akal, tetapi juga dengan tubuh, emosi, dan nilai hidup. Maslow menegaskan bahwa motivasi merupakan kekuatan pendorong perilaku yang lahir dari pemenuhan berlapis kebutuhan (Maslow, 1943).

Hierarki kebutuhan Maslow terdiri atas lima tingkat yang saling berjenjang: kebutuhan fisiologis, kebutuhan keamanan, kebutuhan afiliasi atau cinta, kebutuhan penghargaan, dan kebutuhan aktualisasi diri. Pada konteks sekolah dasar, guru yang memahami kerangka ini menyadari bahwa gangguan kecil di kelas sering kali tidak semata soal disiplin, melainkan refleksi dari kebutuhan yang belum terpenuhi. Seorang siswa yang gelisah karena lapar atau tidak merasa aman dalam lingkungan kelas lebih mudah menampilkan perilaku negatif dibandingkan siswa yang kebutuhan dasarnya terpenuhi. Penelitian terbaru oleh McLeod (2020) menegaskan relevansi hierarki kebutuhan ini dalam menjelaskan keterlibatan siswa di ruang kelas kontemporer.

Kebutuhan fisiologis berada pada dasar piramida. Siswa tidak mungkin dapat fokus pada pembelajaran ketika mereka lapar, lelah, atau sakit. Kondisi sekolah dasar di Indonesia menunjukkan bahwa masih banyak anak yang datang ke sekolah tanpa sarapan memadai, yang berimplikasi pada konsentrasi dan keterlibatan belajar. Guru yang peka pada kebutuhan ini dapat menciptakan iklim kelas yang lebih manusiawi, misalnya dengan memberikan kesempatan istirahat sejenak, memperhatikan jadwal makan, atau mengintegrasikan program gizi sekolah. Studi Syahrir, Ahmad, dan Fitriah (2023) di beberapa sekolah dasar di Indonesia menemukan adanya hubungan signifikan antara kecukupan gizi harian siswa dengan keteraturan perilaku dan partisipasi kelas. Hal ini menegaskan bahwa pemenuhan kebutuhan fisiologis merupakan prasyarat dasar bagi efektivitas manajemen kelas.

Kebutuhan berikutnya adalah rasa aman. Pada level ini, siswa membutuhkan jaminan bahwa mereka berada di lingkungan yang bebas dari ancaman fisik maupun psikologis. Guru yang membangun iklim kelas positif harus mampu menciptakan aturan yang konsisten, adil, serta mencegah adanya perundungan. Ketika siswa merasa aman, baik secara fisik maupun emosional, mereka lebih leluasa mengekspresikan diri dan berpartisipasi aktif dalam pembelajaran. Penelitian Saarento, Garandeau, dan Salmivalli (2021) menunjukkan bahwa sekolah yang berhasil menurunkan tingkat *bullying* memiliki iklim kelas yang lebih kondusif untuk pembelajaran kolaboratif. Temuan ini memperkuat premis Maslow bahwa rasa aman adalah kebutuhan mendasar yang harus dipenuhi sebelum siswa dapat bergerak ke tahap motivasi yang lebih tinggi.

Setelah rasa aman terpenuhi, siswa memasuki kebutuhan afiliasi atau cinta. Di ruang kelas, kebutuhan ini terwujud dalam bentuk relasi yang positif antara siswa dengan guru serta antara siswa dengan teman sebaya. Manajemen kelas humanistik tidak hanya berfokus pada aturan, tetapi juga pada penguatan ikatan sosial melalui kegiatan kolaboratif, kerja kelompok, serta interaksi yang inklusif. Guru berperan sebagai fasilitator yang

menumbuhkan rasa kebersamaan dan saling menghargai. Penelitian Wentzel (2020) memperlihatkan bahwa dukungan sosial dari guru dan teman sebaya berhubungan langsung dengan motivasi akademik dan keterlibatan siswa. Artinya, kebutuhan afiliasi tidak hanya meningkatkan suasana emosional, tetapi juga berdampak pada hasil belajar.

Tingkat selanjutnya adalah kebutuhan penghargaan. Pada tahap ini, siswa menginginkan pengakuan atas usaha dan pencapaiannya. Guru yang menerapkan pendekatan humanistik akan memberikan penghargaan tidak hanya pada capaian akademik, tetapi juga pada perilaku positif, kerja keras, dan kontribusi sosial siswa. Bentuk penghargaan tidak selalu berupa materi, tetapi bisa dalam bentuk pujian, kesempatan memimpin, atau tanggung jawab khusus. Penelitian Hattie (2021) tentang *visible learning* menekankan bahwa umpan balik positif yang diberikan guru memiliki pengaruh besar terhadap peningkatan motivasi siswa. Hal ini menunjukkan bahwa kebutuhan penghargaan yang terpenuhi akan mendorong siswa mengembangkan kepercayaan diri dan rasa kompetensi.

Puncak hierarki Maslow adalah aktualisasi diri. Pada tahap ini, siswa didorong untuk mengembangkan potensi unik mereka, baik dalam bidang akademik, seni, olahraga, maupun keterampilan sosial. Guru memiliki peran penting dalam membuka ruang eksplorasi, menyediakan tantangan bermakna, serta mendorong kreativitas siswa. Konsep aktualisasi diri menekankan bahwa pendidikan tidak boleh hanya membentuk kepatuhan, tetapi juga harus mengembangkan kemampuan individu untuk menemukan makna hidup dan kontribusi pada lingkungannya. Penelitian Ryan dan Deci (2020) melalui teori *self-determination* memperlihatkan bahwa motivasi intrinsik muncul ketika siswa diberi kesempatan untuk otonom, merasa kompeten, dan terhubung dengan orang lain. Hal ini sejalan dengan gagasan Maslow bahwa aktualisasi diri hanya mungkin tercapai jika kebutuhan dasar terpenuhi.

Hierarki kebutuhan Maslow memberikan lensa analitis yang kuat bagi manajemen kelas. Guru yang memahami kerangka ini tidak hanya

menanggapi perilaku siswa secara reaktif, tetapi juga mampu mendiagnosis penyebab mendasar dari perilaku tersebut. Misalnya, perilaku agresif bisa jadi bukan sekadar bentuk ketidakpatuhan, melainkan manifestasi dari kebutuhan rasa aman yang tidak terpenuhi. Dengan cara pandang ini, guru tidak hanya bertindak sebagai pengendali perilaku, tetapi juga sebagai pengelola ekosistem yang memastikan semua kebutuhan dasar siswa diakomodasi.

Relevansi teori Maslow juga terlihat pada implementasi Kurikulum Merdeka di Indonesia. Kurikulum ini menuntut guru untuk memahami keberagaman kebutuhan siswa serta merancang pembelajaran yang diferensiatif. Prinsip diferensiasi sejatinya merupakan aplikasi dari hierarki kebutuhan Maslow, karena setiap siswa berada pada tahapan kebutuhan yang berbeda. Ada siswa yang membutuhkan dukungan untuk membangun rasa aman, sementara yang lain siap menuju tahap aktualisasi diri melalui proyek-proyek kreatif. Buku *Pengelolaan Deep Learner di Sekolah Dasar* (Rochaendi, 2025) menegaskan bahwa pemahaman kebutuhan berlapis ini sangat penting agar guru tidak menerapkan pendekatan seragam yang justru mengabaikan keragaman siswa.

Kritik terhadap teori Maslow sering diarahkan pada sifat hierarkisnya yang dianggap terlalu kaku. Beberapa penelitian menunjukkan bahwa kebutuhan manusia tidak selalu terpenuhi secara berurutan, melainkan dapat berjalan bersamaan. Namun, kajian terbaru oleh Kenrick et al. (2020) memperlihatkan bahwa meskipun urutannya fleksibel, kerangka Maslow tetap relevan sebagai peta konseptual untuk memahami motivasi. Hal ini berarti guru dapat menggunakan hierarki kebutuhan sebagai panduan dinamis dalam mengelola kelas, menyesuaikan strategi sesuai konteks siswa dan budaya lokal.

Teori Maslow pada akhirnya memperluas pemahaman bahwa manajemen kelas tidak hanya tentang mengendalikan perilaku, tetapi juga tentang mendukung perkembangan holistik siswa. Guru yang mampu memenuhi kebutuhan fisiologis, rasa aman, afiliasi, penghargaan, hingga

aktualisasi diri menciptakan kelas yang tidak hanya tertib, tetapi juga inspiratif. Pendekatan ini memposisikan guru sebagai pemimpin moral dan fasilitator pertumbuhan, yang memberikan ruang bagi setiap anak untuk berkembang sesuai potensinya.

c. Sintesis Humanistik – Kebutuhan Dasar, Motivasi, Iklim Kelas Positif, dan Relevansi Kurikulum Merdeka

Integrasi teori Rogers dan Maslow dalam kerangka manajemen kelas memberikan dasar humanistik yang kuat untuk memahami siswa sebagai individu yang utuh. Rogers menekankan pentingnya iklim kelas positif yang memfasilitasi pertumbuhan psikologis, sementara Maslow menekankan kebutuhan dasar yang harus dipenuhi agar motivasi belajar dapat berkembang. Sintesis keduanya menghasilkan paradigma manajemen kelas yang berpusat pada manusia, di mana keteraturan tidak hanya dicapai melalui kontrol perilaku, tetapi juga melalui pemenuhan kebutuhan emosional, sosial, dan kognitif.

Salah satu titik temu antara Rogers dan Maslow adalah pandangan bahwa motivasi intrinsik lahir dari lingkungan belajar yang aman, mendukung, dan penuh penerimaan. Rogers menekankan *unconditional positive regard* sebagai dasar interaksi guru-siswa, sementara Maslow menekankan pentingnya pemenuhan kebutuhan afiliasi dan penghargaan. Keduanya menolak pendekatan hukuman yang menekan, dan sebaliknya menekankan pemberdayaan siswa agar mampu mengembangkan potensi dirinya. Studi Deci dan Ryan (2020) tentang *self-determination theory* memperlihatkan kesesuaian antara kedua tokoh humanistik ini, yakni bahwa motivasi intrinsik tumbuh ketika siswa diberi ruang untuk otonom, merasa kompeten, dan memiliki keterhubungan sosial.

Iklim kelas positif yang digagas Rogers dapat dipahami sebagai wadah pemenuhan hierarki kebutuhan Maslow. Siswa merasa dihargai ketika guru menunjukkan empati, mereka merasa aman ketika guru konsisten dan adil, dan mereka dapat berkembang menuju aktualisasi diri ketika diberi kesempatan mengekspresikan potensi kreatifnya. Dengan

demikian, iklim kelas bukan hanya kondisi emosional semata, tetapi juga mekanisme pemenuhan kebutuhan berlapis yang menumbuhkan motivasi belajar. Penelitian Cornelius-White (2007) memperlihatkan bahwa iklim kelas berpusat pada siswa memiliki korelasi signifikan dengan hasil belajar, motivasi, dan keterlibatan akademik.

Relevansi sintesis humanistik ini semakin jelas ketika dikaitkan dengan konteks pendidikan dasar di Indonesia. Kurikulum Merdeka menekankan *student agency* melalui pembelajaran berbasis proyek, kolaborasi, dan penguatan Profil Pelajar Pancasila. Semua aspek tersebut memerlukan iklim kelas yang mendorong rasa aman, penghargaan, dan keterhubungan. Guru yang mengadopsi perspektif humanistik berperan sebagai fasilitator yang memastikan kebutuhan dasar siswa terpenuhi sekaligus memberi tantangan bermakna untuk menggapai aktualisasi diri. Studi Rochendi (2024) menegaskan bahwa pendekatan humanistik membantu guru sekolah dasar menciptakan kelas inklusif yang menumbuhkan karakter dan motivasi belajar siswa secara berimbang.

Konsep kebutuhan dasar juga relevan untuk menjawab isu ketimpangan pendidikan di Indonesia. Banyak sekolah dasar di daerah menghadapi keterbatasan sarana, gizi, dan keamanan lingkungan. Jika teori Maslow diabaikan, manajemen kelas berisiko hanya menekankan disiplin tanpa memperhatikan faktor yang lebih mendasar. Guru yang peka akan menyadari bahwa keterlambatan atau ketidakfokusan siswa tidak selalu mencerminkan ketidakdisiplinan, melainkan mungkin cerminan dari kebutuhan fisiologis atau rasa aman yang belum terpenuhi. Studi lokal oleh Syahrir et al. (2023) menunjukkan bahwa intervensi sederhana pada pemenuhan gizi siswa berpengaruh pada keterlibatan mereka di kelas. Perspektif humanistik menegaskan bahwa manajemen kelas harus dilihat sebagai bagian dari ekosistem sosial yang lebih luas.

Motivasi belajar menjadi titik krusial dalam sintesis ini. Maslow menekankan bahwa pemenuhan kebutuhan menghasilkan dorongan motivasional, sementara Rogers menekankan bahwa motivasi tumbuh dari

iklim kelas yang penuh penerimaan. Ketika digabung, keduanya mengimplikasikan bahwa motivasi tidak hanya bersumber dari dalam diri siswa, tetapi juga sangat dipengaruhi oleh konteks sosial-emosional kelas. Penelitian Hattie (2021) mengonfirmasi bahwa motivasi intrinsik siswa meningkat signifikan ketika guru memberikan umpan balik positif, kesempatan mengambil keputusan, serta ruang untuk mengembangkan kompetensi diri.

Konsep aktualisasi diri Maslow menemukan kesesuaian dengan gagasan Rogers tentang pertumbuhan pribadi. Aktualisasi diri bukan hanya pencapaian akademik, tetapi juga pengembangan kreativitas, kepercayaan diri, dan tanggung jawab sosial. Guru yang berorientasi humanistik akan memandang kelas sebagai ruang pembentukan manusia seutuhnya, bukan sekadar arena transmisi pengetahuan. Penelitian Biesta (2020) menekankan bahwa pendidikan harus memberi ruang bagi siswa untuk menjadi subjek yang memiliki kebebasan bertindak, bukan hanya objek yang dikendalikan oleh sistem. Perspektif ini menegaskan urgensi humanistik dalam reformasi pendidikan.

Iklim kelas positif juga memberi kontribusi pada pengembangan *social-emotional learning* (SEL) yang kini semakin diakui sebagai bagian integral dari pendidikan berkualitas. Jennings dan Greenberg (2019) menunjukkan bahwa SEL tidak dapat dipisahkan dari strategi manajemen kelas yang humanistik, karena keduanya saling memperkuat. Ketika guru membangun iklim yang penuh empati dan penerimaan, siswa belajar keterampilan sosial, mengelola emosi, dan membangun hubungan sehat. Hal ini membentuk dasar yang kokoh untuk pencapaian akademik dan kehidupan sosial yang lebih luas.

Kurikulum Merdeka yang berorientasi pada diferensiasi pembelajaran juga sejalan dengan perspektif humanistik. Diferensiasi tidak hanya bermakna variasi metode, tetapi lebih jauh tentang pengakuan terhadap kebutuhan unik setiap siswa. Teori Maslow menegaskan bahwa siswa berada pada tahap kebutuhan yang berbeda-beda, sehingga strategi

manajemen kelas harus fleksibel. Rogers melengkapi dengan gagasan bahwa guru perlu membangun relasi personal yang autentik untuk memahami kebutuhan tersebut secara mendalam. Studi Florian dan Spratt (2020) menunjukkan bahwa pendekatan inklusif yang mengakui keberagaman siswa menghasilkan kelas yang lebih partisipatif dan harmonis.

Di era digital, sintesis humanistik memperoleh dimensi baru. Siswa generasi *digital natives* menghadapi distraksi teknologi sekaligus peluang eksplorasi kreatif. Guru yang memahami teori Maslow akan menyadari kebutuhan dasar regulasi diri dan rasa aman digital, sementara perspektif Rogers mendorong terciptanya iklim kelas yang mendukung eksplorasi teknologi tanpa menimbulkan tekanan berlebihan. Penelitian Ifenthaler dan Yau (2020) memperlihatkan bahwa motivasi belajar berbasis teknologi meningkat ketika siswa merasa otonom dan didukung secara emosional. Hal ini memperkuat relevansi humanistik dalam pengelolaan kelas abad ke-21.

Kritik terhadap teori humanistik sering diarahkan pada sifatnya yang dianggap terlalu idealis dan kurang memperhatikan realitas kelas yang penuh dinamika. Namun, penelitian terbaru memperlihatkan bahwa pendekatan humanistik bukanlah utopia, melainkan strategi praktis yang dapat mengurangi gangguan perilaku dan meningkatkan keterlibatan siswa. Simonsen et al. (2021) menunjukkan bahwa sekolah dasar yang menerapkan praktik restoratif berbasis empati mengalami penurunan signifikan pada kasus pelanggaran disiplin. Hal ini membuktikan bahwa humanisme dapat diterapkan secara nyata dalam praktik pengelolaan kelas.

Pada akhirnya, sintesis Rogers dan Maslow menghadirkan kerangka konseptual yang menempatkan guru sebagai arsitek iklim belajar yang humanis. Guru tidak hanya mengatur perilaku, tetapi juga memenuhi kebutuhan dasar, menumbuhkan motivasi, dan memberi ruang aktualisasi diri. Kelas bukan hanya ruang akademik, tetapi juga ruang kemanusiaan tempat siswa belajar tentang nilai, relasi, dan makna hidup. Relevansi

sintesis ini sangat besar untuk membangun pendidikan dasar Indonesia yang sesuai dengan semangat Merdeka Belajar: memerdekakan guru untuk berinovasi dan memerdekakan siswa untuk tumbuh sesuai potensinya.

3. Teori interaksional dan ekologi:

a. Model Doyle dan Pandangan Interaksional dalam Manajemen Kelas

Teori interaksional dalam manajemen kelas berangkat dari asumsi bahwa kelas merupakan ruang sosial yang sarat interaksi, di mana perilaku siswa dan strategi guru saling memengaruhi secara timbal balik. Doyle (1986) menekankan bahwa manajemen kelas bukan sekadar penerapan aturan atau prosedur, melainkan proses kompleks yang melibatkan pengelolaan aktivitas, interaksi, serta kontingensi situasional yang dinamis. Perspektif ini berbeda dari teori kontrol yang menekankan disiplin sebagai pusat perhatian, karena teori interaksional menyoroti keterhubungan antara individu, kelompok, dan konteks pembelajaran.

Doyle menekankan tiga karakteristik utama situasi kelas: *multidimensionality*, *simultaneity*, dan *unpredictability*. *Multidimensionality* menggambarkan bahwa dalam satu waktu, kelas mengandung berbagai peristiwa dan tujuan, mulai dari penyampaian materi, pengelolaan perilaku, hingga dinamika emosional. *Simultaneity* berarti berbagai kejadian dapat berlangsung serentak, menuntut guru untuk mampu merespons beberapa hal sekaligus. *Unpredictability* menunjukkan bahwa kelas bersifat dinamis, di mana situasi tidak selalu dapat diprediksi secara penuh. Pemahaman ini mengarahkan guru untuk bersikap adaptif, reflektif, serta sensitif terhadap dinamika interaksi (Emmer & Sabornie, 2021).

Interaksionalisme menempatkan manajemen kelas sebagai hasil negosiasi berkelanjutan antara guru dan siswa. Guru tidak dapat hanya mengandalkan otoritas formal, melainkan harus membangun legitimasi melalui hubungan sosial yang bermakna. Wubbels et al. (2022)

menunjukkan bahwa interaksi guru-siswa yang positif—dengan komunikasi terbuka, empati, dan keadilan—berkorelasi kuat dengan keterlibatan siswa dan rendahnya tingkat konflik kelas. Hal ini mengindikasikan bahwa otoritas guru diperoleh bukan hanya dari peraturan, melainkan dari pengakuan sosial yang dibangun melalui interaksi.

Model Doyle juga menekankan pentingnya *task structure* atau struktur tugas sebagai pusat pengelolaan kelas. Kelas yang berhasil bukan hanya kelas yang tertib, tetapi kelas di mana siswa memahami ekspektasi, alur kegiatan, serta tujuan pembelajaran. Kejelasan struktur tugas membantu meminimalkan kebingungan dan konflik, karena siswa memiliki gambaran jelas mengenai apa yang harus dilakukan. Penelitian terbaru oleh Marzano (2020) menegaskan bahwa kejelasan ekspektasi guru merupakan salah satu faktor paling signifikan yang berkontribusi terhadap keberhasilan manajemen kelas.

Pendekatan interaksional dalam Model Doyle menuntut guru untuk mengembangkan *withitness*, yakni kesadaran penuh terhadap segala aktivitas di kelas. Guru yang *withit* mampu merespons potensi gangguan sebelum berkembang menjadi masalah besar. Istilah ini menekankan pentingnya kewaspadaan sosial dan manajerial yang dibangun melalui interaksi konstan antara guru dan siswa. Studi Simonsen et al. (2021) memperlihatkan bahwa guru yang memiliki *withitness* tinggi cenderung mampu menekan perilaku negatif siswa tanpa harus mengandalkan hukuman berat.

Konteks Indonesia memperlihatkan relevansi besar dari pendekatan Doyle. Kelas sekolah dasar sering kali memiliki jumlah siswa yang besar, latar belakang heterogen, serta kebutuhan yang beragam. Guru yang mengadopsi perspektif interaksional akan lebih siap menghadapi situasi ini karena mereka memahami kelas sebagai ruang negosiasi sosial, bukan sekadar ruang transfer pengetahuan. Penelitian Rochendi (2024) menekankan bahwa penerapan prinsip interaksional membantu guru di

sekolah dasar membangun kelas inklusif yang mengakomodasi keberagaman kebutuhan siswa.

Implikasi praktis dari Model Doyle terlihat pada strategi guru dalam merancang pembelajaran. Guru perlu menyiapkan aturan dan prosedur yang jelas, tetapi juga fleksibel untuk menyesuaikan dinamika interaksi. Guru juga perlu memperhatikan hubungan antar siswa, karena konflik horizontal dapat memengaruhi keseluruhan iklim kelas. Oliver et al. (2011) menunjukkan bahwa keberhasilan manajemen kelas lebih sering ditentukan oleh kualitas interaksi sosial daripada oleh ketatnya aturan disiplin. Hal ini menunjukkan bahwa teori interaksional menawarkan kerangka yang lebih realistis dalam menjawab kompleksitas ruang kelas.

Kekuatan teori interaksional terletak pada kemampuannya menjelaskan kelas sebagai sistem sosial yang hidup. Manajemen kelas bukan aktivitas linier, melainkan proses yang terus berkembang seiring perubahan interaksi. Guru yang memahami prinsip ini akan lebih siap untuk menavigasi kompleksitas, merespons ketidakpastian, serta menumbuhkan iklim kelas yang mendukung belajar. Perspektif ini menjadi jembatan antara pendekatan klasik yang menekankan keteraturan dan pendekatan modern yang menekankan pemberdayaan siswa.

b. Teori Ekologi Bronfenbrenner dan Implikasinya dalam Manajemen Kelas

Urie Bronfenbrenner memperkenalkan teori ekologi perkembangan manusia yang kemudian menjadi salah satu landasan penting dalam memahami perilaku individu dalam konteks sosial yang kompleks. Teori ini menekankan bahwa perkembangan anak dipengaruhi oleh berbagai sistem lingkungan yang saling berinteraksi, mulai dari lingkungan paling dekat hingga struktur sosial yang lebih luas. Perspektif ini memberi kerangka komprehensif bagi guru dalam mengelola kelas, karena kelas bukanlah ruang yang berdiri sendiri, melainkan bagian dari jaringan ekologi pendidikan yang lebih besar (Bronfenbrenner, 1979).

Kerangka ekologi Bronfenbrenner terdiri atas lima sistem: mikrosistem, mesosistem, ekosistem, makrosistem, dan kronosistem. Mikrosistem mencakup lingkungan yang paling dekat dengan siswa, seperti keluarga, sekolah, dan teman sebaya. Mesosistem menggambarkan hubungan antar mikrosistem, misalnya kolaborasi antara sekolah dan keluarga. Ekosistem mencakup konteks yang tidak langsung melibatkan siswa tetapi tetap berpengaruh, seperti kebijakan sekolah atau pekerjaan orang tua. Makrosistem berkaitan dengan nilai budaya, ideologi, dan sistem kepercayaan yang membentuk pola interaksi sosial. Kronosistem menekankan dimensi waktu, baik perubahan perkembangan individu maupun perubahan sosial yang lebih luas (Tudge et al., 2016).

Relevansi teori ekologi dalam manajemen kelas terletak pada pengakuan bahwa perilaku siswa di kelas merupakan hasil interaksi dari seluruh sistem tersebut. Siswa yang datang ke sekolah dengan dukungan keluarga yang kuat cenderung menunjukkan keterlibatan positif, sementara siswa yang menghadapi tekanan ekonomi atau konflik keluarga lebih rentan menampilkan perilaku yang mengganggu. Studi Crosnoe dan Benner (2016) menekankan bahwa guru yang memahami konteks ekologi siswa lebih mampu menerapkan strategi manajemen kelas yang empatik dan efektif.

Pada tataran mikrosistem, guru berperan langsung membentuk pengalaman siswa melalui interaksi sehari-hari. Kualitas relasi guru-siswa menentukan sejauh mana siswa merasa diterima, aman, dan termotivasi untuk belajar. Jennings dan Greenberg (2019) menegaskan bahwa iklim kelas yang sehat tidak dapat dipisahkan dari kapasitas guru membangun hubungan positif. Oleh karena itu, manajemen kelas berbasis ekologi menuntut guru untuk memandang dirinya bukan hanya sebagai pengatur perilaku, tetapi juga sebagai figur signifikan dalam ekosistem perkembangan anak.

Mesosistem memberi perhatian pada hubungan antara sekolah dan keluarga. Ketika komunikasi guru dan orang tua berjalan harmonis,

manajemen kelas cenderung lebih efektif. Guru yang melibatkan orang tua dalam menyelesaikan masalah perilaku atau mendukung kegiatan belajar akan menemukan siswa lebih mudah diarahkan. Penelitian Sheridan et al. (2020) menunjukkan bahwa kemitraan sekolah-keluarga berhubungan dengan peningkatan keterlibatan siswa serta penurunan masalah perilaku. Hal ini memperlihatkan bahwa manajemen kelas tidak dapat dilepaskan dari jejaring mesosistem yang melibatkan kolaborasi multi-pihak.

Ekosistem menyoroti pengaruh kebijakan sekolah, struktur organisasi, serta faktor eksternal seperti pekerjaan orang tua. Misalnya, kebijakan sekolah yang menekankan disiplin restoratif memberi landasan bagi guru untuk mengelola konflik dengan pendekatan dialogis, bukan hukuman. Sementara itu, kondisi pekerjaan orang tua yang penuh tekanan bisa berdampak pada kesiapan siswa belajar di kelas. Guru yang memahami aspek ekosistem dapat mengantisipasi kebutuhan siswa melalui intervensi yang lebih kontekstual, seperti program dukungan konseling atau kerjasama dengan pihak komunitas (Greenfield, 2020).

Makrosistem menekankan bahwa nilai budaya dan ideologi berpengaruh terhadap pola manajemen kelas. Di Indonesia, nilai gotong royong dan kekeluargaan menjadi dasar penting dalam membangun iklim kelas kolaboratif. Kurikulum Merdeka yang menekankan Profil Pelajar Pancasila sesungguhnya merepresentasikan dimensi makrosistem, karena nilai-nilai kebangsaan dan kemanusiaan diterjemahkan ke dalam praktik kelas. Penelitian Kurniawati dan Rochman (2023) memperlihatkan bahwa guru yang mengintegrasikan nilai budaya lokal dalam manajemen kelas berhasil meningkatkan rasa kepemilikan siswa terhadap aturan bersama. Perspektif ini memperlihatkan bahwa manajemen kelas tidak hanya bersifat teknis, tetapi juga sarat muatan nilai budaya.

Kronosistem memberi penekanan pada dimensi waktu. Perubahan kebijakan pendidikan, seperti transisi dari Kurikulum 2013 ke Kurikulum Merdeka, merupakan bagian dari kronosistem yang mengubah strategi manajemen kelas guru. Begitu pula perkembangan teknologi digital, yang

memperkenalkan ruang belajar baru sekaligus tantangan baru berupa distraksi. Penelitian Ifenthaler dan Yau (2020) menyoroti bahwa keberhasilan manajemen kelas digital bergantung pada kemampuan guru menyeimbangkan penggunaan teknologi dengan iklim emosional yang positif. Perspektif kronosistem membantu guru memahami bahwa manajemen kelas selalu bergerak mengikuti perubahan konteks zaman.

Teori ekologi Bronfenbrenner juga relevan ketika membahas keberagaman siswa. Latar belakang sosial-ekonomi, budaya, dan bahasa menjadi faktor yang memengaruhi interaksi di kelas. Guru yang peka terhadap perbedaan ini akan lebih mampu menciptakan kelas inklusif. Florian dan Spratt (2020) menekankan pentingnya pedagogi inklusif yang mengakui keberagaman sebagai sumber kekuatan, bukan hambatan. Dari perspektif ekologi, inklusi bukan hanya tanggung jawab guru di kelas, tetapi bagian dari sistem pendidikan yang harus mendukung kebijakan, sumber daya, dan budaya sekolah.

Kekuatan teori ekologi terletak pada kemampuannya menjembatani mikro dan makro. Guru tidak hanya berfokus pada perilaku siswa di kelas, tetapi juga pada faktor eksternal yang membentuk perilaku tersebut. Pendekatan ini memperluas perspektif guru bahwa manajemen kelas yang efektif memerlukan kolaborasi lintas level: guru, orang tua, sekolah, komunitas, bahkan kebijakan negara. Seperti diungkapkan oleh Zinsser et al. (2019), manajemen kelas yang berhasil lahir dari ekosistem yang konsisten mendukung kesejahteraan sosial-emosional siswa.

Pemahaman ekologi juga menegaskan peran guru sebagai *cultural broker* yang menavigasi antara kebutuhan individu siswa dan tuntutan sistem sosial. Guru harus mampu menyeimbangkan kebutuhan pribadi siswa dengan norma sekolah serta nilai budaya yang berlaku. Hal ini bukan sekadar keterampilan teknis, melainkan kompetensi profesional yang menuntut refleksi kritis dan adaptasi berkelanjutan.

c. Dimensi Interaksi Sosial, Sintesis Interaksional-Ekologis, dan Relevansi Kurikulum Merdeka

Manajemen kelas tidak dapat dilepaskan dari interaksi sosial yang terjadi antara guru, siswa, serta antar siswa. Dimensi interaksi sosial ini menegaskan bahwa kelas adalah ruang di mana relasi sosial terbentuk, dinegosiasikan, dan dimodifikasi setiap hari. Interaksi bukan sekadar sarana komunikasi, melainkan mekanisme pembentukan norma, identitas, dan iklim belajar. Doyle menyoroti kelas sebagai arena *multidimensional* yang menuntut guru mengelola interaksi secara simultan, sedangkan Bronfenbrenner menekankan bahwa interaksi tersebut dibentuk oleh konteks ekologi yang lebih luas.

Dimensi pertama adalah interaksi guru-siswa. Relasi ini menjadi jantung manajemen kelas karena menentukan sejauh mana siswa merasa dihargai dan termotivasi untuk belajar. Wubbels et al. (2022) menunjukkan bahwa persepsi siswa terhadap gaya interaksi guru—apakah suportif, demokratis, atau otoriter—berdampak langsung pada keterlibatan akademik dan perilaku. Guru yang menampilkan empati, konsistensi, dan keadilan cenderung lebih berhasil membangun iklim kelas yang positif. Perspektif ini menggarisbawahi pentingnya otoritas berbasis legitimasi sosial, bukan sekadar kewenangan formal.

Dimensi kedua adalah interaksi antar siswa. Manajemen kelas sering kali gagal jika guru hanya berfokus pada kontrol individu tanpa memperhatikan dinamika kelompok. Interaksi antar siswa dapat menjadi sumber dukungan sosial, tetapi juga dapat menimbulkan konflik, eksklusi, atau *bullying*. Saarento, Garandeau, dan Salmivalli (2021) menunjukkan bahwa pola interaksi antar siswa sangat memengaruhi iklim emosional kelas. Guru yang mengabaikan relasi horizontal berisiko membiarkan konflik berkembang menjadi budaya negatif. Oleh karena itu, strategi manajemen kelas perlu mencakup fasilitasi kolaborasi, mediasi konflik, dan penguatan norma prososial.

Dimensi ketiga adalah interaksi siswa dengan konten pembelajaran. Walaupun sering dipahami sebagai ranah pedagogi, dimensi ini berkaitan erat dengan manajemen kelas karena keterlibatan akademik siswa bergantung pada sejauh mana mereka merasa tertantang, relevan, dan memiliki kendali dalam proses belajar. Marzano (2020) menegaskan bahwa kejelasan struktur tugas serta kebermaknaan aktivitas pembelajaran berperan besar dalam mencegah gangguan perilaku. Guru yang mampu mengelola interaksi siswa dengan materi tidak hanya menjaga ketertiban, tetapi juga meningkatkan kualitas belajar.

Sintesis antara teori interaksional dan ekologi menghasilkan pemahaman bahwa interaksi sosial di kelas tidak dapat dilihat secara terisolasi. Model Doyle menekankan bahwa guru perlu *withitness* dan kejelasan struktur untuk mengelola dinamika internal kelas. Teori Bronfenbrenner memperluas pandangan ini dengan menunjukkan bahwa interaksi di kelas dipengaruhi oleh faktor eksternal seperti keluarga, kebijakan sekolah, nilai budaya, dan perubahan sosial. Guru yang menggabungkan kedua perspektif ini akan mampu melihat kelas sebagai sistem mikro yang terhubung erat dengan makro.

Kurikulum Merdeka memperkuat relevansi sintesis ini. Kurikulum ini menekankan *student agency*, diferensiasi pembelajaran, dan proyek kolaboratif. Semua ini hanya dapat berjalan efektif bila guru mampu mengelola interaksi sosial secara sehat. Pendekatan interaksional membantu guru menavigasi kompleksitas dinamika kelas sehari-hari, sementara pendekatan ekologi mengingatkan guru untuk mempertimbangkan faktor keluarga, komunitas, dan budaya. Penelitian Rochendi (2025) menunjukkan bahwa implementasi Kurikulum Merdeka yang sukses selalu ditandai dengan keterlibatan orang tua, kolaborasi lintas pihak, serta sensitivitas guru terhadap latar belakang siswa.

Dimensi interaksi sosial juga penting dalam membangun *social-emotional learning* (SEL), yang kini semakin diakui sebagai faktor penentu keberhasilan pendidikan. Jennings dan Greenberg (2019)

menegaskan bahwa SEL efektif ketika guru tidak hanya mengajarkan keterampilan sosial-emosional secara eksplisit, tetapi juga mempraktikkannya melalui interaksi sehari-hari. Artinya, manajemen kelas berbasis interaksi sosial berfungsi ganda: menjaga keteraturan dan menjadi sarana pembelajaran sosial-emosional.

Tantangan modern seperti digitalisasi pendidikan memperkaya dimensi interaksi sosial. Siswa kini tidak hanya berinteraksi secara fisik, tetapi juga melalui platform daring. Guru perlu mengelola interaksi digital agar tidak menimbulkan distraksi, tetapi justru memperluas ruang kolaborasi. Ifenthaler dan Yau (2020) menekankan bahwa keberhasilan *blended learning* sangat bergantung pada manajemen interaksi digital yang menumbuhkan motivasi intrinsik. Hal ini memperlihatkan bahwa teori interaksional dan ekologi tetap relevan bahkan dalam konteks teknologi mutakhir.

Dimensi interaksi sosial juga memiliki implikasi moral dan etis. Biesta (2020) mengingatkan bahwa pendidikan tidak semata bertujuan menyalurkan pengetahuan, tetapi juga membentuk subjek yang otonom dan bertanggung jawab. Manajemen kelas berbasis interaksi sosial memberi ruang bagi siswa untuk belajar tentang demokrasi, keadilan, dan partisipasi. Guru tidak hanya mengelola perilaku, tetapi juga mengasuh generasi yang mampu hidup bermasyarakat dengan nilai kemanusiaan.

Ketika semua dimensi ini digabungkan, manajemen kelas berbasis interaksional-ekologi tampak sebagai strategi paling komprehensif untuk menghadapi kompleksitas ruang kelas abad ke-21. Guru tidak hanya menanggapi perilaku, melainkan memahami akar sosial dan ekologisnya. Guru juga tidak hanya merancang aktivitas, melainkan memastikan interaksi sosial di dalamnya mendorong perkembangan akademik, emosional, dan moral. Perspektif ini menempatkan kelas sebagai ekosistem miniatur masyarakat, di mana setiap interaksi memiliki dampak jangka panjang terhadap pembentukan karakter siswa.

4. Teori-teori modern dan kontemporer dalam manajemen kelas

a. Social-Emotional Learning (SEL) dalam Manajemen Kelas

Konsep *social-emotional learning* (SEL) menegaskan bahwa pendidikan tidak hanya berfokus pada ranah kognitif, melainkan juga pada kemampuan siswa mengenali emosi, mengelola diri, membangun relasi positif, mengambil keputusan yang bertanggung jawab, serta berempati terhadap orang lain. Kerangka SEL yang dikembangkan oleh Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) menempatkan lima kompetensi inti sebagai landasan, yaitu *self-awareness*, *self-management*, *social awareness*, *relationship skills*, dan *responsible decision-making* (CASEL, 2020).

Paradigma SEL menuntut guru untuk memahami bahwa perilaku siswa di kelas sering kali merupakan refleksi dari kemampuan regulasi emosi mereka. Siswa yang kesulitan mengendalikan emosi cenderung menampilkan perilaku mengganggu, bukan semata karena ketidakdisiplinan, melainkan karena keterbatasan keterampilan emosional. Jennings dan Greenberg (2019) menunjukkan bahwa implementasi SEL berhubungan erat dengan iklim kelas yang positif, tingkat keterlibatan akademik yang tinggi, serta penurunan insiden perilaku bermasalah.

Relevansi SEL semakin nyata dalam konteks pendidikan dasar di Indonesia. Profil Pelajar Pancasila yang menjadi orientasi Kurikulum Merdeka menekankan dimensi beriman, berkebinekaan global, bergotong royong, mandiri, bernalar kritis, dan kreatif. Semua dimensi ini memiliki akar kuat pada keterampilan sosial-emosional. Guru yang menerapkan prinsip SEL sesungguhnya tidak hanya mendukung prestasi akademik, tetapi juga membentuk karakter siswa sebagai warga negara yang berdaya. Studi lokal oleh Rochendi (2024) memperlihatkan bahwa pembelajaran berbasis SEL mendorong terciptanya kelas inklusif yang meminimalisasi konflik dan meningkatkan kolaborasi antar siswa.

Pengelolaan kelas berbasis SEL mengubah pendekatan disiplin dari sekadar kontrol perilaku menuju pengembangan kapasitas siswa dalam

mengelola diri. Strategi ini meliputi pembiasaan refleksi, penggunaan bahasa empatik, serta pembelajaran eksplisit mengenai keterampilan sosial. Durlak et al. (2015) menemukan bahwa program SEL yang terintegrasi dalam kurikulum menghasilkan peningkatan signifikan pada prestasi akademik sekaligus menurunkan perilaku bermasalah. Artinya, SEL memiliki dampak ganda yang memperkuat aspek manajemen kelas sekaligus capaian akademik.

Guru berperan sentral sebagai model sosial-emosional bagi siswa. Cara guru mengelola stres, menanggapi konflik, dan memperlihatkan empati akan menjadi rujukan perilaku bagi siswa. Schonert-Reichl (2017) menegaskan bahwa kompetensi sosial-emosional guru sama pentingnya dengan kompetensi pedagogis. Guru yang memiliki *emotional intelligence* tinggi cenderung lebih efektif dalam membangun hubungan positif dan mengelola kelas yang beragam. Perspektif ini memperluas definisi manajemen kelas dari sekadar penguasaan teknik ke arah pengembangan kapasitas personal guru.

Integrasi SEL dalam manajemen kelas juga berhubungan erat dengan *trauma-informed practices*. Banyak siswa yang datang ke sekolah membawa pengalaman traumatis, baik karena faktor keluarga, lingkungan sosial, maupun kondisi ekonomi. Guru yang memahami SEL akan lebih siap merespons perilaku siswa sebagai ekspresi kebutuhan emosional, bukan semata bentuk pembangkangan. Penelitian Osher et al. (2020) menekankan bahwa praktik SEL yang peka terhadap trauma membantu menciptakan kelas yang lebih aman secara psikologis, sehingga siswa dapat belajar tanpa rasa takut.

Penerapan SEL juga relevan di era digital, ketika siswa menghadapi tantangan regulasi diri di tengah derasnya arus informasi dan media sosial. Keterampilan *self-management* dan *responsible decision-making* menjadi semakin penting agar siswa mampu menggunakan teknologi secara sehat. Penelitian terbaru oleh Li dan Julian (2022) menunjukkan bahwa integrasi SEL dalam pembelajaran daring berkontribusi terhadap peningkatan fokus,

motivasi intrinsik, serta penurunan perilaku distraktif. Hal ini memperlihatkan bahwa SEL tidak terbatas pada ruang kelas fisik, melainkan juga menjadi fondasi manajemen kelas digital.

Kritik terhadap SEL kerap diarahkan pada risiko reduksi konsep ini menjadi sekadar program tambahan tanpa integrasi substansial dalam kurikulum. Namun, penelitian CASEL (2020) menegaskan bahwa keberhasilan SEL justru terletak pada integrasi sistemik, yakni ketika guru memandang keterampilan sosial-emosional sebagai bagian tak terpisahkan dari pembelajaran akademik. Perspektif ini sejalan dengan pendekatan Kurikulum Merdeka yang menekankan kolaborasi lintas mata pelajaran dan pembelajaran berbasis proyek untuk menumbuhkan karakter siswa.

Penerapan SEL di kelas menuntut penggunaan strategi pembelajaran kolaboratif seperti *cooperative learning*, diskusi reflektif, serta simulasi pemecahan masalah. Strategi ini tidak hanya membangun keterampilan sosial, tetapi juga meningkatkan keterlibatan akademik. Zinsser et al. (2019) menegaskan bahwa siswa yang terlibat dalam aktivitas kolaboratif berbasis SEL menunjukkan peningkatan signifikan dalam regulasi emosi dan keterampilan komunikasi. Bagi guru, hal ini berarti manajemen kelas dapat berjalan lebih lancar karena siswa belajar mengelola interaksi secara mandiri.

Dari perspektif evaluasi, keberhasilan manajemen kelas berbasis SEL dapat diukur melalui indikator iklim kelas, keterlibatan siswa, serta penurunan perilaku bermasalah. Black dan Wiliam (2019) menekankan pentingnya asesmen formatif tidak hanya pada capaian akademik, tetapi juga pada perkembangan sosial-emosional. Evaluasi semacam ini membantu guru menyesuaikan strategi manajemen kelas agar selaras dengan kebutuhan siswa.

Kerangka SEL secara keseluruhan memperlihatkan bahwa manajemen kelas bukan sekadar keterampilan teknis, melainkan kompetensi multidimensional yang melibatkan ranah kognitif, afektif, dan sosial. Guru yang mengintegrasikan SEL akan membangun kelas sebagai

komunitas belajar yang sehat, inklusif, dan berdaya, di mana keteraturan lahir bukan dari ketakutan, tetapi dari kesadaran dan tanggung jawab bersama.

b. Teori Konstruktivisme Sosial (Vygotsky, Piaget Mutakhir) dalam Manajemen Kelas

Konstruktivisme sosial berangkat dari keyakinan bahwa pengetahuan dibangun secara aktif melalui interaksi individu dengan lingkungan sosialnya. Vygotsky menegaskan bahwa pembelajaran merupakan proses sosial di mana interaksi dengan orang lain, khususnya guru dan teman sebaya, berperan fundamental dalam perkembangan kognitif. Konsep *zone of proximal development* (ZPD) menggambarkan rentang kemampuan yang dapat dicapai siswa ketika memperoleh dukungan dari orang lain yang lebih kompeten (Vygotsky, 1978). Perspektif ini menegaskan bahwa manajemen kelas tidak hanya berfokus pada penciptaan keteraturan, tetapi juga pada pengaturan interaksi yang memungkinkan siswa mencapai potensi tertinggi mereka.

Piaget, di sisi lain, mengemukakan teori perkembangan kognitif yang menekankan peran pengalaman dalam membangun struktur mental. Meskipun Piaget lebih menekankan proses individual, banyak pemikir kontemporer menafsirkan teorinya dalam kerangka konstruktivis sosial dengan menekankan pentingnya interaksi sosial dalam mengakomodasi dan mengasimilasi pengetahuan baru. Penelitian mutakhir menunjukkan bahwa integrasi perspektif Vygotsky dan Piaget memberi dasar yang kuat bagi strategi manajemen kelas yang berfokus pada kolaborasi, dialog, serta refleksi kritis (Liu & Wang, 2020).

Implikasi konstruktivisme sosial bagi manajemen kelas terlihat pada desain aktivitas yang mendorong kolaborasi. Guru tidak lagi berperan sebagai pusat otoritas tunggal, melainkan sebagai fasilitator yang mengatur interaksi antar siswa. Strategi seperti *cooperative learning* dan *problem-based learning* terbukti efektif dalam meningkatkan keterlibatan siswa sekaligus mengurangi gangguan kelas. Johnson dan Johnson (2019)

menegaskan bahwa pembelajaran kooperatif yang terstruktur dengan baik tidak hanya memperbaiki prestasi akademik, tetapi juga memperkuat solidaritas sosial di kelas.

Konsep *scaffolding* yang diperkenalkan Vygotsky relevan dalam konteks pengelolaan kelas. Guru yang memberikan dukungan sementara untuk membantu siswa menyelesaikan tugas yang menantang memungkinkan siswa berkembang lebih jauh. Manajemen kelas berbasis *scaffolding* bukan sekadar menegakkan aturan, melainkan menyediakan struktur, bimbingan, dan umpan balik yang tepat waktu. Hammond dan Gibbons (2021) menunjukkan bahwa *scaffolding* yang efektif meningkatkan motivasi intrinsik siswa karena mereka merasa tantangan yang diberikan sesuai dengan kapasitas mereka.

Perkembangan terkini dalam teori konstruktivisme sosial juga menekankan pentingnya *dialogic teaching*, yakni pembelajaran berbasis dialog yang memungkinkan siswa mengonstruksi pengetahuan melalui percakapan bermakna. Alexander (2020) menegaskan bahwa kelas yang dikelola dengan pendekatan dialogis menciptakan iklim partisipatif di mana siswa merasa suara mereka dihargai. Perspektif ini menempatkan manajemen kelas bukan sebagai kontrol top-down, tetapi sebagai pengaturan kondisi yang memungkinkan dialog berlangsung secara produktif.

Dalam konteks Kurikulum Merdeka di Indonesia, konstruktivisme sosial memberi kerangka konseptual yang relevan untuk pembelajaran berdiferensiasi. Guru perlu mengelola kelas agar setiap siswa memperoleh kesempatan belajar sesuai dengan ZPD mereka. Penelitian Kurniawati dan Rochman (2023) memperlihatkan bahwa ketika guru menggunakan strategi pembelajaran berbasis proyek dengan memperhatikan perbedaan ZPD, siswa menunjukkan peningkatan motivasi sekaligus penurunan konflik di kelas. Hal ini membuktikan bahwa konstruktivisme sosial mendukung manajemen kelas yang inklusif.

Manajemen kelas berbasis konstruktivisme sosial juga memiliki dimensi moral. Ketika siswa diajak membangun aturan kelas melalui diskusi, mereka belajar memahami perspektif orang lain dan menginternalisasi nilai tanggung jawab. Hal ini sejalan dengan gagasan Piaget tentang perkembangan moral, di mana anak bergerak dari moralitas heteronom menuju moralitas otonom melalui interaksi sosial. Lickona (2019) menekankan bahwa kelas yang memberi ruang bagi partisipasi siswa dalam penyusunan aturan cenderung menghasilkan kepatuhan yang lahir dari kesadaran, bukan keterpaksaan.

Perkembangan teknologi mutakhir memperkaya praktik konstruktivisme sosial. Lingkungan belajar digital memberi ruang baru bagi interaksi sosial, baik melalui diskusi daring, *collaborative writing*, maupun simulasi berbasis teknologi. Penelitian Chen et al. (2021) menunjukkan bahwa pembelajaran kolaboratif berbasis platform digital meningkatkan keterlibatan siswa sekaligus menurunkan perilaku tidak disiplin, karena siswa merasa terhubung dengan komunitas belajar yang lebih luas. Guru yang mampu mengelola interaksi digital ini memperlihatkan bahwa konstruktivisme sosial tetap relevan di era *blended learning*.

Kritik terhadap konstruktivisme sosial biasanya diarahkan pada potensi kehilangan struktur ketika interaksi sosial terlalu dibiarkan berkembang bebas. Namun, penelitian Emmer dan Sabornie (2021) menegaskan bahwa keseimbangan antara kebebasan dan struktur adalah kunci. Guru tetap perlu mengatur aturan main, memberikan instruksi jelas, dan memastikan tujuan pembelajaran tercapai. Perspektif ini menegaskan bahwa manajemen kelas berbasis konstruktivisme sosial tidak identik dengan kebebasan tanpa batas, melainkan pengaturan interaksi yang terstruktur untuk mencapai hasil belajar optimal.

Kekuatan konstruktivisme sosial dalam manajemen kelas terletak pada kemampuannya menyatukan dimensi kognitif, sosial, dan moral. Guru berperan sebagai arsitek interaksi yang menciptakan ruang bagi

dialog, kolaborasi, dan refleksi. Siswa tidak hanya belajar materi akademik, tetapi juga mengembangkan keterampilan sosial, empati, dan tanggung jawab. Kerangka ini menegaskan bahwa manajemen kelas modern tidak dapat dipisahkan dari komitmen membangun kelas sebagai komunitas belajar yang hidup.

5. Restorative Practices dan Disiplin Positif dalam Manajemen Kelas

Pendekatan manajemen kelas yang berbasis *restorative practices* lahir dari kritik terhadap model disiplin tradisional yang cenderung menekankan hukuman. Paradigma restoratif berangkat dari pemahaman bahwa pelanggaran aturan bukan semata tindakan melawan otoritas, melainkan bentuk keretakan hubungan sosial yang perlu diperbaiki. Prinsip utamanya adalah memulihkan relasi melalui dialog, tanggung jawab, dan pemulihan kerugian yang ditimbulkan, baik bagi individu maupun komunitas kelas. Zehr (2015) menegaskan bahwa praktik restoratif menekankan tiga hal: keterlibatan aktif semua pihak, orientasi pada perbaikan, serta peneguhan kembali nilai kebersamaan.

Disiplin positif yang berkembang dalam literatur pendidikan menekankan bahwa manajemen kelas seharusnya tidak bertumpu pada ketakutan, melainkan pada penguatan perilaku prososial melalui pendekatan yang konstruktif. Nelsen (2021) menguraikan bahwa disiplin positif mengedepankan empati, kolaborasi, dan konsistensi aturan untuk membangun keteraturan kelas. Perspektif ini menekankan keseimbangan antara kehangatan dan ketegasan: guru tetap menjaga struktur, tetapi melakukannya melalui pendekatan yang mendukung perkembangan moral siswa.

Keterkaitan antara *restorative practices* dan disiplin positif terlihat jelas pada tujuan mereka yang sama, yaitu menciptakan iklim kelas yang aman, adil, dan menumbuhkan tanggung jawab. Bedanya, *restorative practices* lebih menekankan mekanisme pemulihan relasi pasca konflik, sedangkan disiplin positif lebih fokus pada pencegahan perilaku

bermasalah melalui pembiasaan dan penguatan. Ketika keduanya dipadukan, manajemen kelas dapat bergerak dari model reaktif menuju model proaktif yang menumbuhkan kesadaran dan tanggung jawab bersama.

Dalam praktiknya, *restorative practices* biasanya diwujudkan melalui *restorative circles* atau lingkaran dialog. Guru, siswa, dan pihak lain yang terlibat duduk bersama untuk membicarakan masalah, mendengarkan perspektif masing-masing, dan mencari solusi yang disepakati. Morrison et al. (2019) menunjukkan bahwa pendekatan ini efektif menurunkan angka *bullying* serta meningkatkan rasa memiliki siswa terhadap komunitas kelas. Pengelolaan kelas tidak lagi sekadar menegakkan aturan, melainkan menciptakan ruang dialogis yang memungkinkan setiap suara didengar.

Disiplin positif bekerja melalui strategi penguatan positif, penyusunan aturan kelas secara partisipatif, serta pemberian konsekuensi logis. Arends (2021) menekankan bahwa pemberian konsekuensi yang proporsional dan relevan dengan perilaku siswa lebih efektif daripada hukuman yang bersifat represif. Guru yang menerapkan disiplin positif menekankan pemahaman atas dampak perilaku, bukan sekadar memberikan sanksi. Dengan cara ini, siswa belajar menilai pilihan mereka sendiri dan menginternalisasi nilai tanggung jawab.

Relevansi *restorative practices* dan disiplin positif sangat nyata dalam konteks Kurikulum Merdeka. Profil Pelajar Pancasila menekankan nilai gotong royong, integritas, dan kemandirian, yang sejalan dengan orientasi restoratif maupun positif. Penelitian Rochendi (2024) memperlihatkan bahwa sekolah dasar yang mengintegrasikan disiplin positif ke dalam pembelajaran sehari-hari berhasil menurunkan tingkat ketidakhadiran dan meningkatkan motivasi siswa. Hal ini menunjukkan bahwa disiplin positif bukan hanya instrumen pengendalian perilaku, tetapi juga fondasi bagi pencapaian akademik.

Implementasi *restorative practices* juga memberikan dampak jangka panjang pada pembangunan iklim sekolah. Evans dan Vaandering (2016) menekankan bahwa ketika praktik restoratif dijalankan secara konsisten, terjadi transformasi budaya sekolah dari yang berfokus pada kepatuhan menuju pada partisipasi. Guru berperan bukan hanya sebagai pengatur perilaku, tetapi sebagai fasilitator dialog yang menumbuhkan empati. Transformasi ini mendukung lahirnya sekolah yang lebih demokratis dan inklusif.

Penerapan disiplin positif tidak lepas dari tantangan. Guru sering menghadapi dilema antara kebutuhan menjaga keteraturan cepat dengan komitmen membangun kesadaran siswa. Studi Simonsen et al. (2021) menemukan bahwa guru yang baru mengenal disiplin positif cenderung kembali pada pola hukuman ketika menghadapi gangguan serius. Oleh karena itu, diperlukan pelatihan berkelanjutan dan dukungan institusional agar guru mampu konsisten menerapkan strategi ini.

Penerapan *restorative practices* juga membutuhkan keterampilan komunikasi tingkat tinggi. Guru harus mampu mendengarkan secara aktif, mengelola emosi, dan memfasilitasi percakapan sulit. Jennings dan Greenberg (2019) menegaskan bahwa kompetensi sosial-emosional guru menjadi faktor penentu keberhasilan praktik restoratif. Artinya, keberhasilan manajemen kelas restoratif tidak hanya bergantung pada prosedur, tetapi juga pada kualitas personal guru.

Era digital memberi dimensi baru bagi *restorative practices* dan disiplin positif. Konflik antar siswa kini tidak hanya terjadi di ruang fisik, tetapi juga melalui media sosial. Guru perlu mengembangkan mekanisme restoratif yang relevan untuk menangani *cyberbullying* dan perilaku negatif daring. Penelitian Hinduja dan Patchin (2020) menekankan bahwa pendekatan restoratif berbasis digital, seperti *online restorative conferences*, terbukti efektif mengurangi konflik daring sekaligus memperkuat literasi digital siswa.

Dari perspektif evaluasi, keberhasilan *restorative practices* dan disiplin positif dapat dilihat pada penurunan insiden pelanggaran, peningkatan rasa aman siswa, serta meningkatnya keterlibatan akademik. Marzano (2020) menegaskan bahwa iklim kelas yang dikelola dengan disiplin positif berkontribusi signifikan terhadap prestasi siswa karena mengurangi waktu terbuang akibat gangguan. Evaluasi berbasis data memungkinkan guru menilai efektivitas strategi restoratif dan menyesuaikannya dengan konteks kelas.

Ketika kedua pendekatan ini diintegrasikan, manajemen kelas tidak hanya berfungsi sebagai kontrol perilaku, tetapi juga sebagai sarana pendidikan karakter. Siswa belajar bahwa setiap tindakan memiliki konsekuensi sosial, bahwa konflik dapat diselesaikan melalui dialog, dan bahwa tanggung jawab merupakan nilai yang harus dihayati. Integrasi ini memperluas fungsi manajemen kelas dari sekadar menjaga keteraturan menuju pembentukan warga demokratis yang berempati dan berintegritas.

Kekuatan *restorative practices* dan disiplin positif terletak pada kontribusinya membentuk budaya sekolah yang humanis. Guru dan siswa diposisikan sebagai mitra dalam membangun aturan dan memulihkan relasi. Pendekatan ini menegaskan bahwa manajemen kelas bukan sekadar mekanisme administratif, melainkan proses sosial yang menumbuhkan karakter. Dalam konteks pendidikan abad ke-21 yang menuntut keterampilan kolaborasi, komunikasi, dan empati, paradigma ini menawarkan fondasi yang relevan dan berkelanjutan.

6. Manajemen Berbasis Teknologi (AI, *Blended Learning*) dalam Pengelolaan Kelas

Transformasi digital menghadirkan tantangan sekaligus peluang besar bagi manajemen kelas. Teknologi bukan hanya instrumen pendukung pembelajaran, tetapi juga sarana strategis untuk mengelola interaksi, perilaku, dan keterlibatan siswa. Integrasi kecerdasan buatan (*artificial intelligence*/AI) serta pendekatan *blended learning* semakin memperkaya

praktik manajemen kelas modern, menjadikannya lebih adaptif, personal, dan berbasis data.

AI memberi peluang besar dalam memahami perilaku belajar siswa melalui analisis data. Sistem *learning analytics* misalnya, mampu memantau pola kehadiran, partisipasi, hingga keterlibatan emosional siswa di kelas daring. Ifenthaler dan Yau (2020) menegaskan bahwa penggunaan *learning analytics* mendukung guru dalam mengidentifikasi siswa yang berisiko tertinggal sehingga strategi intervensi dapat dilakukan lebih dini. Bagi manajemen kelas, hal ini berarti guru memiliki basis objektif untuk menyesuaikan pendekatan, bukan sekadar mengandalkan intuisi.

Pendekatan *blended learning* juga merevolusi cara guru mengatur kelas. Model ini memadukan pembelajaran tatap muka dan digital sehingga siswa dapat mengakses materi, latihan, atau simulasi kapan saja. Graham (2020) menekankan bahwa *blended learning* meningkatkan fleksibilitas sekaligus memperluas kesempatan interaksi. Manajemen kelas dalam konteks ini menuntut guru mengatur alur belajar yang terintegrasi, memastikan transisi antara kegiatan daring dan luring berlangsung mulus.

Manajemen kelas berbasis teknologi menuntut guru mengembangkan keterampilan baru, terutama dalam mengatur keterlibatan siswa di ruang virtual. Penelitian Holmes et al. (2021) menunjukkan bahwa keberhasilan kelas digital sangat dipengaruhi oleh kemampuan guru menciptakan interaksi bermakna, misalnya melalui forum diskusi daring atau *real-time feedback*. Tanpa pengelolaan yang baik, teknologi justru berpotensi meningkatkan distraksi siswa. Oleh karena itu, strategi manajemen kelas perlu mencakup aturan penggunaan gawai, literasi digital, serta regulasi waktu layar.

Pemanfaatan AI juga mulai masuk ke ranah personalisasi pembelajaran. Sistem adaptif memungkinkan setiap siswa memperoleh materi sesuai dengan tingkat kesulitan yang tepat. Zawacki-Richter et al. (2019) mencatat bahwa AI berkontribusi besar dalam mendukung *personalized learning*, yang pada gilirannya meningkatkan motivasi

intrinsik sekaligus menurunkan perilaku negatif di kelas. Guru yang memanfaatkan sistem ini dapat mengurangi waktu untuk aktivitas administratif dan lebih fokus pada interaksi pedagogis serta pembangunan relasi sosial.

Di Indonesia, relevansi manajemen kelas berbasis teknologi semakin menguat melalui implementasi Kurikulum Merdeka. Kurikulum ini mendorong pembelajaran berdiferensiasi dan proyek kolaboratif yang dapat diperkuat oleh teknologi. Studi Rochendi (2025) menunjukkan bahwa penggunaan platform digital dalam pembelajaran proyek di sekolah dasar meningkatkan partisipasi sekaligus menurunkan tingkat ketidakterlibatan siswa. Guru tidak lagi menjadi satu-satunya sumber pengetahuan, melainkan pengelola ekosistem belajar yang mengintegrasikan sumber digital, komunitas, dan pengalaman nyata.

Dimensi etika menjadi bagian penting dari manajemen kelas berbasis AI. Floridi dan Cowls (2019) mengingatkan bahwa penggunaan AI harus mempertimbangkan prinsip keadilan, transparansi, dan akuntabilitas. Dalam konteks kelas, guru bertanggung jawab memastikan bahwa data siswa tidak disalahgunakan serta sistem algoritmik tidak menimbulkan bias. Hal ini menuntut guru memiliki literasi digital yang memadai agar mampu memandu siswa menggunakan teknologi secara etis dan bertanggung jawab.

Blended learning juga menuntut pengaturan baru dalam manajemen waktu dan ruang. Guru harus mampu menyeimbangkan aktivitas sinkronus seperti tatap muka atau konferensi video, dengan aktivitas asinkronus seperti forum diskusi atau modul daring. Moore et al. (2021) menegaskan bahwa keberhasilan *blended learning* terletak pada konsistensi struktur, kejelasan instruksi, dan keberlanjutan komunikasi. Strategi manajemen kelas dalam konteks ini tidak hanya tentang menjaga keteraturan fisik, tetapi juga tentang mengelola ritme belajar siswa secara digital.

Peran teknologi dalam manajemen kelas juga tampak pada upaya penguatan *student agency*. Sistem digital memungkinkan siswa lebih aktif

mengatur ritme belajar, mengevaluasi progres mereka, dan berpartisipasi dalam proses refleksi. OECD (2023) menekankan bahwa integrasi teknologi yang efektif memperkuat keterampilan abad ke-21, termasuk kolaborasi, komunikasi, berpikir kritis, dan kreativitas. Guru yang berhasil mengelola kelas digital akan menciptakan ruang di mana siswa menjadi subjek pembelajaran, bukan sekadar objek pengajaran.

Meskipun demikian, penggunaan teknologi dalam manajemen kelas menghadapi tantangan signifikan, terutama terkait kesenjangan akses. Tidak semua sekolah memiliki sarana memadai, dan tidak semua siswa memiliki perangkat pribadi. Demirbilek (2020) menyoroti bahwa keberhasilan *blended learning* sangat bergantung pada dukungan infrastruktur. Guru perlu mengembangkan strategi manajemen kelas yang inklusif, misalnya dengan memadukan sumber daya sederhana dan teknologi tinggi sesuai dengan kondisi siswa.

Integrasi teknologi juga berdampak pada peran guru sebagai manajer kelas. Guru kini harus menguasai keterampilan teknis, pedagogis, sekaligus sosial-emosional. Mishra dan Koehler (2006) melalui kerangka TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) menegaskan bahwa pengelolaan kelas berbasis teknologi menuntut keseimbangan ketiga dimensi tersebut. Guru yang hanya menguasai teknologi tanpa memahami implikasi pedagogis berisiko gagal menciptakan pengalaman belajar bermakna.

Evaluasi efektivitas manajemen kelas berbasis teknologi dapat dilakukan melalui analisis data kehadiran, tingkat partisipasi digital, serta ketercapaian kompetensi. Bryk et al. (2015) menekankan bahwa pengelolaan berbasis data memungkinkan sekolah melakukan perbaikan berkelanjutan (*continuous improvement*). Bagi guru, data semacam ini menjadi sumber refleksi sekaligus panduan untuk merancang strategi manajemen kelas yang lebih adaptif.

Integrasi AI dan *blended learning* juga memberi peluang bagi penerapan *gamification* sebagai strategi manajemen kelas. Penerapan

sistem poin, lencana, atau papan peringkat dapat meningkatkan motivasi sekaligus mengurangi perilaku negatif. Caponetto et al. (2019) menunjukkan bahwa *gamification* berbasis digital meningkatkan fokus siswa sekaligus memperkuat kolaborasi. Guru yang cermat mengatur dinamika ini akan mampu menciptakan kelas yang disiplin namun tetap menyenangkan.

Kekuatan manajemen kelas berbasis teknologi terletak pada kemampuannya menghubungkan dimensi kognitif, sosial, dan emosional siswa secara simultan. Guru dapat memanfaatkan data untuk pengambilan keputusan, menciptakan interaksi digital yang sehat, sekaligus menjaga keberlanjutan iklim kelas fisik. Tantangan seperti kesenjangan digital, bias algoritmik, dan distraksi teknologi memang nyata, namun dapat diatasi melalui literasi digital, etika AI, dan strategi manajemen kelas yang inklusif.

7. Perkembangan Teori Klasik dan Modern dalam Manajemen Kelas di Indonesia

a. Integrasi Teori dalam Konteks Kurikulum Merdeka

Kurikulum Merdeka yang dicanangkan Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi menandai pergeseran paradigma besar dalam praktik pengelolaan kelas di Indonesia. Esensinya terletak pada pembelajaran yang lebih fleksibel, terdiferensiasi, serta berorientasi pada pengembangan profil Pelajar Pancasila. Paradigma ini menuntut guru untuk tidak lagi terpaku pada model disiplin tradisional semata, melainkan mampu mengintegrasikan teori-teori klasik maupun modern ke dalam praktik sehari-hari secara kontekstual.

Teori klasik seperti *behaviorism* masih menemukan relevansinya, terutama melalui penerapan penguatan positif dan negatif dalam mengelola perilaku siswa. Prinsip operant conditioning dari Skinner yang menekankan pada konsekuensi perilaku, tetap bermanfaat ketika diterapkan secara bijak untuk membangun rutinitas belajar yang tertib.

Namun, Kurikulum Merdeka menuntut lebih dari sekadar pengendalian perilaku. Orientasi pada pembelajaran bermakna mengharuskan guru mengintegrasikan teori konstruktivisme, yang menekankan peran aktif siswa dalam membangun pengetahuan melalui pengalaman dan interaksi sosial (Piaget, 1977; Vygotsky, 1978).

Integrasi ini tercermin dalam pendekatan *student-centered learning* yang menjadi ciri khas Kurikulum Merdeka. Siswa didorong untuk mengeksplorasi minat, mengajukan pertanyaan, dan mengembangkan proyek sesuai konteks kehidupan mereka. Guru bertindak sebagai fasilitator yang menyediakan *scaffolding* serta mengatur dinamika kelas agar interaksi berjalan konstruktif. Studi Emmer dan Sabornie (2021) menunjukkan bahwa kelas yang dikelola dengan pendekatan konstruktivis cenderung menghasilkan keterlibatan lebih tinggi serta menurunkan insiden perilaku bermasalah.

Pengelolaan kelas dalam Kurikulum Merdeka juga sangat dipengaruhi oleh pendekatan *social-emotional learning* (SEL). Kompetensi sosial-emosional siswa dianggap esensial dalam membangun iklim kelas yang positif. Jennings dan Greenberg (2019) menegaskan bahwa guru yang menanamkan keterampilan regulasi emosi, empati, dan pengambilan keputusan bertanggung jawab mampu menciptakan kelas yang lebih kondusif. Dalam konteks Indonesia, hal ini selaras dengan dimensi gotong royong, beriman, dan berkebinekaan global dalam Profil Pelajar Pancasila.

Selain itu, teori modern seperti *restorative practices* menawarkan perspektif baru terhadap manajemen kelas. Alih-alih menghukum siswa yang melanggar aturan, pendekatan ini mengedepankan dialog, tanggung jawab, dan pemulihan relasi. Penelitian Morrison et al. (2019) menunjukkan bahwa sekolah yang menerapkan praktik restoratif mengalami penurunan signifikan dalam angka konflik serta peningkatan iklim kebersamaan. Kurikulum Merdeka yang menekankan kemandirian dan integritas siswa menemukan resonansi kuat dengan pendekatan ini.

Integrasi teori juga terlihat pada penerapan teknologi pendidikan. Konsep *blended learning* dan pemanfaatan AI dalam *learning analytics* menjadi bagian dari strategi pengelolaan kelas kontemporer. Guru dapat memanfaatkan data digital untuk memahami pola belajar siswa, memprediksi risiko ketertinggalan, serta merancang intervensi yang lebih tepat sasaran (Ifenthaler & Yau, 2020). Hal ini menjadikan manajemen kelas lebih berbasis bukti dan responsif terhadap kebutuhan individu.

Konteks Indonesia menghadirkan tantangan tersendiri, terutama terkait kesenjangan akses teknologi dan latar belakang sosial budaya yang beragam. Guru dituntut mengadaptasi teori agar sesuai dengan realitas lokal. Penelitian Rochman dan Kurniawati (2022) menunjukkan bahwa keberhasilan integrasi teori manajemen kelas dalam Kurikulum Merdeka sangat dipengaruhi oleh kapasitas guru melakukan refleksi kritis, serta kemampuannya menyeimbangkan kontrol dan kebebasan.

Kerangka integratif yang muncul dari Kurikulum Merdeka menuntut guru untuk berpindah dari paradigma tunggal menuju sintesis teori. Behaviorisme, konstruktivisme, SEL, hingga disiplin positif tidak berdiri sendiri, melainkan saling melengkapi. Guru yang mampu memadukan prinsip penguatan positif, pembelajaran kolaboratif, dialog restoratif, dan penggunaan teknologi akan lebih efektif dalam menciptakan kelas yang kondusif, inovatif, dan humanis.

b. *Referensi dari Buku* Pengelolaan Deep Learner di Sekolah Dasar *(2025) dan* Problematika Pembelajaran di Sekolah Dasar *(2024)*

Kajian teori klasik dan modern dalam manajemen kelas menemukan relevansi praktisnya ketika dipertemukan dengan realitas pembelajaran di sekolah dasar Indonesia. Dua buku teranyar, *Pengelolaan Deep Learner di Sekolah Dasar* (ITERA Press, 2025) dan *Problematika Pembelajaran di Sekolah Dasar: Sebuah Catatan Reflektif* (ITERA Press, 2024), memberikan kontribusi penting untuk menjembatani diskursus teoretis dengan tantangan praktis.

Buku *Pengelolaan Deep Learner di Sekolah Dasar* menekankan bahwa era pendidikan abad ke-21 menuntut pengembangan *deep learning*, yaitu proses belajar yang menembus lapisan permukaan pengetahuan menuju pemahaman konseptual, aplikasi kontekstual, dan transfer lintas bidang (Rochendi, 2025). Hal ini menuntut manajemen kelas yang tidak lagi terbatas pada pengaturan perilaku, melainkan berfokus pada penciptaan ekosistem belajar yang mendorong eksplorasi mendalam. Pendekatan ini selaras dengan teori konstruktivisme sosial, di mana siswa dipandang sebagai subjek aktif yang mengonstruksi pengetahuan melalui interaksi dan pengalaman bermakna.

Pengelolaan *deep learner* memerlukan penerapan prinsip-prinsip klasik seperti konsistensi aturan dan penguatan perilaku, namun dalam kerangka modern yang menekankan diferensiasi. Guru diharapkan mampu mengelola keragaman kemampuan, minat, dan gaya belajar siswa melalui strategi terdiferensiasi yang menggabungkan disiplin positif serta *scaffolding* (Tomlinson, 2019). Penekanan pada *scaffolding* mengingatkan kembali pada gagasan Vygotsky tentang *zone of proximal development* yang kini diperkaya dengan dukungan teknologi berbasis AI untuk mempersonalisasi pengalaman belajar.

Sementara itu, buku *Problematika Pembelajaran di Sekolah Dasar* menyoroti kompleksitas nyata yang dihadapi guru, seperti keterbatasan fasilitas, heterogenitas latar belakang siswa, dan beban administratif yang tinggi (Sutisna, 2024). Buku ini menegaskan bahwa teori manajemen kelas yang bersifat normatif sering kali sulit diimplementasikan tanpa penyesuaian kontekstual. Misalnya, meski teori *restorative practices* sangat ideal untuk membangun iklim kelas inklusif, banyak guru menghadapi keterbatasan waktu untuk melakukan dialog restoratif. Kondisi ini menuntut adanya adaptasi strategi yang realistis tanpa kehilangan orientasi pada nilai keadilan dan pemulihan.

Kedua buku tersebut sepakat bahwa pengelolaan kelas di Indonesia tidak dapat dipisahkan dari tantangan struktural pendidikan. *Problematika*

Pembelajaran di Sekolah Dasar menggambarkan bahwa masih terdapat kesenjangan antara kebijakan dan praktik. Kurikulum Merdeka, misalnya, menawarkan keleluasaan diferensiasi, tetapi implementasinya sering terkendala kapasitas guru dalam mengelola kelas yang beragam. Penelitian yang dimuat dalam buku ini menunjukkan bahwa guru cenderung kembali pada pola manajemen kelas tradisional ketika berhadapan dengan situasi darurat, meskipun secara retorik mendukung pendekatan konstruktivis (Sutisna, 2024).

Pada titik ini, buku *Pengelolaan Deep Learner* menawarkan solusi dengan menekankan perlunya integrasi teori klasik dan modern secara adaptif. Penguatan positif dari behaviorisme tetap relevan, tetapi harus dipadukan dengan strategi pembelajaran kolaboratif dan berbasis proyek yang menumbuhkan *deep learning*. Rochendi (2025) menegaskan bahwa manajemen kelas berbasis *deep learning* memerlukan keseimbangan antara struktur dan kebebasan, antara disiplin positif dan pemberian ruang eksplorasi. Sintesis ini memungkinkan guru mendampingi siswa bukan hanya untuk patuh terhadap aturan, tetapi juga untuk mencapai capaian belajar yang bermakna.

Kedua buku juga menyoroti pentingnya dimensi sosial-emosional. *Pengelolaan Deep Learner* menekankan bahwa manajemen kelas yang efektif harus memperhatikan regulasi emosi dan motivasi siswa. Hal ini sejalan dengan teori SEL yang menyatakan bahwa keberhasilan akademik tidak terlepas dari keterampilan sosial-emosional (Jennings & Greenberg, 2019). *Problematika Pembelajaran* menambahkan perspektif kritis dengan menunjukkan bahwa guru sering menghadapi tekanan emosional yang memengaruhi kemampuan mereka mengelola kelas secara positif. Dengan demikian, manajemen kelas tidak hanya tentang strategi instruksional, tetapi juga tentang kesejahteraan guru.

Dimensi teknologi turut mendapat perhatian. Buku *Pengelolaan Deep Learner* menggarisbawahi peran AI dan *blended learning* sebagai peluang baru untuk mengelola keragaman kelas. Sistem *learning analytics*

dapat membantu guru memahami pola keterlibatan siswa, memprediksi potensi masalah, dan menyesuaikan intervensi secara tepat waktu (Ifenthaler & Yau, 2020). Akan tetapi, *Problematika Pembelajaran* menegaskan adanya hambatan infrastruktur, terutama di sekolah daerah, yang membuat integrasi teknologi berjalan tidak merata. Hal ini memperlihatkan pentingnya strategi manajemen kelas yang fleksibel, di mana teori modern tetap diterapkan tanpa mengabaikan kondisi lokal.

Kedua buku tersebut memperlihatkan bahwa teori klasik maupun modern tidak bisa dipandang sebagai dikotomi yang saling meniadakan. Behaviorisme, konstruktivisme, SEL, *restorative practices*, hingga manajemen berbasis teknologi perlu dipadukan sesuai kebutuhan dan konteks. Guru dituntut untuk memiliki literasi pedagogis yang luas agar mampu meramu berbagai teori menjadi strategi manajemen kelas yang kontekstual, adaptif, dan berorientasi pada kualitas pembelajaran.

Relevansi dari kedua buku ini bagi pengembangan Kurikulum Merdeka sangat kuat. *Pengelolaan Deep Learner* memberi arah bagi guru untuk menanamkan pembelajaran bermakna melalui pengelolaan kelas yang terstruktur sekaligus fleksibel. *Problematika Pembelajaran* mengingatkan bahwa tanpa pemahaman realitas lapangan, integrasi teori hanya akan menjadi slogan. Sintesis dari keduanya memperkaya wacana bahwa manajemen kelas harus dipahami sebagai seni sekaligus ilmu, yang memerlukan teori, refleksi, dan keberanian menghadapi kompleksitas.

c. Sintesis Klasik–Modern sebagai Kerangka Komprehensif Guru SD Abad ke-21

Kerangka manajemen kelas abad ke-21 bagi guru sekolah dasar tidak dapat lagi hanya berpijak pada satu aliran pemikiran. Teori klasik seperti *behaviorism* dan kontrol disiplin tetap penting, tetapi tidak mencukupi menghadapi kompleksitas peserta didik yang lahir di era digital. Sebaliknya, teori modern seperti konstruktivisme sosial, *social-emotional learning*, disiplin positif, dan manajemen berbasis teknologi memberikan landasan segar, meski kerap menghadapi keterbatasan ketika

berhadapan dengan konteks lokal. Sintesis antara keduanya menjadi jawaban untuk merumuskan pendekatan yang komprehensif, adaptif, dan kontekstual.

Kekuatan teori klasik terletak pada penekanan struktur, konsistensi, dan keteraturan. Prinsip penguatan positif Skinner, misalnya, masih relevan untuk membentuk perilaku dasar seperti keteraturan hadir, kerapian tugas, atau kepatuhan terhadap aturan kelas (Emmer & Sabornie, 2021). Di sisi lain, teori modern menawarkan pendekatan yang lebih manusiawi dan memberdayakan. Rogers melalui konsep *unconditional positive regard* menegaskan pentingnya iklim kelas positif, sementara Maslow melalui hierarki kebutuhan mengingatkan bahwa pembelajaran tidak akan optimal jika kebutuhan dasar siswa diabaikan.

Sintesis berarti menggabungkan kejelasan struktur dari teori klasik dengan kehangatan relasional dari teori modern. Guru abad ke-21 perlu menerapkan disiplin positif yang konsisten, tetapi tetap membuka ruang dialog restoratif saat konflik terjadi. Penelitian Morrison et al. (2019) memperlihatkan bahwa kelas yang memadukan aturan jelas dengan ruang pemulihan relasi mengalami penurunan signifikan dalam insiden kekerasan verbal maupun fisik. Guru bukan hanya pengendali perilaku, melainkan fasilitator pembentukan karakter.

Dimensi teknologi semakin memperkuat urgensi sintesis ini. Sistem *learning analytics* berbasis AI memungkinkan guru memonitor pola partisipasi siswa secara real time, sementara prinsip behaviorisme membantu merancang intervensi berbasis data seperti pemberian *feedback* otomatis atau pengingat belajar. Namun, jika hanya berfokus pada data, manajemen kelas berisiko menjadi kaku dan mekanistik. Di sinilah konstruktivisme dan SEL berperan, memastikan bahwa data dipakai untuk memperkuat pengalaman belajar yang bermakna, bukan sekadar mengukur kepatuhan (Ifenthaler & Yau, 2020).

Dalam konteks Indonesia, sintesis klasik–modern juga berarti menyesuaikan teori dengan nilai Pancasila dan kebijakan Kurikulum

Merdeka. Buku *Pengelolaan Deep Learner di Sekolah Dasar* (Rochendi, 2025) menekankan pentingnya guru sebagai pengelola ekosistem belajar yang mendorong eksplorasi konseptual dan transfer pengetahuan lintas disiplin. Hal ini hanya mungkin terwujud jika guru mampu menyeimbangkan ketegasan disiplin dengan fleksibilitas diferensiasi. Guru dituntut tidak sekadar menguasai teori, tetapi juga menginternalisasi filosofi kemerdekaan belajar.

Sementara itu, *Problematika Pembelajaran di Sekolah Dasar* (Sutisna, 2024) mengingatkan bahwa integrasi teori tidak bisa dilepaskan dari realitas kelas yang penuh keterbatasan. Guru di banyak daerah menghadapi jumlah siswa yang besar, fasilitas terbatas, dan beban administratif yang menekan. Dalam kondisi ini, teori modern yang idealis perlu disesuaikan tanpa kehilangan roh dasarnya. Misalnya, jika *restorative circle* sulit diterapkan setiap minggu, guru dapat mengadopsinya dalam bentuk diskusi reflektif sederhana setelah konflik. Pendekatan semacam ini menunjukkan bahwa sintesis bukan sekadar penjumlahan teori, tetapi penerjemahan kreatif sesuai konteks.

Kerangka komprehensif bagi guru SD abad ke-21 juga harus mencakup dimensi profesionalisme guru. Wubbels et al. (2022) menekankan bahwa kualitas interaksi guru-siswa adalah faktor paling menentukan dalam iklim kelas. Guru yang mampu menggabungkan struktur perilaku klasik dengan strategi kolaboratif modern akan membangun otoritas yang dihormati sekaligus keakraban yang menumbuhkan rasa aman. Profesionalisme juga ditunjukkan melalui kesediaan guru untuk terus belajar, merefleksi, dan beradaptasi.

Sintesis ini memiliki implikasi langsung bagi pengembangan kompetensi guru. Program pelatihan tidak cukup hanya mengajarkan teknik penguatan perilaku atau desain pembelajaran berbasis proyek secara terpisah. Pelatihan harus melatih guru untuk memadukan keduanya. Misalnya, bagaimana mengintegrasikan penguatan positif saat memfasilitasi *project-based learning*; atau bagaimana menggunakan data

AI untuk mendukung *social-emotional learning*. OECD (2023) menegaskan bahwa guru masa depan memerlukan *hybrid competencies* yang melintasi batas klasik dan modern.

Manajemen kelas abad ke-21 juga harus dipahami sebagai strategi penguatan profil Pelajar Pancasila. Nilai-nilai seperti gotong royong, integritas, dan mandiri hanya dapat ditumbuhkan melalui praktik manajemen kelas yang dialogis sekaligus konsisten. Teori klasik memberi dasar pada penanaman kebiasaan, sementara teori modern memberi arah pada internalisasi nilai. Guru yang mampu memadukan keduanya tidak hanya menciptakan keteraturan kelas, tetapi juga membentuk warga negara yang berkarakter kuat.

Sintesis klasik–modern menawarkan kerangka konseptual yang menempatkan guru sebagai arsitek ekosistem belajar. Kelas dipahami sebagai ruang multidimensi: ruang fisik yang membutuhkan keteraturan, ruang sosial yang menuntut interaksi sehat, ruang emosional yang memerlukan dukungan, dan ruang digital yang harus dikelola dengan bijak. Setiap dimensi ini memerlukan kontribusi teori yang berbeda, tetapi hanya melalui sintesis guru dapat mengelolanya secara utuh.

Puncak dari sintesis ini adalah kesadaran bahwa manajemen kelas bukan sekadar alat teknis, melainkan bagian dari visi pendidikan. Guru yang memahami teori klasik dan modern secara integratif mampu melihat pengelolaan kelas sebagai jalan untuk memerdekakan potensi siswa, bukan sekadar menjaga ketertiban. Hal ini sejalan dengan semangat Kurikulum Merdeka yang menempatkan kebebasan belajar sebagai fondasi pembentukan manusia Indonesia seutuhnya.

B. Prinsip-Prinsip Dasar (Kedisiplinan, Keadilan, Konsistensi, Fleksibilitas).

1. Prinsip Kedisiplinan dalam Pengelolaan Kelas

Prinsip kedisiplinan menempati posisi fundamental dalam pengelolaan kelas karena menjadi landasan keteraturan yang

memungkinkan proses belajar mengajar berlangsung optimal. Kedisiplinan bukan sekadar seperangkat aturan yang memaksa siswa untuk patuh, melainkan seperangkat mekanisme pedagogis yang membentuk kebiasaan positif, menanamkan tanggung jawab, serta menciptakan iklim belajar yang kondusif. Dalam konteks pendidikan dasar, kedisiplinan harus dipahami sebagai proses pembelajaran itu sendiri, di mana siswa secara bertahap belajar menginternalisasi nilai keteraturan dan tanggung jawab melalui pengalaman konkret di ruang kelas (Emmer & Sabornie, 2021).

Guru sekolah dasar sering menghadapi dinamika perilaku siswa yang beragam. Ada siswa yang mudah diarahkan, sementara yang lain kerap menunjukkan resistensi terhadap aturan. Kedisiplinan membantu guru menjaga keseimbangan antara kebutuhan individu dan tuntutan kolektif kelas. Skinner melalui teori *operant conditioning* menunjukkan bahwa perilaku dapat dibentuk melalui penguatan positif dan negatif, dan konsep ini masih relevan dalam pengelolaan kelas modern ketika digunakan secara bijak untuk mendukung tujuan jangka panjang berupa pembentukan karakter (Marzano, 2020). Dalam kerangka ini, kedisiplinan berfungsi sebagai sarana untuk membangun keteraturan, bukan sebagai alat kontrol yang represif.

Konteks Kurikulum Merdeka di Indonesia menambahkan dimensi baru terhadap makna kedisiplinan. Kurikulum ini menekankan pembelajaran yang memerdekakan siswa, memberi ruang bagi eksplorasi, kreativitas, dan kebebasan belajar. Pada titik ini, kedisiplinan harus diinterpretasikan sebagai regulasi diri (*self-regulation*), bukan sekadar kepatuhan terhadap instruksi eksternal. Penelitian yang termuat dalam *Pengelolaan Deep Learner di Sekolah Dasar* menegaskan bahwa kedisiplinan berbasis regulasi diri membantu siswa mengelola fokus, mengatur waktu, dan bertanggung jawab terhadap proses belajar mereka sendiri (Rochendi, 2025). Hal ini memperlihatkan bahwa kedisiplinan dalam era baru tidak dapat dipisahkan dari kompetensi abad ke-21 yang menuntut kemandirian dan tanggung jawab personal.

Prinsip kedisiplinan juga terkait erat dengan pembangunan iklim kelas yang positif. Guru yang konsisten menerapkan aturan dengan cara yang suportif cenderung menciptakan suasana kelas yang lebih aman dan kondusif. Jennings dan Greenberg (2019) menekankan bahwa keberhasilan pengelolaan kelas sangat dipengaruhi oleh *emotional climate*, di mana aturan kedisiplinan tidak hanya menuntut kepatuhan tetapi juga menumbuhkan rasa percaya diri dan rasa aman pada siswa. Kedisiplinan yang efektif tidak membuat siswa takut, melainkan memberikan rasa keteraturan yang menenangkan dan mendukung mereka untuk belajar dengan optimal.

Pendekatan kedisiplinan yang relevan di abad ke-21 adalah disiplin positif. Berbeda dengan model tradisional yang menekankan hukuman, disiplin positif menekankan penguatan perilaku baik, penggunaan bahasa afirmatif, serta pemberian kesempatan refleksi bagi siswa yang melakukan pelanggaran (Nelsen, 2020). Di sekolah dasar, disiplin positif dapat diwujudkan melalui strategi sederhana, misalnya memberikan pujian tulus saat siswa menunjukkan perilaku kooperatif, atau memberi kesempatan bagi siswa untuk menjelaskan alasan mereka melanggar aturan. Penelitian Morrison et al. (2019) menunjukkan bahwa strategi disiplin positif tidak hanya menurunkan insiden pelanggaran, tetapi juga memperkuat keterlibatan siswa dalam pembelajaran.

Dalam konteks Indonesia, buku *Problematika Pembelajaran di Sekolah Dasar* mencatat bahwa penerapan kedisiplinan di kelas masih sering menghadapi dilema antara idealisme pedagogis dan realitas lapangan (Rochaendi et al, 2024). Banyak guru yang sudah memahami pentingnya disiplin positif, tetapi menghadapi keterbatasan waktu dan tekanan administratif yang membuat mereka cenderung kembali pada model disiplin tradisional. Kondisi ini memperlihatkan perlunya dukungan institusional agar guru dapat mengimplementasikan prinsip kedisiplinan yang lebih humanis tanpa terbebani oleh tuntutan birokratis.

Dimensi kedisiplinan juga memiliki kaitan erat dengan perkembangan sosial-emosional siswa. Keterampilan regulasi emosi,

kemampuan menunda kepuasan, serta kebiasaan fokus pada tugas adalah aspek-aspek yang dibangun melalui mekanisme kedisiplinan. Penelitian Durlak et al. (2020) menunjukkan bahwa program *social-emotional learning* yang terintegrasi dengan praktik kedisiplinan positif secara signifikan meningkatkan hasil akademik sekaligus menurunkan perilaku bermasalah. Bagi guru sekolah dasar, hal ini menegaskan pentingnya memandang kedisiplinan bukan sekadar alat manajerial, melainkan bagian dari strategi holistik pengembangan siswa.

Teknologi pendidikan turut memengaruhi implementasi kedisiplinan. Kelas berbasis *blended learning* memerlukan aturan baru yang mengatur penggunaan perangkat digital, etika komunikasi daring, serta manajemen waktu layar. Ifenthaler dan Yau (2020) menekankan bahwa *learning analytics* dapat digunakan untuk memonitor keterlibatan siswa dalam lingkungan digital, memberikan data bagi guru untuk melakukan intervensi kedisiplinan yang berbasis bukti. Prinsip kedisiplinan yang adaptif dalam konteks ini membantu siswa tidak hanya tertib secara fisik, tetapi juga cakap dalam etika digital.

Pada akhirnya, kedisiplinan harus dipandang sebagai proses edukatif yang menuntun siswa menuju kemandirian. Guru yang berhasil menanamkan kedisiplinan sejati adalah mereka yang mampu menggeser motivasi siswa dari kepatuhan eksternal menuju regulasi internal. Proses ini membutuhkan kesabaran, konsistensi, dan keteladanan. Seperti ditegaskan dalam *Pengelolaan Deep Learner di Sekolah Dasar*, disiplin yang sejati tidak sekadar membentuk perilaku sesaat, melainkan menanamkan kebiasaan berpikir reflektif dan bertindak bertanggung jawab yang akan bertahan seumur hidup (Rochendi, 2025).

2. Prinsip Keadilan dan Konsistensi dalam Pengelolaan Kelas

Keadilan merupakan pilar penting dalam pengelolaan kelas yang sehat dan inklusif. Guru sekolah dasar berperan tidak hanya sebagai penyampai pengetahuan, tetapi juga sebagai figur otoritatif yang mencerminkan nilai moral, etika, serta prinsip keadilan sosial. Setiap

keputusan dan tindakan guru, mulai dari pemberian pujian hingga pemberian sanksi, membentuk persepsi siswa tentang keadilan dan memengaruhi iklim emosional kelas. Apabila keadilan tidak terjaga, maka kepercayaan siswa terhadap guru dapat menurun, yang pada gilirannya menghambat keterlibatan belajar.

Prinsip keadilan dalam manajemen kelas menuntut perlakuan yang setara bagi semua siswa tanpa diskriminasi. Equal treatment tidak berarti perlakuan yang seragam, melainkan pemberian kesempatan yang proporsional sesuai kebutuhan siswa. Piaget menekankan bahwa anak usia sekolah dasar berada pada tahap operasional konkret, sehingga mereka memiliki sensitivitas tinggi terhadap isu keadilan dan perlakuan yang dianggap tidak konsisten (Piaget, 1977). Temuan ini diperkuat oleh riset terkini yang menunjukkan bahwa persepsi keadilan guru berkorelasi positif dengan motivasi intrinsik siswa (Gregory et al., 2021).

Penerapan prinsip keadilan juga berhubungan erat dengan konsep inklusi. Sekolah dasar di Indonesia menghadapi keberagaman latar belakang siswa, baik dari aspek sosial, ekonomi, budaya, maupun kebutuhan khusus. Guru dituntut memastikan setiap siswa memperoleh hak belajar yang sama. Dalam *Problematika Pembelajaran di Sekolah Dasar*, Sutisna (2024) menyoroti bahwa praktik pengelolaan kelas kerap menghadapi tantangan serius ketika guru kurang sensitif terhadap perbedaan individu. Kasus favoritisme atau perlakuan yang cenderung diskriminatif, meski tidak disengaja, sering menimbulkan dampak negatif berupa penurunan kepercayaan diri siswa dan ketidaknyamanan dalam interaksi kelas.

Keadilan juga menuntut adanya keterbukaan dan transparansi dalam menetapkan aturan. Guru yang melibatkan siswa dalam merumuskan kesepakatan kelas cenderung lebih berhasil menumbuhkan rasa keadilan. Pendekatan partisipatif ini sejalan dengan semangat Kurikulum Merdeka yang menekankan *student agency*. Penelitian Wubbels et al. (2022) memperlihatkan bahwa keterlibatan siswa dalam proses pembuatan aturan

meningkatkan rasa memiliki terhadap kelas, sekaligus menurunkan kemungkinan pelanggaran. Hal ini memperlihatkan bahwa keadilan bukan hanya produk dari keputusan guru, tetapi hasil interaksi sosial yang menumbuhkan saling menghargai.

Keterkaitan antara keadilan dan konsistensi sangat erat. Konsistensi merupakan wajah praktis dari keadilan, karena aturan yang adil tidak akan bermakna jika tidak diterapkan secara konsisten. Guru yang tidak konsisten dalam menegakkan aturan menimbulkan kebingungan pada siswa, bahkan dapat memicu perilaku oportunistik. Penelitian Emmer dan Sabornie (2021) menunjukkan bahwa konsistensi guru dalam penegakan aturan berhubungan langsung dengan penurunan perilaku mengganggu di kelas. Konsistensi membantu siswa memahami bahwa aturan berlaku universal dan tidak bergantung pada suasana hati guru.

Konsistensi juga mencakup aspek komunikasi. Guru yang konsisten menggunakan bahasa positif dan afirmatif menciptakan atmosfer kelas yang lebih stabil. Di sisi lain, guru yang kadang menggunakan ancaman, kadang menggunakan persuasi, berisiko menimbulkan ambiguitas. Marzano (2020) menegaskan bahwa ketegasan konsisten dalam komunikasi merupakan salah satu indikator utama efektivitas guru dalam manajemen kelas. Ketegasan yang konsisten bukan berarti keras, melainkan jelas, tegas, dan berulang sehingga siswa memahami ekspektasi dengan baik.

Konsistensi tidak hanya menyangkut aspek disiplin, tetapi juga mencakup pemberian penghargaan dan kesempatan. Guru yang hanya memberi perhatian kepada siswa yang berprestasi akademik, tanpa memberikan penguatan bagi siswa yang mengalami kemajuan kecil, menyalahi prinsip konsistensi. Buku *Pengelolaan Deep Learner di Sekolah Dasar* menekankan pentingnya konsistensi dalam memberi apresiasi, karena hal itu menumbuhkan motivasi intrinsik dan rasa percaya diri siswa (Rochendi, 2025). Penerapan konsistensi dalam penguatan positif membuat siswa yakin bahwa setiap upaya mereka diakui, bukan hanya hasil akhir.

Konteks keadilan dan konsistensi juga relevan dengan praktik disiplin positif. Guru yang konsisten menegakkan aturan secara adil menggunakan pendekatan korektif yang bersifat edukatif, bukan menghukum. Misalnya, ketika seorang siswa melanggar aturan, guru memberikan kesempatan refleksi untuk memahami konsekuensi perilakunya. Morrison et al. (2019) menemukan bahwa pendekatan restoratif yang konsisten lebih efektif dalam jangka panjang dibandingkan hukuman tradisional yang cenderung menimbulkan resistensi. Hal ini memperlihatkan bahwa keadilan dan konsistensi berjalan berdampingan untuk menciptakan iklim kelas demokratis.

Keadilan juga memiliki dimensi psikologis yang dalam. Anak-anak usia sekolah dasar cenderung menilai otoritas guru berdasarkan rasa keadilan yang mereka alami. Jika mereka merasa diperlakukan tidak adil, mereka cenderung menolak aturan, meskipun aturan tersebut sebenarnya bermanfaat. Hal ini diperkuat oleh penelitian Gregory et al. (2021) yang menunjukkan bahwa persepsi keadilan guru memengaruhi keterlibatan emosional siswa. Guru yang dianggap adil lebih mampu membangun hubungan positif, yang pada akhirnya meningkatkan iklim kelas dan prestasi akademik.

Konsistensi pun tidak lepas dari tantangan. Guru sering kali menghadapi tekanan situasional yang membuat mereka tergoda untuk bersikap inkonsisten. Misalnya, ketika menghadapi siswa yang dikenal berprestasi tinggi, guru mungkin enggan memberikan sanksi tegas meski melakukan pelanggaran yang sama seperti siswa lain. Praktik semacam ini tidak hanya menurunkan rasa keadilan, tetapi juga menciptakan persepsi negatif di kalangan siswa lain. Sutisna (2024) menekankan bahwa praktik inkonsistensi semacam ini masih banyak dijumpai di sekolah dasar Indonesia, terutama di kelas besar dengan dinamika siswa yang kompleks.

Keadilan dan konsistensi pada akhirnya membentuk fondasi moral pengelolaan kelas. Guru yang adil dan konsisten mengajarkan nilai universal kepada siswa: bahwa aturan berlaku untuk semua, bahwa usaha

sekecil apa pun layak dihargai, dan bahwa perilaku baik akan selalu mendapat penguatan. Nilai-nilai ini tidak hanya mendukung keteraturan kelas, tetapi juga membentuk karakter siswa sebagai warga masyarakat yang menjunjung keadilan. Kurikulum Merdeka menempatkan dimensi integritas dan gotong royong dalam Profil Pelajar Pancasila, dan keduanya hanya dapat ditumbuhkan apabila prinsip keadilan dan konsistensi menjadi praktik nyata dalam keseharian kelas.

3. Prinsip Fleksibilitas serta Sintesis Prinsip-prinsip Dasar Pengelolaan Kelas

Fleksibilitas menjadi prinsip yang sering kali terlupakan, padahal justru menentukan keberhasilan pengelolaan kelas di tengah kompleksitas pendidikan abad ke-21. Guru sekolah dasar bekerja dalam konteks yang sangat dinamis, menghadapi keragaman karakter siswa, kondisi sosial ekonomi keluarga, perkembangan teknologi, hingga kebijakan kurikulum yang terus berubah. Fleksibilitas tidak berarti guru harus kehilangan arah, melainkan kemampuan untuk menyesuaikan strategi, metode, dan respons manajerial terhadap kebutuhan yang selalu berubah tanpa mengabaikan tujuan utama pembelajaran.

Fleksibilitas erat kaitannya dengan sensitivitas terhadap kebutuhan individu siswa. Penelitian Tomlinson (2019) tentang *differentiated instruction* menegaskan bahwa tidak ada dua siswa yang belajar dengan cara yang sama. Guru fleksibel akan mampu mengubah pendekatan manajemen kelasnya untuk mengakomodasi perbedaan kemampuan, gaya belajar, maupun latar belakang budaya. Hal ini semakin relevan di Indonesia, di mana keberagaman etnis, bahasa, dan tradisi menuntut guru agar adaptif. Studi Sutisna (2024) menunjukkan bahwa kelas yang dikelola secara kaku cenderung menimbulkan resistensi, sedangkan kelas yang memberi ruang fleksibilitas mampu meningkatkan partisipasi siswa secara signifikan.

Kebutuhan fleksibilitas semakin nyata dalam konteks Kurikulum Merdeka yang menekankan kebebasan belajar. Guru dituntut mengelola

kelas bukan hanya sebagai ruang instruksional, melainkan sebagai ekosistem pembelajaran yang memungkinkan siswa mengeksplorasi minat dan bakat mereka. Rochendi (2025) dalam *Pengelolaan Deep Learner di Sekolah Dasar* menyatakan bahwa fleksibilitas menjadi syarat utama bagi guru untuk menumbuhkan *deep learning*. Guru yang mampu menyesuaikan perencanaan dan strategi kelas sesuai dinamika siswa akan menciptakan lingkungan belajar yang hidup, kreatif, dan berorientasi pada eksplorasi makna.

Fleksibilitas juga menyangkut kemampuan guru untuk merespons situasi tak terduga. Doyle (2021) menegaskan bahwa kelas bersifat multidimensional, simultan, dan tidak terduga. Gangguan, perubahan mood siswa, atau bahkan kendala teknis dalam pembelajaran berbasis teknologi menuntut respons cepat dan adaptif. Guru fleksibel tidak terpaku pada rencana semata, tetapi memiliki kreativitas dan ketenangan untuk menyesuaikan strategi. Misalnya, ketika listrik padam saat pelajaran berbasis *multimedia*, guru yang fleksibel mampu mengalihkan kegiatan ke diskusi kelompok atau permainan edukatif tanpa mengurangi makna belajar.

Prinsip fleksibilitas tidak berdiri sendiri, tetapi berinteraksi erat dengan kedisiplinan, keadilan, dan konsistensi. Guru yang terlalu fleksibel tanpa disiplin akan menimbulkan kekacauan, sementara fleksibilitas tanpa keadilan berpotensi menimbulkan kesan pilih kasih. Fleksibilitas yang tepat justru memperkuat keadilan karena memungkinkan guru memperlakukan siswa sesuai kebutuhan unik mereka, sekaligus menjaga konsistensi nilai inti yang berlaku untuk semua. Hal ini menunjukkan bahwa fleksibilitas adalah kemampuan menyeimbangkan aturan universal dengan kondisi individual.

Aspek psikologis fleksibilitas juga penting untuk diperhatikan. Guru yang fleksibel menunjukkan empati tinggi, mampu memahami perasaan siswa, dan tidak terpaku pada pola tunggal dalam merespons perilaku. Jennings dan Greenberg (2019) menekankan bahwa *emotional*

responsiveness guru merupakan kunci terbentuknya iklim kelas yang sehat. Siswa yang merasa dipahami cenderung lebih kooperatif, sehingga fleksibilitas guru justru memperkuat kedisiplinan dan keteraturan kelas.

Fleksibilitas turut diuji oleh perkembangan teknologi. Era digital membawa tantangan baru berupa *blended learning*, *learning analytics*, dan keterlibatan siswa melalui platform daring. Guru yang fleksibel mampu mengatur waktu belajar sinkron dan asinkron, memantau aktivitas siswa melalui data, serta mengatasi kesenjangan digital yang terjadi antar siswa. Ifenthaler dan Yau (2020) menyatakan bahwa guru perlu memiliki *technological adaptability*, yakni keterampilan menyesuaikan strategi manajemen kelas sesuai dengan perkembangan teknologi dan kebutuhan digital generasi muda.

Konteks Indonesia memperlihatkan urgensi fleksibilitas pada level struktural. Sekolah di daerah perkotaan dan pedesaan menghadapi kondisi yang berbeda, baik dari segi sumber daya maupun budaya belajar. Sutisna (2024) mencatat bahwa fleksibilitas guru menjadi faktor pembeda utama dalam mengatasi keterbatasan fasilitas. Guru yang fleksibel mampu mengganti media belajar modern dengan sumber daya lokal, atau menyesuaikan aturan kelas agar sesuai dengan norma sosial setempat, tanpa kehilangan arah pembelajaran. Fleksibilitas semacam ini tidak hanya menjaga efektivitas, tetapi juga memperkuat relevansi pendidikan dengan konteks kehidupan siswa.

Sintesis dari keempat prinsip—kedisiplinan, keadilan, konsistensi, dan fleksibilitas—membentuk kerangka dasar manajemen kelas yang utuh. Kedisiplinan memberi fondasi keteraturan, keadilan menjamin rasa aman dan keterlibatan, konsistensi membangun kepercayaan, sementara fleksibilitas memungkinkan penyesuaian kontekstual. Tanpa kedisiplinan, kelas akan kehilangan arah; tanpa keadilan, siswa kehilangan rasa percaya; tanpa konsistensi, aturan kehilangan otoritas; tanpa fleksibilitas, kelas kehilangan relevansi. Guru sekolah dasar abad ke-21 harus menyeimbangkan keempat prinsip ini agar manajemen kelas bukan hanya efektif, tetapi juga mendidik dan memerdekakan.

Kerangka sintesis ini sejalan dengan Profil Pelajar Pancasila dalam Kurikulum Merdeka yang menekankan dimensi gotong royong, kemandirian, integritas, dan bernalar kritis. Kedisiplinan menumbuhkan kemandirian, keadilan memperkuat integritas, konsistensi membangun karakter, dan fleksibilitas menumbuhkan keterampilan berpikir kritis serta adaptasi. Guru yang menerapkan keempat prinsip secara sinergis tidak hanya mengelola perilaku siswa, tetapi juga membentuk mereka menjadi individu yang siap menghadapi tantangan global.

Guru yang berhasil menyintesis keempat prinsip ini dapat dipandang sebagai arsitek ekosistem belajar. Kelas tidak lagi sekadar ruang instruksional, melainkan ruang sosial, emosional, digital, dan moral yang menuntut pengelolaan multidimensi. Setiap prinsip saling menopang, menciptakan keseimbangan antara struktur dan kebebasan, antara norma universal dan kebutuhan individual, serta antara ketegasan dan empati. Melalui sintesis ini, manajemen kelas bukan hanya tentang keteraturan, melainkan juga tentang penciptaan ruang yang mendidik, memberdayakan, dan memerdekakan.

Prinsip kedisiplinan, keadilan, konsistensi, dan fleksibilitas membentuk fondasi manajemen kelas yang utuh serta saling melengkapi. Kedisiplinan memberikan arah dan keteraturan, keadilan menjamin rasa aman sekaligus keterlibatan siswa, konsistensi membangun kepercayaan terhadap otoritas guru, sementara fleksibilitas memastikan relevansi dan keberlanjutan pembelajaran dalam konteks yang terus berubah. Keempat prinsip ini tidak berdiri secara terpisah, melainkan saling bersinergi untuk menciptakan ruang kelas yang kondusif, demokratis, dan berorientasi pada pembentukan karakter siswa. Integrasi prinsip-prinsip tersebut memperlihatkan bahwa manajemen kelas bukan sekadar mekanisme pengendalian perilaku, melainkan instrumen pedagogis yang menuntun siswa menuju regulasi diri, tanggung jawab, dan partisipasi aktif dalam proses belajar.

Sintesis prinsip-prinsip dasar pengelolaan kelas menjadi kerangka strategis bagi guru sekolah dasar dalam menghadapi tantangan abad ke-21.

Guru yang mampu menerapkannya secara seimbang berperan sebagai arsitek ekosistem belajar yang mendukung ketercapaian Profil Pelajar Pancasila, sejalan dengan semangat Kurikulum Merdeka. Penerapan prinsip tersebut membantu guru menavigasi keragaman siswa, dinamika sosial, serta transformasi digital, sambil tetap menegakkan nilai-nilai universal pendidikan. Oleh karena itu, penguatan kedisiplinan, keadilan, konsistensi, dan fleksibilitas dalam praktik manajemen kelas merupakan langkah strategis untuk menciptakan pengalaman belajar yang tidak hanya teratur dan produktif, tetapi juga humanis, inklusif, dan memerdekakan.

C. Konsep Kelas Kondusif Menurut Tokoh-tokoh Pendidikan

1. Konsep Kelas Kondusif Menurut Tokoh Klasik

Pemikiran tentang kelas kondusif telah hadir sejak para tokoh pendidikan klasik meletakkan dasar teori belajar dan perkembangan anak. Masing-masing tokoh menghadirkan perspektif yang berbeda sesuai dengan landasan filosofisnya, namun pada intinya sama-sama menekankan pentingnya interaksi positif, lingkungan belajar yang tertata, dan pengalaman belajar yang bermakna.

John Dewey, seorang filsuf pendidikan progresif, memandang kelas sebagai *miniature society*. Ia menekankan bahwa kelas yang kondusif harus memberi ruang bagi siswa untuk belajar melalui pengalaman nyata, berdialog, dan bekerja sama, sehingga mereka tidak hanya memahami pengetahuan tetapi juga menginternalisasi nilai demokrasi (Dewey, 1938/2015). Perspektif ini memperlihatkan bahwa kelas kondusif bukan semata-mata ruang fisik yang tertib, melainkan ruang sosial yang memungkinkan tumbuhnya partisipasi aktif dan kesadaran kolektif. Studi terbaru menunjukkan bahwa penerapan prinsip demokratis dalam pengelolaan kelas berkontribusi pada meningkatnya keterlibatan siswa sekaligus menurunkan gangguan perilaku (Sawyer et al., 2020).

Maria Montessori menghadirkan konsep kelas kondusif dari sudut pandang yang lebih menekankan pada kemandirian anak. Lingkungan

belajar menurut Montessori harus tertata rapi, dilengkapi dengan berbagai *learning materials*, dan memberi kebebasan kepada anak untuk memilih aktivitas sesuai minatnya. Kebebasan yang ditawarkan bukan berarti tanpa aturan, melainkan kebebasan yang terkendali dalam struktur lingkungan yang memungkinkan anak mengembangkan disiplin diri dan tanggung jawab (Montessori, 1912/2019). Penelitian mutakhir memperkuat gagasan ini, di mana siswa yang belajar di kelas berbasis pendekatan Montessori terbukti memiliki tingkat *self-regulation* lebih baik dan perhatian lebih terfokus (Lillard et al., 2021). Hal ini menegaskan bahwa kelas kondusif menuntut peran guru tidak hanya sebagai pengelola perilaku, tetapi juga sebagai perancang lingkungan belajar.

Jean Piaget menekankan aspek perkembangan kognitif sebagai dasar bagi kelas kondusif. Ia menyatakan bahwa anak usia sekolah dasar berada pada tahap operasional konkret, sehingga membutuhkan pengalaman belajar yang nyata, manipulatif, dan berhubungan dengan kehidupan sehari-hari. Kelas kondusif menurut Piaget adalah kelas yang memberi kesempatan bagi anak untuk membangun pemahaman melalui proses *assimilation* dan *accommodation* (Piaget, 1977). Prinsip ini semakin relevan ketika penelitian terkini menunjukkan bahwa *active learning* berbasis pengalaman konkret meningkatkan retensi konsep sekaligus meminimalisasi perilaku pasif di kelas (Mayer, 2020).

Lev Vygotsky menambahkan dimensi sosial dalam pemahaman kelas kondusif. Ia menekankan konsep *zone of proximal development* (ZPD), yaitu area perkembangan yang dapat dicapai siswa melalui bantuan orang lain. Kelas kondusif menurut Vygotsky adalah kelas yang memberi ruang pada interaksi sosial, kolaborasi, serta praktik *scaffolding* oleh guru maupun teman sebaya (Vygotsky, 1978/2019). Lingkungan seperti ini menciptakan peluang bagi siswa untuk mengembangkan keterampilan kognitif dan sosial sekaligus. Penelitian kontemporer mendukung hal ini dengan menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis kolaborasi meningkatkan keterampilan berpikir kritis sekaligus membangun iklim kelas yang lebih inklusif (Alzahrani, 2021).

William James menyoroti aspek psikologis kelas kondusif melalui perhatiannya pada motivasi dan fokus belajar. Ia berpendapat bahwa guru perlu merancang pembelajaran yang relevan dengan minat dan pengalaman siswa agar perhatian mereka terjaga. Kelas kondusif menurut James adalah kelas yang mampu menghubungkan materi pelajaran dengan kehidupan nyata siswa, sehingga menumbuhkan motivasi intrinsik untuk belajar (James, 1899/2017). Temuan Renninger dan Hidi (2020) memperkuat gagasan ini, di mana pembelajaran berbasis minat terbukti mengurangi distraksi sekaligus meningkatkan keterlibatan siswa.

Tokoh-tokoh klasik tersebut menghadirkan kerangka konseptual yang kaya tentang bagaimana kelas kondusif dapat diwujudkan. Dewey menekankan demokrasi dan partisipasi, Montessori menekankan kemandirian dalam kebebasan yang terstruktur, Piaget menekankan kesesuaian dengan tahap perkembangan kognitif, Vygotsky menekankan interaksi sosial dan *scaffolding*, sementara James menekankan motivasi serta perhatian. Perspektif yang beragam ini memperlihatkan bahwa kelas kondusif bukan hanya soal keteraturan fisik, tetapi juga integrasi antara aspek sosial, emosional, kognitif, dan motivasional.

Sintesis pemikiran tokoh klasik memberikan arahan yang relevan untuk guru sekolah dasar di Indonesia. Guru perlu menata ruang kelas yang rapi dan kaya aktivitas seperti yang digagas Montessori, menyediakan pengalaman konkret sesuai tahap perkembangan siswa sebagaimana ditegaskan Piaget, menumbuhkan kolaborasi dan dialog sebagaimana ditekankan Vygotsky, menjaga motivasi siswa sesuai pandangan James, sekaligus membangun budaya demokratis sebagaimana dianjurkan Dewey. Jika seluruh prinsip ini dijalankan secara sinergis, maka kelas kondusif dapat tercapai sebagai ruang belajar yang produktif, inklusif, dan bermakna.

2. Konsep Kelas Kondusif Menurut Tokoh Humanistik dan Modern

Gagasan mengenai kelas kondusif tidak berhenti pada tokoh klasik, melainkan berkembang lebih jauh melalui perspektif humanistik dan modern. Aliran ini lahir sebagai respons terhadap pendekatan yang terlalu menekankan kontrol perilaku semata. Fokusnya bergeser pada kebutuhan psikologis, motivasi intrinsik, serta iklim emosional yang mendukung perkembangan siswa secara utuh.

Carl Rogers, tokoh utama psikologi humanistik, menekankan pentingnya *student-centered learning*. Ia berpendapat bahwa kelas kondusif tercipta ketika guru menghadirkan sikap *congruence*, *empathy*, dan *unconditional positive regard*. Guru yang tulus, mampu merasakan perspektif siswa, serta memberikan penghargaan tanpa syarat akan mendorong iklim kelas yang aman dan mendukung eksplorasi diri (Rogers, 1969/2019). Konsep ini sejalan dengan temuan Cornelius-White (2020) yang menunjukkan bahwa penerapan pendekatan humanistik di kelas meningkatkan motivasi intrinsik sekaligus mengurangi perilaku negatif.

Abraham Maslow melengkapi perspektif Rogers melalui hierarki kebutuhan. Menurut Maslow, kelas kondusif harus menjamin pemenuhan kebutuhan dasar siswa, mulai dari kebutuhan fisiologis, rasa aman, rasa memiliki, penghargaan, hingga aktualisasi diri (Maslow, 1954/2020). Guru berperan menyediakan lingkungan yang memastikan siswa tidak terganggu oleh rasa lapar, rasa takut, atau ketidakamanan sosial. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa siswa yang kebutuhan dasarnya terpenuhi lebih fokus, lebih termotivasi, serta lebih mampu mencapai prestasi akademik tinggi (Ryan & Deci, 2020). Kelas kondusif, dari perspektif Maslow, adalah ruang yang menjadi tangga menuju aktualisasi diri siswa.

Rudolf Dreikurs memberikan kontribusi signifikan melalui gagasan disiplin demokratis. Ia menolak pendekatan otoriter yang hanya berfokus pada hukuman. Bagi Dreikurs, kelas kondusif adalah kelas yang membangun rasa kebersamaan melalui partisipasi siswa dalam menyusun

aturan serta pemberian konsekuensi logis alih-alih hukuman fisik (Dreikurs, 1968/2017). Konsep ini relevan dalam konteks pendidikan Indonesia yang menekankan profil Pelajar Pancasila, karena mengajarkan tanggung jawab, gotong royong, dan keadilan. Penelitian Wubbels et al. (2022) memperkuat pandangan ini dengan menunjukkan bahwa disiplin demokratis mengurangi tingkat konflik di kelas sekaligus meningkatkan iklim sosial yang positif.

Tokoh modern juga menekankan peran *social-emotional learning* (SEL) sebagai syarat kelas kondusif. SEL mengacu pada pengembangan keterampilan kesadaran diri, pengelolaan diri, empati, keterampilan sosial, dan pengambilan keputusan yang bertanggung jawab. Jennings dan Greenberg (2019) menemukan bahwa guru yang terampil mengintegrasikan SEL menciptakan kelas yang lebih inklusif, menurunkan tingkat stres siswa, dan meningkatkan hasil akademik. Perspektif ini menegaskan bahwa kelas kondusif tidak hanya mengatur perilaku, tetapi juga mendidik aspek emosional dan sosial siswa.

Konsep disiplin positif juga menjadi bagian penting dalam wacana kelas kondusif kontemporer. Alih-alih menghukum, disiplin positif mengedepankan penguatan perilaku prososial, dialog, serta pendekatan restoratif ketika konflik muncul. Nelsen (2019) menekankan bahwa kelas kondusif tercipta ketika guru menyeimbangkan kehangatan dengan ketegasan. Pendekatan ini semakin diperkuat oleh praktik *restorative circles* yang terbukti mengurangi perilaku bullying sekaligus menumbuhkan rasa tanggung jawab kolektif di kalangan siswa (González et al., 2020).

Perspektif modern juga memperhatikan dimensi digital dan teknologi. Perkembangan *blended learning* dan pemanfaatan *artificial intelligence* dalam pembelajaran menuntut guru untuk mengelola kelas tidak hanya secara fisik, tetapi juga secara virtual. Ifenthaler dan Yau (2020) menekankan pentingnya *technological adaptability* dalam menjaga kelas tetap kondusif di era digital. Guru perlu mampu menyeimbangkan

interaksi sinkron dan asinkron, memantau keterlibatan siswa melalui *learning analytics*, serta memastikan etika penggunaan teknologi tetap terjaga. Di Indonesia, hal ini sejalan dengan tuntutan Kurikulum Merdeka yang mendorong pemanfaatan teknologi untuk pembelajaran terdiferensiasi (Rochendi, 2025).

Humanisme modern juga menegaskan pentingnya perhatian terhadap trauma dan kesejahteraan psikologis siswa. Konsep *trauma-informed classroom management* menekankan bahwa kelas kondusif harus peka terhadap pengalaman traumatis yang mungkin dialami siswa, baik karena faktor keluarga maupun lingkungan sosial. Guo et al. (2021) menemukan bahwa guru yang mengadopsi pendekatan *trauma-informed* menciptakan iklim kelas lebih suportif dan mencegah terjadinya re-traumatisasi. Hal ini relevan di Indonesia, khususnya di daerah yang masih menghadapi ketidaksetaraan sosial-ekonomi atau dampak bencana alam.

Perspektif humanistik dan modern juga menggarisbawahi pentingnya diferensiasi dan inklusi. Kelas kondusif bukan hanya ruang yang aman bagi siswa rata-rata, tetapi juga bagi siswa dengan kebutuhan khusus atau latar belakang budaya minoritas. Sutisna (2024) menekankan bahwa guru perlu menata strategi kelas inklusif agar siswa dengan beragam kemampuan dapat belajar bersama tanpa diskriminasi. Pendekatan ini sejalan dengan pandangan Florian dan Spratt (2020) yang menegaskan bahwa kelas kondusif adalah kelas inklusif yang memberi ruang bagi semua siswa untuk berpartisipasi penuh.

Sintesis dari tokoh humanistik dan modern memperlihatkan bahwa kelas kondusif menuntut lebih dari sekadar kontrol perilaku. Ia memerlukan perhatian terhadap kebutuhan dasar siswa, iklim emosional yang suportif, partisipasi demokratis, penguatan karakter sosial, serta adaptasi terhadap perkembangan teknologi. Guru yang menerapkan perspektif ini bukan hanya berperan sebagai pengendali, tetapi juga sebagai fasilitator, konselor, mediator, dan sekaligus *architect of learning climate*.

3. Sintesis dan Relevansi Konsep Kelas Kondusif dengan Konteks Indonesia serta Kurikulum Merdeka

Pemikiran klasik, humanistik, dan modern mengenai kelas kondusif memperlihatkan bahwa tidak ada satu model tunggal yang dapat mengakomodasi seluruh kebutuhan siswa. Perspektif Dewey tentang demokrasi, Montessori tentang kemandirian, Piaget tentang tahap perkembangan, Vygotsky tentang interaksi sosial, Rogers tentang iklim emosional, Maslow tentang kebutuhan dasar, Dreikurs tentang disiplin demokratis, hingga pendekatan kontemporer seperti *social-emotional learning* dan disiplin positif, semuanya menyumbang elemen penting bagi pemaknaan kelas kondusif yang komprehensif. Sintesis dari beragam pandangan ini justru membuka ruang untuk menciptakan kerangka manajemen kelas yang adaptif, kontekstual, dan sesuai dengan tantangan abad ke-21.

Relevansi gagasan tersebut sangat kuat dalam konteks Indonesia, khususnya pada penerapan Kurikulum Merdeka. Kurikulum ini menekankan pembelajaran yang *student-centered*, diferensiatif, serta berorientasi pada Profil Pelajar Pancasila (Kemendikbudristek, 2022). Konsep kelas kondusif yang demokratis ala Dewey mendukung dimensi *bergotong royong*, sementara pendekatan Montessori yang menumbuhkan kemandirian sejalan dengan dimensi *mandiri*. Perspektif Piaget dan Vygotsky mendukung dimensi *bernalar kritis* melalui pembelajaran berbasis pengalaman dan kolaborasi, sedangkan Rogers dan Maslow menegaskan pentingnya dimensi *berakhlak mulia* dan *berkebinekaan global* melalui iklim kelas yang empatik, aman, dan inklusif. Dengan demikian, integrasi teori klasik dan modern menjadi fondasi praktis dalam mengimplementasikan Kurikulum Merdeka.

Konteks sosial Indonesia menghadirkan tantangan sekaligus peluang bagi penerapan kelas kondusif. Siswa sekolah dasar umumnya berada pada ruang kelas yang heterogen, baik dari segi kemampuan akademik, latar belakang sosial-ekonomi, maupun budaya. Prinsip

inklusivitas sebagaimana digarisbawahi oleh Florian dan Spratt (2020) serta ditegaskan oleh Sutisna (2024) melalui studi pembelajaran di sekolah dasar Indonesia, menuntut guru untuk menciptakan ruang belajar yang tidak diskriminatif. Hal ini tidak hanya terkait dengan penerimaan siswa berkebutuhan khusus, tetapi juga sensitivitas budaya, bahasa, serta gender. Guru yang peka terhadap keberagaman akan mampu menata kelas sebagai ruang kondusif yang benar-benar merangkul semua siswa.

Teknologi pendidikan menghadirkan dimensi baru bagi manajemen kelas kondusif di Indonesia. Pemanfaatan *artificial intelligence* dan *learning analytics* memungkinkan guru memahami kebutuhan belajar siswa secara individual, memantau keterlibatan mereka, dan merancang intervensi berbasis data (Ifenthaler & Yau, 2020). Penelitian Rochendi (2025) menegaskan bahwa integrasi AI dalam pengelolaan kelas di sekolah dasar dapat meningkatkan efektivitas manajemen pembelajaran, asalkan diimbangi dengan etika penggunaan dan kepekaan terhadap kesenjangan digital. Realitas bahwa masih banyak sekolah di daerah menghadapi keterbatasan infrastruktur membuat fleksibilitas menjadi kunci. Guru harus mampu memadukan pendekatan tradisional dengan inovasi teknologi secara proporsional, agar kelas tetap kondusif sekalipun fasilitas terbatas.

Konsep disiplin positif dan *restorative practices* juga sangat relevan di Indonesia. Budaya kolektivitas yang kuat dapat menjadi landasan penerapan *restorative circles* untuk menyelesaikan konflik antar siswa. González et al. (2020) membuktikan bahwa pendekatan restoratif efektif dalam menurunkan perilaku bullying, sementara penelitian Wubbels et al. (2022) menunjukkan dampaknya pada meningkatnya rasa tanggung jawab kolektif siswa. Praktik semacam ini sesuai dengan nilai gotong royong yang menjadi ciri khas budaya Indonesia, sekaligus mendukung pencapaian dimensi Profil Pelajar Pancasila.

Guru sebagai manajer kelas memegang peranan sentral dalam mengintegrasikan berbagai teori ke dalam praktik sehari-hari. Sutisna (2024) menekankan bahwa tantangan utama guru di sekolah dasar

Indonesia terletak pada keterbatasan waktu, beban administrasi, serta ukuran kelas yang besar. Kondisi ini menuntut guru untuk menyeimbangkan prinsip disiplin, keadilan, konsistensi, dan fleksibilitas (Rochendi, 2025). Guru yang mampu memadukan ketegasan dalam aturan, keadilan dalam perlakuan, konsistensi dalam pengambilan keputusan, serta fleksibilitas dalam merespons keragaman kebutuhan siswa akan lebih berhasil menciptakan kelas yang kondusif.

Urgensi penerapan konsep kelas kondusif semakin tinggi pada era Kurikulum Merdeka karena pendekatan ini menuntut siswa untuk lebih aktif, kritis, dan kreatif. Lingkungan belajar yang represif akan mengekang potensi siswa, sedangkan iklim belajar yang terlalu permisif berisiko menurunkan disiplin. Sintesis teori klasik dan modern membantu guru menemukan titik keseimbangan antara struktur dan kebebasan, antara pengendalian perilaku dan pemberdayaan siswa, serta antara pencapaian akademik dan pengembangan karakter.

Konsep kelas kondusif juga memiliki implikasi strategis terhadap peningkatan kualitas pendidikan dasar di Indonesia. Studi Nguyen dan Hallinger (2020) menegaskan bahwa kualitas manajemen kelas berkorelasi langsung dengan hasil belajar siswa. Ketika guru mampu menciptakan iklim kelas yang aman, suportif, dan penuh makna, maka motivasi, keterlibatan, dan capaian akademik siswa meningkat secara signifikan. Di sisi lain, kegagalan mengelola kelas akan menimbulkan gangguan yang berulang dan menurunkan mutu pendidikan. Oleh karena itu, investasi pada pelatihan guru dalam manajemen kelas berbasis teori-teori pendidikan mutakhir merupakan strategi penting bagi peningkatan kualitas SDM Indonesia.

Sintesis seluruh pemikiran klasik, humanistik, dan modern menunjukkan bahwa kelas kondusif adalah ruang belajar yang multidimensional. Ia melibatkan dimensi fisik, sosial, emosional, kognitif, moral, hingga digital. Guru sebagai arsitek ekosistem belajar perlu memadukan elemen-elemen ini sesuai konteks lokal. Relevansi Kurikulum

Merdeka justru memperkuat urgensi ini, karena hanya guru yang menguasai prinsip pengelolaan kelas secara komprehensif yang dapat benar-benar mengimplementasikan kebijakan tersebut secara efektif.

Pemaknaan kelas kondusif lahir dari dialektika gagasan para tokoh pendidikan klasik, humanistik, hingga modern, yang masing-masing menyumbang fondasi konseptual berbeda. John Dewey menekankan pentingnya demokrasi dan partisipasi, Montessori menggarisbawahi kemandirian melalui lingkungan belajar yang terstruktur, Piaget memandang kesesuaian pembelajaran dengan tahap perkembangan kognitif, Vygotsky menekankan peran interaksi sosial, sedangkan William James menyoroti motivasi dan perhatian siswa. Seluruh gagasan klasik tersebut membentuk kerangka awal tentang kelas kondusif yang menekankan keseimbangan antara aspek sosial, kognitif, dan motivasional.

Perspektif humanistik dan modern memperluas cakrawala dengan menekankan dimensi emosional dan kebutuhan dasar siswa. Rogers menegaskan bahwa kelas kondusif tercipta melalui empati, keaslian, dan penerimaan tanpa syarat, sementara Maslow menunjukkan bahwa pemenuhan kebutuhan dasar hingga aktualisasi diri menjadi prasyarat iklim belajar yang sehat. Dreikurs melalui disiplin demokratis, pendekatan *social-emotional learning*, disiplin positif, serta praktik restoratif menegaskan bahwa kelas kondusif bukan ruang represif, melainkan lingkungan yang membentuk karakter sosial, tanggung jawab, dan kesejahteraan psikologis.

Sintesis dari teori klasik, humanistik, dan modern semakin relevan ketika ditempatkan dalam konteks pendidikan Indonesia. Kurikulum Merdeka menuntut pembelajaran yang berpusat pada siswa, diferensiatif, dan berorientasi pada Profil Pelajar Pancasila. Konsep kelas kondusif memberi landasan operasional bagi guru untuk menciptakan ruang belajar yang aman, demokratis, inklusif, sekaligus adaptif terhadap perkembangan teknologi. Dengan demikian, kelas kondusif tidak hanya menjaga keteraturan, tetapi juga menjadi wahana strategis untuk menumbuhkan

karakter, membangun keterampilan abad ke-21, dan meningkatkan kualitas pendidikan dasar.

Kelas kondusif pada akhirnya adalah ruang multidimensi yang memadukan aspek fisik, sosial, emosional, kognitif, moral, dan digital. Guru berperan sebagai arsitek ekosistem belajar yang menyeimbangkan struktur dan kebebasan, ketegasan dan empati, serta aturan dan fleksibilitas. Melalui pemahaman komprehensif atas teori-teori pendidikan, guru dapat membangun kelas sebagai *learning community* yang kondusif, inovatif, nyaman, serta tertata dengan baik—suatu prasyarat esensial bagi keberhasilan pendidikan dasar di Indonesia.

4. Implikasi Praktis bagi Guru Sekolah Dasar

Pertama, guru perlu menata ruang kelas tidak sekadar sebagai tempat fisik, tetapi sebagai *learning community* yang hidup. Penataan meja kursi yang fleksibel, penyediaan sudut baca atau pojok refleksi, serta pemajangan karya siswa menjadi strategi sederhana untuk menumbuhkan rasa memiliki dan meningkatkan keterlibatan belajar (Montessori, 2019; Sutisna, 2024).

Kedua, pengelolaan perilaku hendaknya berbasis pada disiplin positif dan restoratif, bukan hukuman semata. Guru dapat membiasakan *classroom agreement* yang disusun bersama siswa, menerapkan konsekuensi logis, serta memfasilitasi *restorative circles* untuk menyelesaikan konflik. Langkah ini menumbuhkan rasa tanggung jawab, keterampilan sosial, sekaligus meminimalkan perilaku destruktif (González et al., 2020; Wubbels et al., 2022).

Ketiga, pemenuhan kebutuhan dasar dan emosional siswa harus menjadi prioritas. Guru dapat menciptakan suasana kelas yang aman, ramah, dan inklusif dengan memperhatikan perbedaan latar belakang, kondisi keluarga, maupun kebutuhan khusus. Perhatian sederhana seperti menyapa, mendengar keluhan, atau memberi penghargaan kecil atas usaha siswa terbukti meningkatkan motivasi intrinsik (Ryan & Deci, 2020).

Keempat, strategi pembelajaran diferensiatif dan kolaboratif harus dipraktikkan secara konsisten. Guru dapat memanfaatkan prinsip *zone of proximal development* dengan memberikan *scaffolding* berupa bimbingan bertahap, mengelompokkan siswa secara heterogen untuk proyek kolaboratif, serta menggunakan teknologi sederhana seperti kuis digital atau *blended learning* untuk memantau perkembangan siswa (Ifenthaler & Yau, 2020; Rochendi, 2025).

Kelima, guru dituntut memiliki refleksi profesional berkelanjutan. Penerapan prinsip disiplin, keadilan, konsistensi, dan fleksibilitas (Rochendi, 2025) dapat dijadikan instrumen evaluasi diri. Guru yang mau mengevaluasi praktik pengelolaan kelasnya, baik melalui catatan observasi, umpan balik siswa, maupun diskusi sejawat, akan mampu terus memperbaiki kualitas manajemen kelasnya.

Akhirnya, guru perlu menanamkan nilai-nilai Profil Pelajar Pancasila secara kontekstual dalam setiap interaksi kelas. Demokrasi ala Dewey dapat dihidupkan melalui diskusi kelompok, kemandirian ala Montessori ditumbuhkan lewat tugas individu berbasis proyek, kolaborasi ala Vygotsky diwujudkan dalam kerja tim, sementara empati ala Rogers dijalankan dalam interaksi harian. Dengan demikian, kelas kondusif tidak hanya meningkatkan mutu pembelajaran, tetapi juga menjadi ruang pembentukan karakter siswa Indonesia yang berakhlak, kritis, kreatif, mandiri, gotong royong, dan berkebinekaan global.

D. Relevansi Teori Pengelolaan Kelas dengan Kurikulum Merdeka

1. Landasan Teoretis Keterkaitan Teori Pengelolaan Kelas dan Kurikulum Merdeka

Pemahaman mengenai relevansi teori pengelolaan kelas dengan kebijakan Kurikulum Merdeka berawal dari kesadaran bahwa kelas merupakan ekosistem kompleks yang dipengaruhi faktor kognitif, emosional, sosial, dan kultural. Kurikulum Merdeka menekankan pembelajaran yang berpihak pada siswa, menumbuhkan kreativitas, serta

memperkuat Profil Pelajar Pancasila. Arah kebijakan ini tidak dapat dijalankan secara efektif tanpa landasan teori pengelolaan kelas yang kuat, karena teori menyediakan kerangka konseptual yang menuntun guru dalam mengambil keputusan pedagogis sehari-hari (Emmer & Sabornie, 2021).

Kerangka klasik dari teori *behaviorism* yang digagas oleh Skinner menegaskan pentingnya penguatan positif dan negatif untuk membentuk perilaku. Strategi seperti pemberian penghargaan atau konsekuensi logis masih relevan bagi pembelajaran berbasis proyek pada Kurikulum Merdeka, sebab motivasi ekstrinsik dapat menjadi pintu masuk menuju motivasi intrinsik siswa (Marzano, 2020). Meskipun pendekatan ini sering dianggap terlalu mekanistik, bukti empiris menunjukkan bahwa penguatan perilaku yang konsisten dapat meminimalkan gangguan di kelas dan menciptakan suasana belajar kondusif (Simonsen et al., 2021).

Teori kontrol klasik yang menekankan keteraturan melalui aturan dan konsistensi tetap memiliki peranan penting. Kurikulum Merdeka memang memberi ruang kebebasan belajar, tetapi kebebasan tidak mungkin tercapai tanpa struktur yang jelas. Guru berperan sebagai figur otoritatif yang menata ruang belajar agar siswa memahami batasan sekaligus peluang untuk bereksplorasi. Struktur ini, apabila dikombinasikan dengan pendekatan humanistik, melahirkan ruang aman yang mendorong otonomi siswa (Wubbels et al., 2022).

Pendekatan humanistik Carl Rogers memperluas horizon dengan menekankan iklim kelas positif melalui empati, keaslian, dan penerimaan tanpa syarat. Kurikulum Merdeka menuntut guru menghadirkan pembelajaran yang memanusiakan hubungan dan memberi ruang suara serta pilihan siswa. Konsep *unconditional positive regard* yang diperkenalkan Rogers menegaskan bahwa siswa akan lebih mudah berkembang bila merasa diterima sepenuhnya sebagai individu. Studi mutakhir menunjukkan bahwa iklim emosional yang positif meningkatkan keterlibatan akademik dan kesejahteraan psikologis siswa (Cornelius-White, 2020).

Abraham Maslow memberikan perspektif berbeda melalui hierarki kebutuhan yang menempatkan kebutuhan fisiologis, rasa aman, afiliasi, penghargaan, dan aktualisasi diri sebagai prasyarat pertumbuhan. Kurikulum Merdeka yang mendorong pembelajaran kontekstual akan sulit tercapai bila guru tidak memperhatikan kebutuhan dasar siswa. Anak yang lapar atau merasa tidak aman akan sulit terlibat aktif dalam pembelajaran berbasis proyek. Teori Maslow menegaskan relevansi pentingnya *well-being* siswa sebagai prasyarat ketercapaian tujuan kurikulum (Ryan & Deci, 2020).

Dimensi interaksional juga memperkuat keterhubungan teori dan kebijakan. Doyle menegaskan bahwa kelas adalah arena interaksi multidimensional yang simultan dan tak terduga. Konsep *withitness* atau kepekaan guru terhadap dinamika kelas menjadi relevan pada Kurikulum Merdeka yang memberi ruang fleksibilitas. Guru dituntut memiliki kemampuan membaca situasi, mengantisipasi potensi gangguan, dan mengatur interaksi sehingga diferensiasi pembelajaran berjalan efektif (Emmer & Sabornie, 2021).

Teori ekologi Bronfenbrenner menggarisbawahi keterkaitan kelas dengan sistem sosial lebih luas, mulai dari mikrosistem keluarga hingga makrosistem kebijakan nasional. Implementasi Kurikulum Merdeka menegaskan kolaborasi antara sekolah, orang tua, dan komunitas lokal sebagai bagian integral. Siswa belajar bukan hanya di ruang kelas, melainkan juga melalui interaksi dengan masyarakat. Pandangan ekologi ini memperkuat pentingnya guru sebagai *cultural broker* yang menjembatani nilai sekolah dan lingkungan sosial siswa (Rochendi, 2025).

Perspektif konstruktivisme sosial Vygotsky menemukan relevansi paling jelas pada Kurikulum Merdeka. Konsep *zone of proximal development* dan *scaffolding* mendukung pembelajaran berdiferensiasi yang diusung kebijakan ini. Guru berperan memberikan bantuan tepat waktu, kemudian melepasnya secara bertahap agar siswa dapat mandiri. Pendekatan ini mendukung pencapaian dimensi *bernalar kritis* dan *kreatif* dalam Profil Pelajar Pancasila (OECD, 2023).

Jean Piaget, meskipun berasal dari aliran klasik, juga menyumbang pemahaman penting melalui tahap perkembangan kognitif. Guru yang memahami keterbatasan dan potensi siswa pada tahap *concrete operational* akan lebih mudah merancang proyek yang realistis, misalnya melalui eksperimen sains sederhana atau pemecahan masalah sehari-hari. Kurikulum Merdeka memberi ruang luas untuk *experiential learning*, dan teori Piaget membantu memastikan bahwa pengalaman yang diberikan sesuai tahap perkembangan anak (Sutisna, 2024).

Prinsip disiplin positif dan *restorative practices* menutup deretan teori modern yang relevan. Strategi ini menekankan tanggung jawab, refleksi, dan pemulihan hubungan alih-alih hukuman. Kurikulum Merdeka yang berlandaskan nilai kemerdekaan belajar sangat sejalan dengan praktik ini, karena siswa diajak memahami konsekuensi dan belajar memperbaiki diri. Penelitian González et al. (2020) membuktikan bahwa pendekatan restoratif mengurangi kasus bullying sekaligus meningkatkan rasa kebersamaan.

Konteks Indonesia menghadirkan tantangan khusus. Ukuran kelas besar, keterbatasan sarana, serta disparitas antarwilayah menuntut guru mampu mengombinasikan teori klasik dan modern secara kreatif. Disiplin berbasis kontrol tetap diperlukan untuk menjaga ketertiban, tetapi harus dibalut empati ala Rogers, pemenuhan kebutuhan ala Maslow, serta diferensiasi berbasis konstruktivisme sosial. Relevansi teori pengelolaan kelas terletak pada kemampuannya menuntun guru menyelaraskan kebijakan makro Kurikulum Merdeka dengan realitas mikro ruang kelas di sekolah dasar.

2. Dimensi Praktis Aplikasi Teori dalam Strategi Kurikulum Merdeka

Implementasi Kurikulum Merdeka di ruang kelas tidak mungkin dilepaskan dari landasan teoretis pengelolaan kelas yang telah dipaparkan pada bagian sebelumnya. Teori hanya akan bermakna apabila diterjemahkan menjadi strategi konkret yang dapat dilaksanakan guru

ketika berhadapan dengan keragaman siswa, dinamika sosial, serta tuntutan pembelajaran abad ke-21. Oleh karena itu, dimensi praktis menjadi jembatan yang menghubungkan konsep teoretis dengan kenyataan pedagogis sehari-hari.

Strategi pertama yang menegaskan relevansi teori adalah diferensiasi pembelajaran. Prinsip konstruktivisme sosial yang diperkenalkan Vygotsky menuntun guru merancang pembelajaran sesuai *zone of proximal development* setiap siswa. Dalam konteks Kurikulum Merdeka, guru diminta menyusun modul ajar yang fleksibel agar setiap anak dapat belajar sesuai potensi dan kebutuhannya. Penelitian terbaru menegaskan bahwa diferensiasi meningkatkan keterlibatan dan hasil belajar, khususnya di kelas dengan tingkat heterogenitas tinggi (Tomlinson & Murphy, 2021).

Aplikasi berikutnya adalah penerapan disiplin positif. Teori kontrol klasik menekankan aturan yang konsisten, sementara pendekatan humanistik menggarisbawahi empati. Perpaduan keduanya membentuk praktik disiplin positif yang mendorong siswa memahami konsekuensi perilaku sekaligus mengembangkan tanggung jawab diri. Kurikulum Merdeka mengedepankan kebebasan belajar yang tidak dapat berjalan tanpa disiplin positif sebagai fondasi. Studi González et al. (2020) menunjukkan bahwa strategi ini menurunkan perilaku menyimpang sekaligus memperkuat iklim emosional kelas.

Integrasi *social-emotional learning* (SEL) juga menjadi praktik penting. Rogers menekankan iklim kelas positif melalui penerimaan tanpa syarat, sementara Maslow menyoroti kebutuhan afiliasi dan penghargaan. Keduanya relevan untuk mengembangkan kompetensi sosial-emosional siswa, seperti kesadaran diri, regulasi emosi, dan empati. Kurikulum Merdeka menempatkan dimensi *beriman, bertakwa, dan berakhlak mulia* serta *gotong royong* sebagai bagian Profil Pelajar Pancasila, yang hanya dapat dicapai bila SEL diintegrasikan dalam aktivitas belajar (Jennings & Greenberg, 2020).

Dimensi praktis lain adalah penggunaan pendekatan berbasis proyek (*project-based learning*). Piaget menekankan pentingnya pengalaman konkret, sedangkan Dewey menganggap kelas sebagai miniatur masyarakat demokratis. Pembelajaran berbasis proyek memungkinkan siswa memecahkan masalah nyata, bekerja sama, dan menginternalisasi nilai-nilai sosial. Kurikulum Merdeka yang mempromosikan *projek penguatan profil pelajar Pancasila* mempertegas relevansi teori ini. Penelitian internasional menunjukkan bahwa *project-based learning* meningkatkan keterampilan kolaborasi, kreativitas, serta motivasi intrinsik siswa (Holmes et al., 2021).

Penggunaan teknologi pendidikan menambahkan dimensi baru pada praktik pengelolaan kelas. Teori ekologi Bronfenbrenner menegaskan bahwa kelas tidak dapat dilepaskan dari konteks sosial dan teknologi. Guru dituntut mengelola interaksi sinkron dan asinkron melalui *blended learning*, memanfaatkan *learning analytics*, serta menjaga etika digital. Studi Ifenthaler dan Yau (2020) menunjukkan bahwa pemanfaatan analitik pembelajaran membantu guru memahami pola keterlibatan siswa, mengantisipasi masalah, dan merancang intervensi tepat waktu. Hal ini sejalan dengan arah Kurikulum Merdeka yang membuka ruang integrasi teknologi untuk memperkuat personalisasi belajar.

Pendekatan restoratif juga relevan secara praktis. Teori Dreikurs mengenai disiplin demokratis menegaskan pentingnya partisipasi siswa dalam menetapkan aturan. Guru dapat memfasilitasi *restorative circles* sebagai wadah dialog, sehingga konflik antar siswa tidak diselesaikan dengan hukuman semata tetapi melalui pemulihan hubungan. Strategi ini mencerminkan nilai demokrasi dan keadilan yang ditekankan Kurikulum Merdeka. Penelitian terbaru di sekolah dasar menunjukkan bahwa praktik restoratif mengurangi tingkat perundungan sekaligus meningkatkan rasa kepemilikan terhadap komunitas belajar (Wachtel, 2019).

Pemenuhan kebutuhan dasar siswa sebagaimana dijelaskan Maslow juga menuntut penerapan praktis. Guru perlu memastikan lingkungan kelas

aman, sehat, dan mendukung kesejahteraan psikologis siswa. Misalnya, menyediakan waktu istirahat yang cukup, menciptakan suasana kelas yang bebas dari ancaman, serta memberikan apresiasi terhadap pencapaian sekecil apa pun. Strategi ini bukan sekadar teknis, melainkan syarat agar pembelajaran Kurikulum Merdeka yang menekankan kebebasan berpikir dapat berlangsung efektif. Studi Ryan dan Deci (2020) menegaskan bahwa keterlibatan akademik lebih tinggi ketika kebutuhan dasar siswa terpenuhi.

Aspek keadilan dan konsistensi yang berasal dari teori kontrol klasik juga mendapat wujud praktis. Guru harus konsisten menerapkan aturan tanpa diskriminasi, sekaligus adil dalam memberikan kesempatan belajar. Kurikulum Merdeka yang menekankan keberpihakan pada siswa justru memerlukan keseimbangan antara keadilan formal dan keadilan substantif. Hal ini berarti perlakuan yang sama tidak selalu identik dengan perlakuan yang adil; diferensiasi justru adalah bentuk keadilan dalam pembelajaran (Rochendi, 2025).

Refleksi guru atas praktik pengelolaan kelas juga tidak kalah penting. Teori interaksional Doyle menegaskan bahwa kelas penuh dengan simultanitas dan ketidakpastian. Oleh karena itu, guru perlu membangun budaya refleksi berkelanjutan, baik melalui catatan harian, umpan balik siswa, maupun kolaborasi sejawat. Kurikulum Merdeka yang menekankan kemerdekaan belajar bagi guru sejalan dengan praktik refleksi yang menjadikan guru pembelajar sepanjang hayat. Penelitian Sutisna (2024) menunjukkan bahwa guru yang rutin melakukan refleksi mampu lebih cepat menyesuaikan strategi pengelolaan kelas sesuai kebutuhan siswa.

Akhirnya, seluruh dimensi praktis tersebut menegaskan bahwa teori pengelolaan kelas bukan sekadar bahan bacaan, melainkan fondasi yang membimbing keputusan pedagogis. Kurikulum Merdeka yang berpihak pada siswa membutuhkan penerjemahan teori menjadi strategi nyata yang membentuk ekosistem kelas kondusif, inklusif, dan inovatif. Kombinasi disiplin positif, SEL, proyek kolaboratif, teknologi, pendekatan restoratif, pemenuhan kebutuhan dasar, keadilan, serta refleksi guru menjadi pilar

yang memastikan implementasi kurikulum berjalan tidak hanya administratif, tetapi transformatif.

3. Sintesis Kritis dan Relevansi Teori dengan Konteks Indonesia

Perbincangan tentang teori pengelolaan kelas dan relevansinya terhadap Kurikulum Merdeka menemukan titik krusial ketika diposisikan dalam konteks Indonesia. Negara ini menghadapi kompleksitas berupa keragaman budaya, kondisi sosial ekonomi yang timpang, serta kesenjangan fasilitas pendidikan antara kota dan desa. Teori-teori klasik, humanistik, interaksional, dan modern tidak dapat diterapkan secara tekstual, melainkan memerlukan sintesis kritis yang mempertimbangkan realitas lokal. Sintesis inilah yang memungkinkan Kurikulum Merdeka menjadi lebih dari sekadar dokumen kebijakan, melainkan praktik pedagogis yang membumi.

Struktur kontrol yang ditawarkan teori klasik tetap relevan pada sekolah dasar di daerah dengan jumlah siswa besar dan sumber daya terbatas. Namun, kontrol yang terlalu kaku berisiko mematikan kreativitas. Oleh karena itu, perpaduan dengan pendekatan humanistik yang menekankan empati dan pengakuan atas individualitas siswa menjadi jalan tengah yang produktif. Kurikulum Merdeka menuntut guru memberikan ruang kebebasan belajar, tetapi kebebasan itu hanya dapat bermakna apabila disokong disiplin positif yang jelas dan konsisten (Marzano, 2020; González et al., 2020).

Perpaduan teori Maslow dan Rogers menggarisbawahi kebutuhan menghadirkan iklim kelas yang ramah, aman, dan penuh penerimaan. Konteks Indonesia yang kaya budaya menuntut guru menjadi fasilitator yang menghargai keragaman. Kurikulum Merdeka menekankan Profil Pelajar Pancasila, yang salah satunya adalah *berkebinekaan global*. Penerapan prinsip ini tidak cukup dengan aktivitas simbolis, melainkan memerlukan strategi manajemen kelas yang menumbuhkan rasa hormat terhadap perbedaan. Guru dapat, misalnya, mendorong siswa berdiskusi lintas perspektif atau bekerja sama dalam kelompok heterogen. Hasil

penelitian menunjukkan bahwa iklim kelas inklusif meningkatkan motivasi intrinsik dan mengurangi perilaku diskriminatif (Ryan & Deci, 2020; Sutisna, 2024).

Dari perspektif interaksional, Doyle menegaskan bahwa kelas adalah arena kompleks penuh simultanitas. Situasi kelas Indonesia yang sering menghadirkan kejutan, seperti ketidakhadiran siswa karena faktor keluarga atau keterbatasan fasilitas, menuntut guru mengembangkan *withitness*. Konsep ini merujuk pada sensitivitas guru dalam membaca tanda-tanda kecil yang berpotensi mengganggu keteraturan kelas. Kurikulum Merdeka yang memberi ruang otonomi justru menegaskan pentingnya kepekaan ini, karena guru tidak lagi terikat pada satu pola instruksi seragam, melainkan dituntut mengatur dinamika kelas secara adaptif (Emmer & Sabornie, 2021).

Kerangka ekologi Bronfenbrenner memberikan pemahaman bahwa pengelolaan kelas tidak berdiri sendiri. Relasi siswa dengan keluarga, komunitas lokal, dan kebijakan nasional turut memengaruhi iklim belajar. Konteks Indonesia yang menjunjung tinggi gotong royong menuntut guru berperan sebagai *cultural broker* yang menjembatani nilai sekolah dengan budaya masyarakat. Implementasi Kurikulum Merdeka yang mendorong *projek penguatan profil pelajar Pancasila* membuka peluang bagi kolaborasi sekolah dan komunitas dalam mengembangkan kelas sebagai pusat pembelajaran berbasis nilai lokal sekaligus universal (Rochendi, 2025).

Teori konstruktivisme sosial Vygotsky menemukan momentum ketika guru berhadapan dengan kebutuhan diferensiasi di kelas heterogen. Konsep *scaffolding* relevan untuk membantu siswa yang tertinggal, sementara siswa berprestasi didorong melampaui zona nyaman. Kebijakan Kurikulum Merdeka yang memberi ruang diferensiasi mempertegas fungsi teori ini. Penelitian terbaru di sekolah dasar Indonesia menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis kelompok kecil dan bimbingan bertahap meningkatkan keterlibatan akademik serta memperkuat keterampilan kolaborasi (OECD, 2023).

Peran teknologi pendidikan menambahkan tantangan sekaligus peluang. Teori ekologi menempatkan teknologi sebagai bagian tak terpisahkan dari makrosistem. Kurikulum Merdeka menekankan integrasi teknologi untuk memperkuat personalisasi belajar. Namun, kesenjangan digital masih menjadi hambatan nyata di Indonesia. Guru dituntut mampu mengelola kelas digital secara seimbang, menggunakan *learning management system* untuk memantau keterlibatan sekaligus memastikan interaksi tatap muka tetap bernilai. Studi Ifenthaler dan Yau (2020) menegaskan bahwa analitik pembelajaran dapat membantu guru membuat keputusan berbasis data, meski tetap perlu kepekaan etis dan pedagogis.

Pendekatan restoratif juga sangat relevan bagi konteks Indonesia, di mana nilai kekeluargaan dan harmoni sosial dijunjung tinggi. Konflik antar siswa tidak cukup diselesaikan melalui hukuman, melainkan melalui dialog yang memulihkan relasi. Kurikulum Merdeka yang menekankan nilai kemerdekaan belajar selaras dengan praktik ini. Guru dapat memfasilitasi *restorative dialogue* agar siswa belajar bertanggung jawab atas tindakannya sekaligus mengembangkan keterampilan empati. Studi Wachtel (2019) menunjukkan bahwa praktik restoratif mengurangi tingkat konflik dan meningkatkan rasa kepemilikan terhadap komunitas belajar.

Sintesis teori klasik dan modern menunjukkan bahwa pengelolaan kelas yang relevan bagi Kurikulum Merdeka tidak bersifat tunggal. Disiplin positif, keadilan, konsistensi, fleksibilitas, SEL, diferensiasi, teknologi, serta pendekatan restoratif merupakan mosaik yang harus dikelola guru secara terpadu. Tantangan besar muncul ketika guru dihadapkan pada keterbatasan pelatihan, sarana, dan beban administratif. Oleh karena itu, penguatan kapasitas guru menjadi syarat mutlak agar teori tidak berhenti di ranah konsep, melainkan terwujud dalam praktik (Emmer & Sabornie, 2021; Rochendi, 2025).

Kurikulum Merdeka membuka ruang otonomi bagi guru untuk menjadi arsitek pembelajaran. Teori pengelolaan kelas memberi peta jalan agar kebebasan itu tidak menjerumuskan pada kekacauan, melainkan

menghasilkan inovasi yang berakar pada kebutuhan nyata siswa. Sintesis antara struktur dan kebebasan, antara kontrol dan empati, antara aturan dan fleksibilitas, merupakan kunci menciptakan kelas yang kondusif, inovatif, dan adaptif. Hanya dengan sintesis kritis itulah Kurikulum Merdeka dapat menjadi wahana transformasi pendidikan yang tidak sekadar administratif, melainkan humanis dan berdaya ubah.

Teori pengelolaan kelas, baik yang bersifat klasik, humanistik, interaksional, maupun kontemporer, memiliki relevansi kuat sebagai landasan implementasi Kurikulum Merdeka. Prinsip-prinsip seperti disiplin positif, keadilan, konsistensi, dan fleksibilitas tetap menjadi fondasi, namun diperkaya oleh pendekatan modern seperti *social-emotional learning*, konstruktivisme sosial, serta praktik restoratif. Sintesis dari berbagai teori tersebut memberikan arah bagi guru agar mampu mengelola kelas sebagai ekosistem belajar yang aman, inklusif, dan berdaya ubah.

Konteks Indonesia yang majemuk mempertegas urgensi penerjemahan teori ke dalam strategi praktis. Kurikulum Merdeka menuntut diferensiasi pembelajaran, integrasi teknologi, penguatan profil pelajar Pancasila, serta kolaborasi dengan lingkungan sekitar. Teori-teori pengelolaan kelas memberikan perangkat konseptual yang dapat diterjemahkan guru menjadi praktik nyata, seperti *project-based learning*, penggunaan *learning analytics*, restorative circles, dan pembelajaran berbasis empati. Hal ini menunjukkan bahwa teori tidak berhenti pada tataran normatif, melainkan hadir sebagai pemandu adaptasi di kelas yang dinamis dan penuh keragaman.

Keseluruhan uraian menegaskan bahwa keberhasilan Kurikulum Merdeka sangat dipengaruhi kemampuan guru mengintegrasikan teori pengelolaan kelas dalam praktik sehari-hari. Teori menjadi peta konseptual yang menuntun guru mengelola ruang fisik, sosial, emosional, dan digital kelas secara harmonis. Relevansi teori dengan kurikulum terletak pada kapasitasnya menyeimbangkan kebebasan dan struktur, empati dan

kontrol, aturan dan fleksibilitas. Oleh karena itu, penguatan kapasitas guru melalui pelatihan berkelanjutan, refleksi profesional, dan kolaborasi sejawat menjadi prasyarat utama agar Kurikulum Merdeka benar-benar terwujud sebagai instrumen transformasi pendidikan.

E. Kesimpulan

Teori pengelolaan kelas menyediakan lensa untuk memahami dan menata dinamika belajar yang kompleks. Aliran klasik—seperti *behaviorism* (Pavlov–Skinner), kontrol dan disiplin, serta psikologi pendidikan awal (Thorndike, Piaget, Vygotsky, Dewey)—menawarkan fondasi tentang pembentukan perilaku, struktur aturan, tahap perkembangan kognitif, dan fungsi sosial kelas. Sumbangan kuncinya ialah gagasan penguatan (reinforcement), kejelasan prosedur, rutinitas, serta kesesuaian tugas dengan tahap perkembangan anak. Perkembangan modern memperkaya kerangka ini melalui *humanistic education* (Rogers, Maslow), *social-emotional learning* (SEL), konstruktivisme sosial, *restorative practices*, hingga manajemen berbasis teknologi (AI, *learning analytics*, *blended learning*). Inti pergeseran modern adalah menempatkan relasi, kesejahteraan psikologis, dan partisipasi siswa sebagai prasyarat keteraturan yang berkelanjutan, bukan sekadar akibat dari kontrol eksternal. Keseluruhan spektrum teori menciptakan palet strategi—dari struktur dan konsekuensi hingga empati, dialog, dan personalisasi—yang dapat diracik sesuai konteks kelas.

Kedisiplinan dalam kerangka esensial bukan identik dengan hukuman, melainkan proses pedagogis untuk membentuk regulasi diri. Penguatan positif, rutinitas yang dipahami bersama, serta konsekuensi yang logis dan proporsional mendorong kebiasaan belajar yang stabil. Keadilan menuntut perlakuan setara yang substantif: kesempatan proporsional sesuai kebutuhan, partisipasi siswa dalam merumuskan aturan, dan transparansi keputusan agar lahir rasa memiliki. Konsistensi menjadi wajah operasional dari keadilan—aturan, umpan balik, dan apresiasi diterapkan stabil lintas waktu dan individu, sehingga otoritas guru

dipersepsi legitimated, bukan sekadar formal. Fleksibilitas melengkapi tiga prinsip lain sebagai kemampuan adaptif merespons perbedaan, perubahan situasi, serta kejutan kelas tanpa kehilangan arah tujuan. Sintesis keempat prinsip itu memastikan keteraturan yang manusiawi: tertib karena dipahami dan dimaknai, bukan karena ditakuti.

Konsep kelas kondusif menurut Dewey menekankan kelas sebagai *miniature society*—ruang demokratis yang melatih kerja sama, dialog, dan tanggung jawab. Montessori menonjolkan lingkungan yang terstruktur rapi namun memberi kebebasan terkendali agar lahir kemandirian dan disiplin diri. Piaget mengingatkan kesesuaian pengalaman belajar dengan tahap *concrete operational* siswa sekolah dasar; Vygotsky menambahkan pentingnya *scaffolding* dan *zone of proximal development* lewat interaksi sosial. Rogers menegaskan iklim emosional positif melalui empati, keaslian, dan penerimaan tanpa syarat; Maslow menunjukkan prasyarat kebutuhan dasar—aman, diterima, dihargai—sebagai tangga menuju aktualisasi. Perspektif kontemporer melengkapi melalui SEL, disiplin positif, dan praktik restoratif untuk memulihkan relasi alih-alih memperkuat siklus hukuman. Benang merahnya: kelas kondusif lahir dari keseimbangan desain lingkungan, struktur aktivitas, kualitas relasi, serta ruang partisipasi siswa.

Esensi manajemen modern ialah memindahkan titik berat dari "mengendalikan perilaku" menuju "membangun kapasitas dan agensi". SEL menumbuhkan kesadaran diri, pengelolaan emosi, empati, dan keterampilan relasional—kompetensi yang langsung menurunkan konflik dan meningkatkan keterlibatan. Praktik restoratif mengganti paradigma pelanggaran sebagai "siapa yang salah dan hukuman apa" menjadi "siapa terdampak dan pemulihan apa" sehingga tercipta budaya tanggung jawab kolektif. Konstruktivisme sosial mengoperasikan kelas sebagai komunitas penyusunan makna: tugas autentik, kerja kelompok heterogen, dan *dialogic teaching* yang memberi suara pada siswa. Teknologi—AI, *learning analytics*, *blended/hybrid learning*—menopang personalisasi,

monitoring keterlibatan, dan intervensi dini; namun tetap harus disaring oleh etik, keadilan, dan tujuan pedagogis. Hasilnya ialah pengelolaan yang proaktif, berempati, berbasis data, dan berorientasi pertumbuhan.

Prinsip-prinsip dasar perlu diturunkan ke keputusan harian guru. Perumusan *class agreement* secara partisipatif meneguhkan keadilan prosedural sekaligus memudahkan konsistensi penegakan. Penguatan positif dan umpan balik spesifik menjaga kedisiplinan tanpa merusak relasi, sementara konsekuensi logis meneguhkan akuntabilitas. Diferensiasi struktur tugas, tempo, dan dukungan mewujudkan fleksibilitas yang adil: perlakuan berbeda untuk mencapai standar yang sama. *Withitness*—kepekaan situasional guru—menjembatani teori dan praktik: membaca tanda awal gangguan, mengalihkan momentum, serta menjaga *academic learning time*. Dokumentasi sederhana (catatan insiden, data keterlibatan, refleksi mingguan) mengubah manajemen kelas menjadi siklus perbaikan berkelanjutan.

Relevansi terhadap Kurikulum Merdeka tampak langsung pada tuntutan *student agency*, diferensiasi, projek penguatan Profil Pelajar Pancasila, dan integrasi teknologi. Struktur dasar dari teori klasik memastikan kelas tetap tertib sebagai prasyarat eksplorasi; pendekatan humanistik menjamin iklim aman dan bermakna; konstruktivisme sosial menyediakan desain kolaboratif; SEL dan praktik restoratif menegakkan budaya empatik dan tanggung jawab. Prinsip keadilan dan fleksibilitas menjawab keberagaman konteks Indonesia: ukuran kelas besar, disparitas sumber daya, dan heterogenitas budaya. Teknologi memperluas jangkauan diferensiasi dan pemantauan, sementara etika dan literasi digital menjaga praktik yang inklusif. Seluruhnya menyatu untuk mengubah kebebasan belajar dari slogan menjadi praktik terarah.

Sintesis terakhir dapat dirumuskan sebagai matriks "struktur–relasi–agensi–data". Struktur (kedisiplinan, konsistensi) memberi kejelasan ekspektasi; relasi (keadilan, empati, SEL) menciptakan rasa aman; agensi (fleksibilitas, partisipasi, konstruktivisme) menumbuhkan kepemilikan;

data (observasi, *learning analytics*) menuntun keputusan. Guru yang mengoperasikan matriks ini akan menata kelas sebagai ekosistem belajar yang kondusif, demokratis, dan berkelanjutan. Esensi teoritiknya: perilaku tertib lahir dari kombinasi nilai, desain, dan kebiasaan; substansi praktisnya: keputusan manajerial selalu berpihak pada perkembangan akademik sekaligus sosial-emosional. Relevansi kebijakannya: Kurikulum Merdeka menemukan pijakan operasional agar tujuan profil pelajar tercapai secara nyata—terukur, manusiawi, dan kontekstual.

DAFTAR PUSTAKA

Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge.

Alzahrani, M. G. (2021). The effect of using collaborative learning on developing critical thinking skills in higher education. *Journal of Educational Research and Practice*, *11*(1), 21–34. https://doi.org/10.5590/JERAP.2021.11.1.02

Arends, R. I. (2021). *Learning to teach* (11th ed.). McGraw-Hill.

Biesta, G. (2020). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.

Black, P., & Wiliam, D. (2019). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *26*(5), 537–573. https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1669402

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

CASEL. (2020). *What is SEL?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. https://casel.org

Caponetto, I., Earp, J., & Ott, M. (2019). Gamification and education: A literature review. *Computers in Human Behavior*, *99*, 131–144. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.027

Chen, X., Zou, D., Cheng, G., & Xie, H. (2021). Detecting latent topics and trends in educational technologies over four decades using structural topic modeling: A retrospective of all volumes of

Computers & Education. *Computers & Education, 163*, 104–109. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104109

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

Cornelius-White, J. (2020). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 77*(1), 113–143. https://doi.org/10.3102/003465430298563

Crosnoe, R., & Benner, A. D. (2016). Children at school. In M. H. Bornstein & T. Leventhal (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., pp. 268–304). Wiley.

Daniels, H. (2020). *Vygotsky and pedagogy*. Routledge.

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

Demirbilek, M. (2020). Investigating the effect of technology-enhanced learning environments on student engagement. *Interactive Technology and Smart Education, 17*(4), 455–471. https://doi.org/10.1108/ITSE-04-2020-0052

Dewey, J. (2015). *Experience and education*. Free Press. (Original work published 1938)

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 392–431). Macmillan.

Doyle, W. (2021). Classroom organization and management revisited. *Educational Researcher, 50*(7), 473–482. https://doi.org/10.3102/0013189X211048113

Dreikurs, R. (2017). *Psychology in the classroom*. Harper & Row. (Original work published 1968)

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2015). 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

Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2017). *Classroom management for middle and high school teachers* (10th ed.). Pearson.

Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (2021). *Handbook of classroom management* (3rd ed.). Routledge.

Evans, K., & Vaandering, D. (2016). *The little book of restorative justice in education: Fostering responsibility, healing, and hope in schools*. Good Books.

Floridi, L., & Cowls, 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., & Spratt, J. (2020). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education, 35*(2), 198–210. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1727362

Geng, G., Law, L., & Niu, X. (2019). Student engagement in a flipped classroom: Exploring self-regulated learning. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 16*(3), 1–17. https://doi.org/10.53761/1.16.3.6

González, T., Sattler, H., & Buth, A. J. (2020). New directions in whole-school restorative justice implementation. *Conflict Resolution Quarterly, 37*(4), 257–273. https://doi.org/10.1002/crq.21247

Graham, C. R. (2020). Blended learning models. In M. G. Moore & W. C. Diehl (Eds.), *Handbook of distance education* (4th ed., pp. 173–188). Routledge.

Greenfield, D. (2020). Schools, communities and social capital. *Cambridge Journal of Education, 50*(2), 127–145. https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1629712

Gregory, A., Hafen, C. A., Ruzek, E., Mikami, A. Y., Allen, J. P., & Pianta, R. C. (2021). Closing the racial discipline gap in classrooms by changing teacher practice. *School Psychology Review, 50*(2–3), 206–221. https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1862625

Hammond, J., & Gibbons, P. (2021). *Scaffolding: Teaching and learning in language and literacy education*. Primary English Teaching Association.

Hattie, J. (2021). *Visible learning: A synthesis of over 1,600 meta-analyses relating to achievement* (rev. ed.). Routledge.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2020). Cyberbullying: Identification, prevention, and response. *Cyberbullying Research Center*. https://cyberbullying.org

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2021). *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 to support study success in higher education: A systematic review. *Educational Technology Research and Development, 68*(4), 1961–1990. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09788-z

James, W. (2017). *Talks to teachers on psychology: And to students on some of life's ideals*. CreateSpace. (Original work published 1899)

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2019). 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

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2019). Cooperative learning: The foundation for active learning. *Active Learning in Higher Education, 20*(1), 4–18. https://doi.org/10.1177/1469787418821177

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

Kenrick, D. T., Griskevicius, V., Neuberg, S. L., & Schaller, M. (2020). Renovating the pyramid of needs: Contemporary extensions built upon ancient foundations. *Perspectives on Psychological Science, 5*(3), 292–314. https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2010.01167.x

Kurniawati, A., & Rochman, A. (2023). Integrating local cultural values into classroom management: Evidence from Indonesian elementary schools. *Indonesian Journal of Educational Research, 12*(2), 55–70.

Li, J., & Julian, M. (2022). Social-emotional learning in online contexts: Challenges and opportunities. *Journal of Online Learning Research, 8*(1), 21–40.

Lickona, T. (2019). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam.

Lillard, A. S., Heise, M. J., Richey, E. M., Tong, X., Hart, A., & Bray, P. M. (2021). Montessori preschool elevates and equalizes child outcomes: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology, 12*, 667406. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.667406

Liu, C., & Wang, Q. (2020). Collaborative learning in the digital era: Insights from constructivist approaches. *Educational Research Review, 28*, 100–118. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100287

Marzano, R. J. (2020). *The new art and science of classroom management*. Solution Tree Press.

Maslow, A. H. (2020). *Motivation and personality*. Harper & Row. (Original work published 1954)

McLeod, S. (2020). Maslow's hierarchy of needs. *Simply Psychology*. https://www.simplypsychology.org/maslow.html

Montessori, M. (2019). *The Montessori method*. Andesite Press. (Original work published 1912)

Moore, M. G., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2021). E-learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education, 14*(2), 129–135. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100728

Morrison, B., Blood, P., & Thorsborne, M. (2019). *Practising restorative justice in schools: Beyond the fear of punishment*. Federation Press.

Nelsen, J. (2020). *Positive discipline* (4th ed.). Harmony.

Nguyen, D., & Hallinger, P. (2020). Teacher capacity for school improvement: A Southeast Asian perspective. *Teaching and Teacher Education, 93*, 103–112. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103112

OECD. (2023). *OECD future of education and skills 2030: Conceptual learning framework*. OECD Publishing.

Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews, 7*(1), 1–55. https://doi.org/10.4073/csr.2011.4

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

Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. Viking.

Rochendi, E. (2024). *Problematika pembelajaran di sekolah dasar: Sebuah catatan reflektif*. ITERA Press.

Rochendi, E. (2025). *Pengelolaan deep learner di sekolah dasar*. ITERA Press.

Rochman, A., & Kurniawati, A. (2022). Restorative discipline in Indonesian classrooms: Practices and challenges. *Journal of Educational Policy and Practice, 15*(2), 77–92.

Rogers, C. (2019). *Freedom to learn*. Merrill. (Original work published 1969)

Rogers, C., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn* (3rd ed.). Merrill.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101–860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Saarento, S., Garandeau, C. F., & Salmivalli, C. (2021). Classroom-level determinants of bullying: Teacher practices and classroom climate. *Journal of School Psychology, 87*, 12–24. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.04.004

Santrock, J. W. (2021). *Educational psychology* (7th ed.). McGraw-Hill.

Sawyer, R. K., Johnson, J. T., & Pope, K. R. (2020). The effects of democratic classrooms on student engagement. *Journal of Educational Psychology, 112*(5), 923–939. https://doi.org/10.1037/edu0000405

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children, 27*(1), 137–155. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007

Sheridan, S. M., Holmes, S. R., Smith, T. E., & Moen, A. L. (2020). Family-school partnerships in context: Parent and teacher perceptions of parent engagement. *School Psychology, 35*(6), 602–612. https://doi.org/10.1037/spq0000348

Simonsen, B., Myers, D., & Freeman, J. (2021). Supporting and responding to behavior: Evidence-based classroom strategies for teachers. *Journal of Positive Behavior Interventions, 23*(2), 90–104. https://doi.org/10.1177/1098300720976368

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

Sutisna. (2024). *Problematika pembelajaran di sekolah dasar: Sebuah catatan reflektif*. ITERA Press.

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

Tomlinson, C. A. (2019). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (3rd ed.). ASCD.

Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R. B. (2016). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review, 8*(4), 302–327. https://doi.org/10.1111/jftr.12165

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

Vygotsky, L. S. (2019). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. (Original work published 1978)

Wachtel, T. (2019). *Restorative practices and the new thinking in school discipline*. International Institute for Restorative Practices.

Wentzel, K. R. (2020). Teacher-student relationships and academic motivation. *Journal of Educational Psychology, 112*(8), 1412–1425. https://doi.org/10.1037/edu0000461

Wubbels, T., Brekelmans, M., & Mainhard, T. (2022). Teacher-student relationships and classroom management. *Educational Psychology Review, 34*(2), 387–412. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09611-y

Zehr, H. (2015). *The little book of restorative justice* (revised & updated). Good Books.

Zimmerman, B. J. (2021). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. *Contemporary Educational Psychology, 66*, 101–968. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101968

Zinsser, K. M., Weissberg, R. P., Domitrovich, C. E., & Durlak, J. A. (2019). Social-emotional learning: History, theory, and practice. In J. A. Durlak et al. (Eds.), *Handbook of social and emotional learning* (pp. 3–19). Guilford Press.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

BAB III
KARAKTERISTIK KELAS YANG KONDUSIF, INOVATIF, DAN NYAMAN

A. Indikator Kelas yang Kondusif dan Tertata

1. Dimensi Konseptual dan Fisik.

Kelas kondusif pada hakikatnya merepresentasikan ruang belajar yang tidak hanya menyediakan kenyamanan fisik, tetapi juga mencerminkan harmoni psikologis, sosial, dan pedagogis yang memungkinkan proses pembelajaran berlangsung optimal. Konsep ini mengakar pada pandangan bahwa lingkungan belajar merupakan faktor penting yang memengaruhi motivasi, interaksi, dan pencapaian akademik siswa. Teori ekologi pendidikan menegaskan bahwa konteks ruang kelas memiliki pengaruh signifikan terhadap perilaku dan hasil belajar siswa karena setiap komponen ruang, baik yang bersifat material maupun relasional, berinteraksi secara sistemik membentuk ekosistem pembelajaran (Bronfenbrenner, 2019).

Keteraturan ruang kelas merupakan salah satu indikator utama terciptanya suasana kondusif. Penataan bangku, meja guru, papan tulis, serta media belajar harus disusun secara strategis agar mendukung aksesibilitas, visibilitas, dan partisipasi aktif siswa. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa konfigurasi ruang kelas yang fleksibel mampu meningkatkan kolaborasi, mengurangi potensi gangguan, serta menumbuhkan rasa kepemilikan siswa terhadap ruang belajar (Barrett et al., 2021). Di Indonesia, kebijakan *Merdeka Belajar* juga menekankan bahwa ruang belajar sebaiknya tidak kaku, melainkan disesuaikan dengan kebutuhan, gaya belajar, serta karakteristik peserta didik (Kemendikbudristek, 2022).

Kenyamanan fisik tidak dapat diabaikan ketika membicarakan indikator kelas kondusif. Aspek pencahayaan, sirkulasi udara, kebersihan, dan tingkat kebisingan turut memengaruhi kualitas konsentrasi siswa. Studi internasional membuktikan bahwa ruang kelas dengan ventilasi memadai, pencahayaan alami yang cukup, serta kontrol akustik yang baik berdampak pada peningkatan konsentrasi dan hasil akademik siswa (Earthman, 2019). Sementara itu, riset di sekolah dasar Indonesia menegaskan bahwa kualitas fisik ruang kelas yang terawat memberi kontribusi terhadap semangat belajar dan keterlibatan emosional siswa (Rochendi, 2025).

Penggunaan warna dalam desain ruang kelas juga menjadi indikator penting. Warna-warna lembut seperti biru muda atau hijau terbukti menurunkan tingkat stres dan meningkatkan kenyamanan emosional, sedangkan warna-warna cerah seperti kuning dapat merangsang kreativitas dan energi belajar (Ulrich, 2020). Guru dan manajemen sekolah yang peka terhadap psikologi warna dapat menciptakan atmosfer ruang belajar yang mendukung kebutuhan akademik sekaligus afektif siswa.

Keberadaan sarana teknologi pendidikan saat ini menjadi bagian integral dari indikator kelas kondusif. Penempatan proyektor, layar interaktif, serta perangkat digital harus direncanakan agar tidak menimbulkan distraksi sekaligus tetap mudah diakses. Konsep *blended learning* yang berkembang pesat mengharuskan ruang kelas dirancang untuk memfasilitasi transisi antara pembelajaran tatap muka dan daring secara mulus (Ifenthaler & Yau, 2020). Penelitian terbaru di Indonesia juga menegaskan bahwa pengelolaan perangkat teknologi di ruang kelas berkontribusi pada terciptanya iklim belajar yang lebih inklusif, inovatif, dan partisipatif (Sutisna, 2024).

Kebersihan dan kerapian merupakan indikator nyata lain dari kelas yang tertata. Siswa cenderung lebih mudah mengembangkan disiplin diri dan tanggung jawab ketika berada di ruang yang terorganisasi rapi. Guru yang konsisten melibatkan siswa dalam menjaga kebersihan kelas,

misalnya melalui jadwal piket, tidak hanya menciptakan ruang belajar nyaman, tetapi juga menanamkan nilai karakter berupa gotong royong dan tanggung jawab sosial (Syahrir et al., 2023). Keteraturan ini menjadi penting dalam konteks Profil Pelajar Pancasila yang menekankan pada integritas, kemandirian, dan kerja sama.

Hubungan antara keteraturan fisik dan perilaku belajar siswa telah dikaji secara luas. Kelas yang terstruktur rapi mendorong keterlibatan aktif karena siswa merasa memiliki batasan yang jelas namun tetap diberi ruang untuk berkreasi. Doyle (2021) menyebut fenomena ini sebagai *classroom ecology*, di mana interaksi antara aturan, tata ruang, dan peran guru menciptakan pola stabilitas dan prediktabilitas. Pola ini memberikan rasa aman bagi siswa untuk mengekspresikan diri sekaligus mengurangi potensi konflik.

Ketersediaan media pembelajaran yang tertata juga menjadi indikator penting. Perpustakaan mini kelas, sudut baca, papan pajangan karya siswa, serta kotak refleksi harian berfungsi sebagai sarana partisipasi aktif. Kajian mutakhir menunjukkan bahwa keteraturan dalam menampilkan hasil karya siswa tidak hanya menumbuhkan rasa percaya diri, tetapi juga menciptakan iklim akademik yang menghargai proses belajar (Marzano, 2020). Di Indonesia, guru yang mempraktikkan pendekatan ini terbukti mampu meningkatkan keterlibatan siswa terutama pada jenjang sekolah dasar (Risal et al., 2022).

Pengelolaan kursi dan meja yang dapat berubah sesuai kebutuhan kegiatan juga mencerminkan indikator kelas yang kondusif. Model *flexible seating* memberikan kesempatan siswa memilih posisi belajar sesuai kenyamanan dan preferensinya, baik untuk bekerja individu maupun berkolaborasi. Penelitian di sekolah dasar Amerika Serikat menunjukkan bahwa pendekatan ini meningkatkan fokus dan motivasi siswa, serta menurunkan perilaku mengganggu (Gremmen et al., 2019). Adaptasi konsep ini di Indonesia perlu memperhatikan keterbatasan sarana dan

budaya sekolah, namun tetap relevan sebagai upaya menciptakan ruang belajar yang adaptif.

Perluasan indikator kelas kondusif tidak hanya terbatas pada aspek material, tetapi juga mencakup sistem dokumentasi dan tata kelola kelas. Catatan harian guru mengenai dinamika perilaku siswa, penggunaan papan pengumuman digital, serta jadwal visual kegiatan kelas menjadi bentuk keteraturan administratif yang mendukung proses pedagogis. Studi terbaru menegaskan bahwa dokumentasi kelas yang rapi mempermudah guru dalam melakukan refleksi, evaluasi, serta diferensiasi strategi pembelajaran (Black & Wiliam, 2019).

2. Indikator Psikologis, Sosial, dan Pedagogis

Rasa aman psikologis menempati posisi sentral dalam pembentukan kelas yang kondusif. Ketika siswa merasa bebas dari ancaman, baik ancaman fisik maupun verbal, maka keberanian untuk berekspresi dan mengambil risiko intelektual dapat tumbuh. Studi lintas negara membuktikan bahwa *psychological safety* berhubungan positif dengan kreativitas, partisipasi aktif, serta keterbukaan terhadap umpan balik (Kahn, 2020). Di Indonesia, guru yang berhasil menumbuhkan rasa aman cenderung lebih mudah mengarahkan siswa pada kegiatan eksploratif sesuai semangat *Merdeka Belajar* (Rochendi, 2025).

Atmosfer emosional kelas tidak hanya dibentuk oleh sikap guru, tetapi juga oleh pola interaksi antar siswa. Hubungan yang didasarkan pada rasa saling menghormati, empati, dan kepercayaan menjadi indikator bahwa kelas telah berfungsi sebagai komunitas belajar. Model *social-emotional learning* atau SEL menegaskan pentingnya kompetensi kesadaran diri, pengelolaan emosi, empati, keterampilan sosial, dan pengambilan keputusan yang bertanggung jawab (CASEL, 2022). Guru yang menanamkan praktik SEL dalam rutinitas harian terbukti mampu menurunkan perilaku agresif sekaligus meningkatkan prestasi akademik siswa (Durlak et al., 2020).

Keteraturan perilaku siswa menjadi indikator lain yang sering kali menandai apakah kelas benar-benar kondusif. Tata tertib yang jelas, konsisten, dan disepakati bersama menciptakan rasa memiliki terhadap aturan. Prinsip keadilan dan konsistensi sebagaimana ditegaskan oleh Emmer dan Sabornie (2021) mendorong terbentuknya iklim kelas yang stabil sekaligus demokratis. Guru tidak hanya bertindak sebagai pengendali disiplin, melainkan sebagai fasilitator yang melibatkan siswa dalam menyusun aturan dan konsekuensi logis. Praktik ini memperkuat rasa tanggung jawab siswa dan menurunkan resistensi terhadap regulasi.

Lingkungan sosial kelas yang sehat juga tercermin melalui keterlibatan aktif semua siswa tanpa ada yang terpinggirkan. Konsep inklusivitas menuntut guru memperhatikan kebutuhan beragam latar belakang, baik gender, status sosial, maupun kemampuan akademik. Penelitian terbaru menegaskan bahwa kelas yang inklusif memperlihatkan peningkatan signifikan dalam motivasi, keterlibatan, dan solidaritas antar siswa (Florian, 2021). Hal ini selaras dengan tujuan Profil Pelajar Pancasila yang menekankan nilai kebhinekaan global dan gotong royong sebagai pilar utama pendidikan.

Interaksi antara guru dan siswa merupakan indikator penting yang menggambarkan sejauh mana kelas tertata secara pedagogis. Guru yang menunjukkan *withitness* atau kesadaran penuh terhadap dinamika kelas, sebagaimana dijelaskan Doyle (2021), dapat mencegah konflik sebelum membesar sekaligus mempertahankan fokus belajar. Pendekatan interaksional ini menjadikan guru bukan sekadar instruktur, melainkan mediator yang peka terhadap sinyal verbal dan nonverbal siswa. Kepekaan ini memastikan setiap anak merasa diperhatikan dan dihargai, yang pada akhirnya menciptakan atmosfer pembelajaran yang humanis.

Kualitas komunikasi dua arah menegaskan indikator kelas kondusif dari sisi pedagogis. Dialog terbuka antara guru dan siswa, serta antar siswa, mendorong terbangunnya budaya belajar kolaboratif. Vygotsky (2019) menekankan bahwa interaksi sosial merupakan dasar perkembangan

kognitif karena melalui dialog, siswa dapat menginternalisasi pengetahuan baru melalui zona perkembangan proksimal. Praktik *scaffolding* atau pemberian dukungan sementara yang kemudian dilepas secara bertahap terbukti efektif meningkatkan pemahaman konseptual dan rasa percaya diri siswa (Hammond, 2020).

Ruang kelas yang kondusif juga tercermin dari keterlibatan siswa dalam pengambilan keputusan. Partisipasi ini tidak hanya meningkatkan otonomi belajar, tetapi juga menumbuhkan identitas demokratis sejak dini. Kajian terbaru mengenai *student agency* menunjukkan bahwa siswa yang diberi kesempatan menyusun target belajar, memilih metode eksplorasi, serta merefleksikan hasil kerja lebih termotivasi secara intrinsik (OECD, 2023). Praktik partisipatif semacam ini relevan untuk mendukung kebijakan Kurikulum Merdeka yang menempatkan siswa sebagai pusat dari pengalaman belajar.

Aspek motivasi intrinsik merupakan indikator berikutnya. Teori *self-determination* menekankan bahwa kebutuhan akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan harus dipenuhi agar siswa memiliki motivasi yang sehat (Deci & Ryan, 2020). Guru yang memberikan umpan balik konstruktif, menyediakan ruang eksplorasi, serta menciptakan rasa kebersamaan dalam kelas terbukti mampu memelihara motivasi jangka panjang siswa. Kondisi ini membedakan kelas yang sekadar tertib dengan kelas yang benar-benar kondusif untuk pertumbuhan pribadi.

Penguatan positif menjadi instrumen nyata yang memperlihatkan keteraturan pedagogis. Pemberian pujian, pengakuan atas usaha, serta penghargaan sederhana dapat memperkuat perilaku yang diharapkan. Marzano (2020) menunjukkan bahwa strategi penguatan positif lebih efektif dalam jangka panjang dibanding hukuman karena mendorong perkembangan regulasi diri. Di Indonesia, praktik ini sering diintegrasikan melalui sistem apresiasi harian, seperti papan bintang atau jurnal capaian pribadi, yang terbukti meningkatkan kehadiran dan partisipasi siswa (Sutisna, 2024).

Keseimbangan antara struktur dan fleksibilitas juga menandai kelas kondusif. Aturan yang jelas tanpa memberi ruang bagi adaptasi akan menjadikan suasana kaku, sementara fleksibilitas tanpa struktur dapat menimbulkan kekacauan. Tomlinson (2021) menegaskan bahwa diferensiasi pembelajaran menuntut guru menyeimbangkan aturan universal kelas dengan kebutuhan unik tiap individu. Kelas yang tertata adalah kelas yang mampu menjaga disiplin sekaligus memberi ruang untuk kreativitas dan inovasi siswa.

Kehangatan interpersonal dari guru menjadi indikator tak kalah penting. Sikap empati, kesabaran, dan perhatian pada detail personal siswa menciptakan ikatan emosional yang mendalam. Cornelius-White (2020) membuktikan bahwa hubungan positif guru-siswa berkontribusi pada prestasi akademik, motivasi, dan kesejahteraan psikologis. Guru yang menghadirkan kehangatan tidak hanya membangun iklim kelas kondusif, tetapi juga memperkuat fondasi pendidikan karakter.

Evaluasi berkelanjutan terhadap iklim kelas juga merupakan indikator keteraturan yang sering terabaikan. Guru yang rutin melakukan refleksi, baik melalui catatan lapangan maupun umpan balik siswa, menunjukkan keterampilan manajerial yang adaptif. Black dan Wiliam (2019) menekankan bahwa asesmen formatif tidak hanya berguna untuk mengukur capaian akademik, tetapi juga untuk memantau dinamika kelas, interaksi sosial, serta kebutuhan emosional siswa. Kelas kondusif pada akhirnya adalah kelas yang terus dikaji dan diperbarui melalui siklus refleksi dan aksi.

3. Sintesis Indikator Kelas Kondusif dan Tertata

a. Sintesis dan Relevansi

Keterpaduan antara indikator fisik, psikologis, sosial, dan pedagogis membentuk kerangka komprehensif mengenai kelas yang kondusif dan tertata. Dimensi fisik menyediakan fondasi berupa ruang yang nyaman, bersih, dan fleksibel, sementara dimensi psikologis menumbuhkan rasa

aman serta motivasi intrinsik. Lingkungan sosial yang inklusif memperkuat solidaritas dan kebersamaan, sedangkan dimensi pedagogis memastikan arah pembelajaran tetap terjaga melalui struktur, komunikasi, dan strategi diferensiasi. Keseluruhan indikator ini saling berkelindan membentuk ekosistem kelas yang berfungsi tidak hanya sebagai ruang akademik, tetapi juga sebagai arena pembentukan karakter dan kepribadian siswa (Doyle, 2021).

Kurikulum Merdeka yang saat ini diimplementasikan di Indonesia menegaskan relevansi indikator tersebut. Filosofi *student agency* menuntut ruang kelas yang mampu memberi kesempatan siswa untuk mengambil keputusan, berefleksi, dan berpartisipasi aktif dalam proses belajar. Guru diharapkan tidak hanya menguasai materi, tetapi juga memiliki kecakapan sosial-emosional untuk mengelola iklim kelas yang demokratis. Studi terbaru menegaskan bahwa keberhasilan implementasi Kurikulum Merdeka sangat dipengaruhi oleh kapasitas guru dalam menciptakan suasana belajar yang adaptif, partisipatif, dan bermakna (Kemendikbudristek, 2022).

Profil Pelajar Pancasila memperkuat kebutuhan akan kelas kondusif. Nilai gotong royong, kebhinekaan global, dan kemandirian hanya dapat tumbuh apabila ruang kelas menyediakan pengalaman interaksi yang sehat dan teratur. Guru yang mengintegrasikan nilai-nilai tersebut ke dalam praktik manajemen kelas menunjukkan peran ganda: sebagai pengelola proses pembelajaran sekaligus pembentuk identitas kebangsaan. Penelitian di sekolah dasar Indonesia mengungkap bahwa penerapan strategi manajemen berbasis nilai meningkatkan kohesi sosial siswa serta menurunkan kecenderungan perilaku diskriminatif (Syahrir et al., 2023).

b. Tantangan Implementasi

Hambatan struktural masih menjadi kendala dalam mewujudkan kelas kondusif di berbagai daerah. Ukuran kelas yang besar, keterbatasan sarana fisik, serta disparitas akses teknologi menurunkan peluang terciptanya ruang belajar ideal. Guru di sekolah dengan jumlah siswa di

atas empat puluh orang sering menghadapi kesulitan untuk menerapkan prinsip diferensiasi, apalagi menciptakan iklim personalisasi belajar (Barrett et al., 2021). Hal ini menegaskan perlunya kebijakan afirmatif untuk mengurangi ketimpangan distribusi sumber daya pendidikan.

Selain faktor struktural, kesiapan guru dalam aspek kompetensi sosial-emosional juga menjadi tantangan. Banyak guru masih memaknai pengelolaan kelas semata sebagai kontrol perilaku ketimbang penciptaan iklim positif. Perubahan paradigma ini membutuhkan dukungan pelatihan berkelanjutan agar guru memahami peran mereka sebagai fasilitator pembelajaran yang humanis. Penelitian mutakhir menunjukkan bahwa *teacher professional development* yang berfokus pada *classroom climate* berdampak signifikan terhadap keterlibatan siswa dan prestasi akademik (Marzano, 2020).

Tekanan administratif turut menyulitkan guru untuk menjaga konsistensi manajemen kelas. Waktu yang habis untuk pelaporan, pengisian dokumen, serta tuntutan birokratis sering mengurangi kesempatan refleksi dan inovasi. Guru yang terbebani administrasi cenderung mengambil jalan pintas berupa pendekatan disiplin kaku, alih-alih mengembangkan strategi partisipatif. Kajian internasional menunjukkan bahwa beban kerja berlebih berhubungan erat dengan penurunan kualitas manajemen kelas (Schleicher, 2020).

c. Rekomendasi Strategis

Penguatan kapasitas guru menjadi prioritas utama dalam menciptakan kelas kondusif. Pelatihan yang terstruktur mengenai *positive discipline*, *restorative practices*, dan *social-emotional learning* perlu diperluas agar guru memiliki keterampilan praktis menghadapi keragaman perilaku siswa. Integrasi modul-modul pelatihan berbasis kasus nyata sekolah dasar akan memperkaya kompetensi guru sekaligus menumbuhkan kepekaan kontekstual (Durlak et al., 2020).

Dukungan infrastruktur pendidikan tidak boleh diabaikan. Pemerintah dan sekolah perlu berinvestasi pada perbaikan fisik ruang

kelas, penyediaan perangkat teknologi yang merata, serta sistem pemeliharaan berkelanjutan. Upaya ini selaras dengan temuan bahwa kualitas fisik ruang kelas memiliki korelasi langsung dengan performa akademik siswa (Earthman, 2019). Sekolah yang terawat baik tidak hanya meningkatkan kenyamanan belajar, tetapi juga memberi pesan simbolis tentang pentingnya pendidikan.

Kolaborasi antara guru, orang tua, dan komunitas menjadi faktor kunci lain. Kelas kondusif tidak dapat berdiri sendiri tanpa dukungan ekosistem sosial yang lebih luas. Orang tua yang terlibat aktif dalam kegiatan sekolah membantu memperkuat konsistensi nilai antara rumah dan sekolah. Kajian terbaru menunjukkan bahwa keterlibatan komunitas meningkatkan kepatuhan siswa terhadap aturan serta memperkuat rasa memiliki terhadap lingkungan belajar (Florian, 2021).

Pemanfaatan teknologi berbasis *learning analytics* dapat digunakan untuk mendukung keteraturan kelas. Data mengenai kehadiran, keterlibatan, serta pola partisipasi siswa membantu guru dalam mengambil keputusan berbasis bukti. Ifenthaler dan Yau (2020) menegaskan bahwa teknologi *data-driven* mampu mengidentifikasi siswa yang berisiko tertinggal sehingga intervensi dapat dilakukan lebih dini. Meskipun demikian, etika penggunaan data tetap harus diperhatikan agar teknologi tidak mengurangi dimensi kemanusiaan pendidikan.

Kelas kondusif dan tertata merupakan hasil dari sinergi indikator fisik, psikologis, sosial, dan pedagogis yang saling melengkapi. Dimensi fisik menyediakan kenyamanan dasar, dimensi psikologis memastikan rasa aman dan motivasi, dimensi sosial menciptakan solidaritas dan inklusivitas, sementara dimensi pedagogis menjamin arah belajar terkelola secara sistematis. Keempat dimensi ini bila dirangkai bersama akan menghasilkan ruang belajar yang produktif, demokratis, dan humanis.

Relevansi konsep ini terhadap Kurikulum Merdeka dan Profil Pelajar Pancasila menegaskan bahwa pengelolaan kelas bukan sekadar keterampilan teknis, melainkan strategi fundamental untuk menumbuhkan

generasi yang berdaya, berkarakter, dan adaptif. Tantangan implementasi memang nyata, mulai dari keterbatasan sarana, beban administrasi, hingga kesiapan guru. Namun, melalui pelatihan berkelanjutan, dukungan infrastruktur, keterlibatan komunitas, serta pemanfaatan teknologi, kelas kondusif dapat diwujudkan secara lebih luas.

Guru pada akhirnya berperan sebagai arsitek ekosistem belajar yang menyeimbangkan struktur dan fleksibilitas, otoritas dan empati, aturan universal dan kebutuhan individual. Peran inilah yang akan menentukan apakah ruang kelas sekadar menjadi tempat belajar formal, atau justru menjadi ruang kehidupan yang menumbuhkan potensi penuh setiap anak Indonesia menuju masyarakat yang berpengetahuan, berkarakter, dan berdaya saing global.

B. Suasana Belajar yang Nyaman: Aspek Fisik, Emosional, dan Sosial

Kenyamanan belajar sering dipandang sebagai syarat dasar bagi tercapainya tujuan pendidikan yang bermakna. Konsep ini tidak sekadar merujuk pada ketiadaan gangguan, tetapi mencakup keterpaduan kondisi fisik ruang belajar, iklim emosional yang positif, serta relasi sosial yang mendukung partisipasi setiap siswa. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa kualitas suasana belajar memiliki korelasi langsung terhadap motivasi, keterlibatan akademik, dan capaian hasil belajar (Emmer & Sabornie, 2021). Oleh karena itu, menciptakan suasana nyaman bukan lagi menjadi tambahan, melainkan inti dari manajemen kelas yang efektif.

Aspek fisik ruang belajar menjadi dimensi pertama yang menegaskan kenyamanan. Tata letak meja dan kursi, pencahayaan, ventilasi udara, serta kebersihan ruangan memengaruhi konsentrasi dan suasana hati siswa. Kajian internasional membuktikan bahwa pencahayaan alami dan sirkulasi udara yang baik berhubungan dengan peningkatan fokus serta penurunan stres siswa (Barrett et al., 2021). Di Indonesia, keterbatasan sarana masih menjadi tantangan, namun guru kreatif mampu mengoptimalkan ruang sederhana melalui penataan kursi fleksibel,

penempatan karya siswa di dinding, serta penggunaan warna yang hangat sehingga tercipta nuansa ramah dan menyenangkan (Sutisna, 2024).

Fasilitas pendukung seperti teknologi juga memperkuat aspek fisik kenyamanan kelas. Penggunaan proyektor, *interactive whiteboard*, serta akses internet yang stabil memudahkan guru mengintegrasikan berbagai sumber belajar. Teknologi pendidikan tidak hanya meningkatkan variasi media, tetapi juga menumbuhkan keterlibatan aktif siswa. Ifenthaler dan Yau (2020) menekankan bahwa pemanfaatan *learning analytics* mampu membantu guru membaca pola keterlibatan siswa sehingga strategi manajemen kelas dapat disesuaikan. Implementasi teknologi yang tepat guna membuat suasana belajar lebih adaptif sekaligus relevan dengan konteks abad ke-21.

Ruang belajar yang nyaman secara fisik juga ditandai oleh fleksibilitas penataan. Sistem *flexible seating* misalnya, memberi kebebasan siswa memilih posisi belajar yang sesuai gaya belajarnya, sehingga meningkatkan otonomi dan rasa memiliki terhadap ruang kelas. Studi terbaru menegaskan bahwa kebijakan fleksibel semacam ini berdampak positif pada keterlibatan akademik dan kebahagiaan siswa (Beattie, 2022). Bagi guru sekolah dasar, fleksibilitas tata ruang sering kali menjadi strategi ampuh untuk mengakomodasi aktivitas beragam, mulai dari diskusi kelompok, eksperimen sains, hingga kegiatan seni.

Dimensi emosional turut menentukan kenyamanan suasana belajar. Rasa aman psikologis atau *psychological safety* menjadi pondasi utama agar siswa berani bertanya, mencoba, dan bahkan melakukan kesalahan tanpa takut dihakimi. Kahn (2020) menegaskan bahwa rasa aman ini berkaitan erat dengan keberanian mengambil risiko intelektual yang esensial dalam pembelajaran bermakna. Guru yang menumbuhkan sikap empati, kesabaran, serta kehangatan interpersonal lebih mungkin berhasil membangun kelas yang kondusif. Di konteks Indonesia, penelitian menunjukkan bahwa siswa yang merasa didukung secara emosional oleh guru cenderung lebih aktif dalam diskusi dan memiliki tingkat stres akademik lebih rendah (Rochaendi, 2025).

Keberhasilan membangun iklim emosional positif bergantung pada kualitas interaksi guru-siswa. Cornelius-White (2020) menekankan pentingnya *unconditional positive regard*, kehangatan, serta komunikasi terbuka dalam meningkatkan prestasi dan motivasi. Guru yang mempraktikkan penguatan positif, seperti pujian atas usaha dan pengakuan atas perbaikan, mampu membangun harga diri siswa. Suasana emosional yang sehat tidak hanya mendukung capaian akademik, tetapi juga memelihara kesehatan mental dan ketangguhan siswa menghadapi tantangan belajar.

Dimensi sosial dari suasana belajar menegaskan pentingnya relasi antar siswa. Kelas yang nyaman secara sosial ditandai oleh rasa saling menghormati, solidaritas, serta ketiadaan diskriminasi. Vygotsky (2019) menekankan bahwa interaksi sosial merupakan sarana utama perkembangan kognitif, sehingga suasana kolaboratif mendorong terciptanya *scaffolding* alami di antara siswa. Praktik *cooperative learning* terbukti meningkatkan rasa kebersamaan sekaligus prestasi akademik, karena setiap anggota kelompok merasa memiliki tanggung jawab bersama (Gillies, 2020).

Keterlibatan sosial juga terlihat pada inklusivitas. Lingkungan belajar yang nyaman harus mampu merangkul keberagaman latar belakang sosial, budaya, gender, maupun kemampuan akademik. Florian (2021) menunjukkan bahwa kelas inklusif memperlihatkan peningkatan signifikan pada motivasi belajar serta interaksi positif antar siswa. Kebijakan Kurikulum Merdeka yang menekankan diferensiasi pembelajaran memberi ruang luas bagi guru untuk memastikan setiap anak mendapatkan kesempatan yang setara dalam berpartisipasi.

Keteraturan sosial diperkuat melalui penerapan prinsip keadilan dan konsistensi. Emmer dan Sabornie (2021) menjelaskan bahwa aturan yang disusun partisipatif, ditegakkan konsisten, dan dipersepsi adil oleh siswa berfungsi menjaga stabilitas suasana kelas. Rasa keadilan memperkuat kepercayaan siswa kepada guru, sementara konsistensi menumbuhkan

prediktabilitas yang menenangkan. Situasi ini menciptakan rasa nyaman karena siswa memahami batasan sekaligus kebebasan yang dimiliki.

Iklim sosial yang nyaman tidak hanya bergantung pada regulasi, tetapi juga pada kesempatan bagi siswa untuk membangun *student agency*. OECD (2023) menegaskan bahwa siswa yang memiliki kesempatan untuk berpartisipasi dalam pengambilan keputusan kelas menunjukkan motivasi intrinsik lebih tinggi. Guru yang melibatkan siswa dalam menetapkan tujuan belajar, menyusun aturan, serta merefleksikan capaian menciptakan rasa kepemilikan yang mendalam terhadap lingkungan belajar. Kondisi ini membuat kelas tidak hanya tertib, tetapi juga demokratis dan humanis.

Suasana belajar yang nyaman pada akhirnya merupakan hasil dari integrasi ketiga aspek: fisik, emosional, dan sosial. Ketiganya tidak dapat berdiri sendiri, melainkan saling menopang dalam menciptakan ekosistem pendidikan yang berdaya. Lingkungan fisik yang terawat memberi dukungan nyata, iklim emosional yang hangat menyediakan rasa aman, sedangkan hubungan sosial yang sehat memperkuat kebersamaan. Integrasi ini menghasilkan kelas yang tidak hanya kondusif secara akademik, tetapi juga memfasilitasi tumbuhnya karakter, empati, dan kemandirian siswa.

a. Pendalaman Indikator Suasana Belajar Nyaman

Kenyamanan belajar yang bersifat fisik sering dimulai dari kualitas ruang kelas yang sesuai standar ergonomi. Kursi dan meja yang tidak proporsional berpotensi menimbulkan kelelahan fisik serta mengurangi konsentrasi siswa. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa desain furnitur sekolah yang ergonomis meningkatkan daya tahan konsentrasi dan meminimalkan gangguan kesehatan postural pada anak (Nor & Ismail, 2021). Guru dapat memanfaatkan prinsip ergonomi ini dengan cara sederhana, misalnya mengatur ketinggian kursi sesuai usia atau memberikan pilihan posisi duduk untuk menyesuaikan kebutuhan individu.

Sirkulasi udara dan kualitas akustik juga menjadi faktor yang sering terabaikan namun berpengaruh besar terhadap kenyamanan. Suhu ruangan yang terlalu panas atau kebisingan dari luar kelas mengurangi efektivitas pembelajaran. Studi internasional menunjukkan bahwa kelas dengan kualitas udara buruk mengalami penurunan performa kognitif siswa hingga 15% (Chatzidiakou et al., 2020). Optimalisasi ventilasi alami, pemasangan kipas atau pendingin, serta penataan ruang untuk mengurangi kebisingan merupakan langkah praktis yang dapat ditempuh sekolah dengan biaya terjangkau.

Pencahayaan alami bukan hanya mendukung kesehatan mata, tetapi juga berdampak psikologis. Ruang kelas yang memiliki akses cahaya matahari terbukti meningkatkan perasaan positif siswa, mengurangi rasa kantuk, serta memperbaiki suasana hati (Barrett et al., 2021). Guru dapat memanfaatkan posisi jendela dan tirai untuk mengatur intensitas cahaya, sementara kebijakan sekolah dapat mendorong renovasi ruang belajar yang berorientasi pada pencahayaan alami. Strategi ini selaras dengan konsep *green school design* yang menekankan keberlanjutan sekaligus kenyamanan.

Aspek emosional kenyamanan belajar tercermin dari cara guru menciptakan iklim positif yang mendukung keberanian siswa. Guru yang menggunakan strategi *empathic communication* mampu meredakan kecemasan siswa ketika menghadapi materi sulit. Cornelius-White (2020) menegaskan bahwa sikap empati dan penerimaan guru meningkatkan kepercayaan diri siswa serta mendorong partisipasi aktif. Penerapan strategi ini bisa berupa mendengarkan tanpa interupsi, memberi penguatan non-verbal seperti senyuman, atau memberikan umpan balik yang menekankan potensi perbaikan daripada sekadar kritik.

Rasa aman emosional juga terbentuk melalui penerapan disiplin positif. Alih-alih menekankan hukuman, guru berfokus pada konsekuensi logis dan perbaikan perilaku. Penelitian di sekolah dasar menunjukkan bahwa disiplin positif mengurangi perilaku bermasalah sekaligus

meningkatkan hubungan guru-siswa (Simonsen et al., 2021). Praktik seperti *restorative dialogue* atau pertemuan reflektif membantu siswa memahami dampak perilaku mereka terhadap orang lain sehingga menumbuhkan rasa tanggung jawab.

Hubungan emosional yang sehat tidak hanya tercermin dari interaksi guru-siswa, tetapi juga antar siswa. Program *peer mentoring* atau tutor sebaya telah terbukti meningkatkan rasa percaya diri, empati, dan keterhubungan emosional di kalangan siswa (Nguyen & Hallinger, 2020). Di kelas inklusif, strategi ini sangat bermanfaat karena memungkinkan siswa dengan kemampuan berbeda saling mendukung. Guru berperan sebagai fasilitator yang memastikan dinamika antar siswa tetap positif dan konstruktif.

Dimensi sosial dari suasana belajar nyaman erat kaitannya dengan praktik kolaboratif. Model pembelajaran kooperatif seperti *jigsaw* atau *think-pair-share* memungkinkan siswa berinteraksi, bertukar ide, dan membangun pengetahuan bersama. Gillies (2020) menunjukkan bahwa kelas yang menggunakan model kooperatif menunjukkan peningkatan keterampilan komunikasi sekaligus penurunan konflik sosial. Penerapan strategi ini memperkuat suasana kelas sebagai komunitas belajar yang saling menghargai.

Keberagaman sosial budaya di Indonesia menjadikan inklusivitas sebagai indikator penting suasana belajar nyaman. Kelas yang menumbuhkan penghargaan terhadap perbedaan etnis, bahasa, maupun keyakinan memberikan pengalaman demokratis yang relevan dengan kehidupan nyata. Florian (2021) menekankan bahwa inklusivitas bukan sekadar kehadiran siswa beragam, tetapi juga partisipasi aktif setiap individu tanpa diskriminasi. Guru dapat menumbuhkan hal ini melalui kurikulum yang merepresentasikan keberagaman budaya serta kebijakan sekolah yang menegakkan prinsip kesetaraan.

Keadilan sosial dalam kelas tercermin dari konsistensi guru menegakkan aturan. Emmer dan Sabornie (2021) menyatakan bahwa

persepsi keadilan meningkatkan kepatuhan siswa terhadap aturan serta memperkuat rasa percaya. Guru yang memberikan perlakuan adil, tanpa memihak berdasarkan latar belakang akademik atau sosial, membangun legitimasi otoritas yang positif. Konsistensi penerapan aturan memperkuat prediktabilitas, yang pada gilirannya meningkatkan rasa aman sosial.

Partisipasi aktif siswa dalam pengambilan keputusan kelas memperkaya dimensi sosial kenyamanan. OECD (2023) menunjukkan bahwa *student agency* berperan besar dalam meningkatkan motivasi intrinsik dan keterlibatan akademik. Guru dapat mengintegrasikan suara siswa melalui forum kelas, pemilihan peran dalam kelompok, atau penyusunan kesepakatan kelas. Praktik ini menumbuhkan rasa kepemilikan siswa terhadap lingkungan belajar, sekaligus memperkuat demokratisasi pendidikan sejak usia dini.

Aspek sosial juga mencakup hubungan antara sekolah, keluarga, dan masyarakat. Kolaborasi yang erat dengan orang tua dan komunitas menciptakan kesinambungan nilai serta konsistensi pengasuhan. Studi di sekolah dasar Indonesia menunjukkan bahwa keterlibatan orang tua dalam kegiatan kelas meningkatkan kedisiplinan siswa serta memperkuat motivasi belajar (Syahrir et al., 2023). Guru yang membangun komunikasi terbuka dengan orang tua berkontribusi pada iklim kelas yang lebih stabil dan mendukung.

Integrasi antara aspek fisik, emosional, dan sosial memperlihatkan bahwa kenyamanan belajar bukan hasil dari satu variabel tunggal. Lingkungan fisik yang tertata mendukung fokus, iklim emosional yang positif menumbuhkan rasa aman, sementara dinamika sosial yang sehat menciptakan solidaritas. Ketiganya membentuk ekosistem belajar yang saling memperkuat, di mana setiap siswa dapat tumbuh secara akademik maupun personal. Kajian terbaru menegaskan bahwa suasana kelas yang menyatukan ketiga dimensi ini menghasilkan capaian akademik yang lebih tinggi sekaligus meningkatkan *well-being* siswa (Durlak et al., 2020).

b. Sintesis, Tantangan Implementasi, dan Rekomendasi Strategis

Sintesis dari ketiga aspek suasana belajar yang nyaman menunjukkan bahwa keterpaduan dimensi fisik, emosional, dan sosial merupakan syarat mutlak bagi terciptanya ekosistem pendidikan yang mendukung pencapaian akademik sekaligus kesejahteraan psikologis siswa. Lingkungan fisik yang tertata rapi memberi dasar stabilitas, iklim emosional yang positif melahirkan keberanian dan kepercayaan diri, sementara interaksi sosial yang sehat membangun rasa kebersamaan dan solidaritas. Keterhubungan ini menunjukkan bahwa suasana nyaman tidak lahir secara otomatis, melainkan hasil dari rancangan pedagogis yang cermat serta kepemimpinan guru sebagai arsitek kelas (Marzano, 2020).

Ketika ketiga dimensi tersebut bekerja secara simultan, efek sinergis yang dihasilkan jauh melampaui capaian satu dimensi saja. Ruang kelas yang memiliki tata letak ergonomis tidak akan maksimal tanpa dukungan iklim emosional yang menumbuhkan keberanian siswa untuk berbicara. Sebaliknya, hubungan sosial yang hangat dapat kehilangan daya dorong apabila tidak ditopang oleh infrastruktur fisik yang memadai. Penelitian longitudinal menunjukkan bahwa integrasi aspek fisik, emosional, dan sosial meningkatkan keterlibatan akademik hingga 25% lebih tinggi dibanding kondisi kelas yang hanya fokus pada salah satu aspek (Durlak et al., 2020). Fakta ini memperkuat urgensi bagi guru untuk mengelola kelas secara holistik.

Meski demikian, implementasi konsep suasana belajar nyaman menghadapi sejumlah tantangan kontekstual di Indonesia. Kesenjangan sarana prasarana masih menjadi kendala utama, terutama di sekolah-sekolah daerah terpencil. Penelitian lokal menemukan bahwa keterbatasan ruang kelas, fasilitas pencahayaan, serta ventilasi sering memaksa guru berinovasi secara mandiri agar tetap menciptakan lingkungan belajar yang layak (Rochendi, 2025). Tantangan lain muncul dari besarnya jumlah siswa per kelas yang kerap melebihi 35 orang, sehingga guru kesulitan menjaga iklim emosional dan relasi sosial yang optimal.

Perubahan paradigma kurikulum juga menuntut adaptasi baru. Kurikulum Merdeka, misalnya, menekankan diferensiasi pembelajaran dan *student agency* yang hanya bisa berjalan jika suasana belajar nyaman telah tercipta. Guru dituntut menguasai keterampilan pedagogis, manajerial, dan sosial-emosional secara bersamaan. Namun studi menunjukkan bahwa sebagian guru masih terjebak pada pola pengelolaan kelas tradisional yang menekankan kontrol ketat, sehingga ruang bagi siswa untuk mengekspresikan diri menjadi terbatas (Sutisna, 2024). Kesenjangan ini menciptakan dilema antara idealisme kurikulum dan praktik di lapangan.

Aspek emosional juga menghadapi tantangan besar terkait kesehatan mental siswa. Tekanan akademik, persaingan, dan fenomena *cyberbullying* menambah kompleksitas iklim kelas. Guru perlu mengintegrasikan pendekatan *social-emotional learning* yang menumbuhkan *self-awareness*, *self-management*, dan *responsible decision-making* agar siswa dapat mengelola emosi sekaligus membangun ketahanan diri (CASEL, 2020). Namun keterbatasan pelatihan dan sumber daya membuat implementasi strategi ini belum merata di seluruh sekolah dasar.

Tantangan sosial tidak kalah kompleks, terutama di era keberagaman dan disrupsi digital. Perbedaan latar belakang ekonomi, bahasa, dan budaya sering memicu eksklusi atau konflik sosial di kelas. Selain itu, penggunaan teknologi pembelajaran digital dapat menciptakan kesenjangan baru antara siswa yang memiliki akses perangkat dan mereka yang tidak. Bronfenbrenner (2019) mengingatkan bahwa kelas adalah bagian dari ekosistem sosial yang lebih luas, sehingga ketidaksetaraan sosial di luar sekolah kerap terbawa masuk ke ruang kelas. Guru harus menjadi mediator yang mampu menjembatani disparitas ini melalui strategi inklusif.

Menghadapi berbagai tantangan tersebut, rekomendasi strategis perlu diarahkan pada penguatan kapasitas guru. Program pengembangan

profesional yang berfokus pada keterampilan manajemen kelas berbasis teori terkini sangat penting. Guru perlu dilatih untuk mengintegrasikan disiplin positif, praktik restoratif, dan strategi *trauma-informed* agar dapat menciptakan suasana emosional yang aman. Pelatihan juga harus membekali guru keterampilan digital agar mampu mengelola kelas *blended learning* secara efektif tanpa meninggalkan siswa yang kurang memiliki akses teknologi (Ifenthaler & Yau, 2020).

Sekolah sebagai institusi juga harus menata ulang kebijakan yang mendukung kenyamanan belajar. Investasi pada perbaikan sarana fisik, mulai dari pencahayaan, ventilasi, hingga fleksibilitas ruang, perlu diprioritaskan. Kebijakan nasional melalui Kemendikbudristek (2022) menegaskan pentingnya lingkungan belajar ramah anak yang memenuhi standar keamanan dan kenyamanan. Implementasi kebijakan ini menuntut kolaborasi antara pemerintah daerah, sekolah, dan masyarakat agar setiap siswa memiliki kesempatan yang setara.

Keterlibatan keluarga dan komunitas menjadi strategi penting lainnya. Orang tua dapat diajak untuk turut serta menjaga keberlanjutan iklim sosial positif melalui komunikasi intensif dan partisipasi dalam kegiatan sekolah. Studi lokal menunjukkan bahwa kolaborasi guru-orang tua memperkuat kedisiplinan siswa, meningkatkan motivasi, serta menurunkan tingkat absensi (Syahrir et al., 2023). Lingkungan belajar yang nyaman pada akhirnya bukan hanya tanggung jawab guru, melainkan hasil kerja bersama seluruh ekosistem pendidikan.

Rekomendasi strategis juga menyasar pada peran siswa sebagai subjek aktif. Pemberian ruang bagi siswa untuk terlibat dalam penyusunan aturan kelas, refleksi pembelajaran, serta proyek kolaboratif memberi mereka kesempatan untuk menginternalisasi nilai demokrasi dan tanggung jawab. OECD (2023) menekankan bahwa *student agency* memperkuat motivasi intrinsik sekaligus membentuk kompetensi abad ke-21 seperti kolaborasi dan komunikasi. Keterlibatan aktif siswa menciptakan suasana nyaman karena mereka merasa dihargai sebagai bagian integral dari komunitas belajar.

Penting juga untuk mengembangkan instrumen evaluasi suasana belajar yang komprehensif. Indikator fisik seperti pencahayaan dan sirkulasi udara perlu diukur secara objektif, sementara indikator emosional dan sosial dapat dievaluasi melalui survei siswa, observasi guru, maupun refleksi kelompok. Data ini menjadi dasar bagi perbaikan berkelanjutan. Bryk et al. (2015) menegaskan bahwa peningkatan mutu pendidikan hanya dapat dicapai jika sekolah memiliki siklus evaluasi berkelanjutan yang berbasis bukti.

Sintesis dari seluruh uraian menunjukkan bahwa suasana belajar nyaman adalah sebuah konstruksi multidimensional yang memerlukan upaya sistematis. Tantangan implementasi tidak dapat diabaikan, namun strategi inovatif melalui penguatan guru, kebijakan sekolah, keterlibatan komunitas, dan partisipasi siswa memberi peluang besar bagi tercapainya ekosistem belajar yang ideal. Pengalaman internasional sekaligus penelitian lokal menegaskan bahwa ketika aspek fisik, emosional, dan sosial dikelola secara integratif, kelas menjadi ruang di mana setiap anak bukan hanya belajar, tetapi juga bertumbuh sebagai manusia seutuhnya.

C. Inovasi Dalam Pengelolaan Kelas

1. Inovasi dalam Pengelolaan Kelas: Pendekatan Berbasis Teknologi

Transformasi pendidikan abad ke-21 tidak terlepas dari penetrasi teknologi digital yang merevolusi hampir seluruh aspek kehidupan, termasuk praktik pengelolaan kelas. Guru tidak lagi berperan tunggal sebagai pusat informasi, melainkan sebagai fasilitator yang mengorkestrasi interaksi antara siswa, materi, dan perangkat digital. Perubahan paradigma ini menuntut guru menguasai kompetensi teknologi, pedagogi, dan sosial-emosional secara terpadu, sebagaimana ditegaskan kerangka *Technological Pedagogical Content Knowledge* atau *TPACK* (Mishra & Koehler, 2019). Dalam konteks ini, inovasi berbasis teknologi dalam pengelolaan kelas bertujuan memperkuat keterlibatan, diferensiasi, serta keberlanjutan pembelajaran.

Integrasi *learning management system* seperti Google Classroom, Moodle, atau platform lokal memberi peluang bagi guru untuk mengorganisasi materi, tugas, serta interaksi secara sistematis. Sistem ini memungkinkan guru memantau kehadiran, keaktifan, serta progres belajar siswa secara real time, sehingga pengambilan keputusan dapat berbasis data. Ifenthaler dan Yau (2020) menekankan bahwa *learning analytics* membuka peluang guru untuk mengenali pola belajar individu dan memberikan intervensi yang tepat sasaran. Pada konteks Indonesia, upaya ini selaras dengan semangat Kurikulum Merdeka yang mendorong diferensiasi dan *student agency*.

Pemanfaatan teknologi juga membuka ruang bagi pembelajaran *blended learning* yang mengombinasikan interaksi tatap muka dengan aktivitas daring. Model ini memberikan fleksibilitas sekaligus memperkaya sumber belajar yang tidak terbatas pada buku teks. Penelitian terkini menunjukkan bahwa *blended learning* meningkatkan kemandirian belajar siswa sekaligus memperbaiki kualitas interaksi guru-siswa melalui waktu tatap muka yang lebih bermakna (Graham, 2022). Kelas tidak lagi dipandang sebagai ruang fisik semata, tetapi sebagai ekosistem digital-fisik yang menyatu dalam pengalaman belajar.

Strategi inovatif lain adalah penggunaan *gamification* untuk mengelola motivasi siswa. Penerapan elemen permainan seperti poin, lencana, dan papan peringkat mampu meningkatkan keterlibatan siswa serta mengurangi perilaku menyimpang. Sailer dan Homner (2020) menemukan bahwa *gamification* meningkatkan motivasi intrinsik sekaligus mengarahkan energi siswa ke aktivitas produktif. Guru dapat memanfaatkan aplikasi seperti Kahoot atau Quizizz untuk memfasilitasi interaksi yang menyenangkan tanpa mengabaikan tujuan akademik.

Selain *gamification*, integrasi *artificial intelligence* juga mulai memberi dampak signifikan pada pengelolaan kelas. Aplikasi berbasis *AI* mampu memberikan rekomendasi personal terkait strategi belajar siswa, memprediksi potensi kesulitan, hingga membantu guru merancang

diferensiasi pembelajaran (Holmes et al., 2021). Studi di beberapa sekolah dasar menunjukkan bahwa penggunaan *AI-powered adaptive learning* mempercepat pencapaian kompetensi dasar siswa dan menurunkan kesenjangan hasil belajar antarindividu (Zawacki-Richter et al., 2021). Walaupun implementasinya masih terbatas, potensi *AI* menjanjikan solusi pengelolaan kelas yang lebih cerdas dan responsif.

Konteks pandemi COVID-19 memberikan pelajaran penting bahwa teknologi bukan lagi pilihan tambahan, melainkan kebutuhan esensial. Perpindahan mendadak ke pembelajaran jarak jauh memaksa guru berinovasi sekaligus menyadari pentingnya kesiapan infrastruktur digital. Studi di Indonesia menunjukkan bahwa guru yang mampu mengadaptasi teknologi secara kreatif berhasil menjaga suasana kelas tetap kondusif meskipun berlangsung di ruang virtual (Syahrir et al., 2023). Hal ini membuktikan bahwa inovasi berbasis teknologi mampu mempertahankan kenyamanan belajar bahkan pada situasi krisis.

Namun teknologi bukan tanpa tantangan. Kesenjangan akses perangkat dan internet masih menjadi masalah utama di banyak daerah. Guru juga menghadapi beban tambahan untuk mempelajari perangkat digital sekaligus menyesuaikan dengan kebutuhan pedagogis. Floridi dan Cowls (2019) menegaskan bahwa penggunaan teknologi harus memperhatikan prinsip etika, seperti privasi data, keadilan akses, dan keberlanjutan. Oleh karena itu, inovasi teknologi dalam pengelolaan kelas harus dilengkapi dengan kebijakan pendukung yang menjamin akses merata bagi seluruh siswa.

Kekuatan pendekatan teknologi terletak pada kemampuannya mengubah cara guru mengelola interaksi dan informasi di kelas. Namun inovasi tersebut akan lebih efektif bila dipadukan dengan strategi partisipatif dan kolaboratif. Integrasi ini menjamin bahwa teknologi tidak mengasingkan siswa, tetapi justru memperkuat keterlibatan dan membangun rasa memiliki terhadap proses belajar. Rangkaian pemikiran inilah yang membuka jalan menuju pembahasan lebih lanjut mengenai

pendekatan partisipatif sebagai pilar penting inovasi pengelolaan kelas kontemporer.

2. Inovasi Pengelolaan Kelas Berbasis Partisipatif

Pendekatan partisipatif dalam pengelolaan kelas bertolak dari pandangan bahwa siswa bukan sekadar objek penerima instruksi, melainkan subjek aktif yang berhak dilibatkan dalam pengambilan keputusan. Konsep ini menegaskan kelas sebagai ruang demokratis di mana setiap suara memiliki nilai, dan aturan yang berlaku lahir dari konsensus bersama. Rogers (1969) telah lama mengingatkan pentingnya *student-centered learning* yang menempatkan siswa sebagai aktor utama. Relevansi gagasan ini semakin kuat ketika dikaitkan dengan Kurikulum Merdeka yang menuntut agensi dan kemandirian siswa dalam merancang proses belajarnya (Kemendikbudristek, 2022).

Keterlibatan siswa dalam merumuskan aturan kelas menjadi salah satu praktik partisipatif yang paling nyata. Ketika aturan tidak dipaksakan dari luar, melainkan disusun secara kolaboratif, tingkat kepatuhan siswa meningkat signifikan karena mereka merasa memiliki. Penelitian Emmer dan Sabornie (2021) menunjukkan bahwa kelas yang mengadopsi pembuatan aturan partisipatif mengalami penurunan pelanggaran disiplin hingga 30%. Hal ini memperlihatkan bahwa partisipasi bukan sekadar simbolis, tetapi memberi efek konkret terhadap iklim kelas.

Partisipasi juga tercermin melalui pemberian ruang bagi siswa untuk menyuarakan pendapat dalam diskusi pembelajaran. Guru yang memberi kesempatan pada siswa untuk bertanya, berpendapat, atau mengkritisi materi membantu menumbuhkan rasa percaya diri dan tanggung jawab. Studi terbaru dari Wubbels et al. (2022) menegaskan bahwa partisipasi aktif siswa memperkuat iklim kelas yang positif karena meminimalkan dominasi guru dan membuka ruang dialog yang setara. Hal ini sejalan dengan prinsip demokrasi pendidikan yang menekankan pengakuan terhadap keragaman suara di kelas.

Kebijakan diferensiasi pembelajaran juga memiliki hubungan erat dengan pendekatan partisipatif. Ketika siswa diberi pilihan untuk menentukan cara belajar, jenis tugas, atau bentuk produk akhir, mereka akan lebih termotivasi karena merasa proses belajar sesuai dengan minat dan gaya mereka. Tomlinson (2017) menyebut diferensiasi sebagai instrumen partisipasi pedagogis yang memungkinkan setiap siswa merasa dihargai keunikannya. Guru tidak lagi memaksakan standar seragam, melainkan membuka opsi yang membuat siswa merasa menjadi bagian dari perancangan pembelajaran.

Aspek partisipatif dalam pengelolaan kelas juga mencakup evaluasi pembelajaran. Siswa dapat dilibatkan dalam refleksi bersama, baik melalui *self-assessment* maupun *peer-assessment*. Metode ini bukan hanya meningkatkan keterampilan metakognitif, tetapi juga melatih kejujuran akademik dan rasa tanggung jawab sosial. Penelitian Rochendi (2025) di sekolah dasar menunjukkan bahwa praktik *peer-assessment* meningkatkan empati sekaligus kesadaran siswa terhadap pentingnya umpan balik konstruktif. Evaluasi partisipatif menempatkan siswa sebagai mitra aktif, bukan sekadar penerima nilai.

Dimensi emosional dari partisipasi memberi dampak besar terhadap motivasi. Siswa yang merasa didengarkan cenderung memiliki *sense of belonging* lebih tinggi terhadap kelas. Schaps et al. (2020) menemukan bahwa ketika siswa dilibatkan dalam pengambilan keputusan, tingkat kelekatan mereka terhadap sekolah meningkat, yang pada gilirannya berpengaruh positif terhadap prestasi akademik. Hal ini memperlihatkan bahwa partisipasi bukan hanya strategi manajerial, tetapi juga strategi afektif yang memperkuat ikatan emosional siswa dengan lingkungan belajarnya.

Dalam konteks Indonesia, pendekatan partisipatif menjadi sarana untuk membumikan nilai-nilai demokrasi dan gotong royong. Proses penyusunan jadwal piket, misalnya, dapat dilakukan secara musyawarah untuk memberi siswa pengalaman langsung mengenai praktik deliberatif.

Ketika siswa terbiasa bernegosiasi, menghargai pendapat berbeda, dan mencapai kesepakatan, mereka sedang berlatih kompetensi kewargaan yang esensial. Suyatno dan Hadi (2021) menekankan bahwa kelas partisipatif merupakan laboratorium demokrasi yang membentuk warga negara kritis sekaligus bertanggung jawab.

Namun, penerapan partisipasi bukan tanpa tantangan. Guru sering menghadapi dilema antara memberi kebebasan dan menjaga ketertiban. Tidak jarang, partisipasi dianggap memperlambat proses belajar karena diskusi memakan waktu. Padahal, penelitian Cornelius-White (2020) menunjukkan bahwa waktu yang digunakan untuk partisipasi justru menghemat energi jangka panjang karena iklim kelas yang positif mengurangi konflik dan mempermudah proses belajar. Tantangan lainnya adalah ketidakmerataan partisipasi, di mana siswa yang lebih vokal mendominasi, sementara siswa pemalu terpinggirkan. Guru perlu strategi khusus untuk memastikan distribusi kesempatan yang adil.

Teknologi dapat menjadi jembatan bagi tantangan partisipasi. Aplikasi *polling* atau *student response system* memungkinkan siswa menyampaikan suara tanpa rasa takut. Platform digital seperti Mentimeter atau Padlet dapat digunakan guru untuk mengumpulkan ide siswa secara anonim sehingga semua suara terdengar. Studi terbaru menunjukkan bahwa penggunaan teknologi ini meningkatkan partisipasi siswa hingga 40% pada kelas yang sebelumnya didominasi hanya oleh segelintir siswa (Simonsen et al., 2021). Integrasi teknologi ke dalam pendekatan partisipatif memperluas makna keterlibatan hingga melampaui batas kepribadian dan karakter siswa.

Konsep partisipatif juga selaras dengan gerakan *student agency* dalam Kurikulum Merdeka. Keterlibatan siswa dalam merancang proyek berbasis masalah, misalnya, memberi mereka ruang untuk mengaktualisasikan ide sesuai minat dan konteks lokal. OECD (2023) menegaskan bahwa agensi siswa memperkuat motivasi intrinsik sekaligus membekali mereka dengan keterampilan kolaborasi, komunikasi, dan

pemecahan masalah. Artinya, pendekatan partisipatif tidak hanya berdampak pada pengelolaan kelas, tetapi juga pada pembentukan kompetensi abad ke-21 yang krusial.

Penerapan inovasi partisipatif dalam pengelolaan kelas menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan tidak hanya bergantung pada guru, melainkan juga pada keterlibatan siswa secara nyata. Pendekatan ini memosisikan kelas sebagai ruang hidup di mana aturan, interaksi, dan keputusan diproduksi secara bersama. Ke depan, penguatan partisipasi perlu terus dikembangkan melalui integrasi teknologi, refleksi profesional guru, serta dukungan kebijakan yang memberi keleluasaan bagi sekolah untuk membangun budaya demokratis di ruang kelas.

3. Inovasi Pengelolaan Kelas Berbasis Kolaboratif

Paradigma kolaboratif dalam pengelolaan kelas menekankan bahwa pembelajaran tidak hanya terjadi antara guru dan siswa, tetapi juga melalui interaksi intensif antar-siswa. Kelas dipandang sebagai komunitas belajar di mana pengetahuan dibangun secara sosial melalui dialog, kerja sama, dan saling ketergantungan positif. Vygotsky (1978) telah meletakkan dasar teoritisnya melalui konsep *zone of proximal development* yang menegaskan bahwa kemampuan siswa berkembang optimal ketika mereka bekerja bersama teman sebaya atau dibimbing orang yang lebih ahli.

Praktik kolaboratif memberi ruang bagi pembelajaran kooperatif seperti *jigsaw*, *think-pair-share*, atau *project-based learning*. Model-model ini menuntut kontribusi aktif setiap anggota kelompok, sehingga keberhasilan individu terkait erat dengan keberhasilan kelompok. Johnson dan Johnson (2019) menunjukkan bahwa pembelajaran kooperatif bukan hanya meningkatkan prestasi akademik, tetapi juga menumbuhkan empati, keterampilan komunikasi, dan kemampuan memecahkan konflik. Inovasi pengelolaan kelas berbasis kolaboratif karenanya mengintegrasikan aspek kognitif, afektif, dan sosial dalam satu sistem terpadu.

Kolaborasi juga menuntut peran guru sebagai fasilitator yang mampu merancang struktur kelompok heterogen agar saling melengkapi.

Heterogenitas tidak hanya merujuk pada kemampuan akademik, tetapi juga meliputi gender, latar belakang sosial, dan gaya belajar. Marzano (2020) menegaskan bahwa guru yang cermat mengelola heterogenitas akan menciptakan iklim kelas yang lebih inklusif karena setiap siswa menemukan ruang kontribusi sesuai kekuatannya. Dengan demikian, kelas kolaboratif tidak hanya mendidik kognisi, tetapi juga mendidik keberagaman.

Integrasi teknologi memperluas makna kolaborasi hingga melampaui batas ruang fisik. Aplikasi seperti Google Docs, Padlet, atau Microsoft Teams memungkinkan siswa bekerja sama secara *real time* dalam menyusun proyek bersama. Studi Ifenthaler dan Schumacher (2021) menegaskan bahwa kolaborasi digital meningkatkan keterampilan abad ke-21 seperti literasi informasi, komunikasi global, dan pemecahan masalah kompleks. Kolaborasi virtual juga melatih siswa bernegosiasi dalam ruang digital, keterampilan yang semakin penting di era kerja jarak jauh.

Kolaborasi tidak berhenti pada ranah akademik, tetapi juga menyentuh pengelolaan perilaku. Guru dapat memanfaatkan *peer mediation* atau mediasi sebaya untuk menyelesaikan konflik antarsiswa. Pendekatan ini terbukti efektif menurunkan tingkat *bullying* sekaligus menumbuhkan tanggung jawab kolektif atas iklim kelas (Thornberg, 2020). Ketika siswa berkolaborasi dalam menjaga ketertiban, pengelolaan kelas tidak lagi hanya otoritas guru, tetapi menjadi tanggung jawab bersama seluruh komunitas kelas.

Konteks Kurikulum Merdeka menuntut pembelajaran berbasis proyek yang mengintegrasikan kolaborasi lintas disiplin. Proyek yang berangkat dari isu nyata di lingkungan sekitar, seperti pengelolaan sampah sekolah atau literasi digital, memberi peluang siswa untuk berkolaborasi sekaligus berkontribusi pada masyarakat. Studi Sutisna (2024) di sekolah dasar menunjukkan bahwa proyek kolaboratif berbasis isu lokal memperkuat relevansi pembelajaran sekaligus menumbuhkan kepedulian sosial. Hal ini membuktikan bahwa kolaborasi bukan sekadar strategi

kelas, melainkan jembatan menuju pembelajaran kontekstual dan bermakna.

Tantangan kolaborasi muncul ketika guru menghadapi dominasi individu tertentu atau ketidakaktifan anggota lain. Fenomena *free rider* seringkali mengurangi efektivitas kerja kelompok. Guru perlu strategi pemantauan dan penilaian yang adil agar kontribusi tiap individu terukur. Wubbels et al. (2022) menekankan pentingnya *peer evaluation* untuk menjaga keseimbangan kontribusi dan memastikan tanggung jawab personal tetap terjaga dalam kerja kelompok. Inovasi pengelolaan kelas berbasis kolaboratif karenanya menuntut keterampilan refleksi dan evaluasi yang matang dari guru.

4. Sintesis Teknologi, Partisipasi, dan Kolaborasi

Ketiga pendekatan inovatif—berbasis teknologi, partisipatif, dan kolaboratif—tidak dapat dipisahkan, melainkan saling memperkuat dalam menciptakan ekosistem kelas yang adaptif. Teknologi menyediakan alat, partisipasi memastikan keterlibatan, sedangkan kolaborasi menumbuhkan solidaritas sosial. Integrasi ini sejalan dengan arah kebijakan pendidikan global yang menekankan *student agency*, literasi digital, dan *social-emotional learning* (OECD, 2023).

Sintesis ketiga pendekatan terlihat jelas dalam praktik *blended project-based learning*. Guru memanfaatkan platform digital untuk mengorganisasi proyek, melibatkan siswa secara partisipatif dalam merancang topik, dan membangun kerja kolaboratif untuk menyelesaikannya. Studi Graham (2022) menunjukkan bahwa kombinasi ini meningkatkan motivasi, memperkuat keterampilan berpikir kritis, serta menciptakan iklim kelas yang kondusif. Model semacam ini memberi bukti bahwa integrasi inovasi manajemen kelas mampu menjawab kompleksitas pembelajaran abad ke-21.

Dalam konteks Indonesia, sintesis inovasi ini memiliki relevansi strategis terhadap implementasi Profil Pelajar Pancasila. Nilai gotong

royong dapat diwujudkan melalui kolaborasi, kemandirian melalui partisipasi, serta kreativitas melalui pemanfaatan teknologi. Penelitian Rochendi (2025) menegaskan bahwa kelas yang menggabungkan teknologi, partisipasi, dan kolaborasi menghasilkan siswa yang lebih resilien, adaptif, dan memiliki orientasi masa depan. Artinya, inovasi pengelolaan kelas tidak hanya berorientasi pada manajemen perilaku, tetapi juga pada pembentukan karakter kebangsaan.

Guru menjadi aktor kunci dalam menerjemahkan sintesis inovasi ke dalam praktik harian. Kapasitas guru perlu ditopang melalui pelatihan berkelanjutan, komunitas belajar profesional, serta dukungan kebijakan yang memfasilitasi eksperimen pedagogis. Emmer dan Sabornie (2021) menekankan bahwa keberhasilan inovasi pengelolaan kelas sangat ditentukan oleh kesiapan guru untuk berefleksi, beradaptasi, dan berinovasi sesuai konteks kelasnya. Oleh karena itu, investasi pada pengembangan guru menjadi syarat mutlak agar inovasi tidak berhenti pada wacana.

Tantangan implementasi inovasi di Indonesia tidak bisa diabaikan. Keterbatasan infrastruktur digital, disparitas kualitas guru, serta beban administratif sering menghambat inovasi berkelanjutan. Namun, kolaborasi lintas pihak antara sekolah, orang tua, dan komunitas lokal dapat menjadi solusi. Bryk et al. (2015) menekankan pentingnya *networked improvement communities* yang memungkinkan berbagai aktor pendidikan saling berbagi praktik baik. Penerapan konsep ini di sekolah dasar akan memperkuat keberlanjutan inovasi pengelolaan kelas.

Inovasi pengelolaan kelas berbasis teknologi, partisipatif, dan kolaboratif menegaskan bahwa kelas bukan lagi sekadar ruang instruksional, melainkan ekosistem hidup yang dinamis. Teknologi memberi daya ungkit pada pengelolaan data dan interaksi, partisipasi menumbuhkan agensi siswa, sementara kolaborasi membangun solidaritas sosial. Sintesis ketiganya melahirkan kelas yang kondusif, inklusif, dan relevan dengan tantangan abad ke-21.

Esensi inovasi ini terletak pada kemampuan guru mengintegrasikan alat digital, mekanisme demokratis, serta dinamika kerja sama ke dalam praktik harian. Implementasi inovasi tidak sekadar teknis, melainkan juga filosofis karena menegaskan penghargaan pada suara siswa, keberagaman, dan nilai kemanusiaan. Dengan dukungan kebijakan Kurikulum Merdeka, guru memiliki peluang besar untuk menjadikan kelas sebagai ruang transformatif yang melampaui sekadar transfer pengetahuan.

Keberhasilan inovasi pengelolaan kelas akan berkontribusi langsung terhadap peningkatan kualitas pembelajaran dan penguatan karakter siswa. Melalui integrasi teknologi, partisipasi, dan kolaborasi, pendidikan dasar Indonesia berpotensi melahirkan generasi yang adaptif, kreatif, demokratis, dan berkarakter kuat. Inilah wujud nyata kelas inovatif yang tidak hanya nyaman secara fisik, tetapi juga menumbuhkan keterikatan emosional, partisipasi bermakna, serta solidaritas sosial yang berkelanjutan.

D. Hubungan Antara Kenyamanan Kelas Dengan Motivasi Belajar Siswa

1. Hubungan antara Kenyamanan Kelas dan Motivasi Belajar Siswa

Kenyamanan kelas telah lama dipandang sebagai variabel kunci yang menentukan kualitas pembelajaran. Konsep ini tidak hanya berkaitan dengan aspek fisik seperti pencahayaan, ventilasi, dan tata letak ruang, tetapi juga meliputi dimensi psikologis, sosial, serta pedagogis yang membentuk pengalaman belajar siswa secara menyeluruh. Penelitian Barrett et al. (2021) menunjukkan bahwa kondisi kelas yang nyaman dapat meningkatkan keterlibatan siswa hingga 16%, menandakan hubungan erat antara kenyamanan lingkungan belajar dan motivasi intrinsik. Artinya, siswa yang merasa nyaman secara fisik dan emosional akan lebih terdorong untuk berpartisipasi aktif dalam pembelajaran.

Motivasi belajar, menurut teori *self-determination* yang dikembangkan oleh Deci dan Ryan (2017), sangat dipengaruhi oleh

pemenuhan tiga kebutuhan psikologis dasar: otonomi, kompetensi, dan keterhubungan. Ketika kelas dikelola secara kondusif, kebutuhan ini lebih mudah terpenuhi. Tata ruang yang memungkinkan interaksi sosial, komunikasi yang positif antara guru dan siswa, serta kebijakan kelas yang adil dapat memperkuat rasa keterhubungan, sementara suasana emosional yang aman menumbuhkan rasa kompeten dan berdaya. Hasil penelitian Durlak et al. (2020) memperkuat hal ini dengan menegaskan bahwa kenyamanan lingkungan sosial di kelas berkontribusi signifikan pada peningkatan motivasi akademik.

Perhatian pada faktor fisik kenyamanan tidak bisa diabaikan. Suhu ruangan yang terlalu panas atau bising akan menurunkan konsentrasi, sedangkan pencahayaan alami yang memadai dan tata letak kursi yang fleksibel dapat meningkatkan fokus siswa. Studi terbaru dari Cheryan et al. (2022) menegaskan bahwa ruang kelas yang bersih, tertata, dan dilengkapi fasilitas ergonomis berkorelasi positif dengan peningkatan ketekunan belajar siswa. Kenyamanan fisik memberi fondasi bagi keterlibatan mental karena otak manusia lebih optimal bekerja ketika tubuh merasa aman dan tidak terganggu oleh ketidaknyamanan.

Dimensi psikologis kenyamanan kelas memainkan peran yang sama pentingnya. Guru yang mampu menciptakan iklim emosional positif melalui empati, penghargaan, dan komunikasi terbuka dapat meningkatkan motivasi intrinsik siswa. Rogers (1969) menekankan bahwa penerimaan tanpa syarat dan empati guru membangun rasa aman emosional yang sangat diperlukan agar siswa berani bereksperimen dan mengambil risiko intelektual. Penelitian Cornelius-White (2020) menunjukkan bahwa siswa yang merasa diperlakukan dengan penuh penghargaan lebih termotivasi untuk belajar secara mendalam dibandingkan mereka yang berada di lingkungan otoriter.

Relasi sosial di kelas turut memperkuat kenyamanan sekaligus memengaruhi motivasi. Interaksi harmonis antar-siswa menciptakan rasa kebersamaan yang memicu motivasi kolektif. Vygotsky (1978) menyebut

bahwa perkembangan kognitif tidak bisa dilepaskan dari interaksi sosial, sehingga kelas yang nyaman secara sosial akan lebih mendorong motivasi melalui kolaborasi. Penelitian Simonsen et al. (2021) menambahkan bahwa iklim sosial positif di kelas menurunkan frekuensi perilaku mengganggu, yang pada gilirannya meningkatkan motivasi akademik karena energi siswa dapat difokuskan pada pembelajaran, bukan konflik.

Hubungan antara kenyamanan dan motivasi juga tampak pada partisipasi siswa dalam pengambilan keputusan kelas. Lingkungan belajar yang memberi ruang partisipasi menumbuhkan rasa memiliki yang kuat terhadap aturan dan kegiatan. Studi Schaps et al. (2020) menegaskan bahwa ketika siswa terlibat dalam merumuskan aturan kelas, motivasi intrinsik mereka meningkat karena merasa diakui sebagai bagian dari komunitas belajar. Rasa nyaman secara sosial dan psikologis yang muncul dari partisipasi mendorong keterlibatan yang lebih bermakna.

Kurikulum Merdeka yang berlaku di Indonesia mempertegas pentingnya kenyamanan kelas sebagai prasyarat motivasi belajar. Konsep *student agency* yang menjadi salah satu pilar kurikulum ini menuntut siswa untuk mengambil peran aktif, yang hanya mungkin terwujud ketika lingkungan kelas mendukung kenyamanan fisik dan emosional. Kemendikbudristek (2022) menekankan bahwa profil Pelajar Pancasila—beriman, mandiri, bernalar kritis, kreatif, bergotong royong, dan berkebinekaan global—akan sulit dicapai jika kelas tidak memberikan suasana yang aman, inklusif, dan mendukung motivasi intrinsik siswa.

Aspek kenyamanan digital kini juga menjadi bagian penting yang tidak bisa diabaikan. Transformasi pembelajaran ke arah *blended learning* atau bahkan pembelajaran daring mengharuskan guru menciptakan kenyamanan virtual. Penelitian Ifenthaler dan Yau (2020) menyoroti bahwa kenyamanan digital, berupa akses mudah ke materi, interaksi daring yang inklusif, dan tata kelola kelas virtual yang jelas, sangat memengaruhi motivasi belajar siswa. Siswa yang merasa nyaman dalam platform digital cenderung lebih terlibat aktif, sedangkan ketidaknyamanan teknis dapat mengikis motivasi dengan cepat.

Relevansi antara kenyamanan dan motivasi tidak bersifat linear, melainkan multidimensi. Kenyamanan fisik menciptakan dasar, kenyamanan psikologis memberi rasa aman, sementara kenyamanan sosial menumbuhkan keterikatan. Ketiganya bersinergi untuk menghasilkan kondisi yang mendorong motivasi belajar. Penelitian terbaru Rochendi (2025) di sekolah dasar menunjukkan bahwa kombinasi ketiga dimensi kenyamanan ini meningkatkan motivasi akademik dan sikap positif terhadap pembelajaran hingga 25%. Temuan ini memperlihatkan bahwa kenyamanan kelas tidak hanya faktor pendukung, tetapi elemen strategis yang menentukan kualitas pendidikan.

2. Perspektif Teori Psikologi Pendidikan dan Praktik Empiris

Kajian psikologi pendidikan memberikan pemahaman mendalam tentang bagaimana kenyamanan kelas berkorelasi langsung dengan motivasi belajar. Teori *law of effect* dari Thorndike (1911) menjelaskan bahwa perilaku yang diikuti oleh konsekuensi menyenangkan cenderung diulang. Jika kelas mampu menyediakan lingkungan yang nyaman—baik secara fisik maupun emosional—siswa akan mengasosiasikan kegiatan belajar dengan pengalaman positif, sehingga motivasi untuk mengulangi aktivitas belajar meningkat. Temuan ini sejalan dengan penelitian Sutisna (2024) di sekolah dasar Indonesia yang membuktikan bahwa suasana kelas yang aman, rapi, dan terstruktur menghasilkan partisipasi siswa lebih tinggi dibandingkan kelas dengan kondisi kurang terkelola.

Pandangan Piaget mengenai tahap perkembangan kognitif turut menekankan pentingnya kenyamanan dalam proses belajar. Anak usia sekolah dasar berada pada tahap operasional konkret, di mana pemahaman konsep sangat bergantung pada pengalaman langsung. Kelas yang nyaman, teratur, dan dilengkapi fasilitas belajar kontekstual memungkinkan siswa mengeksplorasi konsep secara aktif. Barrett et al. (2021) mencatat bahwa keberadaan ruang kelas yang mendukung eksplorasi fisik, misalnya melalui area percobaan atau manipulatif, mampu meningkatkan motivasi

intrinsik karena siswa merasa belajar sesuai dengan tahap perkembangannya.

Konsep *zone of proximal development* dari Vygotsky (1978) memperjelas bahwa kenyamanan kelas tidak hanya berhubungan dengan aspek fisik, melainkan juga pada kualitas interaksi sosial. Guru dan teman sebaya yang memberikan *scaffolding* atau dukungan belajar dalam lingkungan yang suportif akan meningkatkan motivasi karena siswa merasa mampu mencapai sesuatu yang sebelumnya sulit dicapai. Studi Wubbels et al. (2022) menunjukkan bahwa iklim sosial kelas yang kolaboratif memperkuat motivasi akademik sekaligus mengurangi kecemasan, sehingga siswa lebih berani mengambil tantangan belajar.

Teori motivasi Maslow (1943) melalui hierarki kebutuhan menegaskan keterkaitan erat kenyamanan dan motivasi. Kebutuhan fisiologis dan rasa aman menjadi dasar piramida, tanpa terpenuhinya kedua aspek ini siswa sulit mencapai motivasi pada tingkat lebih tinggi seperti penghargaan dan aktualisasi diri. Kelas yang memenuhi kenyamanan fisik—kursi ergonomis, pencahayaan memadai, udara segar—dan kenyamanan psikologis berupa hubungan guru-siswa yang positif akan memperkuat motivasi intrinsik. Penelitian Durlak et al. (2020) menegaskan bahwa pemenuhan kebutuhan dasar dalam konteks kelas memediasi keterlibatan siswa dalam aktivitas belajar.

Humanistik Rogers (1969) menambahkan dimensi lain melalui konsep *unconditional positive regard*. Ketika guru menerima siswa tanpa syarat, kelas menjadi ruang yang aman secara emosional. Siswa yang merasa diterima lebih termotivasi untuk belajar karena tidak takut dihakimi saat gagal. Cornelius-White (2020) menemukan bahwa sikap empatik guru meningkatkan motivasi intrinsik siswa, terutama pada konteks pembelajaran yang menuntut kreativitas. Faktor ini sangat penting di sekolah dasar yang sedang menerapkan Kurikulum Merdeka karena pendekatan *student-centered* mengandaikan adanya iklim kelas yang mendukung kebebasan berekspresi.

Praktik empiris di sekolah dasar Indonesia menunjukkan bahwa kenyamanan kelas sering kali menjadi pembeda antara kelas yang efektif dan tidak efektif. Studi Rochendi (2025) di Yogyakarta menemukan bahwa kelas yang tertata rapi, dilengkapi pajangan karya siswa, serta memungkinkan interaksi fleksibel antara guru dan siswa, secara signifikan meningkatkan motivasi akademik maupun motivasi sosial. Siswa merasa kelas adalah "ruang milik bersama" sehingga muncul rasa tanggung jawab kolektif untuk belajar.

Aspek kenyamanan sosial tidak kalah penting. Lingkungan kelas yang bebas dari *bullying* dan diskriminasi terbukti meningkatkan motivasi belajar karena siswa merasa aman untuk mengekspresikan diri. Penelitian Thornberg (2020) di konteks Skandinavia menunjukkan bahwa pengelolaan kelas berbasis nilai keadilan dan kebersamaan menurunkan angka perilaku bermasalah sekaligus meningkatkan motivasi intrinsik. Hal yang serupa juga dilaporkan oleh Sutisna (2024) pada konteks sekolah dasar di Jawa Barat, di mana penerapan disiplin positif dan restoratif memperkuat kenyamanan sosial yang berimplikasi pada keterlibatan belajar lebih tinggi.

Transformasi digital dalam pendidikan menambah dimensi baru pada kenyamanan kelas. Lingkungan *blended learning* atau pembelajaran berbasis teknologi harus dirancang sedemikian rupa agar tetap nyaman bagi siswa. Ifenthaler dan Yau (2020) menegaskan bahwa kenyamanan digital, yang mencakup akses materi yang jelas, sistem navigasi sederhana, serta interaksi daring yang inklusif, memiliki korelasi positif terhadap motivasi belajar. Studi terbaru Graham (2022) memperlihatkan bahwa siswa yang merasa nyaman menggunakan platform digital cenderung lebih konsisten mengikuti pembelajaran daring, bahkan ketika dihadapkan pada tantangan teknis.

Kenyamanan kelas juga dipengaruhi oleh faktor budaya yang membentuk pola interaksi. Indonesia sebagai masyarakat multikultural menuntut pendekatan pengelolaan kelas yang peka terhadap keragaman.

Penelitian Schaps et al. (2020) menunjukkan bahwa kelas inklusif yang memberi ruang bagi keberagaman latar belakang siswa dapat menumbuhkan motivasi melalui rasa dihargai dan diakui. Hal ini sejalan dengan tujuan Profil Pelajar Pancasila yang menempatkan kebinekaan global sebagai salah satu dimensi utama. Guru yang berhasil menciptakan kenyamanan berbasis penghargaan pada keberagaman mampu memperkuat motivasi kolektif siswa.

Hubungan kenyamanan dan motivasi semakin nyata ketika dikaitkan dengan prestasi akademik. Simonsen et al. (2021) membuktikan bahwa siswa yang belajar di kelas dengan kondisi fisik, sosial, dan psikologis yang nyaman menunjukkan skor akademik lebih tinggi dibandingkan mereka yang berada di lingkungan tidak nyaman. Faktor motivasi menjadi mediator penting, karena kenyamanan memicu motivasi, dan motivasi mendorong prestasi. Pola ini memberikan bukti empiris bahwa intervensi pada kenyamanan kelas merupakan strategi efektif untuk meningkatkan hasil belajar.

3. Sintesis, Tantangan Implementasi, dan Rekomendasi Strategis

Sintesis dari berbagai kajian menunjukkan bahwa kenyamanan kelas merupakan fondasi multidimensi yang melibatkan aspek fisik, psikologis, sosial, pedagogis, dan digital. Motivasi belajar tidak tumbuh dari ruang hampa, melainkan dari interaksi harmonis antara faktor lingkungan dan kebutuhan psikologis siswa. Ketika ruang kelas terjaga kebersihannya, pencahayaan cukup, dan tata ruang mendukung aktivitas belajar kolaboratif, siswa lebih fokus pada tugas akademik. Pada saat yang sama, iklim emosional yang aman melalui komunikasi empatik guru, relasi sosial yang inklusif, serta dukungan digital yang ramah pengguna memperkuat motivasi intrinsik. Studi Barrett et al. (2021) dan Rochendi (2025) memperlihatkan bahwa kenyamanan fisik dan psikologis saling melengkapi untuk meningkatkan motivasi, sedangkan Wubbels et al. (2022) menegaskan pentingnya iklim sosial kolaboratif sebagai penguat keterlibatan belajar.

Keterkaitan antara kenyamanan dan motivasi dapat dipahami melalui lensa teori motivasi modern. Konsep *self-determination* menekankan bahwa otonomi, kompetensi, dan keterhubungan merupakan tiga kebutuhan utama yang mendorong motivasi (Deci & Ryan, 2017). Lingkungan kelas yang nyaman mendukung ketiganya sekaligus. Otonomi terfasilitasi ketika siswa diberi ruang berpartisipasi, kompetensi tumbuh ketika guru menyediakan dukungan dan tantangan yang sesuai, sementara keterhubungan tercipta melalui suasana sosial yang saling menghargai. Penelitian Durlak et al. (2020) memperkuat argumen ini dengan menunjukkan bahwa kelas yang memenuhi kebutuhan psikologis dasar mampu meningkatkan motivasi akademik dan mengurangi perilaku menyimpang.

Meski demikian, implementasi kenyamanan kelas menghadapi tantangan serius, terutama di sekolah dasar Indonesia. Salah satu kendala utama adalah jumlah siswa yang terlalu besar di dalam kelas. Studi Sutisna (2024) mencatat bahwa kelas dengan lebih dari 40 siswa sulit dikelola secara personal, sehingga kenyamanan fisik dan sosial menurun. Hal serupa disampaikan oleh Emmer dan Sabornie (2021) yang menemukan bahwa overcrowding berdampak negatif pada motivasi karena interaksi guru-siswa menjadi terbatas. Situasi ini menuntut strategi adaptif agar kenyamanan tetap terjaga meski dalam kondisi terbatas.

Keterbatasan sarana prasarana juga menjadi kendala. Sekolah di daerah terpencil sering menghadapi ruang kelas yang kurang ventilasi, pencahayaan minim, dan fasilitas belajar yang tidak memadai. Kondisi ini berimplikasi pada rendahnya kenyamanan fisik yang secara langsung menurunkan motivasi belajar siswa. Cheryan et al. (2022) menegaskan bahwa investasi pada perbaikan lingkungan fisik sekolah memberikan dampak signifikan terhadap peningkatan prestasi akademik melalui jalur motivasi. Artinya, strategi peningkatan mutu pendidikan tidak dapat hanya fokus pada kurikulum dan pedagogi, tetapi harus menyertakan perbaikan infrastruktur fisik.

Kesiapan guru juga menjadi faktor kunci. Banyak guru belum sepenuhnya terlatih untuk menciptakan iklim emosional yang nyaman atau mengintegrasikan strategi *social-emotional learning*. Penelitian Thornberg (2020) menunjukkan bahwa guru yang kurang kompeten dalam mengelola emosi siswa sering kali gagal menciptakan kenyamanan psikologis, sehingga motivasi belajar siswa melemah. Hal ini menjadi alasan pentingnya program pengembangan profesional guru yang mencakup keterampilan komunikasi empatik, penerapan disiplin positif, serta strategi restoratif untuk menyelesaikan konflik sosial.

Tantangan lain muncul dari era digital. Kelas berbasis teknologi sering kali menghadapi kesenjangan akses dan kemampuan siswa. Ifenthaler dan Yau (2020) menekankan bahwa kenyamanan digital sangat menentukan motivasi, namun banyak siswa di Indonesia masih mengalami keterbatasan perangkat maupun koneksi internet. Graham (2022) menambahkan bahwa ketidaknyamanan teknis seperti sistem *learning management* yang rumit atau interaksi daring yang tidak inklusif dapat mereduksi motivasi siswa meski konten pembelajaran menarik. Guru dituntut untuk tidak hanya menguasai pedagogi tradisional, tetapi juga kompetensi digital agar mampu menjaga kenyamanan di ruang belajar virtual maupun *blended learning*.

Rekomendasi strategis untuk menjawab tantangan ini perlu diarahkan pada empat level: guru, sekolah, kebijakan, dan komunitas. Pada level guru, pelatihan berkelanjutan mengenai manajemen kelas berbasis disiplin positif, *social-emotional learning*, serta pemanfaatan teknologi pembelajaran harus diprioritaskan. Guru juga perlu dilatih untuk mengembangkan refleksi profesional sehingga mampu mengevaluasi iklim kelas secara rutin dan menyesuaikan strategi. Cornelius-White (2020) menegaskan bahwa refleksi diri guru menjadi salah satu determinan keberhasilan menciptakan kenyamanan kelas.

Pada level sekolah, perencanaan berbasis data sangat penting. Sekolah dapat menggunakan instrumen survei iklim kelas untuk memantau

kenyamanan dan motivasi siswa secara berkala. Hasil survei dapat digunakan untuk menyesuaikan kebijakan internal, seperti penataan ruang kelas, pengaturan jadwal, atau program konseling siswa. Temuan Rochendi (2025) memperlihatkan bahwa sekolah yang rutin melakukan refleksi berbasis data mengalami peningkatan signifikan dalam motivasi belajar siswanya.

Pada level kebijakan, pemerintah perlu memperkuat dukungan infrastruktur dan menstandarkan indikator kenyamanan kelas sebagai bagian dari penjaminan mutu pendidikan. Kebijakan Kurikulum Merdeka yang menekankan *student agency* harus disertai dukungan nyata berupa pengurangan jumlah siswa per kelas, pengadaan fasilitas belajar yang ramah anak, serta insentif untuk pelatihan guru. Kemendikbudristek (2022) sudah menegaskan pentingnya lingkungan belajar yang inklusif dan nyaman sebagai syarat pencapaian Profil Pelajar Pancasila, tetapi implementasi di lapangan memerlukan pengawasan dan pendanaan konsisten.

Pada level komunitas, kolaborasi antara sekolah, orang tua, dan masyarakat perlu ditingkatkan. Orang tua dapat berkontribusi dalam menciptakan kenyamanan dengan mendukung kebutuhan dasar anak seperti gizi dan kesehatan, sedangkan komunitas dapat membantu dalam penyediaan sarana prasarana sederhana. Penelitian Schaps et al. (2020) menyoroti bahwa keterlibatan orang tua dan masyarakat dalam menciptakan iklim sekolah yang nyaman memiliki efek penguatan terhadap motivasi belajar siswa. Gotong royong sebagai nilai kultural Indonesia dapat menjadi basis kuat untuk mewujudkan kenyamanan kelas secara berkelanjutan.

Pengembangan instrumen evaluasi kenyamanan kelas juga menjadi rekomendasi penting. Instrumen ini harus komprehensif, mencakup indikator fisik, emosional, sosial, pedagogis, dan digital. Data dari instrumen ini tidak hanya digunakan untuk evaluasi, tetapi juga sebagai dasar perencanaan pengembangan sekolah. Sutisna (2024) mengusulkan

model evaluasi partisipatif di mana siswa ikut memberikan penilaian terhadap kenyamanan kelas, yang terbukti meningkatkan motivasi intrinsik karena mereka merasa suaranya dihargai.

Kenyamanan kelas pada akhirnya harus dipandang sebagai investasi jangka panjang bagi kualitas pendidikan. Motivasi belajar siswa yang lahir dari kenyamanan akan membentuk karakter pembelajar sepanjang hayat. Hal ini sejalan dengan visi pendidikan abad ke-21 yang menekankan keterampilan berpikir kritis, kolaborasi, kreativitas, dan komunikasi. Siswa yang termotivasi karena merasa nyaman di kelas akan lebih mudah mengembangkan keterampilan tersebut. Marzano (2020) menegaskan bahwa keberhasilan pembelajaran abad ke-21 tidak hanya ditentukan oleh kurikulum, tetapi juga oleh kualitas iklim kelas.

Keseluruhan uraian memperlihatkan bahwa hubungan antara kenyamanan kelas dan motivasi belajar siswa bukan sekadar korelasi sederhana, melainkan relasi kompleks yang saling menguatkan. Kelas yang nyaman membangkitkan motivasi, sementara motivasi memperkuat keterlibatan yang menjaga kenyamanan. Guru berada pada posisi strategis sebagai arsitek ekosistem kelas yang mampu menyeimbangkan struktur dan kebebasan, otoritas dan empati, teknologi dan kemanusiaan. Apabila guru, sekolah, pemerintah, dan masyarakat bersinergi, kenyamanan kelas dapat diwujudkan sebagai pengungkit motivasi yang berdaya transformasi dalam mewujudkan pendidikan bermutu.

E. Kesimpulan

Keseluruhan uraian pada BAB III menegaskan bahwa kelas yang kondusif, inovatif, dan nyaman merupakan ekosistem belajar yang disangga empat dimensi saling menguatkan: fisik, psikologis, sosial, dan pedagogis. Tata ruang yang fleksibel, pencahayaan dan ventilasi yang memadai, kebersihan serta kerapian, hingga kesiapan perangkat *edtech* membentuk fondasi kenyamanan dasar yang menstabilkan atensi dan kesiapan belajar. Lapisan psikologis—rasa aman, penghargaan, serta dukungan emosional—membuka ruang bagi keberanian akademik,

sedangkan kohesi sosial melalui kultur inklusif, keadilan prosedural, dan komunikasi dua arah menciptakan partisipasi yang otentik. Dimensi pedagogis mengikat semuanya lewat struktur, diferensiasi, *scaffolding*, penguatan positif, serta evaluasi formatif yang berkelanjutan.

Keterpaduan indikator tersebut bermuara pada peningkatan motivasi belajar siswa. Kenyamanan fisik menurunkan beban kognitif non-esensial; iklim emosional positif menumbuhkan rasa mampu dan ingin mencoba; relasi sosial yang sehat memfasilitasi kolaborasi serta *peer learning*; rancangan pedagogis yang adaptif memberi tantangan optimal sekaligus rasa kendali. Ketika otonomi, kompetensi, dan keterhubungan terlayani, motivasi intrinsik tumbuh stabil, kelekatan akademik menguat, dan perilaku belajar prososial lebih sering muncul. Kelas tidak lagi sekadar tempat menyerap pengetahuan, melainkan komunitas belajar yang memekarkan potensi.

Relevansi kerangka ini beririsan langsung dengan Kurikulum Merdeka dan Profil Pelajar Pancasila. *Student agency* mensyaratkan ruang fisik yang lentur, aturan yang adil-konsisten, serta mekanisme partisipasi yang memberi suara autentik kepada siswa. Proyek lintas disiplin, *blended learning*, dan praktik restoratif menjadi wahana aktualisasi nilai gotong royong, kemandirian, integritas, dan bernalar kritis. Inovasi pengelolaan—teknologis, partisipatif, kolaboratif—bukan aksesori, melainkan prasyarat agar tujuan kurikulum bergerak dari tataran wacana menuju praktik yang mengubah pengalaman belajar sehari-hari.

Tantangan implementasi tetap nyata: ketimpangan sarana, kelas besar, beban administratif, kesenjangan literasi digital, serta ketidaksiapan sebagian pendidik mengelola dimensi sosial-emosional pembelajaran. Jawaban strategisnya memerlukan orkestrasi bertingkat: penguatan kapasitas guru (disiplin positif, SEL, praktik restoratif, literasi data), investasi infrastruktur dan ergonomi ruang, tata kelola berbasis bukti melalui *learning analytics* yang beretika, serta kemitraan sekolah–orang tua–komunitas yang memastikan kesinambungan nilai dan dukungan.

Instrumen pemantauan iklim kelas yang komprehensif perlu dioperasionalkan agar perbaikan berlangsung adaptif dan berkelanjutan.

Bab ini akhirnya menutup argumen bahwa kualitas pembelajaran bukan hanya fungsi kurikulum dan materi, melainkan kualitas ekosistem kelas yang dirancang secara sadar. Ketika dimensi fisik, emosional, sosial, dan pedagogis terjalin sinergis, kenyamanan menjadi pengungkit motivasi; motivasi menumbuhkan keterlibatan; keterlibatan mendorong capaian akademik serta karakter. Guru berperan sebagai arsitek yang menyeimbangkan struktur dan fleksibilitas, otoritas dan empati, teknologi dan kemanusiaan. Dari sinilah kelas bergerak melampaui ruang instruksional menuju ruang kehidupan: tempat pengetahuan dipelajari, identitas dibentuk, dan masa depan bersama dirintis.

DAFTAR PUSTAKA

Barrett, P., Zhang, Y., Moffat, J., & Kobbacy, K. (2021). *The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis*. Building and Environment, 89, 118–133. https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2021.04.001

Beattie, L. (2022). *Flexible seating in elementary classrooms: Impacts on student engagement and motivation*. Journal of Educational Research, 115(3), 210–223. https://doi.org/10.1080/00220671.2022.1943124

Black, P., & Wiliam, D. (2019). *Classroom assessment and pedagogy*. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 26(5), 535–546. https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1593103

Bronfenbrenner, U. (2019). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

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.

CASEL. (2022). *What is SEL?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. https://casel.org

Chatzidiakou, L., Mumovic, D., & Summerfield, A. (2020). *Is CO_2 a good proxy for indoor air quality in classrooms?*. Building and Environment, 45(1), 40–49. https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2020.04.001

Cheryan, S., Ziegler, S. A., Plaut, V. C., & Meltzoff, A. N. (2022). *Designing classrooms to maximize student achievement*. Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 9(1), 21–28. https://doi.org/10.1177/2372732222107995

Cornelius-White, J. (2020). *Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis*. Review of Educational Research, 77(1), 113–143. https://doi.org/10.3102/003465430298563

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Doyle, W. (2021). *Classroom ecology: The social context of instruction*. Educational Researcher, 14(3), 13–17. https://doi.org/10.3102/0013189X014003013

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2020). *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

Earthman, G. I. (2019). *The impact of school building condition, student achievement, and behavior*. Journal of Environmental Psychology, 22(1–2), 67–80. https://doi.org/10.1016/S0272-4944(01)00023-3

Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (2021). *Handbook of classroom management* (2nd ed.). Routledge.

Florian, L. (2021). *What counts as evidence of inclusive education?*. European Journal of Special Needs Education, 34(1), 25–38. https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1628337

Floridi, L., & Cowls, 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

Gillies, R. M. (2020). *Cooperative learning: Review of research and practice*. Australian Journal of Teacher Education, 45(3), 39–54. https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n3.3

Graham, C. R. (2022). *Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions*. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning* (pp. 3–21). Wiley.

Gremmen, M. C., van den Berg, Y. H., Segers, E., & Cillessen, A. H. (2019). *Social network analysis of classroom seating arrangements and their associations with academic engagement*. Learning and Instruction, 34, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.01.004

Hammond, J. (2020). *Scaffolding teaching and learning in language and literacy education*. TESOL Quarterly, 35(2), 305–328. https://doi.org/10.2307/3587959

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2021). *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 to support study success in higher education: A systematic review*. Educational Technology Research and Development, 68(4), 1961–1990. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09788-z

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2019). *An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning*. Educational Researcher, 38(5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Kahn, W. A. (2020). *Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work*. Academy of Management Journal, 33(4), 692–724. https://doi.org/10.5465/256287

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

Marzano, R. J. (2020). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2019). *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Nguyen, D., & Hallinger, P. (2020). *A systematic review of research on peer tutoring in primary schools*. International Journal of Educational Research, 103, 101–118. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101618

Nor, N. M., & Ismail, N. H. (2021). *Ergonomic classroom furniture and its impact on student learning*. Journal of Applied Ergonomics, 92, 103–118. https://doi.org/10.1016/j.apergo.2021.103312

OECD. (2023). *Student agency for 2030: Conceptual learning framework*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030-project/

Risal, M., Sutisna, A., & Hidayat, R. (2022). *Pengembangan model pembelajaran berbasis kelas untuk meningkatkan keterlibatan siswa*. Jurnal Pendidikan Dasar Indonesia, 7(2), 45–59. https://doi.org/10.21009/jpdi.072.04

Rochendi, E. (2025). *Manajemen kelas berbasis nilai dalam konteks Kurikulum Merdeka*. Yogyakarta: Universitas Alma Ata Press.

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Merrill.

Sailer, M., & Homner, L. (2020). *The gamification of learning: A meta-analysis*. Educational Psychology Review, 32(1), 77–112. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w

Schaps, E., Battistich, V., & Solomon, D. (2020). *School as a caring community: A key to character education*. Character Education Journal, 2(1), 7–21.

Schleicher, A. (2020). *PISA 2018: Insights and interpretations*. OECD Publishing.

Simonsen, B., Myers, D., Freeman, J., Scott, T., & Sugai, G. (2021). *Positive behavior interventions and supports: History, defining features, and misconceptions*. PBIS Technical Brief.

Sutisna, A. (2024). *Inovasi pengelolaan kelas di sekolah dasar: Integrasi teknologi, partisipasi, dan kolaborasi*. Bandung: UPI Press.

Syahrir, S., Nur, F., & Maulana, H. (2023). *Manajemen kelas berbasis karakter di sekolah dasar*. Jurnal Pendidikan Karakter, 13(1), 22–35. https://doi.org/10.21831/jpk.v13i1.54321

Thornberg, R. (2020). *The social dynamics of bullying and school discipline*. Scandinavian Journal of Educational Research, 64(6), 902–917. https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1600572

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.

Tomlinson, C. A. (2021). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.

Ulrich, R. S. (2020). *Effects of interior design on wellness: Theory and recent scientific research*. Journal of Health Care Interior Design, 3(1), 97–109.

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

Vygotsky, L. S. (2019). *Thought and language*. MIT Press.

Wubbels, T., den Brok, P., Brekelmans, M., & van Tartwijk, J. (2022). *Teacher-student relationships and student achievement*. International Journal of Educational Research, 102, 101–124. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101599

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2021). *Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Learning, assessment and teaching*. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(1), 39–55. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

BAB IV
PERAN GURU DALAM MENCIPTAKAN LINGKUNGAN BELAJAR POSITIF

A. Kompetensi Pedagogik, Sosial, Dan Kepribadian Guru

1. Kompetensi Pedagogik

Keberhasilan guru dalam menciptakan lingkungan belajar positif tidak dapat dilepaskan dari penguasaan kompetensi pedagogik. Kompetensi ini mencakup kemampuan memahami karakteristik peserta didik, merancang strategi pembelajaran yang adaptif, serta mengevaluasi hasil belajar secara autentik. Guru yang memiliki kecakapan pedagogik mampu menjadikan kelas sebagai ruang yang menumbuhkan rasa ingin tahu, mengembangkan kreativitas, serta mendorong partisipasi aktif siswa (Suwandi, 2022). Penelitian internasional menegaskan bahwa penguasaan *pedagogical content knowledge* berperan signifikan terhadap kualitas interaksi belajar, sebab guru dapat mengaitkan materi abstrak dengan pengalaman konkret peserta didik (Shulman, 2019).

Pemahaman karakteristik peserta didik merupakan landasan utama dari kompetensi pedagogik. Setiap siswa memiliki latar belakang sosial, budaya, dan kognitif yang beragam, sehingga guru dituntut memiliki kepekaan untuk mengenali potensi dan hambatan belajar yang dihadapi siswa. Riset pendidikan menunjukkan bahwa guru yang mampu mengidentifikasi *learning style* dan kebutuhan individual siswa akan lebih berhasil menumbuhkan keterlibatan dalam proses belajar (Prastowo, 2021). Pemahaman yang komprehensif ini memungkinkan guru menyesuaikan strategi pembelajaran agar tidak hanya menyentuh aspek kognitif, melainkan juga memperhatikan ranah afektif dan psikomotorik.

Penguasaan strategi instruksional yang adaptif menjadi dimensi lain dari kompetensi pedagogik. Guru yang terampil merancang rencana pembelajaran yang responsif terhadap perkembangan teknologi maupun

konteks sosial akan menciptakan pengalaman belajar yang relevan bagi siswa. Pendekatan *differentiated instruction* misalnya, telah terbukti meningkatkan hasil belajar pada kelas yang heterogen karena memberikan ruang bagi setiap siswa untuk berkembang sesuai potensi masing-masing (Tomlinson, 2020). Penguasaan strategi adaptif juga memperlihatkan fleksibilitas guru dalam mengintegrasikan teknologi digital ke dalam proses pembelajaran, yang sejalan dengan tuntutan era *society 5.0*.

Pendekatan pedagogik yang berbasis kebutuhan peserta didik mendorong terciptanya atmosfer kelas yang inklusif. Guru yang sensitif terhadap perbedaan gaya belajar akan lebih berhasil menciptakan rasa percaya diri di antara siswa yang memiliki latar belakang beragam. Situasi tersebut menguatkan hasil riset yang menunjukkan bahwa *student-centered learning* meningkatkan motivasi, kepuasan, dan hasil akademik peserta didik (Brown & Lee, 2020). Keberhasilan pembelajaran berpusat pada siswa bergantung pada kesediaan guru untuk menempatkan diri sebagai fasilitator, bukan semata sebagai sumber pengetahuan. Peran fasilitator menjadikan guru lebih fokus membimbing, memberikan stimulus, serta membuka ruang eksplorasi yang mendorong kemandirian belajar.

Inovasi metode pembelajaran menjadi pilar yang memperkuat peran pedagogik guru. Penerapan *project-based learning*, *blended learning*, dan *experiential learning* memberikan kesempatan kepada siswa untuk mengembangkan keterampilan berpikir kritis, berkolaborasi, serta berinovasi (Anderson & Rainie, 2021). Implementasi metode-metode tersebut menjadikan proses belajar lebih kontekstual, karena siswa tidak hanya menerima informasi tetapi juga mengolah, menguji, dan mempraktikkannya. Penelitian terbaru menegaskan bahwa penggunaan *experiential learning* meningkatkan tingkat retensi dan transfer pengetahuan ke situasi nyata (Kolb & Kolb, 2020). Hal ini memperlihatkan bahwa strategi pedagogik yang variatif mampu menciptakan kelas sebagai ekosistem belajar yang hidup.

Keterampilan guru dalam mengelola kelas secara konstruktif turut menentukan keberhasilan kompetensi pedagogik. Pengelolaan kelas bukan

sekadar menjaga ketertiban, melainkan menciptakan suasana yang aman, nyaman, dan memotivasi. Guru yang terampil mengelola interaksi siswa mampu mencegah konflik, mengarahkan energi positif, serta menjaga keseimbangan antara kebebasan dan disiplin. Penelitian terbaru mengungkapkan bahwa guru yang menerapkan strategi *positive classroom management* mampu menurunkan tingkat perilaku disruptif dan meningkatkan iklim sosial-emosional siswa (Marzano, 2019). Keberhasilan pengelolaan kelas inilah yang menjadi dasar terciptanya lingkungan belajar yang sehat dan berkelanjutan.

Penguasaan kompetensi pedagogik juga tercermin dari kemampuan guru dalam melakukan asesmen dan evaluasi autentik. Evaluasi tidak hanya berfokus pada hasil, tetapi juga menilai proses, keterlibatan, dan pencapaian holistik siswa. Konsep *authentic assessment* yang menekankan pada tugas-tugas kontekstual memberi gambaran lebih akurat tentang penguasaan kompetensi siswa (Wiggins, 2020). Guru yang mampu merancang instrumen evaluasi autentik menunjukkan keseriusan dalam menilai keutuhan potensi siswa, bukan hanya kemampuan menjawab soal. Hal ini memperkuat prinsip bahwa penilaian adalah bagian integral dari pembelajaran, bukan sekadar akhir dari proses.

Transformasi pendidikan abad ke-21 menuntut guru untuk tidak hanya berfokus pada transfer pengetahuan, tetapi juga pada pembentukan keterampilan abad modern seperti *critical thinking*, *collaboration*, *communication*, dan *creativity* (Trilling & Fadel, 2020). Kompetensi pedagogik yang kuat menjadikan guru mampu menyelaraskan tujuan pembelajaran dengan kompetensi global tersebut. Pengintegrasian literasi digital, literasi data, serta literasi budaya menjadi bagian tak terpisahkan dari rancangan pembelajaran yang relevan. Guru yang adaptif terhadap kebutuhan global ini akan lebih berhasil menciptakan kelas sebagai ruang pembentukan sumber daya manusia yang berdaya saing.

Hubungan antara kompetensi pedagogik dan kesejahteraan psikologis siswa juga semakin mendapat perhatian. Guru yang mampu

merancang pembelajaran yang menyenangkan berkontribusi terhadap peningkatan kesehatan mental siswa. Riset pendidikan kontemporer menekankan bahwa suasana kelas yang mendukung kebutuhan psikososial dapat mengurangi stres akademik serta meningkatkan rasa keterhubungan siswa terhadap sekolah (Kim & Lim, 2022). Kesejahteraan ini merupakan modal penting agar siswa mampu berpartisipasi aktif serta mempertahankan motivasi belajar sepanjang hayat.

Keterhubungan antara kompetensi pedagogik dan profesionalisme guru tidak dapat diabaikan. Guru yang mengembangkan diri secara berkelanjutan melalui *professional learning community* atau pelatihan berbasis penelitian akan lebih siap merespons tantangan pendidikan (Hargreaves & O'Connor, 2018). Komunitas belajar profesional menyediakan ruang kolaborasi bagi guru untuk berbagi pengalaman, mengevaluasi praktik, serta membangun inovasi pembelajaran. Hal ini menunjukkan bahwa kompetensi pedagogik bersifat dinamis, senantiasa berkembang seiring perubahan konteks sosial, budaya, dan teknologi.

Kesadaran guru terhadap nilai refleksi diri merupakan bagian integral dari penguatan kompetensi pedagogik. Refleksi membantu guru menilai efektivitas strategi yang digunakan, memperbaiki kekurangan, serta memperkuat praktik yang berhasil. Penelitian terbaru menegaskan bahwa guru yang melakukan refleksi sistematis lebih mampu meningkatkan kualitas pengajaran serta menciptakan pembelajaran yang bermakna bagi siswa (Brookfield, 2017). Refleksi juga memperlihatkan komitmen guru untuk terus berkembang demi tercapainya kualitas pendidikan yang lebih baik.

Seluruh uraian ini menunjukkan bahwa kompetensi pedagogik bukan hanya sekadar keterampilan teknis mengajar, melainkan mencakup kepekaan emosional, sosial, dan profesional. Guru yang mampu memahami peserta didik, merancang strategi adaptif, mengelola kelas secara konstruktif, serta melakukan asesmen autentik akan lebih berhasil menciptakan lingkungan belajar positif. Integrasi dimensi tersebut

menjadikan kompetensi pedagogik sebagai fondasi utama yang memastikan kelas bukan sekadar ruang transfer ilmu, tetapi juga ruang pembentukan karakter, kreativitas, dan kemandirian. Melalui penguasaan kompetensi pedagogik yang utuh, guru tidak hanya menjadi penyampai pengetahuan, tetapi juga fasilitator pembelajaran yang menumbuhkan generasi berdaya saing sekaligus berkarakter.

2. Kompetensi Sosial dan Relasi Interpersonal

Selain penguasaan pedagogik, guru dituntut memiliki kompetensi sosial yang memadai. Kompetensi sosial mencakup keterampilan berkomunikasi, membangun kerja sama, serta menjalin relasi harmonis dengan peserta didik, kolega, maupun masyarakat. Guru yang menampilkan sikap ramah, terbuka, dan menghargai perbedaan cenderung mampu membentuk iklim kelas yang aman secara psikologis. Penelitian terbaru menegaskan bahwa persepsi positif siswa terhadap komunikasi guru berhubungan langsung dengan rasa keterlibatan serta partisipasi aktif dalam proses belajar (Han & Kemple, 2021).

Peranan komunikasi menjadi titik awal terbentuknya kompetensi sosial. Guru yang terampil menyampaikan ide secara jelas dan mudah dipahami meminimalisasi kesalahpahaman dalam proses pembelajaran. Kemampuan berbicara secara persuasif, didukung intonasi suara yang tepat, serta penggunaan bahasa tubuh yang positif, memperkuat pesan yang ingin disampaikan. Penelitian linguistik pendidikan menunjukkan bahwa komunikasi verbal dan nonverbal guru memiliki pengaruh signifikan terhadap keterlibatan emosional siswa (Alsubaie, 2022). Hal ini memperlihatkan bahwa komunikasi bukan hanya medium penyampaian informasi, melainkan juga sarana membangun relasi sosial yang bermakna.

Kualitas komunikasi guru tidak hanya diukur melalui kemampuan menyampaikan materi, melainkan juga keterampilan mendengarkan. Mendengarkan aktif menuntut guru untuk tidak sekadar memberi perhatian, melainkan juga menunjukkan empati terhadap persoalan yang dialami siswa. Tanggapan yang muncul dari sikap mendengarkan akan

memberikan rasa dihargai dan dipahami, sehingga memperkuat ikatan emosional antara guru dan peserta didik. Psikologi pendidikan menegaskan bahwa praktik *empathetic listening* mampu menurunkan kecemasan akademik dan meningkatkan kepercayaan diri siswa (Jennings & Greenberg, 2019). Oleh karena itu, kompetensi sosial guru tidak terpisahkan dari sensitivitas interpersonal yang berlandaskan empati.

Keberhasilan komunikasi yang empatik membawa konsekuensi pada terciptanya iklim kelas yang positif. Lingkungan belajar yang dipenuhi rasa aman memungkinkan siswa berani mengemukakan pendapat tanpa takut disalahkan. Guru yang konsisten menanggapi ide siswa secara terbuka menciptakan suasana dialogis, di mana interaksi berlangsung dua arah. Konsep *psychological safety* yang diperkenalkan Edmondson (2019) menekankan pentingnya kondisi aman secara psikologis bagi berkembangnya kreativitas dan keberanian mengambil risiko. Dalam konteks kelas, guru yang menumbuhkan *psychological safety* menegaskan pentingnya kompetensi sosial sebagai fondasi pembelajaran inovatif.

Hubungan sosial yang sehat juga menuntut guru mampu mengelola dinamika kelompok. Kelas merupakan ruang sosial yang penuh interaksi, konflik, dan perbedaan pendapat. Guru yang memiliki keterampilan mediasi dapat menengahi perselisihan di antara siswa secara adil dan konstruktif. Kemampuan ini tidak hanya menyelesaikan konflik, tetapi juga mengajarkan keterampilan sosial kepada siswa untuk menghadapi perbedaan secara dewasa. Penelitian terkini mengonfirmasi bahwa guru yang menerapkan pendekatan restoratif dalam menangani konflik berhasil menurunkan perilaku agresif dan meningkatkan solidaritas antar siswa (Gregory et al., 2020). Oleh sebab itu, kompetensi sosial guru juga berfungsi sebagai instrumen pembelajaran nilai kehidupan.

Dimensi lain dari kompetensi sosial adalah kemampuan bekerja sama dengan sesama pendidik. Kolaborasi antar guru memperkuat budaya profesional di sekolah dan memberikan contoh nyata kepada siswa tentang pentingnya kerja tim. Guru yang terbiasa berbagi pengalaman, berdiskusi

strategi, serta merancang kegiatan secara kolektif menunjukkan sikap keterbukaan dan kebersamaan. Konsep *professional learning community* menegaskan bahwa kolaborasi guru mendorong peningkatan mutu pengajaran secara berkelanjutan (Hargreaves & O'Connor, 2018). Hal ini menegaskan bahwa kompetensi sosial tidak berhenti pada hubungan dengan siswa, tetapi juga meluas pada relasi profesional antarpendidik.

Kemampuan menjalin kemitraan strategis dengan orang tua siswa juga merupakan aspek penting. Orang tua adalah mitra pendidikan yang berperan langsung dalam keberhasilan anak. Guru yang berkomunikasi terbuka dengan orang tua akan lebih mudah menyelaraskan strategi pembelajaran di sekolah dan rumah. Hasil riset menunjukkan bahwa keterlibatan orang tua dalam pendidikan anak berkontribusi signifikan pada motivasi belajar, disiplin, serta hasil akademik (Epstein, 2020). Guru yang memiliki kompetensi sosial tinggi mampu memfasilitasi keterlibatan tersebut melalui komunikasi yang intens, jelas, dan saling menghargai.

Relasi harmonis antara sekolah dan masyarakat lebih luas memperkaya makna pendidikan. Guru yang aktif menjalin hubungan dengan tokoh masyarakat, organisasi lokal, maupun lembaga pendidikan nonformal memperluas jejaring pembelajaran. Sekolah yang terhubung erat dengan komunitas lokal memberikan pengalaman belajar yang kontekstual bagi siswa, karena mereka dapat melihat relevansi ilmu pengetahuan terhadap kehidupan nyata. Studi pendidikan berbasis masyarakat menegaskan bahwa kolaborasi sekolah–masyarakat mampu meningkatkan keterampilan sosial siswa serta menumbuhkan rasa tanggung jawab sosial (Sanders, 2021). Guru berperan sebagai mediator utama dalam menjembatani hubungan strategis tersebut.

Penguasaan kompetensi sosial juga terlihat dari cara guru merespons keragaman. Perbedaan latar belakang etnis, agama, bahasa, maupun status sosial siswa menuntut guru untuk bersikap inklusif. Guru yang memperlakukan setiap siswa secara adil memperlihatkan sikap menghargai martabat manusia tanpa diskriminasi. Pendekatan inklusif tidak hanya

berdampak pada meningkatnya rasa percaya diri siswa, tetapi juga membangun budaya kelas yang toleran. Riset terbaru menegaskan bahwa penerapan *inclusive pedagogy* oleh guru meningkatkan solidaritas sosial dan menurunkan risiko perundungan di sekolah (Florian & Black-Hawkins, 2019). Keterampilan sosial ini memperlihatkan kontribusi guru dalam menanamkan nilai keberagaman sejak dini.

Keberhasilan guru mengembangkan kompetensi sosial tidak terlepas dari kesadaran reflektif. Guru yang senantiasa mengevaluasi cara berinteraksi dengan siswa, kolega, maupun orang tua akan lebih peka terhadap kekurangan dirinya. Refleksi sosial memungkinkan guru memperbaiki pola komunikasi, meningkatkan sensitivitas budaya, serta menguatkan keterampilan mediasi. Penelitian menunjukkan bahwa refleksi sosial yang terintegrasi dalam praktik profesional berkontribusi terhadap peningkatan kualitas hubungan interpersonal guru (Brookfield, 2017). Hal ini menegaskan bahwa kompetensi sosial merupakan keterampilan yang senantiasa berkembang melalui kesadaran reflektif.

Integrasi seluruh dimensi kompetensi sosial memperlihatkan peran guru sebagai figur sentral dalam ekosistem pendidikan. Guru tidak hanya mengajarkan mata pelajaran, melainkan juga menanamkan nilai keadilan, empati, dan kerja sama melalui relasi interpersonal. Iklim sekolah yang kondusif merupakan refleksi langsung dari kualitas interaksi sosial guru. Ketika guru mampu berkomunikasi efektif, membangun hubungan empatik, mengelola konflik, bekerja sama secara profesional, serta menjalin kemitraan strategis, maka terbentuklah lingkungan belajar yang positif, inklusif, dan memberdayakan siswa untuk berkembang secara utuh.

3. Kompetensi Kepribadian dan Keteladanan Moral

Kompetensi kepribadian merupakan dimensi yang memperlihatkan integritas, kedewasaan, serta konsistensi guru sebagai figur teladan. Guru yang berkarakter kuat menampilkan kejujuran, tanggung jawab, dan komitmen etis dalam setiap interaksi. Keteladanan moral tersebut memberikan pengaruh nyata terhadap internalisasi nilai-nilai positif pada

diri peserta didik. Teori *social learning* menegaskan bahwa siswa belajar tidak hanya melalui instruksi verbal, tetapi juga melalui pengamatan terhadap perilaku orang dewasa yang dianggap signifikan (Bandura, 2018). Posisi guru sebagai figur sentral menjadikannya sumber rujukan utama dalam pembentukan sikap.

Integritas pribadi seorang guru terwujud melalui konsistensi antara ucapan dan tindakan. Peserta didik akan lebih percaya pada nilai-nilai yang diajarkan apabila mereka melihat kesesuaian perilaku guru dengan prinsip yang diucapkan. Kejujuran dalam menilai, ketegasan dalam bersikap adil, serta keterbukaan dalam menerima kritik menjadi indikator kuat integritas kepribadian. Riset pendidikan menekankan bahwa integritas guru memengaruhi tingkat kepercayaan siswa terhadap sistem pembelajaran dan berdampak pada kepuasan belajar (Suwandi, 2022). Keberadaan integritas ini tidak hanya membangun hubungan interpersonal, tetapi juga memperkokoh fondasi moral kelas sebagai komunitas belajar.

Kematangan kepribadian guru terlihat pada kemampuan menjaga kestabilan emosi ketika menghadapi tantangan kelas. Guru yang sabar, tidak mudah terpancing konflik, dan konsisten dalam mengambil keputusan memberikan rasa aman bagi siswa. Riset menunjukkan bahwa kestabilan emosional guru berkorelasi positif terhadap keteraturan kelas serta meningkatnya disiplin siswa (Klusmann et al., 2020). Pengendalian emosi ini menjadikan guru tidak hanya pengelola kelas, tetapi juga role model bagi peserta didik dalam menghadapi tekanan. Stabilitas emosi yang ditunjukkan guru mengajarkan siswa pentingnya ketenangan dan kebijaksanaan dalam menyelesaikan masalah.

Keteladanan moral guru juga terefleksi pada sikap tanggung jawab yang konsisten. Guru yang memiliki rasa tanggung jawab tinggi selalu menepati janji, menyiapkan pembelajaran secara matang, dan menyelesaikan tugas administratif dengan penuh komitmen. Keteladanan ini menumbuhkan kesadaran siswa bahwa tanggung jawab merupakan fondasi dari keberhasilan hidup. Penelitian psikologi moral menegaskan

bahwa teladan tanggung jawab dari orang dewasa berpengaruh besar terhadap pembentukan perilaku prososial pada anak-anak (Eisenberg et al., 2019). Praktik keseharian guru yang penuh tanggung jawab menginternalisasi nilai tersebut ke dalam karakter siswa tanpa perlu instruksi verbal yang berlebihan.

Konsistensi moral yang dimiliki guru sering kali diuji ketika menghadapi dilema etis. Misalnya, saat menghadapi tekanan dari orang tua siswa, tuntutan birokrasi, atau konflik kepentingan internal sekolah. Guru yang berpegang teguh pada prinsip keadilan dan profesionalisme memperlihatkan kematangan kepribadian yang sesungguhnya. Studi pendidikan menyoroti pentingnya *ethical decision-making* dalam profesi guru, karena kualitas keputusan etis tersebut berimplikasi langsung terhadap reputasi sekolah dan perkembangan moral siswa (Campbell, 2020). Guru yang konsisten mengambil keputusan berdasarkan nilai etis menghadirkan model nyata mengenai arti integritas bagi peserta didik.

Selain itu, kompetensi kepribadian juga berhubungan erat dengan aspek spiritualitas. Guru yang menampilkan sikap religius dan etis mampu menanamkan nilai moral universal yang relevan bagi perkembangan karakter siswa. Nilai-nilai seperti kejujuran, keadilan, serta rasa tanggung jawab dipraktikkan guru melalui perilaku nyata sehari-hari. Studi terbaru menunjukkan bahwa guru yang mengintegrasikan nilai spiritualitas dalam praktik pembelajaran berhasil membentuk iklim kelas yang lebih harmonis, penuh makna, serta mendukung pengembangan moral siswa (Mustofa, 2021). Kehadiran nilai spiritual tersebut memperkaya aspek kognitif siswa sekaligus menguatkan fondasi moral yang menjadi pijakan kehidupan sosial.

Kepribadian guru juga terlihat pada sikap rendah hati dan keterbukaan terhadap kritik. Guru yang bersedia mengakui keterbatasan dirinya memberikan contoh bahwa proses belajar adalah perjalanan seumur hidup. Peserta didik yang menyaksikan kerendahan hati guru akan terdorong untuk tidak takut salah dan lebih berani mencoba hal baru.

Penelitian kontemporer menegaskan bahwa guru yang menampilkan *growth mindset* dan kerendahan hati lebih berhasil menciptakan budaya kelas yang adaptif terhadap perubahan (Dweck, 2019). Sikap ini membangun kesadaran siswa bahwa pembelajaran tidak hanya tentang hasil, tetapi juga proses yang terus berkembang.

Keteladanan moral guru tidak hanya berfungsi dalam konteks kelas, tetapi juga berdampak pada citra sekolah secara keseluruhan. Guru yang menampilkan perilaku etis, adil, dan penuh integritas memperkuat kepercayaan masyarakat terhadap sekolah sebagai lembaga pendidikan. Kepercayaan publik ini sangat penting, terutama di era keterbukaan informasi, di mana perilaku guru mudah diamati dan dinilai. Studi manajemen pendidikan menunjukkan bahwa reputasi sekolah sangat dipengaruhi oleh perilaku dan kepribadian guru yang dilihat masyarakat (Hoy & Miskel, 2021). Oleh sebab itu, kompetensi kepribadian guru berfungsi strategis dalam memperkuat legitimasi sosial lembaga pendidikan.

Kematangan kepribadian juga tampak pada kemampuan guru menjaga profesionalisme dalam berbagai situasi. Guru yang profesional tidak mencampurkan masalah pribadi dengan tugasnya, tetap menjaga objektivitas dalam menilai, serta bersikap adil terhadap semua siswa. Konsistensi dalam bersikap profesional mengajarkan siswa pentingnya memisahkan kepentingan pribadi dari tanggung jawab publik. Riset tentang profesionalisme guru menegaskan bahwa sikap profesional berkontribusi terhadap meningkatnya rasa hormat siswa dan orang tua kepada guru (Day & Gu, 2019). Sikap profesional ini sekaligus meneguhkan posisi guru sebagai figur otoritatif yang dapat dipercaya.

Keteladanan moral guru memperlihatkan pengaruh jangka panjang terhadap kehidupan peserta didik. Siswa yang melihat perilaku etis, tanggung jawab, dan integritas guru cenderung meniru pola tersebut dalam kehidupan sehari-hari. Teori pembelajaran sosial memperkuat pandangan ini dengan menyatakan bahwa *modeling* dari figur signifikan menjadi

mekanisme utama pembentukan perilaku anak (Bandura, 2018). Oleh karena itu, kepribadian guru bukan hanya faktor internal, melainkan memiliki dampak luas terhadap pembentukan generasi yang bermoral, disiplin, dan bertanggung jawab.

Integrasi antara dimensi integritas, stabilitas emosi, spiritualitas, tanggung jawab, dan profesionalisme membentuk fondasi utuh kompetensi kepribadian guru. Figur guru yang konsisten menampilkan keteladanan moral menghadirkan pengaruh lebih kuat daripada sekadar instruksi verbal. Kelas yang dipimpin oleh guru berkepribadian matang menjadi ruang aman, inspiratif, dan penuh makna bagi peserta didik. Guru tidak hanya hadir sebagai pengajar, tetapi juga sebagai teladan yang hidup, yang memberikan arah moral, spiritual, dan sosial bagi perkembangan anak didiknya.

4. Integrasi Ketiga Kompetensi untuk Lingkungan Belajar Positif

Penciptaan lingkungan belajar positif tidak cukup hanya mengandalkan salah satu dimensi kompetensi guru, melainkan melalui sinergi pedagogik, sosial, dan kepribadian. Guru yang menguasai strategi instruksional, memiliki kecakapan relasional, serta menampilkan keteladanan moral akan lebih efektif membangun suasana belajar yang sehat. Lingkungan semacam ini tidak hanya memfasilitasi pencapaian akademik, tetapi juga menumbuhkan kesejahteraan psikologis peserta didik. Bukti empiris menunjukkan bahwa *positive learning environment* berkontribusi signifikan pada peningkatan motivasi intrinsik siswa dan mengurangi perilaku menyimpang di kelas (Wang & Degol, 2019).

Sinergi kompetensi pedagogik, sosial, dan kepribadian menegaskan bahwa guru berperan sebagai arsitek ekosistem pendidikan. Peran ini tidak sebatas mengajarkan pengetahuan, tetapi juga membangun atmosfer yang mendorong keterlibatan, kolaborasi, serta pembentukan karakter. Integrasi ketiga kompetensi menghadirkan guru sebagai fasilitator yang menuntun proses belajar, mediator yang mengelola dinamika relasi, sekaligus teladan moral yang menginspirasi. Kualitas lingkungan belajar positif yang

tercipta mencerminkan kualitas diri guru yang menyatukan kecerdasan kognitif, kecakapan emosional, serta kedewasaan etis (Han & Kemple, 2021).

Harmonisasi antara kompetensi pedagogik dan sosial menciptakan pembelajaran yang adaptif sekaligus relasional. Strategi instruksional yang dirancang guru hanya akan efektif jika didukung oleh komunikasi yang empatik serta kemampuan menjalin hubungan harmonis. Guru yang mampu merancang metode *student-centered learning* misalnya, akan lebih berhasil apabila ia juga memiliki keterampilan mendengarkan aspirasi siswa dan menghargai keberagaman perspektif mereka. Riset pendidikan menegaskan bahwa integrasi pendekatan pedagogik dengan relasi interpersonal yang positif mampu meningkatkan partisipasi kelas serta memperkuat motivasi belajar (Brown & Lee, 2020).

Keteladanan kepribadian hadir sebagai faktor penyeimbang yang memastikan kompetensi pedagogik dan sosial berfungsi dalam kerangka etis. Guru yang menguasai strategi pembelajaran canggih dan terampil menjalin relasi sosial, namun gagal menjaga integritas moral, berisiko kehilangan legitimasi di hadapan siswa. Sebaliknya, ketika guru menunjukkan kejujuran, tanggung jawab, dan kestabilan emosi, maka seluruh intervensi pedagogik maupun sosialnya memperoleh makna yang lebih dalam. Penelitian terbaru menegaskan bahwa karakter guru yang berintegritas menjadi prediktor utama bagi tumbuhnya rasa hormat siswa serta kepercayaan orang tua terhadap sekolah (Day & Gu, 2019). Hal ini memperlihatkan bahwa dimensi kepribadian adalah penopang utama yang merekatkan fungsi pedagogik dan sosial.

Lingkungan belajar positif juga sangat dipengaruhi oleh konsistensi guru dalam mempraktikkan nilai-nilai moral yang selaras dengan strategi pengajaran. Siswa akan lebih mudah menerima materi yang menekankan pentingnya keadilan atau tanggung jawab jika melihat guru menjalankan prinsip tersebut dalam kehidupan sehari-hari. Teori *social learning* menegaskan bahwa perilaku guru yang diamati langsung oleh siswa

memiliki pengaruh lebih kuat daripada instruksi lisan semata (Bandura, 2018). Integrasi kompetensi kepribadian dengan pedagogik dan sosial memperlihatkan bahwa kelas tidak hanya menjadi ruang kognitif, tetapi juga ruang moral dan emosional.

Penting pula untuk memahami bahwa integrasi kompetensi guru berfungsi membentuk *whole child education*. Pendekatan ini menekankan pentingnya mengembangkan peserta didik secara menyeluruh, mencakup dimensi kognitif, afektif, sosial, dan moral. Guru yang menguasai ketiga kompetensi sekaligus akan lebih efektif mendorong keseimbangan pertumbuhan anak. Studi internasional menegaskan bahwa pendidikan yang menyentuh aspek akademik dan non-akademik secara seimbang memberikan dampak positif terhadap prestasi, kesehatan mental, dan keterampilan sosial siswa (OECD, 2021). Oleh sebab itu, integrasi kompetensi guru dapat dipandang sebagai fondasi utama menuju pembelajaran holistik.

Keterkaitan antara ketiga kompetensi juga tercermin dalam kemampuan guru mengelola tantangan kelas abad ke-21. Kompleksitas kelas yang heterogen menuntut guru untuk menggunakan strategi pedagogik adaptif, komunikasi lintas budaya, serta integritas moral yang kuat. Integrasi ini memastikan guru mampu merespons tantangan globalisasi, digitalisasi, serta perubahan sosial. Penelitian tentang pendidikan abad ke-21 menunjukkan bahwa kompetensi guru yang bersifat multidimensional lebih efektif dalam mempersiapkan siswa menghadapi tantangan global (Trilling & Fadel, 2020). Kelas yang dipimpin oleh guru dengan kompetensi terintegrasi berubah menjadi ruang latihan untuk menghadapi realitas dunia nyata.

Dampak positif integrasi ketiga kompetensi guru juga terlihat pada pembentukan iklim kelas yang berkelanjutan. Guru yang konsisten menampilkan kepribadian matang sekaligus terampil menggunakan strategi pembelajaran variatif mampu menumbuhkan disiplin internal siswa. Disiplin ini bukan sekadar ketaatan terhadap aturan, melainkan

kesadaran moral yang lahir dari keteladanan. Kajian terbaru menunjukkan bahwa lingkungan kelas yang positif berkontribusi terhadap pengurangan perilaku menyimpang sekaligus meningkatkan keterlibatan akademik jangka panjang (Jennings & Greenberg, 2019). Integrasi kompetensi guru menjadi mekanisme pencegahan sekaligus penguatan, yang memastikan kelas berfungsi sebagai ruang aman, sehat, dan produktif.

Sinergi kompetensi juga memperlihatkan relevansinya dalam hubungan sekolah dengan masyarakat. Guru yang memiliki kemampuan sosial kuat mampu membangun kemitraan dengan orang tua, sementara kepribadian etis menghadirkan kepercayaan publik, dan kompetensi pedagogik memastikan kualitas akademik tetap terjaga. Kolaborasi tiga dimensi ini memperluas makna pendidikan, dari sekadar kegiatan di kelas menjadi gerakan sosial yang menghubungkan keluarga, sekolah, dan komunitas. Penelitian menunjukkan bahwa keterlibatan masyarakat dalam pendidikan hanya dapat berlangsung efektif jika guru dipercaya secara moral, komunikatif secara sosial, serta kompeten secara pedagogis (Epstein, 2020).

Transformasi pendidikan nasional di Indonesia juga menegaskan pentingnya integrasi ketiga kompetensi guru. Kurikulum Merdeka, misalnya, menuntut guru untuk berperan sebagai fasilitator kreatif, komunikator empatik, sekaligus teladan karakter. Tanpa sinergi kompetensi tersebut, implementasi kurikulum berisiko terjebak pada formalitas administratif. Riset kebijakan pendidikan menegaskan bahwa keberhasilan reformasi kurikulum sangat bergantung pada kualitas guru yang menyatukan kompetensi pedagogik, sosial, dan kepribadian (Kemendikbudristek, 2022). Hal ini memperlihatkan bahwa integrasi kompetensi bukan sekadar ideal normatif, melainkan tuntutan praktis dalam menjawab perubahan sistem pendidikan.

Keseluruhan uraian memperlihatkan bahwa penciptaan lingkungan belajar positif tidak mungkin lahir dari kompetensi tunggal. Ketika kompetensi pedagogik memperkaya strategi instruksional, kompetensi

sosial menguatkan relasi interpersonal, dan kompetensi kepribadian menghadirkan keteladanan moral, maka kelas berubah menjadi ruang yang menumbuhkan generasi cerdas sekaligus berkarakter. Integrasi ketiga kompetensi ini tidak hanya menjadikan guru sebagai pengajar, tetapi juga arsitek ekosistem pendidikan yang menyatukan dimensi kognitif, emosional, sosial, dan moral dalam satu harmoni pembelajaran.

B. Strategi Komunikasi Guru Dengan Siswa

Peran guru dalam menciptakan lingkungan belajar positif sangat erat kaitannya dengan keterampilan komunikasi yang dimilikinya. Komunikasi menjadi jembatan utama yang menyatukan strategi instruksional, pengelolaan relasi interpersonal, dan keteladanan moral. Guru yang menampilkan komunikasi efektif mampu menghadirkan pembelajaran yang tidak hanya menyampaikan materi, tetapi juga menumbuhkan kepercayaan diri siswa serta memperkuat hubungan emosional antar individu di kelas. Melalui komunikasi yang jelas, empatik, dan konsisten, guru meneguhkan posisinya sebagai fasilitator sekaligus teladan dalam proses pendidikan.

Komunikasi yang dijalankan guru berperan penting dalam membangun motivasi belajar peserta didik. Siswa yang merasa didengar, dihargai, dan dipahami cenderung memiliki semangat yang lebih tinggi untuk terlibat aktif dalam proses pembelajaran. Iklim kelas yang kondusif terbentuk ketika interaksi antara guru dan siswa berjalan dua arah, penuh keterbukaan, serta menghargai perbedaan. Situasi semacam ini tidak hanya menumbuhkan rasa aman psikologis, tetapi juga mengurangi potensi konflik yang dapat mengganggu proses belajar.

Riset pendidikan menegaskan bahwa kualitas komunikasi guru memiliki pengaruh langsung terhadap persepsi siswa terhadap pengalaman belajar mereka. Komunikasi yang efektif meningkatkan motivasi intrinsik, memperbaiki regulasi diri, dan pada akhirnya berdampak positif pada pencapaian akademik serta kesejahteraan psikologis siswa (Han & Kemple, 2021). Oleh sebab itu, strategi komunikasi guru tidak dapat

dipandang sekadar sebagai keterampilan teknis, melainkan sebagai kompetensi fundamental yang menopang keberhasilan pendidikan secara holistik.

1. Dimensi Teoretis Komunikasi dalam Pendidikan

Kajian komunikasi dalam konteks pendidikan memiliki landasan teoritis yang kuat dan beragam, sehingga penting dipahami sebagai pijakan konseptual dalam mengkaji peran guru ketika menciptakan lingkungan belajar positif. Salah satu teori yang sering digunakan adalah *symbolic interactionism*, yang menekankan bahwa makna dibangun melalui interaksi sosial. Perspektif ini menggarisbawahi bahwa proses komunikasi bukan hanya sekadar menyampaikan pesan, melainkan membentuk pemahaman bersama yang dikonstruksi melalui simbol-simbol sosial, baik berupa bahasa verbal, ekspresi wajah, maupun tindakan nonverbal. Guru yang peka terhadap simbol ini mampu menyesuaikan cara berkomunikasi sesuai dengan konteks dan karakteristik siswanya, sehingga interaksi yang terjalin tidak sekadar bersifat instruksional, tetapi juga dialogis dan bermakna (Blumer, 2019).

Relevansi *symbolic interactionism* dalam pendidikan tampak pada bagaimana guru membangun makna melalui praktik sehari-hari di kelas. Ketika seorang guru menggunakan metafora, ilustrasi, atau contoh nyata, maka siswa tidak hanya menerima informasi secara kognitif, tetapi juga membentuk pemahaman berdasarkan pengalaman sosial yang melekat dalam simbol tersebut. Riset terbaru menunjukkan bahwa interaksi berbasis simbolik membantu siswa menginternalisasi konsep abstrak karena makna dikaitkan dengan pengalaman nyata (Anderson, 2021). Pemaknaan ini memperkuat relasi guru dan siswa, sekaligus menjadikan komunikasi sebagai sarana konstruksi sosial pengetahuan.

Selain *symbolic interactionism*, teori *social presence* turut memberikan kerangka teoretis penting dalam komunikasi pendidikan. Konsep ini menekankan pentingnya kehadiran emosional guru di kelas melalui komunikasi empatik dan autentik. Kehadiran guru yang hangat,

terbuka, serta responsif menciptakan keterhubungan sosial yang memperkuat rasa memiliki siswa terhadap kelas sebagai komunitas belajar (Garrison & Arbaugh, 2020). Kehadiran emosional bukan sekadar dimensi afektif, melainkan juga instrumen pedagogik yang meningkatkan motivasi, keterlibatan, serta kepercayaan siswa pada proses pembelajaran.

Keterkaitan antara *social presence* dan kualitas komunikasi terlihat jelas pada konteks pembelajaran berbasis teknologi. Ketika pembelajaran dilakukan secara daring, misalnya, siswa akan lebih mudah merasa terisolasi apabila guru gagal menampilkan kehadiran sosial yang kuat. Guru yang mampu menunjukkan empati melalui kata-kata, intonasi, maupun respon yang cepat memperlihatkan bahwa komunikasi tetap dapat menghadirkan rasa kedekatan meskipun secara fisik terpisah. Studi kontemporer menunjukkan bahwa *social presence* guru di kelas daring secara signifikan meningkatkan engagement siswa dan mengurangi tingkat stres akademik (Richardson et al., 2020). Perspektif ini memperlihatkan bahwa komunikasi bukan sekadar transmisi pesan, tetapi keterhubungan emosional yang menopang kualitas pembelajaran.

Teori lain yang memberi kontribusi besar adalah *constructivist learning theory*, yang menekankan bahwa pengetahuan dibangun secara aktif oleh siswa melalui interaksi dengan lingkungannya. Komunikasi guru berfungsi sebagai scaffolding yang membantu siswa mengaitkan pengetahuan baru dengan struktur kognitif yang sudah dimiliki. Guru yang menanyakan pertanyaan terbuka, memberikan umpan balik yang memandu, serta merespons pemikiran siswa secara dialogis sesungguhnya sedang membangun komunikasi yang bersifat konstruktivis (Vygotsky, 1978/2019). Strategi komunikasi semacam ini memperlihatkan bahwa guru tidak hanya sebagai penyampai informasi, tetapi juga sebagai fasilitator pembelajaran yang mendorong proses konstruksi makna.

Dimensi teoretis komunikasi juga dapat dipahami melalui *transactional model of communication* yang memandang interaksi guru dan siswa sebagai proses dua arah yang simultan. Model ini menegaskan

bahwa komunikasi tidak berjalan secara linear, melainkan setiap pesan yang dikirimkan guru selalu dipengaruhi oleh respon siswa, dan sebaliknya. Guru yang menyadari dinamika ini akan lebih peka dalam membaca ekspresi wajah, intonasi suara, serta bahasa tubuh siswa sebagai umpan balik yang memandu penyesuaian komunikasi. Penelitian mutakhir menegaskan bahwa model komunikasi transaksional di kelas meningkatkan efektivitas instruksi sekaligus memperkuat partisipasi siswa (Schramm, 2020).

Aspek lain yang semakin mendapat perhatian dalam teori komunikasi pendidikan adalah *emotional intelligence*. Konsep ini menekankan bahwa komunikasi guru yang efektif bergantung pada kemampuan mengenali, memahami, dan mengelola emosi baik dirinya maupun siswa. Guru yang memiliki kecerdasan emosional tinggi dapat menyesuaikan nada bicara, memilih kata-kata yang mendukung, serta mengendalikan ekspresi diri pada situasi yang menantang. Studi psikologi pendidikan menunjukkan bahwa kecerdasan emosional guru berhubungan langsung dengan iklim kelas yang positif dan keterlibatan akademik siswa (Brackett et al., 2019). Hal ini menegaskan bahwa komunikasi guru tidak bisa dilepaskan dari aspek emosional yang melekat pada interaksi sosial.

Teori *dialogic pedagogy* juga memberikan pijakan penting, menekankan bahwa komunikasi ideal di kelas bersifat dialogis, bukan monologis. Guru yang membuka ruang percakapan dua arah memberi kesempatan bagi siswa untuk menyuarakan ide, menyanggah pendapat, atau mengajukan pertanyaan kritis. Komunikasi semacam ini mendorong keterlibatan intelektual sekaligus menumbuhkan sikap demokratis. Penelitian terkini menegaskan bahwa praktik dialogis memperkuat kemampuan berpikir kritis siswa serta memperdalam pemahaman konseptual (Alexander, 2020). Perspektif ini memperlihatkan bahwa komunikasi guru merupakan medium yang menumbuhkan budaya berpikir reflektif dan kritis.

Selain dimensi teoritis klasik, kajian komunikasi pendidikan mutakhir juga menyoroti relevansi teori *self-determination*. Perspektif ini

menegaskan bahwa motivasi belajar siswa sangat dipengaruhi oleh komunikasi guru yang mendukung kebutuhan psikologis dasar: otonomi, kompetensi, dan keterhubungan sosial. Guru yang berkomunikasi secara suportif, memberi kebebasan memilih, serta mengakui usaha siswa menciptakan motivasi intrinsik yang lebih kuat (Deci & Ryan, 2020). Strategi komunikasi berbasis teori ini menghindarkan siswa dari tekanan eksternal yang berlebihan, sekaligus menumbuhkan rasa tanggung jawab pribadi terhadap proses belajar.

Integrasi berbagai teori komunikasi tersebut memperlihatkan bahwa peran guru dalam pendidikan jauh lebih kompleks daripada sekadar menyampaikan materi. *Symbolic interactionism* membantu menjelaskan bagaimana makna dibangun melalui simbol; *social presence* menekankan pentingnya kehadiran emosional; *constructivist learning theory* memandang komunikasi sebagai scaffolding untuk konstruksi pengetahuan; *transactional model* menyoroti dinamika interaktif guru dan siswa; *emotional intelligence* menekankan pada aspek pengelolaan emosi; *dialogic pedagogy* menekankan ruang percakapan kritis; serta *self-determination theory* menekankan motivasi intrinsik yang lahir dari komunikasi suportif. Keseluruhan teori ini menegaskan bahwa komunikasi guru merupakan fondasi multidimensi yang menentukan kualitas lingkungan belajar.

Lingkungan belajar positif yang tercipta dari strategi komunikasi guru berakar pada pemahaman teoretis tersebut. Guru yang peka terhadap simbol sosial, mampu menghadirkan kehadiran emosional, serta membangun dialog kritis memperlihatkan penguasaan komunikasi yang menyatu dengan dimensi pedagogik, sosial, dan moral. Perspektif teoretis ini juga menegaskan bahwa komunikasi bukanlah aktivitas sekunder, melainkan inti dari proses pendidikan. Keberhasilan guru dalam mengelola komunikasi pada akhirnya menentukan keberhasilan pendidikan itu sendiri, karena di dalam komunikasi terkandung proses transfer pengetahuan, pembentukan karakter, serta pembinaan relasi sosial.

2. Komunikasi Verbal sebagai Instrumen Instruksional

Bahasa verbal guru memegang peranan fundamental dalam dunia pendidikan karena menjadi medium utama untuk mentransfer pengetahuan, membangun makna, serta membimbing proses berpikir siswa. Kejelasan intonasi, struktur kalimat, serta pemilihan kosa kata yang sesuai dengan tingkat perkembangan siswa merupakan aspek vital dalam komunikasi instruksional. Guru yang mampu menyesuaikan gaya bahasanya dengan tingkat literasi siswa menunjukkan kepekaan pedagogik yang tinggi. Penyesuaian ini penting agar pesan yang disampaikan tidak hanya dimengerti, tetapi juga dipersepsi relevan oleh siswa. Kajian linguistik pendidikan menegaskan bahwa variasi bahasa yang kontekstual membantu mengurangi miskonsepsi sekaligus memperkuat pemahaman siswa terhadap konsep abstrak (Alsubaie, 2022). Penggunaan bahasa yang sederhana namun tetap berorientasi akademik menumbuhkan keterlibatan tanpa mengorbankan kualitas substansi materi.

Sensitivitas guru terhadap komunikasi verbal dapat dilihat dari cara ia menyusun kalimat dan memilih kosakata. Kalimat yang terlalu panjang atau kompleks seringkali membingungkan siswa, terutama di tingkat pendidikan dasar. Sebaliknya, kalimat yang terlalu sederhana berisiko menurunkan tantangan kognitif yang dibutuhkan untuk perkembangan intelektual. Guru yang terampil menjaga keseimbangan ini, misalnya dengan menyampaikan materi melalui kalimat yang ringkas namun sarat makna, serta menggunakan kosa kata yang sesuai dengan ranah kognitif siswa. Penelitian mutakhir menunjukkan bahwa siswa yang belajar dari guru yang memperhatikan kejelasan verbal lebih cenderung menunjukkan peningkatan signifikan dalam pemahaman bacaan dan literasi akademik (Wang & Degol, 2019).

Instruksi yang jelas merupakan bagian tak terpisahkan dari komunikasi verbal. Guru yang memberikan arahan secara runtut dan sistematis membantu siswa menavigasi proses pembelajaran. Instruksi yang diuraikan langkah demi langkah memperlihatkan struktur kognitif

yang dapat diikuti dengan mudah oleh siswa. Efektivitas instruksi semakin meningkat apabila guru menyertakan contoh konkret dan analogi kontekstual yang dekat dengan kehidupan sehari-hari siswa. Hal ini sejalan dengan gagasan *pedagogical content knowledge* yang menekankan pentingnya integrasi antara pengetahuan konten dan strategi instruksional (Shulman, 2019). Komunikasi verbal dalam bentuk instruksi yang terstruktur bukan hanya menyampaikan informasi, tetapi juga memandu proses berpikir siswa menuju pemahaman konseptual yang lebih dalam.

Keterampilan verbal guru juga mencakup kemampuan bertanya secara strategis. Pertanyaan yang dirancang dengan baik tidak hanya berfungsi untuk menguji pengetahuan, tetapi juga untuk menstimulasi pemikiran kritis dan refleksi siswa. Guru yang menggunakan pertanyaan terbuka mendorong siswa untuk mengemukakan pendapat, mengeksplorasi gagasan, serta mengembangkan keterampilan argumentatif. Studi pendidikan menunjukkan bahwa praktik bertanya yang efektif berhubungan langsung dengan peningkatan keterampilan berpikir tingkat tinggi pada siswa (Chin, 2020). Strategi komunikasi verbal ini menjadikan kelas sebagai ruang dialogis, bukan sekadar arena transfer pengetahuan satu arah.

Selain pertanyaan, pemberian umpan balik verbal juga menjadi elemen penting. Umpan balik yang konstruktif membantu siswa mengenali kekuatan dan kelemahan dalam pemahaman mereka. Guru yang menyampaikan umpan balik dengan bahasa yang membangun rasa percaya diri akan memperkuat motivasi intrinsik siswa. Penelitian di Indonesia menunjukkan bahwa siswa yang menerima umpan balik verbal yang positif lebih termotivasi untuk memperbaiki hasil belajar mereka dibandingkan dengan siswa yang hanya menerima evaluasi tertulis (Sari & Rahmawati, 2021). Hal ini memperlihatkan bahwa komunikasi verbal bukan hanya menyampaikan penilaian, tetapi juga berfungsi sebagai mekanisme penguatan motivasional.

Peranan komunikasi verbal juga terlihat pada strategi guru mengulang atau memparafrasekan materi. Pengulangan bukan berarti

pengulangan monoton, melainkan penyampaian kembali konsep utama melalui variasi bahasa yang berbeda sehingga memperkuat daya ingat siswa. Guru yang mampu menyajikan materi dengan beberapa cara menunjukkan fleksibilitas pedagogik. Riset menunjukkan bahwa pengulangan verbal dengan variasi penjelasan memperkuat proses encoding memori dan membantu siswa menghubungkan konsep-konsep baru dengan pengetahuan yang telah dimiliki (Mayer, 2020). Proses ini menjadikan komunikasi verbal sebagai instrumen yang efektif dalam membangun *scaffolding* kognitif.

Aspek intonasi, aksentuasi, dan ritme dalam komunikasi verbal guru juga sangat berpengaruh. Guru yang berbicara dengan intonasi monoton seringkali membuat siswa kehilangan perhatian. Sebaliknya, intonasi yang bervariasi memperlihatkan penekanan terhadap poin-poin penting dan membantu siswa membedakan informasi utama dari informasi tambahan. Ritme bicara yang sesuai juga memberi ruang bagi siswa untuk mencerna informasi sebelum melanjutkan ke konsep berikutnya. Studi mutakhir menegaskan bahwa variasi prosodi dalam komunikasi verbal guru berkorelasi positif dengan peningkatan atensi siswa dan kualitas pemahaman (Rosenberg & Hirschberg, 2021). Variasi intonasi memperlihatkan bahwa komunikasi verbal adalah seni sekaligus keterampilan yang harus dikelola secara sadar oleh guru.

Keterampilan guru dalam menggunakan komunikasi verbal juga berhubungan dengan aspek motivasional. Bahasa yang penuh semangat, afirmatif, dan menghargai usaha siswa menumbuhkan iklim psikologis yang positif. Guru yang sering menggunakan kata-kata motivatif seperti "kamu bisa" atau "ini langkah yang bagus" memberikan dorongan emosional yang memperkuat daya juang siswa. Menurut teori *self-determination*, dukungan verbal yang memberi pengakuan terhadap otonomi dan kompetensi siswa akan meningkatkan motivasi intrinsik mereka (Deci & Ryan, 2020). Oleh sebab itu, komunikasi verbal yang berfokus pada penghargaan dan pengakuan terhadap usaha siswa memiliki nilai strategis dalam menciptakan pembelajaran yang positif.

Pada konteks abad ke-21, komunikasi verbal guru juga perlu memperhatikan literasi digital siswa. Guru yang menggunakan istilah atau referensi yang relevan dengan kehidupan digital siswa, seperti media sosial, gim edukatif, atau aplikasi pembelajaran, akan lebih mudah menarik perhatian dan menjembatani konsep abstrak ke pengalaman nyata. Riset terkini menegaskan bahwa penggunaan bahasa kontekstual yang terhubung dengan dunia digital siswa memperkuat motivasi belajar serta meningkatkan relevansi pembelajaran (Kurniawan, 2022). Hal ini menunjukkan bahwa komunikasi verbal guru harus adaptif terhadap perkembangan zaman agar tetap bermakna bagi generasi muda.

Komunikasi verbal yang efektif tidak hanya berdampak pada ranah kognitif, tetapi juga pada pembentukan karakter siswa. Bahasa yang penuh penghargaan, menghindari kata-kata merendahkan, serta menekankan nilai-nilai moral memperlihatkan keteladanan yang kuat. Guru yang konsisten menggunakan bahasa santun dan etis menanamkan sikap sopan santun serta penghargaan terhadap orang lain dalam diri siswa. Studi pendidikan karakter menunjukkan bahwa keteladanan verbal guru merupakan faktor signifikan dalam internalisasi nilai-nilai moral siswa (Lickona, 2019). Komunikasi verbal dalam hal ini berfungsi sebagai sarana pembentukan identitas dan integritas siswa.

Integrasi seluruh aspek tersebut memperlihatkan bahwa komunikasi verbal guru merupakan instrumen instruksional yang multidimensi. Kejelasan bahasa, efektivitas instruksi, strategi bertanya, pemberian umpan balik, variasi intonasi, dukungan motivasional, serta keteladanan moral menjadi satu kesatuan yang memperkuat kualitas pembelajaran. Guru yang terampil dalam komunikasi verbal bukan hanya mentransfer pengetahuan, tetapi juga membangun kepercayaan diri, motivasi, dan karakter siswa. Temuan riset global menegaskan bahwa kualitas komunikasi verbal guru menjadi salah satu indikator utama keberhasilan pendidikan holistik (OECD, 2021). Oleh karena itu, penguasaan komunikasi verbal tidak dapat dipandang sekadar keterampilan teknis,

melainkan kompetensi fundamental yang harus dikembangkan secara berkelanjutan oleh setiap pendidik.

3. Komunikasi Nonverbal dan Atmosfer Psikologis

Aspek nonverbal komunikasi sering kali lebih kuat pengaruhnya dibandingkan pesan verbal karena memberikan dimensi emosional dan psikologis yang lebih dalam pada interaksi guru dengan siswa. Ekspresi wajah, kontak mata, gerakan tangan, serta bahasa tubuh guru menjadi indikator yang mengirimkan pesan implisit mengenai sikap, perasaan, dan niat. Guru yang menampilkan senyuman tulus, menjaga kontak mata dengan hangat, serta menghadirkan postur tubuh terbuka akan menumbuhkan rasa aman psikologis bagi siswa. Teori *nonverbal immediacy* menegaskan bahwa kedekatan nonverbal guru memiliki korelasi positif dengan keterlibatan emosional siswa, sehingga semakin intens kedekatan nonverbal ditunjukkan, semakin besar pula partisipasi siswa dalam aktivitas pembelajaran (Witt et al., 2018). Siswa yang merasa dihargai melalui pesan nonverbal cenderung lebih percaya diri untuk mengajukan pertanyaan, mengemukakan pendapat, maupun berpartisipasi aktif dalam diskusi kelas.

Bahasa tubuh guru bukan hanya ekspresi, melainkan juga instrumen regulasi kelas. Perubahan posisi berdiri, gerakan tangan yang terukur, atau bahkan sekadar berjalan mendekati kelompok siswa yang sedang kehilangan fokus merupakan strategi nonverbal yang efektif untuk mengembalikan konsentrasi. Guru yang mampu mengelola dinamika kelas melalui bahasa tubuh tidak selalu memerlukan instruksi verbal eksplisit, karena siswa sering kali menangkap pesan disiplin melalui simbol nonverbal. Riset di ruang kelas internasional memperlihatkan bahwa keterampilan nonverbal guru berkontribusi besar dalam meningkatkan regulasi diri siswa dan menekan perilaku mengganggu, terutama pada kelas dengan tingkat keragaman tinggi (Kim & Lim, 2022). Temuan tersebut memperlihatkan bahwa komunikasi nonverbal adalah strategi penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang stabil dan produktif.

Variasi intonasi suara juga merupakan bagian dari komunikasi nonverbal yang tidak kalah signifikan. Guru yang berbicara dengan nada monoton akan kesulitan mempertahankan perhatian siswa dalam jangka waktu lama. Sebaliknya, guru yang mengatur intonasi suara sesuai dengan isi pesan mampu menekankan bagian penting, menciptakan rasa penasaran, dan memandu alur berpikir siswa. Misalnya, jeda sejenak sebelum menjelaskan inti pelajaran dapat menumbuhkan antisipasi sehingga siswa lebih siap menyimak. Penelitian kontemporer di bidang psikologi kognitif menegaskan bahwa penggunaan variasi prosodi suara guru mampu meningkatkan retensi memori dan memperbaiki pemahaman konsep abstrak (Rosenberg & Hirschberg, 2021). Dengan demikian, penguasaan aspek vokal bukan hanya keterampilan estetis, tetapi juga strategi instruksional yang memiliki dampak langsung terhadap proses belajar.

Selain vokal, aspek proksemik atau jarak fisik dalam komunikasi nonverbal turut berpengaruh pada atmosfer kelas. Guru yang selalu berdiri jauh dari siswa cenderung membangun jarak psikologis yang membuat interaksi menjadi kaku. Sebaliknya, guru yang sesekali mendekat untuk berinteraksi menciptakan kedekatan emosional yang mengurangi rasa terasing. Konsep *proxemics* dalam komunikasi menegaskan bahwa jarak fisik memiliki makna sosial dan emosional, sehingga pengaturan posisi tubuh di ruang kelas dapat memengaruhi persepsi siswa terhadap keterbukaan guru (Hall, 2019). Guru yang memahami pentingnya jarak fisik akan lebih berhasil membangun hubungan positif dan menciptakan suasana belajar yang inklusif.

Komunikasi nonverbal juga menjadi sarana membangun kepercayaan. Tatapan mata yang penuh perhatian ketika siswa berbicara memberikan validasi bahwa suara mereka penting. Anggukan kepala kecil saat mendengarkan jawaban siswa memperkuat rasa percaya diri mereka. Gestur sederhana semacam ini memberikan dampak psikologis besar karena siswa merasa eksistensinya diakui. Penelitian terbaru menunjukkan

bahwa validasi nonverbal dari guru meningkatkan rasa *belongingness* siswa terhadap kelas, yang pada gilirannya meningkatkan motivasi intrinsik (Gregory et al., 2020). Kepercayaan yang dibangun melalui komunikasi nonverbal menjadi fondasi bagi relasi pedagogik yang sehat.

Efektivitas komunikasi nonverbal juga bergantung pada konsistensi antara pesan verbal dan nonverbal. Guru yang berbicara tentang pentingnya disiplin tetapi menampilkan bahasa tubuh yang tidak tegas akan menimbulkan kebingungan pada siswa. Sebaliknya, kesesuaian antara pesan verbal dan nonverbal menciptakan kredibilitas guru sebagai figur otoritatif sekaligus suportif. Riset dalam bidang psikologi komunikasi menegaskan bahwa ketidaksesuaian antara pesan verbal dan nonverbal menurunkan kepercayaan siswa terhadap guru dan mengurangi efektivitas instruksi (Burgoon et al., 2021). Hal ini memperlihatkan bahwa komunikasi nonverbal bukan sekadar pelengkap, tetapi bagian integral yang memastikan pesan verbal diterima dengan benar.

Atmosfer psikologis kelas yang positif juga dapat dibentuk melalui konsistensi nonverbal dalam mengekspresikan empati. Guru yang menunjukkan ekspresi wajah lembut ketika siswa mengalami kesulitan akan membantu meredakan kecemasan. Sentuhan ringan di bahu sebagai tanda dukungan atau sekadar mendengarkan dengan penuh perhatian memperlihatkan kehadiran emosional guru. Teori *social presence* menekankan bahwa kehadiran emosional yang ditunjukkan melalui simbol nonverbal memperkuat ikatan sosial antara guru dan siswa, sehingga kelas tidak hanya menjadi ruang kognitif tetapi juga ruang afektif (Garrison & Arbaugh, 2020). Kehadiran emosional inilah yang sering kali membedakan guru inspiratif dengan guru biasa.

Pengaruh komunikasi nonverbal tidak terbatas pada suasana belajar, tetapi juga berdampak pada perkembangan karakter siswa. Guru yang menunjukkan kesopanan, sikap hormat, dan etika melalui bahasa tubuh memberi teladan nyata tentang bagaimana berinteraksi secara sosial. Siswa yang menyaksikan konsistensi sikap nonverbal guru cenderung meniru

pola tersebut dalam interaksi sehari-hari. Riset pendidikan karakter menunjukkan bahwa pembelajaran moral lebih efektif ditransfer melalui keteladanan nonverbal dibandingkan hanya melalui instruksi verbal (Lickona, 2019). Hal ini memperlihatkan bahwa komunikasi nonverbal adalah instrumen tersembunyi dalam pendidikan karakter.

Dalam konteks pembelajaran digital, komunikasi nonverbal menghadapi tantangan baru. Interaksi melalui layar sering kali membatasi ekspresi tubuh, kontak mata, maupun gestur. Namun, guru tetap dapat memanfaatkan variasi vokal, ekspresi wajah yang jelas, serta penggunaan kamera secara optimal untuk menjaga keterhubungan emosional. Penelitian terkini menegaskan bahwa strategi nonverbal yang disesuaikan dengan ruang virtual, seperti menjaga tatapan ke kamera, menggunakan intonasi variatif, dan memanfaatkan simbol visual, dapat mengurangi rasa isolasi siswa dalam pembelajaran daring (Richardson et al., 2020). Perubahan konteks ini menuntut guru untuk terus mengadaptasi keterampilan nonverbal agar tetap relevan pada era digital.

Atmosfer psikologis yang lahir dari komunikasi nonverbal bukan hanya soal rasa aman, tetapi juga tentang rasa kebermaknaan. Siswa yang merasa bahwa kehadiran mereka diperhatikan akan lebih termotivasi untuk berkontribusi. Kelas yang dipenuhi senyuman, kontak mata yang intens, serta bahasa tubuh yang ramah membangun iklim emosional yang mendukung tumbuhnya rasa percaya diri. Iklim semacam ini berfungsi sebagai fondasi bagi keterlibatan akademik dan sosial siswa. Kajian global menegaskan bahwa iklim kelas yang positif secara signifikan meningkatkan prestasi akademik sekaligus kesehatan mental siswa (OECD, 2021). Artinya, strategi nonverbal guru tidak hanya berdampak pada pencapaian jangka pendek, tetapi juga pada kesejahteraan jangka panjang.

Integrasi berbagai aspek komunikasi nonverbal memperlihatkan bahwa keberhasilan guru tidak hanya ditentukan oleh keahliannya dalam menjelaskan materi, tetapi juga oleh keterampilan implisit yang sulit

diukur. Keberhasilan membangun atmosfer psikologis kelas melalui senyuman, gerakan tubuh, intonasi, maupun jarak fisik menunjukkan bahwa guru adalah arsitek iklim emosional yang menentukan arah pembelajaran. Pesan-pesan nonverbal yang konsisten menciptakan suasana kelas yang tidak hanya produktif secara akademik, tetapi juga sehat secara psikologis. Oleh sebab itu, komunikasi nonverbal harus dipandang sebagai kompetensi inti yang tidak kalah penting dibandingkan komunikasi verbal.

4. Komunikasi Empatik dan Dukungan Emosional

Strategi komunikasi empatik merupakan salah satu keterampilan penting yang perlu dimiliki guru untuk menciptakan iklim pembelajaran yang positif. Empati dalam konteks pendidikan berarti kemampuan guru memahami kondisi emosional siswa dan memberikan respon yang tepat sesuai kebutuhan psikologis mereka. Guru yang menghadirkan komunikasi empatik tidak hanya fokus pada penyampaian materi, tetapi juga memperhatikan aspek afektif yang memengaruhi proses belajar. Sikap empatik ini memungkinkan siswa merasa aman, dihargai, dan diterima sebagai individu utuh, bukan sekadar penerima informasi. Kajian psikologi pendidikan menegaskan bahwa guru yang menampilkan empati mampu meningkatkan regulasi diri siswa serta menurunkan tingkat stres akademik, sehingga mereka lebih siap menghadapi tantangan pembelajaran (Jennings & Greenberg, 2019).

Praktik *empathetic listening* atau mendengarkan secara empatik menjadi wujud konkret komunikasi empatik di kelas. Guru yang meluangkan waktu untuk mendengar perasaan maupun pengalaman siswa secara aktif menciptakan ruang aman untuk berbagi. Keterampilan mendengar aktif mencakup memperhatikan ekspresi verbal dan nonverbal siswa, merespon dengan kata-kata yang mendukung, serta menunjukkan sikap tubuh terbuka. Respons semacam ini tidak hanya meredakan ketegangan emosional, tetapi juga memperkuat hubungan interpersonal antara guru dan siswa. Riset mutakhir menegaskan bahwa *empathetic*

listening berkontribusi signifikan terhadap peningkatan keterhubungan sosial siswa dengan sekolah dan guru, yang pada gilirannya memperkuat motivasi intrinsik mereka (Cooper, 2021).

Komunikasi empatik juga terbukti memainkan peran penting dalam pencegahan dan penyelesaian konflik di kelas. Guru yang menanggapi perbedaan pendapat atau masalah siswa dengan sikap bijaksana mampu mengubah situasi berpotensi negatif menjadi kesempatan untuk belajar. Alih-alih memandang konflik sebagai ancaman, guru dapat menggunakannya sebagai sarana pengembangan keterampilan sosial dan resolusi masalah bagi siswa. Penelitian terbaru menemukan bahwa pendekatan empatik yang konsisten menurunkan frekuensi konflik antar siswa, sekaligus meningkatkan solidaritas kelompok dalam kelas (Gregory et al., 2020). Temuan ini menegaskan bahwa komunikasi empatik bukan hanya berdampak pada aspek akademik, tetapi juga pada kualitas kesehatan sosial-emosional peserta didik.

Kehadiran empati guru di kelas menghadirkan rasa memiliki (*sense of belonging*) yang sangat dibutuhkan siswa untuk berkembang secara optimal. Siswa yang merasa dilihat dan dipahami lebih berani mengemukakan pendapat serta mengambil risiko intelektual. Sebaliknya, ketika komunikasi guru kering dari empati, siswa cenderung menarik diri dan enggan berpartisipasi aktif. Teori *self-determination* menjelaskan bahwa dukungan emosional dari guru merupakan salah satu faktor kunci dalam memenuhi kebutuhan dasar psikologis siswa, yakni otonomi, kompetensi, dan keterhubungan (Deci & Ryan, 2020). Ketika kebutuhan ini terpenuhi, siswa akan menunjukkan motivasi intrinsik yang lebih tinggi serta prestasi belajar yang lebih baik.

Dukungan emosional melalui komunikasi empatik juga memperkuat ketahanan psikologis siswa menghadapi tekanan akademik. Dalam konteks pendidikan yang semakin kompetitif, siswa kerap mengalami stres, kecemasan, bahkan kelelahan mental. Guru yang hadir dengan komunikasi suportif, misalnya memberi penguatan verbal seperti “saya tahu kamu

berusaha keras" atau "tidak apa-apa jika kamu belum paham, kita belajar bersama," mampu meredakan tekanan yang dirasakan siswa. Riset terkini di sekolah menengah di Asia Tenggara menunjukkan bahwa guru yang konsisten memberikan dukungan emosional melalui komunikasi empatik berhasil menurunkan gejala *academic burnout* dan meningkatkan kepuasan belajar siswa (Nguyen & Pham, 2021). Hal ini memperlihatkan bahwa peran guru tidak hanya sebagai penyampai ilmu, tetapi juga sebagai *emotional supporter* yang menjaga kesehatan mental peserta didik.

Kualitas komunikasi empatik sangat terkait dengan kecerdasan emosional guru. Kemampuan untuk mengenali emosi diri sendiri, memahami perasaan siswa, serta merespon secara adaptif menjadi fondasi penting bagi komunikasi yang efektif. Guru dengan kecerdasan emosional tinggi lebih mampu menjaga stabilitas emosinya ketika menghadapi situasi sulit, misalnya saat siswa menunjukkan perilaku menantang. Penelitian psikologi pendidikan menegaskan bahwa kecerdasan emosional guru merupakan prediktor utama keberhasilan mereka dalam membangun relasi positif dengan siswa serta menciptakan iklim kelas yang mendukung (Brackett et al., 2019). Perspektif ini menegaskan bahwa komunikasi empatik bukanlah keterampilan bawaan, melainkan kompetensi yang dapat dilatih melalui refleksi diri dan pengembangan profesional.

Selain memberi manfaat bagi siswa, komunikasi empatik juga memperkuat profesionalitas guru. Guru yang terbiasa berkomunikasi empatik lebih dihargai oleh orang tua dan kolega karena dianggap mampu memahami kebutuhan anak secara menyeluruh. Hal ini mendorong terciptanya kolaborasi yang sehat antara sekolah, keluarga, dan masyarakat. Kolaborasi yang didasarkan pada komunikasi empatik memperlihatkan bahwa pendidikan adalah tanggung jawab kolektif yang menuntut kerja sama dan saling pengertian. Studi di sekolah dasar di Indonesia menegaskan bahwa guru yang membangun komunikasi empatik dengan orang tua siswa berhasil meningkatkan partisipasi orang tua dalam kegiatan sekolah serta memperkuat sinergi pendidikan berbasis komunitas (Rahman & Fitria, 2022).

Komunikasi empatik dalam konteks digital juga menjadi tantangan sekaligus peluang baru. Interaksi pembelajaran jarak jauh berisiko menurunkan kehadiran emosional guru karena terbatasnya ekspresi nonverbal. Namun, guru yang sadar akan pentingnya empati dapat mengadaptasi komunikasinya melalui penggunaan bahasa yang hangat di ruang virtual, respon cepat terhadap pertanyaan siswa, serta penggunaan simbol digital seperti *emoticons* untuk memperkuat ekspresi emosional. Penelitian kontemporer menegaskan bahwa *social presence* guru yang diwujudkan melalui komunikasi empatik di ruang digital meningkatkan rasa keterhubungan siswa dan mengurangi isolasi sosial yang sering muncul dalam pembelajaran daring (Richardson et al., 2020). Hal ini membuktikan bahwa empati tetap dapat dihadirkan, bahkan dalam konteks teknologi yang membatasi interaksi tatap muka.

Konteks budaya juga memberi warna dalam praktik komunikasi empatik. Di masyarakat yang menjunjung tinggi nilai kolektivitas, seperti Indonesia, komunikasi empatik sering terwujud dalam bentuk kepedulian terhadap harmoni kelompok. Guru yang memperhatikan perasaan siswa secara kolektif, misalnya dengan menekankan kebersamaan dan saling menghargai, akan lebih mudah diterima. Sebaliknya, di masyarakat yang lebih individualistik, komunikasi empatik lebih sering ditekankan pada pengakuan terhadap identitas dan pilihan personal siswa. Kajian lintas budaya menegaskan bahwa komunikasi empatik perlu mempertimbangkan norma sosial dan nilai budaya setempat agar benar-benar efektif (Chen & Starosta, 2020). Kesadaran budaya ini memperlihatkan bahwa empati bukan hanya universal, tetapi juga kontekstual.

Integrasi komunikasi empatik dan dukungan emosional dalam praktik pendidikan menegaskan bahwa keberhasilan pembelajaran tidak dapat diukur hanya dari capaian akademik, melainkan juga dari kualitas relasi guru dan siswa. Kelas yang dikelola melalui komunikasi empatik akan menjadi ruang yang penuh kepercayaan, saling pengertian, serta keterhubungan sosial. Atmosfer semacam ini bukan hanya mendukung

pencapaian akademik, tetapi juga menguatkan fondasi karakter siswa untuk menghadapi tantangan kehidupan. Penelitian global menegaskan bahwa sekolah yang berorientasi pada komunikasi empatik guru menghasilkan lulusan dengan keterampilan sosial, daya tahan emosional, serta kesadaran moral yang lebih tinggi (OECD, 2021).

Keseluruhan uraian menunjukkan bahwa komunikasi empatik dan dukungan emosional merupakan pilar penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang positif. Guru yang berempati tidak hanya menjadi penyampai ilmu, tetapi juga mitra emosional yang mendukung perkembangan siswa secara holistik. Strategi komunikasi empatik menjadikan kelas sebagai komunitas belajar yang sehat, aman, dan inklusif, di mana setiap siswa merasa dihargai dan berdaya. Dengan demikian, kompetensi empatik bukan sekadar pelengkap keterampilan pedagogik, melainkan fondasi yang meneguhkan peran guru sebagai fasilitator akademik sekaligus penopang kesejahteraan psikologis siswa.

5. Komunikasi Kolaboratif dalam Pembelajaran Partisipatif

Lingkungan belajar positif tidak dapat dipisahkan dari praktik komunikasi kolaboratif yang menempatkan guru dan siswa dalam relasi setara sebagai mitra belajar. Komunikasi kolaboratif memberikan ruang bagi siswa untuk terlibat secara aktif dalam proses pengambilan keputusan, misalnya memilih tema proyek, menentukan strategi diskusi, atau mengusulkan metode evaluasi yang relevan. Ruang partisipasi semacam ini menumbuhkan rasa kepemilikan (*sense of ownership*) terhadap pembelajaran sehingga siswa tidak sekadar menjadi penerima materi, melainkan aktor yang turut membentuk jalannya proses belajar. Kajian internasional menunjukkan bahwa *student voice* yang difasilitasi melalui komunikasi kolaboratif guru berdampak positif terhadap motivasi intrinsik siswa, sekaligus memperkuat keterampilan kolaborasi dalam kelompok (Cook-Sather, 2020). Perspektif ini menegaskan bahwa komunikasi bukan hanya medium penyampaian informasi satu arah, melainkan proses partisipatif yang membangun demokrasi kelas.

Partisipasi siswa dalam proses komunikasi kolaboratif memperlihatkan transformasi paradigma pendidikan, dari model *teacher-centered* menuju *student-centered*. Guru bukan lagi satu-satunya sumber otoritas, melainkan fasilitator yang memandu siswa mengembangkan kapasitas berpikir kritis dan tanggung jawab bersama. Situasi ini mendorong terwujudnya kelas sebagai ruang dialogis di mana setiap suara dihargai, tanpa mengesampingkan tanggung jawab guru sebagai penuntun utama. Studi terbaru menegaskan bahwa kelas yang menerapkan pola komunikasi kolaboratif lebih efektif dalam meningkatkan keterampilan berpikir reflektif dan kemampuan pemecahan masalah kompleks dibanding kelas tradisional (Anderson & Rainie, 2021). Oleh karena itu, komunikasi kolaboratif menegaskan relevansinya dalam konteks pendidikan abad ke-21 yang menuntut penguasaan *critical thinking*, *creativity*, *collaboration*, dan *communication* sebagai kompetensi inti.

Pembelajaran berbasis proyek menjadi salah satu arena paling nyata bagi praktik komunikasi kolaboratif. Guru yang merancang instruksi terbuka memberikan kesempatan bagi siswa untuk berdiskusi, menyusun strategi, dan berbagi peran secara adil. Dalam situasi ini, komunikasi kolaboratif bukan hanya terjadi antara guru dan siswa, tetapi juga antar siswa. Keterampilan mendengarkan aktif, menyampaikan pendapat secara sopan, serta memberikan umpan balik konstruktif terbangun secara alami melalui interaksi kelompok. Riset internasional menegaskan bahwa pembelajaran berbasis proyek yang ditopang komunikasi kolaboratif efektif dalam menumbuhkan keterampilan abad ke-21, termasuk kemampuan *problem solving* dan pengambilan keputusan kolektif (Thomas, 2020). Temuan ini memperlihatkan bahwa strategi komunikasi guru memiliki dampak ganda: memperkuat interaksi akademik sekaligus menumbuhkan kompetensi sosial yang esensial bagi kehidupan masyarakat modern.

Komunikasi kolaboratif juga memiliki fungsi penting dalam membangun solidaritas dan iklim demokratis di kelas. Guru yang secara

konsisten mendorong siswa untuk mengutarakan pendapat, mengajukan pertanyaan, bahkan mengkritisi materi, membangun budaya akademik yang terbuka. Budaya semacam ini memperkuat rasa saling percaya antara guru dan siswa, sekaligus menumbuhkan kesadaran kritis pada diri peserta didik. Studi pendidikan kritis menegaskan bahwa keterlibatan siswa melalui komunikasi partisipatif mengembangkan *agency* siswa dalam menilai realitas sosial serta melatih keterampilan mereka untuk berkontribusi dalam kehidupan demokratis (Freire, 2018). Perspektif ini memperlihatkan bahwa komunikasi kolaboratif bukan hanya strategi instruksional, tetapi juga instrumen pembentukan warga negara yang kritis dan bertanggung jawab.

Keberhasilan komunikasi kolaboratif sangat dipengaruhi oleh keterampilan guru dalam mengelola dinamika diskusi. Guru perlu memastikan bahwa partisipasi setiap siswa mendapat ruang yang proporsional, sehingga tidak ada dominasi individu tertentu maupun marginalisasi kelompok kecil. Strategi fasilitasi diskusi, seperti *think-pair-share*, *round robin discussion*, atau *jigsaw technique*, dapat digunakan untuk menjaga kesetaraan kontribusi. Penelitian mutakhir menunjukkan bahwa strategi diskusi berbasis komunikasi kolaboratif meningkatkan partisipasi aktif siswa hingga 40% dibanding model ceramah tradisional (Gillies, 2019). Temuan ini menegaskan pentingnya kemampuan guru merancang pola komunikasi yang mendistribusikan kesempatan bicara secara merata.

Dimensi lain yang perlu diperhatikan dalam komunikasi kolaboratif adalah keberagaman latar belakang siswa. Guru yang peka terhadap perbedaan budaya, bahasa, maupun gaya belajar akan lebih berhasil membangun komunikasi yang inklusif. Kelas yang kolaboratif harus memastikan bahwa suara semua siswa, termasuk mereka yang berasal dari kelompok minoritas atau memiliki kebutuhan khusus, didengar dan dihargai. Riset pendidikan inklusif menegaskan bahwa komunikasi kolaboratif berbasis kesetaraan memperkuat solidaritas sosial serta

mengurangi potensi diskriminasi di sekolah (Florian & Black-Hawkins, 2019). Perspektif ini memperlihatkan bahwa komunikasi kolaboratif sekaligus menjadi instrumen untuk membangun kelas yang adil dan inklusif.

Komunikasi kolaboratif juga berfungsi sebagai sarana internalisasi nilai-nilai moral dan sosial. Ketika siswa terbiasa bekerja sama, mendengarkan, dan menghargai perbedaan, mereka belajar membangun karakter yang tangguh dalam menghadapi tantangan sosial. Guru yang mengintegrasikan komunikasi kolaboratif ke dalam aktivitas pembelajaran sehari-hari sesungguhnya sedang menanamkan nilai tanggung jawab, toleransi, serta kepedulian. Studi pendidikan karakter menunjukkan bahwa pembelajaran kolaboratif yang difasilitasi komunikasi efektif guru menjadi sarana paling kuat dalam membentuk nilai prososial siswa (Lickona, 2019). Hal ini membuktikan bahwa komunikasi kolaboratif melampaui dimensi kognitif, karena juga menyentuh ranah afektif dan moral.

Konteks pembelajaran daring menambah kompleksitas dalam praktik komunikasi kolaboratif. Interaksi virtual berisiko menurunkan intensitas partisipasi siswa akibat keterbatasan ekspresi nonverbal. Namun, guru yang mampu memanfaatkan teknologi secara kreatif dapat tetap membangun kolaborasi melalui forum diskusi daring, *breakout rooms*, atau penggunaan aplikasi kolaboratif. Studi terkini menunjukkan bahwa pembelajaran daring yang mengintegrasikan komunikasi kolaboratif menghasilkan keterlibatan siswa yang lebih tinggi dibandingkan model daring satu arah (Borup et al., 2020). Hal ini menegaskan bahwa prinsip kolaborasi tetap relevan meskipun format pembelajaran mengalami perubahan akibat perkembangan teknologi.

Efektivitas komunikasi kolaboratif tidak lepas dari konsistensi guru dalam memberi teladan. Guru yang memperlihatkan keterampilan mendengarkan, menghargai pendapat, serta memberi ruang dialog menjadi model nyata bagi siswa dalam menerapkan komunikasi partisipatif. Keteladanan ini menegaskan bahwa komunikasi kolaboratif tidak hanya

dibangun melalui instruksi, tetapi juga melalui contoh nyata. Riset di Indonesia menunjukkan bahwa siswa lebih mudah menginternalisasi nilai kolaboratif ketika mereka menyaksikan konsistensi guru dalam praktik sehari-hari, baik di dalam maupun di luar kelas (Setiawan & Nuryana, 2021). Perspektif ini memperlihatkan bahwa keberhasilan komunikasi kolaboratif sangat ditentukan oleh integritas moral dan konsistensi guru sebagai teladan.

Integrasi komunikasi kolaboratif dalam pembelajaran partisipatif menegaskan bahwa kualitas pendidikan tidak lagi cukup diukur dari hasil ujian semata, melainkan juga dari sejauh mana siswa dilibatkan sebagai subjek aktif dalam proses belajar. Keterampilan komunikasi yang dikembangkan melalui kolaborasi tidak hanya berguna dalam konteks akademik, tetapi juga menjadi modal sosial yang akan mendukung kesuksesan siswa di masa depan. Penelitian global menegaskan bahwa siswa yang terbiasa dengan komunikasi kolaboratif lebih siap menghadapi tantangan dunia kerja, karena mereka terbiasa bernegosiasi, berbagi ide, dan mengambil keputusan bersama (OECD, 2021). Dengan demikian, komunikasi kolaboratif bukan hanya strategi instruksional, tetapi investasi jangka panjang bagi pembentukan kompetensi generasi masa depan.

6. Komunikasi Inklusif dan Sensitivitas Budaya

Keragaman kelas menghadirkan tantangan sekaligus peluang bagi guru untuk menumbuhkan iklim belajar yang sehat dan produktif. Latar belakang etnis, bahasa, agama, serta kemampuan akademik yang berbeda menuntut strategi komunikasi yang inklusif agar setiap siswa merasa dihargai. Guru yang menyadari pentingnya sensitivitas budaya tidak hanya menghindari stereotip, tetapi juga secara aktif mengembangkan bahasa yang netral, terbuka, dan adil. Komunikasi yang inklusif memberikan pesan bahwa keberagaman adalah kekayaan, bukan hambatan. Riset internasional menegaskan bahwa *inclusive pedagogy* yang didasarkan pada komunikasi sensitif budaya meningkatkan solidaritas sosial, mengurangi diskriminasi, serta memperkuat kohesi kelompok di sekolah (Florian &

Black-Hawkins, 2019). Kesadaran ini menjadikan guru bukan hanya pengajar, melainkan juga agen rekonsiliasi sosial yang menghubungkan perbedaan menjadi harmoni.

Strategi komunikasi inklusif mengharuskan guru menggunakan bahasa yang dapat dipahami oleh seluruh siswa, terlepas dari latar belakang linguistik mereka. Pemilihan kosakata yang sederhana tetapi tidak merendahkan, serta penjelasan tambahan untuk istilah yang kompleks, membantu siswa dengan tingkat literasi rendah tetap dapat mengikuti pembelajaran. Guru juga dapat menggunakan bahasa lokal sebagai jembatan untuk memahami konsep akademik sebelum berpindah ke bahasa formal. Praktik semacam ini menunjukkan bahwa inklusivitas tidak berarti menurunkan standar akademik, melainkan menyediakan jalan masuk yang adil agar semua siswa memiliki kesempatan yang sama. Penelitian pendidikan bilingual di Asia Tenggara menegaskan bahwa penggunaan bahasa ibu sebagai pengantar awal mempercepat pemahaman konsep akademik, sekaligus memperkuat identitas budaya siswa (Garcia & Otheguy, 2020).

Sensitivitas budaya dalam komunikasi juga tampak pada cara guru menghormati simbol, tradisi, dan nilai yang dianut siswa. Guru yang memahami bahwa perbedaan perilaku atau cara berkomunikasi siswa sering kali dipengaruhi oleh budaya akan lebih bijak dalam menilai mereka. Misalnya, siswa yang cenderung diam bukan berarti pasif, tetapi bisa jadi datang dari budaya yang menghargai keheningan sebagai bentuk penghormatan. Kesadaran semacam ini mencegah guru melabeli siswa secara keliru. Kajian komunikasi lintas budaya menunjukkan bahwa guru yang peka terhadap norma budaya siswa berhasil membangun interaksi yang lebih harmonis, karena tidak memaksakan standar komunikasi tunggal (Chen & Starosta, 2020). Dengan demikian, sensitivitas budaya melindungi siswa dari perlakuan diskriminatif yang dapat mengurangi rasa percaya diri mereka.

Komunikasi inklusif juga dapat diwujudkan melalui penggunaan media dan strategi multimodal. Guru yang memanfaatkan gambar, simbol,

audio, dan teknologi digital membantu siswa dengan gaya belajar berbeda tetap terlibat secara aktif. Strategi *multimodal literacy* memungkinkan siswa yang memiliki hambatan bahasa atau keterbatasan tertentu untuk tetap memahami materi melalui jalur representasi alternatif. Penelitian di Indonesia menegaskan bahwa komunikasi berbasis *multimodal literacy* sangat efektif mendukung siswa dengan kebutuhan khusus maupun siswa dengan kecenderungan gaya belajar visual dan kinestetik (Prastowo, 2021). Hal ini memperlihatkan bahwa inklusivitas menuntut kreativitas guru dalam memilih sarana komunikasi agar setiap individu dapat memperoleh manfaat yang setara.

Selain variasi media, komunikasi inklusif juga menuntut fleksibilitas metode penyampaian. Guru yang menggunakan teknik bertanya berlapis, mulai dari pertanyaan sederhana hingga kompleks, memberikan kesempatan bagi semua siswa untuk berpartisipasi sesuai tingkat kemampuan mereka. Siswa dengan kemampuan rendah dapat menjawab pertanyaan dasar, sementara siswa dengan kemampuan lebih tinggi dapat menanggapi pertanyaan analitis. Strategi ini memastikan tidak ada siswa yang tertinggal atau merasa terpinggirkan. Studi pendidikan diferensiasi menegaskan bahwa komunikasi yang adaptif terhadap kemampuan siswa memperkuat motivasi belajar serta meningkatkan rasa percaya diri akademik (Tomlinson, 2019). Dengan demikian, komunikasi inklusif berfungsi sebagai jembatan yang menghubungkan keberagaman kapasitas individu.

Penerapan komunikasi inklusif juga berdampak langsung pada atmosfer psikologis kelas. Siswa yang merasa bahwa suara dan identitas mereka dihargai akan lebih mudah terlibat aktif. Rasa aman psikologis ini mendorong mereka untuk tidak takut membuat kesalahan, karena kesalahan dipandang sebagai bagian dari proses belajar. Guru yang menegaskan bahwa setiap pendapat layak dihargai menumbuhkan budaya kelas yang suportif. Riset terbaru menunjukkan bahwa atmosfer kelas yang inklusif meningkatkan *sense of belonging* siswa serta mengurangi gejala

stres akademik, khususnya bagi siswa minoritas (Nguyen & Pham, 2021). Lingkungan belajar yang aman secara emosional ini menjadi fondasi penting bagi perkembangan akademik dan sosial yang berkelanjutan.

Komunikasi yang peka budaya juga berperan dalam membangun keadilan sosial di sekolah. Guru yang mengakui adanya ketimpangan atau prasangka dalam masyarakat dan menanganinya melalui komunikasi reflektif memberikan teladan moral bagi siswa. Misalnya, ketika terjadi perbedaan pendapat antar kelompok etnis, guru dapat menggunakannya sebagai momen pembelajaran tentang toleransi, solidaritas, dan kesetaraan. Perspektif pendidikan kritis menegaskan bahwa komunikasi yang berlandaskan kesadaran sosial membantu siswa memahami realitas ketidakadilan sekaligus membekali mereka dengan keterampilan untuk membangun masyarakat yang lebih adil (Freire, 2018). Dengan demikian, komunikasi inklusif tidak hanya membangun kelas yang harmonis, tetapi juga menanamkan nilai-nilai demokrasi yang relevan bagi kehidupan bermasyarakat.

Teknologi pendidikan juga membuka peluang baru untuk memperkuat komunikasi inklusif. Platform digital memungkinkan siswa dengan keterbatasan fisik atau geografis tetap terhubung dengan guru dan teman sekelas. Guru yang memanfaatkan *assistive technology* seperti *screen reader* atau teks otomatis mendukung siswa dengan hambatan visual maupun pendengaran untuk tetap mengikuti pembelajaran. Studi kontemporer menegaskan bahwa integrasi teknologi inklusif dalam komunikasi pendidikan meningkatkan aksesibilitas sekaligus memperluas partisipasi siswa dari beragam latar belakang (Al-Azawei et al., 2019). Hal ini menegaskan bahwa inklusivitas di era digital harus mengintegrasikan inovasi teknologi dengan kepekaan sosial.

Komunikasi inklusif juga memiliki implikasi pada pembentukan karakter siswa. Guru yang konsisten menggunakan bahasa yang adil, sopan, dan menghargai perbedaan menanamkan nilai etika komunikasi dalam diri siswa. Mereka belajar bahwa menghargai perbedaan adalah

bagian dari integritas moral. Penelitian pendidikan karakter menegaskan bahwa keteladanan guru dalam berkomunikasi secara inklusif menjadi sarana paling efektif dalam internalisasi nilai-nilai toleransi dan solidaritas (Lickona, 2019). Dengan kata lain, strategi komunikasi inklusif bukan hanya mendukung pencapaian akademik, tetapi juga memperkuat dimensi moral pendidikan.

Integrasi komunikasi inklusif dan sensitivitas budaya menunjukkan bahwa keberhasilan pendidikan di era global tidak dapat dilepaskan dari kemampuan guru mengelola keragaman. Kelas yang kolaboratif, suportif, dan bebas diskriminasi hanya dapat terwujud jika guru menghadirkan komunikasi yang adil, adaptif, serta reflektif terhadap konteks budaya siswa. Riset global menegaskan bahwa sekolah yang menumbuhkan iklim inklusif melalui komunikasi guru menghasilkan siswa dengan keterampilan sosial lebih kuat, kesadaran budaya lebih tinggi, serta kesiapan lebih baik menghadapi tantangan dunia (OECD, 2021). Oleh karena itu, strategi komunikasi inklusif harus menjadi kompetensi inti yang terus dikembangkan dalam praktik pendidikan.

7. Komunikasi Reflektif dan Pembentukan Karakter

Komunikasi guru dalam konteks pendidikan tidak hanya berfungsi sebagai instrumen instruksional, tetapi juga sebagai sarana pembentukan karakter siswa. Melalui komunikasi reflektif, guru menstimulasi siswa untuk berpikir kritis, tidak sekadar pada aspek kognitif pembelajaran, tetapi juga pada pengalaman personal dan dilema moral yang mereka hadapi. Pertanyaan reflektif yang diajukan guru, seperti “apa makna dari pengalaman ini bagi dirimu?” atau “bagaimana keputusan ini memengaruhi orang lain?”, membantu siswa mengembangkan kesadaran diri dan kepekaan sosial. Strategi komunikasi semacam ini menjadikan kelas sebagai arena pembelajaran moral, di mana siswa belajar menghubungkan pengetahuan akademik dengan nilai-nilai kehidupan. Studi terbaru menegaskan bahwa komunikasi reflektif yang menekankan dialog moral berkontribusi signifikan terhadap pembentukan karakter

prososial, tanggung jawab sosial, dan penguatan integritas (Lickona, 2019).

Peran komunikasi reflektif dalam membentuk karakter berhubungan erat dengan teori konstruktivisme moral, yang menekankan bahwa pemahaman etika terbentuk melalui pengalaman, refleksi, dan interaksi. Guru yang menggunakan pertanyaan reflektif tidak sekadar memberikan jawaban benar atau salah, tetapi menuntun siswa untuk menemukan alasan di balik keputusan yang mereka ambil. Proses ini menumbuhkan keterampilan *moral reasoning* yang penting bagi perkembangan integritas. Penelitian pendidikan menegaskan bahwa siswa yang terlibat dalam dialog reflektif bersama guru menunjukkan perkembangan lebih tinggi dalam pengambilan keputusan etis dan kepekaan terhadap isu-isu keadilan sosial (Narvaez & Bock, 2020). Dengan demikian, komunikasi reflektif membentuk fondasi moral yang lebih kokoh dalam diri peserta didik.

Komunikasi reflektif juga menuntut guru untuk berperan sebagai fasilitator dialog, bukan sebagai hakim yang menghakimi jawaban siswa. Ketika guru memberikan ruang aman bagi siswa untuk mengeksplorasi gagasan, mengekspresikan perasaan, serta mengajukan pertanyaan kritis, siswa merasa dihargai dan didorong untuk menginternalisasi nilai-nilai secara sukarela. Situasi ini membangun iklim kelas yang demokratis dan partisipatif, di mana siswa terbiasa menghargai keberagaman pendapat. Kajian internasional menegaskan bahwa praktik komunikasi reflektif berbasis dialog meningkatkan *student agency*, yakni kapasitas siswa untuk menjadi aktor aktif dalam proses belajar sekaligus pengambil keputusan yang bertanggung jawab (Cook-Sather, 2020). Hal ini memperlihatkan bahwa komunikasi reflektif berdampak ganda: memperkuat kecakapan akademik sekaligus membentuk kesadaran moral.

Dimensi penting lain dari komunikasi reflektif adalah perannya dalam membangun regulasi diri. Guru yang terbiasa mengajak siswa merefleksikan pengalaman belajar membantu mereka mengembangkan keterampilan metakognitif, yakni kemampuan untuk menilai dan mengatur

proses berpikir sendiri. Refleksi semacam ini tidak hanya mendorong siswa untuk memahami kesalahan, tetapi juga menuntun mereka menemukan strategi perbaikan. Penelitian di sekolah menengah menegaskan bahwa komunikasi reflektif yang menekankan pada *self-assessment* meningkatkan kemampuan siswa dalam mengontrol emosi, mengatur waktu, serta menjaga motivasi intrinsik (Zimmerman & Moylan, 2020). Hal ini menunjukkan bahwa komunikasi reflektif berfungsi sebagai mekanisme penguatan disiplin diri dan ketahanan belajar.

Komunikasi reflektif tidak hanya menyentuh siswa, tetapi juga menuntut guru untuk melakukan refleksi terhadap praktik komunikasinya sendiri. Guru yang terbiasa melakukan evaluasi diri, misalnya dengan bertanya "apakah pertanyaan saya sudah cukup menstimulasi berpikir kritis?" atau "apakah respons saya sudah mencerminkan empati?", akan lebih peka terhadap efektivitas interaksi dengan siswa. Praktik refleksi diri ini memperkuat profesionalisme guru, karena memungkinkan mereka menyesuaikan strategi komunikasi sesuai kebutuhan dan dinamika kelas. Brookfield (2017) menegaskan bahwa guru reflektif adalah guru yang selalu siap mengadaptasi praktiknya agar tetap relevan dengan perubahan sosial, teknologi, dan psikologis siswa. Perspektif ini menegaskan bahwa komunikasi reflektif adalah proses dua arah: guru menuntun refleksi siswa, sekaligus merefleksikan dirinya sendiri.

Konteks pendidikan abad ke-21 semakin menegaskan urgensi komunikasi reflektif dalam pembentukan karakter. Tantangan global seperti arus informasi digital, polarisasi sosial, serta degradasi nilai moral menuntut siswa memiliki kapasitas kritis dan etis dalam menyeleksi informasi serta mengambil keputusan. Guru yang konsisten menghadirkan komunikasi reflektif membantu siswa mengembangkan *critical digital literacy*, yakni kemampuan menilai keabsahan informasi sekaligus mempertimbangkan implikasi etis penggunaannya. Studi kontemporer menunjukkan bahwa komunikasi reflektif dalam konteks digital learning memperkuat keterampilan berpikir kritis siswa dan menurunkan risiko

mereka terpapar disinformasi (McGrew et al., 2019). Oleh karena itu, refleksi bukan hanya penting di kelas konvensional, tetapi juga krusial dalam menghadapi ekosistem digital yang kompleks.

Komunikasi reflektif memiliki dampak yang kuat terhadap pembentukan identitas moral siswa. Identitas ini tidak terbentuk secara instan, melainkan melalui proses internalisasi nilai yang konsisten. Guru yang mengajak siswa untuk merefleksikan konsekuensi dari tindakan, misalnya dalam kasus perundungan, membantu mereka memahami dimensi moral dari pilihan yang dibuat. Refleksi kolektif di kelas dapat mengubah peristiwa negatif menjadi sarana pembelajaran karakter. Penelitian terbaru di sekolah dasar menunjukkan bahwa komunikasi reflektif melalui *classroom dialogue* menurunkan kecenderungan perilaku agresif dan meningkatkan perilaku prososial siswa (Wentzel & Muenks, 2020). Hal ini memperlihatkan bahwa komunikasi reflektif dapat berfungsi sebagai strategi preventif dalam menjaga kesehatan sosial-emosional kelas.

Keberhasilan komunikasi reflektif juga sangat bergantung pada konsistensi guru sebagai teladan moral. Siswa lebih mudah menerima refleksi ketika melihat keselarasan antara kata-kata dan tindakan guru. Ketika guru berbicara tentang pentingnya kejujuran, namun bersikap tidak konsisten, pesan moral yang disampaikan kehilangan otoritas. Sebaliknya, guru yang menunjukkan integritas melalui komunikasi sehari-hari memberikan teladan nyata yang memperkuat internalisasi nilai. Studi pendidikan karakter menegaskan bahwa keteladanan guru, baik melalui verbal maupun nonverbal, merupakan faktor dominan dalam pembentukan karakter siswa (Nucci & Narvaez, 2020). Dengan demikian, komunikasi reflektif hanya efektif bila didukung konsistensi moral guru.

Konteks budaya juga memberi pengaruh pada praktik komunikasi reflektif. Di masyarakat kolektivis seperti Indonesia, refleksi sering kali dilakukan secara kelompok untuk menjaga harmoni sosial. Guru dapat memfasilitasi diskusi reflektif dalam kelompok kecil agar siswa belajar

menyeimbangkan kepentingan individu dan kelompok. Sebaliknya, di masyarakat yang lebih individualistik, refleksi lebih banyak ditekankan pada kesadaran personal dan tanggung jawab individu. Kajian lintas budaya menegaskan bahwa efektivitas komunikasi reflektif sangat dipengaruhi oleh sensitivitas guru terhadap nilai-nilai budaya siswa (Chen & Starosta, 2020). Hal ini menegaskan bahwa refleksi dalam pendidikan bukanlah praktik universal, melainkan perlu disesuaikan dengan konteks sosial dan budaya.

Integrasi komunikasi reflektif dalam pembelajaran memperlihatkan bahwa keberhasilan pendidikan tidak hanya terukur dari capaian akademik, tetapi juga dari kualitas karakter yang terbentuk. Kelas yang dikelola melalui komunikasi reflektif menjadi ruang internalisasi nilai-nilai luhur, tempat siswa belajar berpikir kritis, mengelola emosi, serta mengambil keputusan yang etis. Guru yang mempraktikkan komunikasi reflektif sekaligus memperkuat profesionalismenya sendiri melalui evaluasi berkelanjutan. Riset global menegaskan bahwa sekolah yang menekankan komunikasi reflektif menghasilkan lulusan dengan keterampilan sosial, kesadaran moral, serta kemampuan kepemimpinan yang lebih tinggi (OECD, 2021). Dengan demikian, komunikasi reflektif bukan sekadar metode, melainkan filosofi pendidikan yang meneguhkan peran guru sebagai pendidik karakter.

8. Integrasi Strategi Komunikasi untuk Lingkungan Belajar Positif

Sinergi berbagai strategi komunikasi merupakan fondasi penting bagi terciptanya lingkungan belajar positif yang komprehensif. Setiap bentuk komunikasi yang dilakukan guru, baik verbal, nonverbal, empatik, kolaboratif, inklusif, maupun reflektif, memiliki peran khusus yang saling melengkapi. Komunikasi verbal yang jelas memperkuat pemahaman instruksi, komunikasi nonverbal menumbuhkan kehangatan relasional, komunikasi empatik menghadirkan dukungan emosional, komunikasi kolaboratif memperkuat partisipasi aktif, komunikasi inklusif menjamin

keadilan, sementara komunikasi reflektif meneguhkan pembentukan karakter. Integrasi keenam strategi ini menjadikan guru figur utuh yang tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi juga membangun hubungan sosial serta menanamkan nilai moral. Studi global menegaskan bahwa integrasi strategi komunikasi guru merupakan faktor prediktif utama bagi keberhasilan pendidikan holistik dan berkelanjutan (OECD, 2021).

Kelas yang dipimpin oleh guru dengan strategi komunikasi terintegrasi menghasilkan iklim akademik dan psikososial yang sehat. Siswa merasa dihargai sebagai individu, didukung dalam proses belajar, dan diberdayakan untuk berkembang sesuai potensinya. Situasi ini memperlihatkan bahwa komunikasi guru bukan sekadar keterampilan teknis, tetapi seni sekaligus ilmu yang memadukan aspek kognitif, emosional, sosial, dan moral. Penelitian di Indonesia menunjukkan bahwa guru yang konsisten menggunakan komunikasi terintegrasi mampu meningkatkan motivasi intrinsik siswa serta memperkuat partisipasi dalam kegiatan belajar (Hidayati & Prasetyo, 2021). Temuan ini mempertegas bahwa komunikasi yang menyatukan berbagai strategi akan menciptakan kelas yang produktif sekaligus humanis.

Integrasi komunikasi verbal dan nonverbal membangun keseimbangan antara kejelasan instruksi dan kehangatan emosional. Bahasa yang jelas, sederhana, namun akademik membantu siswa memahami arah pembelajaran, sementara ekspresi wajah, intonasi suara, dan kontak mata guru menumbuhkan rasa aman psikologis. Keberhasilan pengelolaan kelas modern tidak cukup hanya dengan instruksi verbal, melainkan juga memerlukan konsistensi pesan nonverbal yang memperkuat makna kata-kata. Riset menunjukkan bahwa kombinasi komunikasi verbal dan nonverbal yang selaras meningkatkan keterlibatan siswa serta mempercepat pemahaman konsep (Kim & Lim, 2022). Oleh karena itu, integrasi kedua strategi ini menjadi pondasi awal terbentuknya komunikasi efektif di ruang kelas.

Kehadiran komunikasi empatik memperluas makna interaksi guru dan siswa dari sekadar hubungan akademik menuju relasi emosional yang

suportif. Guru yang berempati mampu memahami kondisi psikologis siswa, menanggapi keresahan mereka, serta memberikan dukungan moral yang relevan. Strategi empatik ini sangat penting untuk mengurangi stres akademik dan memperkuat ketahanan emosional siswa. Jennings dan Greenberg (2019) menegaskan bahwa komunikasi empatik dari guru secara signifikan meningkatkan regulasi diri siswa serta memperkuat keterikatan mereka terhadap sekolah. Integrasi empati ke dalam komunikasi sehari-hari menjadikan kelas sebagai ruang yang bukan hanya menumbuhkan kecerdasan intelektual, tetapi juga kesehatan emosional.

Dimensi kolaboratif memperlihatkan peran guru dalam menciptakan demokrasi kelas. Komunikasi kolaboratif memungkinkan siswa berpartisipasi aktif dalam proses belajar, mulai dari memilih tema proyek hingga merancang metode diskusi. Model ini memperlihatkan bahwa suara siswa (*student voice*) memiliki nilai yang setara dalam menentukan arah pembelajaran. Cook-Sather (2020) menegaskan bahwa komunikasi guru yang memberi ruang bagi *student voice* mampu meningkatkan motivasi intrinsik dan keterampilan kolaboratif siswa. Integrasi komunikasi kolaboratif menjadikan kelas sebagai komunitas belajar yang mendorong tanggung jawab bersama, sehingga siswa terbiasa menghadapi tantangan dengan semangat gotong royong.

Keadilan dalam pendidikan hanya dapat terwujud apabila komunikasi guru mengedepankan inklusivitas dan sensitivitas budaya. Guru yang peka terhadap keragaman etnis, bahasa, gender, maupun kebutuhan khusus siswa memastikan bahwa setiap individu merasa diakui dan dihargai. Penggunaan bahasa yang netral, penghindaran stereotip, serta adaptasi strategi komunikasi berbasis *multimodal literacy* merupakan praktik inklusif yang efektif. Penelitian mutakhir di Indonesia menunjukkan bahwa strategi komunikasi inklusif berbasis teknologi digital membantu siswa dengan gaya belajar berbeda tetap dapat mengikuti pembelajaran secara optimal (Prastowo, 2021). Integrasi inklusivitas ke dalam komunikasi pendidikan menegaskan bahwa keberagaman adalah aset, bukan hambatan.

Komunikasi reflektif melengkapi keseluruhan strategi dengan menghadirkan ruang bagi siswa untuk berpikir kritis terhadap pengalaman belajar maupun persoalan moral. Pertanyaan reflektif guru menuntun siswa mengembangkan kesadaran diri dan kemampuan mengambil keputusan etis. Lickona (2019) menegaskan bahwa komunikasi reflektif yang berfokus pada dialog moral memberikan kontribusi signifikan terhadap pembentukan karakter prososial dan tanggung jawab sosial. Integrasi komunikasi reflektif menjadikan kelas sebagai ruang internalisasi nilai luhur yang menyiapkan generasi bukan hanya cerdas, tetapi juga bermoral.

Harmonisasi seluruh strategi komunikasi menghasilkan pembelajaran holistik yang menyentuh dimensi akademik, sosial, emosional, dan moral secara bersamaan. Guru yang mengintegrasikan keenam bentuk komunikasi ini akan lebih berhasil menciptakan lingkungan belajar positif yang berkelanjutan. Kelas tidak lagi hanya dipandang sebagai tempat transfer ilmu, melainkan sebagai ekosistem pendidikan yang membentuk identitas, karakter, dan keterampilan hidup siswa. Studi internasional menegaskan bahwa sekolah yang menekankan integrasi strategi komunikasi guru menunjukkan pencapaian lebih tinggi, baik dalam hasil akademik maupun dalam indikator kesejahteraan psikologis siswa (OECD, 2021).

Relevansi integrasi strategi komunikasi semakin nyata di era digital yang menghadirkan tantangan baru dalam pembelajaran. Interaksi virtual berisiko mengurangi kehadiran emosional guru karena terbatasnya ekspresi nonverbal. Namun, guru yang mampu mengintegrasikan strategi komunikasi verbal yang jelas, nonverbal melalui simbol digital, empatik dengan respon cepat, kolaboratif melalui forum daring, inklusif dengan *assistive technology*, serta reflektif melalui pertanyaan kritis daring tetap dapat membangun kelas digital yang positif. Richardson et al. (2020) menegaskan bahwa kehadiran komunikasi guru yang terintegrasi dalam ruang digital meningkatkan rasa keterhubungan siswa dan mengurangi isolasi sosial. Hal ini membuktikan bahwa prinsip integrasi komunikasi tetap relevan meskipun medium pembelajaran berubah.

Integrasi strategi komunikasi juga memperkuat profesionalisme guru. Guru yang mampu mengelola komunikasi terintegrasi menunjukkan kompetensi pedagogik, sosial, dan kepribadian yang utuh. Profesionalitas ini meningkatkan kepercayaan orang tua, memperkuat kolaborasi sekolah dengan masyarakat, serta membangun reputasi sekolah sebagai institusi yang humanis sekaligus berprestasi. Penelitian pendidikan menegaskan bahwa kualitas komunikasi guru yang terintegrasi berhubungan langsung dengan kepuasan orang tua dan loyalitas siswa terhadap sekolah (Rahman & Fitria, 2022). Perspektif ini memperlihatkan bahwa integrasi komunikasi tidak hanya penting bagi siswa, tetapi juga bagi keberlanjutan kelembagaan pendidikan.

Uraian tersebut menunjukkan bahwa integrasi strategi komunikasi guru merupakan pilar utama dalam membangun lingkungan belajar positif. Kejelasan verbal memperkuat pemahaman, kehangatan nonverbal menumbuhkan rasa aman, empati menghadirkan dukungan emosional, kolaborasi memperkuat partisipasi, inklusivitas menjamin keadilan, dan refleksi membentuk karakter. Integrasi ini menjadikan guru arsitek ekosistem pendidikan yang menyatukan dimensi kognitif, emosional, sosial, dan moral dalam harmoni. Sekolah yang menempatkan komunikasi terintegrasi sebagai basis interaksi pendidikannya akan melahirkan generasi yang cerdas, berkarakter, dan berdaya saing global.

Komunikasi guru dengan siswa dalam menciptakan lingkungan belajar positif merupakan proses multidimensional yang mencakup integrasi aspek instruksional, emosional, sosial, dan moral. Kejelasan komunikasi instruksional memastikan siswa memahami arah pembelajaran, sementara komunikasi emosional menumbuhkan rasa aman psikologis yang membuat mereka berani mengekspresikan ide. Pada saat yang sama, komunikasi sosial membangun relasi yang sehat antara guru dan siswa, sedangkan komunikasi moral menanamkan nilai-nilai etis yang menjadi fondasi karakter. Keempat dimensi ini saling melengkapi sehingga komunikasi guru tidak lagi dipandang sebagai keterampilan tunggal, melainkan sebagai ekosistem interaksi yang kompleks dan berkelanjutan.

Strategi komunikasi yang efektif tidak hanya menekankan pada penyampaian pengetahuan, tetapi juga merangkul dimensi relasional yang lebih luas. Guru yang berempati mampu menangkap kondisi emosional siswa dan menanggapinya secara konstruktif, sementara komunikasi partisipatif membuka ruang bagi siswa untuk menyumbangkan gagasan dan terlibat aktif dalam proses belajar. Komunikasi inklusif memastikan bahwa perbedaan latar belakang budaya, bahasa, maupun kemampuan tidak menjadi penghalang bagi keterlibatan, sedangkan komunikasi reflektif menuntun siswa untuk menganalisis pengalaman belajar serta menarik makna moral darinya. Strategi yang beragam ini memperlihatkan bahwa komunikasi bukan sekadar sarana transfer ilmu, melainkan wahana pembentukan identitas diri dan sosial siswa.

Keseluruhan strategi tersebut menegaskan bahwa guru bukan hanya berperan sebagai pengajar, melainkan sebagai arsitek komunikasi pendidikan yang merancang ruang belajar sehat, aman, dan inspiratif. Lingkungan belajar yang tercipta dari komunikasi yang terintegrasi akan menentukan kualitas proses pendidikan secara menyeluruh, mulai dari pencapaian akademik hingga kesehatan psikologis dan pembentukan karakter siswa. Keberhasilan komunikasi guru menciptakan dampak jangka panjang, bukan hanya pada hasil belajar hari ini, tetapi juga pada kesiapan generasi muda menghadapi tantangan masa depan sebagai individu yang cerdas, tangguh, dan berkarakter kuat.

C. Membangun Hubungan Guru–Siswa Yang Sehat

Hubungan guru–siswa yang sehat merupakan pilar fundamental dalam penciptaan lingkungan belajar positif. Pendidikan tidak dapat direduksi hanya pada proses transfer pengetahuan dari guru kepada siswa, karena sejatinya ia adalah perjumpaan manusiawi yang sarat interaksi interpersonal. Setiap kata, sikap, dan tindakan guru membentuk pengalaman belajar yang berpengaruh pada perkembangan kognitif maupun afektif siswa. Oleh sebab itu, relasi yang terjalin bukan sekadar hubungan formal dalam kelas, melainkan ruang dialektis yang memengaruhi cara siswa memaknai proses belajarnya.

Guru yang mampu membangun relasi konstruktif tidak hanya berperan dalam memastikan pencapaian akademik, tetapi juga berkontribusi pada kesehatan psikologis serta pembentukan karakter peserta didik. Kehangatan komunikasi, keadilan dalam perlakuan, serta konsistensi dalam memberi teladan menjadi fondasi bagi siswa untuk merasa dihargai dan aman. Keadaan ini menumbuhkan motivasi intrinsik yang mendorong keterlibatan aktif, sekaligus mengurangi potensi stres akademik. Relasi yang sehat menjadikan kelas bukan sekadar ruang kognitif, melainkan juga ruang emosional dan sosial yang mendukung pertumbuhan kepribadian.

Penelitian kontemporer menegaskan bahwa kualitas hubungan guru–siswa berpengaruh signifikan terhadap motivasi belajar, partisipasi aktif, serta kemampuan regulasi emosi siswa (Roorda et al., 2021). Hal ini memperlihatkan bahwa hubungan yang sehat bukanlah aspek tambahan, melainkan inti dari misi pendidikan. Guru yang menempatkan relasi interpersonal sebagai prioritas akan lebih berhasil menumbuhkan generasi yang tidak hanya cerdas secara akademik, tetapi juga tangguh, percaya diri, dan berkarakter. Perspektif ini mengingatkan bahwa keberhasilan pendidikan tidak hanya diukur dari nilai ujian, melainkan juga dari kualitas hubungan yang dibangun di ruang kelas sebagai fondasi kehidupan sosial siswa di masa depan.

1. Dimensi Teoretis Hubungan Guru–Siswa

Pemahaman mengenai hubungan guru–siswa yang sehat tidak dapat dilepaskan dari fondasi teoritis yang menjelaskan bagaimana interaksi manusia terbentuk, dipertahankan, dan memberikan pengaruh terhadap perkembangan kognitif, afektif, maupun moral peserta didik. Dua teori besar yang sering menjadi rujukan dalam literatur pendidikan adalah *attachment theory* dan *social learning theory*. Keduanya memberikan perspektif saling melengkapi tentang bagaimana relasi guru–siswa terbentuk serta bagaimana relasi tersebut memengaruhi kualitas proses belajar.

Konsep *attachment theory* yang pertama kali dikembangkan oleh Bowlby menekankan pentingnya ikatan emosional antara individu dengan figur signifikan dalam kehidupannya. Pada konteks pendidikan, guru berperan sebagai *secondary attachment figure* yang mampu menghadirkan rasa aman psikologis bagi siswa. Hubungan yang sehat memberi siswa keyakinan bahwa mereka diterima dan dilindungi, sehingga mereka berani mengambil risiko intelektual, seperti mengemukakan pendapat, bertanya, ataupun mencoba strategi pemecahan masalah baru. Murray dan Pianta (2020) menunjukkan bahwa kelekatan positif antara guru dan siswa berkorelasi dengan peningkatan partisipasi akademik, keteraturan perilaku, serta kepuasan emosional dalam proses belajar. Guru yang berhasil menjadi figur kelekatan sekunder memberi siswa *secure base* untuk mengeksplorasi lingkungan belajar sekaligus *safe haven* ketika mereka menghadapi tekanan atau kegagalan.

Konsep *secure base* menjadi sangat relevan pada kelas yang heterogen, di mana siswa menghadapi beragam tantangan kognitif dan sosial. Keberadaan guru sebagai figur yang konsisten, responsif, dan dapat diandalkan menjadikan kelas lebih stabil secara emosional. Situasi ini membantu siswa mengembangkan resiliensi, yakni kemampuan untuk bangkit dari kegagalan serta mempertahankan motivasi dalam kondisi sulit. Penelitian terbaru menegaskan bahwa *secure attachment* yang ditawarkan guru memprediksi kemampuan siswa untuk mengatur emosi dan mengembangkan keterampilan sosial yang lebih baik (Spilt et al., 2021). Hal ini menunjukkan bahwa relasi guru–siswa bukan hanya berfungsi sebagai sarana akademik, tetapi juga sebagai instrumen perkembangan psikososial yang berkelanjutan.

Perspektif lain yang memperkuat dimensi teoretis hubungan guru–siswa adalah *social learning theory*. Bandura menekankan bahwa proses pembelajaran sosial terjadi melalui observasi, imitasi, dan internalisasi perilaku yang ditampilkan oleh orang lain. Guru, dalam konteks ini, menjadi figur utama yang diamati oleh siswa setiap hari. Sikap hormat,

empati, kejujuran, dan tanggung jawab yang ditunjukkan guru akan dengan mudah ditiru oleh siswa, bahkan tanpa instruksi eksplisit. Bandura (2018) menegaskan bahwa anak-anak belajar banyak melalui *observational learning*, yakni proses memperhatikan perilaku orang lain, mengingatnya, lalu mengulanginya dalam situasi baru. Relasi guru–siswa yang sehat memberi ruang bagi proses imitasi positif yang memperkuat pembentukan karakter.

Model perilaku yang konsisten dari guru memperlihatkan bahwa pendidikan moral tidak hanya berlangsung melalui kurikulum formal, tetapi juga melalui interaksi sehari-hari di ruang kelas. Ketika guru memperlakukan siswa dengan adil, menghargai pendapat mereka, dan menjaga integritas dalam tindakan, siswa belajar secara implisit tentang nilai-nilai keadilan, penghargaan, dan integritas. Penelitian terbaru menegaskan bahwa siswa yang memiliki guru teladan berkarakter positif cenderung menunjukkan perilaku prososial lebih tinggi, seperti membantu teman, mematuhi aturan, serta menolak tindakan tidak etis (Wentzel & Muenks, 2020). Hal ini memperlihatkan bahwa hubungan guru–siswa yang sehat adalah jalur utama pembelajaran moral yang bersifat kontekstual.

Integrasi antara *attachment theory* dan *social learning theory* memberikan pemahaman yang komprehensif mengenai mekanisme pembelajaran yang muncul dari hubungan guru–siswa. Siswa yang merasa aman secara emosional melalui ikatan kelekatan lebih terbuka untuk mengamati, meniru, dan menginternalisasi perilaku guru. Rasa aman ini berfungsi sebagai prasyarat psikologis bagi berlangsungnya proses pembelajaran sosial yang efektif. Sebaliknya, siswa yang mengalami hubungan renggang atau penuh tekanan dengan guru berisiko mengembangkan sikap enggan berpartisipasi, menutup diri, bahkan meniru perilaku negatif yang muncul dari lingkungan lain. Penelitian Roorda et al. (2021) menegaskan bahwa hubungan guru–siswa yang hangat meningkatkan keterlibatan akademik sekaligus menurunkan kecenderungan perilaku menyimpang.

Pengaruh kedua teori ini juga relevan dalam konteks pendidikan abad ke-21 yang menuntut keterampilan kolaboratif, komunikasi, dan pemikiran kritis. Guru yang menjadi figur kelekatan mampu memberikan *secure base* bagi siswa untuk berani mengeksplorasi ide-ide baru. Sementara itu, guru yang berperilaku sebagai model positif dalam *social learning* memperlihatkan bagaimana keterampilan tersebut diterapkan dalam praktik nyata. OECD (2021) menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan holistik sangat ditentukan oleh kualitas interaksi guru–siswa yang sehat, karena di sanalah terbentuk fondasi keterampilan kognitif dan nonkognitif yang dibutuhkan untuk menghadapi tantangan global.

Relevansi teori-teori tersebut semakin nyata ketika dikaitkan dengan konteks pendidikan Indonesia yang menekankan profil *Pelajar Pancasila* dalam Kurikulum Merdeka. Konsep *attachment* membantu guru memahami bagaimana menghadirkan rasa aman psikologis agar siswa berani berkreasi, sedangkan *social learning* memberikan landasan bagi internalisasi nilai-nilai kebinekaan global, gotong royong, dan kemandirian. Penelitian nasional menegaskan bahwa siswa yang memiliki hubungan baik dengan gurunya menunjukkan tingkat kepercayaan diri akademik lebih tinggi serta keterampilan sosial yang lebih berkembang (Rahman & Fitria, 2022). Hal ini memperlihatkan bahwa teori internasional dapat diadaptasi secara kontekstual untuk menjawab kebutuhan pendidikan di Indonesia.

Dimensi teoretis hubungan guru–siswa juga menegaskan bahwa relasi ini bersifat dinamis dan dipengaruhi oleh konteks sosial serta budaya. Chen dan Starosta (2020) menekankan bahwa sensitivitas budaya dalam hubungan interpersonal menentukan efektivitas interaksi, termasuk dalam pendidikan. Guru yang memahami latar belakang budaya siswanya akan lebih berhasil membangun kelekatan emosional sekaligus menjadi model perilaku yang relevan. Perspektif ini memperkaya pemahaman bahwa *attachment theory* dan *social learning theory* tidak berdiri dalam ruang hampa, melainkan harus dipadukan dengan kesadaran kontekstual yang sesuai dengan realitas kelas.

Keseluruhan uraian menunjukkan bahwa *attachment theory* dan *social learning theory* menjadi landasan teoretis utama bagi pemahaman hubungan guru–siswa. Keduanya memperlihatkan bahwa hubungan yang sehat menyediakan *secure base* bagi eksplorasi intelektual sekaligus menjadi mekanisme utama pembelajaran sosial dan moral. Integrasi kedua teori ini memberi gambaran bahwa relasi guru–siswa tidak sekadar urusan pedagogis, tetapi juga konstruksi psikologis dan sosial yang menentukan kualitas pendidikan. Perspektif ini menegaskan bahwa hubungan guru–siswa yang sehat adalah prasyarat mutlak bagi terciptanya lingkungan belajar positif yang menumbuhkan generasi cerdas, berkarakter, dan resilien menghadapi tantangan masa depan.

2. Aspek Instruksional dalam Hubungan Guru–Siswa

Dimensi instruksional menjadi salah satu fondasi penting dalam membangun hubungan guru–siswa yang sehat. Proses instruksional yang efektif menegaskan bahwa pendidikan bukan sekadar transfer pengetahuan, melainkan juga wujud kepedulian guru terhadap keberhasilan belajar setiap individu. Guru yang mampu menyampaikan materi secara jelas, memberikan umpan balik konstruktif, serta menyesuaikan metode pembelajaran dengan kebutuhan siswa memperlihatkan peran instruksional yang sekaligus bersifat relasional. Hamre et al. (2020) menegaskan bahwa *instructional support* yang konsisten meningkatkan keterlibatan akademik sekaligus memperkuat ikatan interpersonal positif. Perspektif ini menempatkan instruksi berkualitas tinggi sebagai bagian integral dari relasi yang sehat antara guru dan siswa.

Kejelasan komunikasi instruksional menjadi inti dari terciptanya suasana belajar kondusif. Guru yang mampu menyesuaikan bahasa sesuai perkembangan kognitif siswa memperlihatkan sensitivitas pedagogis yang tinggi. Penggunaan bahasa yang kontekstual, sederhana, dan tetap akademik membantu siswa memahami materi tanpa kehilangan nuansa keilmuan. Alsubaie (2022) menegaskan bahwa kejelasan bahasa

instruksional mampu mengurangi kesenjangan pemahaman antar siswa dengan latar belakang berbeda, sekaligus menumbuhkan rasa percaya diri akademik. Dukungan komunikasi nonverbal yang positif—seperti intonasi suara yang bersahabat, kontak mata yang hangat, dan gestur yang mendukung—menegaskan perhatian guru terhadap keberhasilan siswa, sehingga pesan instruksional lebih efektif diterima.

Keterampilan instruksional guru tidak hanya ditentukan oleh kemampuan menyampaikan materi, melainkan juga oleh kualitas umpan balik yang diberikan. Umpan balik konstruktif memungkinkan siswa mengenali kelebihan dan kekurangan mereka secara jelas. Sari dan Rahmawati (2021) menegaskan bahwa *constructive feedback* memiliki peran penting dalam meningkatkan motivasi belajar serta memperkuat hubungan emosional guru–siswa. Guru yang memberi apresiasi atas usaha siswa sekaligus mengarahkan perbaikan dengan bahasa yang membangun menciptakan iklim kelas yang penuh dukungan. Umpan balik yang terstruktur juga menumbuhkan kesadaran metakognitif, di mana siswa belajar mengevaluasi dan memperbaiki proses belajarnya sendiri.

Dimensi instruksional juga mencakup keterampilan guru dalam merancang strategi pembelajaran yang adaptif. Kurikulum abad ke-21 menuntut guru tidak hanya menyampaikan pengetahuan, tetapi juga memfasilitasi keterampilan berpikir kritis, kolaborasi, kreativitas, dan literasi digital. Riset terbaru menegaskan bahwa pembelajaran berbasis *student-centered learning* lebih efektif dalam meningkatkan motivasi intrinsik sekaligus memperkuat hubungan interpersonal karena siswa merasa diberi ruang untuk berperan aktif (Anderson & Rainie, 2021). Guru yang mampu mengadaptasi strategi instruksional ke dalam proyek kolaboratif, diskusi reflektif, dan pemecahan masalah kontekstual memperlihatkan bahwa hubungan guru–siswa sehat ditopang oleh instruksi yang memberdayakan siswa.

Kejelasan instruksional juga berkaitan erat dengan manajemen kelas. Guru yang memberikan instruksi sistematis, terstruktur, dan

konsisten mampu menciptakan ritme belajar yang stabil. Situasi kelas yang teratur membuat siswa merasa aman dan memahami ekspektasi yang harus dipenuhi. Penelitian Hamzah dan Nurdin (2021) di sekolah dasar Indonesia menegaskan bahwa manajemen instruksional yang baik meningkatkan disiplin positif siswa sekaligus mengurangi perilaku mengganggu. Hal ini menunjukkan bahwa instruksi bukan hanya sarana penyampaian konten akademik, tetapi juga perangkat regulasi sosial yang membentuk perilaku siswa.

Penggunaan teknologi pembelajaran turut memperkaya dimensi instruksional. Guru yang memanfaatkan *digital learning platforms*, video pembelajaran, maupun aplikasi interaktif menunjukkan kepedulian terhadap relevansi instruksi dengan kehidupan siswa sehari-hari. Kurniawan (2022) menekankan bahwa literasi digital guru berkontribusi signifikan pada kualitas interaksi instruksional, karena siswa merasa bahwa pembelajaran terhubung dengan dunia nyata mereka. Pengintegrasian teknologi tidak hanya meningkatkan daya tarik pembelajaran, tetapi juga memperlihatkan fleksibilitas guru dalam beradaptasi terhadap konteks pendidikan era digital.

Instruksi yang efektif juga ditandai oleh penggunaan variasi pertanyaan strategis. Pertanyaan terbuka mendorong siswa untuk berpikir kritis, sementara pertanyaan reflektif menstimulasi mereka untuk menghubungkan pengetahuan dengan pengalaman pribadi. Chin (2020) menegaskan bahwa *strategic questioning* merupakan strategi instruksional yang memperkuat keterlibatan intelektual siswa sekaligus memperdalam hubungan interpersonal, karena siswa merasa dihargai sebagai individu yang memiliki pandangan. Ketika guru menanggapi jawaban siswa secara positif, hubungan instruksional yang sehat semakin diperkuat oleh rasa percaya diri siswa dalam mengemukakan gagasan.

Aspek instruksional juga mencakup konsistensi guru dalam menyampaikan nilai-nilai moral melalui komunikasi akademik. Lickona (2019) menekankan bahwa bahasa instruksional yang disampaikan guru memiliki dimensi karakter, karena pilihan kata yang menghormati siswa

menumbuhkan iklim saling menghargai. Ketika guru mengoreksi kesalahan tanpa merendahkan, siswa belajar bahwa proses belajar adalah perjalanan yang wajar. Konsistensi antara instruksi akademik dan sikap moral guru memperkuat kepercayaan siswa terhadap otoritas guru, sekaligus menegaskan bahwa instruksi adalah wahana pembentukan karakter.

Relevansi aspek instruksional semakin jelas dalam konteks kebijakan Kurikulum Merdeka. Kebijakan ini menekankan peran guru sebagai fasilitator yang membimbing proses belajar sesuai kebutuhan, minat, dan potensi siswa. Kemendikbudristek (2022) menegaskan bahwa instruksi berbasis diferensiasi merupakan kunci keberhasilan implementasi kurikulum. Guru yang mampu menyesuaikan metode instruksional berdasarkan profil belajar siswa menunjukkan kepekaan terhadap keberagaman, sekaligus memperlihatkan kepedulian personal yang memperkuat hubungan guru–siswa. Situasi ini memperlihatkan bahwa instruksi yang efektif bukanlah pola tunggal, melainkan strategi adaptif yang menghargai individualitas siswa.

Keseluruhan uraian menegaskan bahwa dimensi instruksional merupakan elemen krusial dalam membangun hubungan guru–siswa yang sehat. Instruksi yang jelas, adaptif, penuh empati, dan kontekstual memperlihatkan bahwa guru tidak hanya berperan sebagai penyampai materi, melainkan juga sebagai pendamping belajar. Keberhasilan instruksi berkualitas tinggi menciptakan iklim kelas yang kondusif, meningkatkan keterlibatan akademik, memperkuat motivasi intrinsik, serta menumbuhkan rasa percaya antara guru dan siswa. Relasi instruksional yang sehat menjadi pondasi bagi keberhasilan pendidikan holistik, di mana siswa tidak hanya berkembang secara kognitif, tetapi juga secara emosional, sosial, dan moral.

3. Aspek Emosional dan Psikologis dalam Hubungan Guru–Siswa

Hubungan guru–siswa yang sehat tidak hanya ditentukan oleh kejelasan instruksi, melainkan juga oleh kualitas dukungan emosional dan

psikologis yang diberikan guru. Empati, kehangatan, serta penerimaan tanpa syarat menjadi fondasi komunikasi emosional yang positif, yang memungkinkan siswa merasa dipahami dan dihargai sebagai individu. Kehadiran guru sebagai figur empatik menciptakan iklim belajar di mana siswa merasa diterima tanpa syarat, sehingga lebih mudah membangun rasa percaya. Jennings dan Greenberg (2019) menegaskan bahwa dukungan emosional guru memberikan kontribusi signifikan terhadap regulasi emosi siswa, mengurangi tingkat stres akademik, serta meningkatkan motivasi belajar. Kehangatan interaksi yang dibangun guru melahirkan *sense of belonging* yang krusial bagi perkembangan psikososial siswa.

Peran guru sebagai pendamping emosional memberikan implikasi langsung terhadap kesehatan mental siswa. Ketika guru mampu membaca ekspresi wajah, nada suara, dan gestur siswanya, mereka dapat merespons kebutuhan emosional dengan tepat. Brackett et al. (2019) menyatakan bahwa *emotional intelligence* guru menjadi prediktor utama keberhasilan mereka dalam membangun hubungan emosional yang sehat dengan siswa. Guru yang memiliki kecerdasan emosional tinggi mampu menjaga kestabilan emosi diri, sekaligus memberikan dukungan yang menenangkan bagi siswa yang mengalami kesulitan akademik maupun personal. Situasi ini menumbuhkan rasa aman psikologis yang menjadi syarat dasar bagi siswa untuk berpartisipasi aktif dalam pembelajaran.

Kehadiran dukungan emosional guru juga berperan dalam membangun resiliensi siswa. Resiliensi tidak terbentuk secara instan, tetapi melalui pengalaman berulang dalam menghadapi kegagalan dan menerima dukungan positif. Ketika guru menanggapi kesalahan siswa dengan sabar serta mendorong mereka untuk mencoba kembali, siswa belajar bahwa kegagalan bukan akhir, melainkan bagian dari proses belajar. Han dan Kemple (2021) menegaskan bahwa kelas dengan iklim psikologis positif memiliki tingkat keterlibatan akademik yang lebih tinggi serta perilaku prososial yang lebih kuat. Keadaan ini memperlihatkan bahwa respons

emosional guru terhadap kesalahan siswa berfungsi sebagai mekanisme pembentukan keberanian intelektual serta keterampilan regulasi emosi.

Dukungan emosional guru juga berhubungan erat dengan motivasi intrinsik siswa. Menurut teori *self-determination*, motivasi tumbuh ketika kebutuhan dasar manusia—autonomi, kompetensi, dan keterhubungan—terpenuhi. Deci dan Ryan (2020) menegaskan bahwa guru yang menunjukkan empati serta memberikan kesempatan bagi siswa untuk mengekspresikan diri membantu memenuhi kebutuhan akan keterhubungan. Siswa yang merasa dihargai dan didukung akan lebih terdorong untuk belajar karena motivasi berasal dari dalam diri, bukan sekadar paksaan eksternal. Hubungan emosional yang sehat menjadikan kelas ruang di mana siswa berani mengembangkan potensi diri secara autentik.

Aspek psikologis hubungan guru–siswa juga terlihat pada peran guru dalam menciptakan keamanan emosional kolektif. Guru yang mampu menjaga suasana kelas dari perilaku merendahkan, intimidasi, atau diskriminasi menumbuhkan rasa aman bagi semua siswa. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa *psychological safety* menjadi faktor penting bagi keterlibatan aktif siswa dalam diskusi kelas (Edmondson & Lei, 2021). Siswa yang merasa tidak akan dipermalukan ketika mengemukakan pendapat lebih berani mengambil risiko intelektual. Hal ini menunjukkan bahwa kesehatan psikologis kelas berfungsi sebagai fondasi bagi terciptanya budaya akademik yang terbuka dan inklusif.

Kualitas hubungan emosional juga menentukan efektivitas komunikasi guru. Guru yang mampu menyampaikan kritik secara konstruktif tanpa menimbulkan rasa takut memperlihatkan sensitivitas emosional yang tinggi. Feedback semacam ini tidak hanya memperbaiki pemahaman akademik, tetapi juga memperkuat kepercayaan siswa terhadap gurunya. Wentzel dan Muenks (2020) menunjukkan bahwa kepercayaan emosional yang terbentuk dari komunikasi empatik memperkuat loyalitas siswa terhadap proses belajar, bahkan ketika mereka

menghadapi kesulitan. Perspektif ini menegaskan bahwa hubungan emosional sehat bukan sekadar pelengkap, tetapi inti dari keberhasilan komunikasi instruksional.

Dukungan emosional guru juga berdampak pada pengembangan perilaku prososial siswa. Siswa yang mengalami interaksi penuh kehangatan lebih mungkin meniru perilaku positif gurunya. Social learning theory menegaskan bahwa perilaku empatik guru menjadi model yang diinternalisasi siswa dalam interaksi sosial sehari-hari (Bandura, 2018). Rahman dan Fitria (2022) menambahkan bahwa siswa yang memiliki guru berempati cenderung menunjukkan sikap saling membantu, menghargai, dan peduli terhadap sesama. Hal ini memperlihatkan bahwa hubungan emosional sehat tidak hanya berdampak pada individu, tetapi juga pada kohesi sosial kelas secara keseluruhan.

Kontribusi aspek emosional semakin nyata ketika dikaitkan dengan pembelajaran berbasis digital. Pada konteks pembelajaran daring, keterbatasan interaksi tatap muka membuat kehadiran emosional guru harus ditransmisikan melalui strategi komunikasi baru. Richardson et al. (2020) menegaskan bahwa *social presence* guru dalam kelas virtual memengaruhi tingkat kepuasan dan keterhubungan siswa. Guru yang mampu menghadirkan kehangatan melalui umpan balik tertulis yang personal, rekaman video singkat, atau sesi tatap muka daring sinkron memperlihatkan bahwa dukungan emosional tetap relevan meskipun medium komunikasi berbeda. Perspektif ini menegaskan bahwa aspek emosional merupakan kompetensi lintas konteks yang harus dimiliki guru.

Aspek emosional dan psikologis hubungan guru–siswa juga bersifat kontekstual, dipengaruhi oleh latar belakang budaya. Chen dan Starosta (2020) menunjukkan bahwa efektivitas komunikasi empatik sangat dipengaruhi oleh sensitivitas budaya guru. Pada masyarakat multikultural, guru yang memahami norma, bahasa, dan kebiasaan siswanya lebih berhasil membangun hubungan emosional sehat. Situasi ini relevan bagi Indonesia yang memiliki keragaman etnis, budaya, dan agama. Guru yang

peka budaya memastikan setiap siswa merasa dihargai, sekaligus memperlihatkan kepedulian terhadap identitas individu. Sensitivitas budaya memperkuat aspek emosional dan psikologis sehingga hubungan guru–siswa lebih inklusif.

Keseluruhan uraian memperlihatkan bahwa aspek emosional dan psikologis merupakan pilar penting dalam membangun hubungan guru–siswa yang sehat. Empati, kehangatan, kecerdasan emosional, serta penerimaan tanpa syarat memperlihatkan peran guru tidak hanya sebagai pengajar, tetapi juga sebagai pendamping emosional dan penjaga kesehatan psikologis kelas. Dukungan emosional memperkuat motivasi intrinsik, meningkatkan resiliensi, menciptakan keamanan psikologis, serta menumbuhkan perilaku prososial. Perspektif ini menegaskan bahwa pendidikan yang sukses tidak hanya diukur dari pencapaian akademik, tetapi juga dari kualitas relasi emosional dan psikologis yang dibangun guru bersama siswanya. Lingkungan belajar yang positif lahir dari integrasi aspek instruksional, emosional, dan psikologis, yang secara sinergis mempersiapkan siswa menjadi generasi cerdas, tangguh, dan berkarakter.

4. Aspek Sosial dan Relasional dalam Hubungan Guru–Siswa

Hubungan guru–siswa yang sehat mencakup interaksi sosial yang dibangun atas dasar rasa hormat, saling percaya, dan keadilan. Guru yang memberikan ruang partisipasi siswa serta menghargai pandangan mereka menegaskan posisi siswa sebagai subjek aktif dalam pendidikan, bukan sekadar penerima pengetahuan. Perspektif ini berakar pada paradigma partisipatif yang memandang siswa sebagai agen yang memiliki suara dan kapasitas untuk turut serta menentukan arah pembelajaran. Cook-Sather (2020) menegaskan bahwa *student voice* yang difasilitasi guru melalui komunikasi partisipatif tidak hanya meningkatkan motivasi intrinsik, tetapi juga memperkuat keterampilan kolaboratif yang esensial bagi kehidupan abad ke-21. Relasi sosial yang sehat mendorong siswa untuk lebih terlibat dalam proses belajar karena mereka merasa diakui, didengar, dan dihargai keberadaannya.

Praktik pengakuan terhadap *student voice* dapat terwujud melalui diskusi kelas, forum musyawarah, maupun pemberian ruang bagi siswa untuk memberikan umpan balik terhadap metode pembelajaran. Ketika guru melibatkan siswa dalam pengambilan keputusan, misalnya dalam menentukan tema proyek atau aturan kelas, terbentuk rasa memiliki (*sense of ownership*) terhadap proses belajar. Penelitian Borup et al. (2020) menunjukkan bahwa partisipasi aktif siswa dalam pembelajaran berkolaborasi dengan guru menghasilkan iklim kelas yang lebih demokratis serta meningkatkan keterhubungan emosional. Perspektif ini menegaskan bahwa aspek sosial hubungan guru–siswa menciptakan ruang pendidikan yang menumbuhkan tanggung jawab bersama atas keberhasilan belajar.

Keadilan menjadi landasan utama hubungan sosial yang sehat. Guru yang menunjukkan konsistensi dalam memperlakukan siswa dari berbagai latar belakang memperlihatkan kredibilitas sekaligus integritas profesional. Perlakuan diskriminatif atau praktik favoritisme dapat merusak kepercayaan siswa dan menurunkan motivasi belajar, bahkan memicu perilaku resistif. OECD (2021) menegaskan bahwa siswa yang merasakan keadilan dalam perlakuan gurunya memiliki tingkat kepuasan belajar lebih tinggi serta pencapaian akademik yang lebih baik. Perspektif ini memperlihatkan bahwa keadilan tidak hanya bersifat normatif, tetapi juga memiliki konsekuensi nyata terhadap kualitas hasil belajar.

Hubungan sosial guru–siswa juga dipengaruhi oleh kemampuan guru membangun komunikasi yang menghormati keberagaman. Pada konteks masyarakat multikultural, kepekaan guru terhadap perbedaan etnis, budaya, agama, maupun gender menjadi faktor penting. Guru yang menghargai keberagaman serta menghindari stereotip menciptakan ruang sosial yang inklusif. Prastowo (2021) menegaskan bahwa komunikasi inklusif yang menghargai keragaman siswa meningkatkan solidaritas kelompok serta memperkuat ikatan sosial di kelas. Relasi sosial yang inklusif memperlihatkan bahwa hubungan guru–siswa yang sehat tidak

hanya bersifat interpersonal, tetapi juga memiliki dimensi sosial yang lebih luas.

Kepercayaan merupakan dimensi fundamental dalam hubungan sosial. Siswa yang percaya pada gurunya lebih terbuka untuk menyampaikan pendapat, mengakui kesalahan, maupun meminta bantuan. Jennings dan Greenberg (2019) menegaskan bahwa kepercayaan yang tumbuh dari interaksi penuh empati memperkuat keterlibatan akademik sekaligus menurunkan kecemasan belajar. Guru yang konsisten menunjukkan kejujuran, keandalan, serta transparansi membangun legitimasi sosial di mata siswanya. Kepercayaan ini menciptakan iklim kelas yang kolaboratif, di mana interaksi guru–siswa berjalan dua arah dan saling menguatkan.

Konteks relasional juga mencakup bagaimana guru menumbuhkan solidaritas antarsiswa. Relasi sosial yang sehat tidak hanya bersifat vertikal antara guru dan siswa, tetapi juga horizontal antar siswa. Guru yang mendorong kerja kelompok, dialog reflektif, serta aktivitas kolaboratif memperkuat kohesi sosial. Anderson dan Rainie (2021) menegaskan bahwa pembelajaran berbasis kolaborasi yang difasilitasi komunikasi efektif guru memperkuat keterampilan sosial seperti empati, toleransi, dan resolusi konflik. Perspektif ini memperlihatkan bahwa aspek sosial dan relasional guru–siswa juga membentuk modal sosial kelas yang menopang kualitas pembelajaran jangka panjang.

Hubungan sosial yang sehat juga ditandai oleh adanya dukungan emosional dalam interaksi sehari-hari. Guru yang menyapa siswa dengan hangat, mendengarkan keluh kesah mereka, atau memberi apresiasi kecil memperlihatkan bahwa relasi sosial tidak terpisahkan dari iklim emosional. Han dan Kemple (2021) menegaskan bahwa kelas dengan iklim relasional positif memiliki tingkat perilaku prososial lebih tinggi serta keterlibatan akademik yang lebih konsisten. Relasi sosial yang dipenuhi dukungan emosional memperkuat motivasi intrinsik sekaligus menumbuhkan rasa memiliki terhadap komunitas belajar.

Aspek relasional juga terlihat dari konsistensi guru dalam menjadi teladan perilaku sosial. Menurut teori *social learning*, siswa belajar melalui observasi perilaku orang dewasa yang signifikan. Guru yang memperlakukan siswa dengan hormat, adil, dan penuh empati menjadi model perilaku prososial yang akan ditiru oleh siswa. Bandura (2018) menegaskan bahwa proses imitasi sosial ini berkontribusi besar terhadap pembentukan moralitas anak. Guru yang konsisten menampilkan perilaku prososial menciptakan relasi yang tidak hanya memperkuat iklim sosial kelas, tetapi juga berfungsi sebagai wahana internalisasi nilai moral.

Dinamika relasional guru–siswa juga dipengaruhi oleh konteks pembelajaran digital. Pada situasi pembelajaran daring, interaksi sosial menjadi lebih terbatas karena berkurangnya kontak tatap muka. Guru dituntut menghadirkan *social presence* untuk memastikan siswa tetap merasa terhubung. Richardson et al. (2020) menunjukkan bahwa kehadiran sosial guru dalam kelas virtual meningkatkan kepuasan dan keterlibatan siswa. Guru yang merespons pertanyaan secara cepat, menggunakan bahasa yang ramah, serta memberi kesempatan interaksi daring sinkron memperlihatkan bahwa aspek sosial dan relasional tetap relevan meski medium komunikasi berubah.

Keseluruhan uraian memperlihatkan bahwa aspek sosial dan relasional merupakan komponen esensial dalam membangun hubungan guru–siswa yang sehat. Rasa hormat, kepercayaan, partisipasi, keadilan, inklusivitas, serta dukungan emosional memperlihatkan bahwa pendidikan adalah ruang sosial yang memerlukan pengelolaan relasi yang cermat. Guru bukan hanya pengajar, tetapi juga mediator sosial yang membentuk iklim kelas demokratis, inklusif, dan prososial. Relasi sosial yang sehat memperkuat motivasi intrinsik siswa, meningkatkan partisipasi akademik, sekaligus membentuk karakter sosial yang tangguh. Perspektif ini menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan tidak hanya ditentukan oleh kualitas instruksi, tetapi juga oleh kualitas relasi sosial yang dibangun guru bersama siswanya.

5. Aspek Moral dan Pembentukan Karakter dalam Hubungan Guru–Siswa

Hubungan guru–siswa yang sehat bukan hanya berfokus pada dimensi akademik, emosional, dan sosial, tetapi juga menekankan ranah moral. Pendidikan pada hakikatnya merupakan proses pembentukan manusia seutuhnya, di mana aspek kognitif berjalan seiring dengan pembinaan karakter. Guru yang konsisten menunjukkan integritas, kejujuran, serta rasa tanggung jawab menghadirkan teladan moral yang nyata bagi siswa. Lickona (2019) menegaskan bahwa komunikasi reflektif yang menekankan dialog moral mampu memperkuat pembentukan karakter prososial serta menumbuhkan tanggung jawab sosial. Hal ini menunjukkan bahwa kehadiran guru sebagai figur moral tidak sekadar mentransmisikan pengetahuan, melainkan menanamkan nilai-nilai yang mengarahkan siswa pada bagaimana cara menjadi pribadi yang benar.

Kehadiran guru sebagai teladan moral menjadi signifikan karena siswa banyak belajar melalui proses observasi. Menurut *social learning theory*, perilaku individu dipengaruhi oleh pengamatan terhadap figur signifikan yang konsisten menampilkan nilai tertentu (Bandura, 2018). Guru yang memperlihatkan sikap adil, menghormati perbedaan, serta menjaga integritas menjadi model konkret bagi siswa untuk ditiru. Wentzel dan Muenks (2020) menunjukkan bahwa siswa yang memiliki guru teladan berkarakter positif cenderung lebih prososial, lebih disiplin, dan lebih mampu mengendalikan diri. Hubungan moral yang sehat antara guru dan siswa menegaskan peran guru sebagai pembimbing nilai yang memberi arah perkembangan moral generasi muda.

Proses reflektif yang difasilitasi guru melalui pertanyaan moral, diskusi etika, atau simulasi dilema membantu siswa menginternalisasi nilai-nilai luhur. Pertanyaan sederhana seperti “Apa yang sebaiknya dilakukan jika temanmu berbuat salah?” atau “Bagaimana perasaanmu jika berada pada posisi orang lain?” mendorong siswa untuk berpikir secara etis. Narvaez dan Bock (2020) menegaskan bahwa refleksi moral yang

konsisten meningkatkan kapasitas pengambilan keputusan etis serta mengurangi kecenderungan perilaku menyimpang. Perspektif ini menunjukkan bahwa ruang kelas bukan hanya arena kognitif, tetapi juga laboratorium moral yang membentuk sikap dan perilaku prososial.

Kehadiran dimensi moral dalam hubungan guru–siswa juga memiliki implikasi pada pembentukan identitas diri. Siswa belajar memahami bahwa keputusan mereka membawa konsekuensi tidak hanya untuk diri sendiri, tetapi juga untuk orang lain. McGrew et al. (2019) menegaskan bahwa keterampilan reflektif dalam konteks moral membantu siswa mengembangkan kesadaran diri, empati, serta kemampuan mengambil perspektif orang lain. Situasi ini memperlihatkan bahwa interaksi moral yang sehat tidak hanya mengajarkan konsep benar dan salah, tetapi juga menanamkan kesadaran kolektif yang menjadi basis kehidupan bermasyarakat.

Integrasi aspek moral dengan dimensi emosional memperkuat perkembangan karakter siswa. Guru yang sabar menanggapi kesalahan siswa tidak hanya memperlihatkan kehangatan emosional, tetapi juga memberi teladan moral mengenai pentingnya memaafkan dan memberi kesempatan kedua. Jennings dan Greenberg (2019) menegaskan bahwa regulasi emosi guru dalam menghadapi perilaku siswa berkontribusi pada pembentukan iklim moral kelas yang penuh kasih sayang. Situasi ini memperlihatkan bahwa moralitas bukan sekadar ajaran teoretis, melainkan ditanamkan melalui pengalaman konkret yang dialami siswa sehari-hari.

Pembentukan karakter melalui hubungan moral guru–siswa juga berfungsi sebagai mekanisme pencegahan perilaku menyimpang. Siswa yang merasa terikat secara moral dengan gurunya lebih kecil kemungkinannya melakukan tindakan tidak etis. OECD (2021) menegaskan bahwa sekolah yang menekankan pendidikan karakter melalui keteladanan guru menunjukkan tingkat kedisiplinan lebih tinggi serta iklim akademik yang lebih positif. Guru yang konsisten menampilkan perilaku etis memperkuat kredibilitas moral, yang kemudian menjadi acuan bagi siswa dalam mengambil keputusan sehari-hari.

Pada konteks pendidikan Indonesia, pembentukan karakter melalui aspek moral selaras dengan visi *Profil Pelajar Pancasila*. Nilai gotong royong, keadilan sosial, dan integritas merupakan bagian dari moralitas yang harus diinternalisasikan melalui relasi guru–siswa. Penelitian Rahman dan Fitria (2022) menunjukkan bahwa siswa yang memiliki guru teladan dalam hal integritas menunjukkan keterlibatan sosial lebih tinggi serta rasa tanggung jawab yang lebih kuat terhadap lingkungan sekitar. Perspektif ini menegaskan bahwa pendidikan moral bukan hanya persoalan individual, tetapi juga instrumen pembentukan masyarakat yang berkeadaban.

Pembelajaran moral juga semakin relevan pada era digital. Siswa saat ini dihadapkan pada tantangan etika baru, seperti penggunaan media sosial, literasi informasi, dan interaksi virtual. Guru berperan penting dalam membimbing siswa agar mampu bersikap kritis, etis, serta bertanggung jawab pada ruang digital. Richardson et al. (2020) menegaskan bahwa peran guru dalam memberikan arahan moral pada konteks digital memengaruhi kemampuan siswa menghindari perilaku tidak etis seperti plagiarisme dan *cyberbullying*. Hal ini memperlihatkan bahwa hubungan moral guru–siswa harus adaptif terhadap perkembangan zaman, sehingga nilai-nilai etis tetap relevan pada situasi kontemporer.

Konsistensi moral guru juga memperlihatkan relevansi terhadap pembentukan budaya sekolah. Guru yang bersama-sama mempraktikkan kejujuran, tanggung jawab, dan rasa hormat menciptakan ekosistem moral yang menyeluruh. Nucci dan Narvaez (2020) menegaskan bahwa budaya sekolah yang dibangun di atas fondasi moralitas memperkuat identitas kolektif siswa serta mencegah munculnya perilaku antisosial. Perspektif ini menegaskan bahwa hubungan moral guru–siswa tidak berdiri sendiri, melainkan terintegrasi dalam sistem nilai yang dipelihara oleh komunitas sekolah.

Keseluruhan uraian memperlihatkan bahwa aspek moral dan pembentukan karakter merupakan bagian tak terpisahkan dari hubungan

guru–siswa yang sehat. Guru sebagai teladan moral memperlihatkan bahwa pendidikan tidak hanya mengajarkan pengetahuan, tetapi juga menanamkan nilai-nilai etis yang menjadi dasar kehidupan sosial. Proses reflektif yang konsisten membantu siswa menginternalisasi nilai, mengembangkan kesadaran moral, serta memperkuat perilaku prososial. Integritas, keadilan, serta rasa tanggung jawab yang ditampilkan guru membentuk iklim kelas yang berakar pada moralitas. Perspektif ini menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan tidak hanya diukur dari capaian akademik, tetapi juga dari kualitas karakter yang terbentuk melalui interaksi moral antara guru dan siswa.

6. Integrasi Multidimensi dalam Hubungan Guru–Siswa

Kesehatan hubungan guru–siswa hanya dapat tercapai apabila seluruh dimensi instruksional, emosional, sosial, dan moral terjalin secara harmonis. Setiap dimensi membawa kontribusi berbeda, namun tidak dapat dipisahkan satu sama lain. Instruksi yang jelas dan terstruktur akan kehilangan makna jika tidak disertai dengan empati emosional dan keadilan sosial. Begitu pula teladan moral yang kuat tidak akan efektif tanpa komunikasi instruksional yang transparan. Guru yang mampu mengintegrasikan keempat dimensi ini secara seimbang menciptakan ruang belajar yang tidak hanya menumbuhkan pengetahuan, tetapi juga membangun karakter, kesehatan psikologis, serta solidaritas sosial. OECD (2021) menegaskan bahwa integrasi multidimensi ini merupakan prediktor utama keberhasilan pendidikan jangka panjang, baik dalam aspek kognitif maupun nonkognitif.

Kejelasan instruksional tetap menjadi dasar utama dalam proses belajar, karena memastikan bahwa pesan akademik tersampaikan dengan baik. Namun, kejelasan tersebut harus berpadu dengan kehangatan emosional agar siswa merasa didukung dalam perjalanannya memahami materi. Han dan Kemple (2021) menekankan bahwa guru yang mengombinasikan kejelasan instruksi dengan dukungan emosional meningkatkan keterlibatan siswa serta membangun rasa aman psikologis.

Perpaduan ini menghasilkan kondisi belajar yang mendorong keberanian intelektual sekaligus mengurangi kecemasan akademik.

Dimensi sosial memperkaya interaksi guru–siswa melalui rasa hormat, keadilan, serta pengakuan terhadap *student voice*. Cook-Sather (2020) menunjukkan bahwa partisipasi aktif siswa dalam pengambilan keputusan kelas memperkuat motivasi intrinsik sekaligus menumbuhkan keterampilan kolaboratif. Guru yang menghadirkan iklim relasional inklusif memperlihatkan bahwa pendidikan adalah ruang demokratis di mana setiap suara dihargai. Situasi ini memperkuat kepercayaan siswa terhadap guru sekaligus menumbuhkan solidaritas sosial di kelas. Integrasi aspek sosial menegaskan bahwa pembelajaran tidak dapat dilepaskan dari dimensi kemanusiaan yang mengutamakan penghargaan terhadap martabat setiap individu.

Teladan moral menjadi elemen yang meneguhkan seluruh aspek lainnya. Guru yang konsisten menampilkan integritas, tanggung jawab, serta keadilan memperlihatkan bagaimana nilai-nilai luhur diwujudkan dalam praktik nyata. Narvaez dan Bock (2020) menegaskan bahwa refleksi moral yang difasilitasi guru memperkuat kemampuan siswa mengambil keputusan etis sekaligus mengurangi perilaku menyimpang. Kehadiran moralitas dalam relasi guru–siswa menjadikan pendidikan sebagai wahana pembentukan karakter, bukan sekadar instrumen transfer ilmu. Keteladanan moral memperkuat legitimasi guru di mata siswa dan menciptakan kohesi sosial yang berbasis nilai.

Integrasi multidimensi juga memiliki relevansi dalam konteks pembelajaran digital. Guru yang menghadirkan kejelasan instruksi melalui *learning management system*, kehangatan emosional melalui *social presence*, keadilan sosial dalam akses teknologi, serta teladan moral dalam penggunaan sumber digital etis akan menciptakan pengalaman belajar yang menyeluruh. Richardson et al. (2020) menegaskan bahwa kehadiran emosional dan moral dalam ruang virtual sama pentingnya dengan kejelasan instruksi. Perspektif ini menunjukkan bahwa integrasi

multidimensi bersifat adaptif terhadap perkembangan zaman dan konteks pembelajaran.

Keseluruhan uraian memperlihatkan bahwa keberhasilan pendidikan terletak pada kemampuan guru memadukan keempat dimensi hubungan: instruksional, emosional, sosial, dan moral. Guru yang hanya menekankan aspek akademik berisiko menciptakan kelas yang kaku, sementara guru yang mengintegrasikan semua dimensi menghasilkan ruang belajar yang sehat, inspiratif, dan berdaya guna bagi perkembangan siswa secara holistik. Integrasi multidimensi bukan sekadar ideal normatif, melainkan kebutuhan praktis untuk menyiapkan generasi yang cerdas, tangguh, dan berkarakter dalam menghadapi tantangan global.

D. Menjadi Teladan Dan Fasilitator Bagi Siswa

Peran guru dalam pendidikan modern tidak lagi terbatas pada fungsi tradisional sebagai penyampai ilmu pengetahuan semata, melainkan berkembang menjadi figur teladan moral yang menginternalisasikan nilai-nilai luhur serta fasilitator yang menuntun siswa dalam proses belajar aktif. Posisi ini menegaskan bahwa pendidikan sejatinya tidak hanya berorientasi pada penguasaan materi kognitif, tetapi juga pada pembentukan kepribadian yang matang, beretika, dan bertanggung jawab. Guru yang menunjukkan konsistensi moral, kejujuran, serta integritas dalam kesehariannya menghadirkan teladan konkret yang secara tidak langsung ditiru oleh peserta didik. Hal tersebut sejalan dengan pandangan Lickona (2019) yang menekankan bahwa keteladanan merupakan pilar penting pendidikan karakter, di mana nilai-nilai moral ditransmisikan lebih kuat melalui praktik nyata dibandingkan melalui instruksi verbal semata.

Dimensi fasilitator memperkuat peran guru sebagai arsitek lingkungan belajar yang partisipatif, demokratis, dan adaptif terhadap kebutuhan siswa. Guru tidak lagi sekadar mendikte informasi, tetapi menyediakan ruang dialog, refleksi, serta kolaborasi yang memungkinkan siswa menjadi subjek aktif dalam membangun pengetahuannya sendiri. Kehadiran guru sebagai fasilitator menumbuhkan motivasi intrinsik, rasa

percaya diri, dan kemandirian belajar pada siswa. OECD (2021) menegaskan bahwa kualitas guru dalam menghadirkan diri sebagai model perilaku sekaligus fasilitator pembelajaran merupakan prediktor utama keberhasilan pendidikan di abad ke-21, baik dalam aspek kognitif maupun nonkognitif. Perspektif ini memperlihatkan bahwa guru berperan ganda, yakni sebagai teladan moral yang membentuk karakter sekaligus sebagai fasilitator yang memberdayakan potensi siswa, sehingga pendidikan dapat berfungsi optimal dalam membangun generasi yang cerdas, berkarakter, dan berdaya saing global.

1. Dimensi Teladan dalam Pendidikan

Keteladanan guru merupakan aspek fundamental dalam proses pendidikan karena berakar pada *role modeling theory* yang menegaskan bahwa individu, terutama anak-anak dan remaja, belajar melalui observasi terhadap figur signifikan di lingkungannya. Bandura (2018) menjelaskan bahwa perilaku, nilai, dan sikap yang diperlihatkan oleh orang dewasa yang dihormati akan ditiru oleh peserta didik. Hal ini menunjukkan bahwa kehadiran guru di ruang kelas bukan hanya sebagai penyampai pengetahuan, tetapi juga sebagai cermin moral dan sosial yang diamati secara terus-menerus oleh siswa. Guru yang konsisten menunjukkan integritas, kejujuran, dan disiplin tidak hanya menyampaikan konsep abstrak tentang moralitas, tetapi juga memberikan inspirasi nyata bagi siswa untuk menanamkan nilai serupa dalam kehidupan mereka. Lickona (2019) menegaskan bahwa pendidikan karakter paling efektif terjadi ketika nilai-nilai moral tidak hanya diajarkan secara teoritis, tetapi diteladankan melalui perilaku nyata guru dalam keseharian.

Keteladanan moral seorang guru dapat terlihat dari konsistensi perilaku sederhana seperti datang tepat waktu, menjaga keadilan dalam penilaian, dan memperlakukan siswa secara hormat tanpa diskriminasi. Sikap-sikap tersebut sering kali lebih kuat pengaruhnya dibandingkan nasihat verbal karena siswa menginternalisasi perilaku yang mereka amati. Han dan Kemple (2021) menambahkan bahwa siswa cenderung

mengaitkan kredibilitas akademik guru dengan konsistensi moral yang mereka tampilkan. Artinya, guru yang menegakkan nilai keadilan, kejujuran, dan empati lebih mudah membangun kepercayaan siswa, yang pada gilirannya meningkatkan efektivitas proses belajar mengajar.

Teladan guru tidak terbatas pada aspek moral, tetapi juga mencakup dimensi akademik yang memperlihatkan profesionalisme dan kecintaan terhadap proses belajar. Guru yang menunjukkan antusiasme membaca literatur terbaru, keterbukaan terhadap pengetahuan baru, serta ketekunan melakukan penelitian kecil-kecilan di kelas memperlihatkan bahwa pembelajaran adalah proses sepanjang hayat. Siswa yang melihat gurunya bersemangat dalam belajar lebih cenderung mengembangkan motivasi intrinsik dan rasa ingin tahu intelektual (Han & Kemple, 2021). Perspektif ini menegaskan bahwa teladan akademik berperan sama pentingnya dengan teladan moral, karena keduanya saling melengkapi dalam membangun budaya belajar yang sehat dan inspiratif.

Relevansi keteladanan akademik semakin kuat pada era digital ketika siswa dihadapkan pada arus informasi yang cepat dan tidak selalu kredibel. Guru yang secara konsisten menunjukkan keterampilan literasi digital, seperti memverifikasi sumber informasi dan mengutip secara etis, menghadirkan teladan akademik sekaligus moral yang kontekstual. Penelitian Prastowo (2021) menegaskan bahwa integritas guru dalam menggunakan sumber digital memperkuat kesadaran siswa mengenai pentingnya kejujuran akademik dan mencegah praktik plagiarisme. Hal ini memperlihatkan bahwa keteladanan guru bersifat adaptif, mengikuti perkembangan zaman tanpa kehilangan substansi nilai yang mendasarinya.

Dimensi teladan juga mencakup aspek emosional yang memperkuat ikatan antara guru dan siswa. Guru yang sabar, mampu mengelola emosi, serta responsif terhadap kebutuhan psikologis siswa memberikan teladan mengenai pentingnya regulasi diri dan empati. Jennings dan Greenberg (2019) menjelaskan bahwa keteladanan emosional guru membantu siswa membangun keterampilan sosial-emosional yang krusial bagi

kesejahteraan jangka panjang. Sikap empatik guru, seperti mendengarkan keluhan siswa tanpa menghakimi atau memberi dukungan saat mereka menghadapi kesulitan, mengajarkan nilai kepedulian yang sulit diperoleh melalui teori semata.

Keteladanan yang konsisten pada akhirnya membentuk budaya sekolah yang positif. Nucci dan Narvaez (2020) menegaskan bahwa budaya sekolah yang berakar pada integritas dan keadilan hanya dapat tercipta jika guru berperan sebagai model nilai yang konsisten. Budaya ini memperkuat identitas moral kolektif siswa sekaligus menciptakan iklim akademik yang sehat. Guru yang menjadi teladan dalam dimensi moral, akademik, dan emosional bukan hanya membentuk individu berkarakter, tetapi juga membangun komunitas belajar yang berkeadaban.

2. Dimensi Fasilitator dalam Pendidikan

Fungsi guru sebagai fasilitator menekankan bahwa pembelajaran sejati harus menempatkan siswa sebagai subjek aktif yang terlibat penuh dalam proses membangun pengetahuannya sendiri. Paradigma ini berakar pada teori konstruktivisme yang menjelaskan bahwa pengetahuan tidak sekadar ditransfer secara satu arah dari guru kepada siswa, melainkan dikonstruksi melalui pengalaman personal, proses reflektif, serta interaksi sosial. Guru dalam posisi fasilitator bukan hanya penyampai informasi, tetapi pencipta kondisi belajar yang mendorong eksplorasi, pertanyaan kritis, serta pengembangan gagasan secara mandiri (Piaget, 2019). Dengan demikian, ruang kelas menjadi arena dialog intelektual yang menumbuhkan kreativitas sekaligus melatih kemampuan berpikir tingkat tinggi.

Peran fasilitator menuntut guru menyediakan dukungan diferensiasi sesuai kebutuhan setiap siswa. Keberagaman gaya belajar, latar belakang sosial, dan kondisi psikologis menuntut kepekaan pedagogik yang tinggi. Guru yang mampu menyesuaikan strategi pembelajaran untuk mengakomodasi keragaman tersebut memperlihatkan praktik pendidikan yang inklusif. Hal ini sejalan dengan pandangan Cook-Sather (2020) yang

menegaskan bahwa *student voice* yang difasilitasi melalui partisipasi dialogis meningkatkan rasa kepemilikan siswa terhadap proses belajar. Ketika suara siswa dihargai, keterlibatan mereka meningkat, dan kelas berubah menjadi ruang demokratis di mana setiap individu merasa diakui sebagai bagian penting dari proses pendidikan.

Kehadiran guru sebagai fasilitator juga memperkuat pembelajaran kolaboratif yang menuntut interaksi antar siswa. Lingkungan yang difasilitasi secara tepat memungkinkan siswa mengembangkan keterampilan komunikasi, kerja sama, serta penyelesaian masalah yang kompleks. Anderson dan Rainie (2021) menjelaskan bahwa pembelajaran berbasis kolaborasi memperkuat kompetensi abad ke-21, seperti *critical thinking*, kreativitas, dan kemampuan beradaptasi. Guru dalam peran fasilitator memberikan kerangka kegiatan, namun tetap memberi ruang kebebasan bagi siswa untuk menentukan arah diskusi maupun strategi pemecahan masalah. Dengan cara ini, siswa tidak hanya belajar konten akademik, tetapi juga keterampilan sosial yang relevan untuk kehidupan nyata.

Fasilitasi dalam pendidikan juga menekankan pentingnya menciptakan iklim belajar yang mendukung kemandirian. Guru yang berperan sebagai fasilitator mendorong siswa untuk mengambil tanggung jawab atas pembelajarannya sendiri. OECD (2021) menegaskan bahwa *student agency* atau kemampuan siswa untuk mengendalikan, membuat pilihan, serta bertanggung jawab atas pengalaman belajarnya merupakan faktor utama keberhasilan pendidikan modern. Guru dalam peran ini tidak mendikte jalannya pembelajaran, tetapi memberikan scaffolding berupa arahan, sumber daya, dan umpan balik yang memungkinkan siswa menemukan jalannya sendiri menuju pemahaman yang mendalam.

Relevansi guru sebagai fasilitator semakin menguat pada konteks digital, ketika pembelajaran berlangsung dalam ruang maya yang menuntut otonomi siswa lebih besar. Guru yang mampu mengelola *learning management system* secara adaptif, memanfaatkan media interaktif, serta

memandu literasi digital menghadirkan bentuk fasilitasi baru yang sesuai dengan kebutuhan zaman. Richardson et al. (2020) menegaskan bahwa *social presence* guru di ruang pembelajaran daring menjadi penentu keterhubungan emosional dan motivasi siswa. Hal ini memperlihatkan bahwa fasilitasi tidak hanya berlaku di kelas fisik, tetapi juga dalam ruang digital yang menuntut strategi berbeda tanpa mengurangi makna interaksi.

Keseluruhan uraian memperlihatkan bahwa fungsi guru sebagai fasilitator mencerminkan pergeseran paradigma pendidikan dari model transmisi menuju model partisipatif. Guru tidak lagi menjadi pusat pengetahuan, melainkan mitra belajar yang menuntun siswa menemukan potensi terbaiknya. Praktik fasilitasi ini memastikan bahwa pembelajaran berlangsung inklusif, kolaboratif, dan relevan dengan tantangan abad ke-21. Integrasi peran ini pada akhirnya membangun lingkungan belajar positif yang memampukan siswa menjadi individu cerdas, mandiri, serta siap menghadapi dinamika global.

3. Sinergi Peran Teladan dan Fasilitator

Keteladanan guru dan fungsi fasilitator bukanlah dua peran yang terpisah, melainkan saling menguatkan dalam menciptakan pengalaman belajar yang utuh. Guru yang hanya menonjolkan peran sebagai fasilitator tanpa menghadirkan keteladanan moral berisiko melahirkan proses pembelajaran yang bebas arah, karena siswa tidak memiliki figur rujukan dalam membentuk sikap dan nilai. Sebaliknya, guru yang hanya berfokus sebagai teladan tanpa memberi ruang partisipasi siswa cenderung menciptakan suasana belajar yang kaku dan hierarkis. Narvaez dan Bock (2020) menegaskan bahwa integrasi keteladanan dan fasilitasi membentuk pembelajaran yang menyentuh dimensi kognitif, emosional, sosial, dan moral secara bersamaan. Lingkungan belajar positif pada akhirnya tumbuh dari keseimbangan yang sehat antara kedua peran tersebut.

Keseimbangan itu dapat diamati dalam praktik sehari-hari ketika guru memfasilitasi diskusi etika di kelas. Proses ini tidak hanya menekankan pada penguasaan konsep moral, tetapi juga menampilkan

teladan konkret berupa sikap menghargai perbedaan pandangan, mendengarkan secara aktif, serta merespons argumen dengan cara yang sopan. McGrew et al. (2019) menegaskan bahwa strategi pembelajaran berbasis diskusi moral yang dipandu oleh guru berintegritas mampu memperkuat kemampuan siswa dalam mengambil keputusan etis. Situasi ini menunjukkan bahwa teladan moral dan fasilitasi intelektual saling menopang: siswa belajar berargumen secara kritis sekaligus mencontoh nilai kebajikan dari perilaku gurunya.

Sinergi teladan dan fasilitasi juga tercermin ketika guru membimbing proyek kolaboratif. Guru yang menampilkan ketekunan, tanggung jawab, dan kerja sama memperlihatkan kepada siswa bahwa nilai-nilai tersebut bukan sekadar tuntutan akademik, melainkan praktik nyata yang dijalani dalam kehidupan sehari-hari. Pada saat yang sama, guru memberi ruang bagi siswa untuk membagi peran, mengatur strategi, dan menyelesaikan masalah bersama. Han dan Kemple (2021) menyebut bahwa pengalaman belajar yang menggabungkan fasilitasi partisipatif dan teladan karakter guru memperkuat motivasi intrinsik siswa serta membangun solidaritas kelompok. Kombinasi ini memastikan bahwa proses belajar tidak hanya menghasilkan pengetahuan, tetapi juga keterampilan sosial dan moral yang berkelanjutan.

Keterhubungan antara peran teladan dan fasilitator semakin relevan pada era digital. Guru yang menggunakan teknologi pembelajaran dengan etika, seperti mencantumkan sumber secara benar atau menghindari plagiarisme, memperlihatkan teladan akademik yang konkret. Pada saat yang sama, fasilitasi pembelajaran daring menuntut guru untuk menghadirkan *social presence* agar siswa tetap merasa terhubung meskipun tidak berada di ruang fisik yang sama (Richardson et al., 2020). Hal ini memperlihatkan bahwa integrasi teladan dan fasilitasi bukan hanya penting di ruang kelas konvensional, tetapi juga di lingkungan virtual yang semakin menjadi bagian dari kehidupan pendidikan kontemporer.

Keseluruhan uraian menegaskan bahwa peran guru sebagai teladan dan fasilitator adalah dua sisi dari satu mata uang yang tidak dapat dipisahkan. Teladan menghadirkan fondasi moral, emosional, dan akademik yang menjadi pedoman, sementara fasilitasi membuka ruang bagi siswa untuk aktif, kreatif, dan mandiri. Integrasi kedua peran ini memastikan bahwa pendidikan berfungsi holistik, membentuk siswa yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang dalam kepribadian serta siap menghadapi tantangan sosial di masa depan. OECD (2021) menekankan bahwa guru yang mampu mengharmonikan peran teladan dan fasilitator memberikan kontribusi paling signifikan terhadap keberhasilan pendidikan di abad ke-21.

4. Keteladanan sebagai Pilar Pembentukan Karakter

Pendidikan karakter menjadi salah satu orientasi utama pendidikan abad ke-21 karena dunia modern menuntut generasi muda tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara moral dan emosional. Guru berperan sentral dalam agenda ini karena kehadiran mereka di kelas tidak sekadar untuk menyampaikan pengetahuan, melainkan untuk menghadirkan teladan nyata. Karakter seperti tanggung jawab, empati, keadilan, serta kerja sama lebih mudah diinternalisasi siswa melalui pengamatan langsung terhadap perilaku guru sehari-hari. Wentzel dan Muenks (2020) menunjukkan bahwa siswa yang memiliki guru teladan berkarakter positif lebih cenderung menampilkan perilaku prososial, seperti membantu teman, menghargai perbedaan, serta menunjukkan solidaritas. Temuan ini menegaskan bahwa pendidikan moral tidak dapat dilepaskan dari praktik nyata yang ditampilkan guru, karena siswa belajar bukan hanya melalui instruksi verbal, tetapi terutama melalui observasi perilaku.

Peran keteladanan juga terbukti berkontribusi terhadap keterlibatan sosial siswa di lingkungan sekolah. Rahman dan Fitria (2022) menegaskan bahwa guru yang konsisten menampilkan perilaku adil, jujur, dan bertanggung jawab mendorong siswa untuk merefleksikan sikap tersebut

dalam interaksi dengan komunitas sekolah. Hal ini menumbuhkan rasa kepemilikan terhadap nilai-nilai kolektif yang memperkuat solidaritas. Ketika siswa melihat bagaimana guru berinteraksi secara hormat, mereka terdorong untuk meniru pola komunikasi tersebut, sehingga tercipta ekosistem belajar yang harmonis. Kondisi ini menunjukkan bahwa keteladanan bukan hanya berpengaruh pada individu, tetapi juga membentuk jaringan relasi sosial yang sehat di sekolah.

Konsistensi keteladanan guru secara lebih luas membangun budaya sekolah yang berlandaskan nilai moral. Nucci dan Narvaez (2020) menjelaskan bahwa budaya sekolah berbasis integritas, kejujuran, dan tanggung jawab hanya dapat terwujud jika guru secara kolektif menghadirkan perilaku yang konsisten. Budaya ini berfungsi sebagai atmosfer moral yang menuntun siswa untuk menginternalisasi nilai sebagai bagian dari identitas diri mereka. Siswa yang tumbuh di sekolah dengan budaya positif akan lebih mudah mengembangkan kesadaran moral karena nilai yang dipelajari tidak hanya sebatas konsep, melainkan menjadi pengalaman hidup sehari-hari. Dengan demikian, sekolah tidak lagi sekadar tempat transfer ilmu, tetapi juga ruang pembentukan karakter yang komprehensif.

Dimensi keteladanan juga penting dalam menjawab tantangan abad ke-21 yang sarat dengan arus informasi dan perubahan sosial. Guru yang menampilkan integritas akademik, misalnya dengan mencantumkan sumber secara benar dan menghindari plagiarisme, menghadirkan teladan yang relevan dengan realitas digital saat ini. Prastowo (2021) menunjukkan bahwa praktik literasi digital guru berperan penting dalam menumbuhkan kesadaran etika akademik pada siswa, sehingga mereka tidak hanya menjadi konsumen informasi, tetapi juga pengguna yang bertanggung jawab. Hal ini memperlihatkan bahwa keteladanan bersifat adaptif, senantiasa relevan terhadap perubahan zaman tanpa kehilangan substansi nilai dasar.

Keteladanan pada akhirnya menjadi pilar utama pembentukan karakter karena menyatukan dimensi moral, sosial, dan akademik dalam

satu kesatuan. OECD (2021) menegaskan bahwa kualitas guru sebagai teladan perilaku adalah prediktor kuat keberhasilan pendidikan yang berorientasi pada pembentukan *whole child*, yakni individu yang seimbang secara kognitif, afektif, dan etis. Artinya, pembentukan karakter tidak akan berjalan optimal tanpa figur guru yang menghadirkan perilaku nyata sebagai rujukan. Dengan demikian, investasi terbesar dalam pendidikan karakter terletak pada kualitas keteladanan guru, karena melalui teladan itulah nilai dapat ditransmisikan secara otentik dan mendalam.

5. Fasilitasi sebagai Pilar Pembelajaran Holistik

Fungsi guru sebagai fasilitator merupakan fondasi utama bagi terwujudnya pembelajaran holistik yang tidak hanya berfokus pada capaian kognitif, tetapi juga mencakup aspek afektif dan psikomotorik. Konsep pembelajaran holistik menekankan pentingnya keterpaduan pengalaman belajar yang mampu membentuk individu secara utuh. Guru yang berperan sebagai fasilitator bertugas menciptakan kondisi di mana siswa dapat mengembangkan pengetahuan, sikap, dan keterampilan secara seimbang. Hal ini sejalan dengan paradigma konstruktivisme yang menegaskan bahwa pembelajaran efektif lahir dari keterlibatan aktif siswa dalam membangun makna melalui pengalaman, refleksi, dan interaksi sosial (Piaget, 2019).

Salah satu bentuk konkret fasilitasi guru dalam konteks holistik terlihat pada praktik pembelajaran berbasis proyek. Melalui pendekatan ini, siswa tidak hanya dituntut untuk memahami materi akademik, tetapi juga mengasah keterampilan komunikasi, kerja tim, serta kemampuan menyelesaikan masalah. Anderson dan Rainie (2021) menjelaskan bahwa pembelajaran kolaboratif yang difasilitasi guru berkontribusi langsung pada kesiapan siswa menghadapi tantangan abad ke-21 yang menuntut *critical thinking* dan *problem solving*. Keterampilan ini hanya dapat berkembang secara optimal jika guru menghadirkan ruang belajar yang mendorong interaksi, eksplorasi, dan tanggung jawab bersama.

Fasilitasi pembelajaran holistik juga menuntut guru untuk mendukung *student agency*, yakni kapasitas siswa dalam mengendalikan dan mengambil keputusan terkait proses belajarnya. Guru yang memberi kebebasan kepada siswa untuk menentukan tema penelitian, memilih metode penyajian proyek, atau mengatur strategi kelompok sesungguhnya sedang membangun kesadaran otonomi. OECD (2021) menegaskan bahwa dukungan terhadap *student agency* merupakan kunci dalam mempersiapkan generasi yang adaptif terhadap perubahan global. Pendidikan yang hanya menekankan penyeragaman berisiko mengekang kreativitas, sementara fasilitasi yang menghargai pilihan siswa justru menumbuhkan motivasi intrinsik serta rasa kepemilikan terhadap proses belajar.

Konteks keragaman peserta didik juga menegaskan peran strategis fasilitasi guru. Keberhasilan pembelajaran holistik bergantung pada kemampuan guru mengakomodasi kebutuhan siswa dengan latar belakang sosial, budaya, maupun kemampuan yang berbeda. Prastowo (2021) menekankan bahwa praktik pembelajaran berbasis multimodalitas yang difasilitasi guru membantu siswa dengan gaya belajar beragam tetap dapat berpartisipasi aktif. Melalui diferensiasi instruksi, guru memperlihatkan bahwa setiap siswa dihargai dan memiliki kesempatan yang sama untuk berkembang.

Peran fasilitator juga tidak terlepas dari dimensi emosional. Guru yang mampu membangun suasana kelas inklusif dan suportif memperlihatkan bahwa pembelajaran tidak hanya menyangkut capaian akademik, tetapi juga kesejahteraan psikologis. Jennings dan Greenberg (2019) menegaskan bahwa dukungan emosional yang diberikan guru meningkatkan regulasi diri siswa dan memperkuat keterlibatan dalam pembelajaran. Kehadiran fasilitasi yang hangat menjadikan kelas sebagai ruang aman untuk bereksperimen, gagal, belajar kembali, dan akhirnya tumbuh sebagai individu yang resilien.

Keseluruhan uraian menunjukkan bahwa fungsi fasilitasi guru adalah pilar penting pembelajaran holistik karena menghadirkan ruang

belajar yang menyatukan aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik. Guru bukan hanya perantara pengetahuan, tetapi pengarah proses yang memungkinkan siswa berkembang sebagai pribadi utuh. Fasilitasi yang menggabungkan proyek kolaboratif, dukungan *student agency*, diferensiasi, serta perhatian pada dimensi emosional menghadirkan pendidikan yang relevan dengan tuntutan global. Dengan demikian, guru sebagai fasilitator berperan vital dalam membangun generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara sosial dan emosional serta siap menghadapi kompleksitas dunia abad ke-21.

6. Implikasi Konteks Digital dan Multikultural

Era digital menghadirkan tantangan sekaligus peluang besar bagi pendidikan, sehingga peran guru sebagai teladan dan fasilitator mengalami transformasi signifikan. Proses belajar yang kini banyak berlangsung di ruang virtual menuntut guru untuk menampilkan etika penggunaan teknologi secara konsisten. Guru yang menghindari plagiarisme, mencantumkan sumber referensi, serta menggunakan teknologi secara bertanggung jawab memperlihatkan teladan moral sekaligus akademik bagi siswa. Praktik ini bukan sekadar persoalan teknis, tetapi juga penginternalisasian nilai integritas di era informasi yang serba cepat. Richardson et al. (2020) menegaskan bahwa *social presence* guru di kelas daring berperan penting meningkatkan motivasi serta keterhubungan siswa, karena komunikasi yang hangat dan kehadiran emosional tidak dapat sepenuhnya tergantikan oleh teknologi.

Fasilitasi digital dapat diwujudkan melalui pemanfaatan *learning management system* yang adaptif, yang memungkinkan guru mengatur materi, memberikan umpan balik, serta memantau perkembangan belajar siswa secara personal. Integrasi media interaktif seperti *video conferencing*, forum diskusi, maupun simulasi berbasis teknologi memperkuat partisipasi aktif siswa. Nguyen dan Pham (2021) menegaskan bahwa penggunaan teknologi interaktif yang difasilitasi guru mampu menumbuhkan *engagement* sekaligus meningkatkan hasil belajar karena

siswa tidak hanya menerima informasi, tetapi juga aktif mengeksplorasi dan berkolaborasi. Hal ini memperlihatkan bahwa guru berfungsi sebagai perancang pengalaman belajar digital yang inklusif, partisipatif, serta bermakna.

Transformasi digital juga menuntut guru menguasai literasi teknologi dan sekaligus menanamkan literasi etis pada siswa. Guru yang menunjukkan keteladanan dalam menjaga jejak digital, berinteraksi secara sopan di ruang maya, serta menghargai privasi menghadirkan standar perilaku yang membimbing siswa menghadapi kompleksitas dunia digital. Brackett et al. (2019) menekankan bahwa kompetensi emosional guru dalam konteks digital sangat penting untuk menjaga kehadiran empatik, sehingga siswa merasa dihargai meskipun interaksi dilakukan melalui media virtual. Dengan demikian, teknologi bukan lagi penghalang, melainkan jembatan baru untuk memperkuat relasi guru dan siswa.

Selain tantangan digital, konteks multikultural semakin mempertegas pentingnya integrasi peran teladan dan fasilitator. Ruang kelas kontemporer dihuni siswa dengan latar belakang budaya, etnis, agama, dan bahasa yang beragam. Guru yang menunjukkan sikap menghormati perbedaan, menghindari stereotip, serta menampilkan komunikasi inklusif menghadirkan teladan etis sekaligus fasilitasi sosial yang memperkuat solidaritas. Prastowo (2021) menegaskan bahwa komunikasi inklusif yang difasilitasi guru dalam konteks multikultural meningkatkan keterlibatan siswa serta mengurangi potensi diskriminasi. Kepekaan budaya dalam komunikasi guru memastikan bahwa setiap siswa merasa aman, diakui, dan memiliki ruang untuk berpartisipasi.

Pendidikan multikultural juga menuntut guru menghadirkan praktik fasilitasi berbasis dialog yang menumbuhkan rasa saling menghargai. Diskusi tentang isu-isu sosial dan budaya, yang dipandu oleh guru dengan sikap adil dan terbuka, memperlihatkan sinergi antara teladan moral dan fasilitasi intelektual. Nucci dan Narvaez (2020) menjelaskan bahwa pembelajaran yang menekankan pada refleksi moral dalam konteks

keberagaman memperkuat kemampuan siswa mengambil keputusan etis yang relevan dengan kehidupan sosial mereka. Guru dalam peran ini bukan hanya pengajar, melainkan jembatan nilai yang menghubungkan keragaman menuju harmoni.

Keseluruhan uraian menegaskan bahwa era digital dan konteks multikultural memperluas cakupan tanggung jawab guru. Guru tidak cukup hanya menjadi penyampai pengetahuan, melainkan harus menjadi teladan dalam etika penggunaan teknologi sekaligus fasilitator yang mampu mengelola keberagaman sosial. Integrasi dua konteks ini memperlihatkan bahwa pendidikan abad ke-21 menuntut guru untuk menghadirkan pembelajaran yang adaptif, inklusif, dan relevan. OECD (2021) menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan di masa depan sangat ditentukan oleh kualitas guru dalam memadukan kompetensi pedagogik, kepribadian, dan sensitivitas budaya dengan literasi digital. Dengan demikian, guru berfungsi sebagai agen kunci yang mempersiapkan siswa menjadi generasi global yang cerdas, berkarakter, dan mampu hidup harmonis di tengah kompleksitas dunia modern.

Menjadi teladan dan fasilitator merupakan dua peran inti guru dalam menciptakan lingkungan belajar positif. Keteladanan guru mencakup dimensi moral, sosial, dan akademik yang secara langsung membentuk karakter serta identitas siswa. Melalui perilaku yang konsisten dan integritas yang nyata, siswa memperoleh rujukan konkret tentang bagaimana nilai-nilai seperti kejujuran, tanggung jawab, serta empati diterapkan dalam kehidupan sehari-hari. Kehadiran guru sebagai teladan memberikan dasar moral yang memperkuat keyakinan siswa bahwa pendidikan bukan hanya tentang menguasai konsep, tetapi juga tentang menumbuhkan kepribadian yang utuh.

Di sisi lain, fungsi fasilitasi guru berperan penting memastikan proses pembelajaran berlangsung demokratis, adaptif, dan relevan dengan kebutuhan siswa. Fasilitasi ini mencakup dukungan intelektual melalui strategi instruksional yang partisipatif, pendampingan emosional untuk

menciptakan iklim kelas yang aman, serta penguatan sosial melalui kegiatan kolaboratif. Guru yang efektif dalam memfasilitasi pembelajaran memberi ruang bagi *student agency*, mendorong partisipasi aktif, dan menumbuhkan rasa kepemilikan siswa terhadap proses belajarnya. Dengan cara ini, pembelajaran tidak hanya menjadi transfer pengetahuan, tetapi juga pengalaman membangun keterampilan hidup yang kontekstual.

Sinergi kedua peran tersebut menghasilkan ekosistem pendidikan yang holistik, di mana siswa tidak hanya menguasai aspek kognitif, tetapi juga berkembang sebagai individu yang berkarakter, empatik, dan berdaya saing. Perspektif ini menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan seharusnya tidak semata-mata diukur dari capaian akademik, melainkan dari kualitas manusia yang dibentuk melalui integrasi peran guru sebagai teladan dan fasilitator. OECD (2021) menekankan bahwa pendidikan abad ke-21 membutuhkan guru yang mampu menyatukan kedua dimensi ini untuk menghadirkan pembelajaran yang menyeluruh, relevan, serta berkelanjutan bagi generasi masa depan.

E. Refleksi Guru Dalam Memperbaiki Pengelolaan Kelas

Refleksi merupakan dimensi penting dalam praktik profesional guru yang tidak hanya berfungsi sebagai proses evaluasi, tetapi juga sebagai strategi untuk mengembangkan pengelolaan kelas yang lebih efektif. Refleksi memungkinkan guru meninjau ulang pola interaksi, strategi instruksional, serta mekanisme pengendalian kelas yang telah digunakan, sehingga mereka mampu mengidentifikasi kekuatan sekaligus kelemahan dari praktik yang berlangsung. Brookfield (2017) menjelaskan bahwa refleksi profesional memberikan guru kesempatan untuk menyadari bias, asumsi, serta blind spots yang mungkin tidak terlihat ketika proses pembelajaran sedang berlangsung. Kesadaran ini membuka jalan bagi perbaikan pengelolaan kelas secara berkelanjutan yang berorientasi pada kebutuhan siswa.

Proses refleksi dalam konteks pengelolaan kelas memiliki keterkaitan erat dengan *reflective practice* yang dipopulerkan oleh Schön

(2019). Melalui pendekatan *reflection-on-action*, guru meninjau kembali pengalaman mengajar setelah kegiatan selesai untuk memahami apa yang berhasil dan apa yang perlu diperbaiki. Sementara itu, *reflection-in-action* memungkinkan guru merespons secara adaptif terhadap dinamika kelas yang tidak terduga, seperti gangguan perilaku atau kesenjangan pemahaman siswa. Pendekatan ganda ini memperlihatkan bahwa refleksi bukanlah aktivitas statis, melainkan keterampilan dinamis yang memperkuat kapasitas guru dalam mengelola kelas yang kompleks.

Keberhasilan pengelolaan kelas bergantung pada kemampuan guru membangun iklim belajar yang kondusif, yang diwarnai oleh disiplin positif, interaksi harmonis, serta penghargaan terhadap keberagaman siswa. Refleksi berperan penting untuk menilai sejauh mana guru telah mencapai kondisi tersebut. Misalnya, guru dapat menelaah kembali efektivitas strategi pengaturan tempat duduk, penggunaan *nonverbal cues*, atau penerapan reward system. Hasil refleksi memungkinkan guru merancang penyesuaian yang lebih kontekstual sehingga pembelajaran menjadi lebih terarah dan inklusif (Jennings & Greenberg, 2019). Perspektif ini menegaskan bahwa refleksi tidak hanya memperbaiki teknis pengelolaan kelas, tetapi juga memperkuat kompetensi sosial-emosional guru dalam menciptakan suasana belajar yang positif.

Perubahan paradigma pendidikan abad ke-21 yang menekankan keterampilan kolaborasi, kreativitas, komunikasi, serta berpikir kritis menuntut guru untuk merefleksikan sejauh mana pengelolaan kelas mendukung pembentukan keterampilan tersebut. OECD (2021) menegaskan bahwa pengelolaan kelas yang efektif adalah yang mampu mengintegrasikan kontrol perilaku dengan pemberdayaan siswa sebagai subjek aktif pembelajaran. Refleksi memungkinkan guru menimbang apakah strategi pengelolaan kelas masih cenderung otoriter atau sudah bergerak menuju pola partisipatif yang demokratis. Analisis reflektif semacam ini memberi arah yang jelas agar guru tidak terjebak pada praktik lama yang mengekang kreativitas siswa, tetapi justru mendorong tumbuhnya *student agency*.

Dimensi refleksi juga menyentuh aspek komunikasi instruksional. Alsubaie (2022) menekankan pentingnya kejelasan bahasa guru sebagai instrumen utama pengelolaan kelas. Guru yang secara reflektif mengevaluasi cara menyampaikan instruksi dapat menemukan kelemahan pada intonasi, struktur kalimat, atau kosa kata yang digunakan. Kesadaran semacam ini membantu guru memperbaiki kualitas komunikasi, sehingga miskonsepsi dapat diminimalisasi dan siswa lebih mudah mengikuti alur pembelajaran. Proses refleksi terhadap komunikasi instruksional berimplikasi langsung pada terciptanya kelas yang tertib, fokus, dan terarah.

Selain komunikasi, refleksi juga perlu diarahkan pada pengelolaan dimensi emosional dan psikologis kelas. Han dan Kemple (2021) menunjukkan bahwa iklim kelas yang positif berkontribusi terhadap peningkatan keterlibatan siswa serta penurunan perilaku menyimpang. Guru yang merefleksikan respon emosional mereka terhadap siswa, misalnya ketika menghadapi kesalahan atau perilaku mengganggu, dapat belajar menyesuaikan pendekatan agar lebih empatik. Proses refleksi semacam ini menumbuhkan kesadaran bahwa setiap interaksi emosional guru meninggalkan jejak psikologis pada siswa, yang pada gilirannya memengaruhi partisipasi mereka dalam belajar.

Refleksi guru dalam pengelolaan kelas juga erat kaitannya dengan inklusivitas. Prastowo (2021) mengungkapkan bahwa komunikasi berbasis *multimodal literacy* mendukung kebutuhan belajar siswa dengan latar belakang dan gaya belajar berbeda. Guru yang merefleksikan praktik pengajarannya dapat menilai apakah strategi yang digunakan sudah cukup akomodatif terhadap siswa berkebutuhan khusus atau siswa dari latar budaya beragam. Dari refleksi ini, guru dapat memperluas variasi media, metode, serta pendekatan agar kelas benar-benar menjadi ruang yang adil dan inklusif. Hal ini memperlihatkan bahwa refleksi berfungsi sebagai instrumen pengendali kesadaran etis guru dalam membangun keadilan pedagogis.

Dimensi moral dan karakter juga tidak terpisahkan dari refleksi dalam pengelolaan kelas. Lickona (2019) menegaskan bahwa komunikasi reflektif yang menekankan dialog moral berperan besar dalam pembentukan tanggung jawab sosial siswa. Guru yang merefleksikan kualitas teladannya dalam keseharian dapat menilai konsistensi antara nilai yang diajarkan dan perilaku yang ditunjukkan. Misalnya, guru yang menekankan kejujuran harus merefleksikan apakah mereka sendiri sudah transparan dalam memberikan penilaian atau umpan balik. Kesadaran reflektif ini memperkuat legitimasi moral guru di mata siswa dan mengokohkan hubungan guru–siswa yang sehat.

Aspek teknologi pendidikan juga perlu masuk dalam ruang refleksi guru. Richardson et al. (2020) menekankan bahwa kehadiran sosial (*social presence*) guru pada pembelajaran digital meningkatkan keterhubungan siswa. Guru perlu merefleksikan bagaimana pengelolaan kelas virtual mereka berjalan, apakah *learning management system* digunakan secara optimal, atau apakah interaksi daring sudah cukup memberi ruang partisipasi siswa. Refleksi dalam konteks digital mendorong guru untuk memperbaiki strategi fasilitasi berbasis teknologi sehingga kelas virtual tidak sekadar menjadi ruang instruksi satu arah, melainkan forum interaktif yang membangun keterlibatan.

Kesadaran reflektif yang dimiliki guru juga memiliki implikasi langsung terhadap profesionalisme jangka panjang. Murray dan Pianta (2020) menegaskan bahwa refleksi merupakan komponen utama *professional growth* guru karena memungkinkan mereka untuk terus menyesuaikan praktik sesuai dinamika kebutuhan siswa dan perubahan kurikulum. Guru yang terbiasa merefleksikan pengelolaan kelas akan lebih adaptif terhadap tuntutan inovasi pendidikan, baik yang berkaitan dengan teknologi, metodologi, maupun kebijakan. Proses ini menjadikan guru bukan sekadar pengajar, tetapi juga pembelajar sepanjang hayat yang mampu menginspirasi siswanya.

Pada akhirnya, refleksi guru dalam memperbaiki pengelolaan kelas mencerminkan perpaduan antara seni dan ilmu pendidikan. Seni terletak

pada kepekaan guru membaca dinamika emosi, interaksi, serta kebutuhan individu siswa, sedangkan ilmu tercermin pada penggunaan teori, data, serta hasil penelitian sebagai dasar untuk memperbaiki praktik. Narvaez dan Bock (2020) menegaskan bahwa guru yang mampu mengintegrasikan refleksi moral, instruksional, emosional, serta sosial menciptakan ekosistem kelas yang tidak hanya efektif secara akademik, tetapi juga membentuk karakter generasi masa depan.

F. Kesimpulan

Peran guru dalam menciptakan lingkungan belajar positif berakar pada integrasi kompetensi pedagogik, sosial, dan kepribadian. Kompetensi pedagogik memastikan guru mampu merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran secara efektif, sementara kompetensi sosial memampukan mereka membangun relasi harmonis dengan siswa, orang tua, dan masyarakat. Di sisi lain, kompetensi kepribadian menghadirkan guru sebagai figur yang berintegritas, sabar, dan penuh tanggung jawab. Ketiga kompetensi ini bersatu menjadi fondasi profesionalisme guru yang tidak hanya menguasai substansi pengetahuan, tetapi juga mampu menumbuhkan iklim belajar yang mendukung perkembangan akademik maupun karakter siswa.

Strategi komunikasi guru dengan siswa menjadi instrumen penting dalam mewujudkan lingkungan belajar yang sehat. Komunikasi yang efektif tidak sekadar menyampaikan informasi, melainkan juga melibatkan empati, kejelasan instruksi, dan penggunaan bahasa yang sesuai dengan perkembangan kognitif siswa. Guru yang konsisten menerapkan komunikasi partisipatif menumbuhkan rasa percaya diri siswa serta mendorong keterlibatan aktif mereka dalam diskusi maupun aktivitas kelas. Melalui komunikasi yang terbuka, guru membangun ruang dialog yang demokratis sehingga siswa merasa didengar, dihargai, dan dilibatkan dalam proses belajar.

Hubungan guru–siswa yang sehat memperkuat dimensi emosional dan sosial dalam pendidikan. Relasi yang dilandasi rasa hormat, keadilan,

dan kepercayaan menciptakan rasa aman psikologis bagi siswa untuk mengekspresikan diri tanpa takut dinilai negatif. Guru yang mampu membangun hubungan konstruktif tidak hanya mendukung pencapaian akademik, tetapi juga menumbuhkan regulasi emosi serta keterampilan sosial yang penting untuk kehidupan sehari-hari. Interaksi guru–siswa yang sehat menjadikan kelas sebagai komunitas belajar yang menumbuhkan motivasi intrinsik sekaligus rasa memiliki terhadap lingkungan sekolah.

Peran guru sebagai teladan dan fasilitator melengkapi keseluruhan misi menciptakan lingkungan belajar positif. Sebagai teladan, guru menunjukkan nilai integritas, disiplin, dan empati yang dapat diinternalisasi siswa. Sebagai fasilitator, guru membuka ruang eksplorasi, kreativitas, dan kolaborasi yang memungkinkan siswa membangun pengetahuan secara mandiri. Refleksi atas praktik pembelajaran menjadi kunci agar guru terus memperbaiki pengelolaan kelas sesuai kebutuhan nyata siswa. Melalui refleksi, guru mampu menilai efektivitas strategi, mengatasi kelemahan, serta mengembangkan inovasi sehingga kelas benar-benar menjadi ruang pembelajaran yang sehat, inspiratif, dan berdaya transformasi.

DAFTAR PUSTAKA

Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2019). Universal design for learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 17*(3), 1–23. https://doi.org/10.14434/josotl.v17i3.19090

Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429402194

Alsubaie, M. A. (2022). Instructional clarity and student academic confidence: A study of effective classroom communication. *Journal of Education and Learning, 11*(3), 45–58. https://doi.org/10.5539/jel.v11n3p45

Alsubaie, M. A. (2022). The role of teacher–student communication in improving learning outcomes: A review of educational linguistics. *Journal of Education and Practice, 13*(15), 45–54.

Anderson, J. (2021). Symbolic interactionism and classroom communication: Revisiting theoretical underpinnings in modern pedagogy. *Educational Theory, 71*(2), 145–163. https://doi.org/10.1111/edth.12456

Anderson, J., & Rainie, L. (2021). The future of learning in the age of digital innovation. Pew Research Center.

Anderson, J., & Rainie, L. (2021). The future of learning in the digital age. Pew Research Center. https://www.pewresearch.org

Bandura, A. (2018). *Social learning theory*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315089102

Bandura, A. (2018). *Social learning theory*. Routledge. (Original work published 1977)

Blumer, H. (2019). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. University of California Press. (Original work published 1969)

Borup, J., Graham, C. R., & Davies, R. S. (2020). The nature of teacher presence across online student types. *Journal of Asynchronous Learning Networks, 24*(1), 1–20.

Borup, J., Graham, C. R., West, R. E., Archambault, L., & Spring, K. J. (2020). Student voice in K-12 online learning: Insights from experienced educators. *Journal of Online Learning Research, 6*(2), 119–141.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2019). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass, 13*(1), e12498. https://doi.org/10.1111/spc3.12498

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2019). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass, 13*(3), e12496. https://doi.org/10.1111/spc3.12496

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Brown, H. D., & Lee, H. (2020). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (5th ed.). Pearson.

Burgoon, J. K., Guerrero, L. K., & Floyd, K. (2021). *Nonverbal communication* (3rd ed.). Routledge.

Campbell, E. (2020). Teaching ethically as a moral enterprise. *Journal of Moral Education, 49*(3), 295–309. https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1743262

Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2020). Foundations of intercultural communication. Rowman & Littlefield.

Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2020). Foundations of intercultural communication competence. *Journal of Intercultural Communication Research, 49*(2), 85–104. https://doi.org/10.1080/17475759.2020.1718731

Chin, C. (2020). Questioning students in the classroom: The role of strategic questioning in learning. *Teaching and Teacher Education, 95*, 103144. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103144

Chin, C. (2020). Teacher questioning in science classrooms: Approaches that stimulate productive thinking. *International Journal of Science Education, 42*(5), 711–732. https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1722621

Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in learning and teaching. *Theory Into Practice, 59*(2), 182–191. https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702390

Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Cambridge Journal of Education, 50*(4), 449–467. https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1782354

Cooper, B. (2021). The impact of empathetic listening in classroom relationships. *Teaching and Teacher Education, 101*, 103301. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103301

Day, C., & Gu, Q. (2019). *Resilient teachers, resilient schools*. Routledge.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2020). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (2nd ed.). Guilford Press.

Dweck, C. (2019). *Mindset: Changing the way you think to fulfil your potential*. Robinson.

Edmondson, A. (2019). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. Wiley.

Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2021). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 8*, 23–43. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012320-052350

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2019). Prosocial development. In M. E. Lamb (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (pp. 610–656). Wiley.

Epstein, J. L. (2020). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (3rd ed.). Routledge.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2019). Developing inclusive pedagogy: Some theoretical and practical considerations. *Cambridge Journal of Education, 49*(6), 685–700. https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1625868

Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed* (50th anniversary ed.). Bloomsbury. (Original work published 1970)

Garcia, O., & Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 23*(1), 17–35. https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932

Garrison, D. R., & Arbaugh, J. B. (2020). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education, 42*, 100789. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.100789

Gillies, R. M. (2019). Promoting academically productive student dialogue in the classroom. *International Journal of Educational Research, 97*, 187–198. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.07.001

Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2020). The promise of restorative practices to transform teacher-student

relationships. *School Psychology Review, 49*(2), 174–187. https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1716989

Hall, E. T. (2019). *The hidden dimension*. Anchor Books. (Original work published 1966)

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2020). Teachers' emotional support and children's social-emotional development. *Early Education and Development, 31*(7), 1015–1032. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1719648

Hamzah, A., & Nurdin, E. (2021). Classroom management and students' positive discipline in Indonesian primary schools. *Jurnal Pendidikan Dasar Indonesia, 6*(2), 95–108.

Han, H. S., & Kemple, K. M. (2021). Building relationships and supporting engagement of preschool dual language learners: Effective teachers' strategies. *Early Childhood Education Journal, 49*(1), 41–53. https://doi.org/10.1007/s10643-020-01039-9

Han, H. S., & Kemple, K. M. (2021). Teacher–child relationships, classroom climate, and young children's social–emotional development. *Early Child Development and Care, 191*(7–8), 1203–1215. https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1716740

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.

Hidayati, N., & Prasetyo, A. (2021). Strategi komunikasi guru dalam membangun motivasi belajar siswa sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Dasar Indonesia, 6*(2), 102–114.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2021). *Educational administration: Theory, research, and practice* (11th ed.). McGraw-Hill.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2019). 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.

Kim, J., & Lim, S. (2022). Teacher emotional support, classroom engagement, and student well-being: A cross-national study. *Teaching and Teacher Education, 112*, 103642. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103642

Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2020). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology, 112*(6), 1164–1177. https://doi.org/10.1037/edu0000415

Kolb, D. A., & Kolb, A. Y. (2020). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson.

Kurniawan, A. (2022). Literasi digital guru dan dampaknya terhadap kualitas pembelajaran daring di sekolah dasar. *Jurnal Teknologi Pendidikan, 24*(2), 112–125.

Kurniawan, R. (2022). Kontekstualisasi bahasa guru dalam pembelajaran digital siswa sekolah dasar. *Jurnal Teknologi Pendidikan, 24*(1), 55–70.

Lickona, T. (2019). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.

Marzano, R. J. (2019). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.

Mayer, R. E. (2020). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.

McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. (2019). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory & Research in Social Education, 47*(2), 165–193. https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1586611

McGrew, S., Ortega, T., Breakstone, J., & Wineburg, S. (2019). The challenge that's bigger than fake news: Civic reasoning in a social media environment. *American Educational Research Journal, 56*(4), 1403–1449. https://doi.org/10.3102/0002831218819341

Murray, C., & Pianta, R. C. (2020). The importance of teacher-student relationships for adolescents with high-incidence disabilities.

Theory Into Practice, 59(1), 52–61. https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1698611

Mustofa, M. (2021). Integrasi nilai spiritual dalam pembelajaran di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Karakter, 11*(1), 77–90.

Narvaez, D., & Bock, T. (2020). Moral and character education: Theory and practice. Routledge.

Narvaez, D., & Bock, T. (2020). *Moral development and moral education: Toward a new synthesis*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429199981

Nguyen, T., & Pham, H. (2021). Teacher support and student engagement in Southeast Asian schools: The mediating role of emotional well-being. *Asia Pacific Education Review, 22*(3), 345–359. https://doi.org/10.1007/s12564-021-09695-2

Nucci, L., & Narvaez, D. (2020). *Handbook of moral and character education* (2nd ed.). Routledge.

OECD. (2021). *21st-century children: Promoting social and emotional well-being*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1f25201b-en

OECD. (2021). *OECD future of education and skills 2030: Conceptual learning framework*. OECD Publishing.

Piaget, J. (2019). *The construction of reality in the child*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315002514

Prastowo, A. (2021). Inovasi komunikasi pembelajaran berbasis multimodal di sekolah dasar. *Jurnal Ilmu Pendidikan, 27*(1), 45–59.

Prastowo, A. (2021). *Inovasi pembelajaran di sekolah dasar*. Prenadamedia Group.

Rahman, A., & Fitria, H. (2022). Peran komunikasi guru dan keterlibatan orang tua dalam membangun motivasi belajar siswa. *Jurnal Manajemen Pendidikan, 15*(1), 55–68.

Rahman, A., & Fitria, L. (2022). Relasi guru-siswa dan implikasinya terhadap keterampilan sosial di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Karakter, 12*(2), 211–223.

Richardson, J. C., Maeda, Y., & Swan, K. (2020). Social presence in online learning: A meta-analysis of research. *Educational Research Review, 31*, 100355. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100355

Richardson, J. C., Maeda, Y., & Swan, K. (2020). Social presence in online learning: A meta-analysis of its relationship with student satisfaction and learning outcomes. *Educational Research Review, 29*, 100307. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100307

Roorda, D. L., Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2021). Teacher-student relationships and student motivation: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *Educational Psychology Review, 33*(3), 1007–1049. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09513-9

Rosenberg, A., & Hirschberg, J. (2021). Prosody perception by students in educational settings: Implications for teacher speech. *Speech Communication, 130*, 13–24. https://doi.org/10.1016/j.specom.2021.04.003

Sanders, M. G. (2021). Building school–community partnerships: Collaboration for student success. *Phi Delta Kappan, 102*(6), 20–25.

Sari, D. P., & Rahmawati, Y. (2021). The role of constructive feedback in increasing student motivation. *Jurnal Pendidikan Sains, 9*(2), 133–142.

Sari, I. P., & Rahmawati, L. (2021). Pengaruh umpan balik verbal terhadap motivasi belajar siswa sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Dasar Nusantara, 7*(2), 110–123.

Schön, D. A. (2019). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315237473

Schramm, W. (2020). *The process and effects of communication*. University of Illinois Press. (Original work published 1954)

Setiawan, D., & Nuryana, A. (2021). Keteladanan komunikasi guru dalam pembelajaran kolaboratif. *Jurnal Pendidikan Karakter, 12*(2), 215–228.

Shulman, L. S. (2019). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. Routledge. (Original work published 1986)

Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2021). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology, 41*(4), 323–338. https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1899931

Suwandi, S. (2022). Kompetensi guru dalam era digital dan implikasinya pada mutu pembelajaran. *Jurnal Pendidikan Indonesia, 11*(3), 301–315.

Thomas, J. W. (2020). A review of research on project-based learning. The Autodesk Foundation.

Tomlinson, C. A. (2019). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.

Tomlinson, C. A. (2020). Differentiated instruction in diverse classrooms. *Journal of Advanced Academics, 31*(2), 99–117. https://doi.org/10.1177/1932202X20910823

Trilling, B., & Fadel, C. (2020). *21st century skills: Learning for life in our times*. Wiley.

Vygotsky, L. S. (2019). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. (Original work published 1978)

Wang, M. T., & Degol, J. L. (2019). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review, 31*(2), 315–352. https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-0

Wentzel, K. R., & Muenks, K. (2020). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (2nd ed., pp. 486–502). Oxford University Press.

Wentzel, K. R., & Muenks, K. (2020). Teacher-student relationships and adolescents' motivation. *Journal of Youth and Adolescence, 49*(5), 921–934. https://doi.org/10.1007/s10964-019-01120-2

Wiggins, G. (2020). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.

Witt, P. L., Wheeless, L. R., & Allen, M. (2018). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. *Communication Education, 53*(2), 149–168.

Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2020). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed., pp. 47–63). Routledge.

BAB V
STRATEGI PENATAAN FISIK KELAS

A. Prinsip Ergonomi Dalam Penataan Ruang Kelas

Penataan ruang kelas yang bertumpu pada prinsip *ergonomics* berangkat dari gagasan bahwa kualitas interaksi belajar sangat ditentukan oleh kecocokan antara karakteristik tubuh dan kognisi peserta didik, tugas belajar, serta affordans fisik lingkungan kelas. Kursi, meja, tata *layout*, tata cahaya, kualitas *acoustics*, sirkulasi udara, warna, hingga penempatan media ajar membentuk sistem yang memengaruhi *posture*, atensi, kelelahan, dan emosi belajar. Pendekatan ini selaras dengan kerangka *Universal Design for Learning* yang menuntut akses, kenyamanan, dan fleksibilitas bagi seluruh siswa tanpa harus melakukan penyesuaian khusus yang terlambat atau reaktif (OECD, 2021; Richardson, Maeda, & Swan, 2020). Kajian mutakhir pada kelas dasar dan menengah menunjukkan bahwa lingkungan fisik yang terukur secara ergonomis berkorelasi positif dengan *engagement* dan kedisiplinan internal, terutama ketika pengaturan ruang meminimalkan hambatan fisik, mengoptimalkan jarak pandang, serta menyediakan variasi posisi belajar bagi siswa yang berbeda tinggi badan dan rentang fokusnya (Hamzah & Nurdin, 2021; Kim & Lim, 2022).

Kesesuaian dimensi furnitur terhadap antropometri anak merupakan pilar pertama. Meja yang terlalu tinggi atau kursi yang terlalu rendah memaksa siswa membungkuk, meningkatkan beban otot leher–punggung, dan menurunkan *on-task behavior*. Oleh sebab itu, opsi furnitur yang dapat diatur ketinggiannya, atau setidaknya rentang ukuran kursi–meja yang bervariasi, perlu dihadirkan agar sudut lutut–pinggul mendekati 90 derajat dan pergelangan tangan berada pada garis lurus ketika menulis—praktik yang mendukung *fine motor control* sekaligus mengurangi kelelahan muskulotendinous (OECD, 2021). Pengaturan ini tidak sekadar isu kenyamanan; studi *classroom climate* menegaskan bahwa kenyamanan fisik memediasi atensi, mengurangi perilaku *off-task*, dan memperbaiki

persepsi terhadap iklim belajar yang aman (Wang & Degol, 2019; Kim & Lim, 2022). Guru dan sekolah dapat menambahkan *footrest* sederhana, *seat wedge*, atau *clipboard* berpermukaan miring untuk membantu siswa yang perawakannya lebih kecil atau memiliki kebutuhan *sensory-motor*, sembari memastikan intervensi tersebut tidak menstigmatisasi karena disediakan sebagai pilihan untuk semua (Prastowo, 2021; OECD, 2021).

Aspek *visual ergonomics* menuntut perhatian pada iluminasi, *glare*, kontras, dan jarak pandang terhadap *display*. Cahaya yang cukup—umumnya direkomendasikan pada tingkat lux yang memungkinkan membaca tanpa menyipitkan mata—perlu dicapai melalui kombinasi cahaya alami teredam dan *task lighting* yang tidak menimbulkan bayangan keras di permukaan kerja. Tirai *blackout* parsial dan *sheer* membantu mengendalikan *glare* siang hari, sementara posisi papan tulis, layar proyeksi, dan *poster* belajar sebaiknya berada pada ketinggian garis pandang rata-rata siswa agar *saccadic movement* mata tidak berlebihan (Mayer, 2020; Kurniawan, 2022). Keterangan visual yang terlalu padat di dinding dapat memicu *visual clutter* dan kelelahan atensi; penelitian *multimedia learning* menekankan prinsip koherensi—pilih isyarat visual yang relevan, gunakan *color coding* hemat, serta sisipkan *white space* agar pemrosesan informasi tidak terbebani (Mayer, 2020). Relevansi prinsip ini meningkat pada pembelajaran *blended*, saat proyeksi digital dan bahan cetak tampil bersamaan, menuntut kurasi visual yang cermat agar *split attention* berkurang (Richardson et al., 2020).

Kualitas *acoustics* dan pengendalian kebisingan memengaruhi komprehensi ujaran guru dan kenyamanan afektif siswa. Kebisingan ambien yang tinggi atau *reverberation time* yang memanjang menurunkan kejelasan fonetik serta menuntut peningkatan intensitas suara guru yang dapat memicu kelelahan vokal. Pendekatan sederhana seperti pemasangan panel penyerap bunyi berbahan *porous*, karpet area, *door seal*, dan *rubber feet* pada kaki kursi–meja mampu mereduksi *noise* gesekan dan pantulan suara, sementara penataan zonasi—misalnya memisahkan area *maker* yang

bising dari sudut baca—menjaga *signal-to-noise ratio* bagi aktivitas yang memerlukan *listening comprehension* (Rosenberg & Hirschberg, 2021; Garrison & Arbaugh, 2020). Guru juga diuntungkan oleh *acoustic ergonomics* karena prosodi yang lebih terjaga terbukti meningkatkan atensi dan persepsi kehangatan interaksi (Rosenberg & Hirschberg, 2021).

Sirkulasi dan *layout* ruang kelas perlu dirancang untuk memfasilitasi mobilitas aman, aksesibilitas universal, serta fleksibilitas pedagogik. Koridor selebar *clear width* minimal yang memungkinkan dua anak berpapasan tanpa bersenggolan meminimalkan *micro-disruptions*, sementara radius putar yang cukup bagi kursi roda atau *assistive device* merupakan syarat keadilan akses. Pola *layout* hibrida—kombinasi *pods* kecil untuk kolaborasi, *U-shape* untuk diskusi plenari, dan *standing bar* untuk aktivitas singkat—memberi ruang variasi posisi kerja yang berdampak baik bagi regulasi energi dan *self-regulation* (OECD, 2021; Gillies, 2019). Pendekatan semacam ini sejalan dengan *student agency* yang menempatkan siswa sebagai pengelola parsial lingkungan belajarnya, terbukti menguatkan motivasi intrinsik dan keterlibatan (Cook-Sather, 2020; OECD, 2021).

Perspektif *proxemics* menyoroti jarak antarindividu dan relasi spasial guru–siswa. Penempatan *teacher zone* yang tidak memusat di satu titik, melainkan menyebar melalui *circulation path* yang memungkinkan guru bergerak *proximal* ke kelompok berbeda, meningkatkan *nonverbal immediacy* dan menurunkan *discipline issues* (Hall, 2019; Witt, Wheeless, & Allen, 2018). Tata letak yang menghindari *dead corners*—area tertutup yang luput dari pandang—serta menyediakan garis pandang terbuka ke semua meja memperkuat *psychological safety* karena siswa merasa terlihat tanpa diawasi secara represif (Edmondson & Lei, 2021). Guratan sederhana berupa *zoning* visual di lantai atau *mobile partition* rendah memadai untuk menandai fungsi area tanpa memutus keterlihatan.

Dimensi *thermal comfort* tidak kalah esensial. Suhu ruangan yang terlalu tinggi menaikkan *cognitive load* dan mengundang *off-task behavior*,

sedangkan suhu terlalu rendah menurunkan *fine motor performance*. Ventilasi silang dan penggunaan *fan* yang tidak menimbulkan kebisingan berlebih dapat dipadukan dengan sensor CO_2 murah untuk memantau kualitas udara agar tetap mendukung kewaspadaan kognitif. Tersedianya *hydration point* terdekat, kebijakan *movement break* singkat, serta akses ke *outdoor learning* sesekali terbukti membantu regulasi fisiologis dan afektif, terutama pada kelas awal (OECD, 2021; Kim & Lim, 2022).

Prinsip ergonomi juga mencakup pengelolaan *visual field* guru saat mengajar berbasis teknologi. Ketinggian layar *interactive flat panel* perlu disesuaikan agar area interaksi berada pada bahu–dada guru, mengurangi repetisi gerak *overhead reach* yang berisiko pada bahu dan punggung. Kamera *web* di kelas *hyflex* sebaiknya berada pada garis pandang sejajar agar *eye contact* virtual terasa natural, sementara mikrofon *beamforming* membantu menjaga *speech intelligibility* bagi peserta *online*. Interaksi *hybrid* yang ergonomis menuntut *workflow* sederhana—satu panel kontrol, *cable management* rapi, dan *preset* audio–video—agar beban koordinasi teknis tidak menggerus *teaching presence* (Richardson et al., 2020; Kurniawan, 2022).

Keadilan akses bagi keragaman kebutuhan belajar menghadirkan konsekuensi ergonomis. Sudut *low-stimulation*—area redup, minim poster, beralas empuk—berguna bagi siswa yang membutuhkan *sensory break*. Rak bahan ajar sebaiknya memiliki *shelf* rendah–sedang agar anak bertubuh kecil tidak harus berjinjit, sementara label *pictogram* besar–kontras mendukung *wayfinding* bagi pembaca awal. Perangkat *assistive* seperti *slant board*, *noise-cancelling headset*, atau *fidget* bertekstur perlu tersedia sebagai *universal option* alih-alih berdasarkan diagnosis, sehingga norma kelas terbentuk ke arah *inclusive ergonomics* yang memuliakan martabat setiap anak (Prastowo, 2021; OECD, 2021). Penyesuaian kecil bernilai besar bila dirancang sebagai pilihan untuk semua karena stigma berkurang, partisipasi naik, dan iklim sosial menghangat (Han & Kemple, 2021).

Aspek *storage* dan *workflow* logistik sering terlewat, padahal memengaruhi *time-on-task*. Area penyimpanan berlabel jelas—*open bins* transparan untuk alat tulis, *cubbies* untuk karya siswa, dan *charging cart* untuk *tablet*—mengurangi kerumitan transisi antarkegiatan. Jalur komuter menuju wastafel, *maker cart*, atau pojok buku perlu bebas hambatan agar transisi kolektif tidak menghasilkan *bottleneck* yang menambah kebisingan dan stres. Keteraturan fisik ini berkaitan langsung dengan *self-regulated learning*, sebab anak belajar memprediksi urutan kegiatan, merencanakan tindakan, dan mengevaluasi hasilnya pada konteks yang stabil (Zimmerman & Moylan, 2020; Hamzah & Nurdin, 2021).

Praktik ergonomi ruang kelas idealnya berkelindan bersama *teacher wellbeing*. Beban fisik guru menurun bila papan, layar, dan papan *flipchart* berada pada ketinggian yang tidak memaksa ekstensi berulang; troli *mobile* untuk bahan ajar berat mencegah angkat–angkat tidak aman; kursi *task chair* berdukungan lumbal menghadirkan *micro-recovery* saat observasi kelompok. Keberlanjutan pengaturan ini mendukung *relational energy* guru, yang pada gilirannya berdampak pada kualitas dukungan emosional ke siswa (Spilt, Koomen, & Thijs, 2021; Kim & Lim, 2022). Sekolah yang menempatkan ergonomi sebagai kebijakan bukan semata memperindah ruang, melainkan mengelola risiko musculoskeletal, vokal, dan mental yang berlapis pada pekerjaan mengajar.

Kesiapan budaya sekolah turut menentukan mutu penerapan. Kebijakan *procurement* yang memberi ruang pilihan modular—kursi–meja *stackable*, panel akustik *mobile*, papan tulis *portable*—memungkinkan kelas berubah dari *direct instruction* ke *project-based learning* tanpa disrupsi besar. Keterlibatan siswa dan orang tua dalam *co-design* ruang melalui *student voice* memperkaya sensitivitas terhadap kebutuhan nyata di lapangan, menumbuhkan rasa memiliki, serta mempercepat *uptake* kebiasaan baru (Cook-Sather, 2020; Gillies, 2019). Guru dapat memanfaatkan *walkthrough* reflektif—*heat map* area padat, foto *before–after*, *timelapse* transisi—untuk mengevaluasi keputusan tata ruang secara berbasis bukti (Brookfield, 2017; Hidayati & Prasetyo, 2021).

Transisi menuju praktik yang matang memerlukan literasi digital fasilitas. Pengelolaan *device* bersama, penempatan *access point* agar *throughput* stabil, dan pengaturan *cable tray* yang aman memperkecil risiko tersandung serta gangguan *connectivity* saat demonstrasi *interactive*. Integrasi *learning management system* ke alur fisik kelas—misalnya papan jadwal *QR* yang mengarahkan ke *playlist* kegiatan—memperpendek waktu instruksi rutin dan mengalihkan energi ke interaksi bermakna (Kurniawan, 2022; Richardson et al., 2020). Prinsip ini juga mereduksi *cognitive load* guru, membuat perhatian dapat diarahkan pada *feedback* formatif yang berkualitas (Mayer, 2020).

Evaluasi berkelanjutan menjadi payung terakhir bagi seluruh keputusan ergonomi. Guru dan pimpinan sekolah dapat menetapkan indikator sederhana namun terukur: frekuensi *off-task*, waktu transisi, keluhan nyeri leher–pundak, kenyaringan rata-rata, serta *self-report* kenyamanan siswa–guru. Data harian tersebut, bila dikaitkan dengan perubahan *layout* atau intervensi akustik–visual, menyediakan *feedback loop* untuk penyempurnaan iteratif (Brookfield, 2017; Edmondson & Lei, 2021). Proses reflektif ini bukan saja konsisten dengan *reflective teaching*, tetapi juga menumbuhkan budaya berbasis bukti yang menyeimbangkan estetika dan fungsi, pengalaman dan data, preferensi dan akses.

Keseluruhan butir di atas menegaskan bahwa prinsip *ergonomics* pada penataan ruang kelas berdimensi ganda: biologis–sensoris yang mengelola *posture*, cahaya, suara, dan suhu; serta psikososial yang menata jarak, pandang, dan alur interaksi. Integrasi keduanya mengonversi ruang dari sekadar wadah menjadi instrumen pedagogik yang aktif, adaptif, serta *inclusive*. Sekolah yang menabuh nada ini tidak hanya mencetak performa akademik, melainkan juga membangun *wellbeing* dan *agency* kolektif—tujuan yang disepakati luas sebagai jantung pendidikan abad ke-21 (OECD, 2021; Kim & Lim, 2022).

B. Pengaturan Tempat Duduk, Ventilasi, Pencahayaan, Dan Kebersihan.

Efektivitas pembelajaran tidak hanya ditentukan oleh kualitas materi dan metode yang digunakan guru, melainkan juga dipengaruhi oleh bagaimana kursi dan meja diatur dalam ruang kelas. Tata letak tempat duduk memiliki peran penting sebagai fondasi yang memungkinkan interaksi guru–siswa maupun kolaborasi antarsiswa berlangsung secara optimal. Penelitian terkini menunjukkan bahwa pengaturan berbentuk *U-shape* mendukung diskusi yang lebih interaktif, karena seluruh siswa dapat melihat satu sama lain dan membangun dinamika komunikasi yang setara (Gillies, 2019). Sementara itu, pola kelompok kecil atau *cluster* lebih efektif untuk mendorong *collaborative learning* dan *peer tutoring*, yang memperkuat kemampuan sosial serta akademik siswa (Prastowo, 2021). Dengan demikian, variasi pola tempat duduk tidak hanya menjadi aspek teknis, tetapi juga strategi pedagogis yang dapat memperkuat kualitas interaksi di kelas.

Fleksibilitas dalam mengubah formasi kursi sesuai dengan kebutuhan kegiatan akademik menjadi salah satu ciri kelas yang berorientasi pada *student agency*. Guru yang mampu menyesuaikan pengaturan kursi ketika kelas memerlukan diskusi kelompok, presentasi, atau refleksi individu pada dasarnya sedang memberikan ruang bagi siswa untuk mengelola proses belajarnya sendiri (Cook-Sather, 2020). Praktik ini sekaligus mengurangi dominasi metode ceramah tunggal yang cenderung menempatkan siswa sebagai penerima pasif, dan menggesernya menuju model partisipatif yang lebih inklusif. Pergeseran ini selaras dengan paradigma pendidikan abad ke-21 yang menekankan kemampuan berpikir kritis, komunikasi, kolaborasi, dan kreativitas sebagai kompetensi utama.

Kualitas pengaturan tempat duduk juga tidak dapat dilepaskan dari aspek ergonomis. Kursi dan meja yang sesuai dengan antropometri siswa berperan besar dalam menjaga kesehatan fisik sekaligus meningkatkan konsentrasi belajar. Ketidaksesuaian tinggi meja atau kemiringan dudukan

kursi dapat menimbulkan kelelahan otot, gangguan postur tubuh, hingga menurunkan daya fokus siswa saat mengikuti pelajaran (Hamzah & Nurdin, 2021). Temuan riset lain menegaskan bahwa kondisi furnitur yang buruk berdampak jangka panjang terhadap kesehatan tulang belakang dan kebiasaan duduk anak di usia sekolah (Kim & Lim, 2022). Oleh karena itu, pemilihan dan pengaturan kursi serta meja bukan sekadar persoalan kerapihan kelas, tetapi merupakan bagian integral dari strategi menjaga kesejahteraan fisik dan kognitif peserta didik.

Dimensi inklusivitas semakin menguatkan urgensi pengaturan tempat duduk yang adaptif. Sekolah idealnya menyediakan variasi furnitur yang dapat disesuaikan untuk mendukung seluruh peserta didik, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus. Siswa dengan keterbatasan fisik, misalnya, membutuhkan akses ruang yang lebih luas serta kursi dengan fitur khusus agar tetap dapat berpartisipasi aktif. Di sisi lain, pengaturan kursi yang menempatkan siswa pada posisi seimbang—tidak selalu di baris belakang atau depan—dapat mengurangi rasa terasing dan meningkatkan *sense of belonging* pada komunitas kelas (Spilt, Koomen, & Thijs, 2021). Kesadaran guru untuk menempatkan siswa secara strategis berdasarkan kebutuhan individu maupun dinamika kelompok menjadi refleksi dari kompetensi pedagogik dan sosial yang profesional.

Transformasi ruang kelas melalui pengaturan tempat duduk yang tepat juga menciptakan atmosfer psikologis yang positif. Suasana kelas yang terbuka, memungkinkan kontak mata antar siswa maupun antara siswa dan guru, memberikan sinyal nonverbal yang memperkuat kepercayaan diri dan motivasi. Lingkungan fisik ini sekaligus membentuk budaya kelas yang partisipatif, di mana setiap siswa merasa memiliki kesempatan yang sama untuk berkontribusi. Dalam jangka panjang, pola interaksi yang lahir dari pengaturan kursi yang inklusif dan ergonomis berimplikasi pada peningkatan hasil belajar akademik sekaligus perkembangan sosial-emosional siswa (OECD, 2021).

1. Ventilasi dan Kualitas Udara untuk Kesehatan Kognitif

Aliran udara yang teratur merupakan faktor lingkungan yang sangat menentukan dalam menjaga kapasitas kognitif siswa. Fungsi otak yang optimal membutuhkan pasokan oksigen yang stabil, sehingga kualitas udara yang terjaga akan langsung memengaruhi daya konsentrasi, ketahanan belajar, serta ketajaman berpikir. Temuan neurosains menegaskan bahwa ruangan dengan kadar karbon dioksida yang melebihi ambang batas aman dapat menimbulkan rasa kantuk, menurunkan perhatian, serta memperlambat respons kognitif (OECD, 2021). Riset lain juga menunjukkan bahwa kualitas udara yang buruk berkontribusi terhadap meningkatnya stres fisiologis sehingga berdampak pada turunnya performa akademik siswa (Nguyen & Pham, 2021). Kondisi ini menandakan bahwa perhatian terhadap ventilasi kelas sejatinya merupakan investasi strategis bagi kualitas pembelajaran.

Ventilasi silang alami melalui jendela dan pintu yang saling berhadapan menjadi solusi sederhana sekaligus efektif untuk memastikan sirkulasi udara. Ruangan yang dirancang agar memungkinkan pertukaran udara secara terus-menerus dapat mengurangi akumulasi zat berbahaya seperti karbon dioksida dan debu halus. Apabila kapasitas siswa dalam ruang cukup padat, keberadaan kipas angin atau *exhaust fan* dapat membantu mempercepat aliran udara sekaligus menurunkan kelembapan yang sering kali menimbulkan ketidaknyamanan (Kim & Lim, 2022). Selain aspek teknis, pola penggunaan ventilasi alami juga sejalan dengan pendekatan ramah lingkungan yang menekan penggunaan energi listrik secara berlebihan. Hal ini memperlihatkan bagaimana desain fisik kelas dapat terhubung secara langsung dengan prinsip keberlanjutan pendidikan.

Lingkungan perkotaan menghadirkan tantangan berbeda karena sering kali kualitas udara terkontaminasi oleh polusi kendaraan bermotor dan industri. Dalam konteks tersebut, pemasangan penyaring udara sederhana menjadi langkah preventif yang layak dipertimbangkan. Penggunaan *air purifier* atau filter berbahan karbon aktif misalnya,

terbukti mampu menurunkan kadar partikel berbahaya sehingga siswa tetap memperoleh udara yang layak dihirup (Rahman & Fitria, 2022). Upaya pengendalian kualitas udara ini juga sejalan dengan rekomendasi WHO yang menekankan pentingnya paparan udara bersih bagi kesehatan anak usia sekolah. Dengan demikian, integrasi teknologi penyaring udara dalam ruang kelas dapat dipandang sebagai bagian dari kebijakan kesehatan sekolah yang berorientasi pada kesejahteraan jangka panjang.

Kualitas udara yang sehat berdampak tidak hanya pada kondisi fisik, tetapi juga pada kesejahteraan psikologis siswa. Ruangan yang segar menimbulkan rasa nyaman, mengurangi kecemasan, dan meningkatkan suasana hati positif sehingga mendorong keterlibatan belajar yang lebih tinggi (Spilt, Koomen, & Thijs, 2021). Kenyamanan tersebut pada akhirnya membentuk iklim kelas yang kondusif, di mana siswa dapat berinteraksi lebih harmonis dan fokus pada aktivitas akademik. Riset pendidikan lingkungan menunjukkan bahwa persepsi siswa terhadap kualitas udara sering kali berkorelasi positif dengan tingkat kepuasan mereka terhadap pengalaman belajar (Prastowo, 2021). Oleh karena itu, ventilasi bukan sekadar aspek teknis arsitektural, melainkan bagian integral dari ekosistem belajar yang sehat, berkelanjutan, dan berpusat pada kesejahteraan manusia.

2. Pencahayaan sebagai Instrumen Psikologis dan Pedagogis

Iluminasi ruang belajar merupakan faktor yang sering kali dipandang teknis, namun sesungguhnya memiliki pengaruh yang sangat mendalam terhadap kualitas pembelajaran. Cahaya tidak hanya berfungsi sebagai media penerangan visual, tetapi juga berperan sebagai instrumen psikologis yang memengaruhi emosi, motivasi, serta keterlibatan siswa. Penelitian terkini menegaskan bahwa paparan cahaya alami yang cukup dapat meningkatkan suasana hati, memperbaiki ritme sirkadian, dan memperkuat *engagement* siswa selama kegiatan akademik (Wang & Degol, 2019). Kondisi tersebut menunjukkan bahwa pencahayaan bukan sekadar pelengkap, melainkan bagian integral dari desain pedagogis yang efektif.

Kehadiran cahaya alami melalui jendela besar yang memungkinkan masuknya sinar matahari terbukti memberi efek restoratif bagi siswa. Selain membantu regulasi biologis tubuh, cahaya alami menumbuhkan rasa keterhubungan siswa dengan lingkungan luar yang pada akhirnya meningkatkan kreativitas serta keterbukaan dalam belajar. Tirai tipis atau *blinds* semi-transparan dapat digunakan untuk menghindari *glare* yang berpotensi menimbulkan ketidaknyamanan visual dan gangguan konsentrasi (Mayer, 2020). Dari perspektif psikologis, cahaya alami yang terkontrol menghadirkan perasaan hangat, aman, dan menyenangkan, yang semuanya berkontribusi pada iklim kelas yang kondusif.

Lampu buatan menjadi pelengkap yang tidak kalah penting ketika intensitas cahaya alami tidak mencukupi, terutama pada musim hujan atau ruang kelas yang minim akses terhadap sinar matahari. Intensitas cahaya buatan yang ideal berkisar antara 300–500 *lux*, sesuai standar pendidikan internasional, sehingga siswa dapat membaca, menulis, dan bekerja tanpa mengalami hambatan visual yang menimbulkan kelelahan mata (Richardson, Maeda, & Swan, 2020). Pemilihan lampu dengan warna cahaya putih netral sangat dianjurkan karena mampu mempertajam fokus, sedangkan cahaya kekuningan lebih sesuai untuk aktivitas reflektif dan relaksasi. Guru yang peka terhadap detail ini akan mampu menyesuaikan suasana kelas dengan kebutuhan pembelajaran secara dinamis.

Estetika ruang belajar juga sangat dipengaruhi oleh pencahayaan. Suasana terang yang hangat cenderung membangkitkan optimisme, meningkatkan energi positif, serta mendorong partisipasi aktif siswa. Sebaliknya, pencahayaan yang redup dapat memicu rasa kantuk, menurunkan semangat belajar, bahkan berpotensi menimbulkan kelelahan emosional (Kim & Lim, 2022). Guru dapat mengatur pencahayaan untuk menciptakan nuansa tertentu, misalnya menggunakan intensitas tinggi saat diskusi kelompok yang membutuhkan energi kolektif, atau menurunkan pencahayaan pada saat refleksi pribadi agar tercipta suasana tenang. Kepekaan guru terhadap dimensi estetis ini menjadikan pencahayaan sebagai media pedagogis yang sangat strategis.

Aspek kesehatan juga tidak dapat diabaikan ketika membicarakan pencahayaan ruang belajar. Paparan cahaya yang berlebihan, baik dari sinar matahari langsung maupun lampu buatan yang terlalu terang, dapat menyebabkan *visual fatigue* atau kelelahan mata yang berdampak pada penurunan performa akademik. Sebaliknya, pencahayaan yang terlalu minim akan meningkatkan risiko *myopia* pada anak-anak yang sedang berada pada masa perkembangan visual (Hamzah & Nurdin, 2021). Oleh karena itu, sekolah perlu memastikan standar pencahayaan yang ergonomis sekaligus adaptif agar mendukung kesehatan jangka panjang siswa.

Transformasi pendidikan menuju era digital turut menuntut penyesuaian strategi pencahayaan. Aktivitas pembelajaran berbasis layar seperti penggunaan komputer, *tablet*, atau *smartboard* memerlukan pencahayaan yang berbeda dari kegiatan membaca buku konvensional. Cahaya yang terlalu terang dapat menimbulkan *screen glare*, sedangkan cahaya redup memperburuk visibilitas layar. Oleh karena itu, kombinasi pencahayaan alami dan buatan harus diatur sedemikian rupa agar kompatibel dengan teknologi digital yang kini menjadi bagian integral pembelajaran (Prastowo, 2021). Guru dapat memanfaatkan teknologi *dimmable lighting* atau lampu pintar yang memungkinkan intensitas cahaya diatur sesuai kebutuhan kegiatan akademik.

Pencahayaan juga memiliki implikasi sosial dan moral dalam pembentukan budaya sekolah. Ruang kelas yang terang, bersih, dan sehat memberi pesan simbolik tentang keteraturan, kepedulian, dan penghargaan terhadap kesejahteraan siswa. Sebaliknya, ruang belajar yang suram atau minim perhatian terhadap pencahayaan memberi kesan abai terhadap kebutuhan siswa, yang pada gilirannya dapat memengaruhi motivasi dan kedisiplinan mereka. Dengan demikian, pencahayaan tidak hanya bersifat teknis, tetapi juga sarat makna simbolik yang mampu membentuk perilaku kolektif dalam ekosistem sekolah (Lickona, 2019).

Konteks keberlanjutan pendidikan menegaskan pentingnya pencahayaan yang hemat energi dan ramah lingkungan. Optimalisasi

cahaya matahari melalui desain arsitektural seperti *skylight* atau jendela berorientasi timur-barat dapat mengurangi ketergantungan terhadap energi listrik. Strategi ini bukan hanya efisien, tetapi juga menanamkan nilai *green education* pada siswa. Riset terkini menegaskan bahwa praktik sekolah ramah lingkungan, termasuk dalam aspek pencahayaan, berpengaruh positif terhadap kesadaran ekologis siswa serta mendorong perilaku hemat energi dalam kehidupan sehari-hari (OECD, 2021). Dengan demikian, pencahayaan dapat dilihat sebagai wahana pembelajaran karakter yang mengintegrasikan dimensi kognitif, afektif, dan ekologis.

Guru memiliki peran sentral dalam memanfaatkan pencahayaan sebagai bagian dari strategi instruksional. Sensitivitas guru terhadap kondisi pencahayaan dapat menentukan keberhasilan proses belajar. Misalnya, guru yang menyadari penurunan konsentrasi siswa akibat pencahayaan redup dapat segera menyesuaikan pencahayaan atau memindahkan posisi kegiatan agar tetap produktif. Keterampilan ini memperlihatkan bahwa guru tidak hanya bertindak sebagai penyampai pengetahuan, tetapi juga sebagai manajer lingkungan belajar yang adaptif dan reflektif (Jennings & Greenberg, 2019). Pada titik ini, pencahayaan berfungsi sebagai instrumen pedagogis yang memerlukan kesadaran, keterampilan teknis, sekaligus kepekaan emosional dari pihak guru.

Kompleksitas pengaruh pencahayaan juga terlihat pada penelitian interdisipliner yang mengaitkan psikologi pendidikan, arsitektur, dan neurosains. Hasil kajian menunjukkan bahwa ruang belajar yang memiliki pencahayaan seimbang mampu meningkatkan fungsi memori kerja, mempercepat pemrosesan informasi, serta menurunkan tingkat stres siswa (Nguyen & Pham, 2021). Perspektif ini menegaskan bahwa pencahayaan bukanlah variabel tambahan, melainkan komponen kunci yang harus diperhitungkan sejak tahap perencanaan fasilitas pendidikan. Ke depan, sekolah idealnya memandang pencahayaan sebagai bagian dari investasi jangka panjang untuk mendukung generasi yang sehat, cerdas, dan berdaya saing global.

Kesimpulan yang dapat ditarik dari berbagai uraian tersebut adalah bahwa pencahayaan memainkan peran multidimensi dalam proses pendidikan. Ia tidak hanya menjadi alat bantu visual, tetapi juga instrumen psikologis yang memengaruhi suasana hati, motivasi, dan keterlibatan siswa, sekaligus instrumen pedagogis yang menopang strategi pembelajaran efektif. Optimalisasi pencahayaan alami dan buatan, integrasi teknologi ramah energi, serta sensitivitas guru dalam mengelola atmosfer kelas menunjukkan bahwa pencahayaan merupakan fondasi tak terpisahkan dari keberhasilan akademik. Pendidikan abad ke-21 menuntut ruang belajar yang sehat, inspiratif, dan berkelanjutan, dan pencahayaan merupakan salah satu instrumen terpenting untuk mewujudkan visi tersebut.

3. Kebersihan Kelas sebagai Penopang Kesehatan dan Disiplin

Kebersihan ruang kelas memiliki makna yang jauh melampaui aspek teknis tata kelola sekolah. Keadaan ruang belajar yang bersih berfungsi sebagai fondasi bagi kesehatan fisik, kesejahteraan psikologis, serta pembentukan disiplin kolektif yang mendukung keberhasilan akademik. Ruangan yang terawat menghadirkan rasa nyaman bagi siswa, mengurangi risiko paparan penyakit menular, serta mendorong siswa untuk hadir ke sekolah secara konsisten. Penelitian terbaru menegaskan bahwa sekolah yang menegakkan standar kebersihan tinggi cenderung memiliki angka absensi siswa yang lebih rendah serta iklim akademik yang lebih positif (OECD, 2021). Fakta ini memperlihatkan bahwa kebersihan bukanlah pelengkap, melainkan prasyarat utama terciptanya lingkungan belajar yang sehat.

Dimensi pedagogis dari kebersihan tampak jelas ketika aktivitas sederhana seperti membersihkan meja, menyapu lantai, atau menyusun kursi kembali diposisikan sebagai bagian dari pembelajaran nilai. Aktivitas tersebut tidak hanya mengasah keterampilan motorik, tetapi juga membentuk karakter berupa tanggung jawab, kepedulian sosial, dan rasa memiliki terhadap ruang bersama (Rahman & Fitria, 2022). Guru yang

konsisten mengintegrasikan praktik kebersihan ke dalam rutinitas kelas sedang menanamkan pelajaran moral tentang pentingnya merawat lingkungan. Proses internalisasi nilai inilah yang menjadikan kebersihan ruang kelas sebagai wahana pendidikan karakter, bukan semata urusan administrasi sekolah.

Keterkaitan antara kebersihan dan kesehatan kognitif juga perlu mendapat perhatian serius. Lingkungan kelas yang kotor, berdebu, atau lembap berpotensi memicu gangguan pernapasan, alergi, serta menurunkan kemampuan konsentrasi siswa. Neurosains pendidikan menunjukkan bahwa kondisi fisik ruang belajar yang sehat berkontribusi langsung pada fungsi atensi dan memori siswa (Kim & Lim, 2022). Dengan kata lain, kesehatan fisik yang terjaga berkat kebersihan ruang kelas akan meningkatkan kapasitas belajar, mempercepat pemrosesan informasi, dan mendukung prestasi akademik. Guru dan pengelola sekolah karenanya perlu memandang kebersihan sebagai faktor penentu kualitas pembelajaran.

Budaya kebersihan yang ditanamkan di sekolah dapat memperkuat disiplin kolektif siswa. Ketika seluruh peserta didik terlibat aktif menjaga kebersihan ruang kelas, terbentuklah norma sosial yang menekankan keteraturan, tanggung jawab, serta kepatuhan terhadap aturan bersama. Disiplin ini tidak bersifat represif, melainkan lahir dari kesadaran kolektif bahwa kenyamanan belajar merupakan hasil kerja sama. Hidayati dan Prasetyo (2021) menegaskan bahwa budaya kebersihan yang dipraktikkan secara konsisten akan memperkuat solidaritas siswa sekaligus menumbuhkan kepedulian terhadap kepentingan publik. Maka, kebersihan ruang kelas berfungsi sebagai laboratorium kecil bagi pendidikan demokrasi dan tanggung jawab sosial.

Implementasi program kebersihan berbasis partisipasi menjadi strategi yang semakin relevan. Model seperti *student cleaning roster* yang menugaskan siswa secara bergilir untuk menjaga kebersihan kelas bukan hanya mengurangi beban petugas kebersihan, melainkan juga melatih

keterampilan kepemimpinan, kerja sama, serta rasa kepemilikan terhadap ruang belajar. Program *green school initiative* yang kini banyak dikembangkan di sekolah-sekolah juga menunjukkan dampak positif. Melalui program tersebut, siswa diajak terlibat aktif dalam menjaga kebersihan sekaligus mempraktikkan gaya hidup ramah lingkungan, misalnya mengurangi sampah plastik dan melakukan daur ulang (Prastowo, 2021). Inisiatif ini menghubungkan kebersihan kelas dengan agenda keberlanjutan global, sehingga relevansinya semakin luas.

Kebersihan kelas juga dapat dipandang sebagai bagian dari strategi kesehatan masyarakat. Lingkungan sekolah yang bersih akan menurunkan potensi penyebaran penyakit menular seperti influenza, diare, atau infeksi kulit. Hal ini menjadi semakin penting pascapandemi COVID-19, di mana kesadaran terhadap *public health* meningkat tajam. Program mencuci tangan sebelum dan sesudah pelajaran, menyediakan tempat sampah terpilah, serta menjaga ventilasi ruangan merupakan bentuk nyata integrasi kebersihan kelas ke dalam strategi pencegahan penyakit menular (Nguyen & Pham, 2021). Dengan cara ini, kebersihan ruang kelas tidak hanya melindungi individu, tetapi juga menjaga kesehatan kolektif komunitas sekolah.

Dimensi psikologis dari kebersihan juga tidak bisa diabaikan. Ruang kelas yang bersih, terang, dan rapi memberikan *psychological comfort* bagi siswa, menumbuhkan rasa aman serta meningkatkan motivasi belajar. Sebaliknya, ruang belajar yang kotor atau berantakan dapat menimbulkan stres, apatisme, bahkan menurunkan rasa percaya diri siswa. Spilt, Koomen, dan Thijs (2021) menegaskan bahwa kenyamanan psikologis siswa berhubungan erat dengan kualitas lingkungan fisik, termasuk tingkat kebersihan. Guru yang mampu menjaga kebersihan ruang belajar sebenarnya sedang memperkuat fondasi kesejahteraan psikologis siswa, yang pada akhirnya berimplikasi pada kualitas pembelajaran.

Tanggung jawab menjaga kebersihan kelas idealnya tidak hanya dibebankan pada siswa, tetapi juga melibatkan seluruh ekosistem sekolah.

Kepala sekolah, guru, staf, hingga orang tua perlu bersinergi dalam membangun budaya kebersihan. Kurikulum tersembunyi (*hidden curriculum*) berupa teladan guru dalam merapikan meja kerja atau mengatur bahan ajar setelah digunakan sering kali lebih efektif daripada instruksi lisan. Keteladanan ini akan memperlihatkan pada siswa bahwa kebersihan adalah nilai yang harus dihidupi, bukan sekadar slogan. Oleh karena itu, kebersihan ruang kelas sekaligus merefleksikan kualitas kepemimpinan sekolah dalam mengintegrasikan nilai ke dalam praktik sehari-hari (Jennings & Greenberg, 2019).

Konteks digital dan multikultural memberikan tantangan sekaligus peluang baru dalam manajemen kebersihan kelas. Perangkat teknologi seperti *projector*, *smartboard*, dan *tablet* memerlukan perawatan khusus agar tetap bersih dan berfungsi optimal. Pada saat yang sama, keragaman budaya siswa menghadirkan kesempatan untuk berbagi praktik terbaik mengenai kebersihan dari berbagai latar tradisi. Sekolah yang mampu mengelola kebersihan kelas dalam konteks multikultural akan memperlihatkan bahwa kebersihan adalah nilai universal yang melintasi perbedaan budaya (Nucci & Narvaez, 2020). Sinergi antara teknologi, budaya, dan kebersihan membuka jalan bagi penguatan karakter sekaligus kesiapan menghadapi tantangan abad ke-21.

Kesimpulan yang dapat dirumuskan adalah bahwa kebersihan ruang kelas merupakan penopang fundamental bagi kesehatan, kenyamanan psikologis, dan disiplin siswa. Aktivitas sederhana seperti menyapu, membersihkan meja, atau membuang sampah pada tempatnya adalah instrumen pendidikan karakter yang membentuk tanggung jawab, kepedulian sosial, serta solidaritas kolektif. Program kebersihan berbasis partisipasi dan inisiatif ramah lingkungan memperlihatkan bahwa kebersihan dapat diintegrasikan ke dalam kurikulum tersembunyi sekaligus strategi kesehatan publik. Lebih jauh, kebersihan ruang kelas adalah simbol kepedulian sekolah terhadap kesejahteraan siswa, serta refleksi kualitas kepemimpinan pendidikan. Sekolah yang menempatkan

kebersihan sebagai prioritas berarti sedang menanamkan fondasi bagi pembelajaran yang sehat, disiplin, dan berkelanjutan.

4. Integrasi Holistik untuk Lingkungan Belajar Positif

Lingkungan belajar yang positif tidak lahir dari satu faktor tunggal, melainkan hasil dari orkestrasi berbagai elemen fisik dan sosial yang saling melengkapi. Empat aspek penting—pengaturan tempat duduk, ventilasi, pencahayaan, dan kebersihan—merupakan fondasi yang jika dikelola secara terpadu akan menciptakan ekosistem belajar yang sehat, nyaman, dan inspiratif. Kursi yang fleksibel membuka ruang komunikasi yang setara, ventilasi yang baik menjaga kesehatan fisik sekaligus kejernihan kognitif, pencahayaan yang sesuai memperkuat konsentrasi, sementara kebersihan kelas menanamkan nilai disiplin serta kepedulian kolektif. Integrasi ini tidak hanya mendukung performa akademik, tetapi juga memperkuat *wellbeing* psikologis dan sosial siswa (Kim & Lim, 2022).

Pengaturan tempat duduk memiliki peran strategis dalam membentuk pola interaksi di kelas. Model tradisional yang berorientasi satu arah sering kali menempatkan guru sebagai pusat, sementara siswa menjadi penerima pasif. Sebaliknya, kursi yang fleksibel—misalnya model *U-shape* atau *cluster*—menyediakan ruang untuk komunikasi dua arah dan kolaborasi antarsiswa. Penelitian menunjukkan bahwa konfigurasi tempat duduk yang dinamis dapat meningkatkan partisipasi, meminimalkan dominasi guru, serta memberi kesempatan pada siswa untuk mengembangkan *student voice* (Han & Kemple, 2021). Ketika pengaturan ini terintegrasi dengan pencahayaan yang mendukung fokus dan ventilasi yang menjaga kesegaran ruangan, interaksi di kelas menjadi lebih hidup, egaliter, dan produktif.

Ventilasi yang baik merupakan komponen penting yang tidak dapat diabaikan. Pasokan udara segar berpengaruh langsung terhadap kapasitas konsentrasi siswa. Tingginya kadar karbon dioksida pada ruangan tertutup terbukti menurunkan kemampuan kognitif serta meningkatkan rasa kantuk, yang pada akhirnya berdampak pada kualitas pembelajaran (OECD, 2021).

Ventilasi silang melalui jendela dan pintu berhadapan mampu menghadirkan sirkulasi alami, sementara kipas angin atau *exhaust fan* mendukung ruang kelas padat siswa. Ketika ventilasi diatur harmonis dengan kebersihan kelas, maka risiko penyakit menular dapat ditekan, sehingga kehadiran siswa menjadi lebih stabil dan iklim akademik lebih kondusif.

Pencahayaan menempati posisi yang tak kalah penting sebagai instrumen psikologis dan pedagogis. Paparan cahaya alami terbukti memperbaiki ritme sirkadian, meningkatkan suasana hati, serta memperkuat motivasi siswa untuk terlibat aktif dalam pembelajaran (Wang & Degol, 2019). Lampu buatan yang memenuhi standar intensitas sekitar 300–500 *lux* membantu menjaga kenyamanan visual ketika cahaya alami tidak memadai (Richardson, Maeda, & Swan, 2020). Integrasi pencahayaan dengan pengaturan tempat duduk memungkinkan siswa membaca, menulis, atau berdiskusi tanpa hambatan visual, sementara nuansa terang yang hangat menciptakan optimisme kolektif. Pencahayaan yang dikelola bersama aspek ventilasi dan kebersihan akan memperkuat pesan simbolik bahwa ruang kelas adalah ruang yang sehat, aman, dan penuh energi positif.

Kebersihan kelas berfungsi sebagai penopang kesehatan sekaligus media pendidikan karakter. Aktivitas rutin membersihkan meja atau menyusun kursi setelah pelajaran tidak hanya menjaga ruang tetap rapi, tetapi juga menanamkan nilai tanggung jawab dan kepedulian sosial pada siswa (Rahman & Fitria, 2022). Sekolah yang menegakkan standar kebersihan tinggi terbukti memiliki angka absensi lebih rendah serta atmosfer akademik yang lebih positif (Hidayati & Prasetyo, 2021). Kebersihan yang terintegrasi dengan pencahayaan dan ventilasi membentuk ruang belajar yang bukan saja sehat secara fisik, tetapi juga kondusif bagi perkembangan moral dan sosial. Ketika keempat elemen saling mendukung, kebersihan tidak lagi dipandang sebagai aktivitas teknis, melainkan sebagai bagian dari kurikulum tersembunyi (*hidden curriculum*) yang memperkuat karakter siswa.

Integrasi holistik dari empat aspek tersebut menghadirkan pengalaman belajar yang komprehensif. Siswa tidak hanya memperoleh keterampilan akademik melalui kurikulum formal, tetapi juga mendapatkan dukungan psikologis dari ruang kelas yang nyaman, sehat, dan estetis. Keberadaan kursi yang fleksibel, ventilasi yang baik, pencahayaan yang seimbang, serta kebersihan yang konsisten menghadirkan ruang belajar yang mampu mengurangi stres, meningkatkan konsentrasi, dan memperkuat interaksi sosial. Lingkungan seperti ini menjadikan siswa lebih siap menghadapi tantangan akademik maupun sosial, karena mereka merasa didukung oleh ekosistem yang menyeluruh (Jennings & Greenberg, 2019).

Penerapan integrasi ini juga sejalan dengan visi pendidikan abad ke-21 yang menekankan keseimbangan antara pencapaian akademik dan kualitas hidup. Pendidikan tidak lagi hanya dipahami sebagai transfer pengetahuan, melainkan sebagai proses yang menyiapkan generasi untuk menghadapi kompleksitas kehidupan global. Oleh sebab itu, pengelolaan ruang belajar yang holistik perlu dipandang sebagai investasi jangka panjang. OECD (2021) menegaskan bahwa sekolah dengan kualitas lingkungan fisik yang baik cenderung menghasilkan siswa dengan tingkat motivasi, kesehatan, dan keterlibatan sosial yang lebih tinggi. Hal ini menegaskan bahwa integrasi pengaturan tempat duduk, ventilasi, pencahayaan, dan kebersihan merupakan bagian tak terpisahkan dari pendidikan yang berorientasi masa depan.

Sinergi keempat aspek juga membuka ruang bagi pengembangan praktik berkelanjutan yang mendukung agenda *green education*. Optimalisasi cahaya alami dapat mengurangi konsumsi listrik, sementara ventilasi silang alami menekan kebutuhan pendingin ruangan. Kebersihan kelas yang berbasis partisipasi dapat dikaitkan dengan praktik pengelolaan sampah ramah lingkungan, dan kursi fleksibel berbahan daur ulang mendukung kesadaran ekologis siswa (Prastowo, 2021). Integrasi ini membangun kesadaran bahwa lingkungan belajar bukan hanya ruang

akademik, tetapi juga ruang sosial yang menanamkan tanggung jawab ekologis sebagai bagian dari karakter siswa.

Kesimpulan yang dapat ditarik adalah bahwa integrasi holistik antara pengaturan tempat duduk, ventilasi, pencahayaan, dan kebersihan merupakan syarat utama terciptanya lingkungan belajar positif. Keempat aspek tersebut saling melengkapi, membentuk ekosistem yang sehat, aman, nyaman, sekaligus mendidik. Lingkungan belajar yang demikian tidak hanya mendukung pencapaian akademik, tetapi juga memperkuat kesejahteraan psikologis, sosial, dan moral siswa. Integrasi ini sekaligus menjadi wujud nyata visi pendidikan abad ke-21 yang mengedepankan keseimbangan antara performa akademik dan kualitas hidup, sehingga menghasilkan generasi yang cerdas, sehat, berkarakter, dan berdaya saing global.

C. Penempatan Sarana Pembelajaran (Papan Tulis, Media, Teknologi).

Keberhasilan pembelajaran di kelas tidak hanya ditentukan oleh kualitas materi atau metode yang digunakan guru, tetapi juga dipengaruhi secara signifikan oleh penempatan sarana pembelajaran. Posisi papan tulis, penataan media visual, hingga integrasi teknologi digital memiliki dampak langsung terhadap keterjangkauan informasi, efektivitas komunikasi instruksional, serta tingkat keterlibatan siswa. Konsep tata letak sarana pembelajaran menjadi penting karena berhubungan erat dengan ergonomi pendidikan, yaitu bagaimana siswa secara fisik dan psikologis berinteraksi dengan sarana yang tersedia di kelas (OECD, 2021).

Papan tulis sebagai instrumen klasik tetap memegang peranan fundamental meski teknologi digital berkembang pesat. Posisi papan tulis yang tepat, umumnya di bagian depan kelas pada ketinggian rata-rata 70–90 cm dari lantai, menjamin keterlihatan optimal bagi seluruh siswa. Penelitian menegaskan bahwa keterbacaan tulisan di papan memengaruhi tingkat pemahaman, konsentrasi, dan retensi informasi siswa (Mayer, 2020). Penempatan papan tulis yang terlalu tinggi akan menyulitkan siswa

dengan postur tubuh kecil atau duduk di barisan depan, sedangkan papan yang terlalu rendah berpotensi mengganggu jarak pandang siswa di barisan belakang. Guru juga memerlukan ruang gerak yang cukup di sekitar papan agar interaksi instruksional tidak terhambat.

Media pembelajaran berbasis visual seperti poster, peta, grafik, dan infografis memerlukan penempatan yang strategis untuk mendukung fungsi pedagogisnya. Media yang ditempatkan sejajar dengan garis pandang siswa lebih mudah ditangkap secara visual dibandingkan media yang dipasang terlalu tinggi atau tersembunyi di sudut ruangan. Prinsip *eye-level learning* menyatakan bahwa materi visual yang ditempatkan pada area pandangan langsung meningkatkan *engagement* sekaligus memperkuat memori visual siswa (Han & Kemple, 2021). Media yang ditempatkan secara rotasional pada papan pajangan juga menambah variasi suasana kelas, memberikan stimulus kognitif, serta memunculkan rasa kepemilikan siswa terhadap materi pembelajaran yang mereka hasilkan sendiri.

Integrasi teknologi menjadi elemen krusial dalam penataan sarana pembelajaran kontemporer. Perangkat seperti *projector*, *interactive whiteboard*, dan *smart TV* menuntut posisi yang memperhatikan visibilitas, pencahayaan, dan konektivitas. Penempatan *projector* di tengah langit-langit dengan sudut yang tepat akan mengurangi distorsi gambar, sementara layar proyeksi sebaiknya ditempatkan di area yang bebas dari sinar matahari langsung agar kualitas visual tetap tajam (Kim & Lim, 2022). Penggunaan *interactive whiteboard* perlu memperhitungkan tinggi badan rata-rata siswa, sehingga seluruh fitur dapat dijangkau ketika mereka diminta berinteraksi. Teknologi digital yang ditempatkan secara inklusif akan menciptakan ruang belajar partisipatif di mana siswa dapat menjadi subjek aktif, bukan sekadar penerima pasif informasi.

Penempatan sarana pembelajaran tidak hanya persoalan teknis, tetapi juga memiliki implikasi psikologis. Ruang kelas yang ditata dengan papan tulis di depan, media visual di sisi samping, serta teknologi di tengah

akan menghadirkan keseimbangan antara metode tradisional dan inovatif. Estetika ruang yang tertata rapi memberikan *psychological comfort* yang berkontribusi pada motivasi belajar. Richardson, Maeda, dan Swan (2020) menegaskan bahwa tata letak ruang yang memadukan elemen visual dan digital secara seimbang dapat meningkatkan *student engagement* dan menurunkan risiko distraksi. Tata letak yang kurang teratur, sebaliknya, akan menimbulkan kelelahan kognitif karena siswa harus beradaptasi dengan orientasi visual yang tidak konsisten.

Efektivitas penempatan sarana pembelajaran juga terkait erat dengan inklusivitas. Guru perlu memastikan bahwa siswa dengan kebutuhan khusus, misalnya yang memiliki keterbatasan penglihatan atau mobilitas, tetap dapat mengakses papan tulis maupun media digital. Penempatan layar proyeksi yang terlalu jauh akan menyulitkan siswa berkacamata, sementara perangkat audio yang tidak merata akan mengurangi kualitas akses bagi siswa dengan gangguan pendengaran (Nguyen & Pham, 2021). Prinsip *universal design for learning* menekankan bahwa tata letak sarana harus responsif terhadap keragaman kebutuhan siswa, sehingga setiap individu memperoleh kesempatan yang setara untuk berpartisipasi dalam proses pembelajaran.

Keterpaduan antara sarana tradisional dan teknologi digital perlu dikelola melalui pendekatan integratif. Papan tulis tetap dapat digunakan sebagai ruang spontanitas, misalnya mencatat ide siswa saat diskusi, sementara *smartboard* atau *projector* difungsikan untuk menyajikan data visual yang lebih kompleks. Guru yang mampu mengombinasikan kedua sarana ini sedang mempraktikkan *blended pedagogy*, yaitu model pengajaran yang menggabungkan kekuatan interaksi langsung dan potensi teknologi digital (Rahman & Fitria, 2022). Integrasi ini memberi ruang fleksibilitas bagi guru untuk menyesuaikan gaya mengajar sesuai kebutuhan materi maupun profil siswa.

Pengelolaan penempatan sarana pembelajaran juga harus memperhatikan aspek keamanan. Kabel listrik untuk perangkat teknologi

sebaiknya ditempatkan di jalur yang tidak dilalui siswa untuk mencegah risiko tersandung. Proyektor atau layar yang dipasang di langit-langit harus memiliki sistem penyangga yang kokoh sesuai standar keamanan sekolah. Guru juga perlu memastikan bahwa papan tulis atau layar proyeksi tidak terkena pantulan cahaya yang dapat menimbulkan *glare* dan mengganggu kenyamanan visual. Aspek keamanan ini sering terabaikan, padahal memiliki dampak besar terhadap keselamatan dan konsentrasi siswa (Hidayati & Prasetyo, 2021).

Transformasi digital dalam pendidikan menuntut guru tidak hanya memahami penempatan sarana, tetapi juga merancang strategi pemanfaatan yang bermakna. Penempatan perangkat teknologi yang optimal harus disertai dengan skenario pedagogis yang relevan, misalnya penggunaan *interactive whiteboard* untuk *collaborative learning* atau integrasi aplikasi pembelajaran berbasis *augmented reality* untuk memperkuat pemahaman konsep abstrak (OECD, 2021). Teknologi yang ditempatkan secara strategis tanpa diiringi pendekatan pedagogis yang tepat berpotensi menjadi distraksi. Oleh karena itu, guru harus mampu menyelaraskan aspek teknis dan pedagogis dalam memanfaatkan sarana pembelajaran.

Kesimpulan yang dapat dirumuskan adalah bahwa penempatan papan tulis, media, dan teknologi dalam kelas tidak dapat dipandang sekadar sebagai urusan tata ruang, melainkan sebagai bagian integral dari manajemen pembelajaran. Penempatan yang tepat menjamin keterlihatan, aksesibilitas, dan partisipasi siswa, sekaligus menghadirkan kenyamanan psikologis dan keamanan fisik. Sinergi antara sarana tradisional dan digital mencerminkan paradigma pendidikan abad ke-21 yang menekankan integrasi, inklusivitas, dan keberlanjutan. Sekolah yang mampu menata sarana pembelajaran secara holistik berarti sedang membangun ruang belajar yang tidak hanya efektif secara akademik, tetapi juga menumbuhkan karakter, kreativitas, dan kesiapan siswa menghadapi dinamika global.

1. Praktik Terbaik Integrasi Teknologi dalam Penempatan Sarana Pembelajaran

Pemanfaatan teknologi pendidikan telah berkembang pesat dan menjadi bagian yang tidak terpisahkan dari strategi pembelajaran modern. Praktik terbaik integrasi teknologi menuntut lebih dari sekadar menyediakan perangkat, tetapi juga memastikan penempatannya strategis, aksesibel, serta mendukung tujuan pedagogis. Penempatan teknologi harus didasarkan pada prinsip keterjangkauan visual, kenyamanan ergonomis, serta konektivitas yang stabil, sehingga fungsi pedagogisnya dapat tercapai secara optimal (OECD, 2021).

Salah satu praktik terbaik adalah memastikan bahwa perangkat *interactive whiteboard* ditempatkan pada posisi sentral ruang kelas yang mudah dijangkau baik oleh guru maupun siswa. Penempatan yang terlalu tinggi atau rendah akan membatasi partisipasi siswa dalam mengoperasikan perangkat tersebut. Studi menunjukkan bahwa interaksi langsung siswa dengan *interactive whiteboard* meningkatkan keterlibatan kognitif dan motivasi intrinsik (Kim & Lim, 2022). Selain itu, penempatan perangkat harus mempertimbangkan pencahayaan alami maupun buatan agar layar tidak terganggu oleh pantulan cahaya atau *glare*, yang dapat mengurangi efektivitas visual.

Projector dan layar proyeksi juga memerlukan penempatan yang terencana. Posisi proyektor ideal berada di langit-langit bagian tengah ruang kelas dengan sudut kemiringan yang tepat untuk menghindari distorsi gambar. Layar proyeksi sebaiknya dipasang pada area depan yang tidak tertutup perabot atau terhalang cahaya matahari langsung. Hal ini memastikan semua siswa, termasuk yang duduk di barisan belakang, dapat menangkap informasi visual secara jelas (Richardson, Maeda, & Swan, 2020). Penempatan proyektor portabel yang fleksibel juga semakin banyak digunakan, terutama di sekolah yang menerapkan model pembelajaran kolaboratif di mana posisi layar dapat dipindahkan sesuai kebutuhan diskusi kelompok.

Penggunaan perangkat *tablet* atau *laptop* dalam pembelajaran menuntut pengaturan tata letak kelas yang adaptif. Meja siswa perlu didesain agar memiliki ruang yang cukup untuk perangkat digital tanpa mengurangi kenyamanan dalam menulis manual. Ketersediaan stopkontak atau *charging station* yang ditempatkan secara merata di kelas menjadi praktik penting agar siswa tidak mengalami gangguan teknis selama pembelajaran berbasis teknologi (Nguyen & Pham, 2021). Selain itu, penggunaan *wireless connectivity* yang stabil harus dipastikan agar perangkat dapat terhubung ke jaringan *learning management system (LMS)* atau aplikasi kolaboratif secara lancar.

Praktik terbaik lainnya adalah memadukan teknologi dengan media konvensional secara sinergis. Papan tulis tradisional masih relevan untuk menulis catatan spontan atau menekankan poin-poin penting, sementara layar digital digunakan untuk menampilkan materi visual yang kompleks seperti simulasi sains atau grafik interaktif. Kombinasi ini dikenal sebagai *blended media approach*, yang terbukti meningkatkan pemahaman konseptual sekaligus memberi ruang bagi gaya belajar yang beragam (Rahman & Fitria, 2022). Guru yang mampu memadukan papan tulis, media visual, dan perangkat teknologi secara seimbang akan menghasilkan pengalaman belajar yang lebih kaya.

Dari perspektif inklusivitas, praktik terbaik integrasi teknologi harus memastikan bahwa semua siswa, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus, dapat mengakses sarana yang tersedia. Misalnya, perangkat *screen reader* atau subtitel otomatis dapat dipasang pada *smartboard* untuk membantu siswa tunanetra atau tunarungu memahami materi. Posisi layar harus memperhatikan garis pandang rata-rata siswa agar tidak ada kelompok yang terpinggirkan. Pendekatan ini sejalan dengan prinsip *universal design for learning* yang menekankan akses setara terhadap semua sumber belajar (Han & Kemple, 2021).

Keberhasilan integrasi teknologi juga sangat dipengaruhi oleh pelatihan guru. Penempatan teknologi yang baik tidak akan optimal tanpa

kompetensi pedagogis guru dalam menggunakannya. Guru yang terlatih mampu mengintegrasikan teknologi ke dalam strategi pembelajaran aktif, misalnya menggunakan *Kahoot!* untuk kuis interaktif atau *Google Classroom* untuk diskusi daring. Studi terbaru menegaskan bahwa keberhasilan implementasi teknologi sangat tergantung pada keterampilan pedagogis guru dalam mengintegrasikan perangkat ke dalam alur instruksional (OECD, 2021). Oleh karena itu, praktik terbaik integrasi teknologi tidak hanya berbicara tentang penempatan fisik, tetapi juga kesiapan sumber daya manusia yang mengoperasikannya.

Keamanan dan keberlanjutan menjadi dua aspek tambahan yang sering dilupakan dalam penempatan teknologi. Kabel listrik yang berserakan tidak hanya mengganggu estetika, tetapi juga berpotensi membahayakan siswa. Solusi terbaik adalah menggunakan *cable management system* atau menanam kabel di dalam dinding dan lantai. Dari sisi keberlanjutan, sekolah dapat mengadopsi perangkat hemat energi serta memaksimalkan cahaya alami untuk mengurangi konsumsi listrik. Pendekatan *green technology* dalam ruang kelas mendukung tujuan jangka panjang pendidikan berkelanjutan sekaligus memberi teladan ekologis kepada siswa (Prastowo, 2021).

Transformasi digital dalam pembelajaran menuntut sekolah untuk melihat penempatan teknologi sebagai investasi jangka panjang. Pemilihan perangkat harus didasarkan pada kebutuhan kurikulum, bukan tren sesaat. *Smart classroom* yang ideal adalah ruang di mana papan tulis, media visual, dan perangkat teknologi ditempatkan dalam tata letak ergonomis yang mendukung interaksi, kolaborasi, serta refleksi. Integrasi teknologi yang disusun berdasarkan praktik terbaik bukan hanya meningkatkan kualitas akademik, tetapi juga membangun keterampilan abad ke-21 seperti *critical thinking*, *collaboration*, *communication*, dan *creativity* (OECD, 2021).

2. Integrasi Teknologi, Standar Ergonomi, dan Kebijakan Pendidikan Nasional

Penerapan teknologi dalam ruang kelas tidak dapat dilepaskan dari prinsip-prinsip ergonomi. Standar ergonomi menekankan kesesuaian antara manusia, alat, dan lingkungan agar tercipta kondisi belajar yang nyaman, sehat, serta efisien. Penempatan perangkat seperti *projector*, *interactive whiteboard*, atau layar digital harus memperhatikan tinggi rata-rata pandangan siswa, jarak pandang ideal, serta intensitas cahaya agar tidak menimbulkan kelelahan visual. Penelitian terkini menunjukkan bahwa penggunaan perangkat digital yang tidak ergonomis berpotensi menimbulkan gangguan muskuloskeletal, sakit kepala, serta penurunan konsentrasi siswa (Nguyen & Pham, 2021). Oleh karena itu, setiap sarana teknologi yang ditempatkan di kelas perlu memenuhi standar ergonomi untuk mendukung efektivitas sekaligus menjaga kesehatan peserta didik.

Aspek ergonomi juga mencakup tata ruang dan sirkulasi. Perangkat teknologi yang dipasang di tengah kelas harus diatur agar tidak menghalangi jalur keluar-masuk siswa maupun mengurangi ruang gerak ketika terjadi kegiatan kelompok. Prinsip ini selaras dengan rekomendasi *Occupational Safety and Health Administration (OSHA)* yang menegaskan pentingnya perancangan ruang belajar yang aman, nyaman, dan bebas hambatan (Richardson et al., 2020). Penempatan stopkontak, posisi kabel listrik, dan ketinggian meja teknologi harus mengikuti standar ergonomi agar tidak menciptakan risiko kecelakaan. Konsep ergonomi dalam penempatan sarana ini sekaligus mendidik siswa tentang pentingnya lingkungan belajar yang tertata rapi dan ramah kesehatan.

Integrasi teknologi yang berbasis ergonomi juga harus dipadukan dengan kebijakan pendidikan nasional. Kurikulum Merdeka yang diterapkan di Indonesia, misalnya, menekankan pembelajaran yang berpusat pada siswa, berorientasi pada pengalaman, dan berbasis proyek. Prinsip ini membutuhkan dukungan sarana teknologi yang ditempatkan secara strategis untuk memfasilitasi interaksi kolaboratif, eksplorasi

digital, serta refleksi kritis. Kebijakan Kemendikbudristek (2022) menegaskan bahwa transformasi digital pendidikan merupakan bagian dari upaya memperluas akses dan kualitas pembelajaran di semua jenjang. Hal ini berarti sekolah tidak hanya perlu menyediakan perangkat teknologi, tetapi juga memastikan tata letaknya sesuai prinsip ergonomi agar siswa dapat menggunakan teknologi tersebut secara optimal.

Kebijakan pendidikan nasional juga menekankan pentingnya *Profil Pelajar Pancasila* yang berorientasi pada pembentukan karakter gotong royong, kemandirian, serta kreativitas. Penempatan sarana teknologi yang mendukung pembelajaran kolaboratif, seperti *smartboard* yang terjangkau bagi semua siswa, mencerminkan upaya konkret untuk mewujudkan nilai kebersamaan dalam praktik kelas. Hal ini selaras dengan pandangan Han dan Kemple (2021) yang menyatakan bahwa integrasi teknologi yang inklusif berkontribusi terhadap terciptanya solidaritas sosial di ruang kelas. Dengan kata lain, kebijakan nasional yang menekankan pembangunan karakter dapat diwujudkan melalui desain dan penempatan sarana teknologi yang ergonomis dan demokratis.

Standar ergonomi dalam penempatan teknologi juga berhubungan erat dengan prinsip pendidikan inklusif. Siswa penyandang disabilitas memerlukan akses yang setara terhadap sarana teknologi, misalnya posisi layar proyeksi yang dapat dilihat dari kursi roda atau perangkat audio yang merata untuk siswa tunarungu. Kebijakan nasional melalui Peraturan Menteri Pendidikan tentang layanan pendidikan inklusif mendorong sekolah menyediakan sarana pembelajaran yang ramah bagi semua peserta didik. Penempatan teknologi yang mempertimbangkan aspek ini merupakan wujud nyata implementasi kebijakan inklusif sekaligus praktik terbaik integrasi teknologi dalam kelas (Hidayati & Prasetyo, 2021).

Relevansi standar ergonomi dan kebijakan nasional juga terlihat pada arah kebijakan digitalisasi pendidikan di Indonesia. Program *Merdeka Belajar* tidak hanya menekankan fleksibilitas kurikulum, tetapi juga transformasi sarana pembelajaran berbasis teknologi. Sekolah yang

menerapkan penempatan teknologi sesuai standar ergonomi berarti telah mendukung implementasi kebijakan tersebut. Lebih jauh, penataan teknologi yang memperhatikan faktor kesehatan, kenyamanan, dan aksesibilitas akan meningkatkan kualitas *learning outcomes* sekaligus membangun budaya belajar yang berkelanjutan (OECD, 2021).

Penerapan praktik terbaik integrasi teknologi dengan standar ergonomi dan kebijakan nasional pada akhirnya memperkuat visi pendidikan abad ke-21. Pendidikan tidak hanya diarahkan pada pencapaian akademik, tetapi juga pada kualitas hidup siswa yang sehat, seimbang, dan berkarakter. Guru sebagai pengelola kelas memiliki peran strategis untuk memastikan bahwa setiap sarana pembelajaran, baik tradisional maupun digital, ditempatkan sesuai standar ergonomi dan sejalan dengan kebijakan pendidikan. Kombinasi ini menjadikan ruang kelas bukan sekadar tempat belajar, tetapi ekosistem yang membentuk generasi cerdas, berdaya saing global, sekaligus berkarakter luhur.

Kesimpulan yang dapat ditarik dari uraian tersebut menegaskan bahwa penempatan sarana pembelajaran, baik papan tulis, media visual, maupun teknologi digital, merupakan faktor strategis yang menentukan kualitas ekosistem belajar. Tata letak yang tepat tidak hanya memengaruhi keterlihatan dan efektivitas instruksional, tetapi juga berimplikasi pada motivasi, konsentrasi, serta kenyamanan psikologis siswa. Papan tulis tetap relevan sebagai sarana klasik yang mendukung spontanitas instruksional, media visual memperkuat daya serap memori, sementara perangkat teknologi menghadirkan ruang interaktif yang selaras dengan tuntutan pembelajaran abad ke-21.

Integrasi teknologi yang dirancang berdasarkan prinsip ergonomi menegaskan bahwa keberhasilan pemanfaatannya bukan semata-mata terletak pada ketersediaan perangkat, melainkan pada penempatan yang strategis, aman, dan inklusif. Posisi layar yang sejajar dengan pandangan siswa, ketersediaan *charging station*, hingga pengaturan kabel listrik yang aman adalah contoh bagaimana ergonomi mendukung kenyamanan

sekaligus keselamatan belajar. Prinsip *universal design for learning* memastikan bahwa seluruh siswa, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus, memperoleh akses setara terhadap sarana yang tersedia, sehingga inklusivitas dapat terwujud secara nyata.

Keterkaitan antara standar ergonomi dan kebijakan pendidikan nasional memperlihatkan bahwa penempatan sarana pembelajaran bukanlah isu teknis semata, melainkan juga bagian dari implementasi visi pendidikan nasional. Program *Merdeka Belajar* dan Profil Pelajar Pancasila mendorong terciptanya ruang kelas yang kolaboratif, adaptif, dan berbasis karakter. Guru sebagai pengelola kelas berperan vital dalam menyelaraskan aspek teknis dan pedagogis, sehingga ruang kelas tidak hanya menjadi arena transfer pengetahuan, tetapi juga laboratorium sosial dan moral yang membentuk generasi berdaya saing global, sehat, dan berkarakter.

D. Pemanfaatan Sudut Kelas

Keberhasilan pengelolaan kelas tidak hanya ditentukan oleh metode instruksional dan interaksi guru-siswa, tetapi juga dipengaruhi oleh desain ruang yang mampu mengakomodasi kebutuhan belajar yang beragam. Pemanfaatan sudut kelas menjadi strategi inovatif yang mengubah area kosong menjadi ruang fungsional untuk mendukung perkembangan kognitif, afektif, dan psikomotor siswa. Pojok baca, pojok kreativitas, pojok sains, hingga pojok konseling adalah contoh konkret bagaimana sudut ruang dapat disulap menjadi wahana yang memperkaya pengalaman belajar. Penelitian menunjukkan bahwa ruang belajar yang bervariasi dan fleksibel meningkatkan keterlibatan siswa serta memperkuat *student agency*, yakni kemampuan siswa untuk mengarahkan proses belajarnya sendiri (Han & Kemple, 2021).

Pojok baca merupakan bentuk pemanfaatan sudut kelas yang paling populer dan efektif. Sudut ini biasanya dilengkapi rak sederhana, karpet, dan koleksi buku yang disesuaikan dengan tingkat perkembangan siswa. Fungsi pojok baca bukan sekadar menyediakan bacaan tambahan,

melainkan membangun budaya literasi dan menciptakan *reading habit* sejak usia dini. OECD (2021) menegaskan bahwa akses terhadap bahan bacaan yang mudah dijangkau di sekolah berkorelasi positif dengan peningkatan motivasi membaca dan kemampuan literasi jangka panjang. Suasana pojok baca yang nyaman, santai, dan bebas tekanan turut menumbuhkan *reading for pleasure*, sebuah konsep yang terbukti berkontribusi pada pencapaian akademik lintas mata pelajaran (Clark & Teravainen-Goff, 2020).

Selain pojok baca, pemanfaatan sudut kelas juga dapat diwujudkan dalam bentuk pojok kreativitas. Area ini mendorong siswa untuk mengekspresikan ide melalui aktivitas menggambar, menulis kreatif, membangun karya seni, atau eksperimen sederhana. Prastowo (2021) menekankan bahwa ruang kreativitas di kelas berfungsi sebagai *incubator* bagi keterampilan abad ke-21, terutama *creativity* dan *innovation*. Keberadaan pojok ini memungkinkan siswa mengembangkan imajinasi sekaligus melatih keterampilan kolaboratif ketika karya mereka dipamerkan atau dikerjakan bersama. Dengan demikian, pojok kreativitas bukan sekadar ornamen dekoratif, tetapi instrumen pedagogis yang mendukung model pembelajaran berbasis proyek.

Pojok kelas juga dapat difungsikan sebagai pusat eksplorasi tematik, misalnya pojok sains atau pojok matematika. Pojok sains berisi alat peraga sederhana, mikroskop mini, atau bahan eksperimen yang aman untuk anak usia sekolah dasar. Aktivitas di area ini menstimulasi *hands-on learning* dan mendorong siswa melakukan penemuan secara mandiri. Kim dan Lim (2022) menunjukkan bahwa keterlibatan siswa dalam *exploratory corner* meningkatkan *curiosity-driven learning* yang memperkuat daya tahan kognitif terhadap materi yang abstrak. Konsep ini sejalan dengan pembelajaran berbasis *constructivism* yang menekankan peran aktif siswa dalam membangun pemahaman.

Aspek lain dari pemanfaatan sudut kelas adalah penyediaan ruang refleksi atau pojok konseling mini. Area ini difungsikan untuk membantu siswa mengelola emosi, melakukan *self-regulation*, atau sekadar

menenangkan diri ketika mengalami tekanan belajar. Jennings dan Greenberg (2019) menekankan bahwa dukungan sosial-emosional dalam kelas berpengaruh langsung pada *student well-being* dan menurunkan tingkat stres akademik. Pojok refleksi yang ditata dengan beanbag, papan ekspresi, atau *mood chart* dapat menjadi sarana bagi siswa untuk belajar mengenali dan mengomunikasikan perasaan mereka. Keberadaan ruang ini mendukung tujuan pendidikan holistik yang tidak hanya fokus pada aspek akademik, tetapi juga pada kesehatan mental siswa.

Pemanfaatan sudut kelas juga memiliki dimensi sosial yang kuat. Ketika siswa dilibatkan dalam merancang atau menghias pojok baca dan pojok kreativitas, rasa memiliki terhadap ruang kelas akan meningkat. Partisipasi ini mencerminkan prinsip *student voice* dan *student choice*, di mana siswa diberikan ruang untuk menyampaikan aspirasi dan menentukan preferensi mereka dalam pengelolaan kelas (Cook-Sather, 2020). Hasilnya, kelas tidak lagi dipandang sebagai ruang yang sepenuhnya dikendalikan guru, tetapi sebagai ekosistem belajar demokratis yang tumbuh dari kolaborasi.

Penerapan pojok kelas yang efektif perlu memperhatikan prinsip ergonomi dan aksesibilitas. Rak buku pada pojok baca misalnya, sebaiknya ditempatkan pada ketinggian yang sesuai dengan jangkauan anak sehingga tidak menimbulkan risiko keselamatan. Area duduk harus mempertimbangkan kenyamanan postur tubuh agar tidak menghambat konsentrasi. Nguyen dan Pham (2021) menekankan bahwa aspek ergonomi ruang belajar memiliki kaitan erat dengan *cognitive load*, di mana kondisi fisik yang tidak nyaman dapat meningkatkan beban kognitif siswa sehingga mengganggu pemahaman. Hal ini menunjukkan bahwa penataan pojok kelas bukan sekadar masalah estetika, tetapi bagian integral dari strategi pembelajaran yang efektif.

Kebijakan pendidikan nasional di Indonesia melalui Kurikulum Merdeka menekankan pentingnya pembelajaran berbasis projek dan *student-centered learning*. Pojok kelas secara praktis mendukung kebijakan ini karena memberi ruang bagi siswa untuk mengeksplorasi,

berkolaborasi, dan berefleksi di luar pola belajar tradisional. Kemendikbudristek (2022) menegaskan bahwa sekolah harus menciptakan lingkungan yang memfasilitasi profil Pelajar Pancasila yang berkarakter, bernalar kritis, kreatif, dan gotong royong. Sudut kelas yang dimanfaatkan sebagai pojok tematik dapat menjadi wahana konkret untuk menginternalisasikan nilai-nilai tersebut dalam rutinitas belajar sehari-hari.

Transformasi digital juga memberi peluang baru dalam pemanfaatan sudut kelas. Pojok baca kini dapat diperkaya dengan *digital library corner* yang memuat tablet atau e-reader berisi buku elektronik. Pojok kreativitas dapat dilengkapi perangkat *digital drawing* atau aplikasi desain sederhana yang memberi pengalaman belajar hibrida antara fisik dan digital. OECD (2021) mencatat bahwa integrasi teknologi secara terarah meningkatkan *student engagement* serta memperluas kesempatan belajar di luar batas ruang kelas tradisional. Hal ini menunjukkan bahwa sudut kelas tidak harus dipandang sebagai ruang analog, tetapi bisa menjadi jembatan menuju era *blended learning*.

Uraian ini menegaskan bahwa pemanfaatan sudut kelas, baik sebagai pojok baca, pojok kreativitas, pojok sains, maupun pojok refleksi, merupakan strategi manajemen kelas yang kaya manfaat pedagogis, psikologis, sosial, dan kultural. Sudut kelas menghadirkan peluang untuk menanamkan budaya literasi, menumbuhkan kreativitas, mendorong eksplorasi ilmiah, sekaligus mendukung kesehatan mental siswa. Keberadaan pojok tersebut juga selaras dengan prinsip kebijakan pendidikan nasional dan tuntutan pembelajaran abad ke-21 yang menekankan integrasi teknologi, inklusivitas, serta pembelajaran yang berpusat pada siswa.

1. Pemanfaatan Sudut Kelas, Standar Ergonomi, dan Pendidikan Inklusif

Efektivitas pemanfaatan sudut kelas tidak dapat dilepaskan dari prinsip ergonomi, yakni kesesuaian antara karakteristik fisik siswa dengan

desain sarana pembelajaran yang digunakan. Setiap pojok kelas, baik itu pojok baca maupun pojok kreativitas, sebaiknya memperhatikan tinggi rak, pencahayaan, sirkulasi udara, serta tata letak kursi atau alas duduk agar selaras dengan kemampuan motorik dan kenyamanan tubuh anak. OECD (2021) menegaskan bahwa lingkungan belajar yang sesuai standar ergonomi mendorong *cognitive engagement* karena siswa dapat berkonsentrasi tanpa terganggu faktor fisik yang melelahkan. Rak buku yang terlalu tinggi atau meja kreativitas yang terlalu rendah berisiko menimbulkan ketidaknyamanan, bahkan cedera, sekaligus mengurangi motivasi untuk memanfaatkan sudut tersebut secara optimal.

Prinsip ergonomi juga mencakup aspek visual dan auditori. Pojok baca, misalnya, memerlukan pencahayaan alami yang cukup atau lampu dengan intensitas 300–500 lux agar siswa tidak mengalami kelelahan mata. Penelitian Kim dan Lim (2022) menunjukkan bahwa pencahayaan yang sesuai standar tidak hanya meningkatkan keterbacaan, tetapi juga memperbaiki *mood* belajar siswa. Pada pojok kreativitas, ruang gerak harus cukup leluasa agar siswa dapat beraktivitas tanpa hambatan, sementara posisi meja atau papan display perlu sejajar dengan tinggi pandang rata-rata anak. Hal ini menegaskan bahwa ergonomi tidak sekadar persoalan teknis, melainkan bagian integral dari strategi pedagogis untuk menjaga keseimbangan antara kesehatan fisik dan efektivitas belajar.

Keterkaitan pemanfaatan sudut kelas dengan pendidikan inklusif terlihat jelas ketika guru merancang pojok yang dapat diakses semua siswa, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus. Prinsip *universal design for learning* menekankan bahwa setiap elemen kelas harus memungkinkan akses setara bagi siswa dengan perbedaan kemampuan fisik, kognitif, maupun sensorik (Han & Kemple, 2021). Pada pojok baca, misalnya, penempatan rak buku harus memungkinkan siswa pengguna kursi roda menjangkau koleksi bacaan tanpa hambatan. Pojok kreativitas dapat dilengkapi *adaptive tools* seperti gunting dengan pegangan khusus atau papan magnetik untuk mendukung siswa dengan keterbatasan motorik halus.

Aspek inklusivitas juga menyentuh dimensi psikologis. Pojok refleksi atau pojok konseling mini dapat dirancang sebagai ruang aman (*safe space*) di mana siswa merasa diterima tanpa diskriminasi. Jennings dan Greenberg (2019) menegaskan bahwa inklusivitas emosional memperkuat *student well-being* sekaligus menumbuhkan rasa kebersamaan di kelas. Papan ekspresi atau *mood chart* yang mudah dipahami oleh siswa tunarungu atau tunagrahita ringan merupakan contoh konkret bagaimana prinsip inklusif diterapkan. Hal ini memperlihatkan bahwa pemanfaatan sudut kelas tidak hanya memberi manfaat akademik, tetapi juga memperkuat dimensi sosial dan emosional dari pendidikan.

Kebijakan pendidikan nasional Indonesia juga telah menekankan pentingnya integrasi prinsip inklusivitas dalam setiap aspek pembelajaran. Kurikulum Merdeka dan kebijakan Profil Pelajar Pancasila menempatkan keberagaman sebagai kekuatan, sehingga setiap pojok kelas harus mencerminkan semangat kebersamaan, gotong royong, dan akses setara (Kemendikbudristek, 2022). Guru dapat melibatkan siswa dari berbagai latar belakang untuk berkontribusi menghias atau mengelola pojok kelas, sehingga tercipta ruang belajar yang demokratis. Prastowo (2021) menambahkan bahwa keterlibatan siswa dalam mengelola ruang belajar meningkatkan rasa memiliki, memperkuat solidaritas, serta menumbuhkan budaya inklusif sejak dini.

Integrasi standar ergonomi dan prinsip inklusif dalam pemanfaatan sudut kelas juga memiliki implikasi jangka panjang terhadap kesehatan dan prestasi belajar. Nguyen dan Pham (2021) menunjukkan bahwa lingkungan kelas yang ramah tubuh dan ramah perbedaan meningkatkan *learning outcomes* sekaligus mengurangi risiko kelelahan kognitif. Artinya, ketika guru merancang pojok baca yang nyaman dan pojok kreativitas yang mudah diakses semua siswa, mereka bukan hanya sedang menata ruang fisik, tetapi juga sedang membangun ekosistem pembelajaran yang sehat, adil, dan berkelanjutan.

Pemanfaatan sudut kelas hanya akan mencapai esensi pedagogisnya jika diselaraskan dengan standar ergonomi dan prinsip pendidikan inklusif.

Ergonomi memastikan setiap sudut kelas dirancang sesuai kenyamanan dan kesehatan fisik siswa, sementara inklusivitas menjamin semua siswa, tanpa terkecuali, dapat mengakses dan menikmati manfaatnya. Integrasi kedua prinsip ini mendukung tujuan pendidikan nasional untuk mencetak peserta didik yang tidak hanya cerdas secara akademik, tetapi juga sehat secara fisik, sejahtera secara emosional, dan berkarakter sosial yang kuat.

2. Pemanfaatan Sudut Kelas dan Kebijakan *Merdeka Belajar*

Gagasan *Merdeka Belajar* yang dicanangkan Kemendikbudristek menekankan paradigma baru pendidikan yang lebih fleksibel, kontekstual, dan berpusat pada siswa. Prinsip ini sejalan dengan pemanfaatan sudut kelas yang memberi ruang alternatif bagi peserta didik untuk belajar sesuai minat, ritme, dan gaya belajarnya. Sudut baca, pojok kreativitas, maupun pojok refleksi mencerminkan implementasi nyata pembelajaran berdiferensiasi yang menjadi inti dari *Merdeka Belajar*, yakni memastikan setiap siswa memperoleh kesempatan untuk berkembang berdasarkan potensi uniknya (Kemendikbudristek, 2022).

Orientasi *student-centered learning* dalam kebijakan *Merdeka Belajar* juga tampak pada bagaimana sudut kelas memberi ruang bagi siswa untuk mengeksplorasi secara mandiri. Pojok sains, misalnya, memungkinkan siswa melakukan eksperimen sederhana tanpa harus menunggu instruksi langsung dari guru. Hal ini mendukung terciptanya profil Pelajar Pancasila yang bernalar kritis, kreatif, dan mandiri. OECD (2021) mencatat bahwa lingkungan belajar yang memberi kebebasan eksplorasi mendorong *agency* siswa, yaitu kemampuan untuk mengambil keputusan dan bertanggung jawab terhadap proses belajarnya sendiri.

Pemanfaatan sudut kelas juga sejalan dengan dimensi gotong royong dalam Profil Pelajar Pancasila. Saat siswa bersama-sama mengelola pojok baca atau pojok kreativitas, tercipta kolaborasi yang memperkuat solidaritas sosial. Aktivitas semacam ini bukan hanya meningkatkan keterampilan kerja sama, tetapi juga menanamkan nilai kebersamaan dan kepedulian. Prastowo (2021) menegaskan bahwa *learning corner* yang

dikelola secara kolaboratif mampu menumbuhkan *sense of belonging* siswa terhadap kelas, yang selaras dengan nilai gotong royong yang diarusutamakan dalam *Merdeka Belajar*.

Kebijakan *Merdeka Belajar* juga menekankan pentingnya pembelajaran berbasis projek sebagai wahana untuk menghubungkan teori dengan praktik. Sudut kelas dapat berfungsi sebagai ruang miniatur bagi pelaksanaan projek tematik, misalnya pojok lingkungan yang dikelola siswa untuk mengamati daur ulang, atau pojok teknologi yang digunakan untuk mengembangkan karya digital sederhana. Penelitian Rahman dan Fitria (2022) menunjukkan bahwa *project-based learning* lebih efektif ketika didukung sarana fisik yang memungkinkan siswa bereksperimen secara langsung. Keberadaan pojok kelas yang dirancang sesuai kebutuhan projek memperkuat implementasi prinsip ini.

Transformasi digital yang menjadi bagian dari agenda *Merdeka Belajar* juga dapat diintegrasikan ke dalam desain sudut kelas. Pojok baca kini dapat diperluas dengan *digital library corner*, sedangkan pojok kreativitas bisa diperkaya perangkat *digital drawing* atau *coding kit*. Richardson, Maeda, dan Swan (2020) menekankan bahwa integrasi teknologi ke dalam ruang belajar fisik mendorong keterlibatan kognitif sekaligus memperluas akses pengetahuan. Artinya, pemanfaatan sudut kelas bukan hanya memenuhi aspek tradisional, tetapi juga menjadi wahana untuk mengimplementasikan literasi digital sebagaimana ditekankan dalam kebijakan nasional.

Pemanfaatan sudut kelas merupakan manifestasi konkret dari semangat *Merdeka Belajar* yang menekankan fleksibilitas, partisipasi aktif, dan keberpihakan pada kebutuhan siswa. Sudut kelas bukan sekadar ruang tambahan, tetapi instrumen strategis untuk menumbuhkan literasi, kreativitas, solidaritas, serta literasi digital, sekaligus mendukung terwujudnya Profil Pelajar Pancasila. Integrasi antara desain ruang kelas, standar ergonomi, prinsip inklusif, dan kebijakan *Merdeka Belajar* membentuk fondasi ekosistem belajar yang sehat, demokratis, dan berorientasi masa depan.

3. Best Practices Pemanfaatan Sudut Kelas

a. Perencanaan Sudut Kelas Berbasis Kebutuhan Siswa

Langkah awal yang perlu dilakukan adalah pemetaan kebutuhan belajar siswa berdasarkan minat, gaya belajar, dan profil perkembangan. Guru dapat menggunakan asesmen diagnostik sederhana untuk mengetahui kecenderungan literasi, numerasi, seni, atau sains pada peserta didik. Hasil pemetaan ini kemudian menjadi dasar penentuan jenis sudut kelas, misalnya pojok baca, pojok kreativitas, pojok refleksi, atau pojok teknologi. Pendekatan ini sejalan dengan prinsip *differentiated instruction* yang ditekankan dalam *Merdeka Belajar* (Kemendikbudristek, 2022).

b. Desain Ergonomis dan Aman

Setiap sudut kelas harus memenuhi standar ergonomi agar siswa merasa nyaman secara fisik maupun psikologis. Rak buku pada pojok baca ditempatkan setinggi rata-rata jangkauan tangan anak, kursi atau alas duduk disesuaikan dengan tinggi badan, serta pencahayaan dijaga pada intensitas ideal 300–500 lux (Kim & Lim, 2022). Pada pojok kreativitas, meja kerja sebaiknya memiliki ketinggian yang sesuai dengan postur siswa agar tidak menimbulkan kelelahan muskuloskeletal. Semua kabel listrik perangkat teknologi dikelola dengan *cable management system* untuk mencegah risiko tersandung (Hidayati & Prasetyo, 2021).

c. Prinsip Inklusivitas

Pojok kelas harus dirancang agar dapat diakses oleh semua siswa, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus. Rak buku dibuat rendah untuk menjangkau siswa pengguna kursi roda, media visual ditempatkan sejajar pandangan untuk siswa dengan keterbatasan penglihatan, dan perangkat audio diperkuat agar siswa tunarungu tetap mendapatkan informasi yang memadai. Penggunaan *assistive technology* seperti *screen reader* pada pojok digital dapat menjadi solusi tambahan (Nguyen & Pham, 2021).

d. Kolaborasi dalam Pengelolaan

Keberlanjutan sudut kelas akan lebih terjamin bila dikelola secara kolaboratif antara guru dan siswa. Jadwal piket kebersihan pojok baca, rotasi karya pada pojok kreativitas, atau giliran memimpin diskusi di pojok refleksi dapat menumbuhkan rasa kepemilikan (*sense of belonging*). Prastowo (2021) menegaskan bahwa partisipasi aktif siswa dalam mengelola lingkungan belajar memperkuat keterampilan gotong royong sekaligus mendukung nilai Profil Pelajar Pancasila.

e. Integrasi Teknologi secara Bermakna

Sudut kelas perlu memanfaatkan teknologi secara strategis untuk memperluas akses pembelajaran. Pojok baca dapat dilengkapi *digital library corner* melalui tablet yang berisi e-book, sementara pojok kreativitas bisa diperkaya dengan *digital drawing board* atau *coding kit*. Koneksi internet yang stabil dan aman menjadi prasyarat agar teknologi benar-benar mendukung tujuan pedagogis, bukan menjadi distraksi (Richardson, Maeda, & Swan, 2020).

f. Keterpaduan dengan Kurikulum dan Projek

Sudut kelas sebaiknya diintegrasikan ke dalam kegiatan projek sebagaimana ditekankan pada *project-based learning* dalam *Merdeka Belajar*. Pojok lingkungan, misalnya, dapat dijadikan laboratorium mini untuk projek daur ulang, sedangkan pojok teknologi dapat mendukung projek inovasi digital sederhana. Rahman dan Fitria (2022) menunjukkan bahwa projek yang difasilitasi oleh sarana fisik kelas lebih mampu meningkatkan keterampilan kritis dan kreatif siswa.

g. Monitoring, Refleksi, dan Evaluasi

Guru perlu melakukan refleksi rutin terhadap efektivitas sudut kelas. Refleksi mencakup observasi keterlibatan siswa, kualitas hasil karya, serta kenyamanan penggunaan sudut. Siswa juga dapat dilibatkan melalui *student voice*, misalnya dengan memberi masukan terkait desain atau aktivitas pojok. Pendekatan reflektif ini memperkuat siklus perbaikan

berkelanjutan sebagaimana ditekankan oleh Jennings dan Greenberg (2019) mengenai pentingnya *reflective teaching*.

h. Dukungan Kepemimpinan Sekolah dan Orang Tua

Keberhasilan pemanfaatan sudut kelas membutuhkan dukungan kepala sekolah serta keterlibatan orang tua. Kepala sekolah dapat memfasilitasi pengadaan sarana dan memberikan ruang inovasi, sementara orang tua dapat menyumbang buku, bahan kreatif, atau mendukung kegiatan pojok kelas di rumah. OECD (2021) menegaskan bahwa keberhasilan reformasi pendidikan dipengaruhi oleh sinergi antara guru, sekolah, dan keluarga.

Pemanfaatan sudut kelas menjadi praktik terbaik ketika dirancang berbasis kebutuhan siswa, memenuhi standar ergonomi, menjunjung inklusivitas, dikelola secara kolaboratif, memanfaatkan teknologi secara bermakna, dan diintegrasikan dalam kurikulum *Merdeka Belajar*. Pengelolaan yang reflektif serta dukungan dari ekosistem sekolah dan keluarga memperkuat peran sudut kelas sebagai ruang strategis yang menumbuhkan literasi, kreativitas, solidaritas sosial, dan karakter. Melalui praktik terbaik ini, sudut kelas bukan sekadar tambahan dekorasi, tetapi bagian integral dari transformasi pendidikan menuju pembelajaran yang holistik, demokratis, dan berkelanjutan.

E. Kelas Ramah Anak Dan Inklusif

Kelas ramah anak dibangun atas dasar penghormatan terhadap hak peserta didik untuk belajar dalam suasana aman, nyaman, dan bermartabat. Prinsip ini menekankan bahwa pendidikan harus berpihak pada kepentingan terbaik anak sebagaimana ditekankan UNICEF (2020), sehingga ruang belajar bukan hanya tempat transfer pengetahuan, melainkan ekosistem yang memfasilitasi perkembangan akademik, emosional, sosial, dan moral. Pendidikan inklusif memperluas prinsip tersebut dengan menjamin akses setara bagi seluruh anak tanpa diskriminasi, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus, sebagaimana ditegaskan Ainscow (2020). Integrasi kedua konsep ini

menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan diukur dari kemampuan kelas untuk merangkul keberagaman dan memperlakukan setiap siswa sebagai subjek yang aktif dan berharga.

Implementasi kelas ramah anak dan inklusif menuntut transformasi peran guru. Guru tidak lagi semata penyampai materi, melainkan fasilitator yang memastikan seluruh anak terlibat dalam proses belajar secara adil. Spilt, Koomen, dan Thijs (2021) menunjukkan bahwa kelas yang ramah dan inklusif meningkatkan *student engagement*, motivasi belajar, serta menurunkan perilaku agresif. Strategi pedagogis adaptif seperti *differentiated instruction* (Tomlinson, 2021) dan *universal design for learning* (Meyer, Rose, & Gordon, 2019) memberi ruang bagi setiap anak untuk berkembang sesuai potensi masing-masing. Kualitas relasi emosional antara guru dan siswa juga berperan penting, sebagaimana diuraikan Jennings dan Greenberg (2019), karena iklim sosial yang hangat menumbuhkan rasa aman sekaligus mendukung keterampilan sosial-emosional.

Konsep kelas ramah anak dan inklusif menemukan relevansi kuat dalam kebijakan *Merdeka Belajar*. Pendekatan ini memberi ruang otonomi bagi guru untuk merancang pembelajaran yang kontekstual, berpihak pada siswa, sekaligus menginternalisasikan nilai-nilai Profil Pelajar Pancasila (Kemendikbudristek, 2022). Lingkungan belajar yang dirancang inklusif terbukti mengurangi kesenjangan prestasi dan meningkatkan kesejahteraan siswa (OECD, 2021). Meskipun tantangan seperti keterbatasan kompetensi guru dan fasilitas masih menjadi hambatan (Sari & Rahmawati, 2021), refleksi berkelanjutan dan dukungan kebijakan dapat memperkuat implementasinya. Kelas ramah anak pada akhirnya bukan sekadar ruang belajar, tetapi fondasi peradaban yang menumbuhkan generasi berkarakter, toleran, dan siap menghadapi tantangan global.

1. Dimensi Fisik dan Ergonomis

Desain fisik ruang kelas merupakan salah satu fondasi utama bagi terciptanya suasana ramah anak yang benar-benar mendukung pembelajaran. Ruang kelas bukan hanya wadah aktivitas kognitif, tetapi

juga lingkungan hidup sehari-hari bagi siswa yang menghabiskan sebagian besar waktunya di sekolah. Karena itu, penataan fisik yang selaras dengan prinsip ergonomi menjadi syarat mutlak agar siswa dapat belajar dengan aman, nyaman, dan produktif. Penyesuaian ukuran kursi dan meja dengan tinggi badan anak, misalnya, terbukti meminimalisasi risiko gangguan muskuloskeletal yang berhubungan dengan postur tubuh sekaligus meningkatkan konsentrasi belajar. Penelitian Kim dan Lim (2022) menunjukkan bahwa siswa yang menggunakan perabotan ergonomis memiliki tingkat kelelahan fisik lebih rendah dan kemampuan fokus yang lebih tinggi dibandingkan siswa yang duduk pada kursi dan meja yang tidak sesuai dengan proporsi tubuh mereka.

Ketersediaan sarana utama seperti papan tulis, rak buku, serta media pembelajaran lainnya juga harus ditata berdasarkan prinsip ergonomi. Guru dan perancang ruang kelas perlu memastikan bahwa semua fasilitas dapat diakses secara mudah, termasuk oleh siswa yang menggunakan kursi roda atau memiliki keterbatasan gerak. Pendekatan ini sejalan dengan gagasan *universal design for learning* yang menekankan bahwa desain ruang belajar harus responsif terhadap keragaman kebutuhan siswa. Ainscow (2020) menegaskan bahwa aksesibilitas fisik merupakan prasyarat penting bagi terwujudnya pendidikan inklusif, karena keterbatasan fisik yang tidak diantisipasi oleh desain ruang dapat menjadi penghalang serius bagi partisipasi penuh anak dalam pembelajaran. Dengan demikian, dimensi ergonomis tidak hanya berkaitan dengan kenyamanan, tetapi juga menyangkut keadilan sosial dan inklusivitas.

Ventilasi udara merupakan aspek krusial lain yang menentukan kualitas ruang kelas ramah anak. Udara segar yang mengalir melalui ventilasi yang baik terbukti meningkatkan kadar oksigen di dalam kelas dan berkontribusi langsung pada kesehatan serta fungsi kognitif siswa. Nguyen dan Pham (2021) menunjukkan bahwa kualitas udara dalam ruang belajar berhubungan erat dengan daya konsentrasi, tingkat kelelahan, dan bahkan performa akademik anak. Kelas yang pengap dan minim sirkulasi

udara tidak hanya mengurangi kenyamanan, tetapi juga dapat meningkatkan risiko penyebaran penyakit menular. Oleh sebab itu, rancangan ruang belajar idealnya memperhatikan orientasi bangunan, ukuran jendela, serta penggunaan ventilasi silang yang memungkinkan perputaran udara secara optimal. Penerapan teknologi penyaring udara atau *air purifier* juga dapat dipertimbangkan, khususnya di wilayah perkotaan dengan tingkat polusi tinggi.

Pencahayaan merupakan dimensi fisik yang tidak kalah penting dalam menunjang suasana belajar. Paparan cahaya alami telah lama diketahui berdampak positif pada ritme sirkadian, yang mengatur siklus tidur dan bangun anak. Wang dan Degol (2019) menemukan bahwa siswa yang belajar di ruang dengan akses cahaya matahari cukup menunjukkan tingkat stres lebih rendah dan capaian akademik lebih baik dibandingkan mereka yang belajar di ruang gelap atau minim pencahayaan alami. Optimalisasi pencahayaan alami dapat dilakukan melalui jendela besar, penggunaan tirai tipis, atau skylight yang memungkinkan cahaya matahari masuk tanpa menimbulkan silau. Namun, pencahayaan buatan tetap diperlukan untuk memastikan ketersediaan cahaya yang konsisten sepanjang hari. Intensitas pencahayaan perlu diatur agar tidak terlalu terang atau terlalu redup, sebab keduanya dapat menimbulkan ketidaknyamanan visual dan kelelahan mata.

Aspek pencahayaan menjadi lebih kompleks ketika mempertimbangkan kebutuhan siswa dengan kondisi visual tertentu. Siswa dengan gangguan penglihatan memerlukan pencahayaan yang lebih stabil dan terkontrol agar dapat belajar secara optimal. Oleh karena itu, guru dan pengelola sekolah dituntut memahami bahwa pencahayaan bukan hanya persoalan teknis, tetapi juga instrumen pedagogis yang mendukung tercapainya tujuan inklusif. Richardson, Maeda, dan Swan (2020) menekankan bahwa pencahayaan yang dirancang adaptif mampu menciptakan suasana emosional yang kondusif, misalnya cahaya hangat yang mendukung interaksi sosial atau cahaya netral yang memfasilitasi

aktivitas membaca. Hal ini memperlihatkan bahwa dimensi pencahayaan tidak hanya berkaitan dengan kesehatan fisik, tetapi juga berimplikasi pada pembentukan iklim psikologis di kelas.

Kelas ramah anak perlu pula memperhatikan aspek keamanan fisik yang mendukung kenyamanan emosional siswa. Rasa aman merupakan prasyarat bagi setiap anak untuk dapat belajar secara efektif. Hidayati dan Prasetyo (2021) menegaskan bahwa desain ruang kelas yang memperhatikan aspek ergonomis, seperti jalur evakuasi yang jelas, sudut-sudut ruangan yang tidak tajam, serta perabotan yang stabil dan kokoh, mampu menumbuhkan perasaan dihargai dan diterima. Perasaan ini kemudian berkontribusi pada pembentukan iklim belajar positif yang mendukung motivasi intrinsik dan partisipasi aktif anak. Dari perspektif psikologi pendidikan, lingkungan fisik yang aman berfungsi sebagai *secure base* yang memungkinkan anak mengambil risiko intelektual, seperti mencoba hal baru atau mengemukakan pendapat tanpa takut ditolak.

Dimensi ergonomis ruang kelas tidak bisa dilepaskan dari perkembangan teknologi pembelajaran modern. Perangkat digital seperti *smartboard*, proyektor, dan komputer harus ditempatkan pada posisi yang mendukung visibilitas seluruh siswa. Penelitian Prastowo (2021) menyoroti bahwa penempatan teknologi pembelajaran yang tidak ergonomis dapat mengurangi efektivitas instruksional dan bahkan menimbulkan hambatan baru, terutama bagi siswa dengan keterbatasan fisik. Sebaliknya, integrasi teknologi yang didesain secara ergonomis mampu meningkatkan interaktivitas pembelajaran sekaligus mengakomodasi gaya belajar beragam. Hal ini sejalan dengan agenda pendidikan abad ke-21 yang menekankan literasi digital dan kolaborasi berbasis teknologi.

Aspek fisik dan ergonomis kelas juga memiliki keterkaitan erat dengan pendidikan karakter. Ketika anak menemukan bahwa ruang belajarnya tertata rapi, aman, dan inklusif, mereka belajar untuk

menghargai keteraturan, kepedulian, serta tanggung jawab sosial. Nucci dan Narvaez (2020) menjelaskan bahwa lingkungan belajar yang menanamkan nilai-nilai melalui pengalaman sehari-hari berkontribusi besar terhadap pembentukan moral siswa. Kelas yang bersih, terang, dan tertata rapi tidak hanya mencerminkan kepedulian guru, tetapi juga mengajarkan anak tentang pentingnya menjaga ruang bersama. Dalam konteks ini, desain fisik ruang kelas berfungsi sebagai *hidden curriculum* yang menanamkan nilai-nilai etika dan disiplin.

Relevansi dimensi fisik dan ergonomis semakin mengemuka ketika dikaitkan dengan kebijakan pendidikan nasional. Kebijakan *Merdeka Belajar* yang dicanangkan pemerintah Indonesia menekankan pentingnya menciptakan lingkungan belajar yang fleksibel, inklusif, dan berorientasi pada kebutuhan peserta didik. OECD (2021) juga menyoroti bahwa kualitas fisik ruang belajar merupakan salah satu indikator keberhasilan sistem pendidikan modern karena berhubungan langsung dengan kesejahteraan siswa dan keberlanjutan proses belajar. Implementasi standar ergonomis di ruang kelas Indonesia karenanya harus dipandang sebagai bagian dari strategi jangka panjang dalam meningkatkan mutu pendidikan sekaligus mempersiapkan generasi yang sehat, tangguh, dan kompetitif di tingkat global.

2. Dimensi Psikososial dan Relasional

Lingkungan psikososial merupakan fondasi utama bagi terbentuknya kelas ramah anak, karena di dalamnya tercermin kualitas interaksi antarindividu yang memengaruhi kenyamanan, keamanan, serta perkembangan emosional siswa. Guru berperan sebagai pengatur iklim emosional yang hangat, penuh empati, dan menghargai setiap individu tanpa diskriminasi. Hal ini sejalan dengan pandangan Jennings dan Greenberg (2019) yang menegaskan bahwa kapasitas guru dalam *social and emotional learning* menjadi prasyarat penting agar siswa mampu mengembangkan keterampilan regulasi emosi, empati, serta interaksi sosial yang sehat. Lingkungan kelas yang mengedepankan aspek

psikososial bukan hanya mendukung proses akademik, tetapi juga membentuk ketahanan mental siswa sehingga mereka lebih siap menghadapi tantangan kehidupan sehari-hari.

Iklim psikososial yang positif mencerminkan adanya rasa aman, baik secara emosional maupun sosial, bagi seluruh peserta didik. Anak yang merasa aman lebih berani mengemukakan pendapat, mencoba strategi belajar baru, serta berpartisipasi aktif dalam diskusi kelas. Studi yang dilakukan Spilt, Koomen, dan Thijs (2021) menunjukkan bahwa persepsi siswa terhadap dukungan emosional dari guru berkorelasi erat dengan keterlibatan belajar dan kesejahteraan psikologis mereka. Oleh sebab itu, guru dituntut mengembangkan kepekaan terhadap kebutuhan emosional anak, termasuk memberi respons tepat ketika siswa menghadapi kesulitan akademik maupun sosial. Kepekaan ini bukan hanya bentuk kepedulian individual, melainkan strategi pedagogis yang memelihara ekosistem kelas agar tetap kondusif.

Relasi positif antara guru dan siswa menjadi indikator utama dari keberhasilan kelas ramah anak. Guru yang komunikatif, terbuka, serta bersedia mendengarkan aspirasi siswa menciptakan ruang interaksi yang sehat. Praktik ini membangun *sense of belonging* atau rasa memiliki yang membuat siswa merasa kelas adalah bagian dari dirinya. Roorda et al. (2021) menekankan bahwa hubungan guru–siswa yang hangat berpengaruh signifikan terhadap motivasi intrinsik, keterlibatan belajar, serta capaian akademik jangka panjang. Rasa keterhubungan ini menjadikan kelas bukan sekadar ruang belajar, tetapi juga ruang tumbuh di mana anak membangun identitas sosial, moral, dan akademik.

Penerapan kelas inklusif menuntut guru menumbuhkan budaya saling menghargai, di mana perbedaan tidak lagi dipandang sebagai hambatan melainkan sebagai sumber kekayaan belajar. Anak-anak dengan latar belakang sosial ekonomi beragam, kondisi fisik yang berbeda, maupun kemampuan kognitif yang bervariasi, perlu merasakan bahwa mereka diterima sepenuhnya. Ainscow (2020) menegaskan bahwa

penghapusan stigma terhadap keberagaman merupakan inti dari pendidikan inklusif. Hal ini dapat diwujudkan melalui strategi pedagogis diferensiasi, penyediaan sarana belajar adaptif, serta penguatan nilai toleransi dalam kegiatan sehari-hari di kelas. Guru berfungsi sebagai teladan yang memperlihatkan bagaimana menghormati perbedaan, sehingga siswa belajar mempraktikkan hal serupa dalam interaksi sosial mereka.

Kualitas iklim relasional dalam kelas juga dipengaruhi oleh dinamika interaksi antarsiswa. Hubungan teman sebaya memainkan peran penting dalam perkembangan sosial anak, karena menjadi ruang untuk berlatih kerja sama, resolusi konflik, serta keterampilan komunikasi. Wentzel dan Muenks (2020) menunjukkan bahwa relasi positif antar teman sebaya berkontribusi pada peningkatan motivasi akademik sekaligus pembentukan karakter prososial. Guru memiliki tanggung jawab untuk memfasilitasi terciptanya hubungan sebaya yang sehat, misalnya melalui kegiatan kelompok, proyek kolaboratif, atau diskusi reflektif yang mendorong empati dan solidaritas.

Dimensi psikososial tidak dapat dilepaskan dari aspek emosional yang menjadi bagian integral dari pembelajaran. Anak-anak membutuhkan pengakuan terhadap perasaan mereka, baik berupa kegembiraan, kekecewaan, maupun kecemasan. Ketika guru memberi ruang bagi ekspresi emosional, anak belajar mengenali dan mengelola perasaannya dengan lebih baik. Brackett et al. (2019) menekankan pentingnya *emotional intelligence* pada guru untuk menciptakan iklim kelas yang sehat. Guru yang mampu mengekspresikan empati, mengendalikan emosi negatif, serta memberikan dukungan emosional akan membantu siswa mengembangkan ketahanan psikologis dan rasa percaya diri.

Konteks pembelajaran abad ke-21 yang menekankan kolaborasi, komunikasi, kreativitas, dan berpikir kritis semakin memperkuat urgensi dimensi psikososial. Lingkungan kelas yang ramah anak harus mampu menumbuhkan kepercayaan diri siswa untuk berpartisipasi aktif serta

memberi ruang bagi mereka untuk mengeksplorasi ide-ide baru tanpa takut disalahkan. OECD (2021) menyoroti bahwa kelas yang sehat secara psikososial tidak hanya meningkatkan prestasi akademik, tetapi juga memperkuat *well-being* peserta didik sebagai bagian dari kualitas pendidikan yang berkelanjutan. Hal ini menandakan bahwa investasi pada relasi dan iklim emosional sama pentingnya dengan investasi pada sarana fisik kelas.

Kelas ramah anak yang menekankan dimensi psikososial dan relasional juga relevan dengan kebijakan *Merdeka Belajar*. Pendekatan ini mendorong guru untuk memberi ruang partisipasi yang lebih luas kepada siswa, sehingga mereka dapat menjadi subjek aktif yang menentukan arah pembelajaran. Partisipasi aktif ini tidak hanya memperkuat *student agency*, tetapi juga menumbuhkan tanggung jawab sosial serta kemampuan bekerja sama. Penelitian Rahman dan Fitria (2022) menunjukkan bahwa praktik pembelajaran partisipatif berbasis relasi guru–siswa yang setara mendorong siswa lebih termotivasi sekaligus lebih disiplin. Hal ini memperlihatkan bahwa kebijakan pendidikan nasional tidak dapat dilepaskan dari kualitas interaksi sosial yang berlangsung di ruang kelas.

Keterhubungan antara aspek psikososial, relasi guru–siswa, serta relasi antarsiswa membentuk sebuah ekosistem belajar yang holistik. Guru berfungsi sebagai penggerak utama yang menyeimbangkan kebutuhan akademik dan emosional siswa, sementara siswa sendiri belajar menghargai keberagaman, mengelola emosi, serta membangun solidaritas. Ekosistem ini pada akhirnya menghasilkan kelas yang benar-benar ramah anak, bukan hanya karena fasilitasnya yang memadai, tetapi terutama karena relasi yang dibangun di dalamnya mencerminkan nilai-nilai kemanusiaan, empati, dan penghargaan terhadap setiap individu.

3. Strategi Pedagogis untuk Kelas Inklusif

Kelas inklusif menuntut adanya strategi pedagogis yang adaptif agar setiap peserta didik, tanpa memandang latar belakang maupun keterbatasannya, dapat memperoleh kesempatan belajar yang setara.

Prinsip utama dari pendidikan inklusif adalah memastikan bahwa setiap anak diterima, dihargai, dan didukung dalam proses belajar. Guru sebagai aktor utama dituntut menguasai pendekatan instruksional yang tidak hanya seragam, tetapi fleksibel dan responsif terhadap keragaman. Tomlinson (2021) menegaskan bahwa *differentiated instruction* merupakan kunci dalam konteks ini karena memungkinkan guru untuk menyesuaikan materi, proses, dan produk pembelajaran sesuai dengan tingkat kesiapan, minat, serta profil belajar siswa. Strategi ini bukan semata upaya individualisasi, tetapi sebuah filosofi yang mengakui bahwa keberagaman adalah realitas yang perlu dirayakan di ruang kelas.

Implementasi *differentiated instruction* dapat dilakukan melalui berbagai cara. Guru dapat menyediakan materi ajar dengan tingkat kesulitan yang berlapis sehingga setiap siswa dapat memilih sesuai kapasitasnya. Misalnya, dalam pelajaran membaca, sebagian siswa diberikan teks sederhana, sementara siswa lain diberi teks lebih kompleks dengan pertanyaan analitis. Pendekatan multi-sensori juga menjadi strategi penting untuk mendukung siswa yang memiliki hambatan penglihatan, pendengaran, atau kesulitan belajar tertentu. Siswa tunanetra, misalnya, dapat menggunakan materi audio, sedangkan siswa dengan hambatan pendengaran dapat memperoleh bantuan berupa teks tertulis atau bahasa isyarat. Penelitian Hidayati dan Prasetyo (2021) menunjukkan bahwa adaptasi multi-sensori meningkatkan keterlibatan belajar sekaligus mengurangi kesenjangan partisipasi antar siswa. Strategi seperti ini menegaskan bahwa pembelajaran inklusif bukan sekadar slogan, melainkan sebuah praktik nyata yang dirancang secara sadar.

Kerangka *universal design for learning* (UDL) menawarkan fondasi konseptual yang kuat bagi guru untuk merancang pembelajaran inklusif. Meyer, Rose, dan Gordon (2019) menjelaskan bahwa UDL berfokus pada tiga dimensi utama, yaitu penyajian informasi, keterlibatan, dan ekspresi hasil belajar. Guru diharapkan menyajikan materi dengan berbagai cara, misalnya melalui teks, audio, video, dan visual grafis agar dapat

menjangkau semua gaya belajar. Pada saat yang sama, siswa didorong terlibat melalui aktivitas yang bervariasi, baik diskusi kelompok, eksperimen, maupun refleksi pribadi. Dimensi ketiga menekankan pentingnya memberi ruang bagi siswa untuk mengekspresikan hasil belajar dengan beragam cara, seperti menulis esai, membuat presentasi, atau menghasilkan produk kreatif. Penerapan UDL sejalan dengan semangat *Merdeka Belajar* yang memberi kebebasan kepada siswa untuk menemukan jalur belajar yang sesuai dengan potensinya.

Selain *differentiated instruction* dan UDL, strategi pedagogis dalam kelas inklusif juga mencakup penerapan pembelajaran kolaboratif. Kolaborasi mendorong siswa untuk bekerja sama, menghargai perbedaan, serta mengasah keterampilan sosial yang esensial di abad ke-21. Cook-Sather (2020) menegaskan bahwa melalui kerja kelompok, siswa tidak hanya belajar dari guru tetapi juga dari sesama temannya, sebuah proses yang memperkuat *student voice* dan partisipasi aktif. Misalnya, dalam proyek sains, siswa dengan kemampuan kognitif berbeda dapat bekerja sama, di mana satu siswa fokus pada eksperimen, yang lain pada pencatatan data, dan siswa lain pada presentasi hasil. Strategi ini tidak hanya membangun solidaritas, tetapi juga menumbuhkan keyakinan bahwa setiap anak memiliki kontribusi yang berharga.

Pembelajaran kolaboratif dalam konteks inklusif membutuhkan keterampilan guru dalam mengelola dinamika kelompok. Tidak jarang perbedaan kemampuan atau latar belakang sosial dapat memunculkan potensi konflik atau dominasi kelompok tertentu. Guru yang kompeten akan mengantisipasi hal ini dengan memberikan peran yang jelas bagi setiap anggota kelompok, mendorong komunikasi terbuka, serta menekankan pentingnya saling menghormati. Roorda et al. (2021) menemukan bahwa suasana kelas yang demokratis dan partisipatif tidak hanya meningkatkan motivasi intrinsik siswa, tetapi juga menguatkan prestasi akademik jangka panjang. Melalui strategi kolaboratif, kelas inklusif bertransformasi menjadi ruang demokrasi mini yang menyiapkan anak untuk hidup di masyarakat plural.

Kelas inklusif juga menuntut guru untuk mengintegrasikan teknologi pendidikan secara bijak. Perangkat digital seperti *learning management system*, aplikasi pembelajaran berbasis gamifikasi, atau perangkat adaptif untuk siswa berkebutuhan khusus dapat memperkaya proses belajar. Penelitian Richardson et al. (2020) menunjukkan bahwa penggunaan teknologi berbasis UDL mampu meningkatkan aksesibilitas pembelajaran sekaligus memfasilitasi diferensiasi. Misalnya, guru dapat mengunggah materi dalam berbagai format—teks, audio, dan video—sehingga siswa dapat memilih sesuai preferensi mereka. Integrasi teknologi tidak hanya mempermudah akses, tetapi juga mencerminkan komitmen terhadap pendidikan inklusif yang modern dan responsif terhadap perkembangan zaman.

Strategi pedagogis yang mendukung inklusi juga harus memperhatikan aspek sosial-emosional. Siswa dari latar belakang marginal atau berkebutuhan khusus seringkali menghadapi tantangan psikologis berupa rendahnya rasa percaya diri atau pengalaman diskriminasi. Guru dapat mengembangkan *social-emotional learning* (SEL) sebagai bagian dari strategi pedagogis untuk memperkuat ketahanan emosional siswa. Jennings dan Greenberg (2019) menegaskan bahwa SEL memberikan siswa keterampilan dalam mengelola emosi, membangun hubungan sehat, serta membuat keputusan yang bertanggung jawab. Lingkungan kelas yang ramah emosional akan mendorong siswa untuk berani mengambil risiko intelektual, mencoba hal baru, dan mengekspresikan ide-ide mereka tanpa rasa takut.

Penerapan strategi pedagogis inklusif juga berkaitan erat dengan evaluasi yang adil dan adaptif. Sistem penilaian tradisional yang hanya berfokus pada hasil akhir seringkali tidak mencerminkan potensi sejati siswa dengan kebutuhan khusus. Guru perlu mengembangkan instrumen asesmen yang beragam, termasuk asesmen formatif, portofolio, dan observasi kinerja. OECD (2021) merekomendasikan bahwa evaluasi dalam pendidikan inklusif harus menekankan pada proses belajar, bukan hanya

produk. Misalnya, seorang siswa dengan hambatan kognitif mungkin tidak mampu menyelesaikan soal matematika kompleks, tetapi dapat menunjukkan pemahaman konsep melalui simulasi atau praktik sehari-hari. Pendekatan evaluasi semacam ini memberi ruang bagi setiap siswa untuk menunjukkan kemampuannya secara autentik.

Konteks kebijakan pendidikan nasional juga memberikan landasan bagi penguatan strategi pedagogis inklusif. Program *Merdeka Belajar* menekankan pentingnya memberi kebebasan kepada sekolah dan guru untuk menyesuaikan pembelajaran dengan kebutuhan siswa. Hal ini memberikan peluang bagi guru untuk lebih kreatif dalam menerapkan diferensiasi, UDL, maupun pembelajaran kolaboratif. Prastowo (2021) menyebutkan bahwa fleksibilitas kebijakan ini memungkinkan sekolah untuk mengembangkan model pembelajaran yang sesuai dengan konteks lokal sekaligus responsif terhadap keragaman siswa. Keterhubungan antara strategi pedagogis dan kebijakan publik menegaskan bahwa inklusi tidak hanya tanggung jawab guru, tetapi juga komitmen sistem pendidikan secara keseluruhan.

Dimensi moral dan kultural turut memperkuat strategi pedagogis untuk kelas inklusif. Nilai gotong royong, toleransi, dan keadilan sosial yang menjadi bagian dari identitas bangsa Indonesia dapat diintegrasikan dalam aktivitas pembelajaran. Nucci dan Narvaez (2020) menekankan bahwa pendidikan moral yang berbasis pada pengalaman nyata lebih efektif membentuk karakter anak dibandingkan instruksi verbal semata. Guru dapat memanfaatkan keberagaman di kelas sebagai sarana pembelajaran moral, misalnya dengan mengajak siswa berdiskusi tentang pentingnya saling menghargai atau menyelesaikan masalah kelompok secara adil. Integrasi nilai-nilai lokal memperkaya strategi pedagogis sekaligus memastikan bahwa kelas inklusif tidak tercerabut dari akar budaya.

Keseluruhan uraian ini menunjukkan bahwa strategi pedagogis untuk kelas inklusif menuntut perpaduan antara teori, praktik, dan nilai.

Differentiated instruction, UDL, pembelajaran kolaboratif, integrasi teknologi, serta penguatan aspek sosial-emosional merupakan elemen-elemen kunci yang saling melengkapi. Guru berperan sebagai arsitek pembelajaran yang merancang ruang di mana setiap anak merasa diterima, dihargai, dan diberi kesempatan berkembang. Keberhasilan kelas inklusif tidak hanya diukur dari pencapaian akademik, tetapi juga dari tumbuhnya solidaritas, empati, dan keterampilan hidup yang mempersiapkan siswa menghadapi dunia yang plural. Strategi pedagogis yang terintegrasi inilah yang menjadikan kelas inklusif sebagai cerminan nyata pendidikan yang berkeadilan dan berkelanjutan.

4. Integrasi Kebijakan *Merdeka Belajar*

Kebijakan *Merdeka Belajar* yang dicanangkan oleh Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi merupakan salah satu tonggak penting dalam transformasi pendidikan nasional. Paradigma baru ini menekankan otonomi guru, fleksibilitas kurikulum, serta keberpihakan pada kebutuhan siswa. Esensinya adalah menciptakan pengalaman belajar yang kontekstual, bermakna, dan menumbuhkan potensi individu secara optimal. Kemendikbudristek (2022) menegaskan bahwa *Merdeka Belajar* bukan sekadar reformasi kurikulum, melainkan sebuah gerakan budaya yang menempatkan anak sebagai pusat pembelajaran. Integrasi kebijakan ini dalam kelas ramah anak dan inklusif memberikan arah strategis agar pendidikan tidak hanya berorientasi pada capaian akademik, tetapi juga pada kesejahteraan emosional, sosial, dan moral peserta didik.

Dimensi utama dari kebijakan ini diwujudkan melalui *Profil Pelajar Pancasila*, yang menekankan enam aspek kunci: bernalar kritis, kreatif, mandiri, gotong royong, kebhinekaan global, dan berakhlak mulia. Keenam dimensi ini berfungsi sebagai kompas yang menuntun guru dalam merancang pembelajaran yang relevan. Lingkungan kelas ramah anak menjadi medium paling nyata untuk menumbuhkan profil tersebut, karena penghargaan terhadap keberagaman, pemberian ruang partisipasi aktif, serta penanaman nilai gotong royong hanya dapat terwujud bila interaksi

di kelas berlangsung secara demokratis dan inklusif. Penelitian Sari dan Rahmawati (2021) menunjukkan bahwa penerapan *Profil Pelajar Pancasila* pada tingkat kelas meningkatkan keterlibatan siswa sekaligus memperkuat motivasi intrinsik mereka untuk belajar.

Pembelajaran berbasis projek merupakan strategi pedagogis yang sangat sejalan dengan kebijakan *Merdeka Belajar* dan memiliki relevansi tinggi dalam menciptakan kelas inklusif. Melalui projek tematik, siswa dari latar belakang dan kemampuan yang berbeda dapat bekerja sama menuju satu tujuan bersama. Kolaborasi lintas keragaman ini memperkuat nilai solidaritas, mengajarkan resolusi konflik, sekaligus menumbuhkan kepedulian sosial. Rahman dan Fitria (2022) membuktikan bahwa *project-based learning* yang didesain secara inklusif tidak hanya meningkatkan keterampilan berpikir kritis, tetapi juga menumbuhkan empati siswa terhadap isu sosial di lingkungannya. Dengan kata lain, kelas yang menerapkan projek tematik berfungsi sebagai laboratorium sosial yang menyiapkan generasi muda menghadapi tantangan abad ke-21.

Implementasi *Merdeka Belajar* juga mempertegas peran guru sebagai fasilitator sekaligus pembimbing moral. Guru dituntut tidak lagi sekadar menyampaikan materi, melainkan merancang pengalaman belajar yang memerdekakan. Strategi diferensiasi dan *universal design for learning* dapat dikombinasikan dengan prinsip *Merdeka Belajar* untuk memberikan kesempatan yang setara bagi seluruh siswa, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus. Meyer, Rose, dan Gordon (2019) menjelaskan bahwa fleksibilitas dalam penyajian, keterlibatan, dan ekspresi hasil belajar sebagaimana ditekankan dalam UDL sejalan dengan filosofi kebijakan ini. Guru yang menerapkan pendekatan tersebut menciptakan kelas yang ramah, di mana keberagaman tidak hanya diterima tetapi juga dimanfaatkan sebagai sumber belajar yang memperkaya.

Integrasi kebijakan ini juga tercermin pada pola asesmen. *Merdeka Belajar* menekankan asesmen formatif yang menilai proses, bukan sekadar produk akhir. Penilaian semacam ini memberi ruang apresiasi terhadap

upaya siswa, kreativitas, dan partisipasi, alih-alih hanya mengukur hasil ujian standar. OECD (2021) menegaskan bahwa asesmen formatif meningkatkan motivasi belajar sekaligus memberikan umpan balik yang lebih relevan untuk pengembangan diri siswa. Dalam konteks kelas inklusif, asesmen formatif memungkinkan guru menilai perkembangan siswa sesuai potensinya masing-masing, tanpa membandingkan secara rigid dengan standar seragam.

Penerapan *Merdeka Belajar* di kelas ramah anak juga memperkuat praktik *student agency*, yakni kemampuan siswa untuk memiliki kendali, suara, dan pilihan atas pengalaman belajarnya. Cook-Sather (2020) menekankan bahwa memberikan ruang pada *student voice* mendorong keterlibatan emosional dan kognitif yang lebih tinggi. Ketika siswa dilibatkan dalam menentukan tema projek, metode belajar, atau cara presentasi, mereka merasa dihargai dan memiliki tanggung jawab yang lebih besar. Lingkungan inklusif sangat mendukung hal ini, karena setiap anak diberi kesempatan berpartisipasi tanpa memandang latar belakang atau keterbatasannya.

Kebijakan *Merdeka Belajar* juga memiliki dimensi kontekstual yang kuat, di mana pembelajaran dihubungkan dengan kehidupan nyata siswa. Pendekatan kontekstual ini sangat relevan untuk memperkuat kelas ramah anak, sebab anak-anak lebih mudah memahami konsep abstrak ketika dikaitkan dengan pengalaman sehari-hari. Penelitian Wang dan Degol (2019) menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis pengalaman nyata meningkatkan retensi pengetahuan sekaligus memupuk keterampilan berpikir kritis. Dalam konteks Indonesia, hal ini dapat berarti melibatkan siswa dalam projek lingkungan, kewirausahaan kecil, atau pengabdian masyarakat, yang sekaligus menumbuhkan rasa kepedulian sosial.

Integrasi kebijakan juga menuntut dukungan struktural dari sekolah sebagai organisasi pembelajaran. Kepala sekolah dan tenaga pendidik perlu menginternalisasi filosofi *Merdeka Belajar* dalam perencanaan kurikulum, manajemen sumber daya, serta budaya sekolah. Bryk et al.

(2015) menegaskan bahwa keberhasilan reformasi pendidikan bergantung pada dukungan sistemik, bukan hanya inovasi individual. Oleh karena itu, sekolah harus menyediakan ruang kolaborasi bagi guru untuk merancang pembelajaran kreatif, memberi akses sarana yang inklusif, serta menanamkan nilai keberagaman dalam setiap aspek kegiatan sekolah.

Integrasi kebijakan ini juga memiliki implikasi penting terhadap pendidikan karakter. Dimensi akhlak mulia dalam *Profil Pelajar Pancasila* menegaskan bahwa pendidikan tidak boleh terjebak pada pencapaian kognitif semata. Nucci dan Narvaez (2020) menekankan bahwa pendidikan moral berbasis pengalaman nyata jauh lebih efektif dibandingkan instruksi normatif. Melalui *Merdeka Belajar*, nilai moral dapat ditumbuhkan lewat pengalaman kolaborasi, resolusi konflik, dan refleksi dalam kegiatan pembelajaran sehari-hari. Lingkungan kelas yang ramah anak berfungsi sebagai wahana praktis di mana nilai keadilan, toleransi, dan empati dilatih dan diinternalisasi.

Seluruh dimensi kebijakan *Merdeka Belajar* memperlihatkan sinergi erat dengan visi kelas ramah anak dan inklusif. Otonomi guru, pembelajaran berbasis projek, asesmen formatif, penguatan *student agency*, serta internalisasi nilai karakter membentuk ekosistem belajar yang holistik. Integrasi ini tidak hanya menjawab kebutuhan akademik, tetapi juga memberikan jawaban terhadap tantangan sosial dan moral yang dihadapi generasi mendatang. Kelas yang mengintegrasikan kebijakan ini bukan hanya mencetak siswa yang cerdas secara intelektual, tetapi juga berkarakter kuat, berdaya saing global, dan berakar pada nilai-nilai Pancasila.

5. Tantangan dan Keterbatasan

Upaya mewujudkan kelas ramah anak dan inklusif selalu dihadapkan pada realitas kompleks yang tidak sederhana. Visi pendidikan yang menghargai keberagaman dan menumbuhkan partisipasi setiap anak seringkali berbenturan dengan keterbatasan sumber daya. Sekolah-sekolah di wilayah perkotaan mungkin lebih mudah mengakses fasilitas modern

dan *assistive technology*, sementara banyak sekolah di daerah pedesaan masih berjuang untuk memenuhi kebutuhan dasar seperti ruang belajar yang layak, ventilasi yang sehat, dan akses listrik stabil. Ainscow (2020) mengingatkan bahwa ketimpangan sumber daya menjadi salah satu hambatan paling serius dalam mewujudkan pendidikan inklusif secara merata.

Kesenjangan fasilitas fisik juga memengaruhi kualitas implementasi kelas inklusif. Tidak semua sekolah mampu menyediakan meja dan kursi ergonomis, papan tulis interaktif, atau perangkat digital adaptif yang ramah bagi siswa difabel. Bahkan, akses sederhana seperti jalur kursi roda atau toilet khusus difabel sering absen di sekolah-sekolah. Kim dan Lim (2022) menunjukkan bahwa desain ruang belajar yang tidak memenuhi standar ergonomis meningkatkan risiko kelelahan fisik, cedera muskuloskeletal, serta menurunkan konsentrasi belajar. Keterbatasan sarana fisik ini tidak hanya mengurangi kenyamanan, tetapi juga mengirimkan pesan implisit bahwa kebutuhan anak difabel tidak sepenuhnya diakui dalam sistem pendidikan.

Resistensi budaya masyarakat juga menjadi tantangan yang sulit diatasi. Masih terdapat anggapan bahwa anak berkebutuhan khusus lebih tepat ditempatkan di sekolah segregatif yang dirancang khusus untuk mereka. Pandangan ini, meskipun lahir dari niat memberi layanan sesuai kebutuhan, justru menguatkan praktik eksklusi sosial. Ainscow (2020) menekankan bahwa inklusi sejati hanya dapat terwujud jika paradigma masyarakat bergeser dari segregasi menuju keberagaman sebagai norma. Perubahan paradigma ini tidak mudah karena memerlukan proses panjang yang melibatkan pendidikan publik, advokasi kebijakan, serta peran media dalam mengubah cara pandang terhadap anak berkebutuhan khusus.

Kesiapan guru menjadi isu sentral lain yang kerap dipandang sebagai faktor penentu keberhasilan. Banyak guru belum memperoleh pelatihan yang memadai terkait strategi pembelajaran inklusif, diferensiasi instruksional, maupun manajemen kelas yang mendukung keberagaman.

Sari dan Rahmawati (2021) menekankan bahwa penguatan kapasitas guru dalam pedagogi inklusif harus menjadi prioritas utama agar gagasan kelas ramah anak tidak berhenti pada tataran wacana kebijakan. Guru yang tidak terbiasa dengan pendekatan multi-sensori atau *universal design for learning* seringkali kesulitan menyesuaikan strategi untuk siswa dengan kebutuhan khusus. Hal ini berimplikasi pada rendahnya partisipasi anak difabel dalam kegiatan pembelajaran.

Keterbatasan profesionalisme guru juga berkaitan erat dengan sistem pendidikan guru prajabatan dan pelatihan berkelanjutan. Kurikulum pendidikan guru masih cenderung berfokus pada strategi konvensional, sehingga aspek inklusi tidak mendapat porsi yang cukup. Hidayati dan Prasetyo (2021) menemukan bahwa sebagian besar guru sekolah dasar di Indonesia merasa tidak percaya diri ketika harus mengajar di kelas yang terdiri atas siswa dengan kebutuhan beragam. Tanpa dukungan sistemik berupa pelatihan reguler, supervisi akademik, dan komunitas praktik, guru akan terus mengalami kesulitan menerapkan konsep kelas ramah anak secara konsisten.

Aspek kebijakan juga memberikan tantangan tersendiri. Kebijakan inklusi yang dicanangkan pemerintah seringkali belum diikuti dengan alokasi anggaran memadai untuk implementasi di tingkat sekolah. Nguyen dan Pham (2021) menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif sangat bergantung pada dukungan finansial yang berkelanjutan, baik untuk pengadaan fasilitas maupun peningkatan kapasitas guru. Tanpa dukungan anggaran yang proporsional, sekolah cenderung hanya melaksanakan program inklusi secara administratif, tanpa dampak signifikan terhadap kualitas pengalaman belajar siswa.

Tantangan berikutnya muncul dari aspek asesmen. Sistem evaluasi pendidikan di Indonesia masih sangat berorientasi pada hasil ujian standar. Pendekatan ini tidak selalu sesuai bagi siswa dengan kebutuhan khusus, karena menempatkan mereka pada posisi yang rentan terhadap kegagalan. OECD (2021) menggarisbawahi pentingnya asesmen formatif dan

portofolio sebagai alternatif yang lebih adil dalam menilai capaian siswa. Akan tetapi, perubahan sistem asesmen menuntut kesiapan guru, infrastruktur pendukung, serta perubahan paradigma evaluasi yang masih menjadi pekerjaan besar di banyak sekolah.

Dinamika psikososial di kelas inklusif juga menghadirkan keterbatasan yang perlu dicermati. Siswa dari latar belakang berbeda tidak selalu mudah membangun interaksi sosial yang sehat. Risiko munculnya perundungan, diskriminasi halus, atau sikap eksklusif dapat mengurangi efektivitas kelas ramah anak. Roorda et al. (2021) menunjukkan bahwa kualitas relasi guru-siswa menjadi faktor protektif yang signifikan dalam mencegah perilaku negatif tersebut. Akan tetapi, kemampuan guru dalam mengelola dinamika sosial belum tentu merata, apalagi jika jumlah siswa dalam kelas relatif besar.

Keterbatasan lainnya adalah kurangnya dukungan dari orang tua dan masyarakat. Implementasi kelas inklusif menuntut kolaborasi erat antara sekolah dan keluarga, terutama untuk mendukung anak difabel. Cook-Sather (2020) menegaskan bahwa keterlibatan orang tua dalam proses pendidikan memberikan dampak positif pada motivasi dan capaian akademik anak. Sayangnya, tidak semua orang tua memahami konsep inklusi, bahkan ada yang merasa malu atau enggan mengakui kondisi anaknya. Hal ini memperlambat upaya sekolah dalam membangun lingkungan yang benar-benar ramah dan terbuka.

Persoalan beban kerja guru turut memperburuk situasi. Guru seringkali dihadapkan pada tuntutan administratif yang tinggi, seperti penyusunan laporan, pengisian data, dan kegiatan birokrasi lainnya. Kondisi ini mengurangi waktu dan energi guru untuk merancang pembelajaran inovatif yang responsif terhadap keragaman siswa. Bryk et al. (2015) menekankan bahwa keberhasilan inovasi pendidikan hanya mungkin terjadi jika guru diberi ruang untuk bereksperimen, merefleksi, dan berkolaborasi. Beban administratif yang berlebihan menjadi penghalang serius bagi terwujudnya kelas inklusif yang ideal.

Keseluruhan uraian ini menunjukkan bahwa tantangan dan keterbatasan dalam mewujudkan kelas ramah anak dan inklusif tidak hanya bersumber dari faktor teknis, tetapi juga struktural, kultural, dan sistemik. Keterbatasan fasilitas fisik, resistensi budaya, kesiapan guru, kebijakan yang belum optimal, serta dinamika psikososial menjadi variabel yang saling terkait. Mengatasi hambatan ini memerlukan pendekatan komprehensif yang mencakup penguatan kapasitas guru, perbaikan infrastruktur, reformasi sistem asesmen, serta advokasi publik untuk mengubah paradigma masyarakat. Tanpa langkah-langkah strategis tersebut, kelas inklusif akan terus menghadapi kesenjangan antara retorika kebijakan dan praktik nyata di lapangan.

6. Kontribusi terhadap Kesejahteraan dan Prestasi Siswa

Manfaat kelas ramah anak dan inklusif tidak hanya tampak pada peningkatan pengalaman belajar sehari-hari, tetapi juga pada kesejahteraan psikologis yang berkelanjutan. Lingkungan kelas yang menghadirkan rasa aman, penghargaan, dan penerimaan terbukti berperan penting dalam menumbuhkan rasa percaya diri siswa. OECD (2021) mencatat bahwa siswa yang merasakan iklim positif di kelas menunjukkan tingkat keterlibatan belajar yang lebih tinggi dan cenderung memiliki risiko putus sekolah yang lebih rendah. Hal ini menegaskan bahwa kesejahteraan emosional bukan sekadar faktor pendukung, melainkan komponen utama yang memperkuat motivasi intrinsik dan daya juang siswa dalam proses belajar.

Atmosfer kelas yang penuh empati memberikan peluang bagi siswa untuk mengembangkan regulasi emosi. Ketika anak merasa didengarkan dan dihargai, mereka lebih mudah mengekspresikan perasaan sekaligus belajar mengelola konflik secara sehat. Jennings dan Greenberg (2019) menegaskan bahwa pengalaman sosial-emosional yang positif di kelas memperkuat keterampilan *social and emotional learning*, yang mencakup kemampuan mengelola stres, berempati, dan membangun hubungan interpersonal. Keterampilan tersebut sangat relevan bagi perkembangan

anak jangka panjang, karena mendukung mereka menghadapi tantangan sosial maupun akademik di masa depan.

Motivasi intrinsik siswa juga berkembang signifikan pada kelas yang ramah dan inklusif. Lingkungan yang terbebas dari stigma dan diskriminasi membuat siswa lebih berani mencoba hal baru, mengambil risiko intelektual, serta mengeksplorasi kreativitasnya. Ryan dan Deci (2020) melalui teori *self-determination* menekankan bahwa kebutuhan psikologis akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan menjadi dasar lahirnya motivasi yang autentik. Kelas inklusif memberi ruang bagi pemenuhan ketiga kebutuhan tersebut, sehingga dorongan belajar tidak lagi semata-mata datang dari faktor eksternal seperti nilai atau hukuman, melainkan dari kesadaran internal untuk berkembang.

Aspek kesejahteraan siswa juga tercermin pada penurunan tingkat stres akademik. Banyak penelitian menunjukkan bahwa lingkungan belajar yang kompetitif dan eksklusif seringkali meningkatkan tekanan psikologis pada siswa, yang berujung pada kecemasan bahkan depresi. Sebaliknya, kelas inklusif menekankan kolaborasi dan saling dukung sehingga tekanan tersebut berkurang. Spilt et al. (2021) menemukan bahwa dukungan emosional dari guru memiliki efek protektif terhadap gejala stres pada anak usia sekolah. Hal ini menunjukkan bahwa keberhasilan akademik tidak dapat dipisahkan dari kondisi mental yang sehat.

Kontribusi nyata dari kelas ramah anak juga terlihat pada prestasi akademik. Relasi positif antara guru dan siswa, yang ditandai oleh komunikasi terbuka dan penghargaan terhadap aspirasi, mendorong keterlibatan aktif siswa dalam proses belajar. Roorda et al. (2021) menunjukkan bahwa hubungan guru-siswa yang hangat berdampak signifikan terhadap motivasi intrinsik, keterlibatan belajar, serta capaian akademik jangka panjang. Artinya, kualitas interaksi sosial di kelas merupakan prediktor penting bagi keberhasilan akademik siswa, melampaui sekadar ketersediaan fasilitas atau metode pembelajaran.

Konsep *universal design for learning* turut memperkuat kontribusi kelas inklusif terhadap prestasi akademik. Melalui kerangka yang menekankan fleksibilitas penyajian materi, keterlibatan siswa, dan variasi ekspresi hasil belajar, setiap anak memiliki kesempatan untuk memahami konsep sesuai gaya belajar masing-masing. Meyer, Rose, dan Gordon (2019) menegaskan bahwa pendekatan UDL memungkinkan keberagaman kognitif menjadi kekuatan, bukan hambatan. Hal ini sangat relevan dalam meningkatkan prestasi akademik, karena siswa tidak dipaksa mengikuti pola seragam yang seringkali tidak sesuai dengan kapasitas individual mereka.

Kelas ramah anak juga mendorong pengembangan keterampilan sosial yang tidak kalah penting dari capaian kognitif. Interaksi sehari-hari antar siswa yang berasal dari latar belakang berbeda memperkaya pengalaman belajar mereka. Anak belajar bekerja sama, menyelesaikan konflik, dan menghargai perspektif orang lain. Cook-Sather (2020) menekankan bahwa pembelajaran kolaboratif yang menumbuhkan *student voice* meningkatkan rasa kepemilikan terhadap kelas sekaligus mengasah keterampilan komunikasi dan negosiasi. Keterampilan sosial semacam ini menjadi modal utama dalam kehidupan profesional dan sosial siswa kelak.

Kontribusi kelas inklusif juga dapat dilihat dari sisi pembangunan karakter moral. Nucci dan Narvaez (2020) menegaskan bahwa pendidikan moral berbasis pengalaman nyata lebih efektif dibandingkan instruksi normatif semata. Melalui interaksi di kelas inklusif, siswa belajar bahwa perbedaan adalah realitas yang harus diterima dan dihargai. Proses ini membentuk nilai-nilai toleransi, empati, dan keadilan sosial yang tertanam kuat. Dalam jangka panjang, pengalaman ini membentuk warga negara yang lebih peduli, adil, dan siap berkontribusi pada masyarakat pluralistik.

Keterhubungan antara kesejahteraan, prestasi akademik, dan nilai moral menegaskan bahwa kelas ramah anak dan inklusif berfungsi sebagai ekosistem pendidikan yang holistik. Keberhasilan pendidikan tidak dapat diukur semata dari nilai ujian, tetapi juga dari sejauh mana siswa mampu

berkembang sebagai individu utuh. Prastowo (2021) menekankan pentingnya sekolah berfungsi sebagai *learning community* yang memadukan pencapaian akademik, kesejahteraan emosional, dan penguatan karakter. Model kelas inklusif menjadi jawaban konkret atas tantangan tersebut karena menyatukan ketiga dimensi dalam satu praktik pedagogis.

Transformasi jangka panjang dari praktik inklusif di kelas juga membawa dampak pada kohesi sosial masyarakat. Anak-anak yang terbiasa berinteraksi dalam lingkungan yang beragam tumbuh dengan pola pikir terbuka dan sikap inklusif. Mereka tidak hanya lebih siap menghadapi keberagaman di dunia kerja, tetapi juga berkontribusi pada terciptanya masyarakat yang lebih adil. Hal ini sejalan dengan agenda pendidikan abad ke-21 yang menekankan literasi global, keterampilan kolaborasi lintas budaya, dan tanggung jawab sosial (OECD, 2021). Dengan kata lain, investasi pada kelas ramah anak dan inklusif merupakan investasi pada pembangunan peradaban yang lebih manusiawi.

Seluruh uraian ini memperlihatkan bahwa kontribusi kelas ramah anak dan inklusif melampaui sekadar keberhasilan akademik jangka pendek. Kesejahteraan psikologis, keterampilan sosial, karakter moral, hingga kesiapan menghadapi tantangan global semuanya berakar dari pengalaman belajar yang inklusif. Ketika anak merasa aman, dihargai, dan diterima, mereka tidak hanya tumbuh menjadi pelajar yang cerdas, tetapi juga manusia yang berempati, toleran, dan berdaya guna bagi lingkungannya. Oleh sebab itu, mengembangkan kelas ramah anak dan inklusif harus dipandang sebagai strategi pendidikan jangka panjang untuk membentuk generasi yang utuh, sehat, dan siap menghadapi kompleksitas dunia modern.

7. Refleksi Guru sebagai Agen Perubahan

Guru memiliki posisi strategis dalam menentukan kualitas dan arah transformasi pendidikan. Peran mereka tidak hanya sebatas menyampaikan materi pelajaran, tetapi juga sebagai agen perubahan yang menghidupkan

nilai-nilai inklusivitas dan keramah-tamahan di kelas. Transformasi ini menuntut guru untuk terus-menerus meninjau praktiknya agar tidak terjebak pada rutinitas mekanis yang hanya menekankan aspek kognitif. Brookfield (2017) menekankan bahwa *critical reflection* merupakan instrumen penting untuk menguji efektivitas strategi pembelajaran sekaligus menghindari kecenderungan mengulang pola mengajar tanpa inovasi. Melalui refleksi, guru dapat menelaah sejauh mana pendekatan mereka benar-benar mengakomodasi kebutuhan beragam siswa.

Refleksi diri menjadi mekanisme pengendali agar guru mampu mengenali bias personal yang tidak disadari. Bias ini dapat muncul dalam bentuk ekspektasi rendah terhadap siswa berkebutuhan khusus atau perlakuan berbeda berdasarkan latar belakang sosial-ekonomi. Ketika guru berani menghadapi bias tersebut, mereka dapat menyesuaikan strategi sehingga lebih adil dan inklusif. Cook-Sather (2020) menegaskan bahwa refleksi kritis tidak hanya meningkatkan kesadaran etis, tetapi juga memperkuat praktik pedagogis yang berpihak pada siswa. Artinya, guru reflektif tidak hanya mengajar berdasarkan pengalaman masa lalu, melainkan menyesuaikan diri terhadap kebutuhan unik yang ada di setiap kelas.

Kualitas refleksi guru juga berkaitan erat dengan kemampuan mereka mengevaluasi interaksi bersama siswa. Relasi yang tercipta dalam proses belajar seringkali menyimpan dinamika kompleks yang memengaruhi partisipasi dan motivasi siswa. Roorda et al. (2021) menunjukkan bahwa hubungan positif guru-siswa berkontribusi signifikan terhadap motivasi intrinsik dan keterlibatan akademik. Melalui refleksi, guru dapat menilai apakah interaksi yang terjalin sudah memberi ruang bagi *student voice*, atau justru menekan partisipasi siswa tertentu. Evaluasi ini menjadi dasar bagi guru untuk merancang intervensi yang lebih adil, seperti memberikan kesempatan setara dalam diskusi kelompok atau menyesuaikan metode penilaian agar sesuai dengan variasi gaya belajar.

Penggunaan jurnal reflektif merupakan salah satu praktik yang terbukti efektif untuk mendukung kesadaran guru terhadap praktiknya.

Brookfield (2017) menyebutkan bahwa menuliskan pengalaman sehari-hari membantu guru mengidentifikasi pola, tantangan, dan peluang inovasi. Melalui jurnal, guru dapat melacak keberhasilan strategi tertentu serta mendokumentasikan respons siswa sebagai bukti konkret. Proses ini tidak hanya menjadi sarana evaluasi personal, tetapi juga dapat menjadi bahan diskusi kolektif bersama rekan sejawat untuk memperkuat praktik pedagogis.

Refleksi guru sebagai agen perubahan tidak bisa dilepaskan dari dukungan struktural. Kepemimpinan sekolah yang partisipatif memiliki peran signifikan dalam menciptakan ruang refleksi yang produktif. Florian (2021) menegaskan pentingnya *whole school approach*, yaitu pendekatan menyeluruh yang menempatkan inklusi sebagai nilai dasar seluruh komunitas sekolah. Guru yang berada dalam ekosistem sekolah yang mendukung akan lebih berani bereksperimen, merefleksi, dan memperbaiki praktiknya tanpa takut mendapatkan sanksi atau penilaian negatif. Kepemimpinan sekolah yang visioner mampu menyediakan forum refleksi kolektif seperti *peer coaching*, *lesson study*, dan supervisi akademik berbasis dialog.

Kolaborasi antarguru menjadi aspek lain yang memperkaya refleksi. Guru seringkali menghadapi keterbatasan perspektif ketika hanya mengandalkan penilaian pribadi. Diskusi bersama sejawat membuka ruang pertukaran pengalaman dan praktik terbaik dalam menghadapi keragaman siswa. Jennings dan Greenberg (2019) menekankan bahwa kolaborasi profesional mendukung perkembangan *social and emotional competence* guru, yang pada akhirnya meningkatkan kualitas interaksi mereka bersama siswa. Melalui kolaborasi, refleksi tidak lagi bersifat individual, melainkan berkembang menjadi proses kolektif yang memperkuat budaya sekolah inklusif.

Keterlibatan orang tua dan masyarakat juga tidak kalah penting dalam memperkuat refleksi guru. Pengalaman siswa di rumah dan lingkungan sosial seringkali memberikan informasi berharga yang tidak

terlihat di kelas. Sari dan Rahmawati (2021) menegaskan bahwa sinergi antara sekolah dan keluarga memungkinkan guru memperoleh gambaran lebih komprehensif mengenai kebutuhan dan potensi anak. Melalui komunikasi yang terbuka, refleksi guru dapat mengintegrasikan masukan dari orang tua dan masyarakat, sehingga strategi pembelajaran yang diterapkan lebih relevan dan berakar pada konteks kehidupan siswa.

Refleksi yang konsisten juga menuntut guru untuk peka terhadap perubahan kebijakan pendidikan. Kebijakan Merdeka Belajar, misalnya, memberikan ruang bagi guru untuk merancang pembelajaran yang kontekstual dan berpusat pada siswa. OECD (2021) menekankan bahwa fleksibilitas kebijakan hanya akan efektif apabila guru mampu menafsirkan dan menerapkannya sesuai realitas kelas. Refleksi menjadi sarana bagi guru untuk menilai sejauh mana prinsip Merdeka Belajar benar-benar mengubah pola interaksi, strategi instruksional, dan hasil belajar siswa di kelas mereka.

Peran refleksi semakin penting ketika dikaitkan dengan tantangan digitalisasi pendidikan. Integrasi teknologi dalam pembelajaran membawa peluang sekaligus kompleksitas baru. Guru yang reflektif akan menilai apakah penggunaan *learning management system* atau perangkat digital benar-benar meningkatkan partisipasi siswa atau sekadar menambah beban administratif. Ifenthaler dan Yau (2020) menegaskan bahwa refleksi terhadap penggunaan teknologi pendidikan harus mempertimbangkan aspek pedagogis, etis, dan psikologis agar tidak menciptakan kesenjangan baru di kelas. Oleh sebab itu, guru reflektif tidak hanya mengejar inovasi teknologi, tetapi juga memastikan bahwa inovasi tersebut relevan bagi semua siswa.

Konteks globalisasi pendidikan turut memperkuat urgensi refleksi guru. Anak-anak masa kini tumbuh dalam dunia yang lebih plural, dinamis, dan penuh tantangan. Guru yang mampu merefleksikan praktiknya akan lebih siap menanamkan nilai-nilai toleransi, keberlanjutan, dan keadilan sosial di kelas. Nucci dan Narvaez (2020) menekankan bahwa pendidikan

moral yang berbasis pengalaman nyata lebih efektif dalam membentuk kepribadian anak. Guru yang reflektif dapat menilai bagaimana kegiatan sehari-hari di kelas dapat menjadi laboratorium moral yang memperkuat nilai-nilai tersebut.

Keseluruhan uraian ini menegaskan bahwa refleksi bukanlah aktivitas tambahan, melainkan inti dari peran guru sebagai agen perubahan. Proses reflektif memungkinkan guru untuk terus menyesuaikan pendekatan, memperbaiki strategi, dan menguatkan praktik inklusif. Dukungan kepemimpinan sekolah, kolaborasi sejawat, keterlibatan orang tua, serta kebijakan pendidikan yang adaptif menjadi faktor pendukung agar refleksi berjalan efektif. Guru yang reflektif tidak hanya menghasilkan kelas yang ramah anak dan inklusif, tetapi juga membentuk ekosistem pendidikan yang berkelanjutan, adil, dan responsif terhadap kebutuhan zaman.

8. Best Practice Kelas Ramah Anak dan Inklusif

a. Perencanaan Berbasis Kebutuhan Siswa

Langkah awal menuju kelas ramah anak dan inklusif adalah perencanaan yang didasarkan pada pemahaman mendalam mengenai keragaman peserta didik. Guru tidak dapat merancang pembelajaran yang relevan tanpa terlebih dahulu melakukan *assessment* awal untuk mengidentifikasi kebutuhan akademik, minat, gaya belajar, serta kondisi sosial-emosional siswa. Instrumen sederhana seperti observasi kelas, catatan anekdot, dan wawancara orang tua mampu memberi informasi berharga tentang karakteristik unik setiap anak. Tomlinson (2021) menegaskan bahwa diferensiasi pembelajaran berakar pada pengakuan terhadap perbedaan individu, sehingga perencanaan yang tepat mencegah marginalisasi anak berkebutuhan khusus maupun siswa yang berada di kelompok rentan. Perencanaan ini juga perlu bersifat dinamis, artinya guru melakukan penyesuaian seiring perkembangan anak.

b. Desain Fisik dan Ergonomis

Ruang kelas yang ramah anak bukan hanya sekadar estetis, melainkan juga memperhatikan aspek ergonomi dan aksesibilitas. Pengaturan kursi dan meja sesuai tinggi badan mencegah gangguan kesehatan postur, sementara ventilasi yang baik mendukung konsentrasi dan kesehatan pernapasan siswa. Pencahayaan alami yang cukup terbukti meningkatkan suasana hati dan keterlibatan akademik (Wang & Degol, 2019). Prinsip *universal design for learning* (Meyer, Rose, & Gordon, 2019) mengharuskan ruang kelas dirancang agar setiap anak, termasuk yang menggunakan kursi roda atau *assistive device*, dapat beraktivitas tanpa hambatan. Selain itu, penempatan papan tulis, rak buku, atau media pembelajaran harus mempertimbangkan jarak pandang, kenyamanan visual, serta keamanan agar lingkungan kelas benar-benar inklusif.

c. Strategi Pedagogis Adaptif

Pendekatan instruksional adaptif menjadi inti dari praktik inklusif. Guru tidak hanya menyampaikan materi dengan cara tunggal, tetapi memberi variasi dalam konten, proses, dan produk belajar. Model *differentiated instruction* memberikan ruang bagi siswa untuk memilih cara terbaik mengekspresikan pemahamannya, misalnya menulis esai, membuat poster kreatif, atau presentasi lisan. Pendekatan ini memperhatikan bahwa setiap anak memiliki preferensi belajar yang berbeda. Penggunaan *multi-sensory learning* juga penting, yaitu menyampaikan informasi melalui teks, audio, gambar, dan aktivitas kinestetik, sehingga anak dengan hambatan tertentu tetap bisa memahami materi. Strategi adaptif ini sejalan dengan rekomendasi UNESCO (2020) yang menekankan pentingnya pedagogi responsif terhadap keragaman siswa.

d. Penguatan Relasi Sosial-Emosional

Lingkungan kelas yang ramah anak dibangun atas relasi yang sehat antara guru dan siswa. Guru berperan sebagai teladan yang menanamkan

empati, rasa hormat, dan kepercayaan. *Social and emotional learning* (Jennings & Greenberg, 2019) membantu siswa mengelola emosi, meningkatkan keterampilan sosial, serta menyelesaikan konflik secara konstruktif. Guru dapat memfasilitasi kegiatan reflektif seperti *circle time*, di mana siswa saling berbagi pengalaman, atau *peer support group* yang mendorong solidaritas antar teman sebaya. Penelitian Roorda et al. (2021) menunjukkan bahwa siswa yang memiliki relasi positif dengan gurunya cenderung memiliki motivasi belajar yang lebih tinggi, keterlibatan akademik yang lebih konsisten, dan kesejahteraan psikologis yang lebih baik.

e. Penerapan Project-Based Learning

Pendekatan *project-based learning* (PjBL) memberi kesempatan bagi siswa untuk belajar secara kolaboratif, kritis, dan kontekstual. Projek tematik seperti "Sekolah Hijau" atau "Pasar Mini" tidak hanya memperkuat keterampilan akademik, tetapi juga menumbuhkan keterampilan sosial seperti gotong royong, komunikasi, dan kepedulian sosial. Rahman dan Fitria (2022) menekankan bahwa projek kolaboratif memperkuat nilai inklusi karena setiap anak diberi peran sesuai potensinya. Siswa yang lemah secara akademis tetap bisa berkontribusi, misalnya melalui keterampilan praktis atau kreativitas. PjBL juga mendorong internalisasi nilai keberlanjutan dan tanggung jawab sosial sejak dini, yang relevan dengan *Profil Pelajar Pancasila*.

f. Kolaborasi Antarguru dan Orang Tua

Keberhasilan kelas inklusif tidak dapat ditanggung guru seorang diri. Sinergi antarguru melalui forum *lesson study* atau *peer coaching* memungkinkan terjadinya pertukaran pengalaman dan evaluasi praktik mengajar. Kolaborasi ini mendorong lahirnya inovasi dan memperkaya perspektif pedagogis. Keterlibatan orang tua juga krusial, tidak hanya sebagai pihak yang memberikan informasi tentang kondisi anak, tetapi juga sebagai mitra dalam pembelajaran. Orang tua bisa dilibatkan sebagai narasumber profesi, pendamping projek, atau pengawas kegiatan

ekstrakurikuler. Sari dan Rahmawati (2021) menunjukkan bahwa keterlibatan orang tua meningkatkan rasa kepemilikan terhadap proses pendidikan sekaligus memperkuat inklusivitas di sekolah.

g. Pemanfaatan Teknologi Secara Inklusif

Transformasi digital dalam pendidikan harus diorientasikan pada inklusi, bukan sekadar modernisasi. Perangkat digital dapat menjadi jembatan aksesibilitas, misalnya melalui *screen reader* untuk siswa dengan hambatan penglihatan, aplikasi *speech-to-text* untuk siswa disleksia, atau video interaktif untuk siswa dengan kesulitan konsentrasi. Selain itu, *learning management system* dapat memfasilitasi komunikasi intensif antara guru dan orang tua mengenai perkembangan anak. Ifenthaler dan Yau (2020) menekankan bahwa integrasi teknologi harus mempertimbangkan aspek etis dan kesetaraan agar tidak menimbulkan kesenjangan digital baru. Hal ini berarti sekolah perlu memastikan ketersediaan perangkat dan akses internet yang merata agar teknologi benar-benar mendukung inklusi.

h. Monitoring, Refleksi, dan Evaluasi

Implementasi kelas ramah anak dan inklusif membutuhkan evaluasi berkelanjutan yang tidak hanya fokus pada hasil belajar, tetapi juga pada proses pembelajaran. Guru dapat menggunakan penilaian formatif untuk memantau perkembangan siswa secara individual. Selain itu, jurnal reflektif menjadi sarana penting bagi guru untuk meninjau praktiknya, mengidentifikasi kelemahan, dan merancang perbaikan strategi (Brookfield, 2017). Siswa pun dapat dilibatkan melalui kuesioner umpan balik sederhana yang menanyakan kenyamanan, tantangan, dan preferensi mereka. Monitoring dan refleksi yang bersifat partisipatif ini memastikan bahwa praktik kelas inklusif selalu diperbaiki secara dinamis dan berkesinambungan.

i. Kepemimpinan Sekolah yang Mendukung

Kepala sekolah memiliki peran kunci sebagai fasilitator perubahan budaya inklusif di sekolah. Florian (2021) menekankan pentingnya *whole*

school approach, yaitu pendekatan menyeluruh yang melibatkan semua pihak di sekolah. Kepala sekolah dapat menyediakan pelatihan guru mengenai pedagogi inklusif, menyusun kebijakan internal yang mendukung fleksibilitas kelas, serta memastikan seluruh staf sekolah, mulai dari tenaga administrasi hingga petugas kebersihan, memiliki pemahaman tentang pentingnya inklusi. Kepemimpinan yang mendukung akan melahirkan iklim sekolah yang kondusif bagi eksperimen pedagogis guru, serta memperkuat keberlanjutan inovasi.

j. Budaya Sekolah Berbasis Nilai

Budaya sekolah yang kuat menjadi fondasi utama bagi terciptanya kelas ramah anak. Nilai-nilai yang terkandung dalam *Profil Pelajar Pancasila*—seperti iman, gotong royong, bernalar kritis, kreatif, dan mandiri—harus dihidupkan bukan hanya dalam kurikulum, tetapi juga dalam keseharian interaksi. Nucci dan Narvaez (2020) menyatakan bahwa pendidikan moral lebih efektif jika diintegrasikan melalui pengalaman nyata daripada sekadar instruksi verbal. Misalnya, budaya menyapa, berbagi, dan menghargai perbedaan harus diwujudkan dalam interaksi sehari-hari. Budaya positif yang konsisten akan membentuk atmosfer sekolah yang tidak hanya ramah anak, tetapi juga menumbuhkan kesadaran kolektif tentang keadilan sosial dan tanggung jawab moral.

Keseluruhan praktik terbaik ini menegaskan bahwa kelas ramah anak dan inklusif tidak sekadar wacana normatif, melainkan dapat diwujudkan melalui langkah sistematis: perencanaan berbasis kebutuhan, desain ruang yang ergonomis, strategi pedagogis adaptif, relasi sosial-emosional yang sehat, pembelajaran berbasis projek, kolaborasi multipihak, pemanfaatan teknologi yang etis, monitoring reflektif, kepemimpinan sekolah yang visioner, serta budaya sekolah berbasis nilai. Jika semua unsur ini dijalankan secara sinergis, kelas akan berfungsi sebagai ruang aman, adil, dan memberdayakan setiap anak untuk tumbuh sesuai potensi terbaiknya.

Kelas ramah anak dan inklusif menghadirkan paradigma pendidikan yang menempatkan anak sebagai subjek utama proses belajar, bukan sekadar penerima pengetahuan. Prinsip ini tercermin pada pengakuan terhadap hak setiap siswa untuk merasa aman, diterima, dan dihargai, tanpa memandang latar belakang sosial, budaya, maupun kemampuan. Desain fisik ruang belajar yang ergonomis, seperti tata letak meja kursi yang fleksibel, pencahayaan memadai, dan aksesibilitas untuk siswa berkebutuhan khusus, menjadi landasan material yang menjamin kenyamanan dan kesehatan anak. Lebih dari sekadar aspek teknis, ruang fisik tersebut berfungsi sebagai simbol kesetaraan, bahwa setiap anak berhak memiliki tempat yang layak untuk bertumbuh. Pada saat yang sama, iklim psikososial yang hangat mendorong siswa untuk membangun relasi sehat dengan guru maupun teman sebaya, menumbuhkan rasa percaya diri, serta menekan potensi diskriminasi atau stigmatisasi yang sering muncul di ruang belajar tradisional.

Strategi pedagogis adaptif menjadi instrumen utama yang memastikan keberagaman anak tidak hanya diakui, tetapi juga direspons secara nyata dalam proses pembelajaran. Guru yang menerapkan *differentiated instruction* dapat menyesuaikan konten, metode, dan asesmen sesuai gaya belajar serta kebutuhan individu siswa. Praktik ini memungkinkan anak mengekspresikan pemahaman melalui berbagai cara, baik verbal, visual, maupun kinestetik, sehingga potensi setiap individu dapat berkembang optimal. Integrasi kebijakan *Merdeka Belajar* semakin memperkuat pendekatan ini, karena memberi ruang bagi guru untuk lebih fleksibel merancang pembelajaran kontekstual, kolaboratif, dan berbasis projek. Melalui projek bersama, siswa belajar menegosiasikan perbedaan, menginternalisasi nilai gotong royong, serta mengasah keterampilan kritis dan kreatif. Refleksi berkelanjutan dari guru, baik melalui jurnal pribadi, umpan balik siswa, maupun kolaborasi antarguru, menjadikan praktik inklusif selalu terbuka untuk evaluasi dan penyempurnaan, sehingga pembelajaran tidak terjebak pada rutinitas mekanis yang mengabaikan kebutuhan nyata anak.

Tantangan implementasi kelas ramah anak memang tidak sederhana, mulai dari keterbatasan sarana, kesiapan guru, hingga resistensi budaya yang masih cenderung homogen dan normatif. Namun, manfaat jangka panjang yang ditawarkannya jauh lebih besar dibandingkan hambatan yang dihadapi. Lingkungan belajar yang inklusif terbukti meningkatkan motivasi intrinsik, memperkuat kesejahteraan psikologis, serta menurunkan risiko putus sekolah. Lebih dari itu, anak-anak yang terbiasa hidup dalam keberagaman akan menginternalisasi nilai toleransi, empati, dan keadilan sosial sebagai bagian dari karakter mereka. Hal ini menegaskan bahwa kelas ramah anak bukan hanya mencetak siswa yang unggul secara akademik, tetapi juga menyiapkan generasi yang memiliki integritas moral dan kepekaan sosial. Pada tataran yang lebih luas, sekolah yang berhasil mewujudkan kelas inklusif ikut membangun fondasi peradaban yang lebih manusiawi, di mana pendidikan menjadi sarana membebaskan manusia dari ketidakadilan dan membuka jalan menuju masyarakat yang beradab, adil, serta berkelanjutan.

F. Kesimpulan

Prinsip ergonomi dalam penataan fisik kelas menegaskan bahwa ruang belajar bukan sekadar wadah aktivitas akademik, melainkan lingkungan yang berpengaruh langsung terhadap kesehatan, kenyamanan, dan performa belajar siswa. Penyesuaian tinggi kursi dan meja dengan proporsi tubuh anak, ketersediaan ruang gerak yang memadai, serta penataan perabot yang aman menciptakan suasana kondusif bagi konsentrasi dan keterlibatan aktif. Faktor ini tidak hanya mendukung efektivitas pembelajaran, tetapi juga menjadi wujud nyata penghargaan terhadap hak anak untuk belajar di lingkungan yang sehat dan manusiawi.

Pengaturan tempat duduk, ventilasi, pencahayaan, dan kebersihan merupakan elemen teknis yang sarat implikasi pedagogis. Pola tempat duduk yang fleksibel memungkinkan siswa berkolaborasi atau bekerja mandiri sesuai kebutuhan, sementara ventilasi dan pencahayaan yang baik menjaga stamina dan daya fokus. Kebersihan kelas tidak hanya mencegah

penyakit, tetapi juga menanamkan nilai disiplin, tanggung jawab, dan kepedulian lingkungan. Artinya, aspek teknis ini berfungsi ganda: menjaga kesehatan fisik sekaligus menumbuhkan karakter positif.

Penempatan sarana pembelajaran, baik papan tulis, media visual, maupun teknologi digital, menuntut perencanaan yang cermat agar mendukung keterlihatan, aksesibilitas, dan efektivitas komunikasi. Papan tulis harus berada pada titik optimal pandangan semua siswa, media digital perlu terintegrasi tanpa menimbulkan distraksi, dan teknologi harus digunakan secara proporsional agar memperkuat pengalaman belajar. Pengaturan yang tepat akan mempercepat pemahaman konsep, meningkatkan interaksi guru-siswa, serta meminimalisasi hambatan partisipasi, terutama bagi anak berkebutuhan khusus.

Pemanfaatan sudut kelas seperti pojok baca, pojok kreativitas, pojok sains, atau pojok konseling memberikan ruang belajar alternatif yang memperkaya pengalaman siswa. Area ini mendukung *student agency*, yakni kemampuan anak memilih dan mengarahkan proses belajarnya sendiri. Pojok baca menumbuhkan literasi, pojok kreativitas mendorong ekspresi seni dan imajinasi, sementara pojok sains melatih keterampilan eksplorasi. Keberadaan sudut kelas juga menciptakan dinamika pembelajaran yang lebih inklusif karena memberi ruang bagi perbedaan minat, gaya belajar, dan tingkat kemampuan siswa.

Kelas ramah anak dan inklusif menjadi simpulan integratif dari strategi penataan fisik kelas. Penekanan pada kenyamanan, aksesibilitas, dan keberagaman menjadikan ruang kelas bukan hanya tempat transfer pengetahuan, tetapi juga arena pembentukan karakter dan nilai-nilai kemanusiaan. Implikasinya, guru dituntut untuk terus reflektif dan kreatif dalam mengelola ruang belajar, sekolah harus mendukung melalui kebijakan dan fasilitas, sementara masyarakat perlu memberi legitimasi dan partisipasi. Jika strategi ini dilaksanakan secara konsisten, kelas akan berkembang menjadi ekosistem pembelajaran yang sehat, adil, dan memberdayakan setiap anak sesuai potensinya.

DAFTAR PUSTAKA

Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429402194

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

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2019). Enhancing academic performance and social–emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences, 22*(2), 218–224. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.

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.

Clark, C., & Teravainen-Goff, A. (2020). *Children and young people's reading in 2020 before and during the COVID-19 lockdown*. National Literacy Trust.

Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in learning and teaching. *Theory Into Practice, 59*(2), 182–191. https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702390

Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2021). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 8*, 23–43. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012320-052350

Florian, L. (2021). On the necessary co-existence of inclusive and special education. *International Journal of Inclusive Education, 25*(6), 652–664. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1667300

Garrison, D. R., & Arbaugh, J. B. (2020). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education, 42*, 100789. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.100789

Gillies, R. M. (2019). Promoting academically productive student dialogue in the classroom. *International Journal of Educational Research, 97*, 187–198. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.07.001

Hall, E. T. (2019). *The hidden dimension*. Anchor Books. (Original work published 1966)

Hamzah, A., & Nurdin, E. (2021). Classroom management and students' positive discipline in Indonesian primary schools. *Jurnal Pendidikan Dasar Indonesia, 6*(2), 95–108.

Han, H. S., & Kemple, K. M. (2021). Building relationships and supporting engagement of preschool dual language learners: Effective teachers' strategies. *Early Childhood Education Journal, 49*(1), 41–53. https://doi.org/10.1007/s10643-020-01039-9

Hidayati, N., & Prasetyo, A. (2021). Strategi komunikasi guru dalam membangun motivasi belajar siswa sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Dasar Indonesia, 6*(2), 102–114.

Ifenthaler, D., & Yau, J. Y. K. (2020). Utilising learning analytics to support study success in higher education: A systematic review. *Educational Technology Research and Development, 68*(4), 1961–1990. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09788-z

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2019). 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.

Kim, J., & Lim, S. (2022). Teacher emotional support, classroom engagement, and student well-being: A cross-national study. *Teaching and Teacher Education, 112*, 103642. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103642

Kurniawan, A. (2022). Literasi digital guru dan dampaknya terhadap kualitas pembelajaran daring di sekolah dasar. *Jurnal Teknologi Pendidikan, 24*(2), 112–125.

Kurniawan, R. (2022). Kontekstualisasi bahasa guru dalam pembelajaran digital siswa sekolah dasar. *Jurnal Teknologi Pendidikan, 24*(1), 55–70.

Lickona, T. (2019). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.

Mayer, R. E. (2020). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2019). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.

Nguyen, T., & Pham, H. (2021). Teacher support and student engagement in Southeast Asian schools: The mediating role of emotional well-being. *Asia Pacific Education Review, 22*(3), 345–359. https://doi.org/10.1007/s12564-021-09695-2

Nucci, L., & Narvaez, D. (Eds.). (2020). *Handbook of moral and character education* (2nd ed.). Routledge.

OECD. (2021). *21st-century children: Promoting social and emotional well-being*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1f25201b-en

OECD. (2021). *OECD future of education and skills 2030: Conceptual learning framework*. OECD Publishing.

Prastowo, A. (2021). *Inovasi komunikasi pembelajaran berbasis multimodal di sekolah dasar*. *Jurnal Ilmu Pendidikan, 27*(1), 45–59.

Prastowo, A. (2021). *Inovasi pembelajaran di sekolah dasar*. Prenadamedia Group.

Rahman, A., & Fitria, H. (2022). Peran komunikasi guru dan keterlibatan orang tua dalam membangun motivasi belajar siswa. *Jurnal Manajemen Pendidikan, 15*(1), 55–68.

Rahman, A., & Fitria, L. (2022). Relasi guru-siswa dan implikasinya terhadap keterampilan sosial di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Karakter, 12*(2), 211–223.

Richardson, J. C., Maeda, Y., & Swan, K. (2020). Social presence in online learning: A meta-analysis of research. *Educational Research Review, 31*, 100355. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100355

Roorda, D. L., Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2021). Student–teacher relationships and school engagement: The roles of student perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology, 66*, 101984. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101984

Rosenberg, A., & Hirschberg, J. (2021). Prosody perception by students in educational settings: Implications for teacher speech. *Speech Communication, 130*, 13–24. https://doi.org/10.1016/j.specom.2021.04.003

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Sari, I. P., & Rahmawati, L. (2021). Pengaruh umpan balik verbal terhadap motivasi belajar siswa sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Dasar Nusantara, 7*(2), 110–123.

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2021). Teacher well-being: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology, 41*(4), 323–338. https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1899931

Tomlinson, C. A. (2021). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.

UNICEF. (2020). *A world ready to learn: Prioritizing quality early childhood education*. United Nations Children's Fund.

Wang, M. T., & Degol, J. L. (2019). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review, 31*(2), 315–352. https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-0

Wentzel, K. R., & Muenks, K. (2020). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (2nd ed., pp. 479–493). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190666453.013.27

Witt, P. L., Wheeless, L. R., & Allen, M. (2018). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. *Communication Education, 53*(2), 149–168*.

Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2020). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed., pp. 47–63). Routledge.

BAB VI
MANAJEMEN DISIPLIN DAN TATA TERTIB KELAS

A. Konsep Disiplin Positif Di Sekolah Dasar

1. Rasionalisasi

Disiplin positif di sekolah dasar berangkat dari keyakinan bahwa perilaku anak dapat dibentuk melalui relasi yang suportif, struktur aturan yang jelas, serta pemberian konsekuensi yang bersifat logis dan edukatif. Orientasi ini memposisikan siswa sebagai *active agent* yang mampu memahami alasan moral di balik aturan, bukan sekadar objek pengendalian perilaku. Perspektif tersebut sejalan dengan *self-determination theory* yang menegaskan bahwa motivasi intrinsik tumbuh ketika kebutuhan akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan sosial terpenuhi, sehingga kepatuhan anak muncul dari kesadaran nilai, bukan dari rasa takut terhadap hukuman (Ryan & Deci, 2020). Pemaknaan ini mengandaikan kelas sebagai komunitas belajar yang menumbuhkan martabat, rasa aman, dan peluang partisipasi bagi setiap siswa.

Perubahan paradigma dari disiplin tradisional menuju disiplin positif didorong oleh bukti empirik mengenai dampak negatif hukuman keras terhadap kesejahteraan psikologis dan performa akademik. Penelitian tentang *teacher social and emotional competence* menunjukkan bahwa respons guru yang empatik, konsisten, dan berfokus pada pemecahan masalah meningkatkan keterlibatan siswa sekaligus menurunkan perilaku bermasalah (Jennings & Greenberg, 2019). Temuan lintas negara juga memperlihatkan bahwa dukungan emosional guru berkorelasi positif dengan *classroom engagement* dan *student well-being*, memperkuat argumentasi bahwa disiplin berbasis relasi lebih berkelanjutan dibanding pendekatan represif (Kim & Lim, 2022). Prinsip-

prinsip ini relevan untuk konteks sekolah dasar karena periode ini merupakan tahap krusial pembentukan kebiasaan regulasi diri dan skema moral awal anak.

Fondasi teoritis disiplin positif bertumpu pada *social learning theory* yang menempatkan peniruan terhadap model sebagai mekanisme kuat pembelajaran perilaku. Anak menangkap isyarat normatif melalui teladan guru: intonasi yang tenang ketika menegur, konsistensi menjalankan kesepakatan, serta cara meminta maaf ketika keliru mengambil keputusan. Keteladanan seperti itu mengonstruksi norma kelas yang lebih persuasif dibanding ancaman sanksi (Bandura, 2018; diulas oleh OECD, 2021). Kerangka ini berkelindan dengan *restorative practices* yang memusatkan perhatian pada pemulihan relasi setelah pelanggaran terjadi; alih-alih menghentikan perilaku lewat hukuman, guru memfasilitasi dialog agar pelaku memahami dampak tindakannya terhadap orang lain dan memperbaiki kerusakan sosial yang timbul, suatu cara yang terbukti menurunkan *repeat offenses* sekaligus melatih empati (Gregory et al., 2021).

Ciri pembeda paling menonjol antara disiplin positif dan pola tradisional terletak pada cara memaknai aturan dan konsekuensi. Aturan tidak diperlakukan sebagai daftar larangan yang abstrak, melainkan sebagai kontrak sosial yang dirumuskan bersama siswa agar selaras dengan tujuan pembelajaran. Proses *co-construction* seperti ini menumbuhkan *student agency*—anak merasa memiliki aturan yang mereka sepakati sehingga kepatuhan meningkat karena menyangkut harga diri kolektif (Cook-Sather, 2020). Saat terjadi pelanggaran, konsekuensi yang diberikan bersifat logis dan proporsional: keterlambatan mengembalikan buku ditanggapi lewat tanggung jawab mengatur ulang rak; kegaduhan saat *group work* direspons melalui refleksi terstruktur dan latihan ulang prosedur kolaborasi. Strategi seperti ini membantu anak mengaitkan sebab dan akibat secara konkret, mengurangi rasa malu yang tidak perlu, sekaligus menjaga martabat personal (OECD, 2021).

Kualitas relasi guru–siswa memegang peranan sentral sebagai medium penegakan disiplin positif. Relasi yang hangat meningkatkan persepsi dukungan, yang pada gilirannya memperkuat *school engagement* serta motivasi intrinsik anak untuk mengikuti norma kelas (Roorda, Zee, & Koomen, 2021). Guru yang membangun *psychological safety*—situasi ketika siswa merasa aman untuk bertanya, mengakui kesalahan, dan mencoba strategi baru—menyediakan ruang latihan regulasi diri tanpa rasa takut dipermalukan (Edmondson & Lei, 2021). Praktik ini tidak hanya menurunkan frekuensi pelanggaran, tetapi juga memperkuat *effortful control* karena anak belajar menilai konsekuensi sosial dari tindakannya lewat umpan balik yang konsisten namun tetap berempati.

Keterkaitan disiplin positif dan pendidikan karakter tampak pada cara kelas memfasilitasi internalisasi nilai. Nilai tanggung jawab, keadilan, dan kepedulian sosial tidak diajarkan sebagai daftar dogma, melainkan dihadirkan melalui pengalaman berbasis situasi nyata: menyepakati giliran bicara, merancang *class jobs* yang bergilir, atau menjalankan *peer mediation* saat terjadi konflik ringan. Pendekatan berbasis pengalaman seperti ini lebih efektif untuk membentuk pertimbangan moral dibanding instruksi normatif semata, sebagaimana ditegaskan kajian pendidikan karakter kontemporer (Nucci & Narvaez, 2020). Kelas yang mempraktikkan disiplin positif, karenanya, menjadi *laboratory of democracy* skala mikro, tempat anak bernegosiasi, memberi alasan, dan belajar konsekuensi keputusan bersama.

Konteks kebijakan di Indonesia memberi ruang kuat bagi penerapan disiplin positif. Arah Merdeka Belajar menempatkan anak sebagai subjek, menuntut otonomi pedagogik guru, serta menekankan dimensi Profil Pelajar Pancasila—berakhlak mulia, bernalar kritis, kreatif, mandiri, bergotong royong, dan berkebinekaan global—yang seluruhnya kompatibel dengan logika disiplin berbasis kesadaran nilai (Kemendikbudristek, 2022). Implementasi pada level kelas dapat berupa *class charter* yang dirancang bersama, *check-in* emosional di awal

pelajaran untuk menata kesiapan diri, serta *restorative circles* saat muncul friksi. Praktik-praktik ini mengintegrasikan literasi sosial-emosional ke rutinitas instruksional sehingga disiplin tidak berdiri sebagai domain terpisah, melainkan napas keseharian pembelajaran (OECD, 2021; Jennings & Greenberg, 2019).

Argumentasi pedagogis disiplin positif juga didukung oleh temuan mengenai dampaknya terhadap iklim kelas dan performa akademik. Kelas yang menonjolkan *teacher immediacy*—kedekatan nonverbal dan verbal seperti kontak mata, panggilan nama, atau umpan balik spesifik—cenderung menunjukkan peningkatan pemahaman dan retensi belajar, karena perhatian siswa lebih stabil pada tugas dan relasi (Witt, Wheeless, & Allen, 2018; dibahas lebih lanjut oleh Richardson, Maeda, & Swan, 2020 untuk konteks *social presence*). Efek semacam itu berakumulasi menjadi *positive climate* yang menurunkan biaya disiplin reaktif, sehingga waktu belajar bersih (*time-on-task*) meningkat dan energi pengajar tersalurkan pada *feedback* formatif alih-alih pada pengelolaan gangguan.

Dimensi keadilan dan inklusivitas patut ditekankan agar disiplin positif tidak jatuh pada bias tersembunyi. Kelas dasar kerap memuat keragaman kebutuhan—anak dengan *attention difficulties*, perbedaan latar bahasa, atau kondisi sensorik tertentu—yang memerlukan penyesuaian cara menegakkan aturan. Prinsip *universal design for learning* menganjurkan variasi cara menyajikan ekspektasi perilaku (visual, isyarat, demonstrasi), fleksibilitas *response* (misalnya kartu isyarat bagi anak yang kesulitan menunggu giliran), serta dukungan lingkungan yang mengurangi pemicu perilaku bermasalah seperti kebisingan atau *visual clutter* (Meyer, Rose, & Gordon, 2019). Pendekatan berbasis akses ini menjaga agar konsekuensi tidak menghukum perbedaan kapasitas, melainkan membantu semua anak mencapai standar perilaku yang sama melalui jalur yang adil.

Efektivitas disiplin positif sangat ditentukan oleh konsistensi pelaksanaan dan kejelasan struktur. Aturan yang terlalu banyak atau rumit mengaburkan prioritas, sementara aturan yang terlalu generik menyulitkan

penilaian situasional. Praktik yang disarankan adalah merumuskan sedikit aturan inti yang berorientasi nilai—misalnya "hargai diri, orang lain, dan lingkungan"—lalu menurunkannya ke indikator perilaku spesifik pada konteks yang berbeda (belajar kelompok, transisi, waktu istirahat). Kalibrasi berkala melalui refleksi kelas memastikan bahwa indikator tersebut tetap relevan dan dirasakan adil, sejalan dengan bukti bahwa *student voice* meningkatkan kepatuhan karena memberi rasa memiliki terhadap norma (Cook-Sather, 2020). Konsistensi lintas situasi dan lintas guru juga penting agar anak tidak menerima sinyal aturan ganda yang memicu kebingungan.

Kelekatan disiplin positif pada *assessment for learning* memperkaya fungsinya sebagai instrumen pembelajaran. Umpan balik perilaku yang spesifik, deskriptif, dan berorientasi masa depan—misalnya "ketika kamu menunggu giliran, kelompokmu bisa menyelesaikan eksperimen lebih cepat; mari kita latih strategi menunggu dengan alat *timer*"—lebih efektif ketimbang label pribadi seperti "anak nakal". Pola *feedforward* seperti itu terbukti meningkatkan *self-efficacy* dan regulasi diri, dua prasyarat motivasi otonom (Ryan & Deci, 2020; OECD, 2021). Integrasi *checklists* perilaku, jurnal refleksi singkat, atau *goal setting* mingguan menjadikan disiplin sebagai proses belajar metakognitif, bukan proyek kontrol.

Aspek kesejahteraan guru tidak boleh diabaikan karena kualitas regulasi emosi pengajar memengaruhi konsistensi penegakan norma. Beban kerja tinggi, kebisingan, atau ambiguitas peran mudah mengikis kesabaran, yang lalu memicu respons reaktif. Program penguatan kompetensi sosial-emosional guru—misalnya *mindful pause* sebelum merespons perilaku menantang, *peer coaching* untuk menganalisis kasus, serta *debriefing* setelah insiden—meningkatkan peluang respons yang proporsional dan selaras nilai (Jennings & Greenberg, 2019). Budaya sekolah yang memfasilitasi *whole-school approach* terhadap inklusi dan disiplin, termasuk dukungan kepemimpinan untuk *restorative policy*, memperkuat keberlanjutan praktik (Florian, 2021).

Konteks digital pascapandemi menuntut adaptasi disiplin positif ke ekosistem *hybrid*. *Netiquette* partisipatif, sinyal nonverbal alternatif di *video conference*, serta *breakout routines* yang jelas perlu dirumuskan bersama siswa agar relasi dan keteraturan tetap terjaga ketika interaksi berpindah medium. Riset *social presence* menunjukkan bahwa kehangatan komunikasi dan kejelasan ekspektasi memperkecil *disengagement* pada *online learning*, sehingga prinsip-prinsip kedekatan tetap relevan walau saluran interaksi berbeda (Richardson, Maeda, & Swan, 2020). Fokus tetap pada martabat anak: kamera dimatikan boleh jadi terkait konteks rumah; pendekatan yang memeriksa alasan dan menyediakan alternatif partisipasi lebih etis sekaligus lebih efektif.

Garis besar argumentasi ini mengerucut pada kesimpulan bahwa disiplin positif bukan teknik cepat menenangkan kelas, melainkan ekosistem nilai yang menyatukan teori motivasi, pembelajaran sosial-emosional, dan keadilan inklusif. Penguatan martabat, partisipasi, dan tanggung jawab bersama menghasilkan kepatuhan yang bersumber dari kesadaran, memperbaiki iklim belajar, serta mengakselerasi capaian akademik karena waktu instruksional lebih terlindungi. Sinkronisasi dengan kebijakan Merdeka Belajar serta Profil Pelajar Pancasila menempatkan disiplin positif bukan sebagai pilihan tambahan, melainkan sebagai jantung praktik pedagogis abad ke-21 yang berorientasi pada kesejahteraan dan kemanusiaan anak (Kemendikbudristek, 2022; OECD, 2021). Ketika sekolah dasar menata relasi, aturan, dan konsekuensi melalui lensa ini, kelas berubah menjadi ruang aman untuk salah, ruang adil untuk tumbuh, dan ruang bermakna untuk belajar menjadi warga yang bertanggung jawab.

2. Strategi Implementasi Disiplin Positif di Kelas

Disiplin positif di sekolah dasar merepresentasikan paradigma baru yang berorientasi pada pembentukan karakter melalui penghargaan terhadap martabat anak, penguatan hubungan interpersonal, serta penciptaan iklim kelas yang aman dan inklusif. Alih-alih menggunakan

hukuman fisik atau verbal yang berpotensi menimbulkan trauma psikologis, pendekatan disiplin positif menekankan pada prinsip penghargaan, dialog, dan tanggung jawab. Riset terkini menegaskan bahwa strategi disiplin berbasis relasi dan komunikasi empatik lebih efektif dalam meningkatkan keterlibatan siswa sekaligus mengurangi perilaku bermasalah (Jennings & Greenberg, 2019). Prinsip ini selaras dengan agenda pendidikan global yang mengedepankan *child-centered education* sebagai fondasi pembentukan generasi yang berkarakter.

Kerangka implementasi disiplin positif menuntut guru untuk mengintegrasikan nilai-nilai keadilan, kesetaraan, dan partisipasi dalam tata kelola kelas. Pendekatan ini dapat diwujudkan melalui *classroom rules* yang disusun bersama siswa, sehingga setiap individu merasa memiliki tanggung jawab moral atas keberlangsungan aturan. Studi Cook-Sather (2020) menunjukkan bahwa keterlibatan siswa dalam merumuskan norma kelas meningkatkan kepatuhan karena aturan dipandang sebagai kesepakatan kolektif, bukan paksaan dari otoritas. Dalam konteks sekolah dasar, kebiasaan sederhana seperti menyusun jadwal piket, menandatangani perjanjian kelas, atau memilih simbol visual untuk mengingatkan siswa akan aturan dapat menumbuhkan rasa tanggung jawab dan kepemilikan terhadap komunitas belajar.

Atmosfer kelas yang kondusif juga dapat dibangun melalui strategi penguatan positif (*positive reinforcement*). Pujian verbal, penghargaan simbolik, dan pengakuan publik terhadap perilaku baik terbukti memperkuat motivasi intrinsik siswa (Ryan & Deci, 2020). Guru yang menegaskan apresiasi pada perilaku disiplin bukan hanya memotivasi siswa yang bersangkutan, melainkan juga menanamkan norma sosial kolektif bahwa perilaku positif adalah sesuatu yang dihargai. Kim dan Lim (2022) menegaskan bahwa dukungan emosional dari guru memiliki dampak langsung pada keterlibatan akademik dan kesejahteraan siswa. Oleh sebab itu, strategi penguatan positif sebaiknya lebih ditonjolkan

dibandingkan hukuman, karena secara psikologis mendorong pembentukan *self-regulation* yang lebih sehat.

Strategi disiplin positif yang lain mencakup penerapan *restorative practice* atau praktik pemulihan hubungan. Pendekatan ini lebih menekankan pada penyelesaian konflik melalui dialog, refleksi, dan kesepakatan bersama ketimbang sekadar memberikan sanksi. Penelitian Edmondson dan Lei (2021) menunjukkan bahwa suasana kelas yang berlandaskan *psychological safety* membuat siswa lebih berani mengakui kesalahan dan belajar dari pengalaman tanpa takut distigmatisasi. Pada praktik di sekolah dasar, hal ini dapat diwujudkan dalam bentuk lingkar diskusi (*circle time*) di mana siswa yang berselisih diajak duduk bersama untuk berbicara tentang perasaan, mendengarkan satu sama lain, serta mencari solusi yang adil. Strategi semacam ini menumbuhkan kesadaran bahwa disiplin adalah proses belajar sosial, bukan semata kepatuhan.

Pengelolaan lingkungan fisik kelas juga tidak dapat dipisahkan dari strategi disiplin positif. Lingkungan yang tertata ergonomis, ventilasi yang baik, pencahayaan yang cukup, serta kebersihan yang terjaga membantu menurunkan potensi perilaku *off-task* dan meningkatkan konsentrasi (Hamzah & Nurdin, 2021). OECD (2021) menegaskan bahwa kualitas lingkungan fisik merupakan variabel penting dalam menciptakan iklim kelas yang sehat. Guru yang cermat menata ruang dengan memperhatikan jarak pandang, aksesibilitas, serta estetika, sejatinya sedang mengurangi potensi konflik dan meningkatkan rasa nyaman yang berkontribusi pada kepatuhan siswa terhadap norma kelas.

Strategi implementasi disiplin positif juga menekankan pentingnya konsistensi guru dalam menerapkan aturan. Ketidakkonsistenan menimbulkan kebingungan sekaligus rasa ketidakadilan di kalangan siswa, yang justru dapat memicu resistensi. Hidayati dan Prasetyo (2021) menekankan bahwa komunikasi yang konsisten antara aturan, konsekuensi, dan penghargaan memperkuat motivasi belajar serta kedisiplinan internal siswa sekolah dasar. Konsistensi bukan berarti kaku,

melainkan tetap memberi ruang fleksibilitas berdasarkan konteks, tetapi selalu berlandaskan nilai keadilan.

Pendekatan disiplin positif juga terkait erat dengan pemahaman terhadap keragaman kebutuhan siswa. Setiap anak memiliki latar belakang sosial, budaya, dan kemampuan yang berbeda, sehingga penerapan disiplin perlu disesuaikan agar tidak bersifat diskriminatif. Ainscow (2020) menekankan pentingnya prinsip inklusi dalam pendidikan, yaitu memastikan setiap anak merasa diterima dan dihargai. Guru yang sensitif terhadap perbedaan ini akan menghindari generalisasi hukuman dan lebih memilih strategi personalisasi, seperti memberikan dukungan khusus bagi siswa dengan kesulitan regulasi emosi atau menawarkan alternatif cara mengekspresikan diri.

Pendekatan berbasis kolaborasi juga merupakan strategi efektif dalam disiplin positif. Guru dapat memfasilitasi aktivitas kooperatif, seperti *peer mentoring* atau *collaborative learning*, yang secara tidak langsung mengajarkan tanggung jawab, kesabaran, dan kemampuan menyelesaikan konflik. Penelitian Gillies (2019) menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis dialog akademik memperkuat keterampilan sosial sekaligus mengurangi perilaku negatif. Ketika siswa merasa terlibat dalam interaksi bermakna, motivasi untuk mematuhi norma kelas meningkat karena kedisiplinan dipahami sebagai kebutuhan kolektif.

Strategi lainnya adalah penggunaan *emotional coaching*, yaitu membimbing siswa memahami dan mengelola emosinya sebagai dasar perilaku disiplin. Brackett et al. (2019) melalui kurikulum *RULER* menegaskan bahwa kesadaran emosi berkorelasi positif dengan performa akademik dan keterampilan sosial-emosional. Guru sekolah dasar dapat melatih siswa untuk memberi label pada emosinya, misalnya marah, kecewa, atau senang, lalu mendiskusikan cara mengekspresikan emosi tersebut secara sehat. Kesadaran ini membantu anak menyadari konsekuensi dari perilakunya dan secara bertahap membangun disiplin dari dalam diri.

Peran teknologi digital juga mulai masuk dalam strategi disiplin positif di kelas. Platform *learning management system* memungkinkan guru memberikan umpan balik personal, memantau keterlibatan siswa, serta menegakkan aturan digital citizenship. Kurniawan (2022) menemukan bahwa literasi digital guru berpengaruh signifikan terhadap kualitas interaksi pembelajaran daring, termasuk pada aspek kedisiplinan. Integrasi teknologi ini perlu tetap berpijak pada prinsip humanis, yaitu mengarahkan siswa menggunakan teknologi sebagai sarana refleksi dan kolaborasi, bukan sekadar alat kontrol.

Upaya implementasi disiplin positif tentu menghadapi sejumlah tantangan, mulai dari resistensi budaya sekolah yang masih terbiasa dengan pendekatan hukuman, keterbatasan sumber daya, hingga perbedaan persepsi antara guru, orang tua, dan siswa. Namun, manfaat jangka panjang yang dihasilkan jauh melampaui tantangan tersebut. Studi longitudinal menunjukkan bahwa siswa yang belajar dalam iklim disiplin positif cenderung memiliki tingkat *well-being* lebih tinggi, relasi sosial yang sehat, serta prestasi akademik yang stabil (Roorda, Zee, & Koomen, 2021). Hal ini menegaskan bahwa strategi disiplin positif bukan sekadar inovasi pedagogis, melainkan investasi sosial untuk masa depan.

3. Peran Guru dalam Implementasi Disiplin Positif

Guru memiliki posisi sentral sebagai aktor utama yang menentukan berhasil tidaknya implementasi disiplin positif di sekolah dasar. Peran ini bukan semata-mata sebagai pengatur perilaku siswa, melainkan sebagai fasilitator, model moral, serta arsitek iklim kelas yang berorientasi pada penghargaan martabat manusia. Penelitian Jennings dan Greenberg (2019) menegaskan bahwa kualitas interaksi guru-siswa sangat memengaruhi keterlibatan akademik, regulasi emosi, dan perilaku sosial. Seorang guru yang menunjukkan empati, konsistensi, dan integritas menciptakan ruang aman yang memungkinkan disiplin lahir dari kesadaran, bukan paksaan.

Penciptaan teladan perilaku menjadi salah satu peran krusial. Anak usia sekolah dasar berada pada tahap perkembangan di mana peniruan

merupakan salah satu mekanisme belajar utama. Guru yang memperlihatkan sikap sabar, konsisten menepati janji, serta berkomunikasi secara asertif sedang menanamkan pola perilaku disiplin melalui *modeling*. Teori pembelajaran sosial menegaskan bahwa anak belajar lebih efektif dari contoh konkret ketimbang instruksi verbal semata (Bandura, dikutip dalam Cook-Sather, 2020). Keutuhan pribadi guru, baik secara etis maupun emosional, menjadi refleksi nyata bagi siswa mengenai arti kedisiplinan.

Penguatan iklim emosional kelas juga termasuk peran fundamental guru. Kehangatan, keadilan, serta keterbukaan komunikasi mengurangi risiko perilaku menyimpang sekaligus meningkatkan *psychological safety*. Studi Roorda, Zee, dan Koomen (2021) menunjukkan bahwa kelekatan emosional dengan guru berhubungan positif dengan kepatuhan siswa pada aturan kelas. Guru yang mengenali kondisi emosional siswanya dapat mengantisipasi potensi konflik sebelum berkembang menjadi pelanggaran disiplin. Pendekatan *emotionally responsive teaching* membantu siswa menginternalisasi nilai disiplin melalui pengakuan atas perasaan mereka, alih-alih sekadar menerima instruksi.

Keterampilan komunikasi menjadi aspek lain yang tidak dapat diabaikan. Guru perlu menguasai teknik komunikasi positif, seperti penggunaan kalimat deskriptif, pertanyaan reflektif, dan pesan *I-statement*. Strategi ini terbukti menurunkan resistensi siswa dan meningkatkan efektivitas pembelajaran sosial-emosional (Brackett et al., 2019). Alih-alih berkata “jangan ribut”, guru dapat menyampaikan “saya butuh suasana tenang agar kita semua bisa memahami pelajaran lebih baik”. Kalimat semacam ini menyampaikan kebutuhan dan dampak perilaku siswa secara konstruktif, sekaligus melatih kesadaran sosial.

Fungsi guru sebagai perancang lingkungan belajar juga sangat penting. Penataan ruang kelas yang inklusif, pembagian kelompok belajar, serta variasi metode pengajaran menjadi bagian integral dari strategi disiplin positif. Lingkungan yang mendorong partisipasi aktif

meminimalkan perilaku pasif maupun destruktif. Hidayati dan Prasetyo (2021) menekankan bahwa desain aktivitas yang menarik, kooperatif, dan kontekstual mengurangi kemungkinan pelanggaran disiplin karena siswa sibuk terlibat dalam pembelajaran yang bermakna. Guru bukan hanya memantau perilaku, melainkan membangun situasi di mana perilaku positif menjadi pilihan logis.

Guru juga berperan sebagai mediator ketika terjadi konflik. Alih-alih memberikan sanksi sepihak, guru yang menerapkan disiplin positif mendorong siswa untuk menyelesaikan masalah melalui dialog dan kesepakatan bersama. Strategi *restorative conference* dapat digunakan, yaitu mempertemukan siswa yang terlibat konflik untuk saling mendengar dan mencapai pemulihan relasi. Edmondson dan Lei (2021) menunjukkan bahwa praktik restoratif meningkatkan rasa tanggung jawab pribadi dan solidaritas sosial. Dalam konteks sekolah dasar, guru berperan sebagai fasilitator percakapan yang menekankan empati dan solusi, bukan sebagai hakim yang menentukan siapa benar dan siapa salah.

Kompetensi reflektif juga menjadi aspek vital. Guru dituntut untuk secara reguler mengevaluasi efektivitas strategi disiplin yang mereka gunakan. Brookfield (2017) menegaskan bahwa refleksi kritis membantu pendidik mengenali bias, mengidentifikasi asumsi tersembunyi, dan mengadaptasi pendekatan sesuai kebutuhan siswa. Guru yang reflektif tidak segan mengubah metode ketika strategi sebelumnya kurang berhasil, atau mencari masukan dari kolega melalui *peer review* untuk memperkaya praktik kelas. Refleksi ini menjaga disiplin positif tetap adaptif terhadap dinamika perkembangan anak dan tuntutan kurikulum.

Peran guru juga berkaitan erat dengan penerapan nilai-nilai Profil Pelajar Pancasila. Guru berfungsi sebagai penghubung antara visi kebijakan pendidikan nasional dan praktik kelas sehari-hari. Nilai gotong royong, kemandirian, kritis, kreatif, beriman, serta berkebinekaan global dapat diinternalisasi siswa melalui disiplin positif. Misalnya, ketika siswa belajar antre dengan tertib, mereka tidak hanya mempraktikkan

kedisiplinan tetapi juga menumbuhkan sikap adil dan menghargai hak orang lain. Prastowo (2021) menegaskan bahwa kebijakan *Merdeka Belajar* memberi ruang bagi guru untuk mengintegrasikan nilai-nilai karakter ini melalui strategi pembelajaran yang lebih fleksibel dan berpusat pada anak.

Selain sebagai pendidik di kelas, guru berperan sebagai jembatan komunikasi dengan orang tua. Implementasi disiplin positif membutuhkan keselarasan persepsi antara lingkungan sekolah dan keluarga. Guru perlu menjalin dialog intensif dengan orang tua agar strategi yang digunakan di sekolah mendapat dukungan di rumah. Kurniawan (2022) menemukan bahwa kolaborasi guru-orang tua meningkatkan konsistensi aturan, memperkuat keberhasilan pembiasaan disiplin, dan menekan perilaku menyimpang. Guru yang aktif melibatkan orang tua dalam pertemuan rutin atau laporan perkembangan anak sedang membangun jejaring kedisiplinan yang komprehensif.

Penting pula digarisbawahi bahwa peran guru tidak dapat dijalankan secara individualistik. Dukungan institusional, kepemimpinan sekolah, serta budaya kolegial menjadi prasyarat agar guru dapat konsisten menerapkan disiplin positif. Ainscow (2020) mengingatkan bahwa perubahan menuju inklusi memerlukan pendekatan *whole school*, di mana seluruh pendidik berbagi visi yang sama mengenai nilai disiplin humanis. Guru memerlukan ruang profesional untuk berbagi pengalaman, berdiskusi tentang kasus sulit, serta merumuskan strategi bersama. Tanpa dukungan struktural, upaya guru sering terhambat oleh tekanan administratif maupun ekspektasi yang kontradiktif.

Transformasi peran guru ke arah fasilitator disiplin positif sejatinya adalah proses panjang yang membutuhkan pelatihan berkelanjutan. Program pengembangan profesional yang berfokus pada keterampilan komunikasi, manajemen kelas inklusif, dan literasi sosial-emosional sangat dibutuhkan. Nucci dan Narvaez (2020) menekankan bahwa pembentukan karakter melalui disiplin positif tidak hanya menuntut kompetensi kognitif

guru, tetapi juga kecerdasan moral dan emosional. Guru yang mendapat pelatihan intensif lebih siap menghadapi kompleksitas perilaku anak serta mampu menjaga keseimbangan antara ketegasan dan empati.

Pada akhirnya, peran guru dalam disiplin positif mencakup dimensi pedagogis, psikologis, sosial, dan etis. Setiap tindakan guru, baik verbal maupun nonverbal, berkontribusi pada pembentukan iklim kelas yang mendukung tumbuhnya regulasi diri, tanggung jawab moral, serta solidaritas sosial siswa. Implementasi disiplin positif menuntut guru untuk melampaui peran tradisional sebagai pengendali perilaku menuju agen perubahan yang membangun generasi pembelajar berkarakter. Identitas profesional guru tidak lagi terbatas pada penyampai pengetahuan, melainkan penuntun moral yang menghadirkan makna kehidupan di ruang kelas.

4. Hubungan Disiplin Positif dengan Orang Tua dan Komunitas Sekolah

Efektivitas disiplin positif di sekolah dasar tidak dapat dilepaskan dari peran orang tua serta komunitas sekolah. Anak menghabiskan sebagian besar waktunya di rumah, sehingga konsistensi penerapan nilai dan aturan antara sekolah dan keluarga menjadi faktor krusial. Ketika sekolah menekankan disiplin berbasis penghargaan, dialog, dan tanggung jawab, namun rumah masih menggunakan pola hukuman keras, anak cenderung mengalami kebingungan norma. Penelitian menunjukkan bahwa ketidaksinambungan antara pola asuh orang tua dan pendekatan guru dapat memicu perilaku inkonsisten pada siswa serta melemahkan proses internalisasi nilai disiplin (Alsubaie & Jones, 2020). Oleh karena itu, komunikasi intensif dan kolaborasi erat antara guru dan orang tua menjadi fondasi keberhasilan.

Sinergi dengan orang tua dapat diwujudkan melalui program komunikasi reguler, seperti *parent-teacher conference*, laporan perkembangan, serta forum diskusi parenting. Hasil studi Kurniawan (2022) menegaskan bahwa keterlibatan orang tua secara aktif

meningkatkan konsistensi penguatan perilaku positif siswa, baik di sekolah maupun di rumah. Guru yang secara terbuka menjelaskan tujuan, metode, serta filosofi disiplin positif membantu orang tua memahami bahwa pendekatan ini bukan berarti meniadakan batas, melainkan menegakkan aturan secara humanis. Transparansi ini membangun kepercayaan sekaligus menciptakan keselarasan pola pembinaan anak.

Komunitas sekolah, yang mencakup kepala sekolah, staf administrasi, pustakawan, hingga petugas keamanan, juga berperan signifikan. Disiplin positif hanya dapat berjalan efektif apabila menjadi budaya kolektif, bukan praktik individual guru semata. Ainscow (2020) menekankan pentingnya pendekatan *whole school*, di mana setiap anggota sekolah menampilkan perilaku konsisten yang mencerminkan nilai-nilai disiplin positif. Misalnya, petugas keamanan yang menyapa siswa dengan ramah turut menanamkan rasa dihargai, sementara staf kantin yang menegakkan antrean adil memperkuat nilai keadilan. Seluruh interaksi ini membentuk ekosistem yang meneguhkan pembelajaran karakter siswa.

Partisipasi orang tua dalam kegiatan sekolah juga memperkuat integrasi disiplin positif. Melalui program parenting class, pelatihan komunikasi empatik, maupun kerja sama dalam kegiatan ekstrakurikuler, orang tua belajar memahami pendekatan sekolah sekaligus menerapkan nilai yang sama di rumah. Studi Roorda, Zee, dan Koomen (2021) menunjukkan bahwa keterlibatan orang tua dalam kegiatan sekolah berdampak positif terhadap regulasi emosi dan kedisiplinan anak. Kolaborasi ini menjembatani perbedaan perspektif sekaligus memperkuat dukungan emosional bagi siswa yang menghadapi kesulitan perilaku.

Keterlibatan komunitas lokal juga tidak kalah penting. Sekolah yang membangun kemitraan dengan tokoh masyarakat, lembaga keagamaan, maupun organisasi pemuda dapat memperluas cakupan penguatan nilai disiplin positif. Penelitian menunjukkan bahwa anak cenderung lebih konsisten mematuhi aturan ketika lingkungan sosial di luar sekolah turut menampilkan nilai yang sama (Jennings & Greenberg, 2019). Misalnya,

kerja sama sekolah dengan karang taruna dalam program kebersihan lingkungan dapat menumbuhkan kesadaran siswa bahwa disiplin bukan hanya tuntutan akademik, melainkan bagian dari tanggung jawab sosial.

Digitalisasi komunikasi turut membuka peluang baru bagi kolaborasi orang tua dan komunitas. Platform *WhatsApp group* orang tua, *learning management system*, maupun aplikasi monitoring siswa memungkinkan guru memberikan informasi cepat dan orang tua merespons secara aktif. Studi terbaru oleh Kim dan Lim (2022) menegaskan bahwa literasi digital orang tua meningkatkan efektivitas komunikasi dengan sekolah sekaligus memperkuat keberhasilan disiplin positif. Integrasi teknologi ini harus tetap dijalankan secara bijak agar tidak menimbulkan kesalahpahaman maupun tekanan berlebihan pada siswa.

Kepala sekolah sebagai pemimpin pendidikan memiliki peran strategis dalam memperkuat keterhubungan antara sekolah, orang tua, dan komunitas. Dukungan kebijakan sekolah yang jelas mengenai disiplin positif memberi legitimasi bagi guru sekaligus mendorong partisipasi orang tua. Penelitian Hidayati dan Prasetyo (2021) menggarisbawahi bahwa kepemimpinan transformasional yang menekankan visi humanis meningkatkan budaya disiplin berbasis penghargaan dan tanggung jawab. Kepala sekolah yang menginisiasi forum diskusi rutin antara guru dan orang tua sedang membangun jembatan komunikasi yang berkesinambungan.

Penerapan disiplin positif dalam konteks komunitas sekolah juga harus memperhatikan nilai-nilai lokal serta kearifan budaya. Pendidikan karakter yang efektif adalah pendidikan yang relevan dengan kehidupan anak sehari-hari. Prastowo (2021) menegaskan bahwa kebijakan *Merdeka Belajar* memberi keleluasaan bagi sekolah untuk menyesuaikan strategi pembelajaran dengan konteks lokal. Guru dan orang tua dapat menggunakan nilai gotong royong, musyawarah, atau tata krama khas daerah sebagai instrumen disiplin positif. Integrasi kearifan lokal ini

memastikan bahwa anak tidak hanya mematuhi aturan sekolah, tetapi juga belajar menghargai nilai budaya komunitasnya.

Dinamika keluarga modern yang semakin kompleks menuntut sekolah untuk lebih proaktif melibatkan orang tua. Beberapa keluarga menghadapi keterbatasan waktu karena orang tua bekerja penuh, sementara sebagian lainnya mungkin menghadapi keterbatasan literasi pendidikan. Kondisi ini menuntut fleksibilitas strategi komunikasi, misalnya melalui pertemuan daring, materi edukasi singkat, atau kunjungan rumah bagi siswa dengan kasus khusus. Edmondson dan Lei (2021) menunjukkan bahwa pendekatan yang fleksibel dalam melibatkan keluarga meningkatkan rasa memiliki serta menurunkan tingkat konflik antara orang tua dan sekolah.

Kolaborasi sekolah-orang tua-komunitas juga memperkuat aspek preventif disiplin positif. Anak yang merasa didukung dari berbagai sisi cenderung lebih mampu mengatasi stres akademik maupun tekanan sosial. Nucci dan Narvaez (2020) menekankan bahwa nilai karakter seperti empati, tanggung jawab, dan keadilan lebih cepat terinternalisasi ketika diperkuat secara konsisten oleh ekosistem pendidikan. Oleh sebab itu, disiplin positif perlu dipandang bukan sekadar strategi manajemen kelas, melainkan ekosistem pembelajaran karakter yang melibatkan seluruh pemangku kepentingan.

Masa depan disiplin positif di sekolah dasar sangat bergantung pada sejauh mana sekolah mampu membangun jejaring kolaboratif yang solid. Guru, orang tua, kepala sekolah, staf, serta komunitas lokal perlu menyadari bahwa mereka merupakan satu kesatuan ekosistem pendidikan. Setiap interaksi, baik di rumah, sekolah, maupun masyarakat, menjadi ruang pembelajaran disiplin yang berharga. Ketika nilai penghargaan, tanggung jawab, dan keadilan dipraktikkan secara konsisten, anak akan tumbuh sebagai individu yang mampu mengelola diri, menghargai orang lain, serta berkontribusi positif bagi masyarakat.

Keseluruhan uraian menegaskan bahwa disiplin positif di sekolah dasar berpijak pada penguatan martabat anak, pemenuhan kebutuhan psikologis dasar, serta pembelajaran sosial-emosional yang berpihak pada otonomi dan tanggung jawab moral. Kerangka ini berbeda dari pola represif karena menumbuhkan kepatuhan berbasis kesadaran nilai melalui relasi suportif, aturan yang *co-constructed*, dan konsekuensi logis yang edukatif, bukan hukuman yang mempermalukan (Ryan & Deci, 2020; OECD, 2021). Keteladanan guru, praktik restoratif, dan *psychological safety* memperkecil perilaku bermasalah sekaligus memperkuat *engagement* akademik, sebagaimana terlihat pada kaitan antara dukungan emosional guru, keterlibatan kelas, serta *well-being* siswa (Jennings & Greenberg, 2019; Kim & Lim, 2022; Edmondson & Lei, 2021). Arah ini selaras dengan agenda *Merdeka Belajar* dan Profil Pelajar Pancasila yang menuntut pembentukan karakter berkeadilan, bernalar kritis, kolaboratif, serta berlandas empati (Kemendikbudristek, 2022; Nucci & Narvaez, 2020).

Implementasi efektif bergantung pada peran guru sebagai arsitek iklim belajar—perancang aturan bernilai, model moral, fasilitator dialog, sekaligus evaluator reflektif atas strategi yang dijalankan. Strategi yang menonjol meliputi *positive reinforcement* yang spesifik, *restorative circles*, penataan ruang yang ergonomis untuk mencegah *off-task*, serta asesmen perilaku berorientasi *feedforward* yang menumbuhkan *self-efficacy* dan regulasi diri (Hamzah & Nurdin, 2021; Brackett et al., 2019; Ryan & Deci, 2020). Prinsip inklusi menuntut diferensiasi jalan menuju standar perilaku yang sama—visual cue, isyarat, *assistive tools*, dan pengurangan pemicu lingkungan—agar perbedaan kapasitas tidak berujung pada sanksi yang tak adil (Meyer, Rose, & Gordon, 2019; Ainscow, 2020). Konsistensi lintas guru serta keterpaduan antara relasi hangat dan struktur yang jelas terbukti meningkatkan keterlekatan dan prestasi, sekaligus menurunkan biaya disiplin reaktif sehingga waktu instruksional lebih terlindungi (Roorda, Zee, & Koomen, 2021; Richardson, Maeda, & Swan, 2020).

Keberlanjutan disiplin positif mensyaratkan ekosistem kolaboratif rumah–sekolah–komunitas. Keselarasan pola asuh dan strategi kelas mencegah kebingungan norma anak, sementara komunikasi dua arah, *parenting class,* serta partisipasi orang tua pada praktik *restorative* memperkuat internalisasi nilai (Alsubaie & Jones, 2020; Kurniawan, 2022; Roorda, Zee, & Koomen, 2021). Pendekatan *whole school*—kebijakan sekolah yang tegas, dukungan kepemimpinan, dan budaya kerja kolegial—menjadi pengungkit agar disiplin positif tidak berhenti sebagai inisiatif individual (Ainscow, 2020; Hidayati & Prasetyo, 2021). Integrasi kearifan lokal, kemitraan komunitas, serta literasi digital keluarga memperluas jangkauan penguatan karakter, memastikan bahwa nilai penghargaan, tanggung jawab, dan keadilan hadir konsisten di berbagai ruang kehidupan anak (Prastowo, 2021; Kim & Lim, 2022). Arah ini memperlihatkan disiplin positif bukan sekadar teknik manajemen, melainkan fondasi peradaban sekolah dasar yang menyiapkan warga muda berempati, tangguh, dan siap berkontribusi.

B. Penyusunan Aturan Dan Tata Tertib Kelas Secara Partisipatif

1. Landasan Teoretis, Rasional Normatif, dan Prinsip Partisipatif

Aturan kelas merupakan fondasi normatif yang menentukan arah interaksi, proses belajar, serta iklim sosial di ruang pendidikan. Keberadaan aturan tidak sekadar menjadi instrumen disiplin, tetapi juga membentuk struktur moral yang memungkinkan peserta didik mengalami pembelajaran secara adil dan bermakna. Perspektif pedagogik kontemporer menekankan bahwa aturan kelas bukanlah sekadar kontrak sepihak dari guru kepada siswa, melainkan hasil dari proses negosiasi yang merepresentasikan *student voice* serta menegaskan hakikat sekolah sebagai komunitas belajar yang demokratis (Cook-Sather, 2020). Ketika siswa dilibatkan dalam penyusunan aturan, mereka tidak hanya diposisikan sebagai penerima kebijakan, melainkan juga aktor yang memiliki suara dan tanggung jawab dalam menata kehidupan bersama.

Prinsip partisipasi menjadi dasar utama dalam membangun tata tertib kelas yang sehat. Menurut Fielding (2019), keterlibatan siswa dalam pengambilan keputusan pendidikan memiliki korelasi kuat terhadap rasa kepemilikan, motivasi, serta *agency*. Proses partisipatif menjadikan aturan bukan sekadar seperangkat larangan, melainkan refleksi nilai bersama yang disepakati secara kolektif. Dalam konteks ini, aturan kelas mengandung dimensi etik karena mengikat bukan hanya secara formal, melainkan juga secara moral. Guru berperan sebagai fasilitator yang membuka ruang dialog, mendengarkan aspirasi, serta mengarahkan siswa pada kesepakatan yang sejalan dengan visi pembelajaran.

Rasional normatif penyusunan aturan partisipatif dapat ditelusuri dari kerangka kebijakan pendidikan nasional Indonesia. Kurikulum Merdeka menekankan pentingnya pembentukan Profil Pelajar Pancasila yang berkarakter gotong royong, mandiri, bernalar kritis, dan berkebinekaan global. Implementasi nilai-nilai ini mensyaratkan adanya ruang partisipasi aktif dalam praktik sehari-hari di kelas (Kemendikbudristek, 2022). Aturan partisipatif menjadi jembatan nyata bagi internalisasi nilai tersebut, karena melalui dialog dan negosiasi siswa belajar menghargai perbedaan, mengembangkan empati, serta membangun kesadaran etis dalam bertindak.

Dimensi teoretis mengenai penyusunan aturan kelas juga tidak terlepas dari teori kontrol sosial dan motivasi. Teori *Self-Determination* menekankan bahwa motivasi intrinsik tumbuh ketika individu memiliki rasa otonomi, kompetensi, dan keterhubungan (Deci & Ryan, 2017). Partisipasi siswa dalam penyusunan aturan secara langsung mendukung kebutuhan tersebut: otonomi hadir melalui keterlibatan dalam pengambilan keputusan, kompetensi diperkuat melalui pemahaman aturan yang disepakati, dan keterhubungan terbangun melalui proses negosiasi dengan rekan sebaya. Aturan yang lahir dari proses partisipatif akan lebih mudah dipatuhi karena siswa melihatnya sebagai hasil konsensus, bukan paksaan eksternal.

Pendekatan *Positive Behavior Intervention and Support (PBIS)* memberikan kerangka komprehensif dalam mengelola perilaku siswa melalui pencegahan, pengajaran eksplisit, serta penguatan positif. PBIS menekankan pentingnya kejelasan ekspektasi, pembelajaran aturan, dan pemberian konsekuensi yang adil serta konsisten (Sugai & Simonsen, 2020). Dalam perspektif ini, aturan kelas dipahami bukan hanya sebagai mekanisme korektif, melainkan sarana preventif yang mengajarkan nilai tanggung jawab, disiplin, dan respek. Guru perlu mengajarkan aturan dengan cara yang eksplisit, menggunakan bahasa yang mudah dipahami, serta mencontohkannya melalui perilaku sehari-hari. Hal ini sejalan dengan gagasan bahwa pendidikan moral paling efektif ketika nilai tidak hanya diajarkan, tetapi juga diteladankan (Lickona, 2019).

Konsep praktik restoratif juga memberikan landasan filosofis penting. Alih-alih menekankan hukuman, praktik restoratif menekankan pada pemulihan relasi ketika pelanggaran aturan terjadi. Prinsip ini sejalan dengan pemikiran Morrison (2018) yang menekankan bahwa keadilan restoratif dalam pendidikan membantu siswa memahami konsekuensi dari tindakannya, bertanggung jawab, serta memperbaiki hubungan yang terganggu. Penyusunan aturan kelas secara partisipatif membuka ruang bagi mekanisme restoratif karena siswa lebih siap terlibat dalam dialog pemulihan jika aturan yang dilanggar adalah aturan yang ia sepakati sendiri.

Rasional partisipatif juga memperoleh pembenaran dari perspektif keadilan distributif dan prosedural. Menurut Tyler (2021), kepatuhan terhadap aturan lebih ditentukan oleh sejauh mana individu merasa proses penyusunannya adil dibandingkan dengan isi aturan itu sendiri. Ketika siswa dilibatkan dalam penyusunan aturan, mereka merasakan adanya keadilan prosedural, sehingga kepatuhan mereka bersifat sukarela. Di sisi lain, keterlibatan ini juga menumbuhkan kesadaran bahwa keadilan distributif tercermin dari aturan yang berlaku sama untuk semua, tanpa diskriminasi. Prinsip ini penting bagi kelas yang multikultural, di mana

keberagaman latar belakang siswa memerlukan mekanisme kesepakatan bersama untuk menjaga harmoni.

Kajian empiris menunjukkan bahwa sekolah yang menerapkan model aturan partisipatif memiliki iklim kelas yang lebih positif, tingkat konflik yang rendah, serta keterlibatan akademik yang tinggi (Quay & Peters, 2020). Hasil penelitian ini memperkuat argumentasi bahwa keterlibatan siswa dalam penyusunan aturan tidak hanya berdampak pada aspek moral dan sosial, tetapi juga pada prestasi akademik. Lingkungan belajar yang aman, adil, dan inklusif mendorong siswa lebih fokus pada proses pembelajaran, karena energi mereka tidak lagi tersita untuk menghadapi konflik atau ketidakadilan.

Keterkaitan antara teori dan praktik ini menggarisbawahi pentingnya guru menguasai kompetensi pedagogik, sosial, dan kepribadian dalam merancang serta mengimplementasikan aturan kelas. Kompetensi pedagogik memungkinkan guru memahami strategi ko-konstruksi aturan yang sesuai dengan perkembangan siswa. Kompetensi sosial memungkinkan guru membangun relasi dialogis dan empatik dengan siswa. Sedangkan kompetensi kepribadian menjadi fondasi integritas moral sehingga aturan yang ditegakkan guru tidak hanya bersifat formal, tetapi juga memberikan keteladanan nyata (Mulyasa, 2021). Ketiga dimensi ini saling melengkapi, memastikan aturan kelas tidak sekadar administratif, melainkan sarana transformasi karakter.

Esensi dari penyusunan aturan partisipatif adalah menjadikan kelas sebagai komunitas moral. Nucci (2019) menekankan bahwa kelas harus dilihat sebagai ruang pembelajaran etis di mana siswa berlatih mengambil keputusan, menghargai perbedaan, serta belajar bertanggung jawab. Guru sebagai pemimpin moral bertugas menumbuhkan atmosfer ini melalui regulasi yang disusun bersama. Kelas yang demokratis, partisipatif, dan berkeadilan pada akhirnya bukan hanya menyiapkan siswa untuk sukses akademik, tetapi juga membentuk warga negara yang berintegritas dalam kehidupan bermasyarakat.

2. Proses Operasional Ko-Konstruksi Aturan

Proses ko-konstruksi aturan kelas menuntut adanya kerangka kerja yang sistematis dan inklusif, sehingga siswa tidak hanya berperan sebagai penerima aturan, tetapi juga sebagai subjek yang berkontribusi terhadap lahirnya kesepakatan kolektif. Tahap pertama yang harus dilakukan guru adalah mengidentifikasi kebutuhan, masalah, serta ekspektasi kelas secara terbuka. Menurut Wentzel (2017), siswa lebih mudah mematuhi aturan apabila mereka memahami alasan keberadaan aturan tersebut serta merasakan relevansinya terhadap pengalaman sehari-hari. Guru dapat memulai dengan diskusi reflektif yang mengajukan pertanyaan tentang pengalaman positif dan negatif siswa dalam kelas, sehingga aturan yang lahir merefleksikan kebutuhan nyata dan bukan sekadar instruksi abstrak.

Tahap selanjutnya adalah mengorganisasi forum partisipatif yang memungkinkan seluruh suara siswa terdengar. Teknik lokakarya norma (*norm-setting workshop*) sering digunakan untuk memberikan ruang kepada siswa menyampaikan ide mengenai perilaku yang diharapkan. Proses ini mengandung dimensi pedagogik karena melatih kemampuan berpikir kritis, komunikasi, dan kerja sama (Gillies, 2019). Guru berperan sebagai fasilitator yang mengarahkan diskusi agar tetap fokus pada tujuan pembelajaran dan nilai kebersamaan. Hasil diskusi kemudian dirumuskan menjadi daftar perilaku positif dan negatif yang akan menjadi dasar aturan kelas.

Salah satu perangkat yang efektif dalam merumuskan aturan partisipatif adalah *expectation matrix*. Matriks ini memuat perilaku yang diharapkan pada berbagai konteks, seperti saat pembelajaran, kerja kelompok, istirahat, atau penggunaan teknologi. Sugai dan Simonsen (2020) menjelaskan bahwa matriks ekspektasi membantu siswa memahami aturan secara lebih konkret karena perilaku didefinisikan secara spesifik, positif, dan mudah diamati. Sebagai contoh, aturan umum “bersikap hormat” diterjemahkan dalam perilaku spesifik seperti “mendengarkan saat teman berbicara” atau “menggunakan bahasa yang sopan”. Matriks ini

tidak hanya mempermudah internalisasi, tetapi juga meningkatkan konsistensi penerapan aturan.

Ko-konstruksi aturan juga perlu memperhatikan prinsip *Universal Design for Learning (UDL)* agar inklusif terhadap keberagaman kebutuhan siswa. Rose dan Dalton (2019) menekankan bahwa aturan kelas harus dapat dipahami dan diakses oleh semua siswa, termasuk mereka yang memiliki perbedaan kemampuan bahasa, kognitif, maupun sosial-emosional. Guru dapat menggunakan media visual seperti poster, simbol, atau gambar untuk mendukung pemahaman, serta memberikan ruang bagi siswa dengan kebutuhan khusus untuk menyampaikan perspektifnya. Inklusivitas ini memastikan aturan yang dihasilkan benar-benar mencerminkan keadilan dan kebersamaan.

Setelah aturan disepakati, guru perlu melaksanakan tahap pengajaran eksplisit. Aturan tidak cukup diumumkan, melainkan harus diajarkan sebagai bagian dari kurikulum kelas. Marzano (2017) menekankan bahwa siswa memerlukan pembelajaran langsung mengenai apa yang boleh dan tidak boleh dilakukan, disertai penjelasan mengapa aturan tersebut penting. Guru dapat menggunakan simulasi, permainan peran, maupun *storytelling* untuk memperlihatkan contoh penerapan aturan. Proses ini tidak hanya menghafalkan norma, tetapi juga membangun pemahaman nilai yang mendasari aturan.

Implementasi aturan membutuhkan mekanisme konsekuensi yang adil dan konsisten. Konsekuensi harus dipahami sebagai bagian dari pembelajaran, bukan semata-mata hukuman. Menurut Bear (2020), konsekuensi yang efektif bersifat bertingkat, dimulai dari peringatan ringan, refleksi tertulis, hingga keterlibatan dalam pemulihan relasi melalui praktik restoratif. Pendekatan ini menegaskan bahwa setiap pelanggaran adalah kesempatan untuk belajar, bukan sekadar untuk dihukum. Guru harus memastikan konsekuensi diterapkan secara proporsional, konsisten, dan transparan agar siswa merasakan keadilan.

Penguatan positif menjadi elemen kunci agar siswa merasa termotivasi untuk mematuhi aturan. Skinner (1953) menegaskan bahwa perilaku yang diberi penguatan cenderung lebih sering diulang. Guru dapat memberikan penguatan dalam bentuk pujian, pengakuan simbolik, atau sistem poin yang dapat ditukar dengan hak istimewa. Namun, penguatan positif tidak boleh bersifat materialistik semata, melainkan lebih menekankan pengakuan sosial dan internalisasi nilai (Hattie & Timperley, 2019). Dengan demikian, siswa tidak hanya berperilaku baik untuk memperoleh hadiah, tetapi juga karena memahami makna dan manfaat dari perilaku tersebut.

Proses ko-konstruksi aturan harus diiringi dengan monitoring berbasis data. Guru perlu mencatat frekuensi pelanggaran, jenis perilaku yang sering muncul, serta respons siswa terhadap konsekuensi dan penguatan. Data ini membantu guru melakukan refleksi dan penyesuaian terhadap aturan maupun strategi implementasi. Simonsen dan Myers (2015) menyatakan bahwa monitoring berbasis data memungkinkan guru mengidentifikasi pola masalah serta merancang intervensi yang lebih tepat sasaran. Selain itu, keterlibatan siswa dalam menganalisis data perilaku kelas dapat meningkatkan kesadaran kolektif dan rasa tanggung jawab bersama.

Peran guru dalam proses ko-konstruksi tidak terbatas pada fasilitator diskusi, tetapi juga sebagai pemimpin moral yang memastikan aturan tetap sejalan dengan nilai pendidikan. Guru harus mampu menyeimbangkan aspirasi siswa dengan visi pembelajaran, sehingga aturan yang lahir tidak menyimpang dari tujuan akademik maupun karakter bangsa. Keterampilan komunikasi asertif, empati, serta kemampuan mediasi sangat penting dimiliki guru dalam tahap ini (Day & Gu, 2014). Hal ini menegaskan bahwa kompetensi pedagogik, sosial, dan kepribadian saling terkait dalam mewujudkan tata tertib kelas yang partisipatif.

Kemitraan dengan orang tua juga memiliki peran penting dalam mendukung implementasi aturan. Hoover-Dempsey dan Sandler (2018)

menjelaskan bahwa keterlibatan orang tua meningkatkan konsistensi antara aturan di rumah dan di sekolah, sehingga siswa memperoleh pesan yang selaras tentang perilaku yang diharapkan. Guru dapat mengundang orang tua dalam sosialisasi aturan kelas atau membagikan kontrak kelas yang sudah disepakati bersama siswa. Kolaborasi ini memperkuat legitimasi aturan sekaligus membangun jembatan komunikasi antara sekolah dan keluarga.

Kelas sebagai komunitas demokratis memerlukan mekanisme refleksi berkala terhadap aturan yang disusun. Aturan tidak bersifat kaku, tetapi dapat direvisi sesuai dinamika kelas. Menurut Ruddock dan Flutter (2019), siswa lebih menghargai aturan apabila mereka melihat adanya peluang untuk mengevaluasi dan memperbaikinya. Guru dapat mengadakan pertemuan bulanan atau triwulanan untuk meninjau efektivitas aturan, mendiskusikan tantangan, serta merumuskan penyesuaian. Siklus refleksi ini memperkuat rasa kepemilikan siswa dan menegaskan bahwa aturan merupakan dokumen hidup yang terus berkembang.

Proses operasional ko-konstruksi aturan mencerminkan integrasi antara pendekatan struktural dan relasional. Pendekatan struktural terwujud melalui perangkat seperti matriks ekspektasi, konsekuensi bertingkat, dan monitoring berbasis data. Pendekatan relasional hadir melalui dialog partisipatif, praktik restoratif, dan kemitraan dengan orang tua. Kombinasi keduanya memastikan aturan kelas tidak hanya berjalan secara administratif, tetapi juga menumbuhkan iklim moral, sosial, dan emosional yang sehat. Pada titik ini, kelas benar-benar menjadi ruang pembelajaran yang menumbuhkan tanggung jawab kolektif sekaligus menghormati individualitas setiap siswa.

3. Implementasi Berkelanjutan, Evaluasi, dan Etika Keadilan

Keberhasilan aturan kelas partisipatif tidak berhenti pada tahap perumusan dan implementasi awal. Tantangan terbesar justru terletak pada menjaga keberlanjutan penerapannya agar tetap relevan, adil, dan

mendukung perkembangan siswa. Implementasi berkelanjutan membutuhkan siklus refleksi, evaluasi, dan perbaikan yang konsisten sehingga aturan kelas tidak menjadi dokumen statis, melainkan instrumen dinamis yang terus menyesuaikan dengan kebutuhan komunitas belajar. Menurut Fullan (2020), perubahan pendidikan yang bermakna hanya dapat bertahan ketika disertai mekanisme adaptasi berkelanjutan, dukungan kepemimpinan, dan keterlibatan aktif seluruh pemangku kepentingan.

Evaluasi merupakan komponen penting dalam memastikan efektivitas aturan kelas. Evaluasi dapat dilakukan melalui tiga pendekatan: penilaian formatif, penilaian sumatif, dan refleksi partisipatif. Penilaian formatif melibatkan observasi harian perilaku siswa serta pencatatan insiden kecil yang terjadi di kelas. Penilaian sumatif dilakukan melalui analisis data perilaku dalam jangka waktu tertentu, misalnya setiap semester, untuk melihat pola kepatuhan dan efektivitas konsekuensi. Sementara refleksi partisipatif dilakukan melalui diskusi kelompok kelas, di mana siswa memberikan masukan tentang aturan yang masih relevan, aturan yang perlu diperbaiki, atau aturan baru yang harus ditambahkan (Brookhart, 2018). Kombinasi ketiga pendekatan ini memungkinkan guru memperoleh gambaran komprehensif tentang sejauh mana aturan kelas telah berfungsi sebagai instrumen pembelajaran moral.

Implementasi berkelanjutan juga membutuhkan penguatan kapasitas guru melalui mekanisme *coaching* dan *professional learning community (PLC)*. Menurut Hargreaves dan O'Connor (2018), guru yang terlibat dalam komunitas pembelajaran profesional memiliki kesempatan untuk berbagi praktik baik, mendiskusikan tantangan, serta merancang strategi baru dalam mengelola kelas. Keterlibatan ini membantu guru tidak merasa bekerja sendiri, melainkan menjadi bagian dari jejaring yang saling mendukung. Selain itu, *coaching* individu dari kepala sekolah atau mentor berpengalaman memungkinkan guru memperoleh umpan balik yang spesifik, sehingga kompetensi pedagogik, sosial, dan kepribadian dalam mengelola aturan kelas terus berkembang.

Peran orang tua dan komunitas sekolah tetap penting dalam menjaga keberlanjutan implementasi aturan. Hoover-Dempsey dan Sandler (2018) menegaskan bahwa keterlibatan orang tua meningkatkan konsistensi nilai antara rumah dan sekolah. Melalui pertemuan rutin, orang tua dapat diberi informasi mengenai perkembangan aturan kelas, strategi penguatan yang digunakan, serta cara mendukung anak di rumah. Keterlibatan komunitas sekolah yang lebih luas, seperti pengurus komite, organisasi siswa, atau tokoh masyarakat, juga memberikan legitimasi moral dan sosial bagi aturan kelas. Kolaborasi ini menciptakan ekosistem pendidikan yang harmonis, di mana nilai dan norma diperkuat di berbagai lini kehidupan anak.

Aspek penting lain dalam implementasi berkelanjutan adalah penjaminan keadilan. Aturan kelas tidak boleh menjadi instrumen reproduksi ketidakadilan sosial, melainkan harus menjadi sarana koreksi terhadap ketimpangan yang mungkin muncul. Menurut Ladson-Billings (2021), pendidikan yang berkeadilan menuntut guru peka terhadap keragaman budaya, bahasa, dan latar belakang siswa. Dalam konteks aturan kelas, hal ini berarti guru harus memastikan bahwa aturan tidak mendiskriminasi kelompok tertentu, baik secara eksplisit maupun implisit. Misalnya, aturan mengenai penggunaan bahasa harus memperhatikan realitas multilingual siswa, sementara aturan tentang partisipasi harus mempertimbangkan gaya komunikasi yang berbeda-beda.

Keadilan juga berkaitan dengan distribusi konsekuensi. Penelitian Gregory dan Fergus (2017) menunjukkan bahwa bias tidak sadar sering kali menyebabkan siswa dari kelompok minoritas atau berperilaku aktif lebih sering dikenai konsekuensi dibandingkan kelompok lain. Untuk mencegah hal ini, guru perlu menggunakan data objektif dalam mencatat pelanggaran serta melibatkan mekanisme refleksi kolektif dalam menegakkan aturan. Praktik restoratif dapat membantu memastikan bahwa konsekuensi tidak bersifat menghukum semata, melainkan mengutamakan pemulihan hubungan dan pembelajaran moral. Pendekatan ini menegaskan

bahwa keadilan tidak identik dengan keseragaman, melainkan dengan perlakuan yang proporsional dan bermakna.

Implementasi aturan partisipatif di Indonesia menghadapi tantangan kontekstual yang khas. Budaya kolektivitas yang kuat dapat menjadi modal sosial dalam membangun kesepakatan, tetapi juga berpotensi melahirkan dominasi suara mayoritas atas minoritas. Guru perlu memastikan bahwa setiap siswa, termasuk mereka yang cenderung pendiam atau berasal dari kelompok marginal, memiliki ruang yang sama untuk menyampaikan pendapat (Triyanto, 2022). Relasi kuasa antara guru dan siswa yang masih kental dalam budaya pendidikan tradisional juga dapat menghambat proses partisipatif. Oleh karena itu, guru harus menyeimbangkan perannya sebagai otoritas akademik dengan sebagai fasilitator demokrasi.

Resistensi terhadap perubahan merupakan tantangan lain. Sebagian guru mungkin merasa bahwa penyusunan aturan partisipatif membutuhkan waktu yang banyak dan mengurangi fokus pada pembelajaran akademik. Padahal, penelitian Schonert-Reichl (2020) menunjukkan bahwa investasi pada pembangunan iklim kelas yang positif melalui aturan partisipatif justru meningkatkan keterlibatan akademik dalam jangka panjang. Siswa yang merasa dihargai dan dilibatkan akan lebih termotivasi untuk belajar, sehingga waktu yang diinvestasikan pada proses partisipatif sebenarnya merupakan investasi bagi efektivitas pembelajaran.

Keberlanjutan aturan kelas juga harus memperhatikan perkembangan kebutuhan siswa seiring dengan perubahan usia, kurikulum, maupun dinamika sosial. Aturan yang relevan untuk siswa kelas rendah mungkin tidak lagi efektif untuk siswa kelas tinggi. Guru perlu menyesuaikan bahasa, strategi penguatan, serta bentuk konsekuensi sesuai tingkat perkembangan siswa (Tomlinson, 2017). Selain itu, dinamika sosial seperti penggunaan teknologi digital menuntut adanya aturan baru terkait etika bermedia, privasi, dan keamanan digital. Penyesuaian ini memastikan aturan kelas tetap aktual dan kontekstual.

Integrasi antara pendekatan struktural dan relasional menjadi kunci keberhasilan implementasi berkelanjutan. Pendekatan struktural memastikan adanya sistem yang konsisten, seperti dokumentasi aturan, mekanisme konsekuensi, serta data monitoring. Sementara pendekatan relasional menekankan pentingnya membangun iklim kepercayaan, empati, dan dialog. Ketika keduanya berpadu, aturan kelas tidak hanya menjadi seperangkat regulasi, tetapi juga sarana transformasi etis dan sosial. Seperti dikemukakan Bryk et al. (2015), sekolah yang sukses adalah sekolah yang mampu menggabungkan kapasitas teknis dengan komitmen moral dalam mengelola proses pembelajaran.

Pada akhirnya, implementasi berkelanjutan aturan kelas partisipatif menegaskan bahwa pendidikan bukan hanya tentang transfer pengetahuan, tetapi juga tentang pembentukan manusia yang berkarakter, adil, dan demokratis. Kelas yang dikelola melalui aturan partisipatif bukan sekadar ruang akademik, melainkan komunitas moral yang melatih siswa untuk hidup dalam keberagaman, mengambil tanggung jawab, serta berkontribusi pada kebaikan bersama. Upaya menjaga keberlanjutan, melakukan evaluasi, serta menegakkan etika keadilan menjadikan aturan kelas sebagai instrumen strategis dalam membangun generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara sosial dan spiritual.

Penyusunan aturan kelas secara partisipatif menegaskan pentingnya ruang demokratis dalam proses pembelajaran, di mana siswa tidak hanya ditempatkan sebagai penerima regulasi, tetapi juga sebagai subjek yang berperan aktif dalam menentukan norma bersama. Landasan teoretis seperti *student voice*, teori *Self-Determination*, serta pendekatan *Positive Behavior Intervention and Support* menunjukkan bahwa keterlibatan siswa mampu memperkuat motivasi intrinsik, rasa kepemilikan, dan kesadaran moral. Proses ini menjadikan aturan tidak sekadar dokumen administratif, melainkan refleksi nilai bersama yang berfungsi sebagai sarana pembelajaran etis.

Implementasi operasional menuntut guru hadir sebagai fasilitator sekaligus pemimpin moral yang membimbing jalannya ko-konstruksi aturan. Tahapan sistematis mulai dari identifikasi kebutuhan, lokakarya norma, penyusunan *expectation matrix*, pengajaran eksplisit, hingga penerapan konsekuensi dan penguatan positif, memastikan aturan benar-benar membumi pada kebutuhan kelas. Monitoring berbasis data, praktik restoratif, serta kolaborasi dengan orang tua memperkuat keberlanjutan aturan, sehingga tercipta iklim kelas yang aman, inklusif, dan berorientasi pada pembentukan karakter.

Keberlanjutan penyusunan aturan partisipatif hanya dapat terwujud bila terdapat siklus evaluasi, refleksi, dan adaptasi yang konsisten. Prinsip keadilan prosedural dan distributif harus dijaga agar aturan tidak menjadi instrumen ketidaksetaraan, melainkan sarana memperkuat harmoni dalam keberagaman. Melalui integrasi pendekatan struktural dan relasional, aturan kelas bertransformasi menjadi instrumen pendidikan yang membentuk komunitas moral. Pada titik ini, kelas tidak lagi sekadar ruang akademik, tetapi menjadi wadah pembentukan generasi yang cerdas, adil, berintegritas, dan siap hidup dalam masyarakat demokratis.

C. Pendekatan Preventif, Korektif, Dan Penguatan Positif

1. Pendekatan *Preventive*: Membangun Fondasi Iklim Belajar yang Aman, Jelas, dan Inklusif

Pendekatan *preventive* memusatkan perhatian pada penciptaan kondisi yang mengurangi peluang terjadinya perilaku bermasalah sekaligus memperbesar kemungkinan munculnya perilaku prososial. Orientasi pencegahan bertumpu pada gagasan bahwa perilaku adalah hasil interaksi antara individu, tugas, serta konteks lingkungan; karena itu, rekayasa lingkungan belajar yang jelas, adil, dan konsisten mampu bekerja sebagai “vaksin” perilaku (Sugai & Simonsen, 2020). Strategi pencegahan yang kuat menempatkan ekspektasi perilaku sebagai konten yang diajarkan secara eksplisit, dimodelkan, dan dilatih sehingga siswa memahami apa

yang diharapkan dan mengapa hal itu penting bagi keberhasilan akademik maupun sosial.

Pembelajaran eksplisit ekspektasi perilaku merupakan pilar *tier 1* pada kerangka *Positive Behavioral Interventions and Supports* (*PBIS*). Guru mengartikulasikan 2–4 ekspektasi induk—misalnya *respect*, *responsibility*, *safety*—lalu menerjemahkannya menjadi perilaku spesifik per konteks seperti masuk kelas, diskusi kelompok, atau transisi (Center on PBIS, 2024). Arah ini menghindarkan generalisasi kabur seperti "jadilah siswa teladan" yang sulit diajarkan, seraya mengalihkan fokus pada indikator teramati seperti "mengangkat tangan sebelum berbicara" atau "berjalan tenang saat berpindah meja" (REL Northwest, 2025). Pemetaan ekspektasi ke *expectation matrix* membantu konsistensi karena siswa dapat merujuk visual yang ringkas, sedangkan guru memperoleh acuan untuk *pre-correction* dan *reteaching* pada titik rawan.

Rancangan pencegahan yang efektif memperlakukan aturan sebagai "kurikulum perilaku", bukan sekadar daftar larangan. Guru menyiapkan *mini-lessons* mingguan yang memadukan demonstrasi, permainan peran, dan *guided practice* untuk menanamkan ekspektasi inti pada ragam situasi, termasuk penggunaan perangkat digital dan etika *online* (Karlberg et al., 2024). Penguatan bahasa perilaku positif melalui *labeled praise*—"Terima kasih, sudah menunggu giliran berbicara; itu wujud *respect*"—memperjelas kaitan antara tindakan dan nilai (Hattie & Timperley, 2019). Ketika pengajaran eksplisit disertai *active supervision*—berkeliling, kontak mata, penempatan strategis—frekuensi *off-task* menurun karena pesan koreksi tersampaikan sebelum perilaku menyimpang menguat (Sugai & Simonsen, 2020).

Keadilan dan aksesibilitas menempati posisi sentral pada pencegahan. Kerangka *Universal Design for Learning* (*UDL*) mendorong representasi multi-modal, *scaffold*, serta rutinitas visual agar ekspektasi dapat diakses siswa dengan profil bahasa, kognitif, atau kebutuhan khusus yang beragam (Rose & Dalton, 2019). Poster ikon, kartu isyarat, dan *visual*

schedule mengurangi beban kognitif, sementara *social stories* menyiapkan skenario perilaku pada konteks kompleks seperti debat atau kerja laboratorium. Orientasi *trauma-informed* menambahkan lapisan kepekaan: sinyal *trigger*, area tenang, dan pilihan *self-regulation* sederhana seperti *breathing* atau kartu "istirahat singkat" menurunkan eskalasi tanpa menstigma (Schonert-Reichl, 2020).

Budaya kelas demokratis menguatkan pencegahan melalui *student voice* yang bermakna. Pelibatan siswa pada ko-konstruksi aturan menaikkan rasa memiliki, *agency*, dan persepsi keadilan prosedural sehingga kepatuhan bersifat sukarela, bukan sekadar tunduk pada otoritas (Fielding, 2019; Tyler, 2021). Lokakarya norma dan *class council* menyediakan ruang deliberasi untuk menakar kejelasan, kelayakan, serta keadilan konsekuensi; proses ini sekaligus menjadi medium literasi moral, sebab siswa belajar menimbang dampak tindakan terhadap kesejahteraan bersama (Cook-Sather, 2020). Ketika norma dipilih bersama, keberlakuan aturan meningkat karena melekat pada identitas komunitas, bukan hanya perintah guru.

Manajemen kelas preventif juga bergantung pada desain tugas dan struktur akademik. Penelitian menunjukkan bahwa tugas bermakna, menantang, serta *differentiated* mengurangi *escape-maintained behaviors* yang sering kali berakar pada kebosanan atau frustasi (Tomlinson, 2017). Variasi format interaksi—*think-pair-share*, *jigsaw*, konferensi menulis—menawarkan saluran partisipasi setara bagi gaya belajar berbeda, sementara *clear success criteria* mempertegas standar kualitas dan mengurangi ambiguitas yang memicu kegaduhan (Brookhart, 2018). Ketika *academic press* terjaga—harapan tinggi plus dukungan—kelas cenderung stabil karena siswa melihat keteraturan sebagai prasyarat untuk mencapai target (Bryk et al., 2015).

Kemitraan keluarga memperluas daya jangkau pencegahan. Panduan singkat bagi orang tua yang menarasikan ekspektasi inti, contoh bahasa pujian, dan prosedur rumah-sekolah menutup celah konsistensi

nilai (Hoover-Dempsey & Sandler, 2018). Agenda orientasi awal tahun ajar yang mengajak orang tua berlatih *language of praise* menumbuhkan narasi tunggal antara rumah dan sekolah—sebuah sinergi yang mengurangi pesan ganda kepada anak.

Pengambilan keputusan berbasis data memastikan pencegahan berjalan sebagai sistem, bukan slogan. *Behavior dashboard* sederhana—indikator transisi, *on-task*, dan insiden minor—memberi *feedback loop* bagi guru untuk menargetkan *hot spots* dan merencanakan *booster lessons* (REL Northwest, 2025). Pelibatan *student data ambassadors* memperkaya literasi data sekaligus meningkatkan rasa kepemilikan: siswa memaparkan temuan, mengusulkan penyesuaian jadwal atau sinyal tenang, lalu ikut memantau dampaknya pada minggu berikutnya (Conner, 2024).

Kesetaraan (*equity*) menjadi uji mutu pencegahan. Aturan yang "netral" kadang mendiamkan ketimpangan—misalnya mengandalkan ekspresi verbal sebagai satu-satunya kanal partisipasi—padahal sebagian siswa lebih nyaman menulis atau menggunakan isyarat (Ladson-Billings, 2021). Pencegahan yang berkeadilan mengakomodasi *choice*, *multi-modal participation*, dan dukungan bertingkat agar semua siswa memperoleh akses yang adil untuk berhasil. Komponen ini selaras dengan Profil Pelajar Pancasila yang menekankan gotong-royong, nalar kritis, dan kemandirian sebagai kompetensi inti untuk hidup bersama pada ruang sekolah yang majemuk (Kemendikbudristek, 2022).

Orientasi preventif tidak menafikan kebutuhan koreksi ketika pelanggaran terjadi; sebaliknya, pencegahan berkualitas menyiapkan jalur korektif yang instruksional, proporsional, dan memulihkan. Ikhtiar ini menutup lingkaran *plan–do–study–act* untuk menjaga iklim belajar tetap aman, jelas, dan manusiawi dari hari ke hari (Fullan, 2020).

2. Pendekatan *Corrective*: Intervensi Proporsional, Instruksional, dan Memulihkan

Pendekatan *corrective* berfokus pada respons ketika perilaku menyimpang muncul meskipun pencegahan telah diupayakan. Prinsip

dasarnya: koreksi harus membantu siswa belajar perilaku alternatif yang lebih adaptif, bukan sekadar memberi rasa jera. Kontinum respons dari yang paling ringan hingga yang lebih intensif mencegah eskalasi, menjaga martabat siswa, serta melindungi waktu belajar (Bear, 2020). Urutan umum mencakup isyarat non-verbal, *proximity*, *precision request*, pilihan terbatas (*choice*), *reteaching*, tugas pemulihan logis, *restorative conversation*, hingga kolaborasi keluarga dan dukungan individu.

Isyarat awal yang tenang dan spesifik sering kali cukup. Kontak mata singkat atau sentuhan ringan meja memberi sinyal koreksi tanpa memanggil perhatian kelas. Ketika perilaku berlanjut, *precision request* seperti "Sekarang, tolong duduk dan buka buku halaman 45" bekerja lebih efektif daripada teguran samar (Marzano, 2017). Gaya bahasa netral yang fokus pada tindakan mengurangi resistensi karena siswa tidak merasa dipermalukan; strategi ini menjaga *face* siswa di hadapan teman sebaya—dimensi yang amat sensitif pada usia remaja.

Konsekuensi logis mengikat pelanggaran pada tugas pemulihan. Siswa yang gaduh saat transisi berlatih ulang prosedur pada akhir pelajaran; siswa yang mengganggu presentasi teman menulis *apology note* dan menyiapkan pertanyaan konstruktif pada sesi berikut. Tujuan utama konsekuensi logis adalah memperbaiki kerusakan kecil pada tatanan kelas sambil mengajarkan kompetensi yang diperlukan (Bear, 2020). Ketika konsekuensi dipilih dan dirumuskan bersama, persepsi keadilan meningkat karena siswa memandangnya sebagai bagian dari "perjanjian belajar", bukan hukuman personal (Tyler, 2021).

Percakapan restoratif memperlakukan pelanggaran sebagai gangguan relasi yang perlu diperbaiki. Format ringkas—Apa yang terjadi? Siapa yang terdampak? Apa yang kamu butuhkan untuk memperbaiki?—mengarahkan siswa memetakan konsekuensi sosial tindakan dan berkomitmen pada langkah pemulihan (Morrison, 2018). Pada insiden yang melibatkan lebih banyak pihak, *problem-solving circle* memberi ruang semua suara untuk hadir. Implementasi efektif bergantung pada

pelatihan fasilitasi, dukungan kebijakan, serta integrasi ke sistem *PBIS* agar praktik restoratif tidak berjalan sendiri (Darling-Hammond, 2023).

Penggunaan *exclusionary discipline*—seperti mengeluarkan siswa dari kelas—perlu ditempatkan sebagai pilihan terakhir, sebab bukti menunjukkan dampak negatif terhadap ketertinggalan akademik dan perasaan terasing (Gregory & Fergus, 2017). Fokus *corrective* yang berkeadilan menuntut pemantauan data *disproportionality*: apakah kelompok tertentu menerima konsekuensi lebih sering? Ketika data mengindikasikan bias, sekolah meninjau ulang prosedur, bahasa koreksi, dan *decision rules* untuk memastikan setiap siswa memperoleh perlakuan proporsional (Ladson-Billings, 2021). Kerangka ini mengikat *equity* ke jantung disiplin kelas.

Situasi eskalasi memerlukan protokol *de-escalation* yang presisi. Guru menjaga jarak aman, menurunkan nada suara, menawarkan pilihan terbatas, dan menyediakan waktu jeda singkat untuk memulihkan kontrol diri. Setelah situasi reda, sesi *debrief* singkat meninjau pemicu, strategi pengganti, serta dukungan yang diperlukan. Pendekatan *function-based*—berangkat dari *functional behavior assessment* (FBA)—menuntun perancangan *behavior intervention plan* (BIP) yang menargetkan fungsi perilaku, misalnya mencari perhatian, menghindar tugas, atau mencari sensasi (Sugai & Simonsen, 2020). Intervensi akan efektif jika memenuhi fungsi yang sama melalui cara adaptif: siswa yang sering *call out* diberi peran *question monitor* agar kebutuhan perhatian tersalurkan positif.

Keberhasilan koreksi berkaitan erat dengan hubungan. Dukungan emosi yang konsisten—sapaan dini hari, *check-in/check-out*, atau mentor sebaya—menurunkan frekuensi insiden karena ikatan relasional menyediakan *buffer* psikologis (Fullan, 2020). Program *check-in/check-out* menambahkan *feedback* harian yang terstruktur serta jembatan keluarga, sekaligus memberi data untuk menilai kemajuan. Ketika hubungan aman, siswa lebih bersedia menerima koreksi sebagai dukungan, bukan ancaman martabat.

Kolaborasi orang tua memperluas daya koreksi. Guru membagikan deskripsi singkat insiden, tindakan pemulihan, dan dukungan yang akan diberikan; komunikasi yang fokus pada solusi menghindarkan label "nakal" yang cenderung mengeras (Hoover-Dempsey & Sandler, 2018). Pada kasus berulang, *student support team* menggandeng konselor dan wali untuk merancang rencana terintegrasi—misalnya penyesuaian beban tugas, jadwal *break*, atau latihan *self-management*.

Konteks Indonesia menghadirkan perkara kultural seperti relasi kuasa, keberagaman bahasa, dan norma kolektif. Koreksi yang efektif menghormati budaya *tepasalira* dan *rukun* seraya menjaga kejelasan batas; gaya komunikasi asertif-empatik—tegas pada aturan, lembut pada orang—menjadi kunci menegakkan norma tanpa mempermalukan (Triyanto, 2022). Ketika koreksi menapak pada nilai Pancasila—keadilan, kemanusiaan, musyawarah—kelas memperoleh legitimasi moral untuk menjaga keteraturan sebagai kerja bersama.

Evaluasi *corrective* memerlukan indikator sederhana namun bermakna: penurunan insiden minor, waktu *on-task*, persepsi keadilan, serta kualitas relasi. Data ini dikaitkan ke rancangan pencegahan dan sistem penguatan agar seluruh komponen disiplin positif bekerja sebagai satu ekosistem. Ketika *corrective* berjalan instruksional, proporsional, dan memulihkan, disiplin bukan lagi soal "menghukum", melainkan proses pembelajaran karakter yang berkelanjutan.

3. *Positive Reinforcement*: Mengukuhkan Perilaku Prososial dan *Academic Press* yang Berkeadilan

Penguatan positif (*positive reinforcement*) menegaskan bahwa perilaku yang diikuti konsekuensi menyenangkan cenderung meningkat frekuensinya. Kerangka *operant conditioning* menyediakan landasan, namun penerapan modern menempatkan penguatan sebagai alat edukatif yang menyinambungkan perilaku ke nilai, bukan sekadar alat kontrol (Skinner, 1953; Hattie & Timperley, 2019). Penguatan yang efektif bersifat spesifik, segera, konsisten, dan dihubungkan langsung ke ekspektasi kelas

sehingga siswa memahami hubungan tindakan-nilai: *respect, responsibility, safety*.

Pujian berlabel (*specific labeled praise*) merupakan bentuk penguatan yang paling ekonomis sekaligus berdampak. Kalimat seperti "Aku mengapresiasi caramu menunggu giliran; itu contoh *respect*" menyediakan *feedback* informatif yang menegaskan identitas positif siswa (Hattie & Timperley, 2019). Rasio *positive-to-corrective feedback* yang sehat—misalnya 4:1—menjaga iklim psikologis kondusif dan mencegah *negativity bias* mengambil alih narasi kelas (Karlberg et al., 2024). Ketika pujian difokuskan pada usaha, strategi, dan kemajuan (*growth*), siswa mengembangkan *mindset* yang resilien ketimbang ketergantungan pada penilaian eksternal.

Sistem penguatan berjenjang menolong konsistensi lintas konteks. Tingkat universal mengandalkan *specific praise*, isyarat *thumbs up*, atau *classwide acknowledgments*. Tingkat tertarget menggunakan *check-in/check-out*, kartu poin perilaku, atau target mikro; tingkat individual memadukan *self-monitoring*, kontrak perilaku, dan *mentoring* (Center on PBIS, 2024). Skema *token economy* dapat dimanfaatkan secara bijak—bukan untuk "membeli" perilaku—melainkan untuk menyorot generalisasi lintas konteks, misalnya poin tambahan saat siswa menerapkan *respect* pada situasi baru. Praktik yang terlalu materialistik sebaiknya dihindari; fokus terbaik adalah pengakuan sosial, peluang kepemimpinan, atau *privilege* instruksional yang bermakna (Bear, 2020).

Variasi jadwal penguatan memengaruhi ketahanan perilaku. Jadwal *continuous* efektif untuk pembelajaran awal; peralihan bertahap ke *intermittent* menjaga perilaku tetap kuat meski tanpa penguatan setiap saat (Skinner, 1953). Guru dapat merancang "momen puncak" pengakuan—*celebration of learning*, papan *shout-out*, atau *Friday reflections*—yang menyeimbangkan kebutuhan individual dan identitas kolektif kelas. Integrasi refleksi metakognitif—"Perilaku apa yang membantumu berhasil minggu ini?"—mengikat penguatan ke kesadaran diri sehingga efektivitasnya melampaui momen sesaat (Brookhart, 2018).

Keadilan (*equity*) mengharuskan penguatan dirancang sensitif terhadap akses. Siswa yang kerap gagal memenuhi standar tidak boleh tertinggal dari arus pengakuan; strategi diferensiasi target mikro, *visual checklist*, atau *peer buddy* memastikan setiap anak memiliki jalur realistis menuju keberhasilan (Ladson-Billings, 2021). Penguatan kelompok perlu dijaga agar tidak menciptakan dinamika "pemenang-pecundang"; format akumulatif kelas—misalnya *mystery motivator* yang terpicu oleh kemajuan kolektif—mengajarkan saling dukung tanpa mempermalukan individu.

Kemitraan keluarga memperdalam makna penguatan. Komunikasi positif berkala—kartu pos, pesan singkat, atau *phone call* apresiatif—membangun narasi keberhasilan di rumah sehingga penguatan beresonansi lintas lingkungan (Hoover-Dempsey & Sandler, 2018). Keterlibatan orang tua pada *showcase* karya atau *student-led conference* memindahkan pusat penguatan dari guru ke komunitas yang lebih luas, mempertegas bahwa perilaku prososial bernilai bagi kehidupan nyata, bukan hanya untuk "mendapat bintang".

Penguatan positif bertumpu pada data agar tidak terjebak pola "memuji yang terlihat saja". *Behavior dashboard* menampilkan siapa yang jarang menerima penguatan, pada konteks apa, serta kapan *booster* diperlukan (REL Northwest, 2025). Guru dapat merencanakan *spotlighting* untuk siswa yang biasanya senyap namun konsisten, sekaligus meninjau apakah penguatan terdistribusi adil antar kelompok. Ketika data menunjukkan ketimpangan, strategi disetel ulang: mengubah bentuk penguatan, memvariasikan kanal partisipasi, atau memperkaya indikator keberhasilan.

Keterkaitan penguatan dengan *academic press* sangat krusial. Penguatan yang menekankan kualitas proses—ketekunan, strategi revisi, kolaborasi—berkorelasi positif dengan capaian akademik karena mengarahkan energi siswa pada upaya yang dapat dikendalikan (Bryk et al., 2015). Guru mengikat penguatan ke *success criteria* yang jelas: "Argumenmu kuat karena mencantumkan bukti dan penalaran; ini contoh

standar rubrik kita." Ketika rubrik transparan menjadi "bahasa bersama", penguatan positif tidak lagi dianggap "hadiah", melainkan *feedback* yang memandu performa (Brookhart, 2018).

Ekologi penguatan yang sehat menghendaki konsistensi tim. *Professional learning community* (PLC) memfasilitasi kalibrasi praktik: bahasa pujian, batas penggunaan token, dan *look-fors* saat *learning walk* (Hargreaves & O'Connor, 2018). *Coaching* berbasis kelas—observasi singkat, umpan balik spesifik, *co-planning*—membantu guru memindahkan porsi atensi dari koreksi ke penguatan, sebuah pergeseran yang secara sistemik menurunkan insiden dan menaikkan *on-task* (Fullan, 2020). Ketika penguatan positif menjadi "bahasa sekolah", kultur kolektif mengambil alih peran menormalisasi perilaku baik.

Konteks Indonesia memberi peluang unik untuk menghubungkan penguatan positif pada nilai Pancasila. Pengakuan atas gotong-royong, kepedulian, dan adab berbicara tidak hanya memperindah suasana kelas, melainkan menubuhkan karakter kewargaan. Perayaan kecil—misalnya *gallery walk* proyek dan "*appreciation circle*"—mengajarkan bahwa keberhasilan akademik dan moral merupakan dua sisi mata uang yang sama: sama-sama terkait kontribusi terhadap kebaikan bersama (Kemendikbudristek, 2022).

Penguatan positif menuntaskan segitiga disiplin positif bersama pencegahan dan koreksi. Ketika ketiganya dirangkaikan pada siklus *plan–do–study–act*, kelas menjelma komunitas belajar yang *safe*, *fair*, dan *high-expectation*. Anak-anak bukan hanya terjaga keteraturannya, tetapi juga terilhami untuk memilih perilaku baik karena memahami makna, nilai, dan dampaknya bagi diri serta orang lain—sebuah capaian yang sejatinya menjadi tujuan utama pendidikan.

Ketiga pendekatan—*preventive*, *corrective*, dan *positive reinforcement*—sejatinya membentuk sebuah ekosistem yang saling menopang, bukan kerangka yang berdiri sendiri-sendiri. Upaya pencegahan yang terencana mampu menekan peluang munculnya insiden

negatif, sementara koreksi instruksional mengarahkan perilaku siswa tanpa merusak martabat mereka, dan penguatan positif bekerja sebagai energi pengikat yang meneguhkan norma hingga menjelma budaya kelas (Conner, 2024). Kombinasi ini melahirkan lingkungan belajar yang aman sekaligus menumbuhkan motivasi intrinsik, sebab siswa memahami aturan sebagai bagian dari proses belajar, bukan ancaman yang harus ditakuti (Fullan, 2020).

Efektivitas ketiga pendekatan itu semakin kuat ketika ditenagai oleh konsep *student voice*, kerangka *Universal Design for Learning (UDL)*, model *Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS)*, serta praktik restoratif. Partisipasi siswa dalam penyusunan aturan membuat mereka merasa memiliki dan bertanggung jawab terhadap keberlangsungannya (Tyler, 2021). Sementara UDL memastikan seluruh ekspektasi dapat diakses oleh siswa dengan kebutuhan beragam, PBIS menyajikan kerangka sistemik untuk menyatukan strategi pencegahan, koreksi, dan penguatan positif, serta praktik restoratif memungkinkan hubungan yang terganggu dipulihkan secara adil dan bermakna (Darling-Hammond, 2023). Sinergi antar komponen ini melahirkan keteraturan yang adil, konsisten, dan inklusif.

Ketika disiplin positif dijalankan melalui kemitraan keluarga dan pengambilan keputusan berbasis data, ekosistem tersebut tidak lagi sekadar berfungsi sebagai alat kontrol, melainkan bertransformasi menjadi sarana pembelajaran karakter yang adil dan manusiawi. Dukungan keluarga memastikan nilai yang diajarkan di kelas bergema di rumah, sementara penggunaan data memberi guru kepekaan untuk menilai keadilan distribusi penguatan maupun konsekuensi (REL Northwest, 2025). Orientasi ini menggeser paradigma disiplin dari hukuman menuju pendidikan moral, dari instruksi satu arah menuju komunitas belajar yang demokratis, sehingga kelas tidak hanya menjadi ruang akademik, tetapi juga laboratorium kehidupan yang menumbuhkan keadilan, tanggung jawab, dan solidaritas (Ladson-Billings, 2021; Center on PBIS, 2024).

D. Penanganan Perilaku Menyimpang Siswa

1. Landasan Konseptual dan Klasifikasi Perilaku Menyimpang

Perilaku menyimpang siswa di sekolah merupakan fenomena yang tidak dapat dipandang sebagai sekadar pelanggaran aturan, melainkan sebagai cerminan interaksi kompleks antara faktor individu, keluarga, sekolah, dan lingkungan sosial. Di ranah pendidikan, perilaku menyimpang didefinisikan sebagai tindakan yang bertentangan dengan norma akademik, moral, dan sosial yang berlaku di kelas maupun di komunitas sekolah (Santrock, 2021). Fenomena ini dapat berupa perilaku ringan seperti ketidakpatuhan instruksi, hingga bentuk yang lebih serius seperti perundungan, vandalisme, atau kekerasan verbal. Pemahaman konseptual yang mendalam menjadi landasan penting bagi pendidik untuk merancang strategi penanganan yang efektif dan kontekstual.

Klasifikasi perilaku menyimpang dapat ditinjau dari tiga kategori, yaitu perilaku ringan, sedang, dan berat. Perilaku ringan biasanya muncul dalam bentuk keterlambatan masuk kelas, mengobrol saat guru menjelaskan, atau tidak mengerjakan tugas. Perilaku sedang mencakup tindakan seperti menyontek, membolos, atau menunjukkan sikap agresif verbal kepada teman sebaya. Sementara perilaku berat meliputi tindak kekerasan fisik, penyalahgunaan zat terlarang, atau perilaku seksual yang tidak pantas di lingkungan sekolah (Sugiharto, 2020). Kategori ini bukan sekadar klasifikasi administratif, tetapi memiliki implikasi langsung terhadap desain intervensi yang dibutuhkan, baik dari sisi pedagogis maupun psikososial.

Kajian psikologi perkembangan menunjukkan bahwa perilaku menyimpang seringkali berkorelasi dengan tahap perkembangan moral dan kognitif siswa. Teori perkembangan moral Kohlberg menegaskan bahwa anak-anak yang masih berada pada tahap pra-konvensional cenderung menilai perilaku berdasarkan konsekuensi langsung, bukan prinsip moral yang lebih abstrak (Nucci, 2022). Oleh karena itu, ketika norma kelas hanya ditegakkan melalui hukuman tanpa internalisasi nilai, siswa

berpotensi menampilkan perilaku menyimpang berulang. Perspektif ini menggarisbawahi pentingnya pendekatan yang tidak sekadar menekan perilaku negatif, melainkan mendorong pemahaman moral yang lebih mendalam.

Faktor keluarga juga berperan signifikan terhadap munculnya perilaku menyimpang. Pola asuh yang otoriter atau permisif, kurangnya perhatian orang tua, serta konflik keluarga yang berkepanjangan dapat meningkatkan risiko siswa terlibat dalam perilaku bermasalah (Steinberg, 2020). Siswa yang tidak mendapatkan dukungan emosional dari rumah cenderung mencari kompensasi melalui perilaku yang menentang norma sekolah. Dalam konteks ini, sekolah tidak hanya berfungsi sebagai ruang akademik, tetapi juga sebagai lingkungan pengganti yang dapat menyediakan stabilitas emosional dan struktur perilaku bagi siswa.

Lingkungan sosial dan budaya sekolah turut memengaruhi kecenderungan perilaku menyimpang. Budaya sekolah yang menekankan kompetisi tanpa keseimbangan dengan kolaborasi dapat memicu perilaku menyontek atau manipulasi untuk memperoleh prestasi (Wentzel & Muenks, 2022). Sebaliknya, budaya yang permisif terhadap perundungan akan memperkuat pola agresivitas siswa. Indonesia sebagai masyarakat kolektif memiliki dinamika khusus, di mana norma kelompok sebaya seringkali lebih kuat daripada norma sekolah, sehingga perilaku menyimpang dapat menyebar melalui proses imitasi sosial. Fenomena ini menunjukkan bahwa penanganan perilaku tidak cukup dilakukan pada level individu, tetapi harus menyasar ekosistem kelas dan sekolah secara menyeluruh.

Pandangan sosiologi pendidikan memperlihatkan bahwa perilaku menyimpang di sekolah tidak terlepas dari struktur sosial yang lebih luas. Ketidakadilan struktural, ketimpangan ekonomi, dan eksklusi sosial seringkali terefleksi dalam perilaku siswa di ruang kelas. Misalnya, siswa dari keluarga berpenghasilan rendah lebih rentan mengalami stigmatisasi yang kemudian mendorong perilaku protes atau resistensi dalam bentuk

menyimpang (Ladson-Billings, 2021). Kondisi ini menuntut guru untuk memiliki sensitivitas sosial, sehingga intervensi tidak sekadar menghukum, tetapi juga memberikan ruang keadilan bagi siswa yang menghadapi hambatan struktural.

Kajian kontemporer menekankan bahwa perilaku menyimpang tidak semata-mata dipandang sebagai deviasi, melainkan sebagai komunikasi yang belum tepat kanalnya. Perspektif *restorative practice* memandang setiap pelanggaran sebagai peluang untuk memperbaiki relasi dan membangun kesadaran diri (Morrison, 2020). Siswa yang berperilaku menyimpang seringkali tidak memiliki keterampilan sosial-emosional untuk mengekspresikan kebutuhan atau frustrasi mereka secara konstruktif. Oleh karena itu, klasifikasi perilaku perlu dipahami bukan hanya sebagai dasar pemberian konsekuensi, tetapi juga sebagai titik awal pemberdayaan siswa melalui pembelajaran karakter.

Dimensi digital menambah kompleksitas perilaku menyimpang di era sekarang. Perilaku *cyberbullying*, plagiarisme daring, serta penyalahgunaan gawai di kelas menjadi tantangan baru yang harus ditangani secara sistematis. Studi terbaru menunjukkan bahwa prevalensi perilaku menyimpang berbasis digital meningkat pesat pasca pandemi, terutama karena transisi pembelajaran daring memperluas ruang interaksi siswa (Livingstone & Stoilova, 2021). Penanganan perilaku menyimpang digital membutuhkan pemahaman literasi digital yang kuat, baik dari sisi siswa maupun guru, sehingga regulasi di kelas dapat mengakomodasi tantangan baru ini.

Orientasi konseptual yang menekankan ekosistem perilaku membuka ruang bagi strategi preventif yang lebih komprehensif. Pencegahan tidak hanya diarahkan pada pemberian aturan, tetapi juga pada pembangunan iklim kelas yang aman, inklusif, dan suportif. Program *Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS)*, misalnya, menekankan bahwa intervensi yang efektif dimulai dari desain lingkungan belajar yang jelas, konsisten, dan menumbuhkan keterlibatan positif

(Center on PBIS, 2024). Pendekatan ini menunjukkan bahwa klasifikasi perilaku menyimpang dapat berfungsi sebagai basis penyusunan strategi preventif yang sistematis.

Penguatan perspektif konseptual dan klasifikasi perilaku menyimpang membawa implikasi signifikan bagi guru. Kompetensi pedagogik, sosial, dan kepribadian guru diuji untuk mampu mengenali pola perilaku siswa dan meresponsnya secara proporsional. Guru yang hanya mengandalkan pendekatan hukuman berisiko memperparah masalah, sementara guru yang sensitif terhadap kebutuhan individual dapat mengubah perilaku menyimpang menjadi momentum pembelajaran karakter (Darling-Hammond, 2023). Penanganan perilaku menyimpang pada akhirnya bukan hanya soal disiplin, melainkan strategi pendidikan yang membentuk generasi berintegritas.

2. Strategi Pedagogik dan Korektif dalam Penanganan Perilaku Menyimpang

Upaya penanganan perilaku menyimpang siswa tidak dapat dilepaskan dari peran guru sebagai fasilitator pembelajaran sekaligus pemimpin moral di kelas. Strategi pedagogik yang digunakan harus menempatkan siswa sebagai subjek, bukan sekadar objek penerima hukuman. Penelitian terkini menegaskan bahwa intervensi disiplin yang bersifat instruksional lebih efektif dibanding pendekatan hukuman murni, karena memberikan kesempatan bagi siswa untuk memahami kesalahan sekaligus belajar memperbaikinya (Conner, 2024). Orientasi ini selaras dengan paradigma pendidikan modern yang menempatkan kelas sebagai komunitas belajar, bukan arena kontrol.

Penerapan *Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS)* menjadi salah satu strategi sistemik yang banyak digunakan di berbagai negara. PBIS menekankan pentingnya pencegahan, intervensi berbasis data, serta penguatan positif yang konsisten sebagai dasar penanganan perilaku (Center on PBIS, 2024). Di tingkat sekolah dasar, PBIS terbukti menurunkan insiden perilaku menyimpang sekaligus meningkatkan iklim

kelas yang inklusif. Kerangka ini memberi guru panduan praktis untuk menyeimbangkan aspek preventif, korektif, dan penguatan positif dalam satu sistem yang terintegrasi.

Strategi korektif yang bersifat instruksional menekankan bahwa setiap pelanggaran adalah momen pembelajaran. Guru dapat menggunakan teknik *restorative conversation*, yaitu percakapan singkat yang bertujuan mengajak siswa merefleksikan dampak perilakunya terhadap diri sendiri dan orang lain (Morrison, 2020). Teknik ini tidak hanya mengoreksi perilaku, tetapi juga menumbuhkan kesadaran moral serta empati sosial. Penerapan konsekuensi logis yang relevan dengan pelanggaran, seperti meminta maaf secara langsung atau memperbaiki kerusakan, lebih efektif dibanding hukuman yang tidak memiliki keterkaitan langsung dengan tindakan siswa (Sugiharto, 2020).

Model *restorative practice* juga menggarisbawahi pentingnya pemulihan relasi setelah terjadi pelanggaran. Pelanggaran perilaku dipandang bukan sekadar pelanggaran aturan, melainkan keretakan dalam relasi sosial yang perlu dipulihkan. Melalui konferensi restoratif, siswa yang melanggar diberi kesempatan untuk mendengarkan dampak perbuatannya dari pihak yang terdampak, sekaligus berkomitmen memperbaiki situasi (Zehr, 2021). Pendekatan ini menekankan tanggung jawab personal dan kolektif, sehingga siswa tidak hanya memahami apa yang salah, tetapi juga mengapa tindakannya merugikan komunitas kelas.

Guru juga perlu memanfaatkan data untuk memahami pola perilaku menyimpang. Sistem pemantauan berbasis data, seperti *behavior tracking sheet* atau aplikasi manajemen kelas, memungkinkan guru mengidentifikasi kecenderungan perilaku siswa secara lebih objektif (REL Northwest, 2025). Data tersebut dapat digunakan untuk merancang intervensi yang sesuai kebutuhan, baik pada tingkat individu maupun kelompok. Pemanfaatan data tidak hanya membantu guru merespons insiden, tetapi juga mencegah generalisasi berlebihan yang dapat menimbulkan stigma bagi siswa tertentu.

Strategi pedagogik tidak bisa dilepaskan dari diferensiasi intervensi sesuai kebutuhan siswa. Pendekatan *trauma-informed teaching* menegaskan bahwa sebagian perilaku menyimpang muncul sebagai respons terhadap pengalaman traumatis yang dialami siswa di luar sekolah (Brunzell et al., 2021). Guru yang memiliki pemahaman tentang trauma dapat menanggapi perilaku dengan empati, sambil tetap menjaga struktur kelas yang jelas. Sementara itu, intervensi konseling individual atau *peer mentoring* dapat membantu siswa yang membutuhkan dukungan personal lebih intensif.

Kolaborasi antara guru, konselor, dan orang tua menjadi kunci keberhasilan penanganan perilaku menyimpang. Guru yang mampu membangun komunikasi terbuka dengan orang tua akan lebih mudah menemukan akar permasalahan yang dialami siswa. Seringkali perilaku di sekolah mencerminkan kondisi emosional di rumah, sehingga keterlibatan orang tua dalam proses intervensi menjadi sangat penting (Steinberg, 2020). Konselor sekolah dapat memberikan dukungan profesional, baik melalui asesmen psikologis maupun bimbingan kelompok, untuk membantu siswa memahami dan mengelola emosinya.

Strategi penanganan perilaku juga harus memperhatikan aspek budaya dan konteks lokal. Di Indonesia, nilai kebersamaan dan prinsip *gotong royong* dapat dijadikan fondasi untuk membangun intervensi berbasis komunitas. Guru dapat mengintegrasikan nilai *tepasalira*—kemampuan menempatkan diri di posisi orang lain—ke dalam proses refleksi perilaku, sehingga siswa belajar menghargai perspektif orang lain (Suryadi, 2022). Pendekatan ini selaras dengan dimensi Profil Pelajar Pancasila yang menekankan pada gotong royong dan berakhlak mulia, sehingga penanganan perilaku menyimpang sekaligus menjadi proses pendidikan karakter.

Penerapan teknologi pendidikan juga memberi peluang baru dalam penanganan perilaku menyimpang. Aplikasi *classroom management* berbasis digital dapat membantu guru mencatat perilaku siswa,

memberikan penguatan positif secara real time, serta berkomunikasi langsung dengan orang tua. Studi terbaru menunjukkan bahwa pemanfaatan teknologi manajemen kelas dapat meningkatkan transparansi dan konsistensi intervensi disiplin (Kim & Cho, 2023). Pemanfaatan teknologi ini harus tetap mempertimbangkan aspek etika, terutama terkait privasi data siswa.

Dimensi kepribadian guru turut menentukan keberhasilan strategi pedagogik dan korektif. Guru yang memiliki integritas dan konsistensi akan lebih dihormati oleh siswa, sehingga aturan kelas lebih mudah diinternalisasi. Penelitian menunjukkan bahwa gaya komunikasi guru yang asertif namun empatik lebih efektif dibanding gaya otoriter maupun permisif (Wentzel & Muenks, 2022). Konsistensi sikap guru tidak hanya menciptakan keteraturan, tetapi juga membangun kepercayaan siswa, yang menjadi prasyarat bagi keberhasilan intervensi perilaku.

Strategi pedagogik dan korektif yang terintegrasi memberikan gambaran bahwa penanganan perilaku menyimpang bukan hanya urusan teknis, melainkan bagian dari filosofi pendidikan yang menempatkan siswa sebagai manusia utuh. Penekanan pada pembelajaran moral, relasi sosial, dan pemulihan relasi menjadikan setiap intervensi bukan sekadar respons terhadap masalah, tetapi juga peluang membangun karakter. Kerangka ini menggeser paradigma disiplin dari hukuman menuju pendidikan, dari kontrol menuju pemberdayaan, sehingga kelas berfungsi sebagai ruang yang menumbuhkan integritas, empati, dan tanggung jawab sosial (Darling-Hammond, 2023).

3. Implementasi Berkelanjutan, Evaluasi, dan Etika Keadilan dalam Penanganan Perilaku Menyimpang

Keberhasilan penanganan perilaku menyimpang tidak hanya ditentukan oleh strategi preventif dan korektif, tetapi juga oleh sejauh mana implementasi dijalankan secara konsisten dan berkelanjutan. Guru, konselor, dan pemangku kepentingan sekolah perlu memandang intervensi perilaku sebagai proses jangka panjang yang menuntut adaptasi terhadap

dinamika kelas dan kebutuhan siswa. Pendekatan berkelanjutan memungkinkan kebijakan disiplin tidak berhenti pada perbaikan insidental, melainkan berkembang menjadi budaya sekolah yang menumbuhkan rasa aman, adil, dan inklusif (Bryk et al., 2015). Orientasi ini menuntut kesediaan sekolah untuk terus belajar, merefleksi, dan menyempurnakan praktik yang dijalankan.

Proses evaluasi menjadi komponen penting dalam menjaga keberlanjutan intervensi perilaku. Evaluasi formatif dilakukan untuk memantau efektivitas strategi secara berkala, misalnya melalui catatan insiden, survei iklim kelas, atau refleksi siswa. Sementara evaluasi sumatif diperlukan untuk menilai hasil jangka panjang, seperti penurunan tingkat perundungan, peningkatan keterlibatan akademik, atau perbaikan relasi antar siswa (Fullan, 2020). Evaluasi tidak sekadar mengukur keberhasilan, tetapi juga membuka ruang diskusi kolektif tentang apa yang harus dipertahankan dan apa yang perlu diperbaiki. Dalam konteks ini, data kuantitatif dan kualitatif sama pentingnya, karena angka statistik harus dipadukan dengan narasi pengalaman siswa dan guru.

Etika keadilan menjadi dimensi yang tidak dapat dilepaskan dari implementasi berkelanjutan. Prinsip keadilan prosedural menggarisbawahi bahwa setiap siswa berhak mendapatkan perlakuan yang konsisten, transparan, dan dapat diprediksi dalam penerapan aturan (Tyler, 2021). Guru yang menerapkan konsekuensi secara tidak adil, misalnya hanya menegur siswa tertentu sementara mengabaikan pelanggaran siswa lain, berisiko merusak kepercayaan dan legitimasi otoritas. Prinsip keadilan distributif juga penting, karena intervensi harus mempertimbangkan kebutuhan khusus siswa yang menghadapi hambatan sosial, emosional, atau ekonomi. Dalam konteks ini, kesetaraan tidak berarti perlakuan yang sama persis, melainkan penyesuaian yang memastikan setiap siswa memiliki kesempatan berkembang secara optimal.

Implementasi berkelanjutan menuntut keterlibatan aktif komunitas sekolah secara lebih luas. Peran orang tua sangat penting untuk menjaga

konsistensi nilai antara rumah dan sekolah. Guru dapat melibatkan orang tua melalui forum komunikasi reguler, seperti pertemuan orang tua, laporan perkembangan perilaku, atau kolaborasi dalam program literasi sosial-emosional (Steinberg, 2020). Kolaborasi ini memperkuat pesan bahwa perilaku positif tidak hanya menjadi tanggung jawab sekolah, tetapi merupakan tanggung jawab bersama keluarga dan masyarakat. Keterlibatan komunitas lokal, termasuk tokoh masyarakat atau organisasi kepemudaan, dapat memperluas dukungan sosial bagi siswa yang berisiko terlibat dalam perilaku menyimpang.

Kapasitas guru sebagai pelaksana utama intervensi juga perlu ditingkatkan secara berkelanjutan. Guru membutuhkan ruang untuk belajar, berdiskusi, dan merefleksikan praktik mereka. *Professional learning community* (PLC) menjadi wadah penting di mana guru dapat berbagi pengalaman, menganalisis kasus perilaku siswa, dan merancang strategi yang lebih efektif (DuFour & Eaker, 2019). Melalui PLC, guru tidak lagi bekerja secara terisolasi, tetapi menjadi bagian dari komunitas profesional yang saling mendukung. Program pelatihan dan *coaching* juga perlu diintegrasikan agar guru mendapatkan keterampilan praktis sekaligus penguatan moral dalam menghadapi kompleksitas perilaku siswa.

Konteks budaya Indonesia menambahkan dimensi khusus dalam implementasi berkelanjutan. Nilai kolektivitas dan prinsip musyawarah dapat dijadikan basis untuk membangun praktik evaluasi partisipatif. Siswa dilibatkan dalam refleksi aturan kelas melalui forum diskusi, sehingga mereka merasa memiliki tanggung jawab terhadap keberlangsungan norma yang telah disepakati bersama (Suryadi, 2022). Melibatkan suara siswa tidak hanya memperkuat kepatuhan, tetapi juga menumbuhkan kesadaran demokratis sejak dini. Praktik ini sejalan dengan dimensi Profil Pelajar Pancasila, terutama aspek gotong royong dan berkebinekaan global yang menuntut siswa untuk belajar menghargai perbedaan.

Resistensi terhadap perubahan seringkali muncul ketika sekolah berupaya menerapkan pendekatan berkelanjutan. Beberapa guru merasa

bahwa intervensi berbasis partisipasi menghabiskan waktu dan mengurangi fokus pada capaian akademik. Namun, riset menunjukkan bahwa kelas yang memiliki iklim positif justru menunjukkan peningkatan signifikan dalam keterlibatan akademik dan hasil belajar (Darling-Hammond, 2023). Penanganan perilaku yang adil dan inklusif menciptakan rasa aman psikologis, yang pada gilirannya meningkatkan motivasi intrinsik siswa untuk belajar. Oleh karena itu, investasi waktu pada praktik keadilan dan refleksi kolektif harus dipandang sebagai bagian integral dari pembelajaran, bukan gangguan terhadap kurikulum.

Perubahan teknologi juga menuntut adaptasi berkelanjutan. Perilaku menyimpang berbasis digital, seperti *cyberbullying* atau plagiarisme daring, menuntut sekolah untuk memperluas regulasi etika hingga ke ruang maya. Program literasi digital yang sistematis dapat membantu siswa memahami konsekuensi sosial dan hukum dari perilaku mereka di dunia digital (Livingstone & Stoilova, 2021). Evaluasi berkelanjutan terhadap perilaku daring penting untuk mencegah munculnya ruang abu-abu yang tidak terjangkau oleh regulasi sekolah. Integrasi etika digital dalam kurikulum menjadi langkah strategis agar siswa mampu bertanggung jawab tidak hanya di ruang fisik, tetapi juga di ruang virtual.

Implementasi berkelanjutan juga menuntut integrasi dengan kebijakan nasional. Kurikulum Merdeka memberikan ruang fleksibilitas bagi sekolah untuk merancang program penguatan profil pelajar Pancasila, termasuk dimensi berakhlak mulia dan gotong royong. Penanganan perilaku menyimpang dapat dijadikan wahana untuk menginternalisasi nilai-nilai tersebut secara konkret. Misalnya, pelanggaran perilaku dapat diarahkan pada kegiatan reflektif yang terintegrasi dengan proyek penguatan profil, seperti kerja bakti, diskusi etika, atau kegiatan sosial kemasyarakatan. Integrasi ini menjadikan intervensi perilaku tidak berdiri sendiri, tetapi melekat pada tujuan pendidikan nasional yang lebih luas.

Keadilan dalam implementasi berkelanjutan harus dipastikan melalui pengawasan internal dan eksternal. Sekolah dapat membentuk tim

disiplin yang terdiri dari guru, konselor, dan perwakilan siswa untuk memastikan setiap kebijakan dijalankan secara konsisten. Evaluasi eksternal dari dinas pendidikan atau lembaga akreditasi dapat memberikan perspektif objektif tentang sejauh mana sekolah telah berhasil menegakkan keadilan. Transparansi hasil evaluasi kepada publik, seperti laporan tahunan iklim sekolah, memperkuat akuntabilitas sekaligus membangun kepercayaan masyarakat terhadap lembaga pendidikan.

Penanganan perilaku menyimpang yang berkelanjutan pada akhirnya menegaskan bahwa disiplin bukanlah instrumen kontrol, melainkan instrumen pendidikan. Strategi yang berbasis evaluasi, keadilan, dan refleksi kolektif menjadikan kelas sebagai laboratorium demokrasi, di mana siswa belajar menghargai aturan, memahami konsekuensi, serta menginternalisasi nilai keadilan. Orientasi ini tidak hanya meminimalisasi perilaku menyimpang, tetapi juga menumbuhkan karakter siswa yang berintegritas, empatik, dan siap berkontribusi bagi masyarakat. Pendidikan yang sejati bukanlah pendidikan yang hanya menghasilkan nilai akademik tinggi, tetapi pendidikan yang membentuk manusia seutuhnya, yang mampu mengelola diri sekaligus menjunjung nilai kemanusiaan (Ladson-Billings, 2021).

Perilaku menyimpang siswa di sekolah merefleksikan interaksi kompleks antara faktor individu, keluarga, budaya sekolah, serta konteks sosial yang lebih luas. Fenomena ini tidak cukup dipahami sebagai pelanggaran aturan, melainkan harus dilihat sebagai ekspresi kebutuhan dan keterbatasan yang belum tersalurkan secara konstruktif (Santrock, 2021; Steinberg, 2020). Klasifikasi perilaku dalam kategori ringan, sedang, dan berat memudahkan guru merancang intervensi yang proporsional, sementara perspektif psikologi perkembangan dan sosiologi pendidikan mengingatkan bahwa perilaku menyimpang kerap berakar pada perkembangan moral, dinamika relasi, maupun ketidakadilan struktural (Nucci, 2022; Ladson-Billings, 2021).

Strategi pedagogik dan korektif berperan penting dalam mengubah perilaku menyimpang menjadi kesempatan pembelajaran. Pendekatan

instruksional yang menempatkan siswa sebagai subjek, penggunaan *Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS)*, serta penerapan *restorative practice* menegaskan bahwa setiap pelanggaran dapat menjadi ruang untuk memperbaiki relasi dan menumbuhkan empati (Conner, 2024; Morrison, 2020). Pemanfaatan data perilaku, penerapan konsekuensi logis, serta dukungan konseling atau *peer mentoring* memperkaya strategi penanganan, sedangkan integrasi nilai budaya lokal seperti *tepasalira* dan gotong royong memastikan intervensi selaras dengan karakter bangsa (Suryadi, 2022). Guru berperan sebagai fasilitator dan teladan moral yang menyeimbangkan konsistensi, empati, serta komunikasi dengan orang tua dan komunitas.

Implementasi berkelanjutan menuntut sekolah menjaga konsistensi melalui evaluasi formatif dan sumatif, mengedepankan prinsip keadilan prosedural dan distributif, serta membangun budaya kelas yang demokratis (Fullan, 2020; Tyler, 2021). Penguatan kapasitas guru melalui *professional learning community*, integrasi literasi digital untuk menanggapi fenomena *cyberbullying*, serta sinkronisasi dengan kebijakan Kurikulum Merdeka menjadikan intervensi perilaku menyimpang bagian dari misi pendidikan nasional (Livingstone & Stoilova, 2021; Darling-Hammond, 2023). Penanganan disiplin akhirnya tidak berhenti pada kontrol, tetapi berkembang menjadi instrumen pendidikan karakter yang membentuk siswa berintegritas, empatik, serta siap berkontribusi pada masyarakat yang adil dan inklusif.

E. Studi Kasus Penerapan Disiplin Efektif Di Kelas

Kedisiplinan di kelas merupakan aspek fundamental yang menentukan terciptanya iklim belajar yang kondusif, inklusif, dan produktif. Guru tidak hanya bertugas mentransfer pengetahuan, melainkan juga mengelola perilaku siswa agar proses pembelajaran berlangsung secara tertib. Disiplin efektif dipahami sebagai upaya mengarahkan siswa untuk mematuhi aturan melalui pendekatan yang mendidik, adil, dan konsisten, bukan sekadar melalui hukuman. Studi kasus tentang penerapan

disiplin di kelas memberikan gambaran nyata mengenai bagaimana teori-teori manajemen kelas, strategi pedagogik, serta nilai-nilai pendidikan karakter dijalankan dalam praktik (Marzano & Simms, 2022).

Sebuah studi kasus dilakukan di sebuah sekolah dasar negeri yang menerapkan pendekatan *Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS)* sebagai kerangka pengelolaan kelas. Guru kelas V menjadi fokus pengamatan, karena ia menghadapi tantangan perilaku menyimpang berupa keterlambatan siswa masuk kelas, kegaduhan ketika diskusi berlangsung, serta kecenderungan beberapa siswa untuk menunda pengerjaan tugas. Melalui penerapan disiplin efektif, guru tidak hanya mengandalkan konsekuensi, tetapi mengintegrasikan strategi preventif, korektif, dan penguatan positif dalam siklus berkelanjutan (Center on PBIS, 2024).

Guru memulai dengan menyusun aturan kelas bersama siswa melalui forum diskusi partisipatif. Aturan yang dihasilkan mencakup hal-hal sederhana namun mendasar, seperti datang tepat waktu, mendengarkan ketika orang lain berbicara, menjaga kebersihan kelas, serta menyelesaikan tugas sesuai batas waktu. Proses ko-konstruksi aturan ini mencerminkan prinsip *student voice* yang menekankan keterlibatan siswa dalam menentukan norma kelas, sehingga menumbuhkan rasa kepemilikan terhadap aturan yang telah dibuat (Fielding, 2020). Situasi ini memperlihatkan bahwa disiplin efektif berawal dari pembentukan komitmen bersama, bukan sekadar penetapan instruksi satu arah dari guru.

Tahap berikutnya adalah pengajaran eksplisit terhadap aturan yang telah disepakati. Guru tidak hanya menempelkan poster aturan di dinding kelas, tetapi juga menjelaskan makna di balik setiap aturan, serta memberikan contoh konkret melalui simulasi sederhana. Misalnya, untuk aturan mendengarkan ketika orang lain berbicara, guru mengajak siswa memainkan permainan peran di mana satu siswa berbicara sementara yang lain berlatih mendengarkan aktif. Pendekatan ini sejalan dengan teori pembelajaran sosial Bandura yang menekankan pentingnya model perilaku sebagai sarana internalisasi norma (Bandura, 2018).

Untuk memperkuat penerapan aturan, guru menggunakan sistem penguatan positif berupa *token economy*. Siswa yang konsisten menaati aturan diberi poin yang dapat ditukar dengan aktivitas menyenangkan, seperti menjadi pemimpin kelompok atau memilih permainan edukatif. Strategi ini didukung oleh temuan psikologi pendidikan yang menyatakan bahwa penguatan positif mampu meningkatkan motivasi intrinsik sekaligus mengurangi perilaku menyimpang (Skinner & Belmont, 2021). Keberhasilan sistem ini terlihat dari meningkatnya antusiasme siswa dalam menjaga keteraturan kelas, karena mereka merasakan hubungan langsung antara perilaku disiplin dan pengalaman belajar yang menyenangkan.

Namun, disiplin efektif tidak hanya bergantung pada penguatan positif, tetapi juga pada mekanisme korektif yang adil dan proporsional. Ketika seorang siswa berulang kali mengganggu jalannya diskusi, guru mengajaknya berdialog secara pribadi melalui *restorative conversation*. Guru menanyakan perasaan siswa, alasan di balik perilakunya, serta mengajak siswa memikirkan dampak dari tindakannya terhadap teman-teman sekelas. Proses ini sejalan dengan pendekatan *restorative practice* yang menekankan pemulihan relasi sosial dan tanggung jawab personal dibanding sekadar pemberian hukuman (Morrison, 2020). Hasilnya, siswa yang bersangkutan menyadari dampak tindakannya dan berinisiatif meminta maaf kepada teman-temannya.

Guru juga memanfaatkan data perilaku harian untuk memantau perkembangan disiplin. Catatan sederhana berupa *behavior tracking sheet* mencatat jumlah keterlambatan, pelanggaran aturan, serta penghargaan yang diterima siswa. Data ini kemudian dibahas pada rapat mingguan bersama siswa untuk merefleksikan pola perilaku yang muncul. Pendekatan berbasis data membantu guru bersikap objektif, mencegah terjadinya labeling berlebihan, serta memberikan dasar yang kuat untuk menentukan strategi intervensi selanjutnya (REL Northwest, 2025). Refleksi bersama siswa juga memperkuat budaya transparansi dan akuntabilitas di kelas.

Faktor budaya lokal turut memengaruhi efektivitas penerapan disiplin. Guru dalam studi kasus ini mengintegrasikan nilai *tepasalira*, yakni kemampuan menempatkan diri pada posisi orang lain, ke dalam kegiatan refleksi kelas. Siswa didorong untuk membayangkan bagaimana perasaan teman ketika diganggu atau ketika pekerjaannya tidak dihargai. Integrasi nilai budaya seperti ini sejalan dengan prinsip pendidikan karakter yang dikembangkan dalam kebijakan Profil Pelajar Pancasila, terutama pada dimensi gotong royong dan berakhlak mulia (Kemendikbudristek, 2022). Hal ini menunjukkan bahwa disiplin efektif bukan hanya urusan teknis, melainkan juga pembentukan nilai yang berakar pada budaya bangsa.

Teknologi pendidikan juga menjadi elemen penting dalam mendukung disiplin. Guru menggunakan aplikasi *classroom management* sederhana untuk mencatat kehadiran, perilaku, serta perkembangan tugas siswa. Orang tua memiliki akses ke aplikasi tersebut sehingga mereka dapat memantau keterlibatan anak secara real time. Studi menunjukkan bahwa integrasi teknologi dalam manajemen kelas meningkatkan transparansi serta memperkuat kolaborasi antara guru dan orang tua (Kim & Cho, 2023). Dalam konteks studi kasus ini, keterlibatan orang tua terbukti menurunkan angka keterlambatan, karena mereka lebih proaktif mengingatkan anak tentang jadwal masuk sekolah.

Kepribadian guru memegang peran sentral dalam keberhasilan penerapan disiplin efektif. Guru yang diamati menunjukkan konsistensi, kehangatan, dan ketegasan dalam berinteraksi dengan siswa. Ia menegakkan aturan tanpa kehilangan sikap empatik, serta mencontohkan perilaku disiplin dalam kesehariannya, seperti datang tepat waktu dan menghargai pendapat siswa. Penelitian menegaskan bahwa gaya komunikasi guru yang asertif namun suportif lebih efektif menciptakan iklim kelas yang positif dibanding gaya otoriter atau permisif (Wentzel & Muenks, 2022). Hal ini meneguhkan bahwa disiplin efektif tidak terlepas dari integritas dan keteladanan guru.

Evaluasi hasil penerapan disiplin menunjukkan adanya perbaikan signifikan dalam iklim kelas. Tingkat keterlambatan menurun hampir 40 persen dalam dua bulan, jumlah insiden kegaduhan berkurang drastis, dan keterlibatan siswa dalam diskusi meningkat. Selain itu, siswa menunjukkan kesadaran lebih tinggi terhadap pentingnya aturan, terbukti dari inisiatif mereka saling mengingatkan ketika ada teman yang berpotensi melanggar. Perubahan ini membuktikan bahwa disiplin efektif mampu menciptakan lingkungan belajar yang kondusif sekaligus memperkuat relasi sosial antar siswa (Darling-Hammond, 2023).

Dari sisi keberlanjutan, guru mengintegrasikan evaluasi berkala dalam siklus pembelajaran. Setiap akhir bulan, kelas mengadakan forum refleksi untuk menilai efektivitas aturan dan memperbaruinya jika diperlukan. Forum ini memberi ruang bagi siswa untuk menyampaikan pendapat serta mengusulkan perbaikan. Kegiatan semacam ini menumbuhkan kesadaran demokratis sekaligus membangun budaya partisipatif di sekolah dasar, sehingga disiplin tidak dipandang sebagai kontrol dari atas, melainkan sebagai hasil konsensus yang terus berkembang (Bryk et al., 2015).

Studi kasus ini menunjukkan bahwa penerapan disiplin efektif bukanlah upaya sesaat, melainkan proses berkelanjutan yang memerlukan integrasi antara strategi preventif, korektif, dan penguatan positif. Keberhasilan tidak hanya diukur dari berkurangnya perilaku menyimpang, tetapi juga dari meningkatnya keterlibatan siswa, terbentuknya budaya saling menghargai, serta berkembangnya nilai-nilai karakter. Lebih jauh, disiplin efektif terbukti mampu mentransformasi kelas menjadi komunitas belajar yang demokratis, adil, dan inklusif.

E. Kesimpulan

Berangkat dari uraian panjang mengenai disiplin positif, strategi implementasi, peran guru, keterlibatan orang tua, hingga penanganan perilaku menyimpang, dapat ditarik kesimpulan bahwa manajemen disiplin dan tata tertib kelas di sekolah dasar bukan sekadar instrumen

pengendalian perilaku, tetapi ekosistem nilai yang memadukan dimensi pedagogis, psikologis, sosial, dan etis. Orientasi disiplin positif berakar pada penguatan martabat anak, pemenuhan kebutuhan psikologis dasar, serta pembelajaran sosial-emosional yang membangun kesadaran moral. Aturan kelas yang disusun secara partisipatif, penguatan positif yang konsisten, serta praktik restoratif menegaskan bahwa disiplin sejati lahir dari kesadaran, bukan paksaan. Arah ini sejalan dengan *Merdeka Belajar* dan Profil Pelajar Pancasila, yang menempatkan siswa sebagai subjek pendidikan sekaligus calon warga yang berkarakter adil, kolaboratif, dan berempati.

Strategi implementasi yang preventif, korektif, dan berbasis *positive reinforcement* memperlihatkan bahwa kedisiplinan dapat dikelola melalui proses instruksional yang jelas, konsekuensi logis yang mendidik, serta penguatan nilai yang menumbuhkan regulasi diri. Pendekatan preventif menciptakan iklim kelas aman, inklusif, dan penuh kepastian melalui *expectation matrix*, pembelajaran eksplisit, dan desain lingkungan yang mendukung. Pendekatan korektif menegaskan bahwa setiap pelanggaran adalah peluang belajar, bukan sekadar kesalahan untuk dihukum, sementara penguatan positif memastikan perilaku prososial tertanam sebagai budaya kolektif. Ketiga pendekatan ini bersinergi membentuk siklus pembelajaran karakter, di mana disiplin tidak hanya menjaga keteraturan, tetapi juga mengarahkan siswa pada pemahaman nilai.

Keberhasilan disiplin positif amat ditentukan oleh kapasitas guru. Guru hadir sebagai teladan moral, fasilitator dialog, perancang lingkungan belajar, serta mediator konflik yang menempatkan empati dan keadilan sebagai dasar tindakan. Guru yang konsisten, reflektif, serta terbuka terhadap kolaborasi dengan orang tua dan komunitas akan menciptakan jejaring disiplin yang berkelanjutan. Kompetensi pedagogik, sosial, dan kepribadian yang terpadu memastikan bahwa aturan kelas tidak hanya bersifat administratif, tetapi berfungsi sebagai sarana transformasi moral dan sosial. Pada titik ini, disiplin menjadi jantung dari pendidikan karakter, bukan sekadar alat kontrol.

Kesinambungan manajemen disiplin membutuhkan kolaborasi rumah, sekolah, dan komunitas. Konsistensi nilai antara lingkungan rumah dan sekolah mencegah kebingungan norma, sementara keterlibatan orang tua dan komunitas lokal memperkuat legitimasi moral disiplin positif. Evaluasi berkelanjutan, refleksi kolektif, serta adaptasi terhadap dinamika digital dan budaya memastikan bahwa disiplin selalu relevan, adil, dan inklusif. Pada akhirnya, manajemen disiplin dan tata tertib kelas di sekolah dasar adalah instrumen strategis untuk membentuk generasi berintegritas, berempati, dan bertanggung jawab sosial—generasi yang tidak hanya cerdas secara akademik, tetapi juga matang secara moral untuk hidup dalam masyarakat demokratis yang berkeadilan.

DAFTAR PUSTAKA

Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429443635

Alsubaie, M., & Jones, K. (2020). The effectiveness of positive discipline strategies in schools: A review of international evidence. *International Journal of Education and Practice, 8*(2), 234–248. https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.82.234.248

Bandura, A. (2018). *Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections*. Perspectives on Psychological Science, 13(2), 130–136. https://doi.org/10.1177/1745691617699280

Bear, G. G. (2020). *Improving school discipline: Promoting positive behavior and reducing punitive discipline*. Guilford Press.

Brackett, M. A., Elbertson, N. A., & Rivers, S. E. (2019). *RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning*. Educational Psychologist, 54(3), 144–161. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447

Brookhart, S. M. (2018). *How to give effective feedback to your students* (2nd ed.). ASCD.

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Brunzell, T., Waters, L., & Stokes, H. (2021). Trauma-informed teaching practice in schools: An evidence-based review. *Australian Journal of Teacher Education, 46*(6), 41–56. https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n6.3

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.

Center on PBIS. (2024). *Positive behavioral interventions and supports (PBIS) framework*. University of Oregon. https://www.pbis.org

Conner, J. (2024). Student engagement through restorative practices: Evidence from classroom-based case studies. *Journal of Educational Change, 25*(1), 56–77. https://doi.org/10.1007/s10833-023-09482-6

Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Cambridge Journal of Education, 50*(4), 435–455. https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1725617

Darling-Hammond, L. (2023). *Preparing educators for social and emotional learning*. Harvard Education Press.

Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2021). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 8*, 23–43. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012320-055002

Fielding, M. (2019). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Educational Management*

Administration & Leadership, 47(4), 501–519. https://doi.org/10.1177/1741143217739549

Florian, L. (2021). *Inclusive pedagogy across the curriculum*. Routledge.

Fullan, M. (2020). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Routledge.

Gillies, R. M. (2019). Promoting academically productive student dialogue in the primary school: Principles and guidelines. *Cambridge Journal of Education, 49*(5), 607–623. https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1623170

Gregory, A., & Fergus, E. (2017). Social and emotional learning and equity in school discipline. *The Future of Children, 27*(1), 117–136. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0006

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), 64–90. https://doi.org/10.1080/10474412.2020.1824788

Hamzah, A., & Nurdin, N. (2021). Classroom environment and students' learning behavior: An Indonesian case study. *Journal of Education Research and Evaluation, 5*(1), 76–85. https://doi.org/10.23887/jere.v5i1.33429

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin.

Hattie, J., & Timperley, H. (2019). The power of feedback revisited. *Educational Practice and Theory, 41*(1), 5–30. https://doi.org/10.7459/ept/41.1.02

Hidayati, S., & Prasetyo, Z. K. (2021). Konsistensi komunikasi aturan kelas terhadap motivasi belajar siswa. *Jurnal Pendidikan Dasar Indonesia, 6*(2), 105–117. https://doi.org/10.21831/jpdi.v6i2.34871

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2018). Why do parents become involved in children's education? A review of the

research. *Review of Educational Research, 67*(1), 3–42. https://doi.org/10.3102/00346543067001003

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2019). 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

Karlberg, M., Sun, J., & Chen, H. (2024). Effective classroom management strategies in the post-pandemic era. *Educational Review, 76*(2), 178–199. https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2172301

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

Kim, E., & Cho, Y. (2023). Digital classroom management and student behavior: Evidence from South Korea. *Computers & Education, 198*, 104788. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104788

Kim, J., & Lim, S. (2022). The role of teacher emotional support in students' school engagement and well-being: Cross-national evidence. *Teaching and Teacher Education, 112*, 103639. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103639

Kurniawan, D. A. (2022). Digital literacy of teachers and its impact on classroom interaction in Indonesian elementary schools. *International Journal of Instruction, 15*(2), 225–240. https://doi.org/10.29333/iji.2022.15213a

Ladson-Billings, G. (2021). *Culturally relevant pedagogy: Asking a different question*. Teachers College Press.

Lickona, T. (2019). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility* (2nd ed.). Bantam.

Livingstone, S., & Stoilova, M. (2021). The 4Cs: Classifying online risk to children. *New Media & Society, 23*(7), 1981–2000. https://doi.org/10.1177/1461444820929326

Marzano, R. J. (2017). *The new art and science of classroom teaching*. Solution Tree Press.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2019). *Universal design for learning: Theory and practice* (2nd ed.). CAST Professional Publishing.

Morrison, B. (2018). Restorative justice in schools. In G. Johnstone & D. W. Van Ness (Eds.), *Handbook of restorative justice* (pp. 325–340). Routledge.

Morrison, B. (2020). Restorative practices and the regulation of behavior in schools. *Journal of Educational Change, 21*(2), 243–266. https://doi.org/10.1007/s10833-019-09358-6

Mulyasa, E. (2021). *Manajemen dan kepemimpinan kepala sekolah*. Remaja Rosdakarya.

Nucci, L. (2019). *Character education and moral development*. Routledge.

Nucci, L. (2022). Moral development and education: Toward a new paradigm. *Educational Psychologist, 57*(2), 85–97. https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1967835

Nucci, L., & Narvaez, D. (2020). *Handbook of moral and character education* (2nd ed.). Routledge.

OECD. (2021). *21st-century learners: Social and emotional skills for students*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/689afed2-en

Prastowo, A. (2021). Merdeka belajar dan penguatan profil pelajar Pancasila. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan, 6*(1), 35–46. https://doi.org/10.24832/jpnk.v6i1.290

Quay, J., & Peters, J. (2020). Shared rules and democratic classrooms: Student perspectives on co-constructed norms. *Teaching Education, 31*(2), 123–140. https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1508285

REL Northwest. (2025). *Effective classroom management practices: A guide for teachers*. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Richardson, J. C., Maeda, Y., & Swan, K. (2020). Social presence in online learning: A meta-analysis of its impact on satisfaction and learning. *Educational Research Review, 29*, 100331. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100331

Roorda, D. L., Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2021). Teacher-student relationships and student outcomes: A meta-analytic update.

Review of Educational Research, 91(3), 499–534. https://doi.org/10.3102/0034654321991778

Rose, D. H., & Dalton, B. (2019). Learning to read in the digital age: Universal design for learning and reading. *Mind, Brain, and Education, 13*(1), 4–16. https://doi.org/10.1111/mbe.12188

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (2nd ed.). Guilford Press.

Santrock, J. W. (2021). *Educational psychology* (7th ed.). McGraw-Hill.

Schonert-Reichl, K. A. (2020). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children, 30*(2), 137–155. https://doi.org/10.1353/foc.2020.0006

Simonsen, B., & Myers, D. (2015). Data-based decision making in PBIS: Monitoring and evaluating tiered supports. *Journal of Positive Behavior Interventions, 17*(1), 36–46. https://doi.org/10.1177/1098300714524825

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

Steinberg, L. (2020). *Adolescence* (12th ed.). McGraw-Hill.

Sugai, G., & Simonsen, B. (2020). Supporting and responding to behavior: Evidence-based classroom strategies for teachers. *Journal of Positive Behavior Interventions, 22*(3), 180–193. https://doi.org/10.1177/1098300720914250

Sugiharto, D. (2020). Kategori perilaku menyimpang siswa sekolah dasar dan strategi penanganannya. *Jurnal Pendidikan Karakter, 10*(2), 189–204. https://doi.org/10.21831/jpk.v10i2.32165

Suryadi, D. (2022). Pendidikan karakter berbasis nilai lokal: Implementasi tepasalira dan gotong royong di sekolah dasar. *Jurnal Ilmu Pendidikan, 28*(1), 15–30. https://doi.org/10.17977/um048v28i1p15-30

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.

Triyanto. (2022). Budaya sekolah dan strategi disiplin berbasis kearifan lokal di Indonesia. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan, 7*(2), 155–170. https://doi.org/10.24832/jpnk.v7i2.325

Tyler, T. R. (2021). Procedural justice, legitimacy, and the effective rule of law. *Crime and Justice, 50*(1), 1–31. https://doi.org/10.1086/711023

Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (2nd ed., pp. 586–603). Guilford Press.

Wentzel, K. R., & Muenks, K. (2022). Student motivation: Research and practice in the 21st century. *Annual Review of Psychology, 73*(1), 147–172. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020821-114531

Witt, P. L., Wheeless, L. R., & Allen, M. (2018). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. *Communication Education, 67*(4), 442–462. https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1508632

Zehr, H. (2021). *The little book of restorative justice* (2nd ed.). Good Books.

BAB VII
STRATEGI PENGELOLAAN DINAMIKA KELOMPOK KELAS

A. Dinamika Sosial Di Dalam Kelas.

1. Fondasi Teoretis dan Konseptual Dinamika Sosial Kelas

Kelas selalu dipahami sebagai ruang sosial yang tidak hanya merefleksikan hubungan pedagogis, tetapi juga interaksi multidimensional antarindividu yang menghadirkan relasi kuasa, nilai, dan norma. Konsep *classroom as a social system* menegaskan bahwa kelas berfungsi sebagai miniatur masyarakat, tempat siswa belajar berinteraksi, menegosiasikan kepentingan, serta menginternalisasi tata nilai kolektif (Santrock, 2021). Perspektif ini diperkuat oleh teori interaksionisme simbolik yang menyatakan bahwa makna sosial terbentuk melalui simbol, bahasa, dan tindakan dalam perjumpaan sehari-hari, termasuk interaksi antara guru dan siswa maupun sesama siswa (Goffman, 2019).

Pemaknaan kelas sebagai arena sosial menuntut pemahaman atas dinamika kelompok yang kompleks. Keteraturan tidak semata lahir dari struktur formal, melainkan juga dari mekanisme informal seperti solidaritas, norma tak tertulis, dan praktik keseharian siswa. Ketika guru menciptakan iklim kelas inklusif, siswa cenderung merasa memiliki ruang untuk mengekspresikan identitas diri, yang kemudian memperkuat rasa kebersamaan (Edmondson & Lei, 2021). Hal ini relevan bagi konteks pendidikan dasar di Indonesia, di mana kebersamaan (*gotong royong*) menjadi nilai fundamental yang selaras dengan dimensi Profil Pelajar Pancasila (Prastowo, 2021).

Teori motivasi sosial memberikan perspektif tambahan. Menurut Deci dan Ryan (2020), kebutuhan psikologis dasar manusia terdiri atas

kompetensi, otonomi, dan keterhubungan. Di ruang kelas, keterhubungan (*relatedness*) muncul dari kualitas interaksi antarindividu yang menumbuhkan rasa diterima. Apabila siswa merasa memiliki posisi yang dihargai, motivasi intrinsik dalam belajar meningkat. Penelitian terkini di sekolah dasar menunjukkan bahwa relasi positif antara guru dan siswa memperkuat kepercayaan diri sekaligus mengurangi kecenderungan perilaku menyimpang (Roorda, Zee, & Koomen, 2021).

Kondisi sosial kelas juga ditentukan oleh pola kepemimpinan guru. Guru yang mengadopsi gaya kepemimpinan transformasional mampu menciptakan iklim yang suportif, di mana siswa tidak hanya mematuhi aturan tetapi juga memahami rasionalitasnya (Fullan, 2020). Kelas yang dipimpin secara demokratis menumbuhkan kepercayaan, keterbukaan komunikasi, dan partisipasi aktif siswa dalam pengambilan keputusan sederhana, misalnya penyusunan aturan belajar bersama.

Dimensi lain dari dinamika sosial kelas ialah keberagaman latar belakang siswa. Perbedaan etnis, agama, maupun kondisi sosio-ekonomi menghadirkan potensi ketegangan sekaligus peluang pembelajaran multikultural. Keberagaman ini menuntut penerapan *inclusive pedagogy* agar seluruh siswa merasakan keadilan dalam perlakuan dan kesempatan (Florian, 2021). Di Indonesia, penelitian Hamzah dan Nurdin (2021) menunjukkan bahwa siswa di kelas inklusif yang diwarnai heterogenitas justru mengembangkan empati sosial lebih tinggi apabila guru mampu mengelola interaksi dengan pendekatan partisipatif.

Kajian literatur juga menegaskan bahwa dinamika sosial kelas tidak lepas dari konteks digital. Kehadiran *digital natives* menghadirkan pola komunikasi baru, di mana interaksi tatap muka bercampur dengan percakapan virtual. Tantangan muncul ketika media digital memperluas ruang interaksi sosial sekaligus membuka peluang terjadinya konflik seperti *cyberbullying*. Oleh karena itu, literasi digital guru berperan penting dalam menjaga keseimbangan interaksi sosial tradisional dan digital (Kurniawan, 2022).

Fondasi konseptual di atas menunjukkan bahwa dinamika sosial kelas dibangun oleh interaksi kompleks antara struktur formal, kebutuhan psikologis, gaya kepemimpinan guru, serta konteks sosial budaya. Kerangka ini menjadi titik pijak untuk memahami bagaimana dinamika sosial berkembang, sekaligus bagaimana guru dapat menavigasi interaksi agar selaras dengan tujuan pendidikan karakter.

2. Interaksi, Peran, dan Konflik dalam Dinamika Sosial Kelas

Interaksi sosial merupakan inti dari dinamika kelas. Setiap tatapan, kata, maupun gestur yang terjadi di ruang kelas menciptakan makna baru bagi peserta didik dan guru. Hubungan timbal balik ini membentuk jalinan relasi yang dapat memperkuat atau justru melemahkan iklim belajar. Penelitian terkini menunjukkan bahwa kualitas interaksi guru-siswa berpengaruh signifikan terhadap motivasi akademik, rasa aman psikologis, serta keterlibatan emosional dalam pembelajaran (Kim & Lim, 2022).

Interaksi antar siswa tidak kalah pentingnya. Pertukaran pengalaman, kerjasama dalam tugas kelompok, dan komunikasi informal di sela pembelajaran menumbuhkan solidaritas serta membentuk subkultur kelas. Dialog yang konstruktif memungkinkan siswa mengembangkan keterampilan kolaboratif, sedangkan percakapan yang sarat kompetisi berpotensi menciptakan stratifikasi sosial. Gillies (2019) menegaskan bahwa keterampilan dialog produktif perlu diajarkan secara eksplisit oleh guru agar siswa mampu berdiskusi secara egaliter, menghargai argumen, dan belajar mengendalikan emosi.

Peran sosial di kelas terbentuk melalui proses negosiasi berkelanjutan. Sebagian siswa tampil sebagai pemimpin informal karena pengaruh karisma atau kecakapan akademik, sementara lainnya menempati posisi pengikut atau mediator. Ada pula peran yang terbentuk akibat stigma, seperti siswa yang sering dicap pengganggu atau siswa pendiam yang terpinggirkan. Label sosial semacam itu berisiko memperkuat ketidaksetaraan interaksi apabila tidak disikapi bijak. Gregory dan Fergus (2017) menekankan pentingnya praktik keadilan relasional,

yakni memberi kesempatan yang sama kepada semua siswa untuk mengartikulasikan identitas dan suaranya.

Guru memegang peran kunci sebagai pengatur peran sosial. Melalui strategi instruksional, guru dapat menggeser pola dominasi dengan memberikan tanggung jawab kepada siswa yang jarang tampil, atau melibatkan siswa dengan latar belakang berbeda dalam proyek kolaboratif. Hattie dan Timperley (2019) menekankan kekuatan umpan balik positif yang bersifat spesifik untuk mendorong partisipasi siswa secara lebih merata. Ketika guru memvalidasi kontribusi kecil sekalipun, rasa percaya diri siswa meningkat dan dinamika sosial kelas menjadi lebih inklusif.

Konflik merupakan bagian tak terelakkan dari dinamika sosial kelas. Perbedaan pendapat, persaingan, hingga salah paham dalam komunikasi dapat memicu ketegangan. Studi Morrison (2020) menunjukkan bahwa konflik di kelas, apabila dikelola melalui praktik restoratif, justru dapat menjadi momen pembelajaran moral. Alih-alih menghindari konflik, guru dapat memfasilitasi percakapan restoratif yang menekankan pada pemahaman dampak perilaku dan tanggung jawab memperbaiki relasi.

Sumber konflik juga dapat bersifat struktural, misalnya perbedaan kemampuan akademik yang tajam. Siswa berprestasi tinggi terkadang merasa terbebani bekerja sama dengan siswa yang kesulitan, sementara siswa dengan capaian rendah merasa minder atau terpinggirkan. Strategi *differentiated instruction* membantu mengurangi ketegangan semacam ini karena setiap siswa mendapat tantangan sesuai tingkat kemampuan tanpa kehilangan kesempatan untuk berkolaborasi (Tomlinson, 2017).

Aspek lain yang patut diperhatikan ialah dinamika kelompok kecil. Tugas kolaboratif sering kali memunculkan ketidakadilan pembagian kerja, di mana segelintir siswa mengerjakan sebagian besar beban sementara yang lain berperan pasif. Penelitian Richardson, Maeda, dan Swan (2020) menunjukkan bahwa pembagian peran yang jelas, penggunaan rubrik kontribusi, dan refleksi kelompok dapat memperkuat tanggung jawab kolektif serta meminimalkan konflik laten.

Ketika kelas menghadirkan keberagaman latar belakang budaya, agama, atau bahasa, interaksi sosial menjadi lebih kompleks. Perbedaan ini bisa memperkaya pengalaman belajar, tetapi juga berpotensi menimbulkan prasangka atau eksklusi. Pendekatan *culturally relevant pedagogy* menekankan perlunya mengaitkan materi pelajaran dengan latar pengalaman siswa agar mereka merasa dihargai (Ladson-Billings, 2021). Di sekolah dasar Indonesia, strategi ini sejalan dengan pendidikan multikultural yang menumbuhkan sikap toleransi dan keberbhinekaan global sebagai salah satu dimensi Profil Pelajar Pancasila (Prastowo, 2021).

Konflik juga bisa muncul akibat pengaruh media digital. *Cyberbullying* antar siswa sering berlanjut ke ruang kelas dan merusak relasi tatap muka. Livingstone dan Stoilova (2021) menegaskan bahwa guru perlu mengintegrasikan literasi digital ke dalam kurikulum agar siswa memahami etika berinteraksi di ruang virtual. Keterampilan ini akan memperkecil jarak antara interaksi daring dan luring sehingga dinamika sosial kelas tetap sehat.

Kehadiran guru sebagai figur otoritatif yang berempati menentukan arah konflik. Guru yang cenderung represif mungkin berhasil menghentikan konflik sesaat, tetapi kehilangan peluang untuk menginternalisasi nilai keadilan pada siswa. Sebaliknya, guru yang berperan sebagai mediator, dengan mengutamakan komunikasi terbuka, cenderung melahirkan budaya kelas yang resilien terhadap konflik. Jennings dan Greenberg (2019) menegaskan bahwa kompetensi sosial-emosional guru menjadi penopang utama terciptanya kelas yang aman sekaligus produktif.

Secara keseluruhan, interaksi, peran, dan konflik di kelas merepresentasikan proses sosial yang kaya dan dinamis. Ketika interaksi dikelola dengan adil, peran sosial diarahkan pada partisipasi merata, dan konflik diperlakukan sebagai peluang belajar, kelas akan berkembang menjadi komunitas demokratis. Hal ini tidak hanya memperkuat

ketercapaian akademik, tetapi juga membekali siswa dengan keterampilan sosial yang penting bagi kehidupan bermasyarakat.

3. Strategi Pengelolaan dan Penguatan Dinamika Sosial Kelas

Strategi pengelolaan dinamika sosial di kelas menuntut keseimbangan antara pendekatan struktural dan relasional. Guru tidak hanya mengatur tata tertib, tetapi juga membangun fondasi kepercayaan, keadilan, serta solidaritas di antara siswa. Penguatan dinamika sosial memerlukan kerangka yang menempatkan kelas sebagai komunitas moral di mana setiap individu merasa dihargai dan memiliki tanggung jawab kolektif (Nucci, 2022).

Langkah pertama yang krusial adalah menciptakan iklim kelas yang aman dan inklusif. Lingkungan yang penuh rasa hormat memungkinkan siswa berani mengambil risiko intelektual tanpa takut diejek atau dikucilkan. Edmondson dan Lei (2021) menyebut kondisi ini sebagai *psychological safety*, yang terbukti meningkatkan partisipasi siswa dalam diskusi dan kolaborasi. Penciptaan iklim positif ini dapat dilakukan melalui pembiasaan bahasa apresiatif, penguatan perilaku prososial, dan pemberian kesempatan setara dalam setiap aktivitas.

Peran guru sebagai fasilitator demokrasi menjadi titik penting dalam pengelolaan sosial kelas. Guru dapat melibatkan siswa dalam proses penyusunan aturan, sehingga mereka merasa memiliki tanggung jawab terhadap tata tertib yang disepakati bersama. Quay dan Peters (2020) menunjukkan bahwa keterlibatan siswa dalam ko-konstruksi aturan meningkatkan kepatuhan sekaligus menumbuhkan kesadaran moral. Pada konteks Indonesia, praktik ini sejalan dengan dimensi kemandirian dan gotong royong dalam Profil Pelajar Pancasila, yang mendorong partisipasi aktif siswa sebagai wujud demokrasi kecil di ruang kelas (Prastowo, 2021).

Pengelolaan dinamika sosial kelas juga membutuhkan strategi instruksional yang adaptif. Penerapan *differentiated instruction* memungkinkan setiap siswa memperoleh tantangan sesuai tingkat

kemampuannya, sehingga mengurangi rasa frustasi atau dominasi yang dapat menimbulkan konflik (Tomlinson, 2017). Guru yang menyesuaikan materi, proses, dan produk pembelajaran berdasarkan kebutuhan siswa tidak hanya mendorong pencapaian akademik, tetapi juga memperkuat rasa keadilan dalam interaksi sosial.

Penguatan dinamika sosial tidak terlepas dari kemampuan guru mengintegrasikan *social and emotional learning* (SEL) dalam pembelajaran. Program SEL mengajarkan keterampilan pengelolaan emosi, empati, dan pengambilan keputusan yang bertanggung jawab. Schonert-Reichl (2020) menegaskan bahwa siswa yang memiliki keterampilan sosial-emosional kuat lebih mampu membangun hubungan sehat, mengelola konflik, dan menghargai perbedaan. Integrasi SEL ke dalam kurikulum di sekolah dasar menjadi strategi penting untuk membentuk fondasi karakter.

Praktik restoratif juga merupakan pendekatan strategis dalam memperkuat dinamika sosial kelas. Alih-alih fokus pada hukuman, praktik ini menekankan pemulihan hubungan melalui dialog, refleksi, dan tanggung jawab. Morrison (2020) membuktikan bahwa *restorative practices* tidak hanya menurunkan angka pelanggaran, tetapi juga meningkatkan kohesi sosial siswa. Dalam praktiknya, guru dapat memfasilitasi lingkaran dialog (*restorative circles*) untuk menyelesaikan konflik, sehingga siswa belajar menginternalisasi nilai keadilan dan tanggung jawab.

Keterlibatan orang tua dan komunitas juga tidak dapat diabaikan. Hoover-Dempsey dan Sandler (2018) menunjukkan bahwa keterlibatan orang tua memperkuat motivasi belajar sekaligus membangun keselarasan norma antara rumah dan sekolah. Ketika orang tua dilibatkan dalam program sekolah, misalnya diskusi kelas atau proyek sosial, siswa melihat konsistensi nilai yang ditanamkan. Konsistensi ini penting untuk memperkuat legitimasi tata nilai di kelas.

Penguatan dinamika sosial kelas perlu menyesuaikan diri dengan perkembangan era digital. Interaksi siswa kini meluas ke ruang virtual

melalui media sosial dan platform pembelajaran daring. Guru perlu menanamkan literasi digital agar siswa memahami etika komunikasi daring, risiko *cyberbullying*, serta pentingnya jejak digital yang positif (Livingstone & Stoilova, 2021). Keterampilan ini membantu siswa menjaga kualitas interaksi, baik tatap muka maupun virtual.

Selain itu, kapasitas guru perlu terus dikembangkan. Program *professional learning community* (PLC) memungkinkan guru berbagi praktik terbaik dalam mengelola dinamika sosial. Hargreaves dan O'Connor (2018) menunjukkan bahwa kolaborasi profesional antar guru memperkuat kapasitas kolektif sekolah untuk menciptakan iklim kelas yang sehat. Melalui diskusi rutin, supervisi sejawat, dan refleksi kolektif, guru mampu merancang strategi yang kontekstual dan berkelanjutan.

Evaluasi berkelanjutan juga menjadi elemen esensial. Monitoring perilaku siswa melalui catatan reflektif, survei iklim kelas, atau observasi sejawat membantu guru menilai efektivitas strategi pengelolaan. Data ini kemudian digunakan untuk menyesuaikan pendekatan sehingga dinamika sosial selalu terjaga relevansinya. Simonsen dan Myers (2015) menekankan pentingnya *data-based decision making* untuk memastikan praktik pengelolaan sosial berbasis bukti, bukan asumsi.

Konsep *culturally relevant pedagogy* menjadi strategi penguatan lain yang penting. Guru dapat mengaitkan materi pelajaran dengan pengalaman budaya siswa, sehingga mereka merasa dihargai dan diakui identitasnya. Ladson-Billings (2021) menunjukkan bahwa pendekatan ini tidak hanya meningkatkan motivasi, tetapi juga memperkuat solidaritas sosial di kelas multikultural. Pada konteks Indonesia, strategi ini relevan untuk merawat sikap toleransi di tengah keberagaman.

Dari seluruh strategi yang telah dipaparkan, terlihat bahwa pengelolaan dan penguatan dinamika sosial kelas merupakan proses berlapis. Ia menuntut peran guru sebagai pendidik, pemimpin, fasilitator, dan mediator, serta melibatkan orang tua dan komunitas. Ketika strategi-strategi ini berjalan sinergis, kelas berubah menjadi komunitas demokratis

yang tidak hanya mengajarkan pengetahuan akademik, tetapi juga keterampilan hidup, empati, keadilan, dan tanggung jawab sosial.

Dinamika sosial kelas pada hakikatnya merupakan miniatur masyarakat, di mana interaksi, simbol, dan nilai bersama membentuk ekosistem belajar yang kompleks. Fondasi teoretis menegaskan bahwa kelas bukan sekadar ruang instruksional, tetapi juga arena sosial yang dipengaruhi oleh kebutuhan psikologis siswa, gaya kepemimpinan guru, serta konteks budaya yang melingkupinya. Keberagaman latar belakang siswa dan integrasi teknologi digital semakin memperkaya sekaligus menantang terciptanya iklim kelas yang inklusif dan adil.

Interaksi sehari-hari membentuk pola peran sosial yang dapat bersifat konstruktif maupun eksklusif. Sebagian siswa menempati posisi kepemimpinan informal, sementara yang lain menghadapi risiko marginalisasi akibat stigma. Konflik, baik antarindividu maupun antar kelompok, muncul sebagai bagian tak terpisahkan dari kehidupan kelas. Namun, ketika konflik difasilitasi secara restoratif, ia berubah menjadi peluang pembelajaran moral yang menumbuhkan empati, keterampilan sosial, dan kesadaran akan keadilan. Hal ini memperlihatkan bahwa peran guru sebagai mediator dan fasilitator demokrasi sangat menentukan arah dinamika sosial.

Strategi pengelolaan dinamika sosial menuntut integrasi antara pendekatan struktural dan relasional. Guru perlu menciptakan iklim aman dan inklusif, melibatkan siswa dalam penyusunan aturan, mengintegrasikan *social and emotional learning*, serta menerapkan praktik restoratif untuk menjaga keharmonisan relasi. Keterlibatan orang tua, penguatan kapasitas guru melalui *professional learning community*, serta literasi digital menambah ketahanan kelas terhadap tantangan kontemporer. Ketika seluruh strategi berjalan selaras, kelas berkembang menjadi komunitas demokratis yang tidak hanya menghasilkan capaian akademik, tetapi juga membentuk karakter, solidaritas, dan tanggung jawab sosial siswa.

B. Pembentukan Kelompok Belajar Kooperatif

1. Landasan Konseptual, Rasional Pedagogis, dan Tujuan Pembentukan Kelompok Belajar Kooperatif

Pembentukan kelompok belajar kooperatif merupakan strategi instruksional yang menata interaksi antarsiswa agar tujuan akademik dan sosial tercapai secara simultan. Kerangka ini menempatkan kelas sebagai komunitas belajar yang menumbuhkan saling-ketergantungan positif, akuntabilitas individual, interaksi promotif tatap muka, keterampilan sosial, serta refleksi kelompok—lima unsur pokok yang sejak lama diulas kuat oleh tradisi *cooperative learning* dan semakin ditegaskan riset mutakhir pada konteks hibrida pascapandemi (Gillies, 2019; Darling-Hammond, 2023). Orientasi kooperatif tidak sekadar memecah siswa ke dalam unit kecil, melainkan merancang struktur kolaboratif yang mendorong setiap anggota memberi kontribusi bermakna terhadap misi akademik kelompok, sembari memelihara martabat dan otonomi belajar individu (Ryan & Deci, 2020).

Konsistensi gagasan ini sejalan dengan *self-determination theory* yang menekankan kebutuhan psikologis otonomi, kompetensi, dan keterhubungan sebagai prasyarat tumbuhnya motivasi intrinsik. Pengalaman bekerja secara kooperatif—ketika tugas jelas, peran saling terhubung, dan dukungan emosional hadir—memenuhi tiga kebutuhan tersebut secara simultan, sehingga usaha akademik meningkat bukan karena tekanan eksternal, melainkan karena nilai tugas dipahami dan dirasakan relevan (Ryan & Deci, 2020). Penekanan pada *relatedness* melalui kerja tim menumbuhkan *belongingness*; penekanan pada struktur peran dan rubrik kinerja menguatkan *competence*; penekanan pada negosiasi tujuan serta *role rotation* menyediakan *autonomy* yang sehat bagi semua anggota.

Perspektif pembelajaran sosial menambah landasan teoritis bagi desain kooperatif. Interaksi promotif tatap muka memberi peluang *modeling* strategi kognitif dan regulasi emosi, sehingga siswa saling

meniru praktik akademik yang efektif sekaligus etika diskusi yang menghormati kebinekaan suara (OECD, 2021). Ketika guru menata norma komunikasi asertif, umpan balik *feedforward*, dan teknik kompromi, kelas berfungsi sebagai *laboratory of democracy* berukuran mikro—sebuah ruang tempat alasan, bukti, dan empati dirajut menjadi keputusan bersama yang berorientasi kualitas kerja (Nucci & Narvaez, 2020; Edmondson & Lei, 2021).

Struktur kooperatif yang matang tidak hanya menggeser dinamika kognitif, tetapi juga menyehatkan iklim psikologis. Kualitas relasi guru–siswa dan siswa–siswa terbukti berkorelasi positif dengan *engagement* dan *well-being*; ekspresi kedekatan, keadilan prosedural, serta kejelasan ekspektasi menurunkan insiden konflik dan meningkatkan ketekunan pada tugas (Roorda, Zee, & Koomen, 2021). Ketika kelompok dirancang heterogen secara terarah—memperhitungkan kemampuan akademik, gaya belajar, bahasa, serta kebutuhan khusus—sirkulasi *peer tutoring* terjadi lebih alamiah dan persepsi dukungan sosial meningkat, yang kemudian tercermin pada capaian akademik dan sosial-emosional yang lebih stabil (Ainscow, 2020; Meyer, Rose, & Gordon, 2019).

Kapasitas kelompok kooperatif untuk memperkecil ketimpangan kesempatan belajar mendapat penguat dari kerangka *Universal Design for Learning* (UDL). Prinsip representasi multipel, aksi–ekspresi multipel, serta *engagement* multipel memastikan setiap anggota memiliki jalur akses yang adil menuju standar kinerja yang sama, sehingga diferensiasi tidak dibaca sebagai penurunan ekspektasi, melainkan strategi keadilan akademik (Meyer, Rose, & Gordon, 2019). Visual *checklist*, *sentence starters* untuk diskusi, *timers*, dan *choice boards* membantu anggota yang memerlukan *scaffold* regulasi diri agar tetap berkontribusi pada tempo kelompok. Kolaborasi lantas berfungsi sebagai *equalizer* yang mengonversi perbedaan kapasitas menjadi sumber daya kolektif.

Pembaruan kebijakan pendidikan menempatkan pembelajaran kooperatif sebagai mitra strategis agenda karakter. Profil Pelajar Pancasila

menekankan gotong royong, kemandirian, nalar kritis, kreativitas, dan bernalar etis—serangkaian kompetensi yang berdenyut pada praktik kooperatif sehari-hari: merancang strategi pembagian kerja, memeriksa kualitas argumen, menyelesaikan konflik tanpa merendahkan martabat, serta merayakan capaian kolektif (Kemendikbudristek, 2022). Keterhubungan ini memperlihatkan bahwa kelompok kooperatif bukan sekadar teknik manajemen kelas, melainkan instrumen rekayasa budaya sekolah yang menubuhkan nilai kebersamaan dan keadilan.

Efektivitas kooperatif juga tampak pada ranah *assessment for/as learning*. *Rubric* analitik yang transparan, kriteria sukses yang dinegosiasikan, serta *peer assessment* yang dilatih secara eksplisit mengubah penilaian menjadi pengungkit metakognitif; siswa belajar mengevaluasi bukti, menakar kualitas kontribusi, dan merencanakan perbaikan berbasis data (Brookhart, 2018; Hattie & Timperley, 2019). Pola *feedback* yang spesifik pada strategi—alih-alih label personal—meningkatkan *self-efficacy* serta ketekunan menghadapi kesulitan konseptual, terutama pada tugas yang menuntut penalaran tinggi dan sintesis antarkonsep (Ryan & Deci, 2020).

Konteks digital pascapandemi memperluas arena kooperatif ke mode *online* dan *hybrid*. Kejelasan struktur *breakout rooms*, *netiquette* partisipasi, serta sinyal nonverbal alternatif menjadi prasyarat agar *presence* sosial terjaga dan *disengagement* menurun (Richardson, Maeda, & Swan, 2020). Platform *learning management system* memberi kanal *asynchronous collaboration* melalui *commenting*, *version history*, dan *shared boards*; siswa dapat menyusun *artifact* bersama, sementara guru memantau kontribusi tiap anggota guna menjamin akuntabilitas individual. Ketika *design features* digital berpadu dengan norma kooperatif, kualitas interaksi intelektual bertahan di berbagai medium (Kim & Lim, 2022).

Rasional pedagogis kelompok kooperatif mendapatkan dukungan dari temuan mengenai penguatan positif. Bahasa pujian berlabel—"argumenmu kuat karena merujuk data; itu teladan *respect* terhadap

bukti”—menautkan perilaku akademik ke nilai kelas dan memperjelas *success criteria* (Hattie & Timperley, 2019). Pola rasio *positive-to-corrective feedback* yang sehat meningkatkan vitalitas psikologis siswa dan memperlembut tepi konflik karena identitas positif anggota diperkuat sebelum koreksi diberikan (Karlberg et al., 2024). Ketika penguatan sosial dipadukan *role rotation* serta *public recognition* yang adil, norma partisipasi bermakna perlahan menjadi budaya.

Keadilan prosedural dan distributif menempati peran sentral agar kooperatif tidak menyembunyikan bias. Data *participation mapping*, pemeriksaan *talk time*, serta audit penilaian mencegah dominasi segelintir suara dan memastikan kontribusi beragam mendapat panggung setara (Tyler, 2021; REL Northwest, 2025). Guru yang menata giliran berbicara, menyediakan *wait time*, serta mengundang *counter-arguments*—seraya memelihara *psychological safety*—menghasilkan diskursus yang tajam tetapi beradab (Edmondson & Lei, 2021). Kelas seperti ini melahirkan kompetensi kewargaan yang relevan jauh melampaui ujian formatif.

Fokus akhirnya berpulang pada tujuan: pembentukan kelompok kooperatif dimaksudkan untuk memperkuat kualitas pemahaman, menumbuhkan karakter kolaboratif, dan memperluas keadilan akses belajar. Bukti empiris menunjukkan bahwa ketika struktur, *scaffold*, dan budaya saling menopang, capaian kognitif naik bersamaan *well-being* serta *engagement* siswa (OECD, 2021; Roorda, Zee, & Koomen, 2021; Darling-Hammond, 2023). Kooperatif, pada titik ini, menjadi ekologi belajar di mana intelektualitas dan etika saling menguatkan, bukan dua agenda yang saling berebut ruang.

2. Prinsip Desain, Strategi Pembentukan, dan Manajemen Kelompok yang Adaptif-Inklusif

Pembentukan kelompok kooperatif menuntut desain yang presisi sejak tahap perencanaan. Prinsip *heterogeneous grouping*—berbasis kemampuan, bahasa, gender, minat, dan kebutuhan dukungan—mendorong distribusi sumber daya kognitif dan sosial yang lebih

seimbang, sehingga peluang *peer tutoring* meningkat tanpa menciptakan ketergantungan (Ainscow, 2020). Penggunaan data awal seperti prates, mini-*task*, atau portofolio membantu guru memetakan *starting points* agar komposisi kelompok heterogen tercapai secara sadar. Mekanisme *role rotation*—misalnya *facilitator*, *recorder*, *equity monitor*, dan *devil's advocate*—mencegah *role lock-in* dan membuka kesempatan setiap siswa berlatih ragam keterampilan akademik dan sosial.

Pemilihan struktur tugas menjadi pengungkit utama kualitas interaksi. Format *jigsaw* menuntut tiap anggota menguasai subtopik sebagai *expert* sebelum mengajarkan kembali pada *home group*, sehingga ketergantungan positif benar-benar terbangun dari kebutuhan epistemik kelompok. Struktur *Student Teams–Achievement Divisions (STAD)* memadukan pembelajaran tim dan penilaian individual berbasis kemajuan, yang menjaga akuntabilitas personal sekaligus solidaritas tim. Variasi *think–pair–share*, *rally coach*, atau *gallery walk* memberi ritme kerja yang menghindari kejenuhan dan membuka kanal partisipasi beragam gaya belajar (Gillies, 2019; Hattie & Timperley, 2019).

Keberhasilan struktur sangat ditentukan oleh ekspektasi dan norma interaksi yang diartikulasikan secara eksplisit. Pengajaran singkat mengenai *active listening*, *turn-taking*, *respectful disagreement*, serta *evidence-based argumentation* perlu diintegrasikan sebagai *mini-lessons* yang diulang pada awal siklus kooperatif. Bahasa guru diarahkan sebagai *feedforward*—menamai strategi, bukan memberi label kepribadian—sehingga siswa mengenali tindakan yang meningkatkan kualitas produk dan proses. Ketersediaan *sentence frames* seperti "Saya setuju karena…", "Bukti yang kita miliki menunjukkan…", atau "Pertanyaan klarifikasi saya…" membantu anggota yang memerlukan *scaffold* bahasa akademik (Meyer, Rose, & Gordon, 2019; Brookhart, 2018).

Penataan *tasks* harus menyeimbangkan *academic press* dan dukungan. Tantangan yang terlalu rendah mengundang *off-task*, sedangkan beban yang terlalu tinggi meningkatkan *escape-maintained behaviors*.

Diferensiasi *entry points*—misalnya *tiered tasks* pada konsep inti—memastikan semua anggota terhubung ke tujuan yang sama tetapi melalui jalur kompleksitas yang berbeda. Rubrik analitik yang memuat dimensi konten, penalaran, kualitas kolaborasi, dan komunikasi memberi panduan kerja yang konkret sekaligus transparan mengenai standar (Brookhart, 2018). Kejelasan ini meminimalkan konflik interpretasi kualitas dan menjaga fokus pada kinerja.

Iklim psikologis yang aman menjadi prasyarat. *Psychological safety*—rasa aman mengambil risiko intelektual tanpa takut dipermalukan—terbukti memperkuat *voice* anggota minoritas dan meningkatkan kualitas pengambilan keputusan kolektif (Edmondson & Lei, 2021). Guru dapat menormalisasi *productive struggle* dan *not-yet understanding* melalui ritual refleksi singkat: *traffic light check*, *muddiest point*, atau *exit ticket* yang menanyakan kebingungan paling besar. Ketika kebingungan menjadi sinyal untuk perbaikan, bukan alasan menyalahkan, kelompok lebih berani bereksperimen strategi dan memperdalam argumen.

Manajemen waktu dan ruang perlu dirancang setara strateginya. Alur *time-boxed*—pembuka tujuan, eksplorasi awal, produksi, *critique*, revisi—membantu kelompok menjaga momentum. Penataan ruang berbasis zona—*research corner*, *discussion island*, *prototype table*—memudahkan perpindahan tanpa gesekan. Pada mode *online*, *breakout rooms* diberi agenda tertulis, *co-host* siswa dilatih sebagai *room facilitators*, serta dokumen kolaboratif disiapkan lengkap petunjuk langkah dan *comments* otomatis agar *traceability* kontribusi terjaga (Richardson, Maeda, & Swan, 2020; Kim & Lim, 2022).

Akuntabilitas individual perlu diverifikasi secara adil. Catatan kontribusi terstruktur seperti *collaboration logs*, *micro-commitments* harian, dan *checkpoints* rubrik memudahkan guru memetakan peran faktual tiap anggota. *Peer assessment* dua arah—*formative* dan *summative*—membuka umpan balik horizontal yang sering kali lebih tajam pada aspek proses. Panduan penilaian antarteman harus dilatih agar

spesifik, berbasis bukti, serta memisahkan kritik karya dari kritik pribadi. Ketika integritas *peer review* terjaga, beban guru berkurang seraya kualitas evaluasi meningkat (Brookhart, 2018; Hattie & Timperley, 2019).

Aspek keadilan dan akses memerlukan perhatian berlapis. Data *participation heatmap*—mencatat siapa berbicara, berapa lama, pada sesi mana—membantu guru meninjau apakah laki-laki mendominasi *floor*, apakah penutur bahasa kedua cukup mendapat giliran, atau apakah siswa *neurodivergent* memperoleh *accommodation* yang efektif. Keputusan diferensiasi, misalnya menyediakan *visual timer*, *noise-reduced area*, atau *fidget tools*, sebaiknya dikomunikasikan sebagai strategi akses universal agar stigma berkurang dan norma kelas bergerak menuju *equity by design* (Meyer, Rose, & Gordon, 2019; Ladson-Billings, 2021).

Koherensi sistemik akan semakin kuat ketika pembentukan kelompok kooperatif diikat ke kerangka *Positive Behavioral Interventions and Supports* (PBIS). Ekspektasi perilaku dipetakan *tier 1* pada *expectation matrix* (misal *respect*, *responsibility*, *safety*) dan diterjemahkan ke indikator spesifik untuk aktivitas kolaboratif—*listening actively*, *citing evidence*, *assigning roles fairly*, *cleaning up station*. Booster *mini-lessons* kooperatif dijadwalkan pada titik rawan seperti transisi antar-sesi atau awal proyek baru (Sugai & Simonsen, 2020; Center on PBIS, 2024). Sinergi PBIS membantu menjaga konsistensi bahasa penguatan dan koreksi lintas guru serta lintas mata pelajaran.

Koreksi perilaku pada konteks kooperatif idealnya bersifat instruksional dan memulihkan. *Precision request* yang netral—“Sekarang, tim fokus pada bukti yang mendukung klaim pertama”—lebih efektif dibanding teguran samar. Konsekuensi logis mengikat pelanggaran ke pemulihan: anggota yang *off-task* saat *peer critique* berlatih ulang protokol *critique* sebelum sesi presentasi utama; anggota yang memotong pembicaraan menulis *apology note* dan memoderasi giliran pada pertemuan berikut. Format percakapan restoratif singkat—Apa yang terjadi? Siapa terdampak? Apa langkah perbaikan?—menjaga marwah

anggota sembari mengembalikan alur kerja kelompok (Bear, 2020; Morrison, 2020).

Kolaborasi keluarga memperluas *ecosystem of support*. Komunikasi positif berkala mengenai peran anak di kelompok, strategi yang berhasil, serta target perbaikan sederhana membangun narasi yang selaras antara rumah dan sekolah (Hoover-Dempsey & Sandler, 2018; Kurniawan, 2022). Ketika orang tua memahami bahwa kooperatif memerlukan latihan bahasa kolaborasi, umpan balik rumah menjadi lebih konstruktif—misalnya melatih anak mengucap ulang argumen lawan sebelum menyanggah atau menyiapkan pertanyaan klarifikasi alih-alih *counter-claim* yang defensif.

Profesionalisme guru ikut menentukan maturitas kooperatif. *Learning walk* lintas kolega untuk mengamati bahasa pujian, pola *wait time*, dan strategi distribusi giliran mempercepat kalibrasi praktik. *Professional learning community* memfasilitasi *case analysis* atas kelompok yang belum stabil, termasuk pembacaan data *participation maps* serta pembuatan *action plan* yang realistis (Hargreaves & O'Connor, 2018; Darling-Hammond, 2023). Daya tahan sistem muncul ketika pembelajaran kooperatif tidak bergantung pada satu figur guru, melainkan menjadi *shared craft knowledge* di tingkat sekolah.

Jejak evaluasi akhirnya menjadi kompas perbaikan berkelanjutan. Ikhtisar data formatif—misalnya tren kualitas argumen pada rubrik, stabilitas kehadiran, persepsi keadilan, serta kualitas *peer feedback*—memberi sinyal titik beban yang perlu disetel. Keputusan penguatan maupun koreksi lalu ditempatkan pada siklus *plan–do–study–act* agar desain kelompok memperlihatkan *learning curve* yang nyata dari waktu ke waktu (Fullan, 2020; REL Northwest, 2025). Ketika data disajikan transparan kepada siswa, *ownership* terhadap proses meningkat dan kelompok naik kelas dari sekadar tim tugas menuju komunitas belajar reflektif.

3. Evaluasi Kinerja, Inklusi dan Keadilan, Integrasi Teknologi, serta Keberlanjutan Sistem Kelompok Kooperatif

Evaluasi pada kelompok kooperatif mesti memantau dua ranah yang saling terkait: kualitas produk akademik dan kualitas proses kolaborasi. Rubrik dwidimensi—konten/penalaran serta kolaborasi/disiplin intelektual—menjaga keseimbangan agar anggota tidak hanya mengejar jawaban benar, tetapi juga memelihara praktik *co-thinking* yang sehat. Indikator proses dapat mencakup kejelasan peran, pemerataan partisipasi, ketepatan rujukan bukti, ketahanan berdiskusi, dan ketepatan prosedur *critique*. Portofolio kelompok yang menyertakan *process artifacts*—catatan keputusan, *comment threads*, peta argumen, dan iterasi revisi—menjadi bukti autentik *how learning happened*, bukan sekadar *what was produced* (Brookhart, 2018; Hattie & Timperley, 2019).

Sistem penilaian yang adil perlu mengakui kontribusi individual di balik hasil kolektif. Skema *hybrid grading* mengombinasikan skor kelompok untuk dimensi yang jelas bersifat kolektif (koherensi produk, sintesis) dan skor individual untuk dimensi yang bergantung pada penguasaan per anggota (penalaran pada *viva, exit ticket*, kuis konsep). Kenaikan skor kelompok dapat dikalibrasi oleh kemajuan individu (*improvement points*) agar anggota berkemampuan tinggi terdorong melatih rekan, bukan semata mengerjakan lebih banyak bagian (Gillies, 2019). Pendekatan ini menutup celah *free riding* sekaligus menolak ketidakadilan *one score fits all*.

Inklusi dan keadilan menuntut perhatian sistemik pada *participation rights*. Audit partisipasi berbasis data membantu mengidentifikasi pola dominasi dan invisibilitas. Strategi perbaikan bisa berupa *structured turn-taking*, kartu giliran, *no hands up* sementara, atau *think–write–share* untuk memberi waktu olah pikir bagi penutur yang membutuhkan jeda. Penyusunan *norms of discourse* yang menekankan *listen to understand before responding* menjaga kualitas *sense-making* kolektif, terutama pada kelompok multibahasa (Meyer, Rose, & Gordon, 2019). Ketika akses

bahasa dipandang sebagai hak belajar, *scaffold* bukan bonus, melainkan desain bawaan.

Aspek keadilan distributif menuntut agar konsekuensi dan penguatan tidak terdistribusi bias. Penelitian mengenai *disproportionality* mendorong sekolah meninjau apakah kelompok tertentu menerima koreksi lebih sering atau jarang memperoleh penguatan positif. Bahasa koreksi yang fokus tindakan dan prosedur—alih-alih menempelkan identitas negatif—mencegah stigmatisasi siswa yang sudah rentan (Ladson-Billings, 2021; Gregory & Fergus, 2017). Penerapan *restorative mini-conference* pada pelanggaran ringan memulihkan relasi tanpa mengorbankan *academic press*, sementara *coaching* mikro membantu anggota memodifikasi strategi kontribusi tanpa kehilangan muka (Morrison, 2020; Bear, 2020).

Integrasi teknologi memperkaya kooperatif sepanjang tidak mengaburkan relasi. *Learning management system* memfasilitasi papan tugas, *versioning*, serta *comment analytics* untuk melihat pola balasan siapa ke siapa; *dashboard* sederhana dapat menampilkan metrik partisipasi seturut persetujuan kelas sebagai perangkat refleksi. Alat koauthoring *cloud* memungkinkan *synchronous–asynchronous weaving*: ide dihimpun di luar jam tatap muka, lalu diperdalam pada sesi langsung. Pada saat yang sama, protokol *digital citizenship*—pengutipan, *tone*, dan *thread etiquette*—perlu diajarkan agar *presence* sosial tetap hangat serta *cognitive presence* meningkat (Richardson, Maeda, & Swan, 2020; Kim & Lim, 2022).

Keterkaitan kooperatif dan *social and emotional learning* (SEL) membuka jalur penguatan karakter. Latihan kesadaran emosi, *I-statements*, dan strategi *emotion regulation* singkat—napas 4-7-8, *micro-pauses*—ditanamkan sebagai rutinitas sebelum kelompok menghadapi fase perdebatan intens. Studi menunjukkan bahwa *psychological safety* tumbuh dari kombinasi kebijakan yang adil, relasi yang suportif, serta latihan sosial-emosional yang konsisten (Edmondson & Lei, 2021; Jennings &

Greenberg, 2019). Ketika SEL diinfus ke *cooperative routines*, konflik beralih fungsi menjadi narasi pembelajaran moral, bukan sekadar gangguan manajemen kelas.

Kerangka kebijakan nasional memberi legitimasi dan arah. Profil Pelajar Pancasila memuat nilai gotong royong yang beresonansi langsung pada ethos kooperatif; proyek penguatan profil dapat dirancang berbasis tim lintas mapel yang melakukan *inquiry project* pada isu autentik—misalnya keberlanjutan lingkungan sekolah—sehingga kompetensi bernalar kritis, kreatif, dan berakhlak mulia teruji pada konteks nyata (Kemendikbudristek, 2022). Penyelarasan ini memastikan kooperatif tidak muncul sebagai program tambahan, melainkan sebagai jantung pedagogi harian.

Keberlanjutan sistem memerlukan *capacity building* guru dan tim sekolah. *Professional learning community* yang berdenyut—menggunakan *case rounds*, *video clubs*, dan *design sprints*—menciptakan kultur belajar profesional yang memeriksa praktik aktual, bukan teori di atas kertas (Hargreaves & O'Connor, 2018). *Coaching* berbasis kelas—observasi singkat, *debrief* segera, dan *co-planning*—membantu translasi temuan riset ke prosedur mikro: menulis *prompts* diskusi yang memancing bukti, mengatur *wait time*, atau memilih *protocol critique* yang sesuai fase kerja (Darling-Hammond, 2023).

Siklus perbaikan berbasis data memperkuat daya lenting. Penggunaan indikator seperti *time on task*, variasi *talk moves*, kualitas dukungan bukti pada argumen, hasil kuis konsep, persepsi keadilan, serta *well-being* kelompok memberi peta komprehensif untuk memutuskan intervensi. Ketika kecenderungan *off-task* meningkat pada fase transisi, sekolah dapat menambahkan *pre-correction routine* PBIS atau merancang *booster mini-lesson* tentang *focus reset*. Jika audit partisipasi menunjukkan suara tertentu terpinggirkan, struktur *round-robin* sementara atau *fishbowl* bergilir dapat dipilih untuk membuka ruang (Center on PBIS, 2024; REL Northwest, 2025; Sugai & Simonsen, 2020).

Sinergi penguatan positif dan koreksi proporsional menjaga ekologi kelompok tetap manusiawi. Umpan balik apresiatif yang menamai strategi—"tim berhasil menautkan tiga sumber primer untuk *triangulation*"—mengarahkan energi kolektif pada apa yang bisa diulang dan disebarluaskan. Di saat lain, koreksi yang lugas tetapi berempati—"kita perlu kembali ke bukti, belum ada *warrant* bagi klaim kedua"—menjaga standar akademik tanpa mengikis rasa hormat. Perpaduan bahasa ini menumbuhkan kebiasaan *self-critique* yang sehat dan memperkuat etos mutu continuous improvement (Hattie & Timperley, 2019; Bear, 2020).

Konteks lokal menghadirkan modal budaya yang dapat diintegrasikan. Nilai gotong royong, tepasalira, dan musyawarah dapat diterjemahkan ke protokol kerja tim: *listening circle* untuk membuka rapat, *consent-based decision* saat memilih strategi, dan *appreciation round* menutup sesi. Ketika budaya lokal menjadi bahasa kerja, identitas kolektif kelompok lebih kuat dan kepatuhan terhadap norma tidak perlu dipaksakan, karena dirasakan sebagai bagian dari etos bersama (Prastowo, 2021; Ladson-Billings, 2021).

Harapan akhirnya tertuju pada manfaat jangka panjang. Kelompok kooperatif yang terawat mempersiapkan siswa menghadapi kompleksitas kerja abad ke-21: bernegosiasi prioritas, mengelola konflik konstruktif, mengintegrasikan bukti lintas disiplin, serta berkomunikasi bagi audiens beragam. Bukti lintas studi memperlihatkan akumulasi efek pada *engagement*, capaian akademik, serta *well-being* ketika struktur, budaya, dan evaluasi saling menaut (OECD, 2021; Roorda, Zee, & Koomen, 2021; Darling-Hammond, 2023). Sekolah yang merawat ekosistem kooperatif sejatinya sedang membangun infrastruktur moral-intelektual bagi warganya—infrastruktur yang membuat belajar tidak hanya berhasil, tetapi juga bernilai bagi kehidupan bersama.

Penutup yang berorientasi aksi menegaskan satu hal: pembentukan kelompok belajar kooperatif bukan proyek sesaat, melainkan praktik institusional yang memerlukan desain teliti, kepemimpinan instruksional,

serta komitmen keadilan. Ketika lima unsur kooperatif hidup pada rutinitas, ketika UDL menjamin akses adil, ketika PBIS menyediakan bahasa sistemik penguatan-koreksi, serta ketika SEL menjaga *psychological safety*, kelas akan bertransformasi menjadi komunitas yang cerdas sekaligus beradab—tempat ilmu, empati, dan tanggung jawab sosial tumbuh seiring dan saling menguatkan (Center on PBIS, 2024; Edmondson & Lei, 2021; Meyer, Rose, & Gordon, 2019).

Pembentukan kelompok belajar kooperatif merupakan strategi pedagogis yang tidak hanya menyasar pencapaian akademik, tetapi juga pembangunan kompetensi sosial, emosional, dan karakter siswa. Landasan teoritis yang kuat dari *self-determination theory*, *social learning theory*, dan prinsip *Universal Design for Learning* menegaskan bahwa kerja sama dalam kelompok mampu memenuhi kebutuhan dasar psikologis siswa—otonomi, kompetensi, dan keterhubungan—yang menjadi fondasi bagi tumbuhnya motivasi intrinsik (Ryan & Deci, 2020; Gillies, 2019). Orientasi kooperatif juga mengukuhkan kelas sebagai ruang demokrasi, di mana nilai-nilai gotong royong, musyawarah, dan empati tidak hanya diajarkan secara verbal, melainkan dipraktikkan dalam interaksi sehari-hari. Dengan demikian, kooperatif tidak berhenti pada teknik pengelompokan, melainkan menjadi instrumen transformasi budaya sekolah yang selaras dengan Profil Pelajar Pancasila (Kemendikbudristek, 2022).

Efektivitas kelompok kooperatif sangat ditentukan oleh kualitas desain, manajemen, dan mekanisme evaluasi yang diterapkan guru. Prinsip heterogenitas, rotasi peran, struktur tugas yang menantang namun terukur, serta norma interaksi yang jelas memastikan bahwa partisipasi siswa tidak timpang dan potensi setiap individu dapat tersalurkan (Brookhart, 2018; Ainscow, 2020). Peran guru sebagai fasilitator dan pemimpin moral tercermin melalui penggunaan bahasa penguatan positif, mekanisme koreksi yang instruksional, dan pendekatan restoratif yang memulihkan relasi ketika terjadi konflik (Bear, 2020; Morrison, 2020). Integrasi

kerangka *Positive Behavioral Interventions and Supports* (PBIS) dan latihan *social and emotional learning* memperkuat konsistensi disiplin kooperatif sekaligus menjaga keamanan psikologis yang esensial bagi keberanian intelektual siswa (Sugai & Simonsen, 2020; Edmondson & Lei, 2021).

Keberlanjutan implementasi kelompok kooperatif bergantung pada sinergi sistemik antara guru, siswa, orang tua, dan komunitas sekolah. Evaluasi berlapis yang meninjau kualitas produk akademik sekaligus proses kolaboratif memastikan praktik ini terus disesuaikan dengan dinamika kelas dan perkembangan zaman, termasuk integrasi teknologi digital yang membuka ruang kolaborasi sinkron dan asinkron (Richardson, Maeda, & Swan, 2020). Ketika guru memperoleh dukungan melalui *professional learning community* dan coaching berkelanjutan, kapasitas institusi untuk menjaga kualitas praktik kooperatif semakin terjamin (Darling-Hammond, 2023; Hargreaves & O'Connor, 2018). Pada akhirnya, pembelajaran kooperatif bukan hanya metode untuk meningkatkan capaian kognitif, tetapi juga investasi jangka panjang dalam membangun generasi yang berpengetahuan, berkarakter, dan berdaya dalam menghadapi kompleksitas abad ke-21.

C. Manajemen Konflik Antar Siswa

1. Landasan Konseptual dan Teoretis Manajemen Konflik Antar Siswa

Konflik antar siswa merupakan fenomena sosial yang tidak terhindarkan dalam kehidupan kelas karena interaksi yang intens, keberagaman karakter, serta tuntutan perkembangan psikologis pada masa anak-anak dan remaja. Konflik dapat muncul dari perbedaan kebutuhan, tujuan, atau persepsi yang kemudian menimbulkan ketegangan emosional maupun perilaku agresif. Perspektif psikologi perkembangan menegaskan bahwa konflik adalah bagian dari proses menuju kematangan sosial, di mana anak belajar mengelola emosi, memahami perspektif orang lain, dan mengembangkan keterampilan resolusi masalah (Santrock, 2021). Oleh

sebab itu, manajemen konflik dalam pendidikan bukan dimaksudkan untuk menghilangkan konflik secara total, melainkan untuk mengubahnya menjadi sarana pembelajaran sosial yang konstruktif.

Kelas sebagai ruang interaksi sosial mencerminkan miniatur masyarakat yang penuh dengan perbedaan identitas, latar belakang, serta preferensi siswa. Teori *symbolic interactionism* menekankan bahwa makna konflik dibentuk melalui proses komunikasi dan interpretasi simbolik antar individu (Blumer, 2019). Siswa tidak hanya memaknai tindakan teman sebaya secara literal, tetapi juga mengaitkannya dengan identitas sosial, harga diri, dan kedudukan dalam kelompok. Konflik kecil seperti berebut tempat duduk atau menyinggung perasaan lewat ucapan dapat berkembang menjadi perselisihan lebih serius jika tidak dikelola secara tepat. Pandangan ini menuntut guru untuk memahami konteks sosial dan simbolik yang menyertai konflik sehingga mampu merespons secara adil dan empatik.

Dari perspektif *social identity theory*, konflik antar siswa seringkali berakar pada identifikasi kelompok dan kecenderungan untuk membedakan diri dari kelompok lain (Tajfel & Turner, 2020). Dalam konteks kelas, hal ini terlihat pada persaingan akademik, pembentukan kelompok pertemanan eksklusif, hingga konflik berbasis perbedaan gender atau status sosial. Identitas kelompok yang kuat dapat memotivasi siswa untuk saling mendukung, tetapi juga berpotensi menimbulkan diskriminasi dan marginalisasi terhadap kelompok lain. Guru yang memahami dinamika identitas sosial mampu mengantisipasi ketidakadilan serta membangun budaya inklusif yang mendorong kolaborasi antar kelompok.

Klasifikasi konflik antar siswa dapat dibagi menjadi beberapa jenis. Pertama, konflik personal yang muncul dari hubungan interpersonal seperti kecemburuan, salah paham, atau perbedaan temperamen. Kedua, konflik akademik yang terjadi akibat kompetisi nilai, perbedaan gaya belajar, atau pembagian tugas kelompok yang tidak adil. Ketiga, konflik sosial yang berkaitan dengan perbedaan latar belakang budaya, agama, atau status

ekonomi. Keempat, konflik digital yang kini semakin sering terjadi melalui *cyberbullying*, penyebaran rumor daring, atau pengucilan melalui media sosial (Livingstone et al., 2021). Setiap jenis konflik menuntut pendekatan manajemen yang berbeda, namun semuanya memerlukan prinsip dasar berupa penghormatan, empati, dan keadilan.

Dampak konflik antar siswa tidak bisa diremehkan. Pada tingkat individual, konflik dapat menurunkan motivasi belajar, meningkatkan stres, bahkan memicu gejala depresi jika berlangsung kronis (Wentzel & Muenks, 2020). Pada tingkat kelompok, konflik yang tidak terselesaikan dapat merusak iklim kelas, menurunkan kohesi sosial, serta memperlemah rasa aman psikologis siswa. Pada tingkat institusional, tingginya angka konflik dapat merusak citra sekolah dan menurunkan efektivitas pembelajaran. Oleh sebab itu, pengelolaan konflik bukan hanya tanggung jawab guru kelas, melainkan bagian integral dari kebijakan sekolah yang menekankan pentingnya budaya damai, kolaboratif, dan demokratis.

Kebijakan pendidikan di Indonesia juga menempatkan manajemen konflik sebagai bagian dari pembangunan karakter. Kurikulum Merdeka, misalnya, menekankan dimensi Profil Pelajar Pancasila yang mencakup beriman, berkebinekaan global, bergotong royong, mandiri, bernalar kritis, dan kreatif (Kemendikbudristek, 2022). Dimensi gotong royong dan berkebinekaan global mengandung makna mendalam terkait keterampilan menyelesaikan konflik secara damai dan menghargai perbedaan. Ketika siswa terlatih mengelola konflik, mereka tidak hanya lebih berhasil di ruang kelas, tetapi juga lebih siap menghadapi tantangan kehidupan sosial di masyarakat yang plural.

Guru memegang peran kunci dalam manajemen konflik antar siswa. Peran ini tidak terbatas pada pemberi instruksi akademik, tetapi juga sebagai mediator, fasilitator, dan teladan moral. Sebagai mediator, guru menengahi konflik dengan memberikan ruang bagi semua pihak untuk menyampaikan perspektif secara adil. Sebagai fasilitator, guru membimbing siswa menemukan solusi kolaboratif dan mendorong mereka

belajar dari pengalaman konflik. Sebagai teladan moral, guru memperlihatkan sikap konsistensi, empati, dan keadilan sehingga siswa memiliki model nyata dalam menyelesaikan perbedaan. Penelitian terbaru menegaskan bahwa guru yang menunjukkan sensitivitas emosional dan keterampilan komunikasi asertif lebih mampu menciptakan iklim kelas yang kondusif dan minim konflik (Jennings et al., 2021).

Dimensi kepribadian guru juga menjadi faktor penting. Kepribadian yang sabar, adil, dan berwibawa memudahkan siswa untuk menerima arahan dan menyelesaikan konflik secara konstruktif. Kepribadian yang otoriter atau impulsif justru memperburuk konflik karena menimbulkan ketidakpercayaan dan rasa takut. Oleh karena itu, pengembangan profesional guru perlu mencakup pelatihan tentang kecerdasan emosional, keterampilan mediasi, serta praktik reflektif yang memungkinkan guru menilai kembali cara mereka mengelola konflik (Darling-Hammond, 2023).

Seiring berkembangnya teknologi, manajemen konflik juga harus adaptif terhadap dinamika digital. Kehadiran *cyberbullying* dan konflik berbasis media sosial menuntut sekolah untuk memperluas strategi manajemen konflik hingga ke ranah daring. Guru perlu membekali siswa dengan literasi digital, etika komunikasi, serta kemampuan melaporkan dan mengatasi perundungan online. Pendekatan preventif melalui pendidikan literasi digital terbukti efektif mengurangi kasus *cyberbullying* dan meningkatkan kesadaran siswa akan tanggung jawab sosial di ruang virtual (Kowalski et al., 2021).

Dari seluruh uraian konseptual ini dapat disimpulkan bahwa konflik antar siswa adalah fenomena kompleks yang berakar pada interaksi sosial, perkembangan psikologis, serta dinamika budaya sekolah. Manajemen konflik membutuhkan pendekatan multidimensi yang mencakup pemahaman teoretis, sensitivitas kontekstual, dan keterampilan praktis. Landasan teoretis yang kokoh, dikombinasikan dengan kebijakan nasional serta komitmen guru, akan menciptakan iklim kelas yang bukan hanya

bebas dari kekerasan, tetapi juga kaya akan pengalaman pembelajaran sosial yang bermakna.

2. Strategi Pedagogik dan Pendekatan Operasional dalam Penyelesaian Konflik Antar Siswa

Strategi pedagogik dalam penyelesaian konflik antar siswa bertumpu pada prinsip bahwa konflik seharusnya diperlakukan sebagai kesempatan belajar, bukan ancaman yang harus ditekan dengan hukuman. Pendekatan preventif merupakan langkah awal yang penting untuk membangun fondasi kelas yang aman dan harmonis. Pendidikan karakter melalui penginternalisasian nilai-nilai moral, empati, dan tanggung jawab sosial terbukti efektif dalam mengurangi insiden konflik sejak dini (Lickona, 2020). Siswa yang memiliki kesadaran moral cenderung lebih mampu mengendalikan emosi dan menghargai orang lain, sehingga potensi konflik dapat diminimalisasi.

Integrasi *social emotional learning (SEL)* juga menjadi strategi kunci dalam pencegahan konflik. Program SEL mengajarkan keterampilan pengenalan emosi, regulasi diri, empati, keterampilan sosial, dan pengambilan keputusan yang bertanggung jawab. Penelitian menunjukkan bahwa siswa yang terlibat dalam program SEL mengalami penurunan signifikan dalam perilaku agresif serta peningkatan dalam keterampilan menyelesaikan konflik secara damai (Durlak et al., 2021). Guru berperan sebagai fasilitator yang mengajarkan strategi pengelolaan emosi dan komunikasi asertif, sehingga siswa terbiasa mengekspresikan perasaan tanpa melukai pihak lain.

Penguatan aturan partisipatif juga berperan besar dalam pencegahan konflik. Aturan kelas yang dirancang bersama antara guru dan siswa menumbuhkan rasa kepemilikan serta tanggung jawab kolektif. Ketika aturan tidak hanya dipaksakan dari atas, tetapi lahir dari konsensus bersama, siswa cenderung lebih menghormatinya dan menegakkan norma secara sukarela. Konsensus ini dapat diwujudkan melalui lokakarya kelas, *expectation matrix*, atau forum musyawarah sederhana, yang mengajarkan demokrasi dalam praktik sehari-hari (Sugai & Simonsen, 2020).

Meskipun langkah preventif sangat penting, konflik tetap mungkin terjadi sehingga dibutuhkan pendekatan korektif yang edukatif. Koreksi dalam konteks manajemen konflik sebaiknya menekankan konsekuensi logis daripada hukuman yang bersifat represif. Misalnya, siswa yang merusak barang teman diminta menggantinya atau memperbaikinya, sehingga ia memahami dampak nyata dari perbuatannya. Konsekuensi logis bersifat instruksional dan mendidik karena menghubungkan tindakan dengan akibat secara rasional (Bear, 2020).

Praktik restoratif atau *restorative practice* merupakan pendekatan korektif yang semakin mendapat perhatian dalam konteks pendidikan. Pendekatan ini berfokus pada pemulihan hubungan yang rusak akibat konflik, bukan sekadar menghukum pelaku. Melalui dialog restoratif, semua pihak yang terlibat diberi kesempatan untuk mengungkapkan pengalaman, perasaan, dan kebutuhan mereka. Proses ini memfasilitasi empati, tanggung jawab, dan komitmen bersama untuk memperbaiki situasi. Bukti empiris menunjukkan bahwa praktik restoratif menurunkan tingkat pelanggaran disiplin dan meningkatkan rasa keadilan di kalangan siswa (Morrison, 2020).

Selain praktik restoratif, mediasi sebaya atau *peer mediation* juga dapat menjadi strategi operasional dalam menangani konflik. Program ini melatih siswa terpilih untuk menjadi mediator yang membantu teman-temannya menyelesaikan perselisihan. Keuntungan *peer mediation* terletak pada kedekatan usia dan pengalaman yang memungkinkan siswa lebih terbuka serta merasa dipahami. Penelitian di berbagai sekolah dasar dan menengah menunjukkan bahwa *peer mediation* efektif mengurangi eskalasi konflik dan meningkatkan keterampilan komunikasi siswa (Johnson & Johnson, 2021).

Teknik fasilitasi dialog merupakan keterampilan yang harus dimiliki guru ketika menghadapi konflik antar siswa. Dialog yang konstruktif menuntut guru untuk menciptakan ruang aman bagi siswa agar dapat berbicara tanpa rasa takut dihakimi. Komunikasi asertif menjadi model

penting, di mana guru mencontohkan cara menyampaikan pesan yang jelas, tegas, namun tetap menghormati lawan bicara. Model komunikasi ini membantu siswa belajar menghindari ekspresi agresif maupun pasif, serta membangun keterampilan negosiasi yang seimbang (Gibbs, 2020).

Nilai-nilai lokal seperti gotong royong, musyawarah, dan *tepasalira* dapat diintegrasikan ke dalam strategi penyelesaian konflik. Musyawarah, misalnya, mencerminkan praktik deliberatif yang mendorong siswa untuk mencari solusi bersama dengan menghargai suara setiap pihak. *Tepasalira*, yang bermakna tenggang rasa dalam budaya Sunda, menekankan pentingnya empati dan toleransi terhadap perbedaan. Integrasi nilai lokal ini memastikan manajemen konflik tidak tercerabut dari konteks budaya, sekaligus memperkuat relevansi pendidikan karakter bagi siswa Indonesia (Wiryanto, 2022).

Pemanfaatan teknologi pendidikan juga semakin relevan dalam strategi operasional penyelesaian konflik. Guru dapat menggunakan aplikasi pemantauan perilaku, jurnal digital, atau catatan reflektif berbasis platform daring untuk mendokumentasikan insiden konflik serta perkembangan resolusinya. Data perilaku yang terdokumentasi memungkinkan guru menilai pola konflik, melakukan intervensi lebih cepat, dan berkolaborasi lebih efektif dengan konselor maupun orang tua. Transparansi data juga memperkuat akuntabilitas serta kepercayaan siswa dan orang tua terhadap proses penyelesaian konflik (REL Northwest, 2025).

Kolaborasi guru, konselor, dan orang tua merupakan aspek krusial dalam manajemen konflik yang berkelanjutan. Guru mungkin menjadi pihak pertama yang menyaksikan konflik, tetapi konselor sekolah memiliki keahlian dalam konseling individu dan kelompok yang dapat memperdalam proses resolusi. Sementara itu, keterlibatan orang tua penting untuk memastikan kesinambungan pendidikan nilai di rumah. Komunikasi tripartit antara guru, konselor, dan orang tua menciptakan sinergi yang memperkuat konsistensi pesan moral serta mempercepat penyelesaian konflik (Darling-Hammond, 2023).

Strategi pedagogik dan operasional yang komprehensif ini menunjukkan bahwa penyelesaian konflik antar siswa bukan sekadar reaksi atas masalah, melainkan upaya sistematis untuk membangun kapasitas sosial, emosional, dan moral siswa. Guru yang terlatih dalam pendekatan preventif, korektif, restoratif, dan kolaboratif mampu menjadikan konflik sebagai wahana pembelajaran yang bermakna. Kelas yang demikian akan berkembang menjadi komunitas belajar demokratis, di mana perbedaan dipandang sebagai peluang untuk tumbuh bersama, bukan ancaman yang memecah belah.

3. Implementasi Berkelanjutan, Evaluasi, dan Perspektif Keadilan dalam Manajemen Konflik Antar Siswa

Keberhasilan manajemen konflik antar siswa tidak hanya ditentukan oleh intervensi saat konflik terjadi, melainkan juga oleh kesinambungan implementasi dan budaya reflektif yang melekat dalam praktik sehari-hari. Implementasi berkelanjutan menuntut adanya konsistensi, monitoring, serta adaptasi sesuai dinamika kelas dan perkembangan siswa. Tanpa keberlanjutan, strategi yang efektif sekalipun hanya akan menjadi praktik sesaat yang tidak menumbuhkan dampak jangka panjang (Fullan, 2020).

Monitoring konflik harus dilakukan secara sistematis melalui pencatatan insiden, evaluasi berkala, dan refleksi partisipatif. Guru dapat menggunakan instrumen sederhana seperti jurnal perilaku, catatan observasi, maupun survei iklim kelas untuk mendeteksi pola konflik. Evaluasi formatif memungkinkan guru mengidentifikasi kecenderungan tertentu, misalnya kelompok siswa yang sering terlibat konflik atau situasi kelas yang rawan memicu pertentangan. Pendekatan ini memperkuat prinsip *data-driven decision making* yang selama ini banyak digunakan dalam manajemen pendidikan (Ifenthaler & Yau, 2020).

Refleksi partisipatif menjadi komponen penting dalam evaluasi manajemen konflik. Guru, siswa, dan bahkan orang tua diajak untuk bersama-sama meninjau efektivitas strategi yang sudah diterapkan. Forum diskusi kelas atau *classroom meeting* dapat difungsikan untuk

merefleksikan pengalaman konflik dan merumuskan perbaikan aturan bersama. Proses refleksi ini tidak hanya meningkatkan rasa memiliki terhadap norma, tetapi juga menumbuhkan keterampilan meta-kognitif siswa dalam menilai perilaku sosial mereka (Zinsser et al., 2021).

Perspektif keadilan menempati posisi sentral dalam implementasi berkelanjutan. Dua prinsip keadilan yang perlu diperhatikan adalah keadilan prosedural dan keadilan distributif. Keadilan prosedural menekankan pentingnya proses penyelesaian konflik yang transparan, konsisten, dan memberikan kesempatan yang setara bagi semua pihak untuk didengar. Siswa yang merasa didengar cenderung menerima keputusan akhir, meskipun tidak selalu sesuai dengan keinginannya (Tyler, 2021). Sementara itu, keadilan distributif menuntut agar konsekuensi atau solusi yang diberikan proporsional dengan tingkat kesalahan serta mempertimbangkan kondisi individual siswa, termasuk latar belakang sosial dan psikologisnya.

Guru sebagai aktor utama memerlukan dukungan kelembagaan untuk menjaga keberlanjutan manajemen konflik. Penguatan kapasitas guru dapat dilakukan melalui *professional learning community* (PLC), di mana guru saling berbagi pengalaman, mendiskusikan kasus, serta mencari strategi yang lebih efektif. PLC terbukti meningkatkan keterampilan reflektif dan kolaboratif guru, sehingga mereka lebih siap menghadapi tantangan dalam manajemen konflik (Vescio et al., 2020). Selain itu, *coaching* individu juga penting untuk membantu guru mengembangkan keterampilan komunikasi, mediasi, dan pengelolaan emosi.

Peran kepemimpinan sekolah juga tidak dapat dipisahkan dari keberhasilan implementasi berkelanjutan. Kepala sekolah memiliki tanggung jawab membangun budaya sekolah yang inklusif, terbuka terhadap dialog, dan menjunjung tinggi keadilan. Kepemimpinan transformasional terbukti berkontribusi terhadap iklim sekolah yang positif dan penurunan perilaku menyimpang siswa (Leithwood, 2021). Dukungan berupa kebijakan sekolah, fasilitas konseling, serta pelatihan guru menjadi

fondasi yang memperkuat konsistensi penerapan strategi manajemen konflik.

Tantangan kontekstual dalam manajemen konflik di Indonesia mencakup resistensi terhadap perubahan, dinamika budaya kolektif, serta konflik berbasis digital. Resistensi sering kali muncul dari guru atau orang tua yang masih memandang disiplin sebagai hukuman, bukan sebagai proses edukatif. Budaya kolektif yang menekankan harmoni kadang mendorong siswa untuk menghindari konflik secara terbuka, sehingga masalah terpendam dan akhirnya meledak lebih besar. Sementara itu, konflik berbasis digital melalui *cyberbullying* atau ujaran kebencian di media sosial semakin kompleks karena sulit diawasi oleh guru secara langsung (Kowalski et al., 2021).

Mengatasi tantangan tersebut memerlukan strategi adaptif yang menggabungkan pendekatan struktural dan relasional. Pendekatan struktural mencakup kebijakan sekolah, prosedur disiplin, dan sistem pelaporan yang jelas. Pendekatan relasional menekankan pembangunan kepercayaan, komunikasi empatik, serta budaya dialog di kelas. Kombinasi keduanya menciptakan keseimbangan antara keteraturan formal dan fleksibilitas hubungan interpersonal. Guru yang mampu menyeimbangkan kedua pendekatan ini akan lebih berhasil dalam menciptakan iklim kelas yang aman sekaligus demokratis (Jennings et al., 2021).

Implementasi berkelanjutan juga harus menyesuaikan dengan perkembangan era digital. Literasi digital dan pendidikan etika bermedia menjadi bagian penting dari strategi manajemen konflik kontemporer. Sekolah perlu mengajarkan siswa cara berinteraksi sehat di ruang digital, memahami dampak *cyberbullying*, serta membekali mereka dengan keterampilan melaporkan dan merespons perilaku menyimpang secara aman. Integrasi literasi digital dalam kurikulum terbukti menurunkan kasus konflik daring sekaligus meningkatkan kesadaran siswa akan tanggung jawab sosial di dunia maya (Livingstone et al., 2021).

Pada akhirnya, transformasi kelas sebagai komunitas demokratis dan etis menjadi tujuan jangka panjang manajemen konflik. Kelas yang

demokratis bukan hanya menegakkan aturan secara kaku, melainkan menciptakan ruang partisipasi, dialog, dan tanggung jawab bersama. Etika keadilan menjadi dasar yang membimbing setiap keputusan, sehingga siswa belajar bahwa konflik dapat diatasi melalui proses yang adil, empatik, dan kolaboratif. Transformasi ini sejalan dengan visi Profil Pelajar Pancasila yang menekankan gotong royong, toleransi, serta nalar kritis sebagai karakter inti generasi bangsa (Kemendikbudristek, 2022).

Uraian pada bagian ini menunjukkan bahwa keberlanjutan manajemen konflik antar siswa mensyaratkan kolaborasi seluruh pemangku kepentingan, penguatan kapasitas guru, kepemimpinan sekolah yang visioner, serta integrasi nilai keadilan dalam setiap praktik. Pendekatan berkelanjutan ini bukan hanya menyelesaikan konflik yang muncul, tetapi juga membekali siswa dengan keterampilan hidup yang fundamental: berempati, berkomunikasi, berkolaborasi, dan menghargai perbedaan. Keterampilan tersebut tidak hanya berguna di sekolah, tetapi juga menjadi bekal penting dalam membangun masyarakat yang adil dan damai.

Keseluruhan uraian menegaskan bahwa konflik antar siswa merupakan fenomena alami sekaligus kompleks yang berakar pada dinamika psikologis, sosial, dan budaya dalam kehidupan kelas. Konflik tidak layak dipandang hanya sebagai penyimpangan perilaku, melainkan sebagai bagian dari proses perkembangan sosial-emosional yang justru memerlukan bimbingan pedagogis. Teori perkembangan moral, *symbolic interactionism*, dan *social identity theory* memberi dasar bahwa konflik menjadi wahana penting bagi siswa untuk memahami perspektif orang lain, membangun identitas sosial, serta meneguhkan keterampilan komunikasi. Dari perspektif ini, sekolah dituntut membangun paradigma baru: memanfaatkan konflik sebagai sarana pendidikan karakter yang selaras dengan dimensi Profil Pelajar Pancasila serta kebijakan Kurikulum Merdeka.

Pembahasan mengenai strategi pedagogik dan operasional menunjukkan bahwa penyelesaian konflik membutuhkan perpaduan antara

langkah preventif, korektif, dan restoratif. Pencegahan diwujudkan melalui pendidikan karakter, *social emotional learning*, dan penyusunan aturan kelas secara partisipatif yang menumbuhkan rasa kepemilikan kolektif. Pendekatan korektif berbasis konsekuensi logis dan praktik restoratif memusatkan perhatian pada pemulihan hubungan, sementara *peer mediation* menekankan pemberdayaan siswa sebagai agen resolusi. Nilai-nilai lokal seperti gotong royong, musyawarah, dan *tepasalira* memperkaya praktik manajemen konflik agar tetap kontekstual dengan budaya Indonesia. Integrasi teknologi serta keterlibatan orang tua dan konselor sekolah mempertegas bahwa penyelesaian konflik merupakan ekosistem kolaboratif yang melampaui peran tunggal guru.

Uraian terakhir menekankan pentingnya keberlanjutan, evaluasi, dan keadilan dalam manajemen konflik antar siswa. Konflik tidak dapat diselesaikan sekali waktu, melainkan harus dikelola melalui siklus refleksi partisipatif, monitoring berbasis data, dan evaluasi konsisten. Prinsip keadilan prosedural dan distributif menjadi fondasi etis yang menjamin setiap siswa diperlakukan secara setara dan proporsional. Penguatan kapasitas guru melalui *professional learning community*, kepemimpinan sekolah yang visioner dan inklusif, serta integrasi literasi digital menjadi pilar keberlanjutan di era kontemporer. Pada akhirnya, manajemen konflik yang dijalankan secara konsisten dan adil mampu mentransformasi kelas menjadi komunitas demokratis dan etis, tempat siswa belajar menghargai perbedaan, menumbuhkan empati, serta menginternalisasi keterampilan hidup yang esensial bagi masyarakat yang damai dan berkeadilan.

D. Strategi Membangun Kolaborasi Dan Solidaritas

1. Fondasi Teoretis Kolaborasi dan Solidaritas

Konsep kolaborasi dan solidaritas berakar pada pemahaman bahwa manusia merupakan makhluk sosial yang keberlangsungannya ditentukan oleh interaksi, keterhubungan, dan kerja sama. Kolaborasi dipahami sebagai proses kerja sama antarindividu atau kelompok untuk mencapai tujuan yang disepakati secara bersama, sementara solidaritas merujuk pada

keterikatan emosional, moral, dan sosial yang mengikat anggota komunitas untuk saling mendukung dan melindungi. Kedua konsep ini bersifat saling menguatkan: kolaborasi memperlihatkan dimensi fungsional kerja sama, sedangkan solidaritas menegaskan ikatan nilai dan etika yang melandasinya (Durkheim, 2020).

Dalam ranah pendidikan, kolaborasi dipandang sebagai strategi pedagogik yang menempatkan peserta didik maupun pendidik pada posisi mitra dalam pembelajaran. Kolaborasi tidak berhenti pada aktivitas kerja kelompok, tetapi menekankan kesalingtergantungan positif, tanggung jawab individual, dan tujuan kolektif. Solidaritas dalam konteks ini meneguhkan kehadiran iklim sekolah yang penuh kepercayaan, empati, serta kepedulian antarwarga sekolah. Kajian terbaru menunjukkan bahwa sekolah yang menumbuhkan solidaritas sosial melalui nilai gotong royong dan keadilan partisipatif cenderung lebih berhasil membangun keterlibatan siswa serta mengurangi konflik interpersonal (Suryadi, 2023).

Konsep *social capital* yang dikemukakan oleh Putnam (2020) memberi kerangka penting untuk memahami kolaborasi. *Social capital* merujuk pada jaringan sosial, norma, dan kepercayaan yang memungkinkan anggota suatu komunitas bekerja sama lebih efektif. Sekolah atau organisasi yang memiliki tingkat *social capital* tinggi biasanya menunjukkan kohesi sosial yang kuat, solidaritas yang berkelanjutan, serta kapasitas kolektif untuk mencapai tujuan bersama. Penelitian kontemporer di Indonesia memperlihatkan bahwa *social capital* mampu memperkuat implementasi program sekolah berbasis masyarakat, terutama ketika dikelola secara partisipatif (Anwar, 2022).

Teori *collective efficacy* yang diperkenalkan Bandura (2021) juga menjelaskan keterkaitan erat antara kolaborasi dan solidaritas. *Collective efficacy* merupakan keyakinan bersama bahwa suatu kelompok memiliki kapasitas untuk memengaruhi hasil yang diinginkan melalui tindakan kolektif. Keyakinan ini tidak lahir secara otomatis, tetapi dibangun melalui pengalaman keberhasilan bersama, dukungan timbal balik, serta

komunikasi yang terbuka. Dalam pendidikan, *collective efficacy* terbukti menjadi salah satu faktor paling berpengaruh terhadap peningkatan prestasi akademik dan iklim sekolah yang sehat (Goddard et al., 2021).

Perspektif *social identity theory* turut memperkaya pemahaman mengenai solidaritas. Menurut Tajfel dan Turner (2020), identitas sosial individu terbentuk dari keanggotaannya dalam kelompok tertentu. Identitas kelompok menciptakan rasa kebersamaan yang memengaruhi loyalitas, perilaku prososial, serta semangat saling mendukung. Dalam kelas atau komunitas sekolah, identitas kolektif dapat diperkuat melalui simbol, ritual, dan narasi bersama yang menumbuhkan solidaritas siswa. Penelitian di sekolah dasar menunjukkan bahwa siswa yang memiliki identitas sosial kuat dalam kelompoknya cenderung lebih kooperatif dan menunjukkan sikap empati lebih tinggi terhadap sesama (Rahmawati, 2022).

Solidaritas tidak hanya dipahami dari sisi psikologis, tetapi juga dari sisi moral dan etika sosial. Etika keadilan menuntut agar kolaborasi didasarkan pada prinsip setara, inklusif, dan menghargai keberagaman. Praktik kolaboratif yang tidak memperhatikan keadilan justru dapat melanggengkan eksklusi atau dominasi kelompok tertentu. Oleh karena itu, keadilan prosedural dan distributif harus menjadi landasan dalam membangun solidaritas, baik di ranah pendidikan maupun organisasi sosial (Tyler, 2021).

Relevansi solidaritas semakin nyata ketika dikaitkan dengan konsep *restorative practice* yang berkembang luas dalam konteks pendidikan. *Restorative practice* menekankan pemulihan hubungan antarindividu melalui dialog, empati, dan tanggung jawab bersama. Ketika konflik muncul, solidaritas diuji melalui kesediaan anggota kelompok untuk mencari solusi yang memulihkan, bukan menghukum. Studi internasional menunjukkan bahwa praktik restoratif mampu menumbuhkan solidaritas jangka panjang karena menekankan kepercayaan dan keterhubungan sosial (Morrison, 2021).

Dalam konteks Indonesia, nilai solidaritas erat kaitannya dengan budaya gotong royong. Gotong royong bukan sekadar tradisi, melainkan modal sosial yang mengakar dalam kehidupan masyarakat. Nilai ini mengajarkan bahwa kepentingan kolektif harus diutamakan tanpa mengabaikan kepentingan individual. Integrasi gotong royong ke dalam praktik pendidikan maupun organisasi sosial memperkuat basis moral kolaborasi, sekaligus meneguhkan solidaritas lintas generasi (Koentjaraningrat, 2020). Penelitian terbaru menunjukkan bahwa penguatan budaya gotong royong di sekolah meningkatkan rasa memiliki terhadap institusi dan mengurangi kecenderungan perilaku menyimpang (Kusumawati, 2022).

Kolaborasi dan solidaritas juga memiliki relevansi besar dalam konteks kebijakan pendidikan nasional. Kurikulum Merdeka yang diterapkan sejak 2022 menekankan Profil Pelajar Pancasila, di mana gotong royong, kreatif, dan bernalar kritis menjadi dimensi utama. Profil ini menegaskan bahwa pendidikan tidak hanya berorientasi pada kompetensi kognitif, tetapi juga membangun solidaritas sosial dan kolaborasi yang bermakna (Kemendikbudristek, 2022). Dalam perspektif ini, strategi membangun kolaborasi tidak dapat dipisahkan dari agenda penguatan solidaritas, sebab keduanya menjadi fondasi karakter kebangsaan.

Secara global, praktik kolaboratif dan solidaritas tercermin dalam kerangka *Sustainable Development Goals* (SDGs), khususnya tujuan ke-4 tentang pendidikan berkualitas dan tujuan ke-17 mengenai kemitraan untuk mencapai tujuan. SDGs mendorong negara dan institusi pendidikan untuk membangun kolaborasi lintas sektor, sekaligus menumbuhkan solidaritas global menghadapi tantangan kemanusiaan. Hal ini menunjukkan bahwa solidaritas tidak lagi dipahami hanya dalam konteks lokal, melainkan juga dalam perspektif global yang saling terkait (United Nations, 2021).

Kajian-kajian kontemporer menunjukkan bahwa fondasi teoretis kolaborasi dan solidaritas bersifat multidimensi. Dimensi psikologis

menekankan pada motivasi, identitas sosial, dan keyakinan kolektif. Dimensi sosial menggarisbawahi peran jaringan, norma, dan budaya lokal seperti gotong royong. Dimensi etis menuntut penerapan prinsip keadilan agar kolaborasi tidak timpang. Ketiga dimensi ini berpadu untuk menciptakan kerangka konseptual yang kokoh, menjadi pijakan bagi strategi praktis yang akan dibahas pada tahap berikutnya.

Uraian di atas memperlihatkan bahwa kolaborasi dan solidaritas bukan hanya konsep normatif, tetapi juga memiliki basis teoretis, empiris, dan kontekstual yang kuat. Melalui penguatan *social capital*, *collective efficacy*, dan identitas sosial, komunitas dapat menciptakan hubungan yang lebih kohesif dan produktif. Pengintegrasian nilai-nilai lokal dan kebijakan global memperluas relevansi kolaborasi sehingga tidak berhenti pada tataran kelas atau organisasi, melainkan menjadi bagian dari strategi membangun masyarakat yang lebih adil, demokratis, dan berkelanjutan.

2. Strategi Praktis Membangun Kolaborasi

Upaya membangun kolaborasi yang efektif membutuhkan strategi terencana yang mencakup kepemimpinan, komunikasi, mekanisme partisipasi, serta dukungan teknologi dan budaya organisasi. Kolaborasi tidak dapat tumbuh secara spontan tanpa kerangka strategis yang menopangnya. Guru, pemimpin organisasi, maupun fasilitator komunitas perlu memahami bahwa kolaborasi sejati menuntut pergeseran paradigma dari pola hierarkis menuju kemitraan yang setara, terbuka, dan saling menghargai (Fullan, 2020).

Peran kepemimpinan kolaboratif menjadi kunci utama keberhasilan strategi ini. Kepemimpinan kolaboratif tidak menempatkan pemimpin sebagai satu-satunya sumber keputusan, melainkan sebagai fasilitator yang membuka ruang bagi partisipasi kolektif. Pemimpin bertugas membangun kepercayaan, memastikan distribusi peran secara adil, serta menjaga semangat kebersamaan. Penelitian menunjukkan bahwa gaya kepemimpinan partisipatif berkontribusi signifikan terhadap peningkatan

kohesi tim dan keberhasilan proyek-proyek berbasis komunitas (Yukl & Gardner, 2020).

Komunikasi terbuka merupakan syarat mutlak dalam membangun kolaborasi. Komunikasi yang efektif tidak hanya sebatas penyampaian informasi, melainkan melibatkan dialog, umpan balik, serta keterampilan mendengar secara aktif. Di lingkungan sekolah, komunikasi terbuka antara guru, siswa, dan orang tua terbukti mampu menciptakan iklim kolaboratif yang mendukung keberhasilan program pembelajaran berbasis proyek (Hargreaves & O'Connor, 2021). Strategi komunikasi yang baik juga menuntut transparansi, sehingga semua anggota merasa memiliki akses yang sama terhadap informasi dan keputusan.

Mekanisme partisipasi aktif memperkuat rasa kepemilikan dan tanggung jawab kolektif. Konsep *shared decision making* menekankan keterlibatan anggota dalam proses perumusan tujuan, penentuan strategi, hingga evaluasi. Keberhasilan *shared decision making* terletak pada kemampuannya membangun komitmen bersama dan mencegah dominasi satu pihak. Studi di sekolah dasar memperlihatkan bahwa penerapan *shared decision making* antara guru dan siswa menghasilkan peraturan kelas yang lebih dipatuhi karena lahir dari kesepakatan kolektif (Sari, 2022).

Penerapan *team building* juga sangat esensial untuk memperkuat kolaborasi. *Team building* tidak hanya berupa kegiatan rekreasional, melainkan program sistematis untuk memperkuat kepercayaan, koordinasi, dan kesalingpahaman antar anggota tim. Kegiatan refleksi kelompok, simulasi pemecahan masalah, serta proyek bersama dapat meningkatkan kapasitas tim menghadapi tantangan kompleks. Studi internasional menunjukkan bahwa *team building* meningkatkan kepuasan anggota, mengurangi konflik, serta mendorong inovasi kolektif (Katzenbach & Smith, 2021).

Integrasi teknologi digital telah membuka peluang baru untuk membangun kolaborasi lintas ruang dan waktu. Kehadiran *digital*

collaboration tools seperti *Google Workspace*, *Microsoft Teams*, atau *Trello* memungkinkan anggota kelompok bekerja sama secara sinkron maupun asinkron. Teknologi ini bukan hanya mempermudah koordinasi, tetapi juga memperluas partisipasi karena mengatasi keterbatasan geografis. Penelitian mutakhir menunjukkan bahwa pemanfaatan teknologi kolaboratif meningkatkan efisiensi, mempercepat pengambilan keputusan, serta memperkuat transparansi (Zhao, 2022).

Strategi membangun kolaborasi juga harus memastikan prinsip inklusivitas dan kesetaraan. Inklusivitas menuntut bahwa semua anggota, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus atau berasal dari latar belakang minoritas, mendapatkan kesempatan yang sama untuk berkontribusi. Prinsip *Universal Design for Learning* (UDL) memberi panduan bagaimana menciptakan ruang kolaboratif yang ramah bagi keragaman. UDL mendorong penggunaan berbagai media, metode, dan sarana agar setiap individu dapat berpartisipasi sesuai kapasitasnya (CAST, 2020).

Penerapan strategi kolaboratif menuntut pengelolaan konflik yang konstruktif. Konflik sering kali muncul akibat perbedaan persepsi, kepentingan, atau gaya kerja. Alih-alih dihindari, konflik dapat dijadikan sarana untuk memperdalam pemahaman, meningkatkan toleransi, serta menemukan solusi kreatif. Pendekatan *restorative practice* dapat digunakan untuk menyelesaikan konflik secara dialogis, sehingga tidak merusak solidaritas kelompok. Studi menunjukkan bahwa penyelesaian konflik berbasis restoratif memperkuat rasa saling percaya dan meningkatkan efektivitas kolaborasi jangka panjang (Evans & Vaandering, 2020).

Konteks budaya lokal juga perlu diperhatikan dalam strategi membangun kolaborasi. Di Indonesia, nilai gotong royong, musyawarah, dan kekeluargaan menjadi modal sosial yang sangat berharga. Nilai-nilai tersebut dapat diintegrasikan dalam desain program kolaboratif untuk memperkuat rasa kebersamaan dan solidaritas. Penelitian lokal

memperlihatkan bahwa integrasi nilai budaya memperkuat efektivitas program kolaborasi sekolah dan memperbesar peluang keberlanjutan (Hidayat, 2021).

Peran refleksi kolektif tidak dapat diabaikan dalam strategi kolaborasi. Refleksi berfungsi sebagai mekanisme evaluasi yang memungkinkan anggota meninjau proses, mengidentifikasi hambatan, serta merumuskan perbaikan. Refleksi yang dilakukan secara partisipatif menciptakan budaya belajar bersama, sekaligus memperkokoh komitmen kolektif terhadap tujuan. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa refleksi kolektif mendorong inovasi pedagogis dan meningkatkan kualitas pembelajaran kolaboratif (Darling-Hammond et al., 2021).

Kepemimpinan guru dalam mengembangkan kolaborasi di kelas dapat dijadikan ilustrasi konkret strategi ini. Guru yang berhasil membangun kolaborasi tidak hanya memberikan instruksi, tetapi juga melibatkan siswa dalam diskusi, pembagian peran, dan penyelesaian masalah. Siswa belajar menghargai perbedaan, mengembangkan keterampilan komunikasi, serta memahami pentingnya solidaritas. Praktik seperti *project-based learning* dan *cooperative learning* menjadi wadah nyata bagi siswa untuk menginternalisasi nilai kolaboratif (Johnson & Johnson, 2020).

Kolaborasi lintas sektor juga menjadi strategi penting. Sekolah dapat bermitra dengan orang tua, komunitas, lembaga swadaya, maupun pemerintah daerah untuk memperkuat program-program pendidikan. Kolaborasi lintas sektor memungkinkan integrasi sumber daya, inovasi, dan dukungan yang lebih luas. Studi kasus di beberapa daerah menunjukkan bahwa kolaborasi sekolah dan komunitas berhasil meningkatkan literasi siswa dan mengurangi kesenjangan akses pendidikan (Prasetyo, 2023).

Seluruh strategi praktis tersebut memperlihatkan bahwa membangun kolaborasi tidak hanya persoalan teknis, melainkan transformasi budaya dan paradigma. Kepemimpinan kolaboratif,

komunikasi terbuka, partisipasi aktif, pemanfaatan teknologi, inklusivitas, manajemen konflik, refleksi kolektif, dan integrasi budaya lokal berpadu membentuk kerangka praktis yang utuh. Strategi ini menegaskan bahwa kolaborasi sejati bukan sekadar kerja bersama, melainkan komitmen jangka panjang untuk saling mendukung, belajar, dan tumbuh sebagai komunitas.

4. Strategi Menguatkan Solidaritas dan Keberlanjutan Kolaborasi

Solidaritas merupakan energi moral yang menjaga keberlanjutan kolaborasi. Ikatan ini lahir dari kesadaran bersama bahwa keberhasilan kelompok tidak hanya ditentukan oleh keterampilan teknis, tetapi juga oleh komitmen untuk saling mendukung dan berbagi tanggung jawab. Solidaritas menumbuhkan rasa memiliki yang lebih kuat sehingga kolaborasi tidak berhenti pada proyek jangka pendek, melainkan tumbuh menjadi budaya bersama. Penelitian menunjukkan bahwa solidaritas berfungsi sebagai perekat sosial yang memperkuat kohesi tim sekaligus meningkatkan ketahanan menghadapi tantangan (Miller, 2021).

Penguatan solidaritas membutuhkan internalisasi nilai budaya yang sesuai dengan konteks lokal. Di Indonesia, gotong royong, musyawarah, dan kekeluargaan merupakan fondasi solidaritas yang telah teruji. Nilai ini mengajarkan bahwa kepentingan bersama harus menjadi prioritas tanpa meniadakan kebutuhan individu. Integrasi budaya lokal ke dalam program pendidikan maupun organisasi memperkuat legitimasi sosial kolaborasi sekaligus menumbuhkan kebanggaan kolektif. Studi terbaru membuktikan bahwa sekolah yang menekankan nilai gotong royong memiliki tingkat partisipasi siswa dan orang tua lebih tinggi dibanding sekolah yang bersifat individualistik (Suryani, 2022).

Solidaritas juga diperkuat melalui pendidikan karakter yang menanamkan empati, keadilan, dan tanggung jawab sosial. Pendidikan karakter tidak hanya disampaikan melalui kurikulum formal, tetapi juga melalui keteladanan guru, iklim sekolah, serta kegiatan ko-kurikuler. Program *service learning* misalnya, memungkinkan siswa belajar

menumbuhkan solidaritas melalui keterlibatan langsung dalam proyek sosial. Riset menunjukkan bahwa pengalaman *service learning* meningkatkan kesadaran sosial, keterampilan kolaboratif, dan komitmen jangka panjang terhadap komunitas (Bringle & Clayton, 2021).

Strategi menguatkan solidaritas juga dapat ditempuh melalui penerapan *restorative practice*. Pendekatan ini menekankan pemulihan hubungan ketika konflik terjadi, bukan hanya pemberian hukuman. Dialog restoratif mendorong setiap pihak mendengarkan dan memahami sudut pandang orang lain. Proses ini tidak hanya menyelesaikan masalah, tetapi juga memperkuat solidaritas karena menegaskan bahwa setiap anggota berharga dan layak dipulihkan. Studi internasional menunjukkan bahwa *restorative practice* meningkatkan kepercayaan dan rasa memiliki di kalangan siswa serta menurunkan angka pelanggaran disiplin (Evans & Vaandering, 2020).

Keberlanjutan kolaborasi juga ditopang oleh sinergi antara sekolah, keluarga, dan komunitas. Kolaborasi yang hanya berpusat pada sekolah berisiko rapuh karena keterlibatan sosial tidak merata. Keterhubungan yang melibatkan orang tua, tokoh masyarakat, serta lembaga lokal menciptakan ekosistem kolaboratif yang lebih kokoh. Penelitian di beberapa daerah memperlihatkan bahwa sinergi sekolah dan masyarakat lokal meningkatkan keberlanjutan program literasi dan kesehatan karena mendapat dukungan moral dan material secara simultan (Prasetyo, 2023).

Monitoring dan evaluasi partisipatif menjadi elemen penting menjaga keberlanjutan kolaborasi. Evaluasi bukan sekadar menilai keberhasilan program, tetapi juga sarana refleksi kolektif untuk memahami kekuatan, kelemahan, dan peluang perbaikan. Evaluasi partisipatif memberi ruang kepada semua anggota untuk menyampaikan pengalaman, kritik, serta aspirasi. Pendekatan ini meningkatkan rasa memiliki dan menegaskan bahwa setiap suara berkontribusi terhadap pengambilan keputusan (Darling-Hammond et al., 2021).

Kepemimpinan berkelanjutan berperan sebagai penggerak utama keberlanjutan solidaritas. Pemimpin yang visioner memastikan bahwa nilai

kolaborasi dan solidaritas tertanam dalam struktur organisasi, bukan hanya dalam proyek sementara. Pemimpin semacam ini mendorong terbentuknya *professional learning community* di kalangan guru, sehingga kolaborasi menjadi bagian dari praktik profesional sehari-hari. Penelitian membuktikan bahwa *professional learning community* meningkatkan kapasitas kolektif guru sekaligus memperkuat iklim kolaboratif di sekolah (Stoll, 2020).

Solidaritas juga harus dipelihara di era digital yang menghadirkan tantangan sekaligus peluang baru. Perubahan pola komunikasi dan interaksi akibat teknologi digital sering kali menimbulkan fragmentasi sosial atau individualisme. Namun, strategi tepat mampu mengubah teknologi menjadi sarana memperkuat solidaritas. Platform digital yang digunakan secara bijak dapat memperluas jejaring kolaborasi, memfasilitasi partisipasi, serta menyediakan ruang refleksi kolektif. Penelitian terbaru menegaskan bahwa penggunaan platform digital untuk kolaborasi meningkatkan kohesi sosial apabila disertai regulasi etis dan literasi digital (Zhao, 2022).

Aspek keadilan juga tidak dapat dilepaskan dari strategi memperkuat solidaritas. Keadilan prosedural memastikan bahwa proses kolaborasi berlangsung transparan, sementara keadilan distributif menjamin pembagian manfaat dan beban dilakukan secara proporsional. Ketidakadilan berpotensi melemahkan solidaritas karena menciptakan rasa ketidakpuasan. Studi menunjukkan bahwa solidaritas kelompok menurun drastis ketika anggota merasa diperlakukan tidak adil atau suaranya diabaikan (Tyler, 2021). Oleh sebab itu, mekanisme akuntabilitas dan keterbukaan menjadi landasan etis keberlanjutan kolaborasi.

Tantangan kontemporer seperti globalisasi, perubahan iklim, serta krisis sosial-ekonomi menuntut solidaritas lintas batas. Solidaritas tidak lagi cukup hanya terbatas pada komunitas lokal, tetapi harus meluas pada perspektif global. Program kolaborasi lintas negara dalam bidang pendidikan, penelitian, maupun kemanusiaan memperlihatkan bahwa

solidaritas global mampu menghasilkan solusi inovatif terhadap permasalahan dunia. Kerangka *Sustainable Development Goals* secara eksplisit menekankan pentingnya solidaritas global melalui kemitraan strategis untuk mencapai pembangunan berkelanjutan (United Nations, 2021).

Keberlanjutan kolaborasi pada akhirnya ditentukan oleh budaya organisasi yang menginternalisasi nilai solidaritas. Budaya ini tercermin dari norma, kebijakan, serta praktik sehari-hari yang konsisten mendorong kolaborasi. Sekolah atau organisasi yang memiliki budaya solidaritas cenderung lebih adaptif terhadap perubahan dan lebih tahan terhadap krisis. Studi empiris membuktikan bahwa budaya organisasi berbasis solidaritas meningkatkan kepuasan anggota, memperkuat loyalitas, serta memperbesar kemungkinan tercapainya tujuan kolektif (Cameron & Quinn, 2020).

Uraian mengenai strategi menguatkan solidaritas memperlihatkan bahwa keberlanjutan kolaborasi tidak hanya bergantung pada perencanaan teknis, tetapi juga pada dimensi moral, sosial, dan budaya. Nilai budaya lokal, pendidikan karakter, praktik restoratif, sinergi lintas sektor, refleksi partisipatif, kepemimpinan berkelanjutan, literasi digital, dan keadilan sosial menjadi fondasi strategis yang menjamin kolaborasi tetap relevan. Ketika strategi ini dijalankan secara konsisten, solidaritas tidak hanya memperkuat kolaborasi, tetapi juga mentransformasi komunitas menjadi ruang yang lebih demokratis, adil, dan berkelanjutan.

Keseluruhan uraian memperlihatkan bahwa kolaborasi dan solidaritas bukan sekadar konsep normatif, melainkan fondasi teoretis yang berakar pada perspektif psikologis, sosial, dan etis. Kolaborasi dipahami sebagai proses kerja sama yang menuntut kesalingtergantungan positif, sementara solidaritas meneguhkan ikatan emosional dan moral yang menjadi perekat kelompok. Teori *social capital*, *collective efficacy*, serta *social identity* menunjukkan bahwa keberhasilan kolaborasi lahir dari jejaring sosial, keyakinan kolektif, dan identitas bersama yang terus

dibangun. Integrasi nilai budaya lokal seperti gotong royong dan kebijakan global seperti *Sustainable Development Goals* menegaskan bahwa kolaborasi dan solidaritas tidak hanya relevan pada tataran mikro, tetapi juga pada skala global.

Strategi praktis membangun kolaborasi menuntut kepemimpinan yang partisipatif, komunikasi terbuka, serta mekanisme partisipasi aktif melalui *shared decision making* dan *team building*. Teknologi digital memberikan peluang memperluas partisipasi, sedangkan prinsip *Universal Design for Learning* menjamin inklusivitas. Konflik yang muncul dapat dikelola melalui pendekatan restoratif sehingga memperkuat rasa saling percaya. Integrasi nilai budaya lokal memperkokoh legitimasi sosial, sementara refleksi kolektif menciptakan ruang pembelajaran bersama yang berkelanjutan. Berbagai strategi ini menegaskan bahwa kolaborasi sejati bukan hanya aktivitas teknis, melainkan transformasi budaya menuju kemitraan yang setara dan berorientasi pada keberhasilan bersama.

Keberlanjutan kolaborasi sangat ditentukan oleh kemampuan komunitas menguatkan solidaritas melalui pendidikan karakter, praktik restoratif, sinergi lintas sektor, evaluasi partisipatif, dan kepemimpinan berkelanjutan. Tantangan era digital dan globalisasi menuntut solidaritas melampaui batas lokal menuju perspektif global yang lebih inklusif. Budaya organisasi yang menginternalisasi nilai keadilan dan solidaritas menjadi landasan jangka panjang yang menjaga kolaborasi tetap hidup, adaptif, dan relevan. Strategi ini membuktikan bahwa solidaritas bukan hanya perekat sosial, tetapi juga instrumen moral yang mentransformasi kolaborasi menjadi budaya yang menumbuhkan demokrasi, keadilan, dan keberlanjutan bagi generasi masa depan.

E. Menciptakan Budaya Kelas Yang Inklusif Dan Menghargai Keberagaman

1. Landasan Konseptual dan Teoretis Budaya Kelas Inklusif

Budaya kelas yang inklusif tidak lahir secara instan, melainkan dibangun atas dasar filosofi pendidikan yang menempatkan setiap siswa

sebagai individu unik yang memiliki potensi, kebutuhan, dan latar belakang berbeda. Perspektif ini menegaskan bahwa keberagaman merupakan sumber kekuatan yang memperkaya proses pembelajaran, bukan hambatan yang harus dihindari. Teori *inclusive education* menekankan bahwa semua anak, tanpa memandang kondisi fisik, sosial, budaya, maupun intelektual, berhak mendapatkan pengalaman belajar yang adil dan bermakna (Ainscow, 2020).

Konsep inklusi dalam pendidikan berakar pada gagasan hak asasi manusia yang mengutamakan kesetaraan akses dan keadilan. Organisasi internasional seperti UNESCO (2021) menegaskan bahwa inklusi adalah strategi utama untuk mewujudkan pendidikan yang berkeadilan dan berkelanjutan. Paradigma ini selaras dengan kebijakan pendidikan nasional di Indonesia yang menempatkan *Profil Pelajar Pancasila* sebagai visi pengembangan peserta didik agar mampu menjadi insan beriman, mandiri, bernalar kritis, kreatif, gotong royong, serta berkebhinekaan global (Kemendikbudristek, 2022).

Kelas inklusif memerlukan landasan teoretis yang kuat untuk mengarahkan praktik. Salah satu kerangka yang relevan adalah teori *social justice education* yang menekankan keadilan prosedural, distribusi sumber daya yang adil, dan pengakuan terhadap identitas kultural siswa (Adams, 2019). Perspektif ini membantu guru memahami bahwa pembelajaran bukan hanya soal transfer pengetahuan, tetapi juga soal membangun ruang sosial yang aman, adil, dan penuh penghargaan terhadap perbedaan.

Pentingnya membangun budaya kelas inklusif juga dijelaskan melalui teori *sociocultural learning* yang dipelopori oleh Vygotsky. Menurut teori ini, proses belajar tidak terlepas dari interaksi sosial, sehingga kehadiran keberagaman latar belakang siswa justru memperkaya konstruksi pengetahuan (Daniels, 2020). Interaksi antarindividu yang berbeda mendorong terjadinya *scaffolding* sosial yang menumbuhkan keterampilan kognitif maupun afektif.

Perspektif psikologi perkembangan turut memperkuat landasan inklusi. Erikson menekankan bahwa tahap perkembangan anak

memerlukan pengalaman sosial yang positif agar terbentuk rasa percaya diri dan identitas yang sehat (McLeod, 2020). Budaya kelas yang eksklusif, diskriminatif, atau tidak ramah perbedaan akan berisiko menimbulkan rasa rendah diri dan alienasi pada siswa. Sebaliknya, budaya kelas inklusif memberikan ruang aman untuk berkembang sesuai potensi unik setiap anak.

Pendidikan karakter juga menjadi dimensi integral dari kelas inklusif. Konsep pendidikan karakter yang menekankan empati, toleransi, dan tanggung jawab sosial sangat relevan untuk menumbuhkan sikap menghargai keberagaman (Lickona, 2019). Guru yang menanamkan nilai-nilai ini melalui pembelajaran sehari-hari menciptakan suasana kelas di mana siswa belajar tidak hanya dari buku, tetapi juga dari relasi sosial yang mereka jalani.

Kerangka *Universal Design for Learning* (UDL) memberikan pendekatan operasional untuk mewujudkan inklusi. UDL mendorong penggunaan berbagai metode, media, dan asesmen yang fleksibel agar dapat mengakomodasi keragaman gaya belajar dan kebutuhan siswa (CAST, 2020). Prinsip UDL menegaskan bahwa perbedaan bukan penghalang, melainkan faktor yang perlu dirayakan dalam desain instruksional.

Keberagaman dalam kelas mencakup dimensi yang luas, mulai dari latar belakang etnis, bahasa, agama, gender, hingga kondisi disabilitas. Teori *multicultural education* yang dikembangkan oleh Banks menekankan pentingnya pengakuan terhadap keragaman ini sebagai bagian dari kurikulum dan praktik pembelajaran (Banks, 2020). Guru yang mengintegrasikan perspektif multikultural dalam pengajaran membantu siswa melihat dunia dari sudut pandang berbeda sekaligus menumbuhkan kesadaran kritis.

Kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia berlandaskan pada prinsip non-diskriminasi sebagaimana tercantum dalam Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional serta Peraturan Menteri Pendidikan mengenai

layanan khusus bagi siswa berkebutuhan khusus. Penelitian mutakhir menegaskan bahwa sekolah yang menerapkan kebijakan inklusif menunjukkan peningkatan signifikan dalam partisipasi siswa dan kepuasan orang tua (Hidayat, 2021). Fakta ini menguatkan argumen bahwa budaya kelas inklusif memiliki dampak nyata terhadap kualitas pendidikan.

Konsep *student voice* juga penting dalam membangun kelas inklusif. Memberikan ruang bagi siswa untuk menyuarakan pendapat, pengalaman, dan kebutuhannya menciptakan rasa memiliki terhadap proses belajar. Studi menunjukkan bahwa keterlibatan siswa dalam pengambilan keputusan kelas meningkatkan motivasi belajar dan menurunkan angka perilaku menyimpang (Cook-Sather, 2020). Hal ini menegaskan bahwa inklusi bukan hanya kebijakan dari atas ke bawah, tetapi juga praktik yang melibatkan partisipasi aktif siswa.

Teori motivasi seperti *self-determination theory* (Deci & Ryan, 2020) memberikan pijakan psikologis bagi kelas inklusif. Teori ini menjelaskan bahwa kebutuhan dasar manusia—autonomi, kompetensi, dan keterhubungan—harus terpenuhi agar individu dapat berkembang optimal. Budaya kelas yang menghargai keberagaman mendukung pemenuhan kebutuhan tersebut karena memberi ruang bagi siswa untuk mengekspresikan identitas, menunjukkan kompetensi, dan merasa terhubung secara sosial.

Literatur kontemporer menekankan bahwa budaya kelas inklusif berkaitan erat dengan pembentukan iklim kelas yang positif. Iklim kelas yang ditandai rasa aman, hubungan saling menghormati, dan keterbukaan meningkatkan prestasi akademik sekaligus kesehatan mental siswa (Wang et al., 2020). Iklim seperti ini tidak mungkin tercapai tanpa adanya strategi inklusi yang berkelanjutan.

Dalam konteks global, pendidikan inklusif merupakan bagian dari agenda besar *Education for Sustainable Development* (ESD). ESD menekankan bahwa keberlanjutan hanya dapat dicapai bila semua kelompok masyarakat, termasuk yang terpinggirkan, memiliki akses setara

terhadap pendidikan bermutu (UNESCO, 2021). Perspektif ini memperluas makna inklusi dari ruang kelas ke arah transformasi sosial yang lebih luas.

Kerangka teoritis lain yang relevan adalah *critical pedagogy* yang dikembangkan oleh Freire. Pedagogi kritis menekankan bahwa pendidikan harus membebaskan siswa dari struktur penindasan dan mendorong mereka menjadi agen perubahan sosial (Freire, 2020). Kelas inklusif yang menghargai keberagaman sejatinya merupakan praktik pedagogi kritis karena memberi ruang bagi siswa untuk mempertanyakan ketidakadilan dan memperjuangkan hak-hak mereka.

Guru sebagai aktor utama memegang peranan penting dalam mewujudkan landasan teoretis menjadi praktik nyata. Kompetensi pedagogik, sosial, dan kepribadian guru menentukan sejauh mana prinsip inklusi dapat diinternalisasi oleh siswa. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa guru yang memiliki kesadaran reflektif tentang bias dan stereotip lebih mampu menciptakan kelas yang ramah keberagaman (Gay, 2020). Hal ini menunjukkan bahwa budaya kelas inklusif tidak hanya soal kebijakan struktural, tetapi juga transformasi personal pendidik.

Integrasi berbagai teori dan kerangka konseptual tersebut memperlihatkan bahwa budaya kelas inklusif adalah konstruksi multidimensional. Perspektif psikologis, sosiologis, pedagogis, dan kebijakan saling melengkapi untuk membentuk pemahaman yang utuh. Budaya ini menegaskan bahwa setiap siswa berhak dihargai, didengar, dan difasilitasi untuk berkembang sesuai potensinya. Oleh karena itu, landasan konseptual yang kuat menjadi syarat agar implementasi budaya kelas inklusif tidak berhenti pada retorika, melainkan benar-benar terwujud dalam praktik sehari-hari.

2. Strategi Pedagogis dan Praktik Implementatif dalam Membangun Kelas Inklusif

Mewujudkan budaya kelas yang inklusif memerlukan strategi pedagogis yang sistematis serta praktik implementatif yang konsisten. Guru berperan sebagai fasilitator yang memastikan setiap siswa dapat

belajar secara optimal tanpa terhalang oleh perbedaan latar belakang. Strategi pedagogis inklusif tidak semata-mata menyangkut metode pengajaran, tetapi juga menyangkut sikap, nilai, dan keterampilan sosial yang ditanamkan di kelas. Berbagai penelitian menegaskan bahwa guru yang mengembangkan strategi pembelajaran adaptif mampu meningkatkan partisipasi siswa sekaligus memperkuat rasa percaya diri mereka (Tomlinson, 2021).

Pendekatan *differentiated instruction* menjadi salah satu strategi utama. Guru merancang kegiatan belajar yang fleksibel sesuai dengan kebutuhan, minat, dan gaya belajar siswa. Implementasi dapat berupa variasi tugas, penggunaan media yang beragam, atau penyusunan kelompok belajar heterogen. Prinsip diferensiasi memungkinkan siswa mengakses materi sesuai kapasitas mereka sekaligus menumbuhkan penghargaan terhadap perbedaan kemampuan di kelas. Penelitian menunjukkan bahwa pendekatan diferensiasi meningkatkan keterlibatan siswa dan mendorong pencapaian akademik yang lebih merata (Santrock, 2020).

Metode *cooperative learning* juga relevan untuk menumbuhkan budaya inklusif. Melalui kerja kelompok, siswa belajar berbagi peran, mendengarkan, dan menghargai kontribusi setiap anggota. Model seperti *Jigsaw* atau *Think-Pair-Share* membantu siswa dari berbagai latar belakang merasa memiliki ruang untuk berpartisipasi. Studi empiris menunjukkan bahwa *cooperative learning* efektif meningkatkan keterampilan sosial, mengurangi stereotip, serta memperkuat solidaritas di kelas (Johnson & Johnson, 2021).

Pembelajaran berbasis proyek atau *project-based learning* dapat menjadi sarana konkret untuk mengintegrasikan keberagaman ke dalam pengalaman belajar. Proyek yang dirancang untuk memecahkan masalah nyata memberi ruang bagi siswa untuk mengekspresikan identitas, budaya, dan perspektif unik mereka. Guru yang mendorong siswa untuk mengaitkan proyek dengan konteks lokal atau budaya keluarga

memberikan pengakuan terhadap identitas siswa sekaligus memperluas wawasan teman sekelasnya (Krajcik & Shin, 2020).

Penerapan *social-emotional learning* (SEL) juga berperan penting dalam menciptakan kelas inklusif. Melalui program SEL, siswa diajarkan keterampilan empati, regulasi emosi, dan resolusi konflik. Kompetensi sosial-emosional ini membantu membangun interaksi yang lebih harmonis antar siswa yang berbeda latar belakang. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa SEL berkontribusi terhadap peningkatan iklim kelas, menurunkan perilaku agresif, serta memperkuat rasa kebersamaan (Durlak et al., 2021).

Strategi lain yang efektif adalah integrasi *multicultural curriculum*. Guru tidak hanya mengenalkan konten dari budaya dominan, tetapi juga mengangkat karya, sejarah, dan perspektif dari kelompok minoritas. Kurikulum multikultural mendorong kesadaran kritis sekaligus menumbuhkan rasa hormat terhadap keragaman. Banks (2020) menekankan bahwa pembelajaran multikultural membantu siswa memahami keberagaman sebagai realitas sosial dan mencegah diskriminasi di ruang kelas.

Penggunaan teknologi digital juga dapat mendukung inklusi apabila diarahkan secara tepat. Platform pembelajaran daring, *assistive technology*, maupun aplikasi kolaboratif memungkinkan siswa dengan kebutuhan khusus atau keterbatasan tertentu tetap berpartisipasi. Riset menunjukkan bahwa pemanfaatan teknologi yang ramah inklusi meningkatkan aksesibilitas serta memperluas kesempatan belajar bagi siswa yang sering terpinggirkan (Al-Azawei et al., 2021). Guru perlu memastikan literasi digital ditanamkan agar teknologi digunakan secara etis dan mendukung kesetaraan.

Praktik implementatif budaya kelas inklusif menuntut manajemen kelas yang berbasis pada prinsip keadilan dan partisipasi. Guru dapat menerapkan aturan kelas yang disusun bersama siswa melalui forum diskusi atau *classroom agreement*. Proses ko-konstruksi aturan ini menciptakan rasa memiliki serta memastikan bahwa aturan benar-benar

mencerminkan nilai keadilan dan penghargaan terhadap perbedaan. Studi menunjukkan bahwa aturan kelas partisipatif mengurangi konflik dan meningkatkan motivasi intrinsik siswa (Cook-Sather, 2020).

Konsep *positive behavioral intervention and supports* (PBIS) dapat diadaptasi untuk mendukung inklusi. PBIS menekankan pengajaran eksplisit mengenai perilaku positif, pemberian penguatan yang konsisten, serta intervensi yang berbasis data. Sistem ini memungkinkan guru menjaga iklim kelas tetap positif tanpa diskriminasi. Riset menunjukkan bahwa PBIS mengurangi perilaku menyimpang dan meningkatkan partisipasi akademik terutama di sekolah dengan keberagaman tinggi (Center on PBIS, 2022).

Praktik restoratif atau *restorative practice* juga menjadi mekanisme penting. Alih-alih menghukum siswa yang melakukan pelanggaran, guru memfasilitasi dialog untuk memulihkan hubungan. Pendekatan ini menekankan tanggung jawab, empati, dan pemulihan keadilan sosial. Implementasi *restorative circle* terbukti meningkatkan rasa keterhubungan antar siswa serta mengurangi perilaku diskriminatif (Evans & Vaandering, 2020).

Keterlibatan orang tua dan komunitas tidak dapat diabaikan. Sekolah yang membangun komunikasi intensif dengan keluarga siswa dari berbagai latar belakang cenderung lebih berhasil menciptakan iklim inklusif. Kegiatan seperti *parent-teacher meeting* multikultural, perayaan hari besar lintas agama, atau kolaborasi dengan organisasi lokal memperkuat ikatan antara sekolah dan masyarakat. Penelitian di Indonesia menegaskan bahwa keterlibatan komunitas lokal memperkaya praktik inklusi di sekolah dasar (Suryani, 2022).

Guru juga perlu mengembangkan kompetensi reflektif. Kesadaran akan bias pribadi, stereotip, maupun asumsi yang tidak disadari menjadi langkah awal membangun sikap inklusif. Program *professional development* yang berfokus pada kesadaran budaya dan keadilan sosial terbukti meningkatkan kemampuan guru dalam menciptakan kelas yang

ramah keberagaman (Gay, 2020). Refleksi berkelanjutan membantu guru menyesuaikan strategi agar tetap relevan dengan dinamika kelas.

Asesmen juga harus dirancang secara inklusif. Evaluasi berbasis portofolio, asesmen formatif, serta penilaian autentik memberi ruang bagi siswa menunjukkan kompetensi mereka melalui berbagai cara. Prinsip *assessment for learning* menekankan bahwa penilaian bukan hanya alat seleksi, tetapi juga sarana mendukung perkembangan siswa yang berbeda-beda. Penelitian menunjukkan bahwa asesmen inklusif meningkatkan motivasi belajar sekaligus mengurangi kesenjangan prestasi antar kelompok (Brookhart, 2020).

Penting pula menumbuhkan praktik refleksi kolektif di kelas. Guru dapat menyediakan waktu rutin untuk sesi *class meeting* di mana siswa berbagi pengalaman, kesulitan, atau ide untuk meningkatkan kebersamaan. Proses refleksi bersama ini membangun komunikasi terbuka, memperkuat solidaritas, serta memastikan setiap suara didengar. Studi menunjukkan bahwa praktik refleksi kolektif meningkatkan kohesi sosial dan kepuasan siswa terhadap iklim kelas (Darling-Hammond et al., 2021).

Seluruh strategi pedagogis dan praktik implementatif tersebut menegaskan bahwa menciptakan budaya kelas inklusif membutuhkan komitmen yang menyeluruh. Guru harus mengintegrasikan pendekatan diferensiasi, pembelajaran kolaboratif, SEL, kurikulum multikultural, teknologi ramah inklusi, manajemen kelas partisipatif, PBIS, praktik restoratif, keterlibatan keluarga, asesmen inklusif, serta refleksi kolektif. Setiap strategi saling melengkapi untuk membangun ruang belajar yang adil, aman, dan penuh penghargaan terhadap keberagaman.

3. Evaluasi, Tantangan Kontekstual, dan Arah Keberlanjutan Budaya Inklusif

Budaya kelas yang inklusif memerlukan proses evaluasi yang berkelanjutan agar dapat dipertahankan sekaligus dikembangkan. Evaluasi berfungsi sebagai mekanisme refleksi untuk menilai sejauh mana strategi

pedagogis yang diterapkan berhasil menciptakan suasana yang menghargai keberagaman. Guru perlu memanfaatkan data kualitatif maupun kuantitatif, seperti observasi kelas, refleksi siswa, survei kepuasan, hingga hasil akademik untuk memperoleh gambaran menyeluruh (Brookhart, 2020). Instrumen evaluasi yang komprehensif memungkinkan guru memahami kekuatan maupun area yang masih perlu diperbaiki.

Keberhasilan budaya kelas inklusif dapat dilihat dari indikator seperti meningkatnya partisipasi siswa, menurunnya konflik diskriminatif, serta bertumbuhnya rasa saling menghormati di antara peserta didik. Studi internasional menunjukkan bahwa kelas yang inklusif memiliki korelasi positif dengan iklim sekolah yang sehat serta hasil akademik yang lebih stabil (Wang et al., 2020). Evaluasi yang terstruktur memberikan dasar bagi guru dan sekolah untuk melakukan perbaikan secara berkelanjutan, baik pada aspek kurikulum, metode, maupun relasi sosial.

Pendekatan evaluasi partisipatif juga perlu dikedepankan. Melibatkan siswa dalam proses penilaian menciptakan rasa memiliki terhadap budaya inklusif yang sedang dibangun. Forum diskusi, *classroom meeting*, atau refleksi tertulis memungkinkan siswa menyuarakan pengalaman mereka. Penelitian menunjukkan bahwa keterlibatan siswa dalam evaluasi meningkatkan motivasi intrinsik sekaligus memperkuat efektivitas kebijakan inklusi (Cook-Sather, 2020). Evaluasi partisipatif menegaskan bahwa inklusi tidak hanya dinilai dari perspektif guru, melainkan juga dari pengalaman nyata siswa.

Tantangan kontekstual dalam penerapan budaya kelas inklusif sangat beragam, terutama di Indonesia yang memiliki keragaman etnis, agama, bahasa, dan kondisi sosial-ekonomi. Guru sering menghadapi dilema ketika nilai-nilai budaya lokal berbenturan dengan prinsip keadilan universal. Misalnya, kecenderungan hierarki sosial yang kuat dapat mempersulit terciptanya relasi setara di kelas. Penelitian menunjukkan bahwa sensitivitas budaya dan keterampilan mediasi sosial sangat penting untuk mengatasi ketegangan semacam ini (Suryani, 2022). Guru dituntut

mampu menjembatani nilai lokal dan prinsip inklusi agar keduanya berjalan beriringan.

Keterbatasan sumber daya juga menjadi tantangan besar. Tidak semua sekolah memiliki akses terhadap teknologi, fasilitas ramah disabilitas, atau sumber daya manusia yang memadai untuk mendukung inklusi. Penelitian terbaru di Indonesia mengungkapkan bahwa sekolah di daerah pedesaan masih menghadapi hambatan serius dalam menyediakan layanan pendidikan yang setara bagi siswa dengan kebutuhan khusus (Hidayat, 2021). Kondisi ini menegaskan bahwa kebijakan nasional perlu diiringi dengan dukungan sumber daya yang nyata di tingkat lokal.

Aspek resistensi guru dan orang tua juga tidak bisa diabaikan. Sebagian guru masih menganggap inklusi sebagai beban tambahan yang mengganggu fokus akademik. Demikian pula, beberapa orang tua mungkin khawatir bahwa keberadaan siswa dengan kebutuhan khusus akan memperlambat pembelajaran. Studi mutakhir menunjukkan bahwa resistensi semacam ini dapat diatasi melalui program pelatihan berkelanjutan, penyuluhan, dan komunikasi terbuka yang menekankan manfaat inklusi bagi seluruh siswa (Florian, 2020). Perubahan paradigma menjadi kunci dalam mengurangi resistensi.

Era digital menghadirkan tantangan baru dalam membangun budaya inklusif. Kehadiran media sosial dan pembelajaran daring menimbulkan potensi konflik, diskriminasi, maupun *cyberbullying*. Siswa yang berbeda latar belakang rentan menjadi sasaran perundungan di ruang digital. Guru perlu menanamkan literasi digital, etika bermedia, serta mekanisme perlindungan untuk memastikan ruang virtual tetap mendukung nilai inklusi (Livingstone, 2020). Integrasi literasi digital ke dalam kurikulum menjadi strategi penting agar keberagaman tetap dihargai, baik di ruang kelas fisik maupun digital.

Kebijakan pendidikan nasional memberikan landasan, tetapi implementasi di lapangan memerlukan sinergi antara guru, sekolah, keluarga, dan komunitas. Prinsip *whole school approach* yang

menekankan kolaborasi seluruh ekosistem pendidikan terbukti efektif dalam memperkuat budaya inklusif (Ainscow, 2020). Pendekatan ini menuntut keterlibatan semua pihak, mulai dari kepala sekolah, guru, staf administrasi, hingga orang tua, untuk menciptakan konsistensi nilai dan praktik.

Arah keberlanjutan budaya kelas inklusif ditentukan oleh sejauh mana sekolah mampu melakukan inovasi dan adaptasi terhadap perubahan zaman. Integrasi *professional learning community* (PLC) di antara guru menjadi salah satu strategi efektif. Melalui PLC, guru dapat saling berbagi pengalaman, refleksi, dan praktik terbaik dalam menghadapi keberagaman di kelas. Penelitian menunjukkan bahwa komunitas pembelajaran profesional meningkatkan kapasitas guru sekaligus memperkuat budaya kolaboratif di sekolah (Stoll et al., 2021).

Selain itu, keberlanjutan budaya inklusif membutuhkan kebijakan yang berorientasi jangka panjang. Pemerintah perlu memastikan bahwa program pelatihan guru mengenai inklusi menjadi agenda prioritas, bukan sekadar kegiatan temporer. Evaluasi kebijakan harus mengukur dampak jangka panjang terhadap perubahan budaya sekolah, bukan hanya pada capaian administratif. Perspektif jangka panjang ini memastikan bahwa inklusi menjadi identitas sekolah, bukan proyek sesaat.

Pendidikan karakter menjadi fondasi keberlanjutan yang tidak dapat dipisahkan. Nilai empati, toleransi, tanggung jawab, dan keadilan perlu terus ditanamkan agar siswa mampu mempertahankan budaya inklusif di luar kelas. Integrasi pendidikan karakter dalam kurikulum memberikan jaminan bahwa inklusi tidak berhenti pada praktik teknis, tetapi juga tertanam dalam kesadaran moral siswa (Lickona, 2019). Nilai-nilai ini menjadi bekal untuk membangun masyarakat yang lebih adil dan harmonis.

Budaya kelas inklusif yang berkelanjutan juga bergantung pada kemampuan sekolah beradaptasi terhadap tantangan global. Agenda *Education for Sustainable Development* (ESD) menekankan bahwa inklusi

merupakan bagian dari strategi pembangunan berkelanjutan (UNESCO, 2021). Mengaitkan praktik inklusi di kelas dengan tujuan pembangunan global membantu siswa memahami bahwa keberagaman adalah realitas dunia yang harus diterima sekaligus dikelola secara bijaksana.

Refleksi guru secara personal merupakan pilar terakhir dalam menjaga keberlanjutan inklusi. Guru yang mau terus-menerus mengevaluasi praktiknya, menyesuaikan strategi, serta belajar dari pengalaman memiliki kapasitas lebih besar untuk mempertahankan budaya kelas inklusif. Penelitian menegaskan bahwa kesadaran reflektif guru merupakan faktor penentu dalam keberhasilan implementasi inklusi (Gay, 2020). Tanpa refleksi, inklusi berisiko menjadi slogan tanpa makna.

Uraian ini memperlihatkan bahwa budaya kelas inklusif bukan sekadar pendekatan pedagogis, melainkan sebuah ekosistem nilai yang membutuhkan evaluasi berkelanjutan, ketahanan terhadap tantangan kontekstual, serta orientasi pada keberlanjutan jangka panjang. Keberhasilan membangun budaya ini ditentukan oleh sinergi antara guru, siswa, orang tua, komunitas, serta dukungan kebijakan yang konsisten. Inklusi pada akhirnya bukan hanya tentang menerima perbedaan, tetapi juga tentang merayakan keberagaman sebagai kekuatan untuk menciptakan masyarakat yang adil, demokratis, dan berkelanjutan.

Keseluruhan pembahasan menunjukkan bahwa budaya kelas inklusif merupakan hasil dari fondasi konseptual yang kuat, berakar pada teori *inclusive education*, *social justice education*, *sociocultural learning*, serta kerangka *Universal Design for Learning*. Keberagaman tidak dipandang sebagai kendala, melainkan sebagai sumber kekayaan pedagogis yang mampu memperkaya interaksi sosial, memperluas perspektif, dan menguatkan karakter siswa. Landasan filosofis dan teoretis ini menegaskan bahwa pendidikan yang inklusif selaras dengan agenda global dan nasional, termasuk kebijakan *Profil Pelajar Pancasila* serta visi pembangunan berkelanjutan, yang sama-sama menempatkan kesetaraan, keadilan, dan penghargaan terhadap perbedaan sebagai prinsip utama.

Strategi pedagogis yang diuraikan memperlihatkan bahwa inklusi tidak dapat berdiri di ranah konsep saja, melainkan harus diterjemahkan dalam praktik kelas yang konkret. Pendekatan diferensiasi, pembelajaran kolaboratif, *project-based learning*, SEL, kurikulum multikultural, penggunaan teknologi ramah inklusi, hingga penerapan *positive behavioral interventions and supports* membuktikan bahwa iklim kelas dapat dikelola secara adil, partisipatif, dan ramah keberagaman. Praktik restoratif, refleksi kolektif, keterlibatan orang tua, serta asesmen inklusif memperkuat bahwa strategi ini bukan hanya mendorong prestasi akademik, tetapi juga mengajarkan keterampilan hidup berupa empati, tanggung jawab, dan solidaritas sosial. Peran guru sebagai fasilitator, mediator, dan teladan moral menjadi penentu sejauh mana strategi-strategi tersebut dapat dijalankan secara konsisten.

Evaluasi berkelanjutan, kesadaran reflektif guru, serta keterlibatan seluruh ekosistem sekolah menjadi kunci keberlanjutan budaya inklusif. Tantangan berupa keterbatasan sumber daya, resistensi terhadap perubahan, dan dinamika sosial-budaya hanya dapat diatasi melalui pendekatan kolaboratif, kebijakan jangka panjang, dan penguatan kapasitas profesional. Integrasi nilai pendidikan karakter, literasi digital, serta dukungan komunitas lokal memastikan bahwa inklusi tidak berhenti sebagai wacana, melainkan terwujud sebagai budaya hidup di kelas. Dengan demikian, budaya kelas inklusif dapat dilihat sebagai ekosistem nilai yang menyiapkan generasi muda untuk hidup dalam masyarakat yang adil, demokratis, dan berdaya menghadapi tantangan global.

F. Kesimpulan

Dinamika sosial di dalam kelas mencerminkan interaksi yang kompleks antara individu, kelompok, dan norma yang berlaku. Siswa tidak hanya hadir sebagai peserta didik, tetapi juga sebagai aktor sosial yang membawa identitas, latar belakang budaya, dan kebutuhan psikologis yang beragam. Pola relasi yang terbentuk di kelas akan memengaruhi motivasi, keterlibatan, serta prestasi akademik. Guru perlu memahami bahwa

dinamika sosial merupakan fondasi bagi keberhasilan proses pembelajaran, sehingga intervensi pedagogis harus diarahkan untuk menciptakan iklim kelas yang sehat, adil, dan mendukung pertumbuhan semua siswa.

Pembentukan kelompok belajar kooperatif menjadi strategi penting untuk mengelola dinamika kelas secara positif. Melalui model seperti *Jigsaw* atau *Student Teams Achievement Division*, siswa belajar saling bergantung secara konstruktif, mengembangkan keterampilan komunikasi, serta menghargai kontribusi teman sebaya. Kelompok kooperatif yang dirancang secara heterogen membantu siswa melihat keberagaman sebagai kekuatan. Penelitian menunjukkan bahwa pembelajaran kooperatif meningkatkan pemahaman konsep, solidaritas sosial, sekaligus menurunkan potensi eksklusi dalam kelas.

Manajemen konflik antar siswa merupakan aspek tak terpisahkan dari dinamika kelompok. Konflik dapat muncul dari perbedaan pendapat, persaingan akademik, atau perbedaan latar belakang sosial. Guru perlu memposisikan konflik sebagai kesempatan belajar untuk mengasah keterampilan resolusi masalah dan empati. Pendekatan restoratif, *peer mediation*, serta pengajaran keterampilan sosial-emosional membantu siswa menyelesaikan konflik tanpa rasa dendam. Hal ini menegaskan bahwa disiplin di kelas bukan sekadar kontrol, melainkan sarana pendidikan moral dan sosial yang membentuk kedewasaan siswa.

Strategi membangun kolaborasi dan solidaritas menuntut kepemimpinan guru yang inklusif dan partisipatif. Kolaborasi bukan hanya bekerja bersama, melainkan menciptakan kepercayaan, komunikasi terbuka, dan pembagian tanggung jawab yang adil. Solidaritas tumbuh ketika siswa merasa bahwa keberhasilan bersama lebih penting daripada pencapaian individu semata. Praktik seperti proyek berbasis tim, refleksi kolektif, serta kegiatan lintas kurikuler dapat memperkuat rasa kebersamaan. Keberhasilan strategi ini menegaskan kelas sebagai komunitas moral di mana nilai gotong royong dan tanggung jawab sosial dikembangkan.

Menciptakan budaya kelas yang inklusif dan menghargai keberagaman menjadi tujuan akhir dari pengelolaan dinamika kelompok. Kelas inklusif memberi ruang bagi semua siswa, termasuk mereka yang berbeda kemampuan, budaya, atau kondisi sosial-ekonomi, untuk merasa dihargai dan diterima. Implementasi kurikulum multikultural, diferensiasi pembelajaran, serta penggunaan teknologi ramah disabilitas memperkuat kesetaraan. Budaya kelas yang inklusif tidak hanya mendukung pencapaian akademik, tetapi juga menanamkan nilai keadilan, toleransi, dan penghargaan terhadap pluralitas, yang esensial untuk membentuk generasi berkarakter demokratis dan berdaya menghadapi tantangan global.

DAFTAR PUSTAKA

Adams, M. (2019). *Teaching for diversity and social justice* (3rd ed.). Routledge.

Ainscow, M. (2020). *Promoting equity and inclusion in schools: Developing inclusive education systems*. Routledge.

Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2021). Universal design for learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 21*(1), 29–53.

Anwar, S. (2022). Modal sosial dan partisipasi masyarakat dalam implementasi program sekolah berbasis komunitas. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan, 7*(2), 155–170.

Bandura, A. (2021). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* (edisi baru). Prentice Hall.

Banks, J. A. (2020). *Multicultural education: Issues and perspectives* (10th ed.). Wiley.

Bear, G. G. (2020). *Preventive and restorative classroom management: Fostering responsibility and self-discipline*. Guilford Press.

Blumer, H. (2019). *Symbolic interactionism: Perspective and method* (edisi revisi). University of California Press.

Bringle, R. G., & Clayton, P. H. (2021). *Service-learning research: Principles, findings, and future directions*. Stylus.

Brookhart, S. M. (2018). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.

Brookhart, S. M. (2020). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading* (2nd ed.). ASCD.

Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2020). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework* (4th ed.). Jossey-Bass.

CAST. (2020). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. CAST Professional Publishing.

Center on PBIS. (2024). *Positive Behavioral Interventions & Supports: Tiered practices and systems guide*. Author.

Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Educational Review, 72*(2), 127–140.

Darling-Hammond, L. (2023). *Teaching and learning for deeper learning: Research, policy, and practice*. Teachers College Press.

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.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2020). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2020). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (edisi terbaru). Guilford Press.

Durkheim, É. (2020). *The division of labor in society* (edisi terbaru). Free Press.

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, 92*(1), 1–18.

Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2021). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 8*, 23–43.

Evans, K., & Vaandering, D. (2020). *Restorative justice in education: Transforming teaching and learning through restorative practices*. Teachers College Press.

Florian, L. (2020). *The Sage handbook of special education* (2nd ed.). SAGE.

Florian, L. (2021). *Inclusive pedagogy across the curriculum*. Routledge.

Freire, P. (2020). *Pedagogy of the oppressed* (50th anniversary ed.). Bloomsbury Academic.

Fullan, M. (2020). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.

Fullan, M. (2020). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.

Gay, G. (2020). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.

Gibbs, J. (2020). *Teaching students to be peacemakers: Skills for constructive conflict resolution*. Jossey-Bass.

Gillies, R. M. (2019). Promoting academic success and social competence using cooperative learning. *Frontiers in Psychology, 10*, 2105.

Goffman, E. (2019). *The presentation of self in everyday life* (edisi baru). Penguin Books.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2021). *Collective efficacy in schools: Creating communities of learning*. Routledge.

Gregory, A., & Fergus, E. (2017). Social and emotional learning and equity in school discipline. *The Future of Children, 27*(1), 117–136.

Hamzah, A., & Nurdin, S. (2021). Lingkungan fisik kelas, keterlibatan belajar, dan perilaku off-task siswa sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Dasar Indonesia, 6*(2), 101–116.

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin.

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2021). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin.

Hattie, J., & Timperley, H. (2019). The power of feedback revisited. *Educational Practice and Theory, 41*(1), 5–31.

Hidayat, R. (2021). Implementasi nilai budaya lokal dalam strategi kolaborasi sekolah. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan, 6*(1), 45–58.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2018). Parental involvement in education: Research and practice. *School Community Journal, 28*(1), 9–34.

Ifenthaler, D., & Yau, J. Y.-K. (2020). *Utilising learning analytics to support study success*. Springer.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2019). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525.

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., & Rasheed, D. (2021). Impacts of teacher social-emotional competence on classroom climate. *Teaching and Teacher Education, 105*, 103395.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2020). *Joining together: Group theory and group skills* (12th ed.). Pearson.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2021). *Restorative conflict resolution in schools: Peer mediation and cooperative strategies* (edisi revisi). Interaction Book Company.

Karlberg, M., et al. (2024). Specific praise and student engagement: A classroom-based meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology, 69*, 102118.

Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (2021). *The wisdom of teams: Creating the high-performance organization*. Harper Business.

Kemendikbudristek. (2022). *Profil Pelajar Pancasila & Panduan Implementasi Kurikulum Merdeka*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia.

Kim, J., & Lim, S. (2022). Teacher emotional support, classroom engagement, and student well-being: A multilevel analysis. *Learning and Instruction, 80*, 101600.

Koentjaraningrat. (2020). *Kebudayaan, mentalitet, dan pembangunan* (edisi revisi). Gramedia.

Krajcik, J., & Shin, N. (2020). Project-based learning: An overview. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed., pp. 275–297). Cambridge University Press.

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2021). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin, 147*(4), 1–37.

Kurniawan, A. (2022). Literasi digital guru dan kualitas interaksi pembelajaran daring di sekolah dasar. *Jurnal Teknologi Pendidikan Indonesia, 11*(1), 45–60.

Kusumawati, D. (2022). Gotong royong sebagai penguat solidaritas di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Karakter, 12*(2), 201–215.

Ladson-Billings, G. (2021). I'm here for the hard re-set: Culturally relevant pedagogy 2.0. *Harvard Educational Review, 91*(2), 1–20.

Leithwood, K. (2021). Transformational school leadership for challenging times. *School Leadership & Management, 41*(5), 385–404.

Lickona, T. (2019). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.

Lickona, T. (2020). *Character education: The heart of good schooling* (edisi baru). Routledge.

Livingstone, S. (2020). *Children's digital experiences and literacy in the 21st century*. Routledge.

Livingstone, S., & Stoilova, M. (2021). Children's data and privacy online: Growing up in a digital age. London School of Economics and Political Science.

McLeod, S. (2020). Erik Erikson's stages of psychosocial development. *Simply Psychology*. https://www.simplypsychology.org/Erik-Erikson.html

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2019). *Universal Design for Learning: Theory and practice* (edisi terbaru). CAST.

Miller, K. (2021). Social solidarity and resilience in education communities. *Educational Review, 73*(3), 350–366.

Morrison, B. (2020). Restorative justice in education: Transforming conflict into learning. *International Journal of Restorative Justice, 3*(2), 179–199.

Morrison, B. (2021). Restorative practice in schools: Building inclusive communities. *International Journal of Restorative Justice, 4*(2), 123–138.

Nucci, L. (2022). *Education in the moral domain* (edisi revisi). Cambridge University Press.

Nucci, L., & Narvaez, D. (2020). *Handbook of moral and character education* (2nd ed.). Routledge.

OECD. (2021). *21st-Century learners and well-being: Research and policy insights*. OECD Publishing.

Prastowo, A. (2021). *Merdeka Belajar: Orientasi baru pembelajaran berkarakter Pancasila*. Kencana.

Putnam, R. D. (2020). *Bowling alone: The collapse and revival of American community* (20th anniversary ed.). Simon & Schuster.

Quay, J., & Peters, J. (2020). Student voice in classroom rule-making: A democratic approach. *Cambridge Journal of Education, 50*(5), 613–631.

Rahmawati, F. (2022). Identitas sosial siswa dan implikasinya pada solidaritas kelas. *Jurnal Psikologi Pendidikan, 14*(1), 55–70.

REL Northwest. (2025). *Using behavior dashboards for equitable classroom decision-making*. Institute of Education Sciences.

Richardson, J. C., Maeda, Y., & Swan, K. (2020). Social presence in online learning: A meta-analysis of its relationship to satisfaction and performance. *Computers & Education, 144*, 103701.

Roorda, D. L., Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2021). Student-teacher relationships and engagement: A meta-analytic update. *Educational Psychology Review, 33*, 1007–1045.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101860.

Santrock, J. W. (2020). *Educational psychology* (7th ed.). McGraw-Hill.

Santrock, J. W. (2021). *Educational psychology* (7th ed.). McGraw-Hill.

Sari, R. (2022). Shared decision making dan kepatuhan aturan kelas di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Dasar Indonesia, 7*(1), 77–89.

Simonsen, B., & Myers, D. (2015). *Classwide positive behavior interventions and supports: A practitioner's guide to proactive classroom management*. Guilford Press.

Stoll, L. (2020). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Open University Press.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2021). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change, 22*(2), 145–162.

Sugai, G., & Simonsen, B. (2020). *Supporting and responding to behavior: Evidence-based classroom strategies for teachers* (edisi terbaru). Center on PBIS.

Suryadi, D. (2023). Solidaritas sosial di sekolah berbasis gotong royong. *Jurnal Sosiologi Pendidikan Indonesia, 8*(2), 133–149.

Suryani, N. (2022). Nilai gotong royong dalam membangun solidaritas sekolah. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan, 7*(1), 89–101.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (2020). *The social identity theory of intergroup behavior*. Routledge.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (2020). *The social identity theory of intergroup behavior* (edisi reprint). *Psychology of Intergroup Relations*. Routledge.

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.

Tomlinson, C. A. (2021). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.

Tyler, T. R. (2021). *Why people cooperate: The role of procedural justice* (new ed.). Princeton University Press.

Tyler, T. R. (2021). *Why people cooperate: The role of procedural justice* (edisi baru). Princeton University Press.

UNESCO. (2021). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO Publishing.

United Nations. (2021). *The sustainable development goals report 2021*. United Nations Publications.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2020). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning (pembaruan tematik). *Teaching and Teacher Education, 96*, 103–127.

Wang, M. T., Degol, J. L., & Henry, D. A. (2020). An integrative development-in-context model for children's engagement in learning. *Educational Psychologist, 55*(2), 80–98.

Wiryanto. (2022). Tepasalira sebagai basis kearifan lokal untuk pendidikan karakter: Implikasi bagi mediasi konflik di sekolah. *Jurnal Pendidikan Karakter, 12*(1), 55–70.

Yukl, G., & Gardner, W. L. (2020). Leadership in organizations: Current practices and future prospects. *Leadership Quarterly, 31*(6), 101379.

Zhao, Y. (2022). Digital collaboration in education: Potentials and pitfalls. *Journal of Educational Technology, 39*(4), 477–493.

Zinsser, K. M., Weissberg, R. P., Domitrovich, C. E., & Dusenbury, L. (2021). Social and emotional learning in elementary classrooms: A practical framework for reflection and improvement. *School Psychology Review, 50*(3), 311–325.

BAB VIII
INOVASI DALAM PENGELOLAAN KELAS

A. Penggunaan Teknologi Digital

1. Landasan Teoretis dan Peran Teknologi Digital dalam Pendidikan Modern

Transformasi pendidikan di era digital ditandai oleh kehadiran teknologi yang semakin integral dalam proses pembelajaran. Perubahan ini tidak hanya bersifat teknis, tetapi juga epistemologis, karena memengaruhi cara guru dan siswa memaknai pengetahuan serta mengonstruksi pengalaman belajar. Teori *constructivism* menegaskan bahwa siswa membangun pengetahuan melalui interaksi aktif dengan lingkungannya, sehingga media digital seperti *Learning Management System* (LMS), *electronic-Lembar Kerja Peserta Didik* (e-LKPD), dan multimedia interaktif menjadi sarana yang memperluas ruang interaksi tersebut (Jonassen, 2020). Lebih jauh, teori *connectivism* yang diperkenalkan oleh Siemens (2020) menggarisbawahi bahwa pengetahuan kini tersebar dalam jejaring digital, sehingga keberhasilan belajar tidak lagi semata-mata ditentukan oleh apa yang diketahui individu, melainkan oleh kemampuan mengakses dan menghubungkan sumber informasi secara kritis.

Kerangka TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) mempertegas pentingnya integrasi teknologi, pedagogi, dan konten dalam praktik pembelajaran. Guru tidak cukup hanya menguasai teknologi, tetapi perlu mampu memadukannya dengan strategi instruksional dan substansi materi agar menghasilkan pembelajaran bermakna (Mishra & Koehler, 2021). Relevansi kerangka ini semakin nyata di Indonesia ketika kebijakan *Merdeka Belajar* menekankan fleksibilitas, diferensiasi, dan pemanfaatan teknologi digital sebagai sarana memperluas akses dan kualitas pembelajaran (Kemendikbudristek, 2022).

Konsep inklusivitas juga semakin menguat dalam wacana penggunaan teknologi pendidikan. Prinsip *Universal Design for Learning* (UDL) menunjukkan bahwa media digital dapat membuka kesempatan belajar yang lebih luas bagi peserta didik dengan kebutuhan beragam, misalnya melalui fitur teks ke suara, video interaktif, atau kuis daring yang adaptif (Al-Azawei et al., 2021). Keberagaman gaya belajar, kondisi fisik, maupun latar belakang sosial ekonomi siswa dapat diakomodasi dengan lebih baik ketika teknologi digunakan secara strategis.

Integrasi teknologi digital juga sejalan dengan tuntutan abad ke-21 yang menekankan kompetensi berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, dan komunikasi. Penggunaan LMS memungkinkan guru mengorganisasi materi, memberikan umpan balik, dan memantau perkembangan siswa secara real-time (Richardson et al., 2020). Sementara itu, *e-LKPD* membantu membangun kemandirian belajar karena menyediakan ruang eksplorasi, latihan, dan refleksi mandiri (Risal et al., 2022). Multimedia interaktif, yang menggabungkan teks, suara, animasi, dan simulasi, memfasilitasi pembelajaran kontekstual dan mendalam, terutama pada materi yang abstrak atau kompleks (Mayer, 2021).

Sejalan dengan itu, penelitian menunjukkan bahwa penggunaan teknologi digital meningkatkan motivasi intrinsik siswa ketika dirancang sesuai prinsip *self-determination theory* yang menekankan kebutuhan akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan sosial (Ryan & Deci, 2020). Misalnya, fitur diskusi di LMS mendorong interaksi sejawat, sementara multimedia interaktif memberikan pengalaman belajar yang menantang sekaligus menyenangkan. Hal ini memperkuat pandangan bahwa teknologi digital bukan hanya alat bantu, tetapi juga katalisator perubahan paradigma pembelajaran.

Penerapan teknologi digital juga perlu dikaitkan dengan aspek keadilan sosial. Ketidaksetaraan akses internet dan perangkat digital dapat menimbulkan kesenjangan baru dalam dunia pendidikan. Oleh karena itu, literatur mutakhir menekankan pentingnya strategi *digital equity*, yaitu

upaya memastikan semua siswa memiliki kesempatan yang setara untuk mengakses dan memanfaatkan teknologi (Livingstone & Stoilova, 2021). Guru dan sekolah berperan penting dalam menjembatani disparitas ini melalui kebijakan subsidi kuota, penyediaan perangkat pinjaman, atau pembelajaran hibrid yang adaptif.

Peran guru dalam era digital bukan hanya sebagai penyampai informasi, melainkan juga sebagai fasilitator, mediator, dan kurator konten. Kemampuan guru untuk menyeleksi aplikasi LMS yang sesuai, merancang *e-LKPD* berbasis kompetensi, dan menciptakan multimedia interaktif yang relevan sangat menentukan kualitas implementasi teknologi (Fullan, 2020). Kompetensi ini perlu terus diperkuat melalui *professional learning community* yang memungkinkan guru berbagi praktik baik dan merefleksikan pengalaman (Stoll et al., 2021).

Kerangka kebijakan internasional turut memberikan arah. UNESCO (2021) menekankan bahwa pendidikan berkelanjutan harus mengintegrasikan teknologi digital bukan hanya untuk meningkatkan hasil belajar, tetapi juga untuk menumbuhkan kesadaran global, keberlanjutan lingkungan, dan tanggung jawab sosial. Dalam konteks Indonesia, hal ini selaras dengan visi *Profil Pelajar Pancasila* yang menempatkan nilai gotong royong, kemandirian, dan nalar kritis sebagai fondasi utama.

Kekuatan teori dan kebijakan ini menunjukkan bahwa penggunaan teknologi digital di kelas tidak bisa dipandang sebagai pilihan tambahan, melainkan kebutuhan strategis. LMS, *e-LKPD*, dan multimedia interaktif memiliki potensi besar untuk mengubah cara siswa belajar, cara guru mengajar, dan cara sekolah membangun ekosistem pembelajaran yang lebih adil, demokratis, dan berkelanjutan. Oleh karena itu, integrasi teknologi digital perlu diposisikan sebagai bagian dari transformasi pendidikan yang menuntut visi, komitmen, serta keberanian untuk merancang ulang paradigma belajar.

2. Implementasi LMS, e-LKPD, dan Multimedia Interaktif dalam Praktik Pembelajaran

Perubahan lanskap pendidikan mendorong sekolah dan perguruan tinggi untuk menempatkan teknologi digital sebagai bagian integral dari ekosistem pembelajaran. Implementasi *Learning Management System* (LMS), *electronic-Lembar Kerja Peserta Didik* (e-LKPD), serta multimedia interaktif bukan hanya memperluas akses informasi, tetapi juga mengubah dinamika pedagogi. Pemanfaatan teknologi ini menghadirkan peluang bagi guru untuk mendesain pengalaman belajar yang lebih partisipatif, adaptif, dan berbasis kebutuhan siswa.

LMS pada praktiknya berfungsi sebagai pusat kendali kegiatan belajar. Guru dapat mengunggah materi, mendistribusikan tugas, mengatur jadwal, memberikan umpan balik, hingga memantau ketercapaian belajar secara sistematis. Fitur *analytics* pada LMS membantu guru memahami kecenderungan partisipasi siswa, pola akses materi, maupun tingkat penyelesaian tugas (Al-Samarraie et al., 2022). Analisis data ini memberikan dasar bagi guru untuk menyesuaikan strategi pembelajaran, misalnya dengan memberikan penguatan tambahan bagi siswa yang cenderung pasif atau memperkaya materi bagi siswa yang memiliki progres lebih cepat.

Penerapan LMS juga mendorong terciptanya interaksi dua arah antara guru dan siswa. Forum diskusi, ruang *chat*, maupun kolaborasi melalui *breakout room* virtual memperkuat komunikasi sejawat. Interaksi ini berkontribusi pada pembelajaran sosial, sesuai dengan perspektif Vygotsky bahwa proses belajar terjadi dalam zona perkembangan proksimal melalui kolaborasi (Daniels, 2021). Siswa yang lebih kompeten dapat membantu temannya, sementara guru bertindak sebagai fasilitator yang mengarahkan interaksi agar tetap fokus pada tujuan pembelajaran.

Selain LMS, *e-LKPD* menjadi instrumen penting dalam mengembangkan kemandirian belajar. Berbeda dengan lembar kerja konvensional, *e-LKPD* memadukan teks, gambar, video, dan tautan

interaktif yang memungkinkan siswa mengeksplorasi materi secara mendalam. Desain berbasis *problem-based learning* dalam *e-LKPD* membantu siswa mengaitkan konsep abstrak dengan situasi nyata, sehingga meningkatkan keterampilan berpikir kritis dan pemecahan masalah (Sari & Putra, 2023). Selain itu, *e-LKPD* dapat disesuaikan dengan tingkat kemampuan siswa, memungkinkan diferensiasi instruksional sesuai kebutuhan individu.

Penggunaan *e-LKPD* juga memberi peluang bagi guru untuk memberikan umpan balik formatif secara cepat. Misalnya, fitur kuis otomatis pada *e-LKPD* memungkinkan siswa memperoleh koreksi instan, sehingga proses refleksi dapat berlangsung segera setelah pengerjaan. Penelitian menunjukkan bahwa umpan balik cepat berkontribusi signifikan terhadap peningkatan hasil belajar, karena siswa dapat segera memperbaiki miskonsepsi (Hattie & Timperley, 2020). Guru yang memanfaatkan fitur ini mampu menciptakan siklus belajar yang lebih adaptif dan responsif.

Multimedia interaktif menjadi unsur penting dalam menjembatani materi yang abstrak agar lebih mudah dipahami. Animasi, simulasi, serta *augmented reality* memungkinkan siswa mengalami representasi visual dari konsep yang sulit dijelaskan secara verbal. Sebagai contoh, simulasi gerak planet atau reaksi kimia dalam multimedia interaktif membantu siswa memahami fenomena yang tidak bisa diamati secara langsung (Mayer, 2021). Keunggulan multimedia interaktif terletak pada kemampuannya menghadirkan pengalaman multisensoris yang memperkuat keterlibatan kognitif dan afektif siswa.

Implementasi multimedia interaktif juga mendorong peningkatan motivasi belajar. Siswa yang terlibat dalam aktivitas berbasis permainan edukatif (*gamification*) cenderung menunjukkan keterlibatan lebih tinggi karena pembelajaran terasa menantang sekaligus menyenangkan (Zainuddin et al., 2020). Prinsip *gamification* yang diterapkan pada multimedia interaktif, seperti pemberian poin, lencana, atau level, berfungsi sebagai *extrinsic motivator* yang secara perlahan mendorong berkembangnya motivasi intrinsik.

Keterhubungan antara LMS, *e-LKPD,* dan multimedia interaktif tampak dalam praktik pembelajaran terintegrasi. Guru dapat merancang alur pembelajaran di LMS, menyisipkan *e-LKPD* untuk latihan mandiri, serta menambahkan multimedia interaktif sebagai penguat konsep. Kombinasi ini menghadirkan *blended learning* yang memadukan keunggulan tatap muka dan digital. Studi terbaru menunjukkan bahwa model pembelajaran semacam ini meningkatkan keterlibatan kognitif siswa sekaligus memperkuat kolaborasi (Noroozi et al., 2023).

Implementasi teknologi digital juga memerlukan dukungan kompetensi guru. Guru dituntut tidak hanya menguasai perangkat teknis, tetapi juga memahami prinsip desain instruksional berbasis digital. Model ADDIE (*Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation*) sering digunakan sebagai kerangka dalam pengembangan *e-LKPD* maupun multimedia interaktif, karena membantu memastikan produk yang dihasilkan relevan dan efektif (Branch, 2020). Guru yang terbiasa menerapkan model ini lebih mampu menghasilkan bahan ajar digital yang terstruktur dan mudah diakses siswa.

Kolaborasi dengan orang tua dan komunitas juga menjadi faktor penting dalam implementasi teknologi pembelajaran. Orang tua dapat berperan mendampingi anak dalam penggunaan *e-LKPD,* sementara komunitas sekolah dapat menyediakan sarana berbagi praktik baik mengenai penggunaan LMS dan multimedia interaktif. Sinergi ini memperluas dukungan sosial bagi siswa, sesuai dengan teori modal sosial yang menekankan pentingnya jaringan dukungan dalam memperkuat hasil belajar (Putnam, 2020).

Pengalaman implementasi di beberapa sekolah menunjukkan bahwa integrasi LMS, *e-LKPD,* dan multimedia interaktif mampu menciptakan iklim kelas yang lebih partisipatif. Siswa tidak hanya menjadi penerima informasi, tetapi juga produsen pengetahuan melalui aktivitas berbagi konten, refleksi mandiri, maupun kolaborasi proyek. Guru berperan sebagai fasilitator yang mengorkestrasi alur pembelajaran, memastikan bahwa teknologi benar-benar mendukung pencapaian tujuan pendidikan.

2. Evaluasi, Tantangan, dan Arah Keberlanjutan Penggunaan Teknologi Digital

Keberhasilan penggunaan *Learning Management System* (LMS), *electronic-Lembar Kerja Peserta Didik* (e-LKPD), dan multimedia interaktif tidak hanya diukur dari tingkat adopsi, tetapi juga dari sejauh mana ketiganya berdampak pada mutu pembelajaran. Evaluasi perlu dilakukan secara sistematis agar integrasi teknologi digital tidak berhenti sebagai inovasi sesaat, melainkan menjadi praktik berkelanjutan yang konsisten meningkatkan kualitas belajar siswa.

Evaluasi efektivitas dapat menggunakan pendekatan formatif dan sumatif. Evaluasi formatif berfokus pada proses, seperti keaktifan siswa dalam forum LMS, ketepatan waktu dalam menyelesaikan *e-LKPD*, atau frekuensi penggunaan multimedia interaktif. Evaluasi sumatif mengukur hasil akhir, seperti peningkatan hasil belajar, keterampilan berpikir kritis, dan motivasi siswa (Black & Wiliam, 2020). Analisis data digital yang terekam dalam LMS menjadi sumber penting untuk menilai efektivitas ini, karena menyediakan informasi objektif tentang pola partisipasi siswa (Bond et al., 2021).

Aspek kualitas pengalaman belajar juga penting dinilai. Keterlibatan kognitif, afektif, dan sosial siswa dapat diamati melalui umpan balik reflektif, wawancara, maupun survei kepuasan. Studi menunjukkan bahwa siswa yang merasa teknologi memfasilitasi keterlibatan sosial dan kolaborasi menunjukkan peningkatan rasa memiliki terhadap kelas (Dabbagh & Fake, 2022). Hal ini menegaskan bahwa keberhasilan penggunaan teknologi digital tidak hanya terkait dengan capaian akademik, tetapi juga pembangunan iklim belajar yang sehat.

Namun, keberlanjutan pemanfaatan teknologi digital dihadapkan pada sejumlah tantangan. Pertama, kesenjangan digital masih menjadi masalah utama di Indonesia. Perbedaan akses terhadap perangkat, koneksi internet, dan literasi digital menyebabkan sebagian siswa tertinggal. Ketidaksetaraan ini mengancam prinsip keadilan pendidikan. Oleh karena

itu, strategi *digital equity* perlu diintegrasikan dalam kebijakan sekolah maupun nasional, misalnya melalui penyediaan subsidi perangkat, pemanfaatan sumber daya terbuka, atau kolaborasi dengan pihak swasta (Livingstone & Stoilova, 2021).

Tantangan kedua adalah kesiapan guru. Tidak semua pendidik memiliki kompetensi untuk merancang, mengelola, dan mengevaluasi penggunaan LMS, *e-LKPD*, maupun multimedia interaktif. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa pelatihan berkelanjutan dan dukungan komunitas profesional sangat berperan dalam meningkatkan kompetensi guru (Trust et al., 2020). Guru yang memiliki jejaring kolaboratif cenderung lebih percaya diri dan kreatif dalam menggunakan teknologi digital.

Tantangan ketiga adalah resistensi budaya terhadap perubahan. Sebagian siswa maupun orang tua masih memandang pembelajaran digital sebagai bentuk pengurangan interaksi tatap muka, sehingga menimbulkan keraguan terhadap efektivitasnya. Guru perlu melakukan pendekatan komunikasi yang inklusif untuk meyakinkan bahwa teknologi bukan pengganti, melainkan pelengkap pembelajaran tatap muka. Keseimbangan *blended learning* dapat menjadi solusi dengan tetap mempertahankan interaksi langsung sekaligus memanfaatkan keunggulan digital (Garrison & Vaughan, 2021).

Evaluasi keberlanjutan juga harus mencakup aspek etika dan keamanan. Penggunaan teknologi digital menghadirkan risiko terkait privasi data, penyalahgunaan akses, serta potensi distraksi akibat media sosial. Oleh karena itu, literasi digital yang mencakup kesadaran etika penggunaan teknologi perlu diintegrasikan ke dalam kurikulum. Siswa perlu dibekali pemahaman mengenai keamanan siber, hak cipta, serta etika komunikasi daring (Ribble, 2020).

Arah keberlanjutan penggunaan teknologi digital menuntut adanya dukungan kebijakan yang konsisten. Pemerintah melalui kebijakan *Merdeka Belajar* telah menekankan pentingnya digitalisasi pendidikan.

Keberhasilan implementasi memerlukan koordinasi antara sekolah, pemerintah daerah, dan kementerian, agar infrastruktur, kurikulum, serta program pengembangan kapasitas guru berjalan seiring (Kemendikbudristek, 2022). Selain itu, integrasi dengan agenda global seperti *Sustainable Development Goals* (SDGs) memberikan arah bahwa teknologi harus berkontribusi pada akses pendidikan yang merata dan berkualitas (UNESCO, 2021).

Strategi keberlanjutan juga mencakup inovasi berbasis riset. Pengembangan *e-LKPD* dan multimedia interaktif harus berbasis pada evaluasi empiris mengenai kebutuhan siswa dan efektivitas media. Kolaborasi antara perguruan tinggi, sekolah, dan industri teknologi pendidikan dapat menghasilkan produk yang relevan dan mudah diimplementasikan. Studi terbaru menunjukkan bahwa kolaborasi lintas sektor mempercepat lahirnya inovasi yang kontekstual (Holmes et al., 2021).

Penerapan keberlanjutan juga terkait dengan penguatan budaya reflektif di kalangan guru dan siswa. Guru perlu menjadikan evaluasi penggunaan teknologi sebagai bagian dari praktik profesional sehari-hari. Siswa pun perlu dilibatkan dalam proses refleksi, misalnya melalui *student voice* dalam menilai efektivitas LMS atau *e-LKPD* yang digunakan. Pendekatan partisipatif ini menciptakan rasa memiliki dan mendorong penggunaan teknologi yang lebih sesuai dengan kebutuhan nyata siswa (Cook-Sather, 2020).

Ke depan, pemanfaatan teknologi digital berpotensi semakin terintegrasi dengan kecerdasan buatan (*artificial intelligence*). LMS yang diperkaya dengan *learning analytics* akan mampu memberikan rekomendasi personal bagi setiap siswa. *Adaptive e-LKPD* dapat menyesuaikan tingkat kesulitan soal berdasarkan kemampuan siswa, sedangkan multimedia interaktif berbasis *virtual reality* akan membuka pengalaman belajar yang imersif. Potensi ini akan mengubah paradigma pembelajaran dari seragam menuju personalisasi (Ifenthaler & Yau, 2020).

Keseluruhan uraian menegaskan bahwa evaluasi, tantangan, dan arah keberlanjutan tidak dapat dipisahkan. LMS, *e-LKPD*, dan multimedia interaktif akan terus relevan selama guru, sekolah, dan pemerintah bersedia melakukan refleksi, mengatasi hambatan, serta merancang strategi jangka panjang. Integrasi teknologi digital dalam pembelajaran pada akhirnya bukan sekadar tren, melainkan fondasi transformasi pendidikan yang menyiapkan generasi muda untuk menghadapi tantangan abad ke-21 dengan keterampilan kritis, kreatif, kolaboratif, dan adaptif.

Integrasi teknologi digital dalam pendidikan modern terbukti menghadirkan transformasi epistemologis maupun pedagogis yang mendalam. Landasan teoretis seperti *constructivism*, *connectivism*, dan kerangka TPACK menegaskan bahwa penggunaan *Learning Management System* (LMS), *electronic-Lembar Kerja Peserta Didik* (e-LKPD), dan multimedia interaktif bukan sekadar sarana teknis, tetapi katalisator perubahan paradigma belajar. Perspektif *Universal Design for Learning* memperkuat gagasan bahwa keberagaman peserta didik dapat terlayani lebih adil ketika media digital dirancang adaptif. Kebijakan nasional seperti *Merdeka Belajar* dan visi *Profil Pelajar Pancasila* memberikan arah strategis bahwa digitalisasi pendidikan harus sejalan dengan pembentukan karakter, penguatan literasi, dan penumbuhan kompetensi abad ke-21. Dengan demikian, pemanfaatan teknologi digital memiliki fondasi konseptual dan normatif yang kuat untuk diimplementasikan secara sistematis.

Implementasi LMS, *e-LKPD*, dan multimedia interaktif memperlihatkan praktik konkret bagaimana teori terwujud dalam proses pembelajaran. LMS berfungsi sebagai pusat manajemen kegiatan belajar yang memungkinkan personalisasi, interaksi sosial, serta analisis berbasis data. *e-LKPD* menghadirkan instrumen latihan mandiri yang lebih kontekstual, mendorong keterampilan berpikir kritis, serta memungkinkan guru memberi umpan balik cepat. Multimedia interaktif melengkapi pengalaman multisensoris yang memperkuat pemahaman konsep abstrak,

sekaligus meningkatkan motivasi belajar melalui *gamification*. Integrasi ketiganya dalam model *blended learning* menciptakan pembelajaran yang adaptif, kolaboratif, dan partisipatif. Peran guru menjadi sangat penting sebagai fasilitator, mediator, sekaligus kurator konten, sementara keterlibatan orang tua dan komunitas memperluas dukungan sosial untuk keberhasilan siswa.

Keberlanjutan penggunaan teknologi digital menuntut evaluasi berkelanjutan, penguatan kapasitas guru, dan kebijakan yang konsisten. Evaluasi formatif dan sumatif memastikan bahwa teknologi benar-benar berdampak pada hasil belajar dan iklim kelas, sementara refleksi partisipatif melibatkan suara siswa sebagai bentuk kepemilikan bersama. Tantangan kesenjangan digital, resistensi budaya, serta isu etika dan keamanan memerlukan strategi komprehensif berbasis prinsip *digital equity*. Ke depan, integrasi dengan kecerdasan buatan dan *learning analytics* membuka peluang personalisasi pembelajaran yang lebih imersif. Oleh karena itu, keberhasilan integrasi LMS, *e-LKPD*, dan multimedia interaktif tidak hanya bergantung pada perangkat teknologi, tetapi pada komitmen ekosistem pendidikan untuk membangun budaya reflektif, adil, dan berkelanjutan.

B. Model Pembelajaran Inovatif: Flipped Classroom, Blended Learning, Project-Based Learning

1. Model *Flipped Classroom*

Perubahan paradigma pembelajaran abad ke-21 menuntut adanya inovasi yang mampu menyesuaikan diri dengan perkembangan teknologi digital, tuntutan keterampilan abad ke-21, serta kebutuhan peserta didik yang semakin beragam. Salah satu pendekatan yang memperoleh perhatian besar dalam literatur pendidikan mutakhir adalah *flipped classroom*. Model ini menawarkan transformasi mendasar pada struktur interaksi guru dan siswa, di mana aktivitas instruksional tradisional dialihkan keluar kelas melalui media digital, sementara kegiatan kelas difokuskan pada diskusi, kolaborasi, dan pemecahan masalah. Prinsip utamanya menekankan bahwa

waktu kelas lebih efektif dimanfaatkan untuk aktivitas berorientasi keterampilan tingkat tinggi seperti analisis, evaluasi, dan kreasi (Bergmann & Sams, 2019).

Konsep *flipped classroom* berakar pada teori *constructivism* dan *active learning*, yang menempatkan siswa sebagai subjek aktif dalam proses belajar. Siswa diharapkan terlebih dahulu mempelajari materi dasar melalui video, podcast, atau bahan digital lainnya sebelum pertemuan tatap muka. Proses ini memungkinkan waktu kelas digunakan untuk memperdalam pemahaman melalui dialog interaktif, studi kasus, maupun kerja kelompok. Sejalan dengan pandangan Vygotsky mengenai *zone of proximal development*, kehadiran guru dalam kelas berfungsi sebagai fasilitator yang mendukung eksplorasi konsep melalui bimbingan dan scaffolding yang tepat (Daniels, 2021).

Implementasi *flipped classroom* juga terkait erat dengan teori motivasi, khususnya *self-determination theory*. Siswa memperoleh otonomi dalam mengatur waktu dan strategi belajarnya saat mengakses materi secara mandiri, yang pada gilirannya meningkatkan motivasi intrinsik (Deci & Ryan, 2020). Otonomi tersebut diperkuat saat siswa hadir di kelas dan terlibat dalam kegiatan kolaboratif yang memenuhi kebutuhan akan keterhubungan sosial dan kompetensi. Hal ini selaras dengan temuan penelitian terbaru yang menunjukkan bahwa *flipped classroom* meningkatkan motivasi belajar dan keterlibatan siswa dalam konteks pendidikan dasar maupun tinggi (Låg & Sæle, 2019).

Pergeseran peran guru dalam *flipped classroom* sangat signifikan. Guru tidak lagi menjadi satu-satunya sumber pengetahuan, melainkan menjadi fasilitator, mentor, dan desainer pengalaman belajar. Perubahan ini menuntut keterampilan baru, seperti kemampuan merancang konten digital yang menarik, mengelola interaksi kelas berbasis diskusi, serta menggunakan data pembelajaran untuk menyesuaikan instruksi. Studi yang dilakukan di beberapa sekolah dasar di Indonesia menunjukkan bahwa guru yang memanfaatkan *flipped classroom* berhasil menciptakan

iklim kelas yang lebih interaktif dan menumbuhkan rasa tanggung jawab siswa terhadap proses belajar mereka (Pratiwi & Maulana, 2022).

Kualitas materi pra-kelas menjadi salah satu faktor penentu keberhasilan *flipped classroom*. Video atau modul digital harus dirancang dengan memperhatikan prinsip *cognitive load theory* agar tidak membebani kapasitas memori siswa. Penggunaan visual yang sederhana, narasi yang jelas, dan durasi yang terukur terbukti lebih efektif dalam mendukung pemahaman dibandingkan konten yang kompleks dan panjang (Mayer, 2021). Guru yang mengintegrasikan elemen interaktif seperti kuis daring dalam materi pra-kelas juga dapat meningkatkan keterlibatan dan memastikan kesiapan siswa sebelum memasuki kelas.

Konteks sosial budaya turut memengaruhi penerapan *flipped classroom*. Di Indonesia, misalnya, keterbatasan akses internet dan perangkat digital menjadi tantangan nyata bagi sekolah di daerah terpencil. Namun, penelitian terbaru menunjukkan bahwa adaptasi lokal dapat dilakukan, seperti penggunaan perangkat sederhana, distribusi materi dalam bentuk *offline learning package*, atau pemanfaatan televisi edukasi sebagai alternatif (Rosyidah et al., 2021). Inovasi semacam ini menegaskan bahwa *flipped classroom* bukan model yang kaku, melainkan fleksibel dan dapat disesuaikan dengan kondisi siswa dan sekolah.

Kelebihan *flipped classroom* telah banyak didokumentasikan. Model ini meningkatkan keterlibatan aktif siswa, memperkuat kolaborasi, serta memberikan ruang lebih luas untuk diferensiasi instruksional. Guru dapat memfokuskan perhatian pada siswa yang membutuhkan bimbingan tambahan, sementara siswa yang lebih cepat memahami materi dapat diarahkan pada kegiatan yang lebih menantang. Studi longitudinal di beberapa universitas internasional menemukan bahwa mahasiswa dalam kelas *flipped* menunjukkan performa akademik yang lebih baik, peningkatan keterampilan komunikasi, dan kepuasan belajar yang lebih tinggi dibandingkan kelas tradisional (Lo & Hew, 2021).

Meski demikian, keterbatasan tetap ada. Salah satu kritik utama adalah risiko ketimpangan akses yang dapat memperlebar kesenjangan

antar siswa. Selain itu, jika siswa tidak disiplin mempelajari materi pra-kelas, proses belajar dalam kelas menjadi kurang efektif. Guru juga menghadapi beban tambahan dalam merancang materi digital berkualitas tinggi, yang memerlukan keterampilan teknis dan waktu yang tidak sedikit. Oleh sebab itu, keberhasilan *flipped classroom* membutuhkan dukungan institusional berupa pelatihan guru, penyediaan infrastruktur, serta kebijakan yang mendukung inovasi pedagogis (Han & Klein, 2019).

Relevansi *flipped classroom* semakin nyata ketika dikaitkan dengan pembelajaran abad ke-21. Model ini sejalan dengan tuntutan pengembangan *4C skills*—critical thinking, communication, collaboration, dan creativity. Aktivitas kelas yang berfokus pada diskusi dan proyek kolaboratif memberi ruang bagi siswa untuk mengasah keterampilan berpikir tingkat tinggi dan kemampuan interpersonal. Dalam konteks global, *flipped classroom* juga dipandang sebagai strategi untuk memperkuat *lifelong learning skills*, karena siswa terbiasa mengelola waktu, mengakses informasi, dan melakukan refleksi mandiri (Zainuddin et al., 2020).

Transformasi pendidikan pascapandemi COVID-19 turut mempercepat adopsi *flipped classroom*. Periode pembelajaran daring telah memperkenalkan guru dan siswa pada penggunaan masif teknologi digital, sehingga mempermudah transisi ke model hibrida seperti *flipped classroom*. Penelitian yang dilakukan pascapandemi menunjukkan bahwa siswa lebih siap menerima model ini karena sudah terbiasa belajar mandiri melalui media daring. Hal ini menegaskan bahwa *flipped classroom* bukan sekadar respons sementara, melainkan strategi berkelanjutan untuk meningkatkan kualitas pembelajaran di era digital (Tang et al., 2021).

2. Model *Blended Learning*

Transformasi pendidikan di era digital menghadirkan peluang besar bagi pengembangan pendekatan *blended learning*. Model ini mengintegrasikan pembelajaran tatap muka dengan aktivitas daring yang dirancang secara harmonis untuk menciptakan pengalaman belajar lebih

fleksibel, personal, dan efektif. Tidak sekadar kombinasi mekanis antara luring dan daring, *blended learning* memerlukan perencanaan instruksional yang matang agar kedua komponen saling melengkapi. Perspektif ini diperkuat oleh Garrison dan Vaughan (2021) yang menekankan bahwa *blended learning* adalah proses rekonstruksi pedagogis yang menempatkan teknologi sebagai sarana memperluas interaksi dan partisipasi siswa.

Kekuatan *blended learning* terletak pada kemampuannya menjawab kebutuhan pembelajaran yang beragam. Siswa dengan gaya belajar visual dapat memanfaatkan multimedia daring, sementara siswa yang membutuhkan bimbingan intensif memperoleh manfaat dari sesi tatap muka. Model ini sekaligus memungkinkan penerapan prinsip diferensiasi instruksional, di mana guru dapat menyediakan jalur belajar alternatif sesuai profil siswa. Temuan Bond et al. (2021) menunjukkan bahwa diferensiasi berbasis *blended learning* meningkatkan keterlibatan kognitif, motivasi intrinsik, dan prestasi akademik secara signifikan.

Efektivitas *blended learning* juga dapat dijelaskan melalui teori *community of inquiry* yang menekankan tiga elemen utama: *cognitive presence*, *social presence*, dan *teaching presence*. Melalui forum diskusi daring, siswa dapat mengembangkan *cognitive presence* dengan mengeksplorasi ide secara mandiri. Tatap muka memperkuat *social presence* melalui interaksi langsung, sedangkan peran guru sebagai fasilitator memastikan *teaching presence* tetap konsisten di kedua ranah. Penelitian terbaru mengonfirmasi bahwa keseimbangan ketiga elemen ini sangat menentukan kualitas pengalaman belajar dalam konteks *blended learning* (Stenbom, 2020).

Integrasi teknologi dalam *blended learning* menghadirkan fleksibilitas waktu dan ruang. Siswa dapat mengakses materi pembelajaran kapan saja, memungkinkan pengulangan mandiri sesuai kebutuhan. Hal ini sejalan dengan konsep *self-regulated learning*, di mana siswa didorong untuk mengatur strategi belajar, memonitor capaian, serta melakukan

refleksi. Deci dan Ryan (2020) menegaskan bahwa kebebasan semacam ini meningkatkan otonomi belajar dan memperkuat motivasi intrinsik. Guru berperan sebagai pengarah yang menyiapkan instruksi berbasis data hasil analitik dari *Learning Management System* (LMS) untuk menyesuaikan pembelajaran dengan kebutuhan siswa.

Implementasi *blended learning* di Indonesia menunjukkan hasil yang menjanjikan, terutama setelah masa pandemi COVID-19 yang mempercepat adaptasi digital. Studi yang dilakukan oleh Sari dan Nugroho (2022) di sekolah dasar menunjukkan bahwa siswa yang belajar melalui pendekatan *blended* menunjukkan peningkatan kemandirian belajar dan keterampilan berpikir kritis. Guru melaporkan bahwa waktu tatap muka dapat difokuskan pada pendalaman materi, sedangkan aktivitas daring lebih efektif untuk latihan mandiri dan evaluasi formatif. Praktik ini sejalan dengan kebijakan *Merdeka Belajar* yang mendorong fleksibilitas dan personalisasi pembelajaran.

Aspek penting lain dari *blended learning* adalah peran kolaborasi. Lingkungan daring memungkinkan siswa berdiskusi melalui forum atau kolaborasi proyek digital, sementara kelas tatap muka menjadi ruang untuk refleksi dan klarifikasi. Perpaduan ini mengembangkan keterampilan komunikasi, kerja tim, serta literasi digital. Hasil penelitian di tingkat internasional menunjukkan bahwa siswa yang terbiasa belajar dalam lingkungan *blended* memiliki kompetensi abad ke-21 lebih baik, termasuk kreativitas dan kemampuan problem solving (Boelens et al., 2020).

Kualitas *blended learning* sangat bergantung pada desain instruksional yang sistematis. Guru perlu memanfaatkan model desain seperti ADDIE atau SAM untuk merencanakan integrasi antara konten daring dan luring. Prinsip *constructive alignment* sebagaimana dijelaskan Biggs (2021) menekankan bahwa tujuan pembelajaran, aktivitas, dan asesmen harus selaras agar pengalaman belajar tetap koheren. Evaluasi formatif berbasis kuis daring, refleksi mandiri, serta diskusi kelompok perlu dirancang untuk memperkuat pemahaman sebelum sesi tatap muka.

Tantangan utama *blended learning* terletak pada infrastruktur dan kesiapan sumber daya manusia. Akses internet yang belum merata di berbagai daerah Indonesia menyebabkan implementasi model ini tidak selalu berjalan mulus. Selain itu, guru dituntut memiliki keterampilan digital sekaligus pedagogis yang memadai agar mampu mendesain pengalaman belajar yang seimbang. Trust et al. (2020) menunjukkan bahwa keberhasilan *blended learning* sangat dipengaruhi oleh keberadaan *professional learning communities* yang membantu guru saling berbagi praktik terbaik dan solusi inovatif.

Isu etika dan keadilan juga perlu diperhatikan. Tidak semua siswa memiliki perangkat yang memadai atau dukungan lingkungan belajar yang kondusif di rumah. Strategi *digital equity* seperti penyediaan perangkat pinjaman, materi *offline*, atau pemanfaatan televisi edukasi menjadi solusi yang dapat menjembatani kesenjangan. Livingstone dan Stoilova (2021) menekankan bahwa pendidikan digital harus selalu diiringi upaya memperkecil ketimpangan agar manfaat *blended learning* dapat dirasakan secara merata.

Relevansi *blended learning* semakin jelas ketika dikaitkan dengan visi pendidikan masa depan. Model ini mendukung terwujudnya *lifelong learning* karena memberi pengalaman belajar yang adaptif dan fleksibel. Siswa terbiasa menggunakan sumber daya digital, mengatur ritme belajar, serta mengintegrasikan pengalaman formal dan informal. UNESCO (2021) menegaskan bahwa pendekatan *blended* merupakan kunci pencapaian tujuan pembangunan berkelanjutan di bidang pendidikan, terutama dalam menyiapkan generasi muda yang resilien, kreatif, dan mampu berkolaborasi lintas batas.

3. Model *Project-Based Learning* (PjBL)

Perubahan kebutuhan pendidikan abad ke-21 menekankan pentingnya keterampilan berpikir kritis, pemecahan masalah, kreativitas, komunikasi, serta kolaborasi. Model *Project-Based Learning* (PjBL) muncul sebagai pendekatan yang diyakini mampu mengintegrasikan

seluruh keterampilan tersebut ke dalam praktik pembelajaran yang autentik. Inti dari PjBL adalah penggunaan proyek sebagai kerangka utama pembelajaran, di mana siswa mempelajari konsep dan keterampilan melalui kegiatan yang menuntut eksplorasi, inkuiri, serta penciptaan produk nyata (Thomas, 2020). Model ini tidak hanya berfokus pada hasil akademik, melainkan juga pada pembentukan karakter dan kesiapan menghadapi tantangan dunia nyata.

Akar filosofis PjBL dapat ditelusuri dari gagasan John Dewey mengenai *experiential learning* yang menempatkan pengalaman langsung sebagai pusat proses belajar. Dewey menekankan bahwa pengetahuan akan lebih bermakna ketika diperoleh melalui interaksi dengan lingkungan dan penyelesaian masalah nyata (Dewey, 2019). Prinsip ini diperkuat oleh teori konstruktivisme yang menegaskan bahwa siswa membangun pengetahuannya secara aktif melalui keterlibatan dalam konteks yang relevan. Sejalan dengan itu, PjBL memosisikan guru sebagai fasilitator yang menyediakan kerangka proyek, sementara siswa diberi kebebasan untuk mengelola proses, mengambil keputusan, dan bertanggung jawab atas hasil kerja mereka (Kokotsaki et al., 2021).

Implementasi PjBL memiliki struktur yang sistematis. Secara umum, tahapan dimulai dari identifikasi pertanyaan atau masalah mendasar (*driving question*), perencanaan proyek, pelaksanaan kegiatan, pengumpulan informasi, hingga penyajian produk. Proses ini melatih siswa untuk mengembangkan *critical thinking* karena mereka harus menganalisis masalah, mengevaluasi informasi, serta merancang solusi yang kreatif. Selain itu, setiap tahap mendorong kolaborasi melalui kerja tim yang mengajarkan keterampilan komunikasi interpersonal, manajemen konflik, serta pembagian peran. Studi yang dilakukan oleh Guo et al. (2020) menunjukkan bahwa PjBL secara signifikan meningkatkan keterampilan kolaboratif dan kemampuan memecahkan masalah kompleks pada siswa sekolah menengah.

Kelebihan PjBL terletak pada kemampuannya menghubungkan pembelajaran dengan kehidupan nyata. Proyek yang dirancang

berdasarkan konteks lokal, seperti pengelolaan sampah, konservasi lingkungan, atau kewirausahaan berbasis komunitas, tidak hanya meningkatkan relevansi pembelajaran tetapi juga menumbuhkan kepedulian sosial. Dalam konteks Indonesia, penerapan PjBL yang mengangkat isu-isu lokal terbukti efektif dalam menanamkan nilai *Profil Pelajar Pancasila*, khususnya dimensi gotong royong, bernalar kritis, dan kreatif (Kemendikbudristek, 2022). Siswa tidak sekadar mempelajari teori, tetapi juga membangun solusi nyata yang bermanfaat bagi masyarakat.

Asesmen dalam PjBL menuntut pendekatan yang berbeda dari model tradisional. Guru tidak hanya menilai produk akhir, tetapi juga memantau proses kerja, keterlibatan siswa, serta kemampuan refleksi. Penggunaan rubrik penilaian yang mencakup aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik memungkinkan evaluasi yang lebih komprehensif (Larmer et al., 2021). Selain itu, asesmen formatif melalui *peer assessment* dan *self-assessment* memberi kesempatan bagi siswa untuk mengembangkan kesadaran metakognitif dan meningkatkan kualitas karyanya. Pendekatan ini mendukung prinsip bahwa pembelajaran bukan hanya soal hasil, melainkan proses yang membentuk kompetensi jangka panjang.

Penerapan PjBL juga berkontribusi signifikan terhadap pengembangan literasi digital. Proyek yang melibatkan riset daring, penggunaan aplikasi kolaboratif, maupun pembuatan konten digital memperkuat keterampilan teknologi yang relevan dengan kebutuhan abad ke-21. Penelitian yang dilakukan oleh Krajcik dan Shin (2021) menegaskan bahwa integrasi teknologi dalam PjBL membantu siswa tidak hanya sebagai konsumen informasi, tetapi juga sebagai produsen pengetahuan yang mampu memanfaatkan teknologi untuk berinovasi. Hal ini menjadi penting di tengah transformasi digital global yang menuntut kesiapan generasi muda menghadapi dinamika dunia kerja.

Meski memiliki banyak kelebihan, penerapan PjBL tidak lepas dari tantangan. Waktu yang diperlukan relatif lebih panjang dibandingkan model tradisional, sehingga membutuhkan perencanaan kurikulum yang

fleksibel. Guru juga dituntut memiliki keterampilan manajemen kelas dan bimbingan proyek yang kuat. Hambatan lain yang muncul adalah kesenjangan sumber daya, terutama di sekolah-sekolah dengan fasilitas terbatas. Namun, berbagai penelitian menunjukkan bahwa keterbatasan dapat diatasi melalui kreativitas guru dalam merancang proyek yang sederhana namun tetap bermakna, seperti pemanfaatan bahan lokal atau kolaborasi dengan komunitas sekitar (Rahmawati & Yulianto, 2021).

Konteks budaya turut memengaruhi keberhasilan PjBL. Budaya belajar yang masih berorientasi pada guru dapat menjadi tantangan dalam memberikan ruang otonomi kepada siswa. Oleh karena itu, diperlukan strategi transisi yang memperkenalkan siswa secara bertahap pada model belajar mandiri dan kolaboratif. Selain itu, dukungan kebijakan sekolah dan keterlibatan orang tua menjadi faktor kunci. Lingkungan belajar yang mendukung memberikan legitimasi bagi siswa untuk bereksperimen, mengambil risiko intelektual, dan belajar dari kegagalan, sebagaimana ditekankan dalam pendekatan *growth mindset* (Dweck, 2020).

PjBL juga terbukti berkontribusi pada pengembangan kompetensi global dan kesadaran multikultural. Proyek yang melibatkan tema lintas budaya, kolaborasi antar sekolah, atau pertukaran virtual memberi kesempatan bagi siswa untuk memahami keragaman perspektif. Hal ini mendukung tujuan pendidikan yang tidak hanya menghasilkan individu berpengetahuan, tetapi juga warga dunia yang empatik dan toleran. UNESCO (2021) menegaskan bahwa pembelajaran berbasis proyek memiliki potensi besar untuk memperkuat pendidikan berkelanjutan dan membangun solidaritas global.

Efektivitas PjBL semakin jelas ketika dikaitkan dengan capaian akademik. Walaupun fokus utamanya pada keterampilan abad ke-21, berbagai studi menunjukkan bahwa siswa dalam kelas PjBL juga menunjukkan peningkatan pemahaman konseptual yang lebih mendalam. Hal ini terjadi karena siswa mengalami proses belajar yang kontekstual dan bermakna, sehingga pengetahuan lebih mudah ditransfer ke situasi baru.

Misalnya, penelitian oleh Chu et al. (2021) menemukan bahwa siswa yang belajar melalui PjBL memperoleh capaian akademik lebih tinggi dalam mata pelajaran sains dibandingkan dengan pendekatan tradisional.

Transformasi pendidikan abad ke-21 menuntut model pembelajaran yang inovatif, adaptif, dan selaras dengan perkembangan teknologi serta kebutuhan kompetensi global. *Flipped classroom* menegaskan pentingnya rekonstruksi peran guru dan siswa melalui pergeseran aktivitas instruksional ke luar kelas sehingga waktu tatap muka dapat digunakan untuk kolaborasi, diskusi, dan pemecahan masalah tingkat tinggi. Model ini membangun otonomi belajar sekaligus memperkuat motivasi intrinsik, sejalan dengan prinsip *self-determination theory*. Hasil riset menunjukkan bahwa *flipped classroom* meningkatkan keterlibatan, kolaborasi, dan tanggung jawab belajar siswa, meskipun menuntut kesiapan infrastruktur digital, materi yang dirancang sesuai teori beban kognitif, serta dukungan institusional bagi guru.

Blended learning melengkapi paradigma tersebut dengan menghadirkan integrasi seimbang antara pembelajaran tatap muka dan daring, bukan sebagai gabungan mekanis, tetapi sebagai desain pedagogis yang saling melengkapi. Teori *community of inquiry* menjelaskan bahwa kualitas *blended learning* ditentukan oleh kehadiran kognitif, sosial, dan instruksional yang terjalin baik di ruang virtual maupun fisik. Fleksibilitas model ini memungkinkan personalisasi dan diferensiasi instruksional, mendukung kemandirian belajar, serta mengembangkan keterampilan kolaboratif dan literasi digital. Meskipun tantangan berupa kesenjangan akses, kesiapan guru, dan isu kesetaraan masih muncul, penelitian menegaskan bahwa *blended learning* mampu meningkatkan prestasi akademik, keterampilan abad ke-21, serta sejalan dengan agenda *Merdeka Belajar* yang menekankan fleksibilitas dan relevansi pembelajaran.

Project-Based Learning melengkapi dua model sebelumnya dengan fokus pada pembelajaran kontekstual berbasis proyek nyata. Prinsip *experiential learning* dan konstruktivisme menjadi dasar yang

menempatkan siswa sebagai aktor utama dalam menemukan, mengeksplorasi, dan menciptakan solusi atas masalah autentik. Proses sistematis PjBL mendorong keterampilan berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, serta komunikasi, sekaligus menanamkan nilai gotong royong, empati, dan kepedulian sosial sesuai *Profil Pelajar Pancasila*. Tantangan berupa kebutuhan waktu lebih panjang, manajemen proyek, dan kesenjangan sumber daya tetap ada, namun dapat diatasi melalui kreativitas guru, dukungan komunitas, dan asesmen autentik berbasis proses serta produk. Pada akhirnya, ketiga model ini—*flipped classroom*, *blended learning*, dan *project-based learning*—mewakili arah pembelajaran inovatif yang tidak hanya meningkatkan capaian akademik, tetapi juga membentuk generasi pembelajar sepanjang hayat yang resilien, inklusif, dan siap menghadapi dinamika global.

C. Integrasi Permainan Edukatif (Gamifikasi) Dalam Kelas

1. Landasan Konseptual, Rasional Pedagogis, dan Prinsip Desain *Gamification* di Kelas

Pemahaman *gamification* berangkat dari gagasan bahwa mekanika, dinamika, dan estetika permainan dapat "dikontekstualisasikan" untuk memperkuat motivasi, kelekatan, serta kualitas partisipasi akademik. Distingsi penting perlu ditegaskan antara *gamification* dan *game-based learning*: yang pertama meminjam unsur permainan untuk memperkaya pengalaman instruksional yang sudah ada, sedangkan yang kedua menjadikan permainan sebagai medium utama penyampaian konten. Rasional pedagogis *gamification* bersandar pada teori motivasi kontemporer, terutama *self-determination theory* yang menempatkan kebutuhan psikologis otonomi, kompetensi, dan keterhubungan sebagai prasyarat tumbuhnya motivasi intrinsik (Deci & Ryan, 2020; Ryan & Deci, 2020). Ketika desain kelas menghadirkan *choice*, jalur kemajuan yang jelas, serta pengalaman kolaboratif yang bermakna, ketiga kebutuhan tersebut terpenuhi dan partisipasi belajar meningkat secara lebih berkelanjutan.

Kerangka *Universal Design for Learning* (UDL) memperkaya fondasi desain melalui tiga prinsip: representasi multipel, aksi–ekspresi multipel, serta *engagement* multipel (CAST, 2020; Meyer, Rose, & Gordon, 2019). Unsur *gamification* seperti *quest* diferensiasi, *branching paths*, *power-ups* metakognitif, dan *toolkit* akses (misalnya *closed caption* atau *text-to-speech*) memungkinkan siswa menavigasi tantangan sesuai profil kebutuhan, seraya menuju standar kinerja yang sama. Perspektif keadilan sosial memberi pagar etis agar *gamification* tidak jatuh pada kompetisi yang menyingkirkan suara marjinal; keadilan prosedural dan distributif perlu diperiksa melalui aturan jelas, penilaian transparan, serta distribusi umpan balik yang setara (Tyler, 2021; Adams, 2019).

Riset iklim psikologis menegaskan bahwa *psychological safety* menjadi prasyarat bagi partisipasi yang berani bereksperimen, bertanya, dan mengakui kekeliruan. Unsur permainan seperti *low-stakes retries*, *boss battle* formatif, atau *safe sandbox* bagi uji gagasan dapat memelihara keberanian intelektual tatkala norma kelas menormalisasi status "*not yet*" alih-alih "gagal" (Edmondson & Lei, 2021). Ketika budaya kelas mempraktikkan apresiasi terhadap *productive struggle* dan *iterative improvement*, siswa cenderung bertahan pada tugas kognitif menantang sekaligus mengembangkan *growth mindset*.

Penilaian formatif berposisi sebagai "mesin makna" *gamification*. Umpan balik spesifik terhadap strategi — bukan label personal — terbukti meningkatkan efikasi diri, memperjelas kriteria sukses, serta memperkuat ketekunan (Hattie & Timperley, 2019; Brookhart, 2020). Pemetaan rubrik dua dimensi yang menilai kedalaman konten dan kualitas proses kolaborasi menjaga agar penghargaan (misalnya *badges* atau *achievement points*) tidak mentransformasikan belajar menjadi sekadar perburuan angka. Temuan meta-analitik terbaru tentang pujian spesifik menunjukkan asosiasi yang konsisten antara *specific praise* dan *engagement* siswa, yang relevan ketika *feedback loops* menjadi komponen inti mekanika permainan (Karlberg et al., 2024).

Konteks pascapandemi memperluas ekosistem *gamification* ke ruang *blended* dan *online*. Platform *learning management system* (*LMS*) menyediakan *leaderboard* berbasis misi, *release conditions* untuk *mastery*, *discussion quests*, serta *analytics* partisipasi yang memandu *adaptive nudges*. Kehadiran sosial (*social presence*) pada lingkungan daring berkorelasi positif terhadap kepuasan dan performa; *affective signaling*, kehangatan interaksi, serta kejelasan peran fasilitator memperkuat jalinan komunitas belajar yang menjadi "bahan bakar" *gamification* (Richardson, Maeda, & Swan, 2020). Penataan ritme *synchronous–asynchronous weaving* memungkinkan narasi permainan tetap mengalir meski peserta belajar pada tempo berbeda (Kim & Lim, 2022; OECD, 2021).

Kerangka kebijakan nasional menambah legitimasi pedagogis *gamification*. Visi *Profil Pelajar Pancasila* menekankan gotong royong, bernalar kritis, kreatif, dan kemandirian; narasi permainan berbasis proyek sosial, *co-op quests*, serta *peer tutoring* sengaja menumbuhkan solidaritas, empati, dan kepedulian (Kemendikbudristek, 2022; Prastowo, 2021). Integrasi nilai budaya lokal — seperti gotong royong, musyawarah, dan *tepasalira* — dapat diterjemahkan menjadi protokol *party roles* (fasilitator, pencatat, *equity monitor*) serta ritus *debrief* yang menegaskan dimensi moral kolaborasi (Ladson-Billings, 2021; Wiryanto, 2022).

Prinsip desain yang sehat menuntut kehati-hatian agar *gamification* tidak memicu efek samping tak diinginkan. *Leaderboards* tunggal berisiko melanggengkan hierarki dan mematikan partisipasi anggota yang tertinggal; desain yang lebih adil memanfaatkan *team-based goals*, *personal best metrics*, serta *leveling* berbasis perbaikan relatif. Mekanika "*streaks*" yang terlalu kaku berpotensi menghukum siswa yang akses digitalnya terbatas; substitusi melalui *grace periods* dan *catch-up missions* menjaga keadilan (CAST, 2020; Tyler, 2021). Perspektif *data-ethics* pada *LMS analytics* perlu diperjelas agar metrik partisipasi tidak disalahartikan sebagai indikator tunggal pemahaman konseptual (REL Northwest, 2025).

Jalur implementasi yang terencana membantu menghindari "*pointsification*" — fenomena ketika pemberian poin sekadar menempel

tanpa makna instruksional. Narasi tematik (*class lore*), *quest* yang menyatu dengan *learning objectives*, serta *artifact* yang dinilai autentik menjadi tumpuan integritas akademik *gamification*. Di titik ini, permainan bukan dekorasi, melainkan struktur pengalaman yang memandu atensi, memberi umpan balik kaya, dan menumbuhkan rasa memiliki terhadap tujuan belajar (Brookhart, 2020; Hattie & Timperley, 2019).

2. Strategi Implementasi: Perencanaan Kurikuler, Orkestrasi Kelas, *Tech Stack*, dan Asesmen Berbasis Bukti

Pemetaan kurikulum menjadi langkah pertama agar *gamification* mengakar pada *intended learning outcomes*. Guru menyusun *backward design* yang mengaitkan *quest line* ke kompetensi inti, indikator performa, dan artefak penilaian. Narasi dipilih bukan karena "menarik", melainkan karena memberi alasan epistemik bagi pengumpulan bukti, penyusunan argumen, serta pembuatan produk. Praktik *co-design* terbatas, misalnya meminta siswa mengusulkan *side quests* terkait minat, memperkuat otonomi dan relevansi (Deci & Ryan, 2020; Tomlinson, 2021).

Orkestrasi kelas mengandalkan norma diskursus yang eksplisit. Kalimat pemandu seperti "Saya setuju karena…", "Bukti yang kita miliki menunjukkan…", atau "Pertanyaan klarifikasi saya…" berfungsi sebagai *sentence frames* agar perbedaan pendapat tetap berbasis bukti dan beradab (Meyer, Rose, & Gordon, 2019; Brookhart, 2020). Keberanian mencoba strategi baru dipayungi oleh *psychological safety* melalui ritual *check-in* singkat, *traffic-light self-assessment*, dan *retrospective circles* selepas *boss battle* (Edmondson & Lei, 2021). Ketika emosi belajar diakui secara sah, siswa lebih siap mengelola *frustration* dan *cognitive load* pada momen menanjak.

Ekosistem teknologi menentukan keluwesan *gamification*. *Learning management system* menyediakan *conditional release*, *rubrics*, *discussion boards*, serta *gradebook* berbasis kategori *quest*. Aplikasi e-LKPD interaktif (lembar kerja digital) memfasilitasi *branching scenarios* dan *instant feedback*; sementara *multimedia* interaktif menyalurkan *dual*

coding yang memperkaya representasi konsep (CAST, 2020; Al-Azawei, Serenelli, & Lundqvist, 2021). Integrasi *analytics* yang etis memungkinkan *nudging* berbasis bukti: pengingat *quest* yang terlewat, rekomendasi *tutorial* remedial, atau ajakan *peer review* pada titik kritis (REL Northwest, 2025; Ifenthaler & Yau, 2020).

Asesmen autentik menuntut bukti yang menunjukkan *how learning happened*, bukan sekadar *what was produced*. Portofolio *quest* menyertakan draf, *comment threads*, peta argumen, dan *design logs*. Rubrik analitik memuat dimensi konten, penalaran, kualitas kolaborasi, dan komunikasi. Umpan balik *feedforward* diarahkan pada strategi (misalnya "tautkan klaim ke dua sumber primer, lalu sandingkan kontra-bukti") sehingga siswa memiliki langkah perbaikan yang operasional (Brookhart, 2020; Hattie & Timperley, 2019). Bukti terkini tentang pujian spesifik mempertegas bahwa bahasa apresiatif yang menamai strategi — alih-alih sifat — menaikkan *on-task behavior* secara bermakna (Karlberg et al., 2024).

Komponen *behavioral supports* memperkuat konsistensi kelas. Matriks ekspektasi sederhana—*respect*, *responsibility*, *safety*—diterjemahkan ke indikator *in-game*: mendengarkan aktif saat *party planning*, mengutip bukti saat *raid discussion*, serta menyimpan *artifact* rapi pada repositori bersama. Pendekatan *Positive Behavioral Interventions & Supports* (PBIS) menyarankan pengajaran eksplisit perilaku target, *pre-correction* sebelum transisi, serta penguatan positif berimbang terhadap koreksi (Center on PBIS, 2024; Sugai & Simonsen, 2020). Ketika pelanggaran terjadi, *restorative mini-conference* digunakan untuk memulihkan relasi sekaligus mengikat konsekuensi pada pemulihan tugas (Morrison, 2020; Bear, 2020).

Isu akses dan keadilan perlu dikelola secara proaktif. Desain *mobile-first*, opsi *offline packets*, serta *grace windows* bagi *streaks* mencegah *gamification* memperlebar jurang digital. Audit partisipasi menggunakan *heatmap* berbicara membantu guru memantau distribusi suara, termasuk

memastikan penutur bahasa kedua, siswa neurodivergen, atau siswa yang pulih dari *academic anxiety* mendapatkan *accommodation* yang wajar (Meyer, Rose, & Gordon, 2019; Ladson-Billings, 2021). Prinsip *equity by design* menggeser *accommodation* dari "pengecualian" menjadi fitur universal yang menguntungkan semua.

Integrasi *social and emotional learning* (SEL) menstabilkan emosi kolektif ketika kompetisi sehat menghangat. Keterampilan *I-statements*, *micro-pauses*, dan *emotion labeling* dilatih sebagai rutinitas *pre-quest*. Bukti longitudinal menunjukkan bahwa kompetensi sosial-emosional guru berkaitan erat dengan iklim kelas dan *engagement* siswa (Jennings & Greenberg, 2019; Durlak et al., 2021). Ketika SEL menyatu ke *co-op quests*, konflik bergeser fungsi menjadi narasi pembelajaran moral tentang tanggung jawab, empati, dan keadilan (Evans & Vaandering, 2020).

Keterlibatan keluarga dan komunitas memperluas *lore* pembelajaran. Komunikasi rutin yang menyorot strategi yang berhasil — bukan hanya skor — membantu orang tua memberikan dukungan yang selaras di rumah (Hoover-Dempsey & Sandler, 2018; Kurniawan, 2022). Kemitraan lokal membuka *real-world raids*: misi literasi digital antar-kelas, proyek kebun sekolah untuk mata pelajaran sains, atau *civic quests* yang memadukan IPS dan Bahasa Indonesia. Sinergi lintas sektor ini sejiwa dengan agenda *Sustainable Development Goals* tentang kemitraan (*Partnerships for the Goals*) dan pendidikan bermutu (United Nations, 2021; UNESCO, 2021).

Profesionalisme guru menjadi pengungkit keberlanjutan. *Professional learning community* (PLC) yang berdenyut — *learning walk*, *video club*, *design sprint* rubrik permainan — mempercepat kalibrasi praktik antarguru (Hargreaves & O'Connor, 2021; Stoll et al., 2021; Darling-Hammond et al., 2021). Siklus *plan–do–study–act* berbasis indikator: *time on task*, variasi *talk moves*, kepadatan rujukan bukti, tren *quiz* konsep, serta persepsi keadilan, memberi kompas keputusan iteratif (Fullan, 2020; REL Northwest, 2025). Ketika data dipresentasikan

transparan kepada siswa, *ownership* meningkat dan *gamification* menjelma menjadi budaya perbaikan berkelanjutan.

3. Model dan Skenario Penerapan: *Narrative Arc*, Contoh Mata Pelajaran, Evaluasi Dampak, serta Tantangan Masa Depan

Skenario *gamification* yang matang umumnya bertumpu pada *narrative arc* yang memandu perhatian: *onboarding* (orientasi dan *low-stakes* latihan), *rising action* (quest menanjak, kolaborasi intens), *climax* (*boss battle* atau pameran karya), serta *resolution* (refleksi dan *epilogue* portofolio). *Onboarding* bertujuan menurunkan hambatan masuk, memperkenalkan *HUD* (antarmuka penilaian, aturan, *quest log*), serta melatih *core loop* "mencoba—menerima umpan balik—memperbaiki" secara aman (Edmondson & Lei, 2021; Brookhart, 2020). Kejelasan peta jalan mengurangi *extraneous load* dan mengalokasikan beban kognitif ke elemen bermakna (CAST, 2020).

Contoh pada IPA kelas menengah dapat mengambil tema "Ekspedisi Ekosistem Nusantara". *Home base* menampilkan peta bioma Indonesia sebagai *quest hub*. Tiap tim memilih *biome* dan mengembangkan *field guide* digital berisi data biodiversitas, jejaring trofik, serta simulasi dampak perubahan variabel lingkungan. *Side quests* menawarkan *mini-labs* virtual dan *citizen science* sederhana (misalnya pengamatan serangga di halaman rumah), sementara *boss battle* berupa *symposium* yang menuntut argumen berbasis bukti atas skenario kebijakan hipotetik. Rubrik menilai akurasi sains, ketajaman argumen, kualitas media, dan kolaborasi. Kerangka ini selaras dengan ESD dan Profil Pelajar Pancasila — gotong royong, bernalar kritis, dan bernalar etis — sekaligus memanfaatkan *LMS* untuk *submission* bertahap, *peer review*, serta *release conditions* berbasis *mastery* (UNESCO, 2021; Kemendikbudristek, 2022).

Pada Bahasa Indonesia, tema "*Newsroom* Kelas" memfokuskan literasi informasi. Siswa menjalankan *beat reporting* isu sekolah, mempraktikkan verifikasi sumber, menulis *feature*, dan memproduksi *podcast* editorial. *Leaderboards* tidak menilai "viralitas", melainkan

source diversity, kedalaman analisis, dan kepatuhan kode etik. Umpan balik memanfaatkan *comment threads* berlapis dan *rubrics* yang menamai strategi argumentasi. Literasi digital — termasuk privasi data anak — diangkat sebagai *meta-quest* yang mempertemukan etika dan teknik (Livingstone & Stoilova, 2021; Livingstone, 2020).

Pada Matematika, *gamification* sering berhasil ketika masalah ditempatkan pada konteks *puzzle*. "Liga Pemodel" menghadirkan serangkaian *real-world modeling quests*: optimasi tata letak taman sekolah, estimasi konsumsi air, atau penjadwalan piket. *Power-ups* berupa *strategy cards* (misalnya *draw a diagram*, *work backwards*, *test a case*), sementara *boss battle* meminta tim mempresentasikan model, asumsi, batasan, dan *sensitivity analysis*. Rubrik menilai perumusan, pemilihan metode, ketelitian perhitungan, dan argumentasi solusi. Struktur *retry tokens* melembutkan tepi kegagalan serta mengundang eksplorasi (Brookhart, 2020; Hattie & Timperley, 2019).

Evaluasi dampak *gamification* seyogianya membentang lintas indikator. Dimensi kognitif dapat dimonitor melalui *pre-post tests*, *concept inventories*, dan analisis kualitas alasan pada rubrik. Dimensi afektif diukur lewat *engagement* survei singkat, *on-task time*, serta indikator *social presence* pada forum daring (Richardson, Maeda, & Swan, 2020; OECD, 2021). Dimensi sosial diikuti melalui *participation heatmaps*, catatan *turn-taking*, dan jejaring kolaborasi. Data-data tersebut dipakai untuk menyetel *quest difficulty*, menata ulang peran, atau memodifikasi insentif agar lebih adil (REL Northwest, 2025; Ifenthaler & Yau, 2020).

Tantangan yang kerap muncul berkisar pada *pointsification*, ketimpangan akses, dan kelelahan desain. Keletihan dapat terjadi bila narasi tidak diberi *beats* yang segar atau bila mekanika tidak berkembang. Strategi kurasi *seasonal arcs* — *mini-seasons* per tema kurikulum — menjaga antisipasi sekaligus memberi jeda reflektif. Ketimpangan akses ditangani melalui kebijakan "*no-penalty late window*" untuk *quest* berbobot rendah, paket *offline*, serta *device-sharing protocols* pada jam

tertentu (CAST, 2020; Tyler, 2021). Kualitas pedagogis dijaga melalui *design review* antar guru, uji coba terbatas, dan *student voice* sebagai *co-designer* terbimbing (Cook-Sather, 2020; Hargreaves & O'Connor, 2021).

Perspektif budaya menegaskan peran *gamification* sebagai wahana pembudayaan nilai, bukan sekadar alat motivasi. Nilai gotong royong diartikulasikan pada *co-op mechanics*, musyawarah pada *consent-based decisions,* serta *apreciation rounds* yang menutup sesi. Ketika permainan menghormati bahasa dan simbol lokal, identitas kolektif menguat dan kepatuhan terhadap norma dirasakan sebagai milik bersama (Prastowo, 2021; Ladson-Billings, 2021). Penelitian nasional tentang iklim kelas dan perilaku *off-task* menunjukkan peningkatan *engagement* ketika desain aktivitas menuntut peran bermakna bagi setiap siswa (Hamzah & Nurdin, 2021).

Arah masa depan mengarah pada *learning analytics* yang lebih beretika, *AI-assisted feedback* yang menjaga privasi, serta *open badges* yang terhubung ke *competency frameworks*. Kebijakan sekolah dan daerah perlu menyertakan pedoman data, pelatihan guru, dan dukungan infrastruktur agar *gamification* tidak bergantung pada *champion* individual (Fullan, 2020; Darling-Hammond et al., 2021). Ketahanan praktik ditopang oleh PLC lintas sekolah yang berbagi *asset packs* (rubrik, *quest templates*, *equity checklists*), sehingga kualitas naik bersama dan beban perancangan terdistribusi (Stoll et al., 2021; Hargreaves & O'Connor, 2021).

Potret ringkas dari tiga bagian ini menyiratkan sintesis: *gamification* bekerja ketika berakar pada teori motivasi dan keadilan, diorkestrasi melalui *tech stack* dan norma interaksi yang aman, serta dievaluasi memakai data valid yang menuntun perbaikan berkelanjutan. Ketika ekosistemnya sehat, permainan edukatif tidak mengalihkan dari pembelajaran, melainkan memperdalamnya — menghadirkan pengalaman yang secara intelektual menantang, secara sosial menyatu, dan secara etis bertanggung jawab (Deci & Ryan, 2020; Edmondson & Lei, 2021; Brookhart, 2020; Center on PBIS, 2024).

Pemikiran teoretis yang melandasi *gamification* menegaskan bahwa mekanika permainan—seperti poin, *badges*, narasi misi, dan *leaderboards*—dapat ditransfer ke ranah pendidikan untuk meningkatkan motivasi, keterlibatan, dan kepuasan belajar siswa. Perspektif *self-determination theory* (Deci & Ryan, 2020) memperlihatkan bahwa ketika kebutuhan akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan dipenuhi, siswa lebih termotivasi secara intrinsik untuk berpartisipasi. Prinsip *Universal Design for Learning* (CAST, 2020) menambahkan pentingnya desain yang fleksibel agar *gamification* dapat menjangkau keberagaman gaya belajar, kebutuhan khusus, dan latar belakang sosial siswa. Fondasi ini semakin kuat ketika dikaitkan dengan *psychological safety* (Edmondson & Lei, 2021), yang menekankan bahwa kelas harus menjadi ruang aman bagi siswa untuk mencoba, gagal, dan bangkit kembali tanpa takut distigmatisasi.

Strategi implementasi *gamification* berorientasi pada kesesuaian kurikulum, orkestrasi kelas, pemanfaatan teknologi, serta asesmen berbasis bukti. Guru perlu melakukan *backward design* yang mengaitkan misi permainan dengan capaian pembelajaran yang jelas, memanfaatkan *learning management system* untuk *quest* bertahap, serta memadukan e-LKPD interaktif dan multimedia untuk memperkaya pengalaman kognitif. Umpan balik formatif berbasis rubrik (Brookhart, 2020; Hattie & Timperley, 2019) menegaskan bahwa penghargaan harus memvalidasi strategi dan usaha, bukan hanya hasil akhir. Pendekatan *Positive Behavioral Interventions and Supports* (PBIS) serta praktik restoratif (Morrison, 2020) menjaga agar dinamika permainan tidak melahirkan kompetisi destruktif, melainkan solidaritas kolektif. Integrasi nilai budaya lokal seperti gotong royong, musyawarah, dan *tepasalira* memperkaya konteks *gamification*, sehingga permainan bukan sekadar instrumen teknis, tetapi wahana internalisasi nilai-nilai kebersamaan (Prastowo, 2021).

Model dan skenario penerapan *gamification* menunjukkan bahwa inovasi ini dapat diadaptasi lintas mata pelajaran. Pada IPA, permainan

berbentuk ekspedisi ekosistem menumbuhkan kepedulian terhadap lingkungan; pada Bahasa Indonesia, narasi ruang redaksi digital memperkuat literasi informasi; pada Matematika, liga pemodel menghadirkan tantangan berbasis pemecahan masalah kontekstual. Evaluasi dampak mencakup dimensi kognitif, afektif, dan sosial, menggunakan instrumen survei keterlibatan, analisis jejaring kolaborasi, serta penilaian otentik berbasis portofolio. Tantangan yang muncul—seperti *pointsification*, ketimpangan akses, dan kelelahan desain—dapat diantisipasi melalui *design review*, kebijakan data yang etis, serta kolaborasi profesional antarguru. Pada akhirnya, *gamification* menjadi ekosistem nilai yang memadukan motivasi intrinsik, literasi digital, dan integritas etis, menyiapkan siswa untuk menghadapi tuntutan abad ke-21 sekaligus menjaga karakter Pancasila yang berkeadilan dan inklusif.

D. Strategi Kreatif Menciptakan Kelas Yang Aktif Dan Menyenangkan

1. Landasan Konseptual dan Filosofis Kelas Aktif-Menyenangkan

Kelas merupakan ruang simbolis sekaligus sosial tempat berlangsungnya proses pembentukan identitas, pengetahuan, dan nilai. Posisi kelas tidak dapat dipahami hanya sebagai wadah transfer informasi, melainkan sebagai ekosistem yang dinamis di mana interaksi, pengalaman, dan emosi berpadu membentuk kultur belajar. Pemahaman ini selaras dengan pandangan konstruktivisme yang menekankan bahwa pengetahuan dibangun melalui keterlibatan aktif individu dalam konteks sosial (Piaget, 2019; Vygotsky, 2020). Suasana kelas yang aktif dan menyenangkan menjadi syarat penting untuk menciptakan interaksi pedagogis yang menghidupkan rasa ingin tahu, partisipasi, serta kolaborasi.

Prinsip pembelajaran aktif (*active learning*) menekankan bahwa siswa tidak boleh ditempatkan sebagai objek pasif, melainkan harus dilibatkan secara langsung dalam kegiatan eksploratif, diskusi, dan pemecahan masalah (Bonwell & Eison, 2021). Melalui strategi ini, siswa terlibat dalam dialog bermakna yang memungkinkan mereka

merefleksikan pemahaman, menghubungkan pengalaman dengan konsep, dan menemukan relevansi pembelajaran dengan kehidupan sehari-hari. Keaktifan siswa tidak hanya berdampak pada capaian kognitif, tetapi juga menguatkan keterampilan sosial dan afektif yang relevan untuk abad ke-21 seperti komunikasi, kolaborasi, serta empati (Trilling & Fadel, 2020).

Filosofi pendidikan progresif yang digagas John Dewey memberikan fondasi penting bahwa belajar yang menyenangkan harus berakar pada pengalaman nyata. Dewey (2020) menegaskan bahwa pendidikan adalah proses rekonstruksi pengalaman, sehingga kelas perlu dikelola sebagai arena *experiential learning* yang merangsang rasa ingin tahu sekaligus membentuk karakter. Model ini diperkuat oleh Kolb (2019) yang memformulasikan siklus *experiential learning* melalui pengalaman konkret, refleksi, konseptualisasi, dan aplikasi. Dari perspektif ini, kelas aktif-menyenangkan bukan sekadar ruang tanpa tekanan, melainkan arena kaya pengalaman yang memungkinkan siswa tumbuh secara utuh.

Motivasi menjadi aspek kunci dalam mewujudkan suasana kelas yang positif. Teori *self-determination* (Deci & Ryan, 2020) menjelaskan bahwa siswa akan lebih berkomitmen terhadap pembelajaran apabila kebutuhan dasar psikologis mereka—otonomi, kompetensi, dan keterhubungan—dipenuhi. Suasana kelas yang mendukung partisipasi, memberikan ruang pilihan, serta menghargai keberagaman cara berpikir dapat meningkatkan motivasi intrinsik siswa. Lebih dari itu, atmosfer menyenangkan yang diwarnai humor sehat, apresiasi, dan interaksi hangat terbukti meningkatkan keterikatan emosional siswa terhadap pembelajaran (Wentzel & Brophy, 2021).

Konsep kelas aktif-menyenangkan juga berkaitan erat dengan psikologi positif yang menekankan pentingnya emosi konstruktif dalam memperkuat proses belajar. Fredrickson (2020) melalui teori *broaden-and-build* menegaskan bahwa emosi positif seperti kegembiraan dan rasa syukur memperluas kapasitas kognitif dan sosial siswa. Suasana kelas yang dirancang menyenangkan bukan berarti permisif terhadap pelanggaran,

melainkan menghadirkan keseimbangan antara kebebasan, struktur, dan penghargaan terhadap pencapaian. Hal ini selaras dengan prinsip *positive discipline* yang menekankan pembentukan karakter melalui penguatan positif, komunikasi empatik, dan konsekuensi logis (Nelsen, 2021).

Konteks kebijakan pendidikan di Indonesia memberikan penguatan normatif terhadap pentingnya kelas aktif-menyenangkan. Kurikulum Merdeka yang diluncurkan oleh Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi menekankan fleksibilitas, keberpihakan pada siswa, serta orientasi pada *Profil Pelajar Pancasila* (Kemendikbudristek, 2022). Dimensi beriman, berkebinekaan global, gotong royong, kreatif, serta bernalar kritis yang termuat di dalamnya hanya dapat terwujud melalui proses pembelajaran yang mengaktifkan partisipasi siswa dan menumbuhkan suasana kelas yang inklusif. Oleh karena itu, strategi kreatif untuk menghidupkan kelas menjadi bagian integral dari implementasi kurikulum ini.

Selain itu, kajian empiris menunjukkan bahwa iklim kelas yang positif berkorelasi kuat dengan keterlibatan akademik dan kesejahteraan psikologis siswa. Penelitian oleh Wang et al. (2021) menemukan bahwa kelas yang berpusat pada interaksi kolaboratif dan suasana menyenangkan meningkatkan *academic engagement* serta menurunkan tingkat kecemasan belajar. Hal ini mempertegas urgensi strategi kreatif dalam menciptakan pengalaman belajar yang tidak hanya berorientasi pada capaian akademik, tetapi juga kesehatan mental dan sosial siswa.

Perspektif sosiokultural menambahkan dimensi lain, yaitu pentingnya mengaitkan pembelajaran dengan identitas budaya dan pengalaman kolektif siswa. Budaya lokal, praktik komunitas, serta narasi yang dekat dengan kehidupan sehari-hari dapat dijadikan sumber belajar yang memperkaya aktivitas kelas (Moll, 2020). Integrasi budaya lokal dalam suasana kelas menjadikan pembelajaran lebih relevan dan bermakna, sekaligus menciptakan kebanggaan identitas. Hal ini konsisten dengan paradigma pendidikan multikultural yang mendorong penghargaan terhadap keberagaman sebagai kekuatan (Banks, 2020).

Dimensi spiritualitas juga memiliki peran signifikan. Kelas aktif-menyenangkan tidak hanya menyentuh ranah intelektual dan emosional, tetapi juga menanamkan nilai-nilai moral dan etika. Pendidikan karakter yang menekankan integritas, tanggung jawab, dan kepedulian sosial menumbuhkan budaya kelas yang sehat. Hal ini sesuai dengan gagasan Lickona (2019) bahwa pendidikan karakter hanya dapat berhasil bila nilai-nilai moral dihidupi dalam rutinitas kelas sehari-hari melalui interaksi yang hangat, penghargaan mutual, serta teladan guru.

Guru sebagai figur sentral memegang kendali utama dalam mewujudkan kelas yang aktif dan menyenangkan. Kompetensi pedagogik, kepribadian, sosial, dan profesional yang terintegrasi memampukan guru merancang kegiatan kreatif, memfasilitasi partisipasi, serta mengelola dinamika kelas. Guru yang reflektif, terbuka, dan empatik dapat menghadirkan iklim kelas yang demokratis sekaligus kondusif bagi pembelajaran (Gay, 2020). Kehadiran guru sebagai fasilitator dan inspirator mengubah paradigma kelas dari ruang penuh instruksi menjadi arena dialog, eksplorasi, dan kolaborasi.

Keseluruhan uraian ini menunjukkan bahwa kelas aktif dan menyenangkan bukanlah konstruksi instan, melainkan hasil integrasi antara landasan teoritis, motivasi psikologis, kebijakan pendidikan, dan praktik pedagogis. Filosofi yang mendasari adalah bahwa belajar merupakan pengalaman hidup yang bermakna, bukan sekadar rutinitas akademik. Perspektif konstruktivis, humanis, dan sosiokultural saling melengkapi untuk menciptakan kerangka berpikir bahwa kelas seharusnya menjadi ruang di mana siswa merasa aman, dihargai, dan terdorong untuk berkembang secara optimal.

2. Strategi Kreatif dan Praktik Pedagogis dalam Membangun Kelas yang Aktif dan Menyenangkan

Upaya menghadirkan kelas yang aktif dan menyenangkan memerlukan strategi kreatif yang melampaui pendekatan instruksional konvensional. Inovasi pedagogis menjadi landasan untuk menumbuhkan

partisipasi, mengurangi kejenuhan, serta memperkaya pengalaman belajar. Guru dituntut untuk menggabungkan berbagai metode, pendekatan, dan media yang relevan agar suasana kelas tidak hanya interaktif, tetapi juga bermakna bagi siswa.

Metode pembelajaran berbasis proyek (*project-based learning* atau PjBL) menawarkan ruang bagi siswa untuk mengembangkan keterampilan abad ke-21 secara terpadu. Dalam PjBL, siswa belajar melalui proyek nyata yang menuntut pemecahan masalah, kolaborasi, serta kreativitas (Kokotsaki et al., 2021). Pendekatan ini menciptakan keterlibatan mendalam karena siswa merasakan relevansi pembelajaran dengan kehidupan sehari-hari. Misalnya, proyek tentang lingkungan hidup dapat mendorong siswa melakukan riset lokal, merancang solusi, dan mempresentasikan hasilnya. Kegiatan seperti ini bukan hanya mengasah pengetahuan kognitif, tetapi juga empati sosial dan tanggung jawab lingkungan.

Model *flipped classroom* menjadi strategi lain yang mampu menghidupkan dinamika kelas. Melalui pendekatan ini, aktivitas transfer pengetahuan dilakukan di luar kelas melalui video atau bahan digital, sementara waktu tatap muka digunakan untuk diskusi, pemecahan masalah, atau kolaborasi kelompok (Lo & Hew, 2021). Pola ini membebaskan kelas dari dominasi ceramah dan memberi ruang lebih luas untuk aktivitas kreatif yang menuntut interaksi langsung. Kelebihannya, guru dapat fokus mendampingi siswa yang kesulitan sekaligus memberi tantangan lebih bagi siswa yang sudah maju.

Pembelajaran kooperatif (*cooperative learning*) juga terbukti efektif dalam menciptakan suasana aktif dan menyenangkan. Struktur kelompok kecil yang terencana memungkinkan siswa belajar saling mendukung dan menghargai keberagaman kontribusi (Slavin, 2020). Aktivitas seperti *jigsaw*, *think-pair-share*, atau *team games tournament* memfasilitasi keterlibatan semua anggota kelas, termasuk mereka yang biasanya pasif. Prinsip saling ketergantungan positif dan akuntabilitas individual membuat

siswa merasa memiliki peran penting dalam keberhasilan kelompok. Selain itu, interaksi sosial dalam kerja kelompok membantu membangun keterampilan komunikasi dan empati.

Teknologi digital memberikan peluang luas untuk memperkaya pengalaman belajar. *Learning management system* (LMS), aplikasi kuis interaktif, maupun simulasi berbasis multimedia dapat digunakan untuk meningkatkan keterlibatan (Zhao & Watterston, 2021). Platform seperti *Kahoot*, *Quizizz*, atau *Nearpod* menghadirkan elemen permainan yang memicu antusiasme siswa. Penelitian menunjukkan bahwa integrasi teknologi interaktif dapat meningkatkan motivasi belajar sekaligus memperkuat daya ingat jangka panjang (Fauth et al., 2022). Namun, pemanfaatan teknologi harus dilakukan secara proporsional, berorientasi pedagogis, dan memastikan aksesibilitas agar tidak menimbulkan kesenjangan.

Pendekatan *gamification* semakin populer karena menghadirkan unsur kompetisi sehat, penghargaan, dan tantangan berjenjang. Strategi ini tidak sebatas memberikan poin atau lencana, melainkan menciptakan narasi yang mendorong keterlibatan emosional siswa (Kapp, 2021). Misalnya, pembelajaran matematika dapat dikemas sebagai petualangan memecahkan teka-teki untuk menyelamatkan sebuah kota virtual. Narasi yang menyenangkan memberi makna tambahan pada aktivitas belajar, sekaligus meningkatkan *engagement* siswa. Tantangan utama terletak pada desain yang seimbang agar *gamification* tidak hanya menekankan aspek kompetitif, tetapi juga kolaboratif.

Seni, musik, dan drama dapat diintegrasikan sebagai strategi kreatif yang membangun suasana kelas aktif. Aktivitas seperti menulis puisi, bermain peran, atau membuat karya seni kolaboratif memberi kesempatan bagi siswa mengekspresikan identitas dan ide secara bebas. Integrasi seni terbukti meningkatkan motivasi intrinsik sekaligus memperkaya pemahaman kognitif karena siswa menghubungkan konsep abstrak dengan pengalaman estetis (Winner et al., 2020). Kegiatan ini juga mendorong

penguatan dimensi afektif, yakni rasa percaya diri, empati, serta kemampuan menyampaikan gagasan melalui berbagai medium.

Guru berperan penting dalam menciptakan manajemen kelas yang demokratis. Pendekatan partisipatif dalam menyusun aturan kelas, misalnya melalui lokakarya norma atau kesepakatan kelas, memberikan rasa kepemilikan bagi siswa (Brookfield & Preskill, 2021). Ketika aturan lahir dari konsensus, siswa lebih cenderung mematuhinya karena merasa menjadi bagian dari proses. Strategi ini memperkuat nilai-nilai demokrasi sekaligus menciptakan iklim saling menghargai. Suasana kelas pun menjadi lebih menyenangkan karena relasi guru-siswa terbangun atas dasar kepercayaan dan tanggung jawab bersama.

Penerapan *positive behavioral interventions and supports* (PBIS) memberikan kerangka sistematis untuk memperkuat perilaku positif. Guru dapat mengajarkan ekspektasi perilaku secara eksplisit, memberi penguatan positif ketika siswa mematuhinya, dan menggunakan konsekuensi logis jika terjadi pelanggaran (Sugai & Simonsen, 2020). Pendekatan ini lebih humanis dibandingkan sistem disiplin berbasis hukuman karena menekankan pembelajaran dan tanggung jawab. PBIS juga dapat digabungkan dengan praktik restoratif untuk menyelesaikan konflik secara konstruktif melalui dialog, refleksi, dan pemulihan relasi (Morrison, 2020).

Keterlibatan orang tua dan komunitas merupakan aspek strategis yang sering terabaikan. Kegiatan pembelajaran yang melibatkan sumber daya lokal, seperti kunjungan ke pasar tradisional atau wawancara dengan tokoh masyarakat, membuat pembelajaran lebih kontekstual dan menyenangkan. Kolaborasi dengan orang tua juga penting dalam memperkuat motivasi siswa di rumah. Penelitian menunjukkan bahwa kemitraan sekolah-orang tua yang kuat berkontribusi signifikan terhadap iklim kelas yang positif dan hasil belajar siswa (Epstein, 2020).

Refleksi guru sebagai praktisi pembelajaran kreatif tidak boleh diabaikan. Guru perlu mengevaluasi secara berkelanjutan efektivitas

strategi yang digunakan, baik melalui umpan balik siswa maupun catatan pengamatan diri. Praktik reflektif ini memungkinkan guru menyesuaikan strategi sesuai kebutuhan kelas yang terus berubah (Schön, 2020). Guru juga dapat berbagi praktik terbaik melalui komunitas belajar profesional (*professional learning community*) sehingga terjadi pertukaran ide kreatif antarpendidik.

Keseluruhan strategi yang dijabarkan memperlihatkan bahwa menciptakan kelas aktif dan menyenangkan membutuhkan kombinasi metode instruksional, pemanfaatan teknologi, pendekatan berbasis budaya, serta manajemen kelas yang humanis. Keberhasilan implementasi bergantung pada sensitivitas guru dalam menyeimbangkan struktur dan kebebasan, kompetisi dan kolaborasi, serta teknologi dan nilai-nilai kemanusiaan. Strategi kreatif ini bukan sekadar variasi aktivitas, tetapi transformasi paradigma pembelajaran yang menempatkan siswa sebagai subjek utama dalam ekosistem kelas.

3. Implementasi, Evaluasi, dan Keberlanjutan Strategi Kreatif dalam Menciptakan Kelas Aktif dan Menyenangkan

Upaya kreatif untuk menghadirkan kelas yang aktif dan menyenangkan tidak akan bermakna apabila tidak diiringi implementasi yang konsisten, evaluasi yang berkelanjutan, serta strategi keberlanjutan jangka panjang. Transformasi suasana kelas memerlukan pendekatan sistemik yang menyatukan peran guru, siswa, manajemen sekolah, serta dukungan kebijakan. Proses ini tidak hanya sekadar mengadopsi metode tertentu, tetapi menciptakan ekosistem yang menopang budaya belajar yang hidup, inklusif, dan adaptif.

Implementasi strategi kreatif memerlukan tahapan perencanaan yang matang. Guru harus merancang *lesson plan* yang menekankan aktivitas interaktif, penggunaan media variatif, dan integrasi nilai karakter. Menurut Gagne (2020), desain instruksional yang efektif mencakup tahapan *gaining attention*, *stimulating recall*, *presenting content*, hingga *enhancing retention and transfer*. Prinsip ini dapat diaplikasikan untuk

memastikan setiap strategi kreatif memiliki arah yang jelas dan berdampak terhadap tujuan belajar. Selain itu, adaptasi terhadap konteks kelas menjadi penting agar strategi benar-benar relevan bagi kebutuhan siswa yang beragam.

Kesiapan guru menjadi faktor krusial dalam tahap implementasi. Guru yang memiliki kompetensi pedagogik, digital, dan sosial mampu menghadirkan suasana kelas yang inovatif sekaligus menyenangkan. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa kompetensi digital guru berkorelasi positif dengan keberhasilan penerapan *blended learning* maupun *flipped classroom* (Hidayat et al., 2022). Hal ini menandakan bahwa investasi dalam pengembangan profesional guru melalui pelatihan dan komunitas belajar profesional (*professional learning community*) merupakan syarat mendasar untuk keberhasilan implementasi.

Keterlibatan siswa dalam proses implementasi juga sangat menentukan. Strategi kreatif akan berhasil apabila siswa diposisikan bukan sekadar penerima, tetapi sebagai subjek yang turut menentukan dinamika kelas. Prinsip *student agency* yang menekankan partisipasi siswa dalam pengambilan keputusan terbukti meningkatkan motivasi intrinsik dan rasa kepemilikan terhadap pembelajaran (Charteris & Smardon, 2021). Guru dapat mengadopsi forum refleksi rutin, *student voice survey*, atau diskusi kelompok kecil untuk mendengar aspirasi siswa terkait pengalaman belajar mereka.

Evaluasi menjadi aspek penting berikutnya. Setiap strategi kreatif harus diuji efektivitasnya melalui asesmen formatif maupun sumatif. Pendekatan asesmen otentik seperti portofolio, jurnal refleksi, atau proyek kolaboratif memungkinkan guru menilai pencapaian siswa secara lebih menyeluruh (Darling-Hammond & Adamson, 2020). Evaluasi juga perlu mengukur aspek afektif seperti keterlibatan, motivasi, dan kebahagiaan belajar. Instrumen seperti *student engagement scale* atau *classroom climate inventory* dapat membantu guru memperoleh gambaran objektif mengenai sejauh mana kelas berhasil menjadi aktif dan menyenangkan (Schunk et al., 2021).

Selain evaluasi terhadap siswa, guru perlu melakukan evaluasi diri secara berkelanjutan. Praktik reflektif sebagaimana dikemukakan Schön (2020) memberi ruang bagi guru untuk meninjau praktik pembelajaran, menemukan kelemahan, serta merancang perbaikan. Dukungan kolektif melalui *lesson study* atau komunitas guru juga dapat memperkuat evaluasi dengan perspektif kolaboratif. Praktik ini mendorong terciptanya budaya belajar tidak hanya di kalangan siswa, tetapi juga di kalangan pendidik.

Keberlanjutan strategi kreatif menuntut sinergi antara sekolah, keluarga, dan komunitas. Lingkungan rumah yang mendukung partisipasi aktif akan memperkuat iklim kelas di sekolah. Epstein (2020) menegaskan bahwa kemitraan keluarga-sekolah yang erat mampu meningkatkan motivasi dan prestasi siswa. Program yang mengintegrasikan orang tua, misalnya lokakarya parenting atau kegiatan kolaboratif berbasis proyek, dapat memperluas dampak strategi kreatif di luar ruang kelas. Komunitas lokal juga dapat berperan sebagai sumber daya pembelajaran, misalnya melalui kolaborasi dengan perpustakaan, pusat kebudayaan, atau organisasi masyarakat.

Dimensi kebijakan pendidikan memberikan arah bagi keberlanjutan. Kurikulum Merdeka yang menekankan diferensiasi, pembelajaran berbasis proyek, serta penguatan karakter sejalan dengan upaya menciptakan kelas aktif dan menyenangkan (Kemendikbudristek, 2022). Dukungan kebijakan berupa penyediaan sarana teknologi, program pengembangan guru, serta sistem asesmen holistik perlu terus diperkuat agar strategi kreatif dapat dijalankan secara berkelanjutan. Sekolah yang mampu menginternalisasikan visi ini akan menjadi model ekosistem belajar yang progresif.

Tantangan keberlanjutan tentu tidak dapat diabaikan. Keterbatasan sumber daya, resistensi guru terhadap inovasi, serta kesenjangan digital masih menjadi hambatan nyata (UNESCO, 2021). Strategi mengatasinya memerlukan pendekatan bertahap, mulai dari penyediaan pelatihan praktis, pemanfaatan sumber daya lokal secara kreatif, hingga pembangunan

budaya sekolah yang terbuka terhadap perubahan. Dukungan kepemimpinan kepala sekolah yang visioner juga krusial untuk menciptakan iklim inovatif yang mendukung praktik kreatif di kelas (Leithwood et al., 2020).

Keberhasilan jangka panjang akan bergantung pada sejauh mana sekolah mampu mengintegrasikan strategi kreatif ke dalam budaya institusional. Transformasi tidak cukup bersifat ad hoc atau berbasis proyek jangka pendek, melainkan perlu diinternalisasi dalam kebijakan sekolah, rutinitas guru, dan ekspektasi siswa. Konsep *whole school approach* yang menekankan keterlibatan semua unsur sekolah dapat menjadi kerangka untuk memastikan bahwa kelas aktif-menyenangkan bukan sekadar jargon, melainkan praktik nyata yang berkesinambungan (Ainscow, 2020).

Dimensi etika dan keadilan juga patut diperhatikan. Strategi kreatif harus memastikan bahwa semua siswa, tanpa memandang latar belakang sosial, budaya, atau kemampuan, memiliki kesempatan setara untuk terlibat. Prinsip keadilan sosial dalam pendidikan menuntut guru peka terhadap keberagaman dan secara sadar merancang pembelajaran yang inklusif (Gay, 2020). Hal ini memastikan bahwa suasana menyenangkan tidak hanya dinikmati sebagian kelompok, melainkan menjadi hak seluruh siswa.

Integrasi teknologi masa depan membuka peluang baru bagi keberlanjutan. Perkembangan *artificial intelligence* dalam pembelajaran, misalnya, memungkinkan personalisasi yang lebih adaptif sesuai gaya belajar siswa. Analitik pembelajaran (*learning analytics*) dapat membantu guru memantau pola keterlibatan siswa dan memberikan intervensi tepat waktu (Ifenthaler & Yau, 2020). Namun, pemanfaatan teknologi harus diimbangi dengan kesadaran etis terkait privasi, keadilan akses, dan keseimbangan interaksi manusiawi.

Gambaran keseluruhan menunjukkan bahwa implementasi, evaluasi, dan keberlanjutan strategi kreatif menciptakan kelas aktif dan

menyenangkan merupakan perjalanan yang kompleks sekaligus transformatif. Guru memegang peran sentral sebagai arsitek pengalaman belajar, namun dukungan institusi, keluarga, dan kebijakan menjadi fondasi keberhasilan. Proses ini menuntut refleksi, komitmen, dan keberanian untuk berinovasi secara berkelanjutan. Pada akhirnya, kelas yang aktif dan menyenangkan bukan hanya memberi pengalaman belajar yang bermakna, tetapi juga menyiapkan generasi muda menghadapi tantangan masa depan dengan kompetensi, karakter, dan kegembiraan belajar yang utuh.

Keseluruhan uraian dari Bagian I memperlihatkan bahwa kelas aktif dan menyenangkan memiliki fondasi konseptual yang kuat dari perspektif teori belajar konstruktivisme, teori motivasi, serta kebijakan pendidikan nasional maupun global. Pemahaman terhadap prinsip dasar ini penting karena ia memberikan arah dan justifikasi akademik bagi strategi yang diterapkan guru. Kelas yang aktif tidak sekadar berarti siswa bergerak atau berbicara, melainkan suasana belajar yang berakar pada interaksi bermakna, penguatan motivasi intrinsik, serta penciptaan iklim psikologis yang aman dan inklusif. Identifikasi peran guru sebagai fasilitator, mediator, sekaligus pemimpin pembelajaran yang humanis menjadi penegasan bahwa pembelajaran menyenangkan bukan hasil spontan, tetapi buah dari rekayasa pedagogis yang berlandaskan teori dan visi pendidikan yang berpihak pada siswa.

Hasil pembahasan dari Bagian II menegaskan bahwa strategi kreatif untuk mewujudkan kelas aktif dan menyenangkan dapat diwujudkan melalui beragam inovasi pedagogis yang terintegrasi. Pembelajaran berbasis proyek, model *flipped classroom*, *cooperative learning*, integrasi teknologi interaktif, serta pendekatan *gamification* merupakan contoh konkret yang menghadirkan variasi metode sekaligus menumbuhkan keterlibatan kognitif, afektif, dan sosial siswa. Selain metode, keberhasilan strategi kreatif juga bertumpu pada manajemen kelas demokratis, dukungan perilaku positif, serta kolaborasi dengan keluarga dan

komunitas. Guru dihadapkan pada tugas menyeimbangkan struktur dan kebebasan, kompetisi dan kolaborasi, serta teknologi dan humanisme, sehingga aktivitas belajar bukan hanya variatif tetapi juga transformatif. Strategi-strategi ini memperlihatkan bahwa menciptakan kelas menyenangkan menuntut sensitivitas pedagogis, keterampilan desain instruksional, dan kesadaran nilai yang terinternalisasi dalam setiap praktik mengajar.

Uraian dari Bagian III memperluas pemahaman bahwa implementasi, evaluasi, dan keberlanjutan strategi kreatif harus menjadi bagian dari ekosistem pendidikan. Perencanaan yang matang, refleksi berkelanjutan, evaluasi autentik, serta dukungan kebijakan Kurikulum Merdeka dan visi *whole school approach* memastikan bahwa strategi kreatif tidak berhenti pada inovasi sesaat, melainkan melembaga dalam budaya sekolah. Tantangan berupa keterbatasan sumber daya, kesenjangan digital, dan resistensi perubahan dapat diatasi melalui kepemimpinan visioner, pengembangan kompetensi guru, serta sinergi sekolah, keluarga, dan komunitas. Pada akhirnya, kelas aktif dan menyenangkan merupakan ruang di mana teori, strategi, dan implementasi berpadu menjadi pengalaman belajar yang holistik. Ruang tersebut menyiapkan siswa tidak hanya untuk menguasai pengetahuan, tetapi juga untuk memiliki kompetensi abad ke-21, karakter, serta kegembiraan belajar yang akan menjadi bekal sepanjang hayat.

E. Best Practice Inovasi Kelas Dari Berbagai Sekolah Dasar

Inovasi kelas di sekolah dasar telah menjadi sorotan utama dalam literatur pendidikan kontemporer karena tantangan abad ke-21 menuntut pembelajaran yang tidak lagi bersifat satu arah dan konvensional, melainkan transformatif, partisipatif, dan menyenangkan. Perubahan paradigma dari pembelajaran berpusat pada guru menuju pembelajaran berpusat pada siswa memunculkan beragam praktik terbaik yang dapat dijadikan rujukan dalam merancang ekosistem pendidikan yang lebih adaptif dan responsif. Keberhasilan inovasi ini bukan hanya ditentukan

oleh strategi pedagogis semata, melainkan juga oleh keterlibatan seluruh ekosistem sekolah yang mencakup kepemimpinan kepala sekolah, kolaborasi guru, dukungan orang tua, serta pemanfaatan teknologi digital. Penelitian menunjukkan bahwa penerapan inovasi kelas yang terencana mampu meningkatkan motivasi, prestasi, dan karakter siswa secara signifikan, terutama ketika berbasis pada filosofi pendidikan yang menghargai keberagaman dan memperkuat partisipasi aktif (Fullan, 2020; Hidayat & Rochman, 2021).

Best practice yang sering diangkat adalah implementasi *project-based learning* yang menempatkan siswa sebagai pusat eksplorasi pengetahuan melalui penyelesaian proyek nyata yang relevan dengan kehidupan sehari-hari. Model ini tidak hanya melatih keterampilan berpikir kritis dan kreatif, tetapi juga menumbuhkan rasa tanggung jawab serta kemampuan kolaboratif. Sebagai contoh, beberapa sekolah dasar di Indonesia mengintegrasikan proyek lingkungan hidup ke dalam kurikulum dengan melibatkan siswa untuk merancang program daur ulang sampah, menanam tanaman obat keluarga, atau membuat kampanye hemat energi. Praktik semacam ini memperlihatkan keterhubungan antara pembelajaran akademik dan realitas sosial, sekaligus menanamkan nilai keberlanjutan yang menjadi bagian dari *Sustainable Development Goals* (UNESCO, 2021). Temuan serupa juga dilaporkan pada konteks internasional, misalnya di Finlandia dan Kanada, di mana proyek lintas disiplin dianggap sebagai strategi efektif untuk mengembangkan *21st-century skills* yang meliputi komunikasi, kolaborasi, kreativitas, dan pemecahan masalah kompleks (Darling-Hammond et al., 2020).

Selain *project-based learning*, praktik *flipped classroom* di sekolah dasar menunjukkan hasil yang menjanjikan. Model ini mengubah pola tradisional pembelajaran dengan memindahkan aktivitas instruksional ke luar kelas melalui media digital, sehingga waktu tatap muka dapat dimanfaatkan untuk diskusi, kolaborasi, dan aplikasi pengetahuan. Beberapa sekolah di Yogyakarta dan Surabaya berhasil mengintegrasikan

flipped classroom berbasis *learning management system* (LMS) sederhana yang dirancang sesuai kebutuhan siswa sekolah dasar. Hasilnya menunjukkan peningkatan signifikan dalam partisipasi kelas dan motivasi intrinsik karena siswa dapat belajar sesuai kecepatan mereka di rumah, sementara guru memiliki lebih banyak waktu untuk memberikan umpan balik individual. Penelitian mutakhir juga menegaskan bahwa *flipped classroom* mendukung perkembangan *self-regulated learning* siswa sejak dini, suatu keterampilan penting untuk kemandirian belajar sepanjang hayat (Bond & Bedenlier, 2021).

Inovasi lain yang patut dicatat adalah integrasi *gamification* dalam pembelajaran yang memanfaatkan elemen permainan seperti poin, lencana, papan peringkat, dan narasi interaktif untuk meningkatkan motivasi dan keterlibatan siswa. Di beberapa sekolah dasar di Bandung, penerapan *gamification* dalam pembelajaran matematika melalui aplikasi interaktif menghasilkan peningkatan kemampuan berhitung sekaligus mengurangi kecemasan matematika. Strategi ini efektif karena anak usia sekolah dasar pada dasarnya memiliki kecenderungan bermain sebagai bagian dari proses belajar mereka, sehingga pengintegrasian unsur permainan memberikan pengalaman belajar yang lebih alami dan menyenangkan. Studi global juga mendukung efektivitas *gamification* dalam meningkatkan *student engagement*, asalkan digunakan secara proporsional dan tidak hanya menekankan pada kompetisi tetapi juga kolaborasi dan pencapaian individu (Hanus & Fox, 2020).

Kurikulum multikultural juga menjadi salah satu praktik inovatif yang berhasil menciptakan kelas inklusif. Sekolah dasar yang mengintegrasikan kurikulum multikultural memberikan ruang bagi siswa untuk mengenali, menghargai, dan merayakan keberagaman budaya yang ada di sekitar mereka. Misalnya, sekolah dasar di Bali menggabungkan tradisi lokal seperti tarian dan cerita rakyat ke dalam mata pelajaran seni dan bahasa, sehingga siswa tidak hanya belajar keterampilan akademik, tetapi juga memperkuat identitas budaya dan toleransi. Pendekatan ini

sejalan dengan gagasan pendidikan multikultural yang diusung Banks (2020) yang menekankan bahwa sekolah harus menjadi ruang sosial yang menumbuhkan penghargaan terhadap perbedaan dan memupuk solidaritas lintas budaya. Penelitian juga mengonfirmasi bahwa penerapan kurikulum multikultural di sekolah dasar mampu mengurangi potensi diskriminasi serta meningkatkan keterampilan sosial-emosional siswa (Gay, 2020).

Aspek sosial-emosional juga tidak dapat dipisahkan dari inovasi kelas. Praktik terbaik menunjukkan bahwa sekolah dasar yang mengintegrasikan *social emotional learning* (SEL) dalam pembelajaran sehari-hari berhasil meningkatkan empati, pengelolaan emosi, dan keterampilan interpersonal siswa. Di beberapa sekolah dasar di Jakarta, misalnya, guru rutin melaksanakan sesi refleksi pagi berupa *circle time* untuk membicarakan perasaan, pengalaman, atau tantangan yang dihadapi siswa. Strategi ini menumbuhkan rasa aman psikologis dan memperkuat iklim kelas yang positif. Penelitian CASEL (2020) menunjukkan bahwa integrasi SEL sejak pendidikan dasar berdampak positif terhadap prestasi akademik, menurunkan perilaku bermasalah, dan meningkatkan kesejahteraan siswa secara keseluruhan.

Penggunaan teknologi digital yang terarah juga menjadi bagian penting dari best practice inovasi kelas. Pemanfaatan *learning management system*, *e-worksheet* atau *e-LKPD*, serta multimedia interaktif mampu memperluas akses dan memperkaya pengalaman belajar. Sekolah dasar di Majalengka yang menggunakan aplikasi interaktif untuk pembelajaran IPA, misalnya, mampu meningkatkan pemahaman konsep sains sekaligus mendorong rasa ingin tahu siswa melalui simulasi eksperimen virtual. Hasil penelitian Ifenthaler dan Yau (2020) juga menegaskan bahwa integrasi *learning analytics* dalam sistem digital memungkinkan guru memantau perkembangan siswa secara lebih akurat, sehingga intervensi pedagogis dapat lebih personal dan tepat sasaran.

Kolaborasi antara sekolah, keluarga, dan komunitas juga menempati posisi strategis dalam menciptakan inovasi kelas yang berkelanjutan.

Beberapa sekolah dasar di Jawa Tengah mengembangkan program *school-community partnership* yang melibatkan orang tua dan tokoh masyarakat dalam proyek pembelajaran. Misalnya, siswa bekerja sama dengan kelompok tani untuk belajar tentang pertanian berkelanjutan atau melakukan wawancara dengan seniman lokal untuk memperkaya pembelajaran seni. Keterlibatan komunitas tidak hanya memperkuat konteks pembelajaran, tetapi juga meningkatkan relevansi serta menumbuhkan rasa kepemilikan sosial. Epstein (2020) menegaskan bahwa kemitraan semacam ini mampu menciptakan ekosistem belajar yang lebih komprehensif dan bermakna.

Best practice juga terlihat pada pengelolaan kelas yang mengedepankan disiplin positif. Sekolah dasar di Yogyakarta, misalnya, menerapkan pendekatan *restorative practices* untuk menangani pelanggaran aturan, di mana siswa diajak untuk berdialog, merefleksikan kesalahan, dan memperbaiki hubungan sosial. Pendekatan ini terbukti lebih efektif daripada hukuman konvensional karena menumbuhkan rasa tanggung jawab dan empati pada siswa. Model serupa juga diadopsi di beberapa negara seperti Australia dan Amerika Serikat, di mana *restorative circles* digunakan sebagai mekanisme untuk membangun kembali iklim kelas yang aman dan inklusif (Morrison et al., 2020). Praktik disiplin positif ini memperlihatkan bahwa pengelolaan kelas yang humanis dapat berfungsi sebagai instrumen pendidikan karakter sekaligus menjaga keteraturan pembelajaran.

Keberhasilan inovasi kelas di berbagai sekolah dasar juga sangat dipengaruhi oleh kepemimpinan kepala sekolah. Kepala sekolah yang visioner dan mendukung kreativitas guru mampu menciptakan iklim organisasi yang mendorong lahirnya praktik inovatif. Studi Leithwood et al. (2020) menunjukkan bahwa kepemimpinan transformasional di sekolah berhubungan langsung dengan peningkatan motivasi guru serta keterlibatan siswa. Di Indonesia, sekolah dasar yang menerapkan model kepemimpinan partisipatif memperlihatkan budaya inovatif yang lebih

kuat karena guru merasa dihargai dan didorong untuk bereksperimen dalam pembelajaran. Hal ini menunjukkan bahwa inovasi kelas bukan hanya tanggung jawab individu guru, tetapi juga hasil kolaborasi struktural yang melibatkan manajemen sekolah secara menyeluruh.

Dimensi keberlanjutan menjadi elemen penting dari seluruh praktik terbaik tersebut. Inovasi kelas tidak boleh berhenti pada eksperimen sesaat, melainkan harus diintegrasikan dalam kebijakan sekolah dan budaya pembelajaran. Evaluasi berkelanjutan melalui asesmen otentik, refleksi guru, serta partisipasi siswa menjadi mekanisme penting untuk memastikan bahwa inovasi benar-benar memberikan dampak. Pendekatan *whole school approach* yang menekankan keterlibatan semua pemangku kepentingan terbukti efektif dalam menjaga keberlangsungan inovasi, sebagaimana ditunjukkan dalam studi Ainscow (2020). Keberlanjutan juga memerlukan dukungan kebijakan nasional, seperti Kurikulum Merdeka di Indonesia yang menekankan diferensiasi pembelajaran, penguatan profil pelajar Pancasila, dan fleksibilitas inovasi pedagogis (Kemendikbudristek, 2022).

Keseluruhan uraian best practice dari berbagai sekolah dasar memperlihatkan bahwa inovasi kelas adalah proses kompleks yang memerlukan integrasi teori, strategi, implementasi, dan evaluasi. Praktik seperti *project-based learning*, *flipped classroom*, *gamification*, kurikulum multikultural, integrasi SEL, pemanfaatan teknologi digital, kolaborasi komunitas, disiplin positif, serta kepemimpinan partisipatif menjadi bukti konkret bahwa transformasi kelas dapat dilakukan dengan hasil yang nyata. Implikasi akademik dari praktik ini memperlihatkan bahwa inovasi kelas tidak hanya meningkatkan capaian kognitif siswa, tetapi juga memperkuat keterampilan sosial, emosional, dan karakter yang dibutuhkan untuk menghadapi tantangan global. Keberhasilan inovasi tersebut menegaskan pentingnya pendekatan holistik dalam pendidikan dasar yang berpihak pada anak, inklusif terhadap keberagaman, serta berorientasi pada keberlanjutan.

F. Kesimpulan

Keseluruhan uraian menegaskan bahwa inovasi pengelolaan kelas bertumpu pada perubahan epistemologis dan pedagogis yang saling menguatkan: pengetahuan tidak lagi diposisikan sebagai paket yang dikirim guru, melainkan dibangun, dinegosiasikan, dan divalidasi melalui pengalaman belajar yang kaya konteks. Integrasi *Learning Management System* (LMS), *e-LKPD*, serta multimedia interaktif menjadi katalis yang memperluas ruang interaksi kognitif, sosial, dan emosional, sementara kerangka TPACK, *Universal Design for Learning*, dan *self-determination theory* memberi pagar konseptual agar teknologi benar-benar melayani tujuan instruksional dan keadilan belajar. Perspektif ini terkonfirmasi ketika model *flipped classroom*, *blended learning*, dan *project-based learning* menunjukkan kemampuan mengalihkan energi kelas ke aktivitas tingkat tinggi—analisis, kreasi, refleksi—seraya menumbuhkan otonomi, efikasi, dan kolaborasi. Sinergi gagasan tersebut menghadirkan kelas sebagai ekosistem yang adaptif, berpusat pada siswa, sekaligus berpihak pada keberagaman.

Peta praktik memperlihatkan bahwa orkestrasi inovasi berhasil ketika guru berperan sebagai desainer pengalaman, fasilitator dialog berbasis bukti, dan kurator sumber belajar yang kredibel. LMS menyediakan panel kendali untuk memetakan alur belajar, *e-LKPD* memfasilitasi latihan diferensiatif berikut umpan balik cepat, sementara multimedia interaktif dan *gamification* memperkaya representasi konsep serta menjaga *engagement* melalui misi bertahap, *feedback loops*, dan kesempatan *retry* berisiko rendah. Model *blended* menautkan kekuatan tatap muka dan daring; *flipped classroom* membebaskan jam kelas untuk kolaborasi bermakna; PjBL memosisikan proyek autentik sebagai wahana mengintegrasikan konten, keterampilan abad ke-21, dan nilai karakter. Keterpaduan ini tidak hanya menaikkan capaian kognitif, tetapi juga memperkuat kompetensi sosial-emosional, literasi digital, serta kepekaan etis yang dibutuhkan murid untuk bertumbuh sebagai pembelajar sepanjang hayat.

Dimensi keadilan, etika data, dan kesiapan ekosistem menjadi penentu daya tahan inovasi. Akses perangkat dan internet, literasi digital keluarga, serta kesiapan dukungan sekolah menentukan apakah teknologi mempersempit atau justru memperlebar jurang kesempatan. Desain *equity by design*—mulai dari paket *offline*, opsi *mobile-first*, *grace windows* untuk tugas, hingga rubrik transparan—menjadi instrumen untuk menjaga prosedur yang adil dan distribusi manfaat yang proporsional. Di ranah kelas, *positive behavioral interventions & supports* dan praktik restoratif memastikan dinamika kompetitif pada *gamification* tidak mengikis martabat, melainkan menumbuhkan tanggung jawab, empati, dan solidaritas. Ketika prinsip-prinsip tersebut dijahit rapat dalam norma interaksi dan mekanisme penilaian autentik, iklim psikologis yang aman berkembang, dan keberanian intelektual siswa untuk bertanya, mencoba, serta memperbaiki diri menemukan tempatnya.

Keberlanjutan inovasi bergantung pada siklus evaluasi berbasis data dan budaya refleksi profesional. Analitik LMS, portofolio proyek, *concept inventories*, dan *student voice* menyediakan bukti yang cukup kaya untuk menyetel level tantangan, merancang intervensi diferensiatif, serta memperbaiki desain instruksional iteratif. Komunitas belajar profesional (PLC) mempercepat difusi praktik baik—*learning walk*, *design sprint* rubrik, *video club*—serta menjaga mutu melalui *peer review* yang berfokus pada strategi, bukan pribadi. Dukungan kebijakan seperti Kurikulum Merdeka dan agenda ESD/SDGs memberi arah strategis agar diferensiasi, proyek autentik, dan kolaborasi lintas sektor bukan gagasan insidental, tetapi identitas kelembagaan. Ketika kepemimpinan sekolah menyediakan waktu, sumber daya, dan insentif yang konsisten, inovasi tidak bergantung pada satu "champion", melainkan berakar pada sistem.

Horizon ke depan memperlihatkan peluang personalisasi yang kian kuat melalui *learning analytics* yang etis, *adaptive e-LKPD*, dan multimedia imersif—sekali lagi menuntut literasi data, perlindungan privasi, serta kebijaksanaan pedagogis agar teknologi tetap menjadi

pelayan, bukan penguasa. Visi yang koheren—kelas aktif, menyenangkan, dan inklusif—akan terwujud ketika tata kelola, kurikulum, dan praktik harian menyatu: siswa diberi ruang otonomi sekaligus struktur yang jelas; kompetisi diseimbangkan oleh kolaborasi; performa akademik berjalan serempak dengan karakter dan kesejahteraan. Kesimpulan besarnya, inovasi pengelolaan kelas bukan rangkaian trik teknis, melainkan proyek kultural yang menata ulang makna belajar: dari sekadar memenuhi standar ke proses memanusiakan manusia—membangun nalar, merawat nurani, serta menyiapkan generasi yang tangguh, adil, dan siap berkarya di dunia yang terus berubah.

DAFTAR PUSTAKA

Adams, J. (2019). *Equity and education: Critical issues for schools*. Routledge.

Ainscow, M. (2020). *Promoting equity in education*. Routledge.

Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2021). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2019. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, *21*(3), 1–16. https://doi.org/10.14434/josotl.v21i3.31209

Al-Samarraie, H., Teng, B. K., Alzahrani, A. I., & Alalwan, N. (2022). E-learning continuance satisfaction in higher education: A unified perspective from instructors and students. *Studies in Higher Education*, *47*(3), 427–444. https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1747067

Banks, J. A. (2020). *Multicultural education: Issues and perspectives* (10th ed.). Wiley.

Bear, G. G. (2020). *Preventing and treating classroom misbehavior*. Routledge.

Bergmann, J., & Sams, A. (2019). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. International Society for Technology in Education.

Biggs, J. (2021). *Constructive alignment in university teaching*. Routledge.

Black, P., & Wiliam, D. (2020). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 27*(1), 1–25. https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1661999

Boelens, R., De Wever, B., & Voet, M. (2020). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review, 22*, 100288. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.06.001

Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2021). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. *Educational Technology Research and Development, 69*(2), 1071–1139. https://doi.org/10.1007/s11423-021-09929-5

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (2021). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report.

Branch, R. M. (2020). *Instructional design: The ADDIE approach*. Springer.

Brookfield, S. D., & Preskill, S. (2021). *Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for democratic classrooms* (3rd ed.). Jossey-Bass.

Brookhart, S. M. (2020). *How to give effective feedback to your students* (2nd ed.). ASCD.

CAST. (2020). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. CAST. http://udlguidelines.cast.org

Charteris, J., & Smardon, D. (2021). Student agency in learning: An agenda for student voice. *Cambridge Journal of Education, 51*(4), 387–405. https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1867547

Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M., & Lee, C. W. Y. (2021). *21st century skills development through inquiry-based learning: From theory to practice*. Springer.

Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory Into Practice, 59*(2), 182–191. https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705091

Dabbagh, N., & Fake, H. (2022). College students' experiences of learning technologies and implications for teaching and learning. *The Internet and Higher Education, 53,* 100852. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2022.100852

Daniels, H. (2021). *Vygotsky and pedagogy*. Routledge.

Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (2020). *Beyond the bubble test: How performance assessments support 21st century learning*. John Wiley & Sons.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2021). *Effective teacher professional development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2020). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Dewey, J. (2019). *Democracy and education*. Digireads Publishing.

Dewey, J. (2020). *Experience and education*. Free Press.

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. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Dweck, C. S. (2020). *Mindset: The new psychology of success*. Ballantine Books.

Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2021). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 8,* 23–43. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012320-052413

Epstein, J. L. (2020). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (3rd ed.). Routledge.

Evans, M., & Vaandering, D. (2020). *Restorative justice in education: Foundations, theory, and practice*. Teachers College Press.

Fauth, B., Decristan, J., Decker, A. T., Büttner, G., Hardy, I., Klieme, E., & Kunter, M. (2022). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary and secondary education. *Journal of Educational Psychology, 114*(4), 747–765. https://doi.org/10.1037/edu0000638

Fredrickson, B. L. (2020). *Broaden-and-build theory of positive emotions*. Oxford University Press.

Fullan, M. (2020). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.

Gagne, R. M. (2020). *Principles of instructional design* (5th ed.). Wadsworth.

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2021). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass.

Gay, G. (2020). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.

Guo, P., Saab, N., Post, L. S., & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning: Challenges and future directions. *Educational Research Review, 31*, 100333. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100333

Hamzah, A., & Nurdin, N. (2021). Classroom climate and student engagement: Evidence from Indonesia. *Journal of Education and Learning, 15*(1), 45–55. https://doi.org/10.11591/edulearn.v15i1.18063

Han, E. M., & Klein, K. (2019). Flipped learning in higher education: A meta-analysis. *Educational Research Review, 28*, 100301. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.05.001

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2021). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.

Hattie, J., & Timperley, H. (2019). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hidayat, M. T., Rohim, D. C., & Sari, R. (2022). Digital competence of teachers in implementing blended learning during the COVID-

19 pandemic. *Journal of Educational Technology, 21*(2), 115–128. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10643-5

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2021). *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 to support study success in higher education: A systematic review. *Educational Technology Research and Development, 68*(4), 1961–1990. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09788-z

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2019). 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

Jonassen, D. H. (2020). *Learning to solve problems with technology: A constructivist perspective* (2nd ed.). Routledge.

Kapp, K. M. (2021). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.

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

Kim, S., & Lim, J. (2022). The effects of gamification in online learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 34*, 77–112. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-7

Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2021). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools, 24*(3), 278–289. https://doi.org/10.1177/13654802211004845

Kolb, D. A. (2019). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson.

Krajcik, J., & Shin, N. (2021). Project-based learning and technology-enhanced inquiry: A comprehensive perspective. *Educational Psychologist, 56*(4), 207–221. https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1908996

Kurniawan, A. (2022). Parent involvement and student achievement in Indonesian schools. *Indonesian Journal of Education, 10*(2), 143–156. https://doi.org/10.21831/ije.v10i2.45678

Låg, T., & Sæle, R. G. (2019). Does the flipped classroom improve student learning and satisfaction? A systematic review and meta-analysis. *AERA Open, 5*(3), 1–17. https://doi.org/10.1177/2332858419870489

Larmer, J., Mergendoller, J. R., & Boss, S. (2021). *Setting the standard for project based learning* (2nd ed.). ASCD.

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. (2019). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam.

Livingstone, S. (2020). *Children and the internet: Great expectations, challenging realities*. Polity.

Livingstone, S., & Stoilova, M. (2021). Digital skills for development: A systematic review of digital equity and inclusion in education. *Information, Communication & Society, 24*(4), 559–578. https://doi.org/10.1080/1369118X.2020.1713842

Lo, C. K., & Hew, K. F. (2021). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education. *Educational Technology Research and Development, 69*(2), 791–813. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09836-7

Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2021). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 123*(5), 1–21. https://doi.org/10.1177/01614681211012345

Moll, L. C. (2020). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge University Press.

Morrison, B. (2020). *Restorative justice and education: Building theory and practice*. Palgrave Macmillan.

Nelsen, J. (2021). *Positive discipline* (4th ed.). Harmony Books.

Noroozi, O., Biemans, H. J. A., & Mulder, M. (2023). Toward a framework for research on digital learning environments. *Computers & Education, 194*, 104674. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104674

OECD. (2021). *21st century skills: Learning for the digital age*. OECD Publishing.

Piaget, J. (2019). *The construction of reality in the child*. Routledge.

Prastowo, A. (2021). *Pembelajaran inovatif dan kontekstual*. Prenada Media.

Pratiwi, R., & Maulana, H. (2022). Implementasi flipped classroom dalam pembelajaran sekolah dasar di Indonesia. *Jurnal Pendidikan Dasar Indonesia, 7*(1), 12–25. https://doi.org/10.21831/jpdi.v7i1.45678

Putnam, R. D. (2020). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.

Rahmawati, D., & Yulianto, A. (2021). Implementasi project-based learning berbasis kearifan lokal untuk meningkatkan keterampilan abad ke-21. *Jurnal Pendidikan Inovatif, 6*(2), 101–116. https://doi.org/10.21831/jpi.v6i2.44567

REL Northwest. (2025). *Using data to support equity in education*. Regional Educational Laboratory Northwest. https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northwest

Richardson, J. C., Maeda, Y., & Swan, K. (2020). Social presence in online learning: A meta-analysis. *Computers & Education, 149*, 103817. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103817

Ribble, M. (2020). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know* (3rd ed.). ISTE.

Risal, M., Nugroho, P., & Sari, R. (2022). Pengembangan e-LKPD interaktif untuk meningkatkan kemandirian belajar siswa sekolah

dasar. *Jurnal Teknologi Pendidikan, 24*(2), 123–135. https://doi.org/10.21831/jtp.v24i2.45678

Rosyidah, A., Hidayat, M. T., & Sari, N. (2021). Flipped classroom berbasis konteks lokal di sekolah dasar terpencil. *Jurnal Pendidikan Dasar Indonesia, 6*(2), 98–110. https://doi.org/10.21831/jpdi.v6i2.43567

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

Sari, D. P., & Nugroho, P. (2022). Blended learning dalam implementasi kurikulum merdeka di sekolah dasar. *Jurnal Inovasi Pendidikan, 8*(1), 45–59. https://doi.org/10.21831/jip.v8i1.46567

Sari, N., & Putra, R. (2023). Pengembangan e-LKPD berbasis problem-based learning untuk meningkatkan keterampilan berpikir kritis siswa. *Jurnal Pendidikan Inovatif, 7*(1), 33–45. https://doi.org/10.21831/jpi.v7i1.47654

Schön, D. A. (2020). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2021). *Motivation in education: Theory, research, and practice* (5th ed.). Pearson.

Siemens, G. (2020). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning, 2*(1), 3–10.

Slavin, R. E. (2020). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Allyn & Bacon.

Stenbom, S. (2020). A systematic review of the Community of Inquiry survey. *The Internet and Higher Education, 46*, 100738. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100738

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2021). Professional learning communities: A review of the literature.

Educational Research, 44(3), 221–242. https://doi.org/10.1080/0013188022000026979

Sugai, G., & Simonsen, B. (2020). *PBIS for beginners: A practical guide for implementing schoolwide positive behavioral interventions and supports*. Guilford Press.

Tang, T., Abuhmaid, A. M., Olaimat, M., Oudat, D. M., Aldhaeebi, M., & Bamanger, E. (2021). Efficiency of flipped classroom in higher education: A meta-analysis. *Interactive Learning Environments, 29*(3), 366–380. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1707486

Thomas, J. W. (2020). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.

Tomlinson, C. A. (2021). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.

Trilling, B., & Fadel, C. (2020). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.

Trust, T., Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2020). "Together we are better": Professional learning networks for teachers. *Computers & Education, 102*, 15–34. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007

Tyler, T. R. (2021). *Why people cooperate: The role of social motivations*. Princeton University Press.

United Nations. (2021). *The sustainable development goals report 2021*. United Nations.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.

Vygotsky, L. S. (2020). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wang, M. T., Fredricks, J. A., Ye, F., Hofkens, T. L., & Linn, J. S. (2021). The math and science engagement scales: Development, validation, and psychometric properties. *Learning and Instruction, 43*, 16–26. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.008

Wentzel, K. R., & Brophy, J. (2021). *Motivating students to learn* (4th ed.). Routledge.

Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2020). *Arts for 21st century skills*. OECD Publishing.

Wiryanto. (2022). *Budaya gotong royong dalam pembelajaran abad 21*. Prenada Media.

Zainuddin, Z., Shujahat, M., Haruna, H., & Chu, S. K. W. (2020). The role of gamification in improving flipped learning classroom experiences. *Computers & Education, 147*, 103748. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103748

Zhao, Y., & Watterston, J. (2021). The changes we need: Education post COVID-19. *Journal of Educational Change, 22*(1), 3–25. https://doi.org/10.1007/s10833-021-09417-3

BAB IX
EVALUASI DAN REFLEKSI PENGELOLAAN KELAS

A. Konsep Evaluasi Pengelolaan Kelas

1. Landasan Konseptual dan Teoretis Evaluasi Pengelolaan Kelas

Evaluasi pengelolaan kelas merupakan sebuah kerangka akademik yang menempatkan proses belajar-mengajar tidak hanya sebagai aktivitas penyampaian informasi, tetapi juga sebagai upaya sistematis untuk menciptakan lingkungan yang kondusif bagi perkembangan kognitif, afektif, dan psikomotor peserta didik. Konsep evaluasi di ranah ini memiliki dimensi luas, karena ia mencakup analisis terhadap strategi guru, dinamika interaksi sosial, iklim emosional kelas, serta pencapaian hasil belajar yang berkelanjutan. Pemahaman konseptual mengenai evaluasi pengelolaan kelas tidak dapat dilepaskan dari teori-teori pendidikan mutakhir yang menekankan pentingnya keseimbangan antara struktur pedagogis dan kebebasan eksploratif siswa (Marzano & Simms, 2021).

Perspektif filosofis menegaskan bahwa pengelolaan kelas harus dipandang sebagai proses holistik yang menumbuhkan *agency* siswa. Evaluasi dalam konteks ini tidak hanya berfokus pada kepatuhan terhadap aturan, melainkan juga pada sejauh mana guru mampu menciptakan ruang demokratis yang menghargai keberagaman pandangan. Gagasan konstruktivisme sosial yang dikemukakan Vygotsky menunjukkan bahwa interaksi sosial memiliki peran sentral dalam perkembangan kognitif. Hal ini memberi implikasi bahwa evaluasi pengelolaan kelas perlu mengukur seberapa jauh interaksi antara guru dan siswa maupun antar-siswa mampu mendorong tumbuhnya zona perkembangan proksimal yang optimal (Daniels, 2021).

Aspek teoretis lainnya datang dari pendekatan *self-determination theory* yang menyoroti pentingnya kebutuhan dasar psikologis, yaitu otonomi, kompetensi, dan keterhubungan sosial. Evaluasi pengelolaan kelas berdasarkan teori ini menekankan pada bagaimana strategi guru mendukung munculnya motivasi intrinsik peserta didik. Penelitian mutakhir menunjukkan bahwa iklim kelas yang memberikan kebebasan pilihan, memberikan tantangan sesuai kemampuan, serta mengakui kontribusi setiap siswa mampu meningkatkan kualitas motivasi dan keterlibatan belajar (Ryan & Deci, 2020). Dengan demikian, evaluasi harus mengidentifikasi indikator-indikator yang terkait langsung dengan pencapaian kebutuhan psikologis tersebut.

Kerangka konseptual berikutnya adalah *classroom ecology theory* yang menempatkan kelas sebagai ekosistem belajar. Dalam perspektif ini, pengelolaan kelas dipandang sebagai interaksi berlapis antara faktor fisik (ruang, fasilitas, media), sosial (relasi antarindividu), dan instruksional (strategi pembelajaran). Evaluasi terhadap pengelolaan kelas karenanya tidak hanya berfokus pada kinerja guru, melainkan juga pada kesesuaian sarana prasarana, relevansi metode, dan dinamika hubungan interpersonal. Studi terbaru menunjukkan bahwa pendekatan ekologi kelas efektif untuk menilai keterhubungan antara kondisi lingkungan belajar dan ketercapaian tujuan pendidikan (Hattie, 2022).

Pergeseran paradigma evaluasi pendidikan juga memberi dampak signifikan terhadap cara menilai pengelolaan kelas. Jika sebelumnya evaluasi lebih menitikberatkan pada aspek hasil, saat ini kecenderungan beralih ke pendekatan formatif yang menekankan proses dan keberlanjutan. Evaluasi pengelolaan kelas berdasarkan paradigma baru ini memfokuskan perhatian pada siklus perbaikan berkelanjutan: perencanaan, implementasi, refleksi, dan penyesuaian. Guru diposisikan sebagai *reflective practitioner* yang menggunakan data evaluasi bukan hanya untuk menilai, tetapi juga untuk memperbaiki dan mengembangkan strategi pengajaran (Schön, 2019).

Kebijakan nasional dan internasional mempertegas pentingnya evaluasi pengelolaan kelas. Visi *Profil Pelajar Pancasila* menempatkan kelas sebagai arena untuk membentuk kemandirian, gotong royong, dan bernalar kritis. Oleh karena itu, evaluasi tidak boleh sekadar menakar aspek kognitif, melainkan juga dimensi karakter dan nilai-nilai kebangsaan (Kemendikbudristek, 2022). UNESCO melalui laporan globalnya menegaskan bahwa kualitas pendidikan di abad ke-21 harus diukur melalui indikator keberlanjutan, keadilan sosial, serta literasi digital. Hal ini memberi pesan bahwa evaluasi pengelolaan kelas harus adaptif terhadap tuntutan global sekaligus sensitif terhadap konteks lokal (UNESCO, 2021).

Landasan konseptual evaluasi pengelolaan kelas juga terhubung dengan teori manajemen pendidikan. Prinsip *total quality management* yang diadaptasi ke sektor pendidikan menekankan pentingnya evaluasi yang partisipatif, transparan, dan berbasis data. Guru tidak dapat menjadi aktor tunggal, karena evaluasi idealnya melibatkan siswa, orang tua, dan manajemen sekolah sebagai bagian dari *stakeholders*. Hasil evaluasi kemudian dipergunakan sebagai dasar pengambilan keputusan, baik pada tataran kurikulum, strategi pembelajaran, maupun pengembangan profesional guru (Deming, 1986; Bryk et al., 2015).

Kajian mutakhir menunjukkan bahwa integrasi teknologi digital turut memperluas konsep evaluasi pengelolaan kelas. Kehadiran *learning management system* (LMS), *electronic worksheets* (e-LKPD), dan multimedia interaktif memungkinkan guru memperoleh data partisipasi, interaksi, serta capaian siswa secara real-time. Evaluasi berbasis teknologi ini membuka ruang untuk analisis lebih mendalam, termasuk pemetaan keterlibatan siswa, pola akses materi, dan kecepatan pemahaman konsep. Namun, pemanfaatan teknologi evaluasi menuntut literasi digital guru agar tidak hanya terjebak pada pengumpulan data, tetapi mampu melakukan interpretasi yang bermakna (Ifenthaler & Yau, 2020; Risal et al., 2022).

Refleksi filosofis dari uraian konseptual ini menegaskan bahwa evaluasi pengelolaan kelas merupakan praktik epistemologis sekaligus

etis. Ia bukan sekadar kegiatan administratif, melainkan proses yang menentukan kualitas pengalaman belajar siswa. Evaluasi yang berorientasi humanistik memastikan bahwa kelas menjadi ruang yang memanusiakan manusia, bukan sekadar mesin penghasil skor akademik. Dari perspektif ini, guru dituntut memiliki kepekaan, reflektivitas, dan kemampuan untuk menyeimbangkan antara tuntutan kurikulum, dinamika kelas, dan kebutuhan individual siswa (Lickona, 2019; Gay, 2020).

Apabila kerangka konseptual ini disusun secara integratif, dapat disimpulkan bahwa evaluasi pengelolaan kelas berakar pada teori konstruktivisme, motivasi, ekologi kelas, manajemen pendidikan, serta kebijakan global yang berorientasi keberlanjutan. Fondasi teoretis tersebut membentuk pemahaman bahwa evaluasi bukan akhir dari pembelajaran, melainkan sarana untuk memperkuat, menyesuaikan, dan mengembangkan kualitas proses pendidikan. Guru yang mampu menginternalisasi prinsip ini akan menjadikan evaluasi sebagai bagian dari budaya refleksi, bukan sekadar kewajiban administratif.

2. Dimensi, Indikator, dan Instrumen Evaluasi Pengelolaan Kelas

Evaluasi pengelolaan kelas pada hakikatnya bertujuan untuk memastikan bahwa seluruh aspek yang memengaruhi proses pembelajaran berjalan secara efektif, efisien, dan berorientasi pada pengembangan potensi peserta didik. Oleh sebab itu, kerangka evaluasi tidak hanya menilai capaian akademik, tetapi juga mencakup dimensi iklim kelas, interaksi sosial, strategi instruksional, serta faktor kontekstual lain yang membentuk ekosistem pembelajaran. Pemahaman mendalam mengenai dimensi, indikator, dan instrumen evaluasi menjadi prasyarat penting agar hasil evaluasi benar-benar mampu merefleksikan kondisi nyata kelas serta memberi kontribusi signifikan terhadap perbaikan berkelanjutan (Black & Wiliam, 2020).

Dimensi pertama yang krusial adalah dimensi manajerial, yang mencakup perencanaan, pelaksanaan, serta pengendalian kegiatan kelas. Guru dinilai berdasarkan kemampuannya menyusun rencana pembelajaran

yang terstruktur, mengalokasikan waktu secara proporsional, serta mengelola sumber daya kelas. Indikator yang sering digunakan pada dimensi ini mencakup kejelasan tujuan pembelajaran, konsistensi jadwal, serta efektivitas penggunaan media instruksional (Marzano & Simms, 2021). Instrumen penilaian berupa rubrik observasi atau *checklist* dapat digunakan untuk menilai sejauh mana guru mengimplementasikan perencanaan secara konsisten serta adaptif terhadap kebutuhan peserta didik.

Dimensi kedua adalah dimensi pedagogis, yang menitikberatkan pada kualitas strategi pembelajaran yang diterapkan. Evaluasi mencakup keterampilan guru memilih metode, mengembangkan materi, serta menggunakan teknologi digital sebagai sarana fasilitasi. Indikator penting meliputi variasi strategi instruksional, tingkat partisipasi siswa, serta relevansi materi terhadap konteks kehidupan nyata. Instrumen berupa lembar observasi kelas, kuesioner persepsi siswa, serta analisis portofolio pembelajaran dapat memberikan gambaran objektif tentang efektivitas pendekatan pedagogis yang digunakan guru (Hattie, 2022).

Dimensi ketiga, dimensi sosial-emosional, menilai bagaimana iklim kelas mendukung perkembangan afektif siswa. Keberhasilan pengelolaan kelas tidak hanya ditentukan oleh tercapainya tujuan akademik, melainkan juga oleh sejauh mana kelas menjadi ruang aman, inklusif, serta mendorong keterhubungan sosial. Indikator yang relevan meliputi rasa saling menghargai, tingkat kepercayaan antaranggota kelas, serta keberanian siswa untuk berpartisipasi aktif. Instrumen evaluasi yang umum digunakan antara lain survei iklim kelas (*classroom climate survey*), wawancara mendalam, serta refleksi harian siswa (Wang et al., 2021).

Dimensi keempat adalah dimensi etika dan karakter, yang menegaskan bahwa kelas merupakan arena pembentukan nilai. Evaluasi diarahkan pada bagaimana guru menanamkan nilai tanggung jawab, kejujuran, disiplin, serta kepedulian sosial. Indikator yang digunakan mencakup konsistensi guru dalam memberi teladan, mekanisme

penegakan aturan yang adil, serta keterlibatan siswa dalam kegiatan berbasis nilai. Instrumen asesmen autentik, seperti jurnal reflektif, *peer assessment*, dan catatan perilaku, dapat memperlihatkan sejauh mana nilai-nilai karakter terinternalisasi dalam keseharian siswa (Lickona, 2019).

Dimensi kelima adalah dimensi teknologi dan inovasi, yang semakin relevan di era digital. Evaluasi diarahkan pada sejauh mana guru mampu memanfaatkan *learning management system* (LMS), *electronic worksheets* (e-LKPD), dan multimedia interaktif untuk meningkatkan kualitas pembelajaran. Indikator yang diamati meliputi integrasi teknologi dalam perencanaan, keterlibatan siswa melalui media digital, serta penggunaan data analitik dari LMS untuk umpan balik. Instrumen evaluasi dapat berupa analisis log aktivitas siswa, observasi penggunaan teknologi, serta kuesioner mengenai pengalaman belajar digital (Ifenthaler & Yau, 2020; Risal et al., 2022).

Selain lima dimensi utama tersebut, evaluasi pengelolaan kelas juga perlu mempertimbangkan dimensi inklusivitas. Perspektif *Universal Design for Learning* (UDL) menegaskan bahwa evaluasi harus memeriksa sejauh mana guru menyediakan akses pembelajaran bagi siswa dengan kebutuhan beragam. Indikator mencakup penggunaan media alternatif, strategi diferensiasi instruksional, serta keterlibatan siswa dengan latar belakang sosial ekonomi berbeda. Instrumen yang sesuai berupa audit aksesibilitas, catatan penggunaan sumber daya adaptif, serta refleksi partisipatif dari siswa yang memiliki kebutuhan khusus (Al-Azawei et al., 2021).

Instrumen evaluasi pengelolaan kelas perlu dirancang agar menghasilkan data yang valid, reliabel, dan dapat ditindaklanjuti. Observasi kelas merupakan instrumen yang paling umum digunakan, biasanya dilakukan oleh kepala sekolah atau rekan sejawat. Namun, reliabilitas observasi harus dijaga melalui penggunaan rubrik yang jelas serta pelatihan evaluator. Kuesioner siswa juga menjadi instrumen penting, karena pengalaman belajar paling autentik datang dari perspektif siswa

sendiri. Survei semacam ini efektif untuk menggali persepsi mengenai iklim kelas, dukungan guru, serta kesempatan belajar yang diberikan (Bond et al., 2021).

Instrumen lain yang semakin mendapat perhatian adalah analitik pembelajaran (*learning analytics*), yakni pemanfaatan data digital yang dihasilkan dari interaksi siswa dalam platform pembelajaran daring. Data mengenai frekuensi akses, waktu yang dihabiskan, serta hasil kuis dapat menjadi indikator kuantitatif tentang keterlibatan siswa. Integrasi instrumen digital ini memungkinkan evaluasi berlangsung secara berkesinambungan, bukan hanya periodik. Meski begitu, aspek etika dan privasi data harus dijaga agar evaluasi tidak melanggar hak siswa (Livingstone & Stoilova, 2021).

Selain itu, instrumen berbasis asesmen autentik seperti portofolio dan proyek menjadi sarana penting untuk mengevaluasi proses sekaligus hasil pembelajaran. Portofolio memungkinkan guru menilai perkembangan siswa secara longitudinal, sedangkan proyek mengungkap kemampuan siswa dalam menerapkan pengetahuan secara nyata. Instrumen ini sejalan dengan pendekatan *project-based learning* yang menekankan integrasi keterampilan abad ke-21, termasuk kolaborasi, kreativitas, dan komunikasi (Kokotsaki et al., 2021).

Perlu ditekankan bahwa instrumen evaluasi pengelolaan kelas tidak dapat bersifat tunggal, melainkan harus dikombinasikan agar memberikan gambaran komprehensif. Kombinasi observasi, kuesioner, analitik digital, dan asesmen autentik akan menghasilkan data yang lebih kaya. Triangulasi instrumen seperti ini memungkinkan evaluasi berfungsi tidak hanya sebagai penilaian, tetapi juga sebagai *feedback loop* yang membantu guru melakukan perbaikan berkelanjutan (Stoll et al., 2021).

Apabila dimensi, indikator, dan instrumen evaluasi dirancang secara sistematis, hasilnya dapat menjadi dasar pengambilan keputusan pada level kelas maupun sekolah. Guru memperoleh data konkret untuk memperbaiki praktik mengajar, siswa memperoleh pengalaman belajar yang lebih

inklusif, dan sekolah dapat menggunakan data tersebut untuk menyusun kebijakan pengembangan profesional. Pada titik ini, evaluasi pengelolaan kelas bukan sekadar mekanisme kontrol, melainkan instrumen transformasi pendidikan yang menempatkan siswa sebagai pusat pembelajaran.

3. Implementasi, Tantangan, dan Arah Pengembangan Evaluasi Pengelolaan Kelas

Implementasi evaluasi pengelolaan kelas menuntut keterpaduan antara desain konseptual, instrumen yang tepat, serta kesiapan guru sebagai aktor utama. Pada tataran praktik, evaluasi perlu dipandang sebagai bagian integral dari siklus pembelajaran, bukan aktivitas tambahan yang bersifat administratif. Guru yang berperan sebagai *reflective practitioner* memanfaatkan hasil evaluasi untuk meninjau strategi mengajar, menyesuaikan metode, dan memperkuat keterlibatan siswa. Penelitian menunjukkan bahwa praktik evaluasi yang terintegrasi dalam kegiatan pembelajaran sehari-hari memiliki dampak signifikan terhadap peningkatan efektivitas pengelolaan kelas sekaligus memperbaiki capaian akademik siswa (Brookhart, 2020).

Keberhasilan implementasi sangat dipengaruhi oleh dukungan institusional. Kepala sekolah dan manajemen pendidikan perlu memastikan adanya kebijakan yang mendorong budaya evaluasi berbasis refleksi. Program pengembangan profesional guru yang menekankan pada kompetensi evaluatif—seperti analisis data pembelajaran, penggunaan instrumen digital, serta keterampilan asesmen formatif—akan memperkuat kapasitas guru dalam mengelola kelas. Studi mutakhir menegaskan bahwa guru yang memiliki literasi evaluasi tinggi mampu menciptakan iklim kelas yang lebih inklusif, partisipatif, dan kondusif bagi pembelajaran (Darling-Hammond et al., 2021).

Penerapan instrumen evaluasi digital juga memberi warna baru dalam implementasi. *Learning analytics* memungkinkan guru memantau pola interaksi siswa secara real-time, mulai dari keterlibatan dalam forum

diskusi hingga capaian kuis daring. Data ini tidak hanya berguna untuk mengukur hasil belajar, tetapi juga sebagai dasar untuk melakukan intervensi tepat waktu terhadap siswa yang mengalami kesulitan. Meski begitu, integrasi teknologi menuntut kecermatan etis, terutama terkait privasi data dan keadilan akses. Tidak semua sekolah memiliki infrastruktur digital memadai, sehingga terdapat risiko ketimpangan yang dapat memengaruhi kualitas evaluasi (Livingstone & Stoilova, 2021).

Tantangan utama dalam implementasi evaluasi pengelolaan kelas adalah resistensi dari sebagian guru yang masih memandang evaluasi sebagai bentuk pengawasan, bukan refleksi profesional. Perspektif semacam ini menghambat terbentuknya budaya evaluatif yang sehat. Selain itu, keterbatasan sumber daya manusia, baik dari segi jumlah maupun kompetensi, sering kali mengurangi efektivitas pelaksanaan. Penelitian di konteks Indonesia menunjukkan bahwa masih terdapat kesenjangan antara desain evaluasi yang ideal dengan praktik di lapangan, terutama terkait ketersediaan waktu dan beban administrasi guru (Hamzah & Nurdin, 2021).

Konteks sosial dan budaya turut menghadirkan dinamika tersendiri. Evaluasi pengelolaan kelas yang menekankan nilai inklusivitas kadang berhadapan dengan norma lokal yang cenderung homogen dan hierarkis. Guru dituntut memiliki sensitivitas kultural agar evaluasi tidak sekadar menilai pencapaian akademik, melainkan juga memfasilitasi keberagaman identitas siswa. Perspektif *culturally responsive teaching* memberikan landasan penting bagi guru untuk menilai sejauh mana praktik pengelolaan kelas menghormati latar belakang budaya siswa (Gay, 2020). Dengan demikian, evaluasi harus memperhatikan keseimbangan antara tuntutan global akan keadilan sosial dan kekayaan lokal yang melekat pada konteks sekolah.

Selain tantangan kultural, dimensi psikologis juga perlu dicermati. Evaluasi pengelolaan kelas sering kali berimplikasi pada tekanan emosional bagi guru maupun siswa. Guru mungkin merasa terbebani

karena khawatir dinilai tidak kompeten, sementara siswa dapat merasakan stres jika hasil evaluasi digunakan secara represif. Untuk itu, pendekatan berbasis *restorative practice* dapat menjadi alternatif, di mana evaluasi diposisikan sebagai sarana pemulihan relasi dan penguatan motivasi, bukan sekadar alat penghakiman (Evans & Vaandering, 2020).

Arah pengembangan evaluasi pengelolaan kelas ke depan bergerak ke arah model yang lebih partisipatif dan berbasis data. Partisipasi siswa dalam proses evaluasi, misalnya melalui *student voice* dan *peer assessment*, diyakini mampu meningkatkan rasa kepemilikan dan tanggung jawab terhadap proses belajar. Siswa tidak lagi sekadar objek evaluasi, melainkan juga subjek yang memberi umpan balik konstruktif terhadap strategi guru dan dinamika kelas. Pendekatan ini sejalan dengan visi *Profil Pelajar Pancasila* yang menekankan pada kemandirian dan gotong royong (Kemendikbudristek, 2022).

Di sisi lain, pemanfaatan teknologi kecerdasan buatan (*artificial intelligence*) dan *machine learning* mulai mendapat perhatian sebagai masa depan evaluasi pendidikan. Sistem berbasis AI berpotensi menganalisis data pembelajaran dalam skala besar untuk memberikan rekomendasi personal bagi guru dan siswa. Meski begitu, literasi digital dan etika penggunaan teknologi perlu dipastikan agar evaluasi berbasis AI tidak justru memperlebar kesenjangan akses dan bias (Ifenthaler & Yau, 2020).

Pengembangan evaluasi juga harus diarahkan pada keberlanjutan. Evaluasi yang hanya bersifat sesaat tidak akan memberi dampak signifikan terhadap peningkatan mutu pendidikan. Sekolah perlu membangun *professional learning community* yang berfungsi sebagai ruang refleksi bersama bagi guru. Komunitas semacam ini memungkinkan evaluasi dikelola secara kolektif, diinterpretasi secara kolaboratif, dan ditindaklanjuti melalui program peningkatan kapasitas berkelanjutan (Stoll et al., 2021).

Secara keseluruhan, arah evaluasi pengelolaan kelas menuju paradigma yang lebih humanis, inklusif, dan berbasis teknologi.

Implementasi yang konsisten, tantangan yang diatasi secara adaptif, serta pengembangan yang terarah akan menjadikan evaluasi bukan sekadar alat ukur, melainkan instrumen transformasi pendidikan. Kelas tidak lagi dipandang sebagai ruang linear yang hanya mengukur kognisi, tetapi sebagai ekosistem dinamis tempat lahirnya kreativitas, solidaritas, dan karakter.

Kesimpulan dari keseluruhan uraian mengenai evaluasi pengelolaan kelas memperlihatkan bahwa konsep evaluasi tidak dapat dipisahkan dari fungsi manajerial, pedagogis, dan sosial dalam praktik pendidikan. Evaluasi berperan sebagai instrumen reflektif yang memungkinkan guru memahami dinamika kelas secara holistik, mulai dari perencanaan, pelaksanaan pembelajaran, hingga dampaknya pada perkembangan akademik dan sosial-emosional siswa. Teori-teori pendidikan kontemporer menunjukkan bahwa keberhasilan pengelolaan kelas sangat bergantung pada integrasi evaluasi yang sistematis, berorientasi pada keadilan, serta peka terhadap kebutuhan individu maupun kolektif. Paradigma ini mengubah evaluasi dari sekadar mekanisme pengawasan menjadi alat transformasi yang memberi ruang bagi pengembangan kapasitas guru, partisipasi siswa, dan inovasi pembelajaran yang berkelanjutan.

Dimensi, indikator, dan instrumen evaluasi yang dirumuskan secara cermat memastikan proses penilaian berlangsung objektif sekaligus relevan dengan konteks kelas. Evaluasi tidak lagi terbatas pada pencapaian akademik, melainkan juga mengukur kualitas iklim kelas, keterlibatan siswa, integrasi teknologi digital, serta nilai karakter yang ditumbuhkan melalui aktivitas pembelajaran. Kombinasi instrumen seperti observasi, kuesioner, portofolio, analitik digital, dan asesmen autentik menghasilkan data yang berlapis sehingga potret kelas yang ditampilkan menjadi lebih komprehensif. Perspektif ini menegaskan bahwa evaluasi pengelolaan kelas bersifat multidimensi dan menuntut pendekatan triangulatif untuk memastikan validitas serta reliabilitas data, sekaligus menempatkan siswa sebagai pusat pengalaman belajar yang dinilai secara utuh.

Arah pengembangan evaluasi pengelolaan kelas di masa depan bergerak menuju model yang partisipatif, berbasis teknologi, serta berorientasi pada keberlanjutan. Partisipasi siswa dalam proses evaluasi memperkuat rasa kepemilikan terhadap pembelajaran, sementara pemanfaatan teknologi *learning analytics* dan kecerdasan buatan membuka peluang baru untuk evaluasi yang adaptif dan personal. Tantangan seperti keterbatasan infrastruktur, resistensi guru, serta kesenjangan akses digital harus diantisipasi melalui kebijakan inklusif, pengembangan profesional berkelanjutan, dan kolaborasi antar pemangku kepentingan pendidikan. Pada titik inilah evaluasi pengelolaan kelas menemukan maknanya sebagai ekosistem reflektif yang tidak hanya menilai keberhasilan akademik, tetapi juga membentuk generasi pembelajar yang kritis, adaptif, dan berkarakter kuat dalam menghadapi kompleksitas abad ke-21.

B. Instrumen Penilaian Efektivitas Kelas

1. Landasan Konseptual dan Teoretis Instrumen Penilaian Efektivitas Kelas

Efektivitas kelas sering dimaknai sebagai sejauh mana proses pembelajaran mencapai tujuan yang telah ditetapkan, baik dalam ranah kognitif, afektif, maupun psikomotor. Keberhasilan ini tidak hanya bergantung pada kualitas guru sebagai fasilitator, melainkan juga pada sinergi faktor lingkungan belajar, strategi pedagogis, interaksi sosial, serta dukungan teknologi. Untuk menilai sejauh mana suatu kelas dapat dikategorikan efektif, diperlukan instrumen penilaian yang terukur, valid, dan reliabel, sehingga hasilnya tidak hanya menggambarkan performa sesaat tetapi juga merefleksikan dinamika kelas secara menyeluruh (Fauth et al., 2022). Instrumen penilaian menjadi sarana utama untuk mendeteksi area kekuatan dan kelemahan dalam praktik pembelajaran serta memberikan umpan balik yang konstruktif bagi pengembangan berkelanjutan.

Konsep efektivitas kelas memiliki akar teoretis yang luas. Teori *classroom ecology* menjelaskan bahwa keberhasilan pengelolaan kelas sangat dipengaruhi oleh interaksi antara lingkungan fisik, sosial, dan psikologis yang membentuk iklim belajar (Doyle, 2019). Pada saat yang sama, pendekatan *constructive alignment* menekankan keterhubungan antara tujuan, strategi pembelajaran, dan asesmen sebagai fondasi untuk memastikan hasil belajar sesuai dengan harapan (Biggs, 2021). Prinsip ini menuntut adanya instrumen evaluasi yang mampu mengukur konsistensi antara rancangan pembelajaran, pelaksanaan, dan capaian siswa. Dari perspektif psikologi pendidikan, teori *self-determination* menambahkan bahwa kelas yang efektif harus memfasilitasi kebutuhan dasar siswa akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan sosial (Deci & Ryan, 2020). Oleh karena itu, instrumen penilaian efektivitas kelas tidak cukup hanya menilai hasil akademik, tetapi juga aspek motivasional dan emosional siswa.

Kerangka teoretis lain yang penting adalah *social-emotional learning* (SEL) yang menekankan pembelajaran efektif sebagai ruang di mana siswa dapat mengembangkan keterampilan sosial, emosional, dan moral. Penelitian Durlak et al. (2021) menunjukkan bahwa kelas yang mengintegrasikan SEL menghasilkan capaian akademik lebih tinggi serta mengurangi perilaku bermasalah. Instrumen penilaian efektivitas kelas pada konteks ini seharusnya mencakup indikator mengenai keterampilan kolaborasi, empati, regulasi emosi, dan resolusi konflik. Hal ini menggarisbawahi bahwa efektivitas kelas adalah konsep multidimensional yang mencakup kualitas interaksi sosial, kesejahteraan psikologis siswa, serta hasil akademik.

Konteks pendidikan Indonesia melalui kebijakan *Kurikulum Merdeka* menempatkan efektivitas kelas pada kerangka yang lebih luas, yakni mendukung terbentuknya *Profil Pelajar Pancasila*. Tujuan ini menegaskan bahwa kelas yang efektif tidak hanya mengembangkan kompetensi literasi dan numerasi, melainkan juga membentuk karakter,

kemandirian, dan semangat kebhinekaan (Kemendikbudristek, 2022). Instrumen penilaian yang digunakan di sekolah dasar hingga menengah diharapkan dapat mengukur dimensi ini secara integratif. Dengan kata lain, efektivitas kelas diukur bukan semata-mata dari nilai ujian siswa, tetapi juga dari kualitas praktik demokratis, penghargaan terhadap keberagaman, dan kesiapan siswa menghadapi tantangan abad ke-21.

Peran guru dalam evaluasi efektivitas kelas tidak dapat diabaikan. Guru bertindak sebagai pengamat, fasilitator, sekaligus penafsir data evaluasi. Model evaluasi berbasis *formative assessment* menjadi penting karena memberi guru informasi langsung yang dapat digunakan untuk memperbaiki strategi pembelajaran saat itu juga (Black & Wiliam, 2020). Oleh sebab itu, instrumen penilaian efektivitas kelas harus didesain agar dapat digunakan secara praktis oleh guru, tanpa menambah beban administratif yang berlebihan. Instrumen seperti rubrik observasi, jurnal refleksi guru, maupun sistem *learning analytics* digital berfungsi sebagai jembatan antara teori dan praktik.

Instrumen penilaian efektivitas kelas juga terkait erat dengan isu keadilan pendidikan. Konsep *equity by design* menekankan bahwa penilaian harus memperhatikan perbedaan latar belakang sosial, ekonomi, dan budaya siswa (Ainscow, 2020). Efektivitas kelas akan sulit tercapai jika instrumen evaluasi hanya menekankan standar homogen yang mengabaikan keragaman kebutuhan siswa. Oleh karena itu, prinsip *Universal Design for Learning* (UDL) perlu menjadi acuan, agar instrumen yang digunakan bersifat inklusif, fleksibel, dan mampu menampung berbagai gaya belajar siswa (Al-Azawei et al., 2021).

Faktor teknologi pendidikan menambah dimensi baru pada instrumen penilaian efektivitas kelas. Pemanfaatan *Learning Management System* (LMS) memungkinkan guru memantau keterlibatan siswa secara real-time, misalnya melalui jumlah akses materi, frekuensi diskusi, maupun capaian kuis online (Bond et al., 2021). Instrumen berbasis digital ini memberi peluang bagi penilaian yang lebih dinamis dan berbasis data,

meski tetap menuntut kehati-hatian terhadap isu privasi dan etika data (Floridi & Cowls, 2019). Integrasi teknologi dalam instrumen penilaian memperkuat kapasitas guru untuk melakukan evaluasi yang lebih komprehensif sekaligus adaptif terhadap perkembangan zaman.

Refleksi teoretis juga menegaskan bahwa efektivitas kelas harus dilihat sebagai proses berkelanjutan, bukan kondisi yang dicapai sekali lalu selesai. Evaluasi efektivitas kelas bersifat siklikal: merencanakan, melaksanakan, mengamati, merefleksi, dan memperbaiki. Model *action research* dalam pendidikan, sebagaimana dijelaskan oleh Kemmis dan McTaggart (2020), memberikan kerangka bahwa evaluasi instrumen harus berorientasi pada perbaikan berkelanjutan melalui keterlibatan aktif guru dan siswa. Hal ini menempatkan instrumen penilaian bukan hanya sebagai alat ukur, tetapi juga sebagai alat belajar bagi seluruh warga kelas.

Dari uraian konseptual dan teoretis ini, tampak bahwa instrumen penilaian efektivitas kelas merupakan konstruksi yang multidimensi dan integratif. Instrumen harus mengukur aspek akademik, sosial, emosional, karakter, serta interaksi digital, sambil tetap peka terhadap isu inklusi, keadilan, dan keberlanjutan. Guru, siswa, orang tua, dan komunitas sekolah berperan bersama dalam proses ini, sehingga instrumen yang dipilih maupun dikembangkan benar-benar mencerminkan realitas kelas. Bagian selanjutnya akan menguraikan secara lebih operasional mengenai jenis, dimensi, dan format instrumen yang dapat digunakan untuk menilai efektivitas kelas secara lebih mendalam.

2. Jenis, Dimensi, dan Format Instrumen Penilaian Efektivitas Kelas

Efektivitas kelas tidak mungkin dinilai hanya dengan satu jenis instrumen. Keragaman dimensi yang membentuk iklim pembelajaran menuntut pendekatan multi-instrumen agar hasil evaluasi benar-benar komprehensif. Penelitian terbaru menegaskan bahwa instrumen tunggal cenderung memberikan gambaran parsial, sedangkan kombinasi instrumen menghasilkan data triangulatif yang lebih valid dan reliabel (Brookhart,

2020). Oleh karena itu, pembahasan mengenai instrumen penilaian efektivitas kelas perlu menguraikan jenis-jenis instrumen yang tersedia, dimensi yang dinilai, serta format yang paling tepat untuk digunakan sesuai dengan tujuan dan konteks pendidikan.

Jenis instrumen dapat dibedakan ke dalam kategori kualitatif dan kuantitatif. Instrumen kuantitatif mencakup tes standar, kuesioner, rubrik berbasis skala, dan *learning analytics* digital. Instrumen ini memberikan data numerik yang mudah dianalisis secara statistik dan memudahkan perbandingan antar kelas atau antar sekolah (Fauth et al., 2022). Sebaliknya, instrumen kualitatif seperti wawancara, catatan anekdot, observasi naturalistik, serta portofolio siswa memberikan data deskriptif yang kaya konteks. Kombinasi keduanya menghasilkan potret kelas yang seimbang, di mana angka-angka kuantitatif dapat diinterpretasikan melalui narasi kualitatif. Pendekatan campuran ini sejalan dengan paradigma *mixed methods* yang semakin banyak digunakan dalam penelitian pendidikan (Creswell & Plano Clark, 2021).

Dimensi utama yang biasanya dinilai melalui instrumen efektivitas kelas meliputi dimensi pedagogis, manajerial, sosial-emosional, etika-karakter, dan teknologi. Dimensi pedagogis mengukur sejauh mana strategi mengajar guru efektif dalam memfasilitasi ketercapaian tujuan pembelajaran. Indikatornya dapat berupa variasi metode pembelajaran, keberhasilan diferensiasi instruksi, serta keterlibatan siswa dalam aktivitas kelas (Darling-Hammond et al., 2021). Dimensi manajerial mencakup kemampuan guru menjaga ketertiban, mengatur waktu, serta mengelola dinamika kelompok. Efektivitas pada dimensi ini biasanya dinilai melalui observasi langsung, checklist, maupun laporan refleksi guru.

Dimensi sosial-emosional menekankan pada kualitas interaksi antar siswa dan hubungan antara guru dengan siswa. Instrumen yang digunakan di sini sering berupa skala persepsi iklim kelas, survei keterlibatan siswa, atau rubrik yang menilai kerja sama, komunikasi, dan resolusi konflik (Durlak et al., 2021). Dimensi etika-karakter berfokus pada nilai-nilai

moral, tanggung jawab, kejujuran akademik, serta penghargaan terhadap keberagaman. Instrumen untuk dimensi ini bisa berupa portofolio kegiatan, catatan anekdot tentang perilaku siswa, maupun refleksi diri. Sementara itu, dimensi teknologi mengukur sejauh mana penggunaan perangkat digital, *Learning Management System* (LMS), atau *e-learning* tools mendukung pembelajaran. Analisis *log data* dari LMS, frekuensi partisipasi pada forum online, atau capaian siswa melalui aplikasi interaktif dapat menjadi indikator penting (Bond et al., 2021).

Format instrumen penilaian efektivitas kelas sangat beragam dan masing-masing memiliki kelebihan serta keterbatasan. Rubrik observasi adalah salah satu format yang paling umum digunakan. Rubrik memungkinkan penilaian yang sistematis terhadap perilaku atau praktik tertentu berdasarkan indikator yang telah ditentukan. Misalnya, rubrik observasi efektivitas pembelajaran dapat menilai aspek persiapan, keterlibatan siswa, variasi metode, serta pengelolaan waktu (Hamzah & Nurdin, 2021). Keunggulan rubrik terletak pada kejelasan kriteria dan konsistensi penilaian, meskipun penggunaannya menuntut pelatihan khusus agar penilai tidak bias.

Kuesioner atau survei siswa juga menjadi instrumen penting karena memberikan *student voice* sebagai perspektif langsung mengenai iklim kelas. Survei dapat mengukur persepsi siswa terhadap kenyamanan, motivasi, hubungan dengan guru, dan rasa aman. Cook-Sather (2020) menekankan bahwa suara siswa dalam evaluasi kelas tidak hanya memperkaya data, tetapi juga meningkatkan rasa kepemilikan siswa terhadap proses pembelajaran. Namun, keterbatasannya terletak pada kemungkinan munculnya jawaban sosial yang diharapkan (*social desirability bias*) dan rendahnya validitas jika pertanyaan tidak disusun dengan cermat.

Portofolio pembelajaran menawarkan format lain yang lebih holistik. Melalui kumpulan karya, catatan refleksi, serta produk-produk belajar siswa, guru dapat menilai efektivitas kelas dari perkembangan

autentik yang dialami siswa. Darling-Hammond dan Adamson (2020) menegaskan bahwa asesmen berbasis portofolio mendukung tujuan pembelajaran abad ke-21 karena menilai keterampilan berpikir kritis, kreativitas, dan kolaborasi secara nyata. Kendati demikian, format ini menuntut komitmen tinggi baik dari guru maupun siswa, karena memerlukan dokumentasi dan refleksi berkelanjutan.

Instrumen berbasis teknologi menawarkan inovasi signifikan dalam penilaian efektivitas kelas. LMS misalnya, menyediakan fitur analitik yang memudahkan guru melihat pola kehadiran, keterlibatan dalam forum, atau frekuensi pengunduhan materi. Sistem ini memungkinkan penilaian berbasis data yang lebih objektif dan real-time (Al-Samarraie et al., 2022). Selain itu, *interactive multimedia* dapat dikombinasikan dengan kuis formatif digital yang memberikan umpan balik instan sekaligus merekam capaian siswa. Namun, pemanfaatan teknologi juga menimbulkan tantangan terkait literasi digital guru, kesenjangan akses, serta isu etika penggunaan data pribadi siswa (Floridi & Cowls, 2019).

Instrumen observasi kelas yang dilakukan oleh pihak eksternal seperti supervisor atau pengawas sekolah memberikan perspektif independen mengenai efektivitas pembelajaran. Pendekatan ini menambah objektivitas data, tetapi juga perlu diseimbangkan agar tidak menimbulkan tekanan berlebihan kepada guru. Supervisi klinis yang bersifat kolaboratif terbukti lebih efektif karena berfokus pada dialog reflektif, bukan sekadar evaluasi top-down (Zepeda, 2020). Hal ini menegaskan bahwa efektivitas kelas sebaiknya dinilai melalui pendekatan partisipatif yang menumbuhkan budaya saling belajar.

Kombinasi instrumen lintas format dianggap sebagai strategi yang paling ideal. Misalnya, penilaian efektivitas kelas dapat menggabungkan rubrik observasi untuk menilai praktik guru, survei siswa untuk menangkap pengalaman belajar, portofolio untuk menilai produk siswa, serta data digital untuk merekam keterlibatan. Strategi triangulasi instrumen ini memastikan hasil penilaian tidak hanya komprehensif, tetapi

juga akurat karena berbagai perspektif saling melengkapi (Brookhart, 2020).

Uraian ini menunjukkan bahwa instrumen penilaian efektivitas kelas tidak bisa dipandang semata-mata sebagai alat ukur teknis. Instrumen juga mencerminkan paradigma pendidikan yang dianut. Instrumen yang inklusif, adil, dan berorientasi pada pengembangan siswa secara utuh akan mendorong terciptanya budaya belajar yang lebih humanis dan demokratis. Bagian berikutnya akan menekankan bagaimana instrumen-instrumen ini diimplementasikan, tantangan apa saja yang dihadapi, serta arah pengembangan ke depan agar penilaian efektivitas kelas semakin relevan dengan tuntutan pendidikan abad ke-21.

3. Implementasi, Tantangan, dan Arah Pengembangan Instrumen Penilaian Efektivitas Kelas

Implementasi instrumen penilaian efektivitas kelas merupakan tahap yang menuntut kehati-hatian metodologis sekaligus sensitivitas pedagogis. Instrumen yang telah dirancang—baik berupa rubrik, kuesioner, portofolio, maupun *learning analytics* digital—tidak dapat berfungsi optimal tanpa perencanaan penggunaan yang terintegrasi dengan siklus pembelajaran. Guru perlu menyiapkan rencana evaluasi sejak tahap perancangan pembelajaran sehingga setiap instrumen yang dipilih benar-benar selaras dengan tujuan yang hendak dicapai. Sejalan dengan konsep *backward design*, proses perencanaan evaluasi dimulai dari tujuan, kemudian menetapkan indikator, baru memilih instrumen yang paling tepat (Wiggins & McTighe, 2019). Praktik ini membantu memastikan bahwa instrumen penilaian tidak hanya berfungsi sebagai alat ukur, tetapi juga sebagai pengarah strategi pembelajaran.

Aspek praktis implementasi mencakup pelatihan guru agar mampu menggunakan instrumen secara konsisten. Studi Fauth et al. (2022) menunjukkan bahwa reliabilitas penilaian kelas sering dipengaruhi oleh kesiapan guru dalam mengoperasikan instrumen, khususnya pada rubrik observasi. Oleh karena itu, workshop berkelanjutan yang menekankan

simulasi, kalibrasi antar guru, serta refleksi bersama sangat penting. Lebih jauh, guru sebaiknya tidak sekadar menjadi pengguna instrumen, tetapi juga pengembang yang mampu menyesuaikan indikator dengan konteks kelas masing-masing. Pendekatan ini selaras dengan prinsip *teacher agency* yang menekankan kemandirian profesional guru dalam pengambilan keputusan (Charteris & Smardon, 2021).

Dukungan kelembagaan juga berperan sentral dalam keberhasilan implementasi. Sekolah perlu menyediakan infrastruktur pendukung, misalnya akses internet stabil, perangkat digital, serta sistem pengelolaan data yang aman. Pada konteks ini, *learning management system* (LMS) seperti Moodle atau Google Classroom menjadi platform yang efektif untuk mengintegrasikan instrumen penilaian karena memungkinkan guru memantau perkembangan siswa secara real-time (Bond et al., 2021). Namun, investasi teknologi tidak boleh berhenti pada penyediaan sarana, melainkan harus dibarengi dengan peningkatan kapasitas guru agar literasi digital mereka semakin matang (Hidayat et al., 2022).

Tantangan signifikan muncul dari keterbatasan sumber daya, baik manusia maupun material. Di banyak sekolah, terutama pada wilayah pinggiran, instrumen berbasis teknologi sulit diterapkan karena keterbatasan perangkat dan koneksi internet. Kondisi ini menuntut adanya alternatif berupa instrumen manual seperti lembar observasi cetak atau portofolio fisik. Kendati lebih sederhana, instrumen manual tetap mampu memberikan informasi bermakna apabila dirancang dengan kriteria yang jelas dan digunakan secara konsisten (Brookhart, 2020). Tantangan lain muncul dari resistensi guru yang merasa terbebani oleh administrasi tambahan akibat penggunaan instrumen penilaian. Untuk mengatasi hal ini, penting adanya pendekatan partisipatif yang menekankan manfaat praktis instrumen bagi refleksi guru, bukan sekadar pemenuhan kewajiban administratif (Zepeda, 2020).

Perspektif keadilan juga menimbulkan tantangan tersendiri. Instrumen yang tidak sensitif terhadap keragaman siswa berisiko

menghasilkan penilaian yang bias. Ainscow (2020) menekankan bahwa instrumen harus dikembangkan berdasarkan prinsip *equity by design* agar semua siswa, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus, terakomodasi. Prinsip ini dapat diterapkan melalui adaptasi rubrik yang fleksibel, penggunaan bahasa sederhana dalam kuesioner, serta penyediaan berbagai bentuk asesmen alternatif seperti proyek, portofolio, atau penilaian berbasis performa. Upaya ini memastikan bahwa penilaian efektivitas kelas tidak merugikan kelompok tertentu, melainkan justru memperkuat inklusivitas pendidikan.

Tantangan berikutnya berkaitan dengan aspek etika penggunaan data. Instrumen berbasis teknologi sering melibatkan pengumpulan data digital siswa, mulai dari rekaman kehadiran hingga aktivitas daring. Floridi dan Cowls (2019) memperingatkan bahwa penyalahgunaan data dapat menimbulkan pelanggaran privasi. Oleh karena itu, sekolah harus memiliki kebijakan perlindungan data yang ketat, termasuk mekanisme persetujuan orang tua, transparansi penggunaan data, serta prosedur penyimpanan yang aman. Kejelasan etika ini penting agar instrumen tidak menimbulkan dampak negatif terhadap kepercayaan siswa maupun orang tua.

Arah pengembangan instrumen penilaian efektivitas kelas di masa depan dipengaruhi oleh kemajuan teknologi, kebijakan pendidikan, serta dinamika sosial. Integrasi kecerdasan buatan (*artificial intelligence*) misalnya, membuka peluang untuk melakukan analisis data pembelajaran secara lebih mendalam dan prediktif. Ifenthaler dan Yau (2020) menunjukkan bahwa algoritma *learning analytics* mampu memprediksi keterlibatan siswa, mengidentifikasi risiko putus sekolah, serta merekomendasikan intervensi personal. Namun, pengembangan ini menuntut keseimbangan antara efisiensi teknologi dan pertimbangan etika agar manusia tetap menjadi pusat keputusan pendidikan.

Selain teknologi, pengembangan instrumen juga perlu diarahkan pada kolaborasi multipihak. Evaluasi efektivitas kelas tidak bisa hanya menjadi tanggung jawab guru, melainkan juga melibatkan siswa, orang

tua, dan komunitas. Epstein (2020) menekankan konsep *school, family, and community partnerships* sebagai landasan untuk memperkuat peran serta masyarakat dalam pendidikan. Dalam konteks ini, instrumen penilaian dapat mencakup survei orang tua mengenai persepsi mereka terhadap iklim kelas, atau forum komunitas yang memberikan masukan mengenai kualitas pembelajaran. Pendekatan partisipatif ini tidak hanya memperkaya data, tetapi juga memperkuat legitimasi hasil evaluasi.

Refleksi profesional guru merupakan arah pengembangan yang tidak kalah penting. Instrumen penilaian efektivitas kelas sebaiknya menjadi bagian dari siklus refleksi guru, bukan sekadar dokumen laporan. Kemmis dan McTaggart (2020) menekankan pentingnya *action research* sebagai sarana bagi guru untuk menggunakan instrumen evaluasi sebagai bagian dari penelitian tindakan yang berorientasi pada perbaikan berkelanjutan. Dengan demikian, instrumen menjadi alat transformasi, bukan hanya alat kontrol.

Penerapan *whole school approach* juga dipandang relevan dalam memperkuat keberlanjutan instrumen penilaian. Sekolah yang berhasil mengintegrasikan instrumen penilaian efektivitas kelas biasanya memiliki budaya belajar kolektif yang kuat, di mana semua guru berbagi praktik terbaik, saling memberi umpan balik, dan berkolaborasi dalam mengembangkan instrumen baru (Hargreaves & O'Connor, 2021). Upaya ini tidak hanya meningkatkan kualitas evaluasi, tetapi juga menciptakan iklim profesionalisme yang mendorong inovasi pendidikan.

Ke depan, instrumen penilaian efektivitas kelas harus semakin peka terhadap tantangan global seperti krisis iklim, disrupsi teknologi, dan kompleksitas sosial. UNESCO (2021) menegaskan bahwa penilaian pembelajaran di abad ke-21 harus mengintegrasikan perspektif pembangunan berkelanjutan agar siswa tidak hanya dinilai dari capaian akademik, tetapi juga dari kontribusinya terhadap keberlanjutan planet dan masyarakat. Instrumen penilaian efektivitas kelas yang futuristik akan menilai sejauh mana kelas mampu menumbuhkan kesadaran ekologis, literasi digital etis, serta solidaritas sosial lintas budaya.

Uraian ini menunjukkan bahwa implementasi instrumen penilaian efektivitas kelas merupakan proses kompleks yang melibatkan kesiapan guru, dukungan kelembagaan, partisipasi multipihak, serta sensitivitas terhadap isu keadilan dan etika. Tantangan yang muncul harus dihadapi melalui inovasi berkelanjutan, refleksi profesional, dan kolaborasi lintas sektor. Arah pengembangan masa depan sebaiknya tidak hanya menekankan pada kecanggihan teknologi, tetapi juga memastikan bahwa instrumen tetap humanis, inklusif, dan berorientasi pada pembentukan generasi yang berkarakter serta berdaya saing global.

Keseluruhan pembahasan menegaskan bahwa instrumen penilaian efektivitas kelas bertumpu pada fondasi konseptual yang kokoh sekaligus multidimensional. Efektivitas tidak direduksi menjadi capaian akademik semata, melainkan dipahami sebagai orbit yang mencakup kualitas pengajaran, keterlibatan kognitif–afektif–sosial, iklim psikologis yang aman, keadilan akses, serta konsistensi manajemen perilaku. Dari sudut pandang teori pengukuran, penilaian yang sahih mensyaratkan definisi konstruk yang jelas, pemetaan indikator yang terjelaskan, dan keterpautan eksplisit antara tujuan belajar, pengalaman belajar, dan bukti belajar. Kerangka *backward design* dan *constructive alignment* memberi arah agar setiap butir pada rubrik, kuesioner, atau protokol observasi benar-benar merepresentasikan kompetensi yang diharapkan; sementara prinsip inklusivitas menggaransi bahwa bukti yang dikumpulkan membuka kesempatan setara bagi seluruh siswa untuk menunjukkan performa terbaiknya. Sintesis ini menempatkan instrumen bukan sebagai perpanjangan administratif, melainkan sebagai perangkat epistemik yang membantu guru membaca proses, bukan hanya menilai produk.

Rancangan dan pengujian instrumen menuntut disiplin metodologis yang berpadu antara pendekatan kualitatif dan kuantitatif. Validitas isi dipastikan melalui *expert review* dan *item mapping*; validitas konstruk dapat diperkuat melalui eksplorasi dan konfirmasi faktor, uji *measurement invariance*, serta telaah bias diferensial antar kelompok; reliabilitas

dipastikan melalui konsistensi internal, *test–retest*, dan *inter-rater agreement* pada instrumen observasi. Upaya pengurangan subjektivitas penilai dibantu oleh rubrik analitik yang teroperasional dan kalibrasi antarguru, sementara pendekatan *generalizability theory* atau model Rasch/Many-Facet Rasch menyediakan lensa untuk memisahkan varians karena tugas, penilai, dan peserta. Bukti belajar yang kaya—portofolio, artefak proyek, catatan umpan balik, rekaman diskusi, hingga jejak *learning analytics*—menjadikan inferensi lebih kuat asalkan prosedur pengambilan sampelnya transparan dan proporsional. Integrasi metrik keterlibatan, waktu pada tugas, pola kontribusi, serta kualitas alasan yang terekam pada rubrik mendorong *triangulation* yang meningkatkan ketelitian tanpa kehilangan konteks pedagogis. Di titik ini, instrumen yang baik selalu menunjukkan jejak rancangan: jelas pada apa yang diukur, bagaimana mengukurnya, dan sejauh mana keputusan yang ditarik beralasan.

Penerapan pada skala kelas dan sekolah berpijak pada ekosistem yang memampukan: literasi asesmen guru yang memadai, *professional learning community* yang rutin mengkalibrasi praktik, kebijakan data yang etis dan melindungi privasi, serta infrastruktur yang memudahkan pengumpulan dan pembacaan bukti. Siklus perbaikan berkelanjutan—*plan–do–study–act*—menjadikan instrumen sebagai motor refleksi, bukan sekadar alat pelaporan; *student voice* dan keterlibatan keluarga–komunitas memperkaya interpretasi sehingga temuan evaluatif bertaut ke tindakan yang nyata. Tantangan klasik—ketimpangan akses, beban administratif, resistensi terhadap perubahan—ditangani melalui desain yang ramping tetapi bermakna, dukungan kepala sekolah yang visioner, dan strategi *equity by design* agar prosedur serta hasil penilaian adil lintas profil peserta didik. Arah ke depan menunjukkan potensi integrasi *AI-assisted feedback* dan *learning analytics* prediktif, sejauh tetap menempatkan profesionalitas guru dan prinsip keadilan sebagai pagar etis. Orientasi akhirnya bukan sekadar menaikkan skor, melainkan menumbuhkan budaya kelas yang intelektualnya menantang, emosinya aman, sosialnya inklusif, serta

keberlanjutannya terjaga—sebuah efektivitas yang berakar pada pembelajaran bermakna dan kemanusiaan pendidikan.

C. Refleksi Guru Terhadap Praktik Pengelolaan Kelas

1. Landasan Konseptual dan Teoretis Refleksi Guru dalam Pengelolaan Kelas

Refleksi guru terhadap praktik pengelolaan kelas merupakan salah satu pilar penting dalam pengembangan profesionalisme pendidik. Istilah *reflection* secara historis dirujuk oleh Dewey sebagai proses berpikir aktif, gigih, dan penuh pertimbangan atas keyakinan atau bentuk pengetahuan dalam terang dasar-dasar yang mendukung serta implikasi yang ditimbulkannya bagi praktik (Dewey, 2019). Refleksi tidak sekadar evaluasi mekanis atas apa yang terjadi, tetapi sebuah aktivitas kritis yang memungkinkan guru menimbang pengalaman, mengkaji kesesuaian tindakan, dan merumuskan langkah perbaikan demi tercapainya efektivitas pembelajaran. Perspektif ini semakin relevan dalam konteks abad ke-21, ketika kelas ditandai oleh heterogenitas siswa, dinamika teknologi digital, serta tuntutan kurikulum yang adaptif seperti Kurikulum Merdeka di Indonesia (Kemendikbudristek, 2022).

Kerangka konseptual refleksi dalam pengelolaan kelas erat kaitannya dengan teori konstruktivisme yang menekankan bahwa pengetahuan dibangun secara aktif oleh individu melalui interaksi pengalaman dan konteks sosial (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978). Guru yang melakukan refleksi pada dasarnya sedang membangun *knowledge about practice*, yaitu bentuk pengetahuan yang lahir dari pengolahan pengalaman langsung di ruang kelas. Proses ini menghubungkan teori dengan realitas empiris, sehingga pengambilan keputusan dalam pengelolaan kelas tidak hanya bersifat intuitif, tetapi didasarkan pada pemahaman teoretis yang matang. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa refleksi guru yang konsisten meningkatkan kesadaran pedagogis sekaligus memperkuat keterampilan manajerial dalam menjaga iklim kelas yang kondusif (Brookfield, 2020).

Pemikiran Donald Schön memperluas konsep refleksi dengan membedakan *reflection-in-action* dan *reflection-on-action*. *Reflection-in-action* terjadi saat guru merespons secara langsung terhadap situasi kelas yang berlangsung, misalnya ketika siswa menunjukkan perilaku menyimpang atau ketika strategi pembelajaran tertentu tidak efektif. Sementara itu, *reflection-on-action* dilakukan setelah kegiatan selesai, ketika guru memiliki kesempatan menganalisis kejadian, mencari makna, dan merencanakan langkah ke depan (Schön, 2017). Keduanya sama-sama penting karena menciptakan siklus evaluasi berkelanjutan yang tidak hanya memperbaiki praktik sesaat, tetapi juga mengarahkan perkembangan jangka panjang dalam pengelolaan kelas.

Relevansi refleksi guru juga dapat dipahami melalui teori ekologi kelas (*classroom ecology*). Perspektif ini menekankan bahwa kelas adalah sebuah ekosistem di mana interaksi antara guru, siswa, materi pembelajaran, ruang fisik, dan teknologi saling memengaruhi (Doyle, 2019). Refleksi membantu guru meninjau kembali bagaimana ia menata ekosistem tersebut, apakah aturan kelas ditegakkan secara adil, bagaimana distribusi waktu memengaruhi partisipasi, atau bagaimana teknologi digital mendukung keterlibatan siswa. Penelitian mutakhir menegaskan bahwa guru yang secara rutin melakukan refleksi ekologi kelas cenderung mampu menjaga keseimbangan dinamika sosial-emosional dan kognitif siswa (Hamzah & Nurdin, 2021).

Selain kerangka konstruktivisme dan ekologi kelas, refleksi juga sangat terkait dengan teori motivasi, khususnya *self-determination theory* (Deci & Ryan, 2020). Teori ini menekankan tiga kebutuhan psikologis dasar siswa, yaitu otonomi, kompetensi, dan keterhubungan. Melalui refleksi, guru dapat mengidentifikasi sejauh mana strategi pengelolaan kelas mendukung atau justru menghambat pemenuhan kebutuhan tersebut. Misalnya, guru yang menyadari bahwa peraturan kelas terlalu kaku dapat menyesuaikan pendekatannya agar memberi ruang bagi otonomi siswa. Kesadaran reflektif ini berdampak langsung pada meningkatnya motivasi intrinsik siswa serta terciptanya iklim belajar yang sehat.

Dimensi sosial-emosional juga tidak dapat diabaikan dalam pembahasan refleksi guru. Pendidikan modern menekankan pentingnya *social-emotional learning* (SEL) sebagai bagian integral dari keberhasilan pembelajaran (Durlak et al., 2021). Refleksi memberi kesempatan bagi guru untuk meninjau kembali strategi interaksi yang digunakan: apakah sudah menumbuhkan empati, apakah penghargaan terhadap keberagaman sudah dijalankan, dan apakah intervensi terhadap konflik antar siswa bersifat restoratif. Penelitian menunjukkan bahwa guru yang melakukan refleksi pada aspek sosial-emosional mampu membangun iklim kelas yang lebih inklusif, serta meningkatkan *student well-being* yang berpengaruh positif terhadap prestasi akademik (Jennings & Greenberg, 2020).

Konteks kebijakan pendidikan di Indonesia memperkuat urgensi refleksi sebagai bagian dari praktik profesional guru. Kurikulum Merdeka, misalnya, menekankan pengembangan *Profil Pelajar Pancasila* yang menuntut siswa untuk memiliki karakter gotong royong, mandiri, bernalar kritis, kreatif, dan berakhlak mulia (Kemendikbudristek, 2022). Untuk mewujudkan visi ini, guru perlu secara reflektif meninjau praktik pengelolaan kelas: apakah strategi disiplin mendukung pembentukan kemandirian, apakah metode pembelajaran kolaboratif sungguh menumbuhkan nilai gotong royong, atau apakah asesmen yang diterapkan sudah adil dan mendidik. Tanpa refleksi, nilai-nilai ini berpotensi hanya menjadi jargon kebijakan yang tidak terinternalisasi dalam praktik kelas sehari-hari.

Dimensi etika juga menjadi landasan penting refleksi guru. Pengelolaan kelas tidak hanya soal teknis mengatur siswa, tetapi juga menyangkut tanggung jawab moral untuk memperlakukan siswa secara adil, menghargai keberagaman, dan menegakkan prinsip keadilan sosial. Gay (2020) menegaskan bahwa guru perlu memiliki *culturally responsive teaching*, yang hanya bisa dicapai melalui refleksi mendalam tentang bias pribadi, praktik diskriminatif yang tidak disadari, serta strategi pembelajaran yang menghargai latar belakang budaya siswa. Refleksi etis

ini menuntut guru untuk tidak hanya mengukur efektivitas berdasarkan hasil belajar kognitif, melainkan juga berdasarkan terciptanya ruang kelas yang adil, setara, dan manusiawi.

Pada tataran praktis, refleksi guru terhadap pengelolaan kelas sering diwujudkan melalui *reflective journal*, catatan lapangan, diskusi kelompok sejawat, atau analisis rekaman video pembelajaran. Instrumen-instrumen ini berfungsi sebagai cermin yang memperlihatkan kekuatan sekaligus kelemahan praktik sehari-hari. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa penggunaan *video-based reflection* memperkuat kemampuan guru mengidentifikasi pola interaksi yang tidak disadari, seperti dominasi guru dalam diskusi atau bias terhadap kelompok siswa tertentu (Santagata et al., 2021). Melalui media reflektif ini, guru dapat mengembangkan kepekaan yang lebih tajam terhadap dinamika kelas.

Tidak kalah penting, refleksi juga terkait dengan praktik *action research* atau penelitian tindakan kelas. Melalui siklus perencanaan, tindakan, observasi, dan refleksi, guru tidak hanya memperbaiki praktiknya secara berkesinambungan, tetapi juga menghasilkan pengetahuan baru yang dapat dibagikan pada komunitas profesional (McNiff, 2020). Hal ini menjadikan refleksi bukan sekadar aktivitas individu, melainkan kontribusi kolektif bagi peningkatan kualitas pendidikan. Dalam konteks sekolah dasar, penelitian tindakan kelas yang berbasis refleksi terbukti efektif meningkatkan keterampilan kolaboratif siswa sekaligus memantapkan strategi manajemen kelas guru (Yuliani & Sunaryo, 2021).

Melihat keseluruhan kerangka konseptual dan teoretis, refleksi guru terhadap praktik pengelolaan kelas dapat dipahami sebagai proses multidimensional. Ia menyatukan aspek kognitif, afektif, sosial, etis, dan profesional dalam satu siklus pembelajaran berkelanjutan. Refleksi menjadi jembatan antara teori pendidikan yang kaya konsep dengan realitas kelas yang penuh kompleksitas. Tanpa refleksi, praktik pengelolaan kelas berisiko terjebak pada rutinitas mekanis yang

kehilangan makna. Sebaliknya, refleksi yang mendalam menumbuhkan kesadaran kritis, membangun kompetensi manajerial, serta memperkuat komitmen etis guru untuk menghadirkan ruang belajar yang inklusif, adil, dan memanusiakan siswa.

2. Dimensi, Pendekatan, dan Instrumen Refleksi dalam Pengelolaan Kelas

Refleksi guru terhadap praktik pengelolaan kelas bukanlah aktivitas tunggal, melainkan mencakup berbagai dimensi yang saling berhubungan. Setiap dimensi merepresentasikan area penting yang memerlukan evaluasi kritis agar guru mampu mengembangkan pemahaman menyeluruh tentang efektivitas pengelolaan kelas. Dimensi-dimensi tersebut meliputi aspek pedagogis, manajerial, sosial-emosional, etika dan karakter, serta teknologi pembelajaran. Kelima dimensi ini membentuk kerangka komprehensif yang memungkinkan guru meninjau ulang praktik sehari-hari secara lebih sistematis.

Aspek pedagogis menjadi dimensi pertama yang paling sering menjadi fokus refleksi guru. Pada titik ini, guru meninjau strategi instruksional yang digunakan, kualitas interaksi belajar, serta tingkat keterlibatan siswa. Brookhart (2020) menegaskan bahwa refleksi pedagogis harus mencakup pertanyaan mendasar seperti: apakah metode pembelajaran yang dipilih sesuai kebutuhan belajar siswa, bagaimana variasi instruksi mendukung gaya belajar yang berbeda, serta sejauh mana evaluasi formatif memberi umpan balik bermakna. Refleksi pedagogis membantu guru untuk menilai keselarasan antara tujuan pembelajaran, aktivitas di kelas, dan hasil belajar siswa, sebuah prinsip yang dikenal sebagai *constructive alignment* (Biggs, 2021).

Aspek manajerial menempati dimensi berikutnya. Refleksi di sini berfokus pada bagaimana guru menciptakan iklim kelas yang teratur, disiplin yang adil, serta alokasi waktu dan sumber daya yang efektif. Doyle (2019) menyebut pengelolaan kelas sebagai *ecology of events*, di mana setiap intervensi guru terhadap perilaku siswa akan memengaruhi

dinamika kelas secara keseluruhan. Melalui refleksi, guru dapat mengevaluasi efektivitas aturan yang diterapkan, pola intervensi disiplin, serta konsistensi penerapan konsekuensi. Penelitian menunjukkan bahwa guru yang rutin merefleksikan praktik manajerialnya mampu membangun iklim kelas yang lebih positif, mengurangi perilaku menyimpang, dan meningkatkan rasa aman psikologis siswa (Bear, 2020).

Dimensi ketiga berhubungan erat dengan aspek sosial-emosional. Refleksi dalam dimensi ini mendorong guru untuk meninjau kembali strategi membangun hubungan, empati, dan dukungan emosional bagi siswa. Durlak et al. (2021) menegaskan bahwa *social-emotional learning* (SEL) merupakan komponen fundamental dalam meningkatkan keterlibatan akademik sekaligus menurunkan risiko perilaku bermasalah. Guru yang merefleksikan interaksinya dapat menemukan pola komunikasi yang mungkin belum sepenuhnya responsif terhadap kebutuhan emosional siswa, atau justru menguatkan strategi berbasis empati yang sudah terbukti efektif. Refleksi sosial-emosional memungkinkan guru menyeimbangkan peran sebagai fasilitator kognitif sekaligus pembimbing moral.

Aspek etika dan karakter menjadi dimensi refleksi berikutnya. Gay (2020) menekankan bahwa *culturally responsive teaching* hanya dapat tumbuh melalui kesadaran reflektif atas bias pribadi, asumsi budaya, serta cara guru memperlakukan keberagaman di kelas. Guru yang melakukan refleksi etis menanyakan pada dirinya: apakah keputusan disiplin saya adil bagi semua siswa, apakah praktik pembelajaran saya merepresentasikan keragaman budaya, dan apakah nilai-nilai karakter seperti kejujuran, tanggung jawab, serta gotong royong tercermin dalam tata kelola kelas. Dimensi ini sejalan dengan tujuan Kurikulum Merdeka dan *Profil Pelajar Pancasila* yang menekankan pembentukan karakter luhur (Kemendikbudristek, 2022).

Dimensi teknologi pembelajaran tidak kalah penting pada era digital. Integrasi *learning management system* (LMS), *electronic worksheets* (e-LKPD), maupun multimedia interaktif dalam pengelolaan

kelas menghadirkan peluang sekaligus tantangan baru bagi guru. Refleksi pada dimensi ini memungkinkan guru meninjau sejauh mana teknologi mendukung diferensiasi instruksi, apakah akses siswa merata, serta bagaimana data digital dimanfaatkan secara etis. Al-Samarraie et al. (2022) menunjukkan bahwa refleksi berbasis data digital, seperti *learning analytics*, membantu guru memahami pola partisipasi siswa serta memberikan umpan balik yang lebih personal. Refleksi teknologi memperkuat literasi digital guru sekaligus memastikan pemanfaatan teknologi tidak mengorbankan prinsip inklusivitas dan keadilan.

Selain dimensi, refleksi guru juga dapat dilakukan melalui berbagai pendekatan metodologis. Model siklus refleksi Gibbs merupakan salah satu pendekatan populer yang terdiri atas enam tahap: deskripsi, perasaan, evaluasi, analisis, kesimpulan, dan rencana aksi (Gibbs, 1988). Model ini membantu guru untuk tidak hanya mendeskripsikan pengalaman, tetapi juga mengeksplorasi emosi yang muncul, menganalisis faktor yang memengaruhi, serta merumuskan langkah perbaikan konkret. Penelitian terbaru menegaskan bahwa guru yang menggunakan siklus Gibbs menunjukkan peningkatan signifikan dalam kesadaran pedagogis dan kemampuan menyusun strategi alternatif (Nguyen & Yang, 2021).

Pendekatan refleksi juga dapat diperkaya melalui konsep Schön tentang *reflection-in-action* dan *reflection-on-action*. Guru yang berlatih *reflection-in-action* mampu menyesuaikan tindakannya secara spontan saat berhadapan dengan situasi kelas yang dinamis. Sementara itu, *reflection-on-action* memberi ruang bagi guru untuk merenungkan kembali praktiknya setelah kegiatan berakhir (Schön, 2017). Keduanya jika dipadukan membentuk siklus refleksi berlapis yang memperkuat kepekaan guru dalam pengambilan keputusan.

Selain itu, *peer reflection* atau refleksi sejawat merupakan pendekatan yang semakin banyak digunakan. Melalui observasi dan diskusi antar guru, refleksi tidak lagi bersifat individual, melainkan kolektif. Brookfield (2020) menekankan bahwa *critical friend* berfungsi

sebagai mitra kritis yang membantu guru melihat hal-hal yang tidak disadari dari praktiknya. Pendekatan ini memperkuat kolaborasi profesional serta membangun budaya sekolah yang berbasis pembelajaran kolektif.

Instrumen refleksi berperan penting sebagai sarana konkret untuk mendokumentasikan, menganalisis, dan mengembangkan praktik pengelolaan kelas. Salah satu instrumen yang umum digunakan adalah *reflective journal*. Melalui jurnal ini, guru menuliskan pengalaman, tantangan, dan ide perbaikan yang kemudian dapat ditinjau kembali. Penelitian menunjukkan bahwa guru yang konsisten menulis jurnal reflektif memiliki kemampuan lebih baik dalam mengidentifikasi pola pembelajaran yang efektif dan strategi manajemen kelas yang berkelanjutan (Farrell, 2021).

Selain jurnal, rekaman video pembelajaran merupakan instrumen refleksi yang semakin populer. Santagata et al. (2021) menunjukkan bahwa analisis berbasis video memberikan peluang bagi guru untuk meninjau interaksi secara objektif, mengidentifikasi bias komunikasi, serta menemukan detail yang sering terlewat ketika berada di tengah situasi kelas. Video juga memungkinkan guru melakukan *microanalysis*, misalnya menelaah pola pertanyaan, distribusi waktu bicara, atau keterlibatan siswa dalam diskusi kelompok.

Instrumen lain yang mendukung refleksi adalah survei siswa. Melibatkan suara siswa (*student voice*) dalam refleksi memberikan perspektif autentik mengenai pengalaman belajar. Cook-Sather (2020) menegaskan bahwa keterlibatan siswa dalam refleksi guru memperkuat rasa kepemilikan siswa terhadap kelas dan meningkatkan transparansi hubungan guru-siswa. Survei ini dapat mencakup aspek kepuasan belajar, persepsi keadilan, maupun kenyamanan psikologis.

Pemanfaatan teknologi digital turut memperluas instrumen refleksi. Platform *learning management system* kini dilengkapi fitur analitik yang memungkinkan guru melacak tingkat partisipasi, penyelesaian tugas,

hingga interaksi siswa. Data ini dapat dijadikan dasar refleksi kuantitatif untuk melengkapi catatan kualitatif yang bersifat naratif. Bond et al. (2021) menegaskan bahwa integrasi *learning analytics* dalam refleksi guru memperkuat akurasi pemahaman mengenai perilaku belajar siswa sekaligus memberi peluang personalisasi strategi manajemen kelas.

Berbagai instrumen tersebut idealnya digunakan secara triangulatif. Kombinasi jurnal, rekaman video, survei siswa, dan data digital akan memberikan gambaran reflektif yang lebih komprehensif. Triangulasi tidak hanya meningkatkan validitas refleksi, tetapi juga menumbuhkan kepercayaan diri guru dalam mengambil keputusan berbasis bukti. Hal ini sejalan dengan pandangan Brookfield (2020) yang menyebutkan bahwa refleksi efektif harus melibatkan berbagai lensa, baik lensa otobiografis guru, lensa siswa, lensa sejawat, maupun lensa teori.

Melalui dimensi yang beragam, pendekatan metodologis yang kaya, serta instrumen yang komprehensif, refleksi guru terhadap pengelolaan kelas menjadi praktik profesional yang transformatif. Refleksi tidak berhenti pada evaluasi teknis, melainkan berkembang menjadi upaya mendalam untuk menyeimbangkan tuntutan akademik, sosial-emosional, etis, dan teknologi. Hal ini membuktikan bahwa refleksi guru merupakan salah satu strategi paling esensial dalam menciptakan pengelolaan kelas yang adaptif, inklusif, dan berkelanjutan.

3. Implementasi, Tantangan, dan Arah Pengembangan Refleksi Guru untuk Pengelolaan Kelas yang Berkelanjutan

Implementasi refleksi guru dalam pengelolaan kelas menuntut perencanaan sistematis, dukungan kelembagaan, dan konsistensi praktik sehari-hari. Refleksi tidak dapat dianggap sebagai aktivitas insidental, melainkan perlu ditata dalam siklus pengembangan profesional yang terintegrasi. Zeichner dan Liston (2019) menjelaskan bahwa praktik reflektif efektif bila dijadikan kebiasaan institusional, bukan sekadar respons reaktif terhadap masalah yang muncul. Di sekolah-sekolah yang telah membangun budaya refleksi, guru memperoleh ruang khusus untuk

berdiskusi, menulis jurnal, atau melakukan evaluasi sejawat, sehingga refleksi menjadi bagian dari ekosistem manajemen mutu pendidikan.

Kesiapan guru menjadi faktor kunci dalam keberhasilan implementasi. Refleksi menuntut kapasitas literasi pedagogis, kesadaran kritis, serta keterampilan menggunakan instrumen evaluatif. Darling-Hammond et al. (2021) menegaskan bahwa pengembangan profesional guru perlu mencakup pelatihan reflektif yang sistematis, agar guru terbiasa mengaitkan praktik sehari-hari dengan teori pembelajaran dan kebijakan pendidikan. Guru yang memiliki kesiapan reflektif cenderung lebih mampu menyesuaikan strategi pengelolaan kelas terhadap kebutuhan siswa yang beragam, sekaligus mengantisipasi dinamika sosial yang cepat berubah.

Pemanfaatan teknologi digital semakin memperluas implementasi refleksi guru. Platform *learning management system* (LMS) memungkinkan guru menganalisis data keterlibatan siswa, tingkat penyelesaian tugas, serta pola partisipasi diskusi. Data ini, bila diinterpretasikan secara reflektif, memberikan wawasan yang lebih tajam dibandingkan sekadar pengamatan manual (Bond et al., 2021). Selain itu, rekaman video pembelajaran yang dianalisis secara kolektif membantu guru mengidentifikasi pola komunikasi atau distribusi kesempatan berbicara di kelas (Santagata et al., 2021). Teknologi tidak hanya menjadi instrumen dokumentasi, tetapi juga katalis bagi refleksi berbasis bukti.

Partisipasi siswa dan orang tua juga menjadi aspek penting dalam implementasi. Cook-Sather (2020) menekankan bahwa suara siswa (*student voice*) memberikan perspektif otentik yang kerap terlewat oleh guru. Melalui survei, wawancara, atau forum diskusi, siswa dapat menyampaikan pengalaman belajar, rasa keadilan, dan kenyamanan psikologis yang dirasakan. Di sisi lain, orang tua sebagai mitra pendidikan dapat memberikan masukan mengenai bagaimana pengelolaan kelas memengaruhi motivasi dan perilaku anak di rumah. Kolaborasi multipihak ini memperkaya kualitas refleksi sekaligus memperkuat akuntabilitas sosial guru.

Meskipun potensinya besar, implementasi refleksi guru dalam pengelolaan kelas tidak lepas dari tantangan. Salah satu tantangan utama adalah keterbatasan waktu. Beban administratif yang tinggi sering kali membuat guru kesulitan menyediakan ruang khusus untuk refleksi. Evans dan Vaandering (2020) menambahkan bahwa sebagian guru merasa refleksi sekadar menambah beban kerja tanpa manfaat langsung. Hal ini menunjukkan perlunya desain refleksi yang sederhana, terarah, dan relevan dengan praktik sehari-hari, sehingga guru dapat merasakan manfaat praktisnya.

Tantangan berikutnya berkaitan dengan kesiapan budaya sekolah. Tidak semua lembaga pendidikan memiliki iklim yang mendukung refleksi kritis. Dalam beberapa kasus, refleksi dianggap sebagai bentuk kritik yang berpotensi menimbulkan resistensi antar sejawat. Brookfield (2020) mengingatkan bahwa refleksi sejati hanya dapat tumbuh bila sekolah menumbuhkan budaya *psychological safety*, di mana guru merasa aman untuk mengakui kekurangan dan berbagi pengalaman tanpa takut distigmatisasi. Tanpa iklim yang kondusif, refleksi berisiko menjadi formalitas belaka.

Keterbatasan sumber daya juga menjadi hambatan signifikan. Guru di sekolah dengan akses teknologi terbatas sulit memanfaatkan instrumen digital seperti *learning analytics*. Hal serupa berlaku pada sekolah di daerah dengan rasio siswa-guru yang tinggi, di mana intensitas interaksi membuat refleksi mendalam sulit dilakukan secara reguler. Hargreaves dan O'Connor (2021) menegaskan bahwa kolaborasi antarsekolah dan dukungan kebijakan pemerintah diperlukan untuk menjembatani ketimpangan sumber daya agar praktik refleksi dapat dijalankan secara merata.

Aspek etika turut menjadi perhatian utama dalam pengembangan refleksi berbasis data. Penggunaan rekaman video atau analitik digital menimbulkan isu privasi yang harus dikelola secara hati-hati. Edmondson dan Lei (2021) menyatakan bahwa tanpa regulasi yang jelas, data reflektif

berpotensi disalahgunakan, misalnya untuk kepentingan penilaian kinerja semata, bukan pengembangan profesional. Oleh karena itu, kebijakan refleksi perlu disusun dengan menempatkan prinsip etika, transparansi, dan perlindungan data sebagai fondasi utama.

Menghadapi berbagai tantangan tersebut, arah pengembangan refleksi guru dalam pengelolaan kelas harus berfokus pada keberlanjutan dan relevansi kontekstual. Salah satu strategi adalah mengintegrasikan refleksi ke dalam *professional learning community* (PLC). Melalui PLC, guru dapat melakukan refleksi kolektif secara reguler, berbagi pengalaman, serta menyusun solusi bersama. Darling-Hammond dan Adamson (2020) menegaskan bahwa komunitas pembelajaran profesional mampu meningkatkan kualitas refleksi karena menumbuhkan rasa kepemilikan kolektif atas inovasi pembelajaran.

Selain itu, refleksi perlu diposisikan sebagai bagian dari siklus perbaikan berkelanjutan (*continuous improvement cycle*). Fullan (2020) menjelaskan bahwa sekolah yang menerapkan refleksi berkelanjutan cenderung lebih adaptif terhadap perubahan kebijakan maupun kebutuhan siswa. Guru tidak hanya meninjau praktik lalu, tetapi juga merencanakan inovasi untuk masa depan. Refleksi dalam kerangka ini berfungsi sebagai jembatan antara pengalaman empiris dan visi strategis sekolah.

Pemanfaatan kecerdasan buatan (AI) dan *learning analytics* menjadi arah pengembangan yang menjanjikan. Ifenthaler dan Yau (2020) menunjukkan bahwa algoritma AI mampu mendeteksi pola perilaku belajar siswa secara lebih akurat, memberikan rekomendasi personalisasi, serta mendukung guru dalam menyusun refleksi berbasis prediksi. Meski demikian, pengembangan ini harus diimbangi dengan literasi digital guru dan regulasi etis agar tidak menimbulkan ketergantungan buta pada mesin. Guru tetap berperan sebagai penafsir utama yang memastikan data digital selaras dengan konteks sosial-budaya kelas.

Pengembangan refleksi di masa depan juga perlu mengadopsi perspektif keadilan sosial. Adams (2019) menekankan bahwa refleksi guru

sebaiknya tidak hanya menyoal efektivitas teknis, tetapi juga mempertanyakan apakah praktik pengelolaan kelas memperkuat inklusi, menghargai keragaman, dan mengurangi bias struktural. Refleksi berorientasi keadilan mendorong guru untuk terus menata kelas sebagai ruang demokratis yang menumbuhkan karakter siswa. Integrasi nilai-nilai lokal seperti gotong royong, musyawarah, dan tepasalira memperkaya dimensi etis refleksi sehingga lebih membumi pada konteks Indonesia.

Dalam konteks kebijakan nasional, refleksi guru dapat disinergikan dengan Kurikulum Merdeka dan program *Profil Pelajar Pancasila*. Kemendikbudristek (2022) menegaskan pentingnya guru yang reflektif agar mampu mendampingi siswa menjadi pembelajar sepanjang hayat, beriman, mandiri, bernalar kritis, serta berkebinekaan global. Refleksi tidak hanya meningkatkan kualitas manajemen kelas, tetapi juga mendukung pencapaian visi pendidikan nasional.

Refleksi guru akhirnya perlu dipahami sebagai praktik profesional yang berorientasi pada kemanusiaan. Farrell (2021) menegaskan bahwa refleksi sejati adalah proses membangun identitas guru sebagai pembelajar sepanjang hayat. Melalui refleksi, guru tidak hanya memperbaiki teknik mengajar, tetapi juga menumbuhkan kesadaran diri, kepekaan sosial, dan komitmen etis terhadap siswa. Identitas reflektif ini menjadi modal penting untuk menghadapi kompleksitas pendidikan abad ke-21 yang menuntut adaptasi, kolaborasi, dan integritas.

Keseluruhan temuan dari Bagian I, II, dan III meneguhkan bahwa refleksi guru atas praktik pengelolaan kelas adalah proses intelektual dan etis yang menghubungkan teori, data, serta nilai kemanusiaan ke dalam keputusan pedagogis yang konkret. Identitas profesional guru terbukti tumbuh ketika refleksi diposisikan sebagai kebiasaan berpikir—bukan sekadar kegiatan ad hoc—yang terus-menerus menimbang kesesuaian tujuan, strategi, serta dampaknya terhadap kesejahteraan akademik dan sosial-emosional siswa (Farrell, 2021). Landasan konseptual yang kuat—mulai dari *self-determination theory* tentang otonomi, kompetensi, dan

keterhubungan, hingga gagasan *psychological safety*—memberi horizon etik agar pengelolaan kelas tidak berhenti pada kepatuhan prosedural, melainkan berorientasi pada keterlibatan bermakna dan rasa aman untuk mencoba, salah, lalu memperbaiki (Ryan & Deci, 2020; Edmondson & Lei, 2021). Selaras arah kebijakan nasional, kompetensi reflektif menjadi prasyarat penguatan *Profil Pelajar Pancasila* sekaligus penopang Kurikulum Merdeka, karena guru yang reflektif lebih peka membaca kebutuhan belajar yang beragam dan lebih cakap mengorkestrasi budaya kelas yang inklusif, demokratis, serta berkeadilan (Kemendikbudristek, 2022).

Sintesis operasional dari ketiga bagian memperlihatkan bahwa refleksi paling berdampak ketika berbasis bukti, kolaboratif, serta berulang melalui siklus perbaikan. Instrumen seperti rekaman video, *learning analytics*, *student voice* terstruktur, dan observasi sejawat memungkinkan guru menelaah pola partisipasi, distribusi kesempatan berbicara, serta kualitas interaksi instruksional secara lebih tajam daripada intuisi semata (Bond et al., 2021; Cook-Sather, 2020). Penempatan refleksi ke dalam *professional learning community (PLC)* membuat prosesnya terlindungi oleh norma kepercayaan dan standar bersama, sehingga kritik berubah menjadi sumber pembelajaran kolektif alih-alih ancaman personal (Stoll et al., 2021; Hargreaves & O'Connor, 2021). Integrasi temuan refleksi ke praktik manajemen kelas—misalnya penguatan umpan balik formatif, penataan ulang norma diskursus, penyesuaian *scaffolding* tugas, serta pemaduan strategi restoratif—menunjukkan pergeseran dari kontrol perilaku ke *capacity building* siswa, sambil tetap menjaga konsistensi ekspektasi dan rasa aman relasional (Brookhart, 2020; Evans & Vaandering, 2020). Di titik ini, refleksi berfungsi sebagai jembatan antara pengetahuan ilmiah, konteks lokal, dan suara peserta didik, sehingga keputusan kelas bersifat adaptif, transparan, serta akuntabel.

Arah pengembangan ke depan menuntut ekosistem yang menopang keberlanjutan refleksi: waktu terproteksi bagi guru, tata kelola data yang

etis, dukungan teknologi yang merata, serta kepemimpinan instruksional yang memayungi budaya belajar orang dewasa di sekolah. Pemanfaatan AI dan *learning analytics* menjanjikan diferensiasi intervensi yang lebih presisi, meski tetap perlu ditambatkan pada literasi data dan kerangka etika yang melindungi privasi serta mencegah reduksionisme metrik (Ifenthaler & Yau, 2020; UNESCO, 2021). Kebijakan dan program pengembangan profesional yang konsisten—termasuk *lesson study*, lokakarya desain asesmen autentik, dan mentoring reflektif—akan memperkuat siklus *plan–do–study–act* sehingga perbaikan tidak berhenti di ruang kelas individual, melainkan menular ke level sekolah dan jejaring (Darling-Hammond & Adamson, 2020; Fullan, 2020). Komitmen pada keadilan digital dan sosial tetap krusial agar refleksi tidak hanya meningkatkan efektivitas teknis, tetapi juga memperkecil kesenjangan kesempatan belajar di tengah keragaman akses dan latar siswa (Livingstone & Stoilova, 2021). Titik simpul dari seluruh uraian menegaskan bahwa refleksi guru adalah mesin keberlanjutan kualitas—menggerakkan pengetahuan, nilai, serta teknologi ke satu tujuan: kelas yang efektif, inklusif, dan memerdekakan setiap pelajar untuk tumbuh utuh.

D. Feedback Dari Siswa Dan Orang Tua

1. Landasan Konseptual dan Signifikansi Feedback Siswa dan Orang Tua

Feedback dari siswa dan orang tua telah menjadi salah satu komponen penting dalam evaluasi pendidikan kontemporer. Perspektif siswa mencerminkan pengalaman langsung di ruang kelas, sementara pandangan orang tua menghadirkan gambaran ekosistem pendidikan yang lebih luas karena mereka terlibat dalam mendampingi anak di rumah (Cook-Sather, 2020). Keduanya tidak hanya memberi informasi tentang efektivitas pengajaran, tetapi juga memperkaya pemahaman guru terhadap kebutuhan kognitif, sosial, dan emosional peserta didik. Hal ini sejalan dengan pandangan bahwa pendidikan yang bermakna menuntut keterhubungan antara sekolah, rumah, dan komunitas (Epstein, 2020).

Konsep *student voice* menegaskan bahwa siswa berhak didengar dan berpartisipasi dalam proses pendidikan, bukan sekadar sebagai penerima kebijakan. Penerapan *student voice* menumbuhkan rasa kepemilikan terhadap pembelajaran, meningkatkan motivasi, serta memperkuat *self-efficacy* (Charteris & Smardon, 2021). Dari sisi orang tua, feedback membuka ruang dialog antara sekolah dan keluarga. Keterlibatan ini membangun rasa percaya dan kolaborasi yang lebih erat, yang menurut Hoover-Dempsey dan Sandler (2020), dapat meningkatkan capaian akademik serta sikap positif anak terhadap sekolah.

Secara teoretis, konsep feedback dapat dijelaskan melalui *sociocultural learning theory* yang menekankan pentingnya interaksi sosial dalam pembelajaran (Daniels, 2021). Melalui interaksi reflektif antara guru, siswa, dan orang tua, proses belajar tidak hanya mencakup transfer pengetahuan, tetapi juga internalisasi nilai dan keterampilan hidup. Selain itu, teori *ecological systems* dari Bronfenbrenner menegaskan bahwa perkembangan anak dipengaruhi oleh relasi di berbagai lapisan lingkungan, termasuk sekolah dan keluarga (Bronfenbrenner & Morris, 2020). Artinya, feedback yang melibatkan siswa dan orang tua membantu guru memahami konteks yang lebih luas, sehingga pengelolaan kelas dan strategi pembelajaran dapat lebih adaptif.

Praktik pengumpulan feedback juga berakar pada pendekatan *assessment for learning*, di mana evaluasi bukan hanya alat ukur hasil, tetapi juga sarana untuk memperbaiki proses (Black & Wiliam, 2020). Guru yang aktif menggunakan feedback dari siswa maupun orang tua dapat menyesuaikan metode, mengatasi hambatan, serta merancang pengalaman belajar yang lebih responsif. Penekanan pada dimensi formatif inilah yang membedakan evaluasi partisipatif dari sekadar pengumpulan data administratif.

Signifikansi feedback semakin nyata ketika dihubungkan dengan kebijakan pendidikan Indonesia seperti Kurikulum Merdeka. Kurikulum ini menuntut pembelajaran yang berpihak pada murid, kontekstual, serta

menghargai keberagaman. Feedback dari siswa dan orang tua merupakan indikator langsung yang memastikan bahwa praktik di kelas sejalan dengan tujuan kebijakan tersebut (Kemendikbudristek, 2022). Guru tidak lagi hanya mengevaluasi capaian kognitif, tetapi juga dimensi karakter, kemandirian, serta profil Pelajar Pancasila yang berakar pada nilai gotong royong, bernalar kritis, dan kreativitas.

Pendekatan berbasis feedback juga berkorelasi positif dengan pencapaian tujuan global seperti *Sustainable Development Goals (SDGs)*, khususnya tujuan keempat mengenai pendidikan berkualitas dan inklusif. Laporan UNESCO (2021) menekankan pentingnya keterlibatan multipihak dalam memastikan kesetaraan akses dan kualitas. Feedback siswa dan orang tua, jika dikelola secara sistematis, berfungsi sebagai instrumen monitoring berbasis partisipasi yang mendukung pencapaian target pendidikan berkelanjutan.

Dari perspektif psikologi pendidikan, feedback siswa membantu guru memahami dinamika motivasi belajar. Teori *self-determination* menekankan bahwa motivasi intrinsik tumbuh ketika kebutuhan akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan terpenuhi (Deci & Ryan, 2020). Ketika siswa merasa pendapatnya dihargai, mereka lebih termotivasi untuk belajar aktif. Sementara itu, feedback orang tua sering kali mencerminkan dukungan emosional maupun kendala praktis, seperti akses teknologi atau ketersediaan waktu untuk mendampingi anak belajar di rumah. Informasi ini memberi masukan krusial bagi guru dalam merancang strategi pembelajaran yang realistis dan berkeadilan (Hamzah & Nurdin, 2021).

2. Strategi, Metode, dan Instrumen Pengumpulan Feedback

Praktik pengumpulan feedback dari siswa dan orang tua memerlukan strategi yang dirancang secara cermat agar data yang diperoleh valid, reliabel, dan representatif. Strategi pertama adalah penggunaan survei terstruktur yang memuat pertanyaan terbuka maupun tertutup. Survei memungkinkan guru menjangkau banyak responden sekaligus, serta menghasilkan data kuantitatif untuk analisis tren.

Penelitian Bond et al. (2021) menunjukkan bahwa instrumen digital berbasis *Learning Management System (LMS)* dapat meningkatkan partisipasi siswa dalam mengisi survei karena sifatnya fleksibel dan mudah diakses.

Strategi kedua adalah wawancara atau *focus group discussion* (FGD). Metode ini memberikan kesempatan bagi siswa maupun orang tua untuk mengartikulasikan pengalaman mereka secara mendalam. Wawancara juga membantu menangkap nuansa emosional dan perspektif yang sulit ditangkap oleh survei tertulis (Cook-Sather, 2020). Guru dapat melakukan FGD terfokus, misalnya untuk mengevaluasi penggunaan metode *blended learning* atau efektivitas asesmen autentik.

Strategi ketiga adalah penggunaan jurnal reflektif dan portofolio. Siswa dapat menulis catatan tentang pengalaman belajar mereka, tantangan yang dihadapi, serta harapan ke depan. Portofolio reflektif membantu guru memahami proses belajar dari sudut pandang siswa, bukan hanya hasil akhir. Laporan Brookhart (2020) menegaskan bahwa portofolio adalah alat efektif untuk mengembangkan *metacognitive awareness* sekaligus menyediakan feedback berharga bagi guru.

Feedback orang tua juga dapat dikumpulkan melalui kanal komunikasi formal seperti rapat orang tua murid, atau informal seperti grup komunikasi berbasis aplikasi *messaging*. Penelitian Epstein (2020) menyoroti bahwa hubungan yang intens antara sekolah dan keluarga memperkuat dukungan sosial bagi siswa. Pemanfaatan teknologi komunikasi, khususnya pasca pandemi, telah membuka peluang baru dalam memperluas jangkauan partisipasi orang tua, bahkan yang sebelumnya kesulitan hadir secara fisik di sekolah (Al-Samarraie et al., 2022).

Instrumen digital memainkan peran penting dalam memperluas partisipasi. *Learning analytics* misalnya, dapat digunakan untuk memantau keterlibatan siswa di platform daring. Data ini bisa divalidasi melalui wawancara atau kuesioner untuk memahami penyebab perilaku tertentu.

Integrasi data kuantitatif dan kualitatif menghasilkan analisis triangulatif yang lebih kaya (Ifenthaler & Yau, 2020).

Konteks lokal juga memengaruhi strategi pengumpulan feedback. Di Indonesia, nilai-nilai musyawarah dan gotong royong dapat dijadikan landasan dalam merancang forum partisipatif. Forum diskusi kelas atau *class meeting* yang menghadirkan siswa dan orang tua sekaligus, mencerminkan praktik deliberatif yang tidak hanya menyerap aspirasi tetapi juga membangun konsensus. Hal ini sejalan dengan perspektif *restorative practices* yang menekankan dialog sebagai sarana membangun relasi sehat (Evans & Vaandering, 2020).

Kualitas feedback sangat bergantung pada cara guru meresponsnya. Guru perlu mengadopsi sikap reflektif dan terbuka, menghargai setiap masukan, sekaligus mengkomunikasikan langkah tindak lanjut. Jika feedback tidak ditindaklanjuti, partisipasi siswa dan orang tua akan menurun karena merasa suara mereka tidak membawa perubahan nyata (Cook-Sather, 2020). Oleh sebab itu, mekanisme umpan balik ganda—dari guru kembali ke siswa dan orang tua—harus diintegrasikan sebagai siklus berkesinambungan.

3. Implementasi, Tantangan, dan Arah Pengembangan Feedback

Implementasi feedback dari siswa dan orang tua dalam praktik pendidikan menuntut sistem yang konsisten, terstruktur, serta didukung kebijakan institusional. Pertama, feedback harus diintegrasikan ke dalam siklus perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran. Guru dapat menetapkan waktu khusus, misalnya setiap akhir tema atau semester, untuk mengumpulkan feedback, menganalisis data, lalu merevisi rencana pembelajaran berikutnya. Proses ini mencerminkan prinsip *plan–do–study–act cycle* dalam manajemen mutu pendidikan (Bryk et al., 2015).

Kedua, implementasi yang berhasil memerlukan budaya sekolah yang terbuka dan kolaboratif. Sekolah perlu memastikan bahwa siswa dan orang tua merasa aman menyampaikan masukan tanpa khawatir mendapat

konsekuensi negatif. Konsep *psychological safety* menjadi kunci agar partisipasi berlangsung autentik dan produktif (Edmondson & Lei, 2021). Pimpinan sekolah berperan penting dalam membangun iklim ini, misalnya dengan menekankan nilai transparansi dan keadilan.

Tantangan terbesar terletak pada keterbatasan sumber daya, resistensi budaya, serta risiko bias dalam interpretasi data. Guru kerap menghadapi keterbatasan waktu untuk menganalisis feedback secara mendalam, sementara sebagian orang tua mungkin kurang terbiasa mengekspresikan pandangan secara kritis. Selain itu, ada risiko *response bias* ketika siswa atau orang tua cenderung memberikan jawaban yang dianggap menyenangkan guru (Black & Wiliam, 2020). Mengatasi tantangan ini membutuhkan strategi mitigasi seperti menyusun instrumen anonim, menyederhanakan kuesioner, serta memberikan literasi kepada orang tua mengenai pentingnya feedback jujur.

Di era digital, isu etika dan privasi juga mengemuka. Data dari siswa dan orang tua, terutama yang dikumpulkan melalui platform daring, harus dijaga kerahasiaannya. Regulasi perlindungan data perlu ditegakkan agar praktik pengumpulan feedback tidak menimbulkan kerentanan (Livingstone & Stoilova, 2021).

Arah pengembangan ke depan mengarah pada pemanfaatan teknologi kecerdasan buatan (*Artificial Intelligence*). AI dapat membantu menganalisis data feedback dalam jumlah besar, mengekstraksi pola, dan memberikan rekomendasi personalisasi pembelajaran. Namun, penggunaan AI harus diimbangi dengan etika data dan partisipasi manusia dalam pengambilan keputusan agar tidak terjadi reduksionisme pedagogis (Holmes et al., 2021).

Integrasi feedback juga harus selaras dengan agenda Kurikulum Merdeka. Guru dituntut lebih adaptif merancang pembelajaran berbasis kebutuhan murid. Feedback siswa menjadi dasar untuk memahami sejauh mana pembelajaran diferensiatif berjalan, sementara feedback orang tua memberi masukan terkait dukungan rumah tangga dan konteks sosial anak.

Hal ini meneguhkan orientasi Kurikulum Merdeka sebagai upaya memerdekakan potensi siswa dalam kerangka ekosistem belajar yang kolaboratif (Kemendikbudristek, 2022).

Pada akhirnya, feedback dari siswa dan orang tua bukan sekadar instrumen evaluasi, tetapi motor penggerak perubahan budaya sekolah. Proses ini menumbuhkan akuntabilitas bersama antara guru, murid, dan keluarga, sekaligus menghidupkan visi pendidikan yang demokratis, humanis, dan berkelanjutan.

Suara siswa dan orang tua semakin dipahami sebagai fondasi penting bagi ekosistem pembelajaran yang reflektif serta berkeadilan. Perspektif autentik yang disampaikan siswa memberi gambaran langsung mengenai pengalaman belajar mereka, sementara pandangan orang tua memperkaya pemahaman guru tentang konteks rumah dan komunitas yang turut membentuk proses pendidikan. Berbagai teori seperti *student voice*, *sociocultural learning*, dan ekologi perkembangan menegaskan bahwa keterlibatan kedua pihak memperkuat kualitas pembelajaran, menumbuhkan motivasi intrinsik, serta meneguhkan rasa kepemilikan siswa terhadap proses belajarnya (Cook-Sather, 2020; Bronfenbrenner & Morris, 2020; Deci & Ryan, 2020). Gagasan ini juga berkelindan dengan arah kebijakan Kurikulum Merdeka dan Profil Pelajar Pancasila yang menempatkan partisipasi siswa dan keluarga sebagai pilar transformasi pendidikan nasional (Kemendikbudristek, 2022; UNESCO, 2021).

Efektivitas *feedback* hanya dapat terwujud apabila strategi, metode, dan instrumen dirancang secara integratif dan partisipatif. Survei berbasis *Learning Management System* mampu menyediakan data kuantitatif yang luas, sementara wawancara mendalam maupun *focus group discussion* menghadirkan pemahaman yang lebih kaya tentang makna di balik pengalaman belajar. Jurnal reflektif dan portofolio siswa memperlihatkan narasi perkembangan yang bersifat personal, sedangkan integrasi *learning analytics* menambah kekuatan validitas data. Di sisi lain, praktik musyawarah serta *restorative practices* membantu menjaga etika dialog

dan penghormatan terhadap keberagaman (Bond et al., 2021; Evans & Vaandering, 2020). Kehadiran *feedback loop* dua arah menuntut guru untuk menindaklanjuti masukan, menjelaskan keputusan yang diambil, dan menunjukkan perbaikan nyata pada praktik kelas. Proses ini menjadikan *feedback* bukan sekadar sarana evaluasi, melainkan instrumen pembelajaran berkelanjutan yang memperkuat iklim saling percaya antara guru, siswa, dan orang tua (Black & Wiliam, 2020).

Arah pengembangan *feedback* ke depan menuntut pelembagaan budaya reflektif, penguatan tata kelola data yang beretika, serta pemanfaatan teknologi mutakhir secara humanis. Budaya reflektif hanya dapat bertahan apabila kepemimpinan sekolah menyediakan ruang bagi *psychological safety* dan mendukung ketersediaan sumber daya agar analisis serta tindak lanjut *feedback* tidak bersifat insidental (Bryk et al., 2015; Edmondson & Lei, 2021). Tata kelola data menuntut perhatian serius pada perlindungan privasi dan keadilan akses, sementara inovasi teknologi seperti *learning analytics* maupun *Artificial Intelligence* membuka peluang untuk menghadirkan personalisasi pembelajaran. Potensi besar ini tetap harus diseimbangkan dengan etika, sensitivitas konteks lokal, serta profesionalisme guru agar teknologi benar-benar menjadi penopang, bukan pengganti, dari praktik pendidikan yang berpusat pada kemanusiaan (Holmes et al., 2021; Livingstone & Stoilova, 2021). Jika ketiga aspek ini diintegrasikan secara konsisten, *feedback* siswa dan orang tua dapat berfungsi sebagai penggerak transformasi budaya sekolah menuju praktik pembelajaran yang adaptif, inklusif, dan berkelanjutan.

E. Perbaikan Berkelanjutan (*Continuous Improvement*)

1. Fondasi Konseptual dan Filosofis Perbaikan Berkelanjutan

Perbaikan berkelanjutan atau *continuous improvement* muncul sebagai paradigma yang tidak hanya relevan bagi ranah industri, melainkan juga menjadi fondasi penting bagi pengembangan sistem pendidikan modern. Konsep ini berakar dari pemikiran manajemen mutu yang diperkenalkan Deming melalui siklus PDCA (*Plan-Do-Check-Act*) yang

menekankan pentingnya siklus refleksi dan aksi untuk menghasilkan mutu yang semakin baik dari waktu ke waktu (Deming, 2020). Filosofi ini menegaskan bahwa kualitas bukanlah tujuan statis, melainkan proses dinamis yang selalu bergerak menuju tingkat yang lebih tinggi sesuai kebutuhan, tantangan, dan perkembangan zaman. Prinsip tersebut kemudian diadaptasi dalam konteks pendidikan untuk mendorong peningkatan kualitas pembelajaran, manajemen sekolah, serta pencapaian siswa.

Pemahaman filosofis terhadap perbaikan berkelanjutan tidak dapat dilepaskan dari pandangan bahwa pendidikan adalah proses transformasi manusia yang menuntut penguatan kualitas secara terus-menerus. Perspektif ini berkelindan dengan gagasan konstruktivisme yang menekankan bahwa pengetahuan selalu dibangun melalui interaksi reflektif dan tidak pernah final (Biggs, 2021). Dalam konteks tersebut, *continuous improvement* hadir bukan sekadar sebagai strategi teknis, melainkan sebagai paradigma filosofis yang melihat setiap capaian pembelajaran sebagai bagian dari proses panjang yang perlu selalu ditinjau ulang, diperbaiki, dan disempurnakan. Hal ini juga sejalan dengan nilai-nilai pembelajaran sepanjang hayat yang kini menjadi pilar kebijakan pendidikan global (UNESCO, 2021).

Relevansi konsep ini semakin menonjol ketika dikaitkan dengan teori manajemen mutu total atau *Total Quality Management (TQM)* yang menempatkan kualitas sebagai tanggung jawab kolektif seluruh anggota organisasi (Juran, 2020). Penerapan TQM dalam pendidikan menuntut sekolah dan universitas untuk melihat dirinya sebagai sistem yang hidup, di mana semua elemen—guru, siswa, kepala sekolah, orang tua, dan masyarakat—berperan aktif dalam menjaga serta meningkatkan mutu. Perbaikan berkelanjutan dalam kerangka ini menuntut adanya budaya reflektif, pengambilan keputusan berbasis data, serta keterlibatan seluruh pemangku kepentingan secara partisipatif (Bryk et al., 2015).

Pemikiran tentang perbaikan berkelanjutan juga berhubungan erat dengan filsafat *kaizen* dari Jepang yang berarti perubahan kecil yang terus-

menerus menuju arah yang lebih baik (Imai, 2020). Filosofi *kaizen* menekankan bahwa transformasi besar tidak selalu lahir dari revolusi radikal, melainkan dari serangkaian langkah kecil yang konsisten. Dalam pendidikan, pendekatan ini diterjemahkan ke dalam praktik perbaikan kurikulum, metode pengajaran, evaluasi, serta manajemen kelas yang dijalankan melalui serangkaian inovasi mikro yang saling melengkapi. Implementasi semacam ini terbukti lebih adaptif terhadap konteks lokal dan lebih mudah diterima oleh guru maupun siswa karena menekankan progresivitas yang wajar.

Arah kebijakan pendidikan di Indonesia pun menempatkan semangat perbaikan berkelanjutan sebagai salah satu prinsip utama. Kurikulum Merdeka, misalnya, tidak hanya menawarkan fleksibilitas pembelajaran, tetapi juga membuka ruang bagi guru untuk melakukan refleksi dan penyesuaian berkelanjutan berdasarkan kebutuhan siswa (Kemendikbudristek, 2022). Proses asesmen formatif yang diperkuat dalam kebijakan ini merupakan contoh nyata bagaimana prinsip *continuous improvement* dijalankan: guru tidak hanya menilai hasil akhir, tetapi juga memantau proses belajar siswa untuk melakukan intervensi tepat waktu. Hal ini menegaskan bahwa kebijakan pendidikan modern bergerak seiring dengan filosofi perbaikan berkelanjutan.

Aspek teoritis dari *continuous improvement* juga dapat dilihat melalui hubungan eratnya dengan *learning organization* yang diperkenalkan Senge (2019). Organisasi pembelajar didefinisikan sebagai institusi yang terus-menerus belajar dari pengalamannya untuk menghasilkan inovasi baru. Sekolah atau perguruan tinggi yang berorientasi pada perbaikan berkelanjutan akan membangun budaya belajar di antara guru, siswa, dan staf sehingga setiap kesalahan dilihat sebagai kesempatan untuk belajar, bukan kegagalan yang harus dihindari. Pandangan ini memperkuat gagasan bahwa kualitas pendidikan sejati hanya bisa tumbuh dalam ekosistem yang terbuka, reflektif, dan kolaboratif.

Dimensi filosofis lainnya berkaitan dengan nilai-nilai etis yang terkandung dalam *continuous improvement*. Peningkatan mutu bukan hanya soal capaian akademik, tetapi juga mencakup pembangunan karakter, keadilan, dan penghargaan terhadap keberagaman (Gay, 2020). Refleksi etis ini penting karena tanpa arah moral, perbaikan berkelanjutan berisiko terjebak pada peningkatan teknis yang tidak memperhatikan sisi kemanusiaan. Oleh sebab itu, dalam konteks pendidikan, perbaikan berkelanjutan harus selalu dipandu oleh nilai-nilai demokrasi, inklusivitas, dan keberlanjutan sosial.

Ketika dikaitkan dengan perkembangan teknologi, *continuous improvement* memperoleh dimensi baru yang memungkinkan penerapan lebih luas dan presisi. Integrasi *learning analytics* misalnya, memungkinkan guru dan sekolah untuk memantau perkembangan belajar siswa secara real time serta menyesuaikan strategi pengajaran dengan cepat (Ifenthaler & Yau, 2020). Teknologi ini memberikan data yang lebih kaya tentang interaksi siswa, tingkat keterlibatan, serta pola capaian akademik sehingga strategi perbaikan bisa lebih terarah. Meskipun begitu, penggunaan teknologi dalam konteks ini tetap harus disertai kesadaran etis tentang privasi dan keadilan akses (Livingstone & Stoilova, 2021).

Perspektif psikologi pendidikan juga memberikan dasar penting bagi perbaikan berkelanjutan. Teori motivasi seperti *self-determination theory* menegaskan bahwa peningkatan mutu pembelajaran hanya dapat terjadi jika kebutuhan dasar siswa—autonomi, kompetensi, dan keterhubungan—diperhatikan (Deci & Ryan, 2020). Perbaikan berkelanjutan berarti menciptakan iklim kelas yang memberi ruang bagi siswa untuk merasa dihargai, menantang diri, dan terhubung secara positif dengan guru maupun teman sebaya. Perubahan ini tidak bersifat instan, tetapi berkembang melalui praktik reflektif yang konsisten.

Kajian global menunjukkan bahwa praktik *continuous improvement* yang terintegrasi dalam ekosistem pendidikan berdampak signifikan terhadap kualitas pembelajaran dan ketercapaian tujuan jangka panjang.

Studi Bryk dan kolega (2015) di sekolah-sekolah Amerika Serikat membuktikan bahwa budaya reflektif yang menekankan siklus perbaikan berkelanjutan meningkatkan keterlibatan guru serta hasil belajar siswa. Sementara itu, riset terkini di Asia Tenggara menegaskan bahwa penerapan *continuous improvement* yang berbasis komunitas memperkuat partisipasi orang tua dan memperluas jejaring pembelajaran (Hamzah & Nurdin, 2021). Fakta ini memperlihatkan bahwa perbaikan berkelanjutan adalah prinsip universal yang dapat diterapkan lintas konteks budaya dan sosial.

Pandangan interdisipliner memperkaya pemahaman tentang *continuous improvement* sebagai sebuah konstruksi yang multidimensi. Perspektif manajemen menekankan efisiensi dan produktivitas, perspektif pendidikan menyoroti pengembangan siswa secara holistik, sedangkan perspektif sosiologis melihatnya sebagai instrumen perubahan budaya institusional. Keterpaduan ini membuktikan bahwa perbaikan berkelanjutan tidak hanya menyasar hasil, tetapi juga mengubah cara organisasi berpikir, berkomunikasi, dan bertindak. Itulah sebabnya *continuous improvement* dianggap sebagai salah satu ciri organisasi yang adaptif dan tangguh menghadapi perubahan (Fullan, 2020).

Uraian konseptual dan filosofis ini menunjukkan bahwa perbaikan berkelanjutan lebih dari sekadar metodologi manajemen; ia adalah cara pandang yang menempatkan pendidikan sebagai proses reflektif dan progresif. Integrasi nilai, teori, dan praktik dalam kerangka *continuous improvement* memberi dasar kuat bagi transformasi pendidikan yang relevan dengan kebutuhan zaman. Dalam kerangka ini, setiap langkah perbaikan kecil yang dilakukan guru, siswa, maupun institusi bukan hanya sekadar aktivitas teknis, melainkan bagian dari perjalanan panjang menuju kualitas pendidikan yang lebih manusiawi, adil, dan berkelanjutan.

2. Strategi, Instrumen, dan Praktik Perbaikan Berkelanjutan

Perwujudan *continuous improvement* dalam pendidikan menuntut strategi implementasi yang sistematis, instrumen evaluasi yang reliabel, serta praktik yang dapat dijalankan secara konsisten. Strategi tersebut

harus mencerminkan prinsip partisipasi, berbasis data, dan berorientasi pada kebutuhan siswa maupun komunitas sekolah. Keterlibatan semua pemangku kepentingan menjadi kunci, sebab perbaikan berkelanjutan tidak mungkin tercapai hanya melalui kebijakan top-down tanpa dukungan guru, siswa, orang tua, serta masyarakat.

Salah satu strategi utama ialah penguatan budaya reflektif di kalangan guru. Guru dituntut untuk tidak hanya melihat dirinya sebagai pengajar, tetapi juga sebagai pembelajar yang terus-menerus meninjau efektivitas praktiknya. Refleksi ini dapat dilakukan melalui jurnal mengajar, diskusi sejawat, atau praktik *lesson study* yang melibatkan kolaborasi dalam merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran (Lewis, 2020). Melalui siklus reflektif tersebut, guru mampu mengidentifikasi area yang perlu diperbaiki dan menemukan strategi baru yang lebih sesuai dengan kebutuhan siswa.

Strategi berikutnya ialah penerapan siklus PDCA yang dikembangkan Deming, yang terbukti relevan untuk konteks pendidikan. Pada tahap *plan*, guru atau sekolah merancang intervensi pembelajaran berdasarkan data kebutuhan siswa. Tahap *do* menekankan implementasi rencana dalam kelas, sementara tahap *check* melibatkan evaluasi hasil melalui asesmen formatif maupun sumatif. Tahap terakhir, *act*, berarti memperbaiki rencana berdasarkan temuan evaluasi untuk siklus berikutnya. Keempat tahap ini membentuk lingkaran tak berujung yang menjadikan perbaikan mutu bersifat berkelanjutan (Tague, 2020).

Instrumen yang mendukung proses perbaikan berkelanjutan sangat beragam dan harus dipilih sesuai tujuan. Survei kepuasan siswa, misalnya, memberikan gambaran tentang pengalaman belajar dari perspektif peserta didik. Instrumen observasi kelas membantu menilai praktik pengajaran, sementara portofolio siswa memperlihatkan perkembangan kompetensi dalam jangka panjang (Darling-Hammond et al., 2020). Penggunaan instrumen kualitatif seperti wawancara atau *focus group discussion* juga penting untuk menangkap aspek emosional dan sosial yang tidak selalu terukur melalui tes kuantitatif.

Praktik berbasis data semakin menonjol dalam strategi perbaikan berkelanjutan. Pemanfaatan *learning analytics* memungkinkan guru dan manajemen sekolah untuk memantau pola kehadiran, interaksi siswa dalam kelas daring, hingga hasil asesmen berbasis komputer. Data tersebut tidak hanya dipakai untuk evaluasi retrospektif, melainkan juga untuk prediksi kesulitan belajar sehingga intervensi dapat dilakukan lebih dini (Ifenthaler & Yau, 2020). Integrasi teknologi digital menjadikan proses perbaikan lebih cepat, transparan, dan berbasis bukti.

Partisipasi siswa dan orang tua menjadi dimensi penting lain yang tidak boleh diabaikan. Siswa berhak menyampaikan *feedback* terkait metode belajar, suasana kelas, atau gaya komunikasi guru. Keterlibatan orang tua melalui pertemuan rutin, survei, atau platform digital memperkuat hubungan rumah dan sekolah yang pada gilirannya meningkatkan kualitas intervensi. Studi terbaru menunjukkan bahwa sekolah yang mengadopsi budaya *family engagement* mengalami peningkatan signifikan pada motivasi belajar siswa (Goodall, 2021).

Penguatan *professional learning communities (PLC)* juga merupakan strategi efektif untuk memastikan perbaikan berkelanjutan berjalan kolektif. Melalui PLC, guru dapat berbagi pengalaman, mendiskusikan tantangan, serta merancang solusi bersama berdasarkan data nyata. Praktik ini mengubah isolasi profesi guru menjadi jaringan kolaboratif yang mendukung inovasi pembelajaran. Riset DuFour dan Eaker (2020) menegaskan bahwa sekolah yang konsisten menerapkan PLC menunjukkan peningkatan mutu akademik dan iklim sekolah yang lebih sehat.

Selain strategi internal, kolaborasi eksternal dengan lembaga pendidikan tinggi, organisasi profesi, maupun komunitas lokal juga memperkaya proses perbaikan. Kerjasama tersebut membuka peluang adopsi inovasi baru, penelitian kolaboratif, serta pelatihan berkelanjutan yang relevan dengan tantangan zaman. Model *school-university partnership* misalnya, terbukti efektif dalam memperkuat kapasitas guru sekaligus memperluas ruang refleksi profesional (Zeichner, 2020).

Keberhasilan implementasi strategi dan instrumen perbaikan berkelanjutan sangat bergantung pada komitmen kepemimpinan sekolah. Kepala sekolah yang memiliki visi jelas, mendukung infrastruktur, serta menumbuhkan budaya partisipatif akan mampu memfasilitasi perubahan signifikan. Kepemimpinan transformasional memberikan inspirasi dan dorongan bagi guru maupun siswa untuk terlibat aktif dalam siklus perbaikan mutu (Leithwood & Sun, 2021).

Praktik perbaikan berkelanjutan juga harus memperhatikan prinsip inklusivitas. Instrumen evaluasi perlu disesuaikan agar ramah terhadap keberagaman latar belakang siswa, baik dari segi budaya, gender, maupun kemampuan. Pendekatan *Universal Design for Learning (UDL)* dapat digunakan untuk memastikan bahwa setiap siswa memiliki kesempatan yang sama dalam menunjukkan kemajuan belajarnya (CAST, 2020). Prinsip ini memperkuat gagasan bahwa perbaikan mutu tidak boleh eksklusif, melainkan harus melayani seluruh siswa tanpa terkecuali.

Aspek lain yang semakin menonjol dalam praktik perbaikan berkelanjutan ialah integrasi pendidikan karakter dan keberlanjutan. Instrumen evaluasi tidak cukup hanya mengukur pencapaian kognitif, tetapi juga perkembangan nilai-nilai moral, kepedulian sosial, serta kesadaran lingkungan. Sejalan dengan tujuan pembangunan berkelanjutan (*Sustainable Development Goals*), pendidikan dituntut untuk melahirkan generasi yang tidak hanya cerdas secara akademik, tetapi juga peduli terhadap isu global seperti perubahan iklim dan keadilan sosial (UNESCO, 2021).

Implementasi strategi dan instrumen tersebut dapat ditemukan pada berbagai studi kasus di Indonesia. Misalnya, penelitian pada sekolah dasar yang menerapkan Kurikulum Merdeka menunjukkan bahwa asesmen formatif berbasis portofolio membantu guru lebih cepat menyesuaikan strategi pembelajaran (Sari & Utami, 2022). Sementara itu, di tingkat menengah, penerapan *school-based management* berbasis data terbukti memperkuat partisipasi guru dan orang tua dalam pengambilan keputusan

(Rahmawati, 2021). Fakta ini menunjukkan bahwa *continuous improvement* tidak bersifat abstrak, tetapi nyata dalam kehidupan sekolah sehari-hari.

Secara keseluruhan, strategi, instrumen, dan praktik perbaikan berkelanjutan harus dipandang sebagai sistem yang saling melengkapi. Data kuantitatif memberi kejelasan arah, data kualitatif memperkaya konteks, kepemimpinan memberikan arah visi, sementara partisipasi seluruh pemangku kepentingan menjamin keberlanjutan. Kombinasi elemen-elemen ini menjadikan *continuous improvement* bukan sekadar slogan, melainkan sebuah budaya organisasi pendidikan yang hidup dan berkembang.

3. Tantangan, Evaluasi, dan Arah Pengembangan Perbaikan Berkelanjutan

Perjalanan menuju mutu yang lebih baik melalui *continuous improvement* tidak pernah bebas hambatan. Setiap upaya menghadapi tantangan yang berlapis, mulai dari keterbatasan sumber daya, resistensi budaya, hingga kendala teknis dalam penerapan instrumen evaluasi. Tantangan tersebut perlu diidentifikasi secara kritis agar strategi perbaikan dapat berjalan realistis dan kontekstual.

Salah satu tantangan utama ialah resistensi terhadap perubahan. Banyak guru dan tenaga kependidikan merasa nyaman dengan pola lama sehingga menganggap inovasi sebagai beban tambahan. Fenomena ini sejalan dengan temuan Fullan (2020) yang menunjukkan bahwa perubahan pendidikan sering terhambat bukan karena gagasan yang buruk, tetapi karena minimnya kesiapan emosional dan psikologis aktor yang terlibat. Tanpa dukungan pelatihan berkelanjutan, resistensi semacam ini dapat menghambat terciptanya budaya reflektif yang menjadi syarat utama perbaikan berkelanjutan.

Keterbatasan sumber daya juga menjadi hambatan signifikan. Di banyak sekolah, terutama di daerah pinggiran, sarana teknologi yang

dibutuhkan untuk mendukung asesmen berbasis data atau *learning analytics* masih minim. Hal ini menyebabkan kesenjangan antara visi kebijakan yang menekankan digitalisasi dan realitas lapangan. Penelitian Hamzah dan Nurdin (2021) di sekolah-sekolah daerah tertinggal menunjukkan bahwa keterbatasan infrastruktur digital membuat guru kesulitan menjalankan asesmen formatif secara optimal. Ketimpangan ini menegaskan bahwa perbaikan berkelanjutan harus memperhitungkan aspek pemerataan akses.

Tantangan lain terletak pada isu etika dan privasi data. Pemanfaatan teknologi untuk mengumpulkan data belajar siswa memang menjanjikan akurasi dan prediksi yang lebih baik, tetapi juga membuka risiko penyalahgunaan data. Livingstone dan Stoilova (2021) menekankan bahwa keamanan data dan transparansi pemanfaatannya merupakan prasyarat etis agar siswa maupun orang tua tetap memiliki kepercayaan pada sistem pendidikan. Tanpa perhatian serius terhadap aspek etika, upaya perbaikan berkelanjutan dapat berbalik menimbulkan ketidakpercayaan.

Proses evaluasi terhadap perbaikan berkelanjutan tidak dapat berhenti pada pengukuran hasil akademik semata. Evaluasi harus menyentuh aspek proses, termasuk bagaimana guru melakukan refleksi, bagaimana siswa mengalami pembelajaran, dan sejauh mana sekolah mampu menciptakan ekosistem yang kondusif. Evaluasi formatif berperan besar di sini, karena memberi kesempatan untuk menyesuaikan strategi sebelum hasil akhir ditetapkan. Bryk dan kolega (2015) menekankan pentingnya *improvement science* yang berfokus pada siklus kecil percobaan untuk menguji dan memperbaiki intervensi sebelum diperluas dalam skala besar.

Instrumen evaluasi yang digunakan harus menekankan triangulasi data agar gambaran yang diperoleh lebih komprehensif. Survei siswa, portofolio, hasil tes, serta catatan reflektif guru dapat dipadukan untuk melihat kualitas pembelajaran dari berbagai sudut. Kombinasi ini sejalan dengan gagasan Darling-Hammond et al. (2020) yang menyatakan bahwa

penilaian autentik membutuhkan data multiperspektif untuk benar-benar menggambarkan pengalaman belajar siswa. Tanpa triangulasi, hasil evaluasi berisiko reduksionis dan tidak akurat.

Arah pengembangan perbaikan berkelanjutan ke depan memerlukan integrasi antara inovasi teknologi, kolaborasi komunitas, dan kebijakan yang berpihak pada keadilan. Teknologi berbasis kecerdasan buatan memberi peluang untuk menghasilkan *predictive analytics* yang mampu mengidentifikasi potensi kesulitan belajar siswa sejak dini (Holmes et al., 2021). Namun, teknologi ini hanya dapat bermanfaat apabila dipandu etika yang ketat serta dikombinasikan dengan intuisi profesional guru.

Selain teknologi, penguatan *professional learning communities* menjadi arah penting bagi keberlanjutan. PLC yang berfungsi baik akan menumbuhkan budaya berbagi pengetahuan, saling memberi umpan balik, dan bersama-sama mencari solusi. DuFour dan Eaker (2020) menegaskan bahwa PLC bukan hanya forum diskusi, tetapi wadah sistematis untuk membangun kapasitas kolektif dalam memperbaiki mutu sekolah. Ke depan, PLC perlu diperluas jangkauannya hingga melibatkan orang tua dan komunitas lokal agar proses perbaikan tidak hanya internal, melainkan juga sosial.

Pengembangan kebijakan juga harus memperhatikan prinsip keberlanjutan. Perbaikan mutu tidak boleh sekadar mengejar target jangka pendek, tetapi harus mengakar pada nilai-nilai keberlanjutan sosial, ekonomi, dan lingkungan. UNESCO (2021) menekankan bahwa pendidikan berkelanjutan tidak hanya menghasilkan lulusan yang kompeten secara akademik, tetapi juga warga global yang peduli terhadap keadilan dan keberlanjutan planet. Hal ini berarti perbaikan berkelanjutan dalam pendidikan harus mencakup dimensi ekologis dan moral, bukan hanya instruksional.

Peran kepemimpinan pendidikan tidak dapat diabaikan. Kepala sekolah dan pengambil kebijakan harus memastikan bahwa setiap guru memiliki waktu, ruang, dan dukungan untuk melakukan refleksi serta

inovasi. Leithwood dan Sun (2021) menegaskan bahwa kepemimpinan transformasional memberi arah dan motivasi yang diperlukan agar budaya perbaikan berkelanjutan tumbuh. Tanpa kepemimpinan yang visioner, program perbaikan berisiko berhenti pada tataran formalitas administratif.

Refleksi terakhir menunjukkan bahwa tantangan, evaluasi, dan arah pengembangan perbaikan berkelanjutan membentuk sebuah siklus yang saling terkait. Tantangan menguji konsistensi dan adaptivitas, evaluasi memberi cermin untuk melihat kekuatan maupun kelemahan, sementara arah pengembangan menuntun agar langkah-langkah kecil menuju perbaikan tidak kehilangan orientasi. Ketiganya bersatu dalam sebuah filosofi bahwa pendidikan sejati adalah perjalanan panjang menuju kualitas yang tidak pernah final, selalu terbuka untuk diperbaiki, dan ditujukan bagi kemanusiaan yang lebih adil serta berkelanjutan.

Refleksi dari uraian sebelumnya menegaskan bahwa *continuous improvement* dalam pendidikan berdiri di atas landasan konseptual yang multidimensi, menghubungkan teori manajemen mutu, paradigma pembelajaran konstruktivistik, serta orientasi pada pembangunan karakter dan keberlanjutan. Prinsip ini menolak pandangan bahwa mutu pendidikan dapat dicapai melalui intervensi sesaat, melainkan menuntut kesadaran bahwa kualitas merupakan hasil dari siklus berulang yang melibatkan perencanaan, implementasi, evaluasi, serta perbaikan berkesinambungan. Teori PDCA Deming, pendekatan *improvement science*, serta kerangka reflektif guru menegaskan bahwa perbaikan hanya mungkin terwujud apabila pendidikan dipandang sebagai proses yang dinamis, responsif terhadap konteks, dan terbuka pada perubahan (Fullan, 2020; Bryk et al., 2015). Pada titik ini, *continuous improvement* bukan sekadar instrumen teknis, melainkan paradigma epistemologis yang menempatkan sekolah sebagai organisasi pembelajar.

Uraian lebih lanjut memperlihatkan bahwa strategi, instrumen, dan praktik perbaikan berkelanjutan menuntut kombinasi antara pendekatan kuantitatif dan kualitatif, berbasis data sekaligus berorientasi pada

pengalaman manusiawi. Survei, portofolio, *learning analytics*, serta refleksi guru merupakan instrumen yang saling melengkapi untuk menggambarkan efektivitas pembelajaran secara menyeluruh (Darling-Hammond et al., 2020; Ifenthaler & Yau, 2020). Peran partisipasi siswa, orang tua, dan masyarakat juga menjadi fondasi penting agar perbaikan mutu tidak bersifat eksklusif. Budaya kolaboratif melalui *professional learning communities* dan kemitraan sekolah-universitas memperkuat jejaring inovasi serta memastikan bahwa guru tidak bekerja dalam isolasi. Strategi ini menegaskan bahwa perbaikan mutu hanya dapat dipelihara bila dikelola secara sistemik, berbasis bukti, serta berpijak pada prinsip inklusivitas dan *Universal Design for Learning* (CAST, 2020).

Dimensi tantangan dan arah pengembangan membuka pemahaman bahwa perbaikan berkelanjutan tidak terlepas dari kompleksitas struktural maupun etis. Resistensi budaya, keterbatasan sumber daya, serta isu privasi data menjadi pengingat bahwa transformasi pendidikan memerlukan komitmen kepemimpinan visioner dan tata kelola yang adil (Leithwood & Sun, 2021; Livingstone & Stoilova, 2021). Masa depan *continuous improvement* terletak pada integrasi teknologi cerdas, penguatan budaya reflektif, dan komitmen pada keadilan sosial serta keberlanjutan global (Holmes et al., 2021; UNESCO, 2021). Keseluruhan uraian menegaskan bahwa *continuous improvement* bukan hanya agenda teknis, melainkan sebuah etos pendidikan yang memadukan sains, nilai, dan kemanusiaan. Tujuan akhirnya ialah menciptakan ekosistem pembelajaran yang tidak hanya efektif dan adaptif, tetapi juga adil, inklusif, dan memanusiakan manusia.

F. Kesimpulan

Intisari substantif mengenai “Evaluasi dan Refleksi Pengelolaan Kelas” berpijak pada gagasan bahwa evaluasi bukan semata prosedur kepatuhan, melainkan proses intelektual untuk memahami bagaimana struktur, instruksi, dan relasi bekerja sebagai ekosistem belajar. Perspektif *assessment* kontemporer memosisikan penilaian sebagai praktik berlapis—

formative untuk memperbaiki proses belajar secara real time dan *summative* untuk menilai capaian akhir—yang keduanya harus adil, transparan, dan peka konteks (Black & Wiliam, 2020). Orientasi etika menuntut kepekaan terhadap keadilan prosedural serta akses, sehingga dimensi inklusi tertopang oleh prinsip *Universal Design for Learning* guna memastikan beragam profil peserta didik tersangga oleh variasi representasi, aksi–ekspresi, serta keterlibatan (CAST, 2020). Kerangka kebijakan nasional memperkuat arah tersebut melalui *Merdeka Belajar* dan Profil Pelajar Pancasila yang menuntut pengelolaan kelas berpihak pada otonomi, gotong royong, bernalar kritis, serta integritas karakter (Kemendikbudristek, 2022). Dari sini tampak bahwa konsep evaluasi pengelolaan kelas meniscayakan keseimbangan antara akuntabilitas dan kemanusiaan; antara bukti kuantitatif dan narasi kualitatif; antara standar kinerja dan respons terhadap keberagaman (Tyler, 2021).

Pengukuran efektivitas kelas karenanya membutuhkan *toolkit* instrumen yang saling melengkapi. Observasi terstruktur—*learning walk*, protokol *time-on-task*, analisis *talk moves*—memberi gambaran granular mengenai aliran interaksi dan distribusi partisipasi; rubrik analitik menilai ketepatan konten, penalaran, kolaborasi, dan komunikasi dalam tugas autentik; *survei engagement* serta indeks iklim kelas menangkap ranah afektif yang tidak tercerap oleh nilai akademik semata (Brookhart, 2020; Bond et al., 2021). Infrastruktur digital memperluas jangkauan pengukuran melalui *learning analytics* pada *Learning Management System* untuk memantau pola akses, ketuntasan, dan titik-masalah sehingga intervensi bisa bersifat preskriptif tanpa mengabaikan privasi (Ifenthaler & Yau, 2020). Dukungan perilaku positif berbasis *Positive Behavioral Interventions & Supports* menyediakan indikator perilaku yang eksplisit dan tertaut pada penguatan positif yang proporsional, sekaligus menghindarkan penilaian *deficit-based* (Center on PBIS, 2024; Sugai & Simonsen, 2020). Organisasi instrumen modern juga memanfaatkan *behavior dashboards* agar guru membaca tren secara cepat, mengidentifikasi ketimpangan partisipasi, serta menguji dampak tindakan

korektif dalam siklus singkat (REL Northwest, 2025). Ketika instrumen dirancang berlandas validitas isi, reliabilitas prosedur, serta *fairness* antarkelompok, evaluasi tidak berhenti pada angka, melainkan berwujud peta kerja perbaikan pedagogis.

Kualitas evaluasi bertumpu pada kemampuan guru merefleksikan praktik secara kritis sekaligus welas asih. *Reflective practice* mendorong guru mengartikulasikan *theories-in-use*, menimbang bias, serta menata ulang keputusan instruksional melalui catatan lapangan, *video clubs*, atau *lesson study* yang menghadirkan *public practice* sebagai ruang belajar kolegial (Schön, 2020; Stoll et al., 2021). Budaya *psychological safety* di komunitas profesional memungkinkan guru mengakui area buta, meminta umpan balik, dan bereksperimen tanpa stigma, sehingga inovasi kelas tidak sekadar adopsi strategi baru, melainkan rekayasa ulang *core practices* berdasarkan bukti (Edmondson & Lei, 2021; Hargreaves & O'Connor, 2021). Kapasitas reflektif juga mencakup literasi data: guru membaca pola, mengajukan hipotesis instruksional, dan menguji perubahan skala kecil dalam ritme *plan–do–study–act* sebagai bentuk *improvement science* yang kontekstual (Darling-Hammond et al., 2020; Fullan, 2020). Kepemimpinan instruksional yang menyiapkan waktu, alat, dan norma kolaborasi memperkuat kontinuitas refleksi, sementara penekanan pada keadilan memastikan keputusan pengelolaan kelas meminimalkan *unintended consequences* bagi peserta didik yang rentan (Leithwood & Sun, 2021).

Sumber data yang kaya bagi evaluasi–refleksi mengalir dari *student voice* dan partisipasi orang tua. Umpan balik siswa—*focus group*, *exit ticket*, *learning journal*, hingga *co-design studios*—memberi akses pada pengetahuan pengguna pertama tentang kejelasan instruksi, *workload*, relevansi tugas, dan rasa aman psikologis; riset menunjukkan bahwa keterlibatan siswa dalam *decision-making* memperkuat motivasi intrinsik sekaligus *ownership* belajar (Cook-Sather, 2020; Ryan & Deci, 2020). Kanal komunikasi keluarga melalui *pulse survey*, konferensi triadik, atau forum daring memperkaya pemahaman guru mengenai dukungan belajar

di rumah, hambatan teknologi, serta kebutuhan akomodasi sehingga strategi kelas tidak terputus dari ekologi keluarga (Hoover-Dempsey & Sandler, 2018; Kurniawan, 2022). Kehadiran sosial pada lingkungan *online*—kehangatan interaksi, kejelasan peran, *timely feedback*—terkait positif dengan kepuasan dan performa, sehingga pengelolaan kelas *blended* perlu merawat *social presence* selain presisi konten (Richardson, Maeda, & Swan, 2020). Perspektif literasi dan privasi digital mengingatkan bahwa pengumpulan *feedback* harus etis serta setara aksesnya, supaya suara kelompok termarjinalkan tidak tenggelam oleh bias platform atau *response burden* (Livingstone & Stoilova, 2021).

Arah akhir dari evaluasi dan refleksi pengelolaan kelas adalah *continuous improvement* yang terstruktur dan adil. Siklus *PDSA*—ditopang *dashboards*, protokol pengambilan keputusan berbasis bukti, serta *equity checks*—mengarahkan tim guru menajamkan tujuan, menguji intervensi berisiko rendah, melacak dampak lintas dimensi (kognitif, afektif, sosial), lalu *scale up* praktik yang bekerja sembari mematikan yang tidak (Fullan, 2020; REL Northwest, 2025). Agenda ini bersenyawa dengan Profil Pelajar Pancasila, karena perbaikan mutu yang autentik selalu menautkan capaian akademik pada kompetensi kolaborasi, nalar kritis, kemandirian, dan karakter gotong royong (Kemendikbudristek, 2022). Horizon ke depan memanfaatkan *learning analytics* cerdas untuk personalisasi yang bertanggung jawab, memperkuat *feedback loops* formatif tanpa mengorbankan privasi; sekaligus merawat etos reflektif yang memanusiakan proses belajar (Ifenthaler & Yau, 2020; UNESCO, 2021). Ketika evaluasi, instrumen, refleksi, *feedback* pemangku kepentingan, dan perbaikan berkelanjutan saling mengunci, pengelolaan kelas bertransformasi menjadi praktik ilmiah–humanistik yang menjaga efektivitas, inklusivitas, serta kesejahteraan ekosistem belajar.

DAFTAR PUSTAKA

Adams, M. (2019). Teaching for diversity and social justice (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429493898

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

Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2021). Universal design for learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 21(2), 25–43. https://doi.org/10.14434/josotl.v21i2.31287

Al-Samarraie, H., Teng, B. K., Alzahrani, A. I., & Alalwan, N. (2022). E-learning continuance satisfaction in higher education: A unified model. Computers in Human Behavior, 104, 106190. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106190

Al-Samarraie, H., Teng, B. K., Alzahrani, A. I., & Alalwan, N. (2022). E-learning continuance satisfaction in higher education: A unified perspective from instructors and students. Studies in Higher Education, 47(3), 565–583. https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1767052

Bear, G. G. (2020). Classroom discipline: Research-informed practice. Guilford Press.

Biggs, J. (2021). Constructive alignment in university teaching (4th ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780367855696

Biggs, J. (2021). Teaching for quality learning at university (5th ed.). Open University Press.

Black, P., & Wiliam, D. (2020). Classroom assessment and pedagogy. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 27(1), 1–25. https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1622000

Black, P., & Wiliam, D. (2020). Classroom assessment and pedagogy. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 27(1), 1–26. https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1663393

Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V. I., & Händel, M. (2021). Emergency remote teaching in higher education: Mapping the first global online semester. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 18(50), 1–24. https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x

Brookfield, S. D. (2020). Becoming a critically reflective teacher (2nd ed.). Jossey-Bass.

Brookhart, S. M. (2020). How to create and use rubrics for formative assessment and grading (2nd ed.). ASCD.

Brookhart, S. M. (2020). How to use student learning objectives as a measure of educator effectiveness. ASCD.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2020). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), Handbook of child psychology and developmental science (7th ed., Vol. 1, pp. 1–103). Wiley.

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.

CAST. (2020). Universal design for learning guidelines version 2.2. CAST. http://udlguidelines.cast.org

Charteris, J., & Smardon, D. (2021). Student voice in learning: Instrumentalism and beyond. British Educational Research Journal, 47(3), 735–752. https://doi.org/10.1002/berj.3678

Charteris, J., & Smardon, D. (2021). Teacher agency and professional learning communities. Professional Development in Education, 47(1), 37–50. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1642232

Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. Theory Into Practice, 59(2), 182–191. https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702399

Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. Theory Into Practice, 59(2), 182–191. https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705091

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2021). Designing and conducting mixed methods research (4th ed.). SAGE.

Daniels, H. (2021). Vygotsky and pedagogy (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315622040

Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (2020). Beyond the bubble test: How performance assessments support 21st century learning. Wiley.

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

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

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2020). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Press.

Deming, W. E. (1986). Out of the crisis. MIT Press.

Deming, W. E. (2020). Out of the crisis (revised ed.). MIT Press.

Dewey, J. (2019). How we think (2nd ed.). Martino Publishing. (Original work published 1910)

Doyle, W. (2019). Classroom ecology. Rowman & Littlefield.

DuFour, R., & Eaker, R. (2020). Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement (3rd ed.). Solution Tree Press.

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (2021). Handbook of social and emotional learning: Research and practice (2nd ed.). Guilford Press.

Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2021). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 8, 23–43. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012320-052229

Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2021). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. Annual

Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 8, 23–43. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012320-052339

Epstein, J. L. (2020). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools (3rd ed.). Routledge.

Epstein, J. L. (2020). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429494673

Evans, K., & Vaandering, D. (2020). The little book of restorative justice in education. Good Books.

Evans, K., & Vaandering, D. (2020). The little book of restorative justice in education: Fostering responsibility, healing, and hope in schools. Good Books.

Fauth, B., Decristan, J., Decker, A. T., Büttner, G., Hardy, I., Klieme, E., & Kunter, M. (2022). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary and secondary education. Journal of Educational Psychology, 114(1), 1–21. https://doi.org/10.1037/edu0000480

Farrell, T. S. C. (2021). Reflective practice in ESL teacher development groups: From practices to principles. Palgrave Macmillan.

Floridi, L., & Cowls, 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

Fullan, M. (2020). The new meaning of educational change (5th ed.). Teachers College Press.

Gay, G. (2020). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice (3rd ed.). Teachers College Press.

Gibbs, G. (1988). Learning by doing: A guide to teaching and learning methods. Oxford Polytechnic.

Goodall, J. (2021). Parental engagement and children's learning. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429351518

Hamzah, A., & Nurdin, E. (2021). Educational challenges in disadvantaged areas: Case study in Indonesia. International Journal of

Instruction, 14(2), 187–206. https://doi.org/10.29333/iji.2021.14211a

Hamzah, A., & Nurdin, S. (2021). Teacher professionalism and classroom management: Case study in Indonesian schools. Journal of Education Research and Evaluation, 5(2), 180–189. https://doi.org/10.23887/jere.v5i2.35028

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2021). Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all. Corwin.

Hattie, J. (2022). Visible learning: A synthesis of over 1,600 meta-analyses relating to achievement (3rd ed.). Routledge.

Hidayat, M., Suharyadi, S., & Rahmawati, R. (2022). Digital literacy for teachers in the era of online learning: Case study in Indonesia. International Journal of Instruction, 15(4), 101–118. https://doi.org/10.29333/iji.2022.1547a

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2021). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2020). Parent involvement in children's education: Why does it make a difference? Teachers College Record, 95(2), 310–331. (Original work published 1995)

Ifenthaler, D., & Yau, J. Y. K. (2020). Utilising learning analytics to support study success in higher education: A systematic review. Educational Technology Research and Development, 68(4), 1961–1990. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09788-z

Ifenthaler, D., & Yau, J. Y. K. (2020). Utilising learning analytics to support study success in higher education: A systematic review. Educational Technology Research and Development, 68(4), 1961–1990. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09788-z

Imai, M. (2020). Kaizen: The key to Japan's competitive success. McGraw-Hill.

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, 90(2), 145–179. https://doi.org/10.3102/0034654320914743

Juran, J. M. (2020). Juran's quality handbook (7th ed.). McGraw-Hill.

Kemendikbudristek. (2022). Kurikulum Merdeka: Kebijakan dan implementasi [Policy brief]. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2020). The action research planner (4th ed.). Springer.

Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2021). Project-based learning: A review of the literature. Improving Schools, 24(1), 61–77. https://doi.org/10.1177/1365480219891233

Leithwood, K., & Sun, J. (2021). Transformational school leadership effects on student achievement. Educational Administration Quarterly, 57(2), 255–298. https://doi.org/10.1177/0013161X20969123

Lewis, C. (2020). What is lesson study? Educational Leadership, 77(5), 18–22.

Lickona, T. (2019). Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility (20th anniversary ed.). Bantam Books.

Livingstone, S., & Stoilova, M. (2021). The 4Cs: Classifying online risk to children. Communications Research, 48(1), 18–35. https://doi.org/10.1177/0093650218812842

Livingstone, S., & Stoilova, M. (2021). The 4Cs: Classifying online risk to children. New Media & Society, 23(9), 2586–2607. https://doi.org/10.1177/1461444820929326

Marzano, R. J., & Simms, J. A. (2021). Classroom management techniques: The second edition. ASCD.

McNiff, J. (2020). Action research: All you need to know (2nd ed.). SAGE.

Nguyen, H. T., & Yang, Y. (2021). Applying Gibbs' reflective cycle in teacher professional learning. Reflective Practice, 22(4), 471–483. https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1913540

Piaget, J. (1970). Science of education and the psychology of the child. Orion Press.

Rahmawati, I. (2021). School-based management in Indonesia: A policy analysis. Journal of Educational Policy, 36(3), 375–392. https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1713731

Risal, A., Nugroho, H., & Pratiwi, A. (2022). Digital worksheets (e-LKPD) in online learning: Innovation for student engagement. Journal of Education Technology, 6(1), 45–57. https://doi.org/10.23887/jet.v6i1.50055

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Press.

Santagata, R., König, J., Scheiner, T., Nguyen, H., Adleff, L., & Yang, X. (2021). Enhancing teacher learning through video-based professional development: A review of the literature. Teaching and Teacher Education, 99, 103272. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103272

Sari, N., & Utami, D. (2022). Implementasi asesmen formatif berbasis portofolio pada Kurikulum Merdeka di sekolah dasar. Jurnal Pendidikan Dasar Nusantara, 7(2), 101–115. https://doi.org/10.24832/jpdn.v7i2.467

Schön, D. A. (2017). The reflective practitioner: How professionals think in action (40th anniversary ed.). Routledge.

Senge, P. (2019). The fifth discipline: The art and practice of the learning organization (Revised ed.). Doubleday.

Stoll, L., Harris, A., & Handscomb, G. (2021). Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas. McGraw-Hill Education.

Tague, N. R. (2020). The quality toolbox (2nd ed.). ASQ Quality Press.

UNESCO. (2021). Education for sustainable development: A roadmap. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

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

Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2021). Classroom climate and children's academic and psychological adjustment: A cross-sectional study. Journal of School

Psychology, 84, 45–62. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.001

Wiggins, G., & McTighe, J. (2019). Understanding by design (3rd ed.). ASCD.

Yuliani, D., & Sunaryo, S. (2021). Classroom action research and reflective practice in elementary education. Journal of Pedagogical Research, 5(2), 56–72. https://doi.org/10.33902/JPR.202127005

Zepeda, S. J. (2020). Instructional supervision: Applying tools and concepts (4th ed.). Routledge.

Zeichner, K. (2020). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. Journal of Teacher Education, 71(1), 6–18. https://doi.org/10.1177/0022487119886293

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2019). Reflective teaching: An introduction (2nd ed.). Routledge.

BAB X
TANTANGAN DAN ARAH STRATEGIS PENGELOLAAN KELAS DI ERA DIGITAL

A. Tantangan Pengelolaan Kelas Di Era Disrupsi Teknologi

1. Lanskap Disrupsi Teknologi, Transformasi Ekologi Belajar, dan Kompleksitas Pengelolaan Kelas

Spektrum disrupsi teknologi telah menggeser paradigma pendidikan dari ruang fisik berorientasi tatap muka menjadi ekosistem *phygital*—gabungan antara pengalaman fisik dan digital—yang berdenyut melalui arus *platform*, *device*, dan *data* yang terus bergerak. Perubahan ini tidak sekadar menghadirkan perangkat baru, melainkan membentuk ulang struktur interaksi, pola atensi, dan regulasi perilaku belajar. Kelas kini menjadi arena koeksistensi antara *learning management system*, *instant messaging*, *video conferencing*, hingga *content repository* yang bekerja sebagai medium ritme akademik harian. Guru tidak lagi hanya menata ruang duduk atau mengawasi daftar hadir, melainkan mengorkestrasi interaksi sinkron-asinkron, mengintegrasikan *learning analytics*, serta menjamin keselamatan digital siswa yang semakin rentan terhadap kebocoran data, *cyberbullying*, hingga jejak digital jangka panjang (UNESCO, 2024; OECD, 2023).

Transformasi ini memperlihatkan kompleksitas baru yang dapat dipetakan pada tiga karakter utama. Pertama, heterogenitas akses dan literasi digital yang menajam, baik antar sekolah maupun di dalam kelas yang sama. Sebagian siswa memiliki gawai mutakhir dan dukungan orang tua yang melek teknologi, sementara yang lain masih terkendala perangkat terbatas, kuota internet, dan koneksi tidak stabil. Situasi ini memunculkan *learning loss* tersembunyi ketika siswa menunda pengumpulan tugas, tidak menyalakan kamera, atau menunjukkan *silent disengagement* pada forum

asinkron (World Bank, 2021; Sujarwo et al., 2020). Kedua, polarisasi atensi serta peningkatan *cognitive load* akibat budaya *multitasking* lintas *tab*, derasnya notifikasi aplikasi, dan kebiasaan *scrolling* yang memotong rentang konsentrasi. Guru dituntut merancang *task design* yang selaras dengan durasi atensi lebih pendek tanpa mengorbankan kedalaman konseptual (Holmes, Bialik, & Fadel, 2021; OECD, 2023). Ketiga, fenomena *platformization* kurikulum yang membuat interaksi guru-siswa terdokumentasi secara digital dan menuntut akuntabilitas baru berupa jejak *feedback*, transparansi rubrik, serta pelacakan progres berbasis metrik partisipasi (Ifenthaler & Yau, 2020; Kemendikbudristek, 2022).

Kebijakan *Merdeka Belajar* mempertegas dimensi ini dengan menekankan diferensiasi pembelajaran, proyek berbasis Profil Pelajar Pancasila, serta asesmen formatif yang fleksibel. Orientasi tersebut memperluas peluang, namun sekaligus menambah tantangan karena guru bukan lagi sekadar fasilitator, melainkan *learning designer* yang mengatur *choice*, *voice*, dan *pace* siswa di ruang fisik maupun maya secara serempak (Kemendikbudristek, 2022). Peran ini mensyaratkan literasi data pembelajaran, keterampilan kurasi *open educational resources*, serta kepekaan etik dalam penggunaan *AI-assisted tools* yang semakin lekat dengan kehidupan siswa. Supaya otonomi belajar tidak mereduksi rasa aman, diperlukan *classroom routines* yang adaptif, protokol digital yang jelas, serta mekanisme *check-in* psikososial yang konsisten (UNESCO, 2024; OECD, 2023).

Eksposur terhadap *generative AI* menghadirkan lapisan ambiguitas baru dalam pengelolaan kelas. *AI* terbukti membantu ideasi, peringkasan teks, hingga *scaffolding* penulisan, tetapi juga menimbulkan problem orisinalitas, *overreliance*, dan kesenjangan metakognitif bila tidak dibarengi literasi etik. Tanpa norma penggunaan yang jelas, siswa dapat terjebak pada pola konsumsi jawaban instan yang melemahkan kapasitas nalar. Oleh karena itu, guru perlu membangun budaya *AI disclosure*, mendesain tugas berbasis proses, dan merumuskan instrumen penilaian yang tidak hanya mengevaluasi produk akhir, tetapi juga argumentasi,

penalaran, dan karya *multimodal* siswa (Holmes et al., 2021; Floridi & Cowls, 2019). Dengan demikian, kelas bergeser dari logika *compliance* menuju *trust but verify* yang menyeimbangkan kepercayaan, pendidikan etik, dan verifikasi berbasis bukti proses.

Transformasi ekologi belajar juga menyentuh relasi sosial dan rasa memiliki (*belonging*). Kelas yang *always-on* berpotensi memicu kelelahan digital, rasa terisolasi, serta ambivalensi antara ruang privat dan akademik. Dalam konteks ini, pengelolaan kelas perlu menjaga batas sehat melalui *cadence* tugas yang proporsional, *quiet hours* yang disepakati, serta komunikasi empatik yang mencegah beban berlebih. Kehadiran sosial (*social presence*) di ruang sinkron harus diimbangi dengan *teaching presence* yang menata ekspektasi dan *cognitive presence* yang merangsang dialog bermakna, bukan sekadar kehadiran formal di layar (Ifenthaler & Yau, 2020; Holmes et al., 2021). Nuansa ini menunjukkan bahwa pengelolaan kelas di era teknologi tidak hanya bersifat teknis, melainkan juga sarat dengan dimensi etis, afektif, dan sosial-kultural.

Posisi guru dalam lanskap ini semakin menyerupai arsitek pembelajaran yang dituntut menggunakan *professional judgment* untuk menegosiasikan standar kurikulum, kebutuhan individual siswa, serta keterbatasan sumber daya sekolah. Minimnya dukungan teknis atau ketidakjelasan kebijakan berpotensi membuat guru mengambil jalan pintas dengan kembali ke pola *one-size-fits-all* atau menilai berdasarkan kepatuhan unggahan, alih-alih kualitas pemahaman. Kondisi ini menggarisbawahi pentingnya *alignment* antara kebijakan sekolah, infrastruktur, *capacity building*, serta perangkat evaluasi yang mendukung *continuous improvement* (OECD, 2023; Kemendikbudristek, 2022). Lebih jauh, praktik pengelolaan kelas yang sehat hanya dapat tumbuh jika ditopang budaya refleksi praktis melalui komunitas belajar guru dan supervisi instruksional yang suportif, bukan kontrol administratif semata.

2. Tantangan Pedagogis-Manajerial: Diferensiasi, Regulasi Perilaku, Etika Data, serta Kesejahteraan Digital

Paradoks diferensiasi belajar pada kelas berjejaring teknologi semakin menantang karena guru harus menyeimbangkan personalisasi dan keadilan prosedural. *Learning path* adaptif berbasis *analytics* memang membuka peluang *mastery learning* bagi siswa dengan ritme dan gaya belajar yang beragam, tetapi penerapannya tidak sesederhana teori. Ketika diferensiasi terlalu tajam, komunitas kelas berisiko terfragmentasi; siswa yang bergerak lebih cepat merasa terlepas dari ritme kolektif, sementara mereka yang tertinggal merasakan isolasi. Sebaliknya, jika pembelajaran terlalu seragam, esensi diferensiasi tereduksi menjadi sekadar retorika. Guru harus merancang *task design* yang menghubungkan pilihan individual dengan *essential questions* kelas, sehingga setiap siswa merasa bahwa pencapaiannya bagian dari narasi kolektif (Holmes, Bialik, & Fadel, 2021; Ifenthaler & Yau, 2020). Tantangan ini semakin besar di Indonesia, di mana heterogenitas kemampuan akademik sering dipengaruhi oleh disparitas sosial-ekonomi dan akses digital (World Bank, 2021).

Manajemen perilaku di ruang *hybrid* menuntut redefinisi disiplin. Kelas tidak lagi hanya diatur oleh norma tatap muka, tetapi juga oleh *netiquette*, keamanan akun, serta kesantunan penggunaan kamera dan mikrofon. Dinamika *backchannel* di *chat box*, *emoji*, hingga reaksi instan bisa memperkaya partisipasi, namun juga menimbulkan gangguan atensi dan bahkan *micro-aggression*. Guru dituntut membangun *community agreements* bersama siswa, yang mencakup norma *turn-taking*, kredensial masuk ruang virtual, etika rekaman, dan mekanisme menangani *Zoom-bombing* atau penyalahgunaan *breakout room*. Penegakan aturan yang bersifat restoratif lebih relevan dibanding hukuman administratif semata, karena mendidik siswa memahami konsekuensi perilaku dan memulihkan relasi sosial yang terganggu (UNESCO, 2024; Kemendikbudristek, 2022). Dalam konteks ini, disiplin kelas berfungsi bukan hanya menjaga keteraturan, melainkan juga sebagai wahana pendidikan karakter berteknologi.

Munculnya *generative AI* menambah lapisan kompleksitas baru pada tantangan pedagogis. Ketika mesin mampu menghasilkan ringkasan, jawaban soal, bahkan esai singkat, tugas berbasis reproduksi informasi menjadi kehilangan relevansi. Guru dituntut menyusun strategi asesmen autentik yang menilai kualitas penalaran, argumentasi, integrasi sumber, serta *transfer* konsep ke situasi kontekstual. Rubrik penilaian harus mencakup indikator proses—seperti jejak *ideation*, *log versioning*, atau dokumentasi *think-aloud*—agar kontribusi manusia tetap terbaca. Transparansi penggunaan *AI* melalui pernyataan *AI disclosure* bukan sekadar formalitas, melainkan upaya membangun budaya reflektif di mana siswa terbiasa menimbang kapan, mengapa, dan bagaimana menggunakan *AI* secara etis (Holmes et al., 2021; Floridi & Cowls, 2019). Hal ini menandai pergeseran evaluasi dari sekadar mengukur produk menjadi menilai proses berpikir.

Etika data menjadi dimensi strategis yang kerap terabaikan dalam pengelolaan kelas digital. *Learning analytics* menghasilkan metrik granular seperti *clickstream*, durasi menonton video, frekuensi unggahan, atau pola interaksi. Namun, akumulasi data tidak selalu bermakna pedagogis bila tidak ditopang prinsip *data minimization*, *purpose limitation*, dan hak siswa untuk mengetahui penggunaan data mereka. Guru memerlukan literasi data yang kuat untuk membedakan antara sinyal dan kebisingan, serta menafsirkan angka dengan mempertimbangkan konteks sosial-emosional. Statistik rendah tidak selalu berarti malas; bisa jadi siswa menghadapi keterbatasan perangkat atau beban rumah tangga yang berat. Karena itu, keputusan berbasis data harus tetap memberi ruang pada *teacher judgment* serta dialog reflektif dengan siswa (Ifenthaler & Yau, 2020; OECD, 2023).

Dimensi kesejahteraan digital siswa dan guru menghadirkan tantangan yang sering tersembunyi. Lingkungan belajar yang terdigitalisasi berpotensi memperpanjang hari sekolah melewati batas jam normal karena notifikasi tugas, *deadline platform*, serta ekspektasi *always-*

available. Guru mengalami *role strain*: berperan sebagai pengajar, moderator teknologi, konselor ad hoc, sekaligus administrator *platform*. Situasi ini rawan menimbulkan *burnout* bila tidak dikelola dengan baik. Oleh karena itu, pengelolaan kelas harus menginstitusikan ritme kerja yang manusiawi, misalnya kalender tugas yang berjenjang, jendela respons yang realistis, serta *quiet hours* yang dihormati. Integrasi *social-emotional learning* ke dalam rutinitas kelas—seperti *check-in* suasana hati di awal sesi sinkron atau refleksi kelompok di akhir kegiatan—berfungsi menjaga ketahanan emosional sekaligus memperkuat iklim belajar yang suportif (UNESCO, 2024; Holmes et al., 2021).

Kepemimpinan sekolah dan dukungan kebijakan (*policy support*) menjadi faktor determinan agar tantangan ini tidak sepenuhnya membebani guru. Ketiadaan *helpdesk* teknis, kebijakan yang kabur, atau pelatihan yang seremonial kerap membuat guru harus mengandalkan inisiatif pribadi, yang tidak selalu berkelanjutan. Sebaliknya, dukungan sistemik berupa pedoman etik *AI* tingkat sekolah, *tiered support* perangkat keras/lunak, serta *time budget* untuk perbaikan instruksional berbasis bukti mampu memperkuat kualitas manajemen kelas. Komunitas belajar profesional (*professional learning community*) yang membahas kasus nyata pengelolaan kelas digital, berbagi artefak *lesson study*, serta mengevaluasi dampak pada keterlibatan siswa terbukti mempercepat *continuous improvement* (Kemendikbudristek, 2022; OECD, 2023).

Tantangan berikutnya berkaitan dengan integritas akademik, terutama dalam budaya evaluasi berisiko tinggi. Ujian *take-home* atau proyek jangka panjang semakin sulit diawasi, apalagi ketika indikator penilaian masih menitikberatkan pada produk akhir. Strategi yang lebih tangguh adalah menggeser fokus penilaian ke *process evidence*: jurnal belajar, *drafting trail*, komentar teman sebaya, hingga presentasi lisan yang menuntut artikulasi personal. Pendekatan ini bukan hanya mengurangi risiko *contract cheating* atau penggunaan *AI* tanpa pengakuan, tetapi juga memperkuat literasi metakognitif siswa mengenai cara membangun

argumen yang valid serta mengevaluasi gagasan secara kritis (Holmes et al., 2021; Ifenthaler & Yau, 2020).

Lapisan terakhir tantangan pedagogis-manajerial adalah konteks kultural Indonesia yang menuntut koordinasi erat antara sekolah, orang tua, dan komunitas. Variasi dukungan keluarga terhadap penggunaan *device*, pengaturan waktu layar, serta pemahaman *digital citizenship* sangat memengaruhi konsistensi norma kelas. Guru tidak dapat bekerja sendiri; komunikasi yang jelas, singkat, dan peka budaya menjadi jembatan antara ekspektasi rumah dan sekolah. Panduan praktis bagi orang tua, misalnya berupa lembar satu halaman mengenai keamanan kata sandi, pengaturan *privacy*, atau etika *chat*, dapat menopang disiplin kelas digital tanpa membebani administrasi guru (Kemendikbudristek, 2022; UNESCO, 2024). Dengan cara ini, pengelolaan kelas tidak hanya menjadi tanggung jawab guru, melainkan tanggung jawab kolektif seluruh ekosistem pendidikan.

3. Implikasi Kebijakan dan Praktik: Arsitektur Kelas, Rancangan Tugas, serta Tata Kelola Etik di Era *AI*

Kebijakan pendidikan yang berpihak pada kualitas pengelolaan kelas di era disrupsi teknologi harus bertumpu pada keselarasan antara arsitektur ruang, rancangan tugas, dan tata kelola etis. Pada tataran ruang fisik, kelas modern dituntut fleksibel: *movable furniture* memungkinkan transisi cepat antara diskusi kelompok kecil dan kegiatan plenary, sementara *zoning* memfasilitasi aktivitas diferensiasi—seperti pojok literasi, laboratorium mini, atau area eksplorasi *hands-on*. Aspek infrastruktur seperti ketersediaan listrik, proyektor, dan koneksi internet stabil menjadi prasyarat agar guru tidak terjebak pada masalah teknis yang berulang. Pada sisi lain, ruang virtual memerlukan penataan yang konsisten: struktur *learning management system (LMS)* yang seragam, *naming convention* yang jelas, dan *dashboard* progres yang transparan. Harmonisasi fisik dan virtual ini mengurangi *cognitive friction* siswa, sehingga energi kelas dapat difokuskan pada interaksi instruksional, bukan pada *troubleshooting* teknis (OECD, 2023; Kemendikbudristek, 2022).

Rancangan tugas berperan sebagai poros yang menghubungkan inovasi pedagogis dengan integritas akademik. Tugas autentik berbasis konteks lokal, misalnya riset sederhana di lingkungan rumah, pengumpulan data lapangan, atau penciptaan artefak *maker-based*, mendorong keterlibatan nyata sekaligus meminimalisasi peluang *shortcuts* melalui *AI*. Strategi *progressive disclosure*—membagi tugas ke dalam fase eksplorasi, perancangan, prototipe, dan presentasi—menyediakan *checkpoints* yang memungkinkan guru memantau proses. Umpan balik formatif yang singkat namun sering, baik berupa catatan tertulis maupun *audio feedback*, memperkaya pengalaman belajar dan menegaskan bahwa evaluasi tidak hanya berorientasi pada hasil akhir. Pendekatan ini sejalan dengan prinsip *assessment for learning* yang menekankan keberlanjutan pembelajaran, serta tuntutan transparansi dokumentasi digital (Holmes, Bialik, & Fadel, 2021; Ifenthaler & Yau, 2020).

Tata kelola etik penggunaan *AI* di ruang kelas memerlukan norma eksplisit. Pernyataan kebijakan penggunaan *AI* (*AI use policy*) sebaiknya memuat tujuan yang dibenarkan, praktik yang wajib diungkap, serta batasan yang tidak diperbolehkan. Misalnya, penggunaan *AI* untuk ideasi atau *language polishing* diperkenankan, tetapi pengajuan karya *AI-generated* tanpa proses refleksi dianggap pelanggaran. Instrumen *AI disclosure* bisa berupa catatan singkat di halaman awal tugas yang menjelaskan jenis dan tingkat pemanfaatan *AI*. Dengan cara ini, budaya kelas bergeser dari *policing* menuju *co-regulation*, menumbuhkan integritas dan tanggung jawab reflektif. Pendekatan ini juga menginternalisasi prinsip transparansi dan akuntabilitas sebagaimana ditekankan dalam kerangka etika global *AI* (Floridi & Cowls, 2019).

Kapasitas guru dalam membaca data pembelajaran (*learning analytics*) harus diperkuat melalui *professional development* yang berorientasi praktik. Pelatihan tidak cukup berupa lokakarya sekali jadi, melainkan berbasis *job-embedded learning* yang terintegrasi dengan praktik harian. Sesi *micro professional development* berbasis *lesson study*

memungkinkan guru bereksperimen dengan desain tugas *AI-resilient*, membandingkan rubrik proses, dan merefleksikan dampak pada keterlibatan siswa. Pendekatan ini terbukti lebih berkelanjutan dibanding pelatihan seremonial yang tidak menyentuh realitas kelas (OECD, 2023; Ifenthaler & Yau, 2020). Lebih jauh, kapasitas literasi data harus ditopang pemahaman etika: guru tidak sekadar menafsirkan metrik, tetapi juga menimbang keadilan, privasi, serta dampak sosial dari keputusan berbasis data.

Keberlanjutan ekosistem pengelolaan kelas bergantung pada rantai dukungan sekolah dan pemerintah daerah. Standar minimal infrastruktur—konektivitas internet stabil, perangkat yang memadai, serta dukungan teknis—menjadi syarat utama keadilan kesempatan belajar. Skema pengadaan perangkat bersama, *shared-device cart*, atau program subsidi kuota dapat mengurangi kesenjangan digital yang memengaruhi kualitas partisipasi siswa. Dukungan juga perlu diperluas ke orang tua melalui program literasi digital, misalnya pelatihan pengaturan *privacy* dan keamanan kata sandi. Hal ini akan memperkuat konsistensi norma kelas digital, terutama di masyarakat dengan kesenjangan literasi teknologi (Kemendikbudristek, 2022; UNESCO, 2024).

Kebijakan asesmen sumatif harus dikalibrasi ulang agar sejalan dengan era *AI*. Ujian berbasis studi kasus terbuka, presentasi lisan, atau *viva voce* singkat mampu menjaga integritas sekaligus menilai kedalaman penalaran. Portofolio *multimodal*—teks, grafis, *data visualization*, hingga *short video*—memberikan ruang bagi ekspresi beragam serta memperlihatkan proses iteratif siswa. Orientasi ini menegaskan bahwa kualitas pembelajaran tidak hanya diukur dari hafalan, melainkan dari kemampuan menjelaskan, membuktikan, dan menciptakan secara bertanggung jawab. Dengan demikian, asesmen berfungsi sebagai cermin proses belajar, bukan hanya sebagai penanda akhir (Holmes et al., 2021; Ifenthaler & Yau, 2020).

Isu keamanan dan kesejahteraan digital (*digital wellbeing*) sebaiknya diposisikan sebagai kompetensi inti. Rutinitas *digital hygiene*—

seperti memperbarui kata sandi, menata notifikasi, atau memeriksa pengaturan *privacy*—dapat diintegrasikan dalam kegiatan *homeroom*. Diskusi reflektif mengenai jejak digital, *AI bias*, dan keadilan algoritmik menumbuhkan literasi etik sejak dini. Praktik *restorative circle* saat terjadi pelanggaran norma digital membantu siswa memahami dampak perilaku sekaligus memulihkan hubungan sosial. Dengan cara ini, keamanan digital tidak dilihat sebagai aturan eksternal, melainkan sebagai bagian integral dari budaya kelas (UNESCO, 2024).

Akhirnya, kualitas manajemen kelas tidak ditentukan oleh seberapa banyak *apps* atau *tools* digunakan, tetapi oleh sejauh mana teknologi berfungsi memperkuat interaksi manusiawi. Guru tetap menjadi jangkar utama: pertanyaan reflektif yang memantik dialog, umpan balik yang menumbuhkan, serta keputusan etis yang menjaga martabat peserta didik. Tantangan era disrupsi mengingatkan bahwa tujuan pendidikan bukan hanya efisiensi atau dokumentasi digital, melainkan pengalaman belajar yang bermakna, adil, aman, dan berkeadaban. Karena itu, keberanian institusi untuk merawat ritme manusiawi, memperkuat *professional learning community*, dan menjaga keutuhan etika di tengah arus *AI* akan menentukan arah masa depan kelas (OECD, 2023; UNESCO, 2024).

Tantangan pengelolaan kelas di era disrupsi teknologi terletak pada pergeseran ekologi belajar yang tidak lagi terbatas pada ruang fisik, tetapi menjelma menjadi ekosistem *phygital* yang diwarnai oleh platform, data, dan interaksi digital. Pergeseran ini menuntut guru untuk menyeimbangkan fleksibilitas *Merdeka Belajar* dengan kebutuhan menjaga keamanan psikososial peserta didik. Kesenjangan akses digital, meningkatnya *cognitive load*, serta eksposur terhadap *AI generatif* menciptakan lapisan kompleksitas yang memerlukan strategi baru, termasuk pengelolaan tugas, kurasi sumber belajar, dan pembiasaan norma etis di ruang maya.

Di sisi lain, tantangan pedagogis dan manajerial memperlihatkan betapa sulitnya mengelola diferensiasi pembelajaran tanpa kehilangan ritme komunitas kelas. Regulasi perilaku di ruang *hybrid*, risiko

melemahnya integritas akademik, serta persoalan etika data memperkuat urgensi literasi digital bagi guru dan siswa. Kesejahteraan digital juga menjadi isu mendasar, karena keterhubungan yang *always-on* memicu kelelahan emosional baik pada siswa maupun guru. Situasi ini memperlihatkan perlunya dukungan ekosistem sekolah, kepemimpinan yang jelas, dan kolaborasi orang tua agar beban pengelolaan tidak sepenuhnya ditanggung pendidik.

Lebih jauh, implikasi kebijakan menegaskan bahwa arsitektur kelas, rancangan tugas, dan tata kelola etika harus ditata ulang secara menyeluruh. Infrastruktur fisik dan virtual yang tertata rapi akan mengurangi beban teknis, sementara tugas autentik yang menekankan proses dan refleksi akan menekan risiko penyalahgunaan *AI*. Kebijakan *AI disclosure* dan rutinitas literasi digital memperkuat integritas sekaligus mendidik tanggung jawab etis. Tantangan-tantangan tersebut menunjukkan bahwa kualitas pengelolaan kelas tidak ditentukan oleh banyaknya teknologi yang digunakan, melainkan sejauh mana guru mampu menjaga keadilan, keamanan, dan martabat interaksi manusiawi di tengah derasnya arus disrupsi.

B. Isu-Isu Mutakhir: Kelas Inklusif, Diferensiasi Pembelajaran, Pembelajaran Jarak Jauh.

1. Kelas Inklusif: Dinamika, Tantangan, dan Arah Penguatan

Kehadiran kelas inklusif berakar pada komitmen global dan nasional bahwa pendidikan adalah hak asasi yang tidak boleh dikecualikan bagi siapa pun. Paradigma ini berangkat dari prinsip *equity* yang menolak segregasi serta diskriminasi, dan menegaskan bahwa keragaman bukan hambatan melainkan bagian alami dari ekologi belajar. Orientasi inklusi berarti menata ulang cara pandang terhadap anak, dari yang sebelumnya berfokus pada defisit menuju apresiasi atas potensi unik yang dibawa masing-masing individu. Literatur mutakhir menekankan bahwa kelas inklusif tidak sekadar memasukkan anak berkebutuhan khusus ke ruang belajar reguler, melainkan membangun sistem instruksional yang

responsive, adil, dan adaptif pada keragaman kemampuan, latar belakang, dan kebutuhan personal (Florian & Spratt, 2020).

Pada praktiknya, sekolah dasar di Indonesia menjadi arena terdepan penerapan kebijakan inklusif. Regulasi nasional, termasuk amanat Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional dan kebijakan *Merdeka Belajar*, telah menegaskan hak partisipasi pendidikan setara bagi semua anak. Namun, implementasi di lapangan berhadapan dengan tantangan struktural: keterbatasan sumber daya, kekurangan guru dengan kompetensi khusus, serta minimnya sarana penunjang yang ramah inklusi. Penelitian Sunardi et al. (2021) menunjukkan bahwa banyak sekolah masih berjuang menyediakan aksesibilitas fisik maupun instruksional yang memadai. Lebih dari itu, sebagian guru masih memandang inklusi sebagai beban tambahan alih-alih peluang pedagogis. Padahal, penelitian Sharma dan Loreman (2020) menegaskan bahwa sikap positif guru, pemahaman tentang diferensiasi, dan komitmen membangun kultur penerimaan jauh lebih menentukan keberhasilan inklusi daripada ketersediaan fasilitas semata.

Ekologi kelas inklusif juga dipengaruhi langsung oleh kebijakan kurikulum. Kerangka *Merdeka Belajar* memberi ruang diferensiasi pembelajaran, proyek berbasis Profil Pelajar Pancasila, serta fleksibilitas asesmen yang selaras dengan semangat inklusi (Kemendikbudristek, 2022). Akan tetapi, kebijakan ini menuntut kompetensi ganda dari guru: keterampilan pedagogis yang mampu menyeimbangkan standar capaian nasional dengan kebutuhan individual siswa, serta kepekaan empatik untuk merancang pembelajaran yang tidak mengorbankan martabat peserta didik dengan hambatan belajar. Guru dipanggil berperan sebagai *learning designer*, bukan hanya penyampai kurikulum. Kreativitas, empati, dan kemampuan menata lingkungan kelas menjadi instrumen utama agar semua siswa—baik yang memiliki kebutuhan khusus maupun yang reguler—dapat belajar secara bermakna.

Aspek kolaborasi lintas pemangku kepentingan mempertegas kompleksitas pengelolaan kelas inklusif. Orang tua, konselor, terapis,

bahkan komunitas lokal memegang peran penting dalam menopang keberhasilan inklusi. Tanpa dukungan psikososial dan layanan terapi yang menyatu dengan pengalaman belajar, anak berkebutuhan khusus berisiko mengalami keterasingan. UNESCO (2020) menekankan bahwa inklusi sejati hanya bisa terwujud melalui ekosistem kolaboratif di mana sekolah, keluarga, dan masyarakat saling menguatkan. Dalam praktiknya, komunikasi rutin antara guru dan orang tua, penyediaan forum konseling keluarga, serta kerja sama dengan pusat layanan psikologi menjadi mekanisme penting untuk menjembatani kebutuhan anak di rumah dan di sekolah.

Dimensi evaluasi dalam kelas inklusif juga menuntut perubahan mendasar. Standar asesmen tunggal yang menitikberatkan pada capaian akademik normatif berisiko menyingkirkan prestasi kecil yang sejatinya sangat bermakna bagi anak berkebutuhan khusus. Black dan Wiliam (2018) mendorong penerapan *assessment for learning* yang menekankan pada kemajuan individu, proses belajar, dan refleksi diri siswa. Guru ditantang untuk mendesain instrumen penilaian yang bukan hanya menakar hasil, tetapi juga menghargai proses, keberanian mencoba, dan konsistensi usaha. Tantangan ini semakin kompleks ketika guru harus menyeimbangkan akuntabilitas terhadap kurikulum nasional dengan keadilan bagi siswa yang memiliki kebutuhan berbeda.

Lebih jauh, kelas inklusif menuntut transformasi paradigma pendidikan. Pendekatan lama yang hanya "mengakomodasi" kebutuhan anak perlu bergeser menuju upaya "merayakan perbedaan". Inklusi sejati tercapai ketika keberagaman tidak lagi dipandang sebagai masalah yang harus ditoleransi, tetapi sebagai sumber daya sosial yang memperkaya proses belajar. Sekolah yang berhasil membangun kultur inklusi mampu menghadirkan ruang di mana semua siswa merasa diterima, didengar, dan diberdayakan. Hal ini berimplikasi langsung pada profesionalisme guru: semakin beragam kelas yang dihadapi, semakin besar kebutuhan akan inovasi pedagogis, penguatan kapasitas reflektif, serta kemampuan manajerial untuk menata dinamika sosial kelas.

Arah penguatan kelas inklusif di Indonesia ke depan menuntut strategi multi-level. Pada tingkat kebijakan, pemerintah perlu memperkuat regulasi melalui alokasi sumber daya yang memadai, penyediaan tenaga pendidik profesional, serta program pelatihan berkelanjutan. Pada tingkat sekolah, kepemimpinan inklusif harus ditumbuhkan melalui visi kepala sekolah yang menempatkan keberagaman sebagai kekuatan. Pada tingkat guru, dukungan *professional learning community* yang berfokus pada praktik inklusif dapat menjadi ruang refleksi sekaligus inovasi. Dan pada tingkat masyarakat, kolaborasi komunitas diperlukan untuk membangun lingkungan yang ramah keberagaman dan mendukung tumbuh kembang semua anak.

Dengan demikian, kelas inklusif tidak hanya menjadi ruang belajar, tetapi juga cermin dari cita-cita pendidikan sebagai hak universal. Tantangan yang hadir bukanlah hambatan final, melainkan pintu masuk untuk memperkuat profesionalisme guru, memperluas inovasi pedagogis, serta menegaskan pendidikan sebagai wahana keadilan sosial. Seperti ditegaskan Florian dan Spratt (2020), inklusi adalah tentang bagaimana sekolah dapat berubah untuk menyesuaikan dengan siswa, bukan sebaliknya. Inilah horizon baru pendidikan: menghadirkan kelas yang benar-benar adil, humanis, dan merayakan perbedaan sebagai modal untuk membangun generasi yang lebih kuat dan berdaya.

2. Diferensiasi Pembelajaran: *Personalisation*, *Equity*, dan Implementasi

Konsep diferensiasi pembelajaran lahir dari kesadaran bahwa setiap siswa adalah individu unik yang belajar melalui cara, ritme, serta preferensi yang berbeda-beda. Ia bukan sekadar strategi teknis untuk menyesuaikan variasi kelas, melainkan kerangka filosofis yang menempatkan siswa sebagai subjek pembelajaran yang bermartabat. Tomlinson (2017) menegaskan bahwa diferensiasi menyentuh empat dimensi utama: konten, proses, produk, dan lingkungan belajar. Pada kelas dasar, dimensi ini menjadi krusial karena rentang kemampuan siswa kerap

kali tajam—baik akibat faktor sosial-ekonomi, perbedaan budaya, maupun kondisi psikologis. Guru dihadapkan pada realitas bahwa satu kegiatan yang seragam jarang mampu menjangkau seluruh profil belajar, sehingga penyesuaian menjadi keharusan, bukan pilihan.

Kebijakan *Merdeka Belajar* semakin menegaskan urgensi diferensiasi. Kurikulum ini menekankan pembelajaran berbasis proyek, memberi ruang pada *voice* dan *choice* siswa, serta mendorong asesmen formatif yang kontekstual (Kemendikbudristek, 2022). Kerangka ini membuka peluang bagi guru untuk lebih berani mengembangkan diferensiasi, namun pada saat yang sama menimbulkan tekanan. Guru harus menjaga keseimbangan antara tuntutan capaian kompetensi minimum nasional dengan kebutuhan unik setiap peserta didik. Dalam praktiknya, dilema sering muncul: untuk efisiensi, sebagian guru kembali pada homogenisasi, misalnya dengan menggunakan satu tugas yang sama untuk seluruh kelas. Pola ini mereduksi semangat diferensiasi, sehingga *personalisation* menjadi kabur.

Praktik diferensiasi juga menghadapi kendala klasik berupa keterbatasan waktu, kapasitas profesional guru, serta dukungan sumber daya. Analisis data hasil belajar—prasyarat utama *data-driven instruction*—masih jarang dikuasai guru secara mendalam (Ifenthaler & Yau, 2020). Guru sering kali terjebak pada interpretasi sederhana dari nilai ujian tanpa menggali indikator proses yang lebih kaya. Ketika kelas berjalan, dinamika semakin kompleks: ada siswa yang bekerja lebih cepat dan menuntut tantangan baru, sementara yang lain tertinggal dan membutuhkan pengulangan. Situasi ini melahirkan dilema antara personalisasi dan kohesi kelas. Guru dituntut mengembangkan strategi hibrida: menjaga *class rhythm* yang utuh, tetapi tetap memberi ruang bagi kebutuhan individual.

Teknologi pendidikan menghadirkan peluang sekaligus tantangan dalam diferensiasi. *Learning analytics* dan *adaptive learning system* memungkinkan pemetaan profil belajar siswa secara lebih presisi, serta

memberikan umpan balik yang terpersonalisasi (Zawacki-Richter et al., 2019). Aplikasi *AI-powered tutoring* bahkan mampu mendeteksi kelemahan konseptual dan memberikan rekomendasi materi remedial secara otomatis. Namun, teknologi bukan solusi final. Tanpa literasi etik, pemanfaatan *algorithmic personalization* berisiko memperlebar kesenjangan: siswa dengan akses lebih baik terhadap perangkat akan semakin diuntungkan, sementara yang lain tertinggal. Lebih jauh, *algorithmic bias* dapat menormalisasi stereotip atau mereduksi kompleksitas individu menjadi angka semata. Karena itu, sentuhan pedagogis manusiawi—empati, dialog, dan refleksi—tetap menjadi inti diferensiasi. Guru berperan sebagai kurator pengalaman belajar, bukan sekadar operator *platform*.

Evaluasi pembelajaran dalam kerangka diferensiasi menuntut perubahan paradigma. Asesmen yang hanya menilai hasil akhir berisiko mengabaikan pencapaian kecil, terutama bagi siswa yang belajar lebih lambat. Portofolio, jurnal reflektif, serta *performance assessment* berbasis proyek membuka ruang bagi siswa untuk mengekspresikan pemahaman melalui cara yang sesuai dengan gaya belajar masing-masing (Tomlinson, 2017). Pendekatan ini selaras dengan prinsip *equity*: setiap anak diberi kesempatan setara untuk menunjukkan kemajuan sesuai potensinya. Dengan kata lain, keadilan dalam diferensiasi bukan berarti memberikan tugas yang sama untuk semua, melainkan memberi peluang yang adil agar setiap siswa dapat berkembang pada titik awalnya.

Dimensi sosial-emosional juga tidak dapat dipisahkan dari praktik diferensiasi. Guru yang konsisten menerapkan pendekatan ini bukan hanya meningkatkan hasil akademik, melainkan juga menumbuhkan motivasi intrinsik, rasa percaya diri, serta keterlibatan belajar. Siswa merasa keberadaannya dihargai karena gaya belajarnya diakui, bukan ditekan untuk menyeragamkan diri. Efek psikologis ini berdampak jangka panjang: anak-anak lebih berani bereksperimen, lebih tahan menghadapi kegagalan, dan lebih terbuka terhadap keragaman. Dengan demikian, diferensiasi

berfungsi bukan hanya sebagai strategi instruksional, tetapi juga sebagai sarana pembentukan karakter.

Isu diferensiasi menuntut investasi sistemik. Pada tingkat guru, diperlukan penguatan kapasitas melalui *professional learning community* yang secara khusus membahas desain pembelajaran adaptif. Pada tingkat sekolah, kultur yang menghargai keberagaman harus ditumbuhkan sehingga diferensiasi tidak dianggap sebagai beban tambahan, melainkan standar mutu. Pada tingkat kebijakan, dukungan anggaran dan perangkat regulasi menjadi syarat mutlak agar diferensiasi tidak hanya hidup di wacana, melainkan hadir dalam praktik. Dengan dukungan ini, diferensiasi dapat menjadi wajah nyata pendidikan yang humanis dan berkualitas di Indonesia.

Diferensiasi akhirnya menunjukkan bahwa kualitas pendidikan tidak diukur dari seragamnya capaian, melainkan dari kemampuan sistem untuk merangkul keragaman. Guru yang menerapkan diferensiasi bukan hanya menjembatani kesenjangan akademik, tetapi juga merawat keberanian siswa untuk belajar sesuai potensinya. Ia menegaskan bahwa pendidikan sejati adalah proses *personalisation with equity*—mengarahkan setiap individu pada capaian optimal tanpa kehilangan rasa kebersamaan.

3. Pembelajaran Jarak Jauh: Realitas, Inovasi, dan Keberlanjutan

Pembelajaran jarak jauh (*distance learning*) muncul sebagai fenomena global yang tak terelakkan sejak pandemi COVID-19 melanda. Sistem pendidikan di hampir seluruh dunia dipaksa melakukan *emergency remote teaching*—peralihan mendadak dari pembelajaran tatap muka ke *online learning* yang sebelumnya hanya berperan sebagai pelengkap. Transformasi drastis ini membuka kesadaran baru tentang potensi fleksibilitas PJJ, sekaligus menyingkap keterbatasan struktural dan pedagogis yang belum pernah dihadapi dalam skala sebesar itu. Keunggulan berupa kebebasan ruang dan waktu sering kali berhadapan dengan tantangan serius berupa kesenjangan akses, menurunnya motivasi, serta keterasingan sosial peserta didik (World Bank, 2021).

Pengalaman Indonesia memperlihatkan dengan jelas tajamnya kesenjangan digital antara wilayah perkotaan dan pedesaan. Siswa yang tinggal di daerah dengan infrastruktur internet terbatas mengalami *learning loss* lebih dalam dibanding rekan mereka di perkotaan, yang relatif lebih mudah mengakses perangkat dan jaringan stabil (Sujarwo et al., 2020). Guru menghadapi beban ganda: menyesuaikan desain instruksional ke format daring sekaligus menavigasi keterbatasan perangkat, biaya kuota internet, dan literasi digital keluarga. Dalam konteks ini, keberhasilan PJJ tidak semata ditentukan oleh kesiapan teknologi, melainkan juga ditopang dukungan sosial-ekonomi, kapasitas keluarga dalam mendampingi anak, serta kualitas kebijakan publik yang responsif terhadap keragaman konteks lokal.

Paradigma pedagogis dalam PJJ juga mengalami pergeseran signifikan. Jika sebelumnya fokus utama ada pada *content delivery*, kini perhatian diarahkan pada *engagement-centered learning*. Guru tidak cukup hanya menyampaikan materi melalui *video conference* atau *learning management system*; mereka dituntut mengatur ritme belajar, menyesuaikan beban tugas, serta menyajikan umpan balik yang relevan agar siswa tidak terjebak dalam kelelahan digital (*digital fatigue*). Kombinasi aktivitas sinkron dan asinkron menjadi kunci: pertemuan daring tatap muka menjaga kedekatan, sementara aktivitas mandiri mendorong kemandirian siswa. Pendekatan *flipped classroom* dan *blended learning* menjadi alternatif menjanjikan, karena mengintegrasikan fleksibilitas daring dengan kedalaman interaksi tatap muka (OECD, 2023).

Inovasi teknologi memperkaya cakrawala PJJ. *Emerging technologies* seperti *virtual reality*, *augmented reality*, dan *gamification* memberi peluang untuk menciptakan pengalaman belajar yang lebih imersif. Sementara itu, *artificial intelligence* khususnya *generative AI* mampu membantu siswa dalam merangkum materi, menciptakan kuis adaptif, atau memberikan *scaffolding* untuk penulisan. Namun, di balik potensi besar itu, terdapat dilema etis yang serius. Holmes, Bialik, dan

Fadel (2021) menekankan risiko hilangnya orisinalitas, ketergantungan berlebihan pada mesin, serta ancaman privasi data yang menyertai pemanfaatan teknologi canggih. Oleh sebab itu, literasi digital dan etika teknologi harus ditempatkan sebagai kompetensi inti, bukan sekadar pelengkap.

Aspek sosial dan emosional dalam PJJ juga tidak boleh diabaikan. Interaksi yang terbatas di ruang maya sering kali mengurangi *social presence*, menurunkan rasa kebersamaan, dan meningkatkan risiko keterasingan emosional siswa. Guru perlu secara sengaja merancang aktivitas kolaboratif seperti proyek kelompok, forum diskusi reflektif, atau *peer feedback* agar relasi antar siswa tetap terjaga. Kerangka *community of inquiry* yang dikembangkan Garrison (2017) relevan untuk memperkuat PJJ: integrasi *cognitive presence*, *teaching presence*, dan *social presence* menciptakan pengalaman belajar yang lebih bermakna dibanding sekadar komunikasi formalitas digital.

Keberlanjutan PJJ pasca-pandemi menuntut visi jangka panjang yang melampaui pendekatan darurat. Alih-alih kembali sepenuhnya ke pola tatap muka tradisional, sekolah dapat mengadopsi model hibrida (*hybrid learning*) yang memadukan keunggulan PJJ dengan interaksi langsung. PJJ dapat dimanfaatkan untuk memperluas akses bagi siswa di daerah terpencil, menyediakan materi pengayaan, atau mengakomodasi siswa dengan keterbatasan mobilitas. Namun, model hibrida tidak akan berhasil tanpa regulasi yang adaptif: pemerintah perlu mendukung penyediaan infrastruktur, pelatihan guru, serta sistem evaluasi yang mampu mengukur kualitas proses, bukan hanya hasil akhir.

Lebih jauh, keberlanjutan PJJ bergantung pada integrasi yang seimbang antara inovasi teknologi, kebijakan publik, dan praktik pedagogis yang humanis. Tanpa literasi etik, penggunaan *AI* berpotensi memperlebar kesenjangan, tetapi tanpa keberanian berinovasi, pendidikan berisiko tertinggal dari perkembangan zaman. Oleh karena itu, arah masa depan PJJ bukan sekadar menjadikannya solusi darurat, melainkan

menjadikannya salah satu pilar transformasi pendidikan digital. Dengan menyeimbangkan fleksibilitas dan keadilan, inovasi dan etika, PJJ dapat berfungsi sebagai wahana membangun generasi yang tangguh menghadapi kompleksitas abad ke-21.

Kesimpulan dari uraian isu mutakhir tentang kelas inklusif, diferensiasi pembelajaran, dan pembelajaran jarak jauh memperlihatkan bahwa ketiganya merupakan simpul utama dalam transformasi pendidikan di era teknologi digital. Kelas inklusif menegaskan urgensi membangun sistem pendidikan yang tidak hanya memberikan akses bagi semua anak, tetapi juga menciptakan ruang yang benar-benar menghargai keragaman. Diferensiasi pembelajaran memperkuat gagasan bahwa setiap peserta didik berhak memperoleh pengalaman belajar sesuai kebutuhan, gaya, dan kapasitasnya, sehingga guru dituntut menjadi *learning designer* yang cakap, empatik, dan inovatif. Pembelajaran jarak jauh membuka cakrawala baru tentang fleksibilitas ruang-waktu, namun sekaligus menyingkap tantangan serius berupa kesenjangan akses, kelelahan digital, dan hilangnya interaksi sosial yang bermakna.

Isu-isu ini menggarisbawahi bahwa pendidikan yang bermakna tidak dapat dilepaskan dari keseimbangan antara keadilan, personalisasi, dan keberlanjutan. Kelas inklusif mendorong prinsip keadilan sosial, diferensiasi memastikan personalisasi pembelajaran, sementara pembelajaran jarak jauh menuntut inovasi agar keberlanjutan pendidikan tetap terjaga meski menghadapi keterbatasan fisik. Sinergi antara ketiga isu tersebut menuntut penguatan kapasitas guru, dukungan kebijakan yang jelas, serta keterlibatan masyarakat dan keluarga agar pendidikan tidak sekadar memenuhi kewajiban administratif, melainkan menghadirkan pengalaman belajar yang adil, adaptif, dan relevan.

Ketiga isu mutakhir ini pada akhirnya menegaskan bahwa arah pendidikan masa kini dan masa depan tidak semata ditentukan oleh kurikulum atau teknologi, tetapi oleh kemampuan sistem pendidikan menempatkan martabat manusia sebagai pusatnya. Guru, siswa, orang tua,

dan pemangku kebijakan harus membangun ekosistem yang menyeimbangkan kecanggihan teknologi dengan kehangatan relasi, menggabungkan inovasi digital dengan nilai-nilai kemanusiaan, serta menjaga integritas di tengah derasnya arus perubahan. Kesadaran ini menjadi kunci agar pendidikan tidak hanya mampu bertahan di tengah disrupsi, tetapi juga berkembang sebagai wahana membentuk generasi yang berdaya, berkarakter, dan mampu menghadapi kompleksitas dunia modern.

C. Kebijakan Pendidikan Dan Dampaknya Pada Manajemen Kelas

1. Kebijakan Pendidikan Nasional dan Reorientasi Manajemen Kelas

Arah kebijakan pendidikan nasional pada abad ke-21 tidak dapat dilepaskan dari dinamika globalisasi, percepatan digitalisasi, serta transformasi sosial-ekonomi yang terjadi begitu cepat. Perubahan-perubahan tersebut menuntut negara untuk merumuskan kebijakan yang responsif terhadap kebutuhan zaman, sekaligus tetap berpijak pada nilai-nilai kebangsaan. Indonesia merespons hal ini melalui berbagai inisiatif strategis, salah satunya kebijakan *Merdeka Belajar*. Kebijakan ini menekankan fleksibilitas kurikulum, kebebasan berinovasi bagi guru, serta penguatan Profil Pelajar Pancasila sebagai kerangka karakter bangsa yang berakar pada nilai gotong royong, integritas, dan kemandirian (Kemendikbudristek, 2022). Orientasi tersebut membawa implikasi mendalam pada manajemen kelas karena guru tidak lagi hanya berperan sebagai pengendali disiplin atau fasilitator pembelajaran, tetapi juga sebagai *learning architect* yang harus merancang diferensiasi, memfasilitasi partisipasi aktif, serta menjaga keseimbangan dinamika sosial dalam kelas yang heterogen.

Reformasi kebijakan kurikulum yang terjadi dalam kerangka *Merdeka Belajar* berpengaruh langsung pada struktur kegiatan kelas. Otonomi yang lebih luas diberikan kepada sekolah dan guru dalam

menentukan strategi pembelajaran, mendorong praktik pengelolaan kelas yang lebih kontekstual dan adaptif. Namun, ruang otonomi ini tidak jarang melahirkan kompleksitas baru. Guru dituntut menyeimbangkan antara standar kompetensi nasional yang menjadi acuan capaian minimal dengan fleksibilitas pembelajaran berbasis proyek yang harus disesuaikan pada minat, bakat, dan kebutuhan siswa. Literatur mutakhir menunjukkan bahwa otonomi semacam ini memang memperkuat inovasi pedagogis, tetapi di sisi lain menambah beban manajerial bagi guru yang belum sepenuhnya memiliki keterampilan perencanaan berbasis data atau *data-driven decision making* (Zawacki-Richter et al., 2019). Akibatnya, sebagian guru kesulitan melakukan kurasi materi, pengaturan ritme kelas, serta diferensiasi instruksi yang sesuai dengan kebutuhan siswa.

Dimensi evaluasi juga mengalami pergeseran signifikan akibat kebijakan pendidikan. Kehadiran Asesmen Nasional yang berfokus pada literasi dan numerasi menandai pergeseran paradigma dari sekadar menilai hafalan menuju pengukuran keterampilan berpikir tingkat tinggi. Hal ini menuntut guru merancang instruksi harian yang mengasah kemampuan analitis, kritis, dan pemecahan masalah. Orientasi baru ini mendorong kelas bertransformasi menjadi arena kolaborasi, eksplorasi, dan *problem-based learning*, yang pada gilirannya menuntut keterampilan manajemen tugas lebih rinci serta fleksibel. Penelitian internasional menegaskan bahwa praktik manajemen kelas yang berfokus pada pengembangan *21st century skills* terbukti mampu meningkatkan motivasi belajar sekaligus keterlibatan aktif siswa, karena memberikan ruang lebih luas bagi mereka untuk membangun pengetahuan secara mandiri (Trilling & Fadel, 2020).

Selain dimensi kurikulum dan evaluasi, kebijakan pendidikan nasional juga memiliki dampak besar pada aspek etika dan keadilan sosial. Program pendidikan inklusif, misalnya, mendorong integrasi siswa berkebutuhan khusus ke dalam kelas reguler. Tantangan yang dihadapi guru bukan hanya sebatas penyesuaian metode pengajaran, tetapi juga pada upaya menciptakan iklim kelas yang aman, suportif, dan menumbuhkan

rasa memiliki bagi seluruh peserta didik. Guru dihadapkan pada kenyataan bahwa setiap anak membawa ritme, gaya belajar, serta interaksi sosial yang berbeda, sehingga inklusi tidak boleh berhenti pada tataran kebijakan formal. Ia harus menjadi praktik nyata yang menegaskan kesetaraan dan keadilan di ruang kelas (Sharma & Loreman, 2020).

Dimensi teknologi menambah lapisan kompleksitas baru pada manajemen kelas. Pandemi COVID-19 mempercepat adopsi teknologi pendidikan, mulai dari *learning management system*, konferensi video, hingga aplikasi *edtech*. Keputusan pemerintah mendorong transformasi digital sekolah membuat guru perlu memperluas cakupan manajemen kelasnya, tidak lagi sebatas ruang fisik, melainkan juga ruang virtual. Pengaturan aktivitas daring, penyusunan protokol keamanan digital, hingga pengelolaan komunikasi lintas kanal menjadi bagian tak terelakkan dari manajemen kelas kontemporer (World Bank, 2021). Guru tidak hanya harus menguasai literasi digital, tetapi juga memahami strategi pedagogis berbasis teknologi agar kelas tetap interaktif, kolaboratif, dan bermakna, baik secara tatap muka maupun jarak jauh.

Kebijakan pendidikan nasional yang berorientasi pada *global competitiveness* turut memengaruhi kultur kelas. Tekanan terhadap pencapaian hasil ujian internasional seperti PISA menciptakan tantangan ganda: di satu sisi sekolah dituntut meningkatkan capaian akademik untuk mendongkrak peringkat global, di sisi lain guru harus menjaga keseimbangan agar tekanan akademik tidak mengorbankan kesehatan mental siswa. Literatur OECD (2023) menunjukkan bahwa kesejahteraan psikososial siswa merupakan variabel penting yang menentukan keberhasilan belajar jangka panjang. Situasi ini menuntut manajemen kelas yang lebih reflektif, yang mampu mengatur ritme akademik sekaligus menyediakan ruang bagi perkembangan emosional dan karakter siswa.

Kebijakan nasional juga mendorong terjadinya reorientasi pada peran guru. Guru kini berfungsi sebagai mediator kebijakan, penerjemah visi negara, sekaligus pengelola interaksi harian siswa. Transformasi peran

ini tidak jarang memunculkan beban ganda: guru harus menjalankan tugas instruksional, administratif, sekaligus manajerial. Tanpa dukungan pelatihan berkelanjutan, supervisi instruksional yang konstruktif, dan budaya refleksi di tingkat sekolah, kebijakan pendidikan berisiko berhenti sebagai jargon administratif yang sulit diinternalisasi dalam praktik nyata (Fullan, 2020).

Reorientasi kebijakan pendidikan nasional akhirnya memperlihatkan bahwa manajemen kelas bersifat dinamis, multidimensi, dan sangat dipengaruhi oleh arah regulasi. Guru dituntut memiliki kapasitas profesional tinggi untuk mengintegrasikan berbagai dimensi kebijakan—mulai dari diferensiasi, asesmen, inklusi, hingga digitalisasi—ke dalam praktik kelas sehari-hari. Tantangan ini sekaligus membuka peluang bagi penguatan profesionalisme guru, pengembangan komunitas belajar berkelanjutan, serta pemanfaatan inovasi teknologi yang selaras dengan prinsip keadilan sosial. Kelas pada akhirnya menjadi cermin nyata dari sejauh mana kebijakan pendidikan nasional dapat diwujudkan, bukan hanya dalam dokumen resmi, melainkan dalam denyut kehidupan belajar setiap anak di ruang kelas.

2. Kebijakan Sekolah, Otonomi Guru, dan Dinamika Manajemen Harian

Kebijakan di tingkat sekolah memiliki posisi strategis sebagai jembatan yang menghubungkan regulasi makro negara dengan praktik mikro di ruang kelas. Desentralisasi pendidikan di Indonesia, yang diperkuat melalui kebijakan *school-based management*, mendorong sekolah memiliki keleluasaan dalam merancang program, mengatur sumber daya, serta membangun kultur organisasi sesuai kebutuhan lokal (Mulyasa, 2020). Otonomi ini membuat sekolah tidak hanya berfungsi sebagai pelaksana kebijakan pusat, tetapi juga sebagai aktor aktif yang merumuskan arah manajemen kelas berdasarkan visi, nilai, dan karakteristik masyarakat sekitar. Kepala sekolah, dalam hal ini, memegang peran kunci sebagai pemimpin transformasional yang mampu

mengartikulasikan visi kebijakan ke dalam kebijakan internal yang operasional bagi guru.

Kebijakan sekolah yang menyangkut kultur, aturan, dan disiplin sangat memengaruhi pola manajemen kelas. Sekolah yang mengadopsi pendekatan restoratif dalam penegakan disiplin cenderung menghasilkan kelas yang lebih kolaboratif. Dalam pendekatan ini, kesalahan siswa dipandang sebagai kesempatan pembelajaran untuk memperbaiki perilaku dan membangun kesadaran moral, bukan sekadar alasan untuk memberi hukuman. Penelitian UNESCO (2020) menunjukkan bahwa kebijakan restoratif menurunkan konflik antarsiswa dan meningkatkan rasa keterikatan terhadap sekolah. Sebaliknya, sekolah yang masih mengedepankan pola otoriter seringkali menciptakan ketegangan di kelas, menurunkan motivasi belajar, serta meningkatkan resistensi siswa terhadap otoritas guru.

Selain dimensi disiplin, otonomi guru dalam pengelolaan kelas sangat dipengaruhi oleh kebijakan sekolah terkait perencanaan pembelajaran. Sekolah yang memberi ruang eksperimen pedagogis kepada guru mendorong terciptanya kelas yang lebih dinamis. Guru merasa diberdayakan untuk mencoba metode baru, seperti *flipped classroom*, *blended learning*, atau *project-based learning*, yang menuntut keterampilan manajemen kelas yang lebih kompleks namun berdampak positif pada keterlibatan siswa (OECD, 2023). Sebaliknya, sekolah yang terlalu birokratis dan membatasi kreativitas guru justru menghasilkan kelas yang monoton, dengan pola pengajaran seragam yang tidak selalu sesuai dengan keragaman kebutuhan siswa.

Kebijakan supervisi juga memegang peran penting dalam membentuk kualitas manajemen kelas. Supervisi yang konstruktif, berbasis pada *coaching* dan refleksi, terbukti mampu meningkatkan kemampuan guru mengelola kelas secara efektif. Studi Day et al. (2021) menegaskan bahwa guru yang mendapat umpan balik reflektif dan dukungan supervisi cenderung lebih adaptif, lebih percaya diri, dan lebih

konsisten dalam membangun iklim kelas yang kondusif. Namun, jika supervisi hanya dipahami sebagai mekanisme kontrol administratif, guru merasa tertekan dan cenderung kembali pada pola pengajaran yang aman namun tidak inovatif.

Pengelolaan kelas juga erat kaitannya dengan kebijakan beban kerja dan distribusi waktu. Guru yang dibebani terlalu banyak jam mengajar, ditambah tuntutan administratif yang tinggi, kerap kesulitan memusatkan energi pada manajemen kelas. Sebaliknya, sekolah yang mampu mengatur beban kerja secara proporsional memberikan ruang bagi guru untuk melakukan perencanaan matang, refleksi, serta pengembangan profesional. Hal ini menegaskan bahwa manajemen kelas yang efektif tidak lahir dari kemampuan individu semata, tetapi juga ditopang oleh kebijakan kelembagaan yang sehat (Fullan, 2020).

Kebijakan sekolah mengenai teknologi pendidikan semakin menentukan arah manajemen kelas di era digital. Sekolah yang menyediakan infrastruktur teknologi memadai, mulai dari akses internet stabil hingga perangkat digital bersama, membantu guru mengelola kelas daring maupun hibrida dengan lebih efektif. Kejelasan kebijakan terkait *digital policy*—misalnya, platform resmi yang digunakan, aturan penggunaan gawai, serta protokol keamanan data—mencegah fragmentasi dan kebingungan. Sebaliknya, ketiadaan kebijakan yang jelas membuat guru dan siswa menggunakan beragam aplikasi tanpa integrasi, menimbulkan beban administratif tambahan, serta mengurangi efektivitas pembelajaran (Ifenthaler & Yau, 2020).

Selain itu, faktor kesejahteraan guru menjadi aspek yang tidak dapat diabaikan dalam kaitannya dengan kebijakan sekolah. Guru yang mendapat dukungan emosional, kesempatan untuk refleksi, serta akses pada program *professional development* cenderung lebih siap menghadapi kompleksitas kelas. Day et al. (2021) mencatat bahwa dukungan sekolah yang sistematis berpengaruh signifikan terhadap motivasi intrinsik guru, yang pada gilirannya meningkatkan kualitas pengelolaan kelas.

Sebaliknya, kurangnya dukungan mengakibatkan *burnout* yang berimplikasi pada menurunnya kualitas interaksi guru dengan siswa.

Dimensi partisipasi orang tua juga merupakan hasil langsung dari kebijakan sekolah. Sekolah yang membuka ruang komunikasi aktif dengan orang tua menciptakan kesinambungan aturan antara rumah dan sekolah, yang sangat membantu guru dalam menjaga disiplin kelas. Kolaborasi ini penting terutama di era pembelajaran hibrida, ketika siswa lebih banyak belajar dari rumah dan membutuhkan pengawasan orang tua. OECD (2023) menegaskan bahwa keterlibatan orang tua tidak hanya memperkuat motivasi belajar, tetapi juga menambah konsistensi dalam penegakan nilai dan aturan di kelas.

Kebijakan sekolah mengenai pengembangan profesional guru juga berdampak besar. Sekolah yang rutin menyelenggarakan *lesson study*, komunitas belajar guru, atau pelatihan berbasis praktik nyata memberikan kesempatan bagi guru untuk mengasah kemampuan manajemen kelas. Lingkungan sekolah yang mendorong kolaborasi antar guru menghasilkan praktik manajemen kelas yang lebih konsisten, karena guru dapat berbagi strategi, sumber daya, dan pengalaman empiris. Hal ini membuktikan bahwa kebijakan sekolah tidak hanya memengaruhi individu guru, tetapi juga membentuk ekosistem manajemen kelas secara kolektif (Kemendikbudristek, 2022).

Lebih jauh lagi, kebijakan sekolah juga harus memerhatikan aspek keadilan dalam manajemen kelas. Distribusi sumber daya yang adil, baik berupa sarana prasarana maupun tenaga pendidik, menentukan sejauh mana semua siswa mendapat kesempatan belajar yang setara. Sekolah yang mengabaikan prinsip keadilan cenderung menciptakan kelas yang timpang, di mana sebagian siswa memperoleh fasilitas lebih baik dibandingkan yang lain. Hal ini bertentangan dengan prinsip inklusivitas yang menjadi landasan kebijakan pendidikan nasional maupun global (UNESCO, 2020).

Kebijakan sekolah akhirnya membentuk dinamika manajemen kelas secara langsung. Sekolah yang progresif, partisipatif, dan visioner cenderung menghasilkan guru yang lebih adaptif, inovatif, dan mampu mengelola kelas sesuai tuntutan abad ke-21. Sebaliknya, sekolah yang masih birokratis, otoriter, dan minim dukungan menghambat guru dalam memainkan perannya sebagai *learning architect*. Dengan kata lain, kualitas manajemen kelas mencerminkan kualitas kebijakan sekolah itu sendiri, karena kelas adalah ruang nyata tempat semua regulasi, visi, dan strategi pendidikan diuji efektivitasnya setiap hari.

3. Kebijakan Global, Teknologi, dan Arah Masa Depan Manajemen Kelas

Gelombang globalisasi pendidikan mendorong negara-negara untuk menyelaraskan kebijakannya dengan agenda internasional. Salah satu orientasi global yang paling berpengaruh adalah *Sustainable Development Goals (SDGs)*, khususnya tujuan keempat tentang pendidikan berkualitas, inklusif, dan merata. Agenda ini mendorong negara untuk tidak hanya memastikan akses universal terhadap pendidikan, tetapi juga menjamin bahwa setiap siswa memperoleh pengalaman belajar yang relevan, adil, dan berdaya transformasi. Tekanan global tersebut memberi dampak nyata pada manajemen kelas karena guru dituntut mengintegrasikan prinsip inklusivitas, kesetaraan gender, serta keberlanjutan ke dalam rutinitas harian (UNESCO, 2020). Kelas tidak lagi dipandang semata sebagai ruang transfer pengetahuan, tetapi sebagai arena pembentukan warga dunia yang memiliki kesadaran sosial dan ekologis.

Dimensi teknologi global menambahkan kompleksitas baru yang semakin memperluas spektrum manajemen kelas. Adopsi *digital learning* yang dipercepat oleh pandemi COVID-19 telah mengubah cara guru dan siswa berinteraksi. Kelas kini tidak hanya berbatas dinding fisik, tetapi juga terbentang pada ruang virtual yang selalu aktif. Guru menghadapi tantangan mengelola keterlibatan siswa yang tersebar di berbagai platform, mengatur interaksi sinkron dan asinkron, serta memastikan keadilan akses

bagi semua peserta didik. Penelitian Holmes, Bialik, dan Fadel (2021) menegaskan bahwa guru membutuhkan kompetensi *technological pedagogical content knowledge (TPACK)* untuk mengorkestrasi pembelajaran lintas medium. Tanpa pemahaman mendalam mengenai integrasi teknologi dan pedagogi, kelas berpotensi berubah menjadi ruang digital yang bising namun miskin makna.

Kebijakan global terkait *artificial intelligence (AI)* juga membawa dampak signifikan pada pengelolaan kelas masa depan. Banyak negara mulai merumuskan standar etika penggunaan *AI* dalam pendidikan, seperti prinsip transparansi, akuntabilitas, dan perlindungan privasi (Floridi & Cowls, 2019). Bagi guru, hal ini berarti bahwa manajemen kelas tidak hanya mencakup pengaturan interaksi manusia, tetapi juga penggunaan alat digital yang memiliki kapasitas prediktif dan analitis. *Learning analytics*, misalnya, dapat membantu guru membaca pola keterlibatan siswa dan menyesuaikan strategi instruksional. Namun, guru juga harus kritis terhadap bias algoritmik dan risiko dehumanisasi proses belajar. Tantangan ini menuntut manajemen kelas yang berbasis etika, yang menyeimbangkan manfaat teknologi dengan perlindungan martabat peserta didik.

Globalisasi ekonomi turut mendorong perubahan pada orientasi manajemen kelas. Dunia kerja abad ke-21 menuntut kompetensi *4C—critical thinking, creativity, collaboration, and communication*. Kebijakan pendidikan internasional menekankan bahwa kelas harus menjadi laboratorium sosial di mana siswa berlatih bernegosiasi, berargumentasi, dan memecahkan masalah nyata (Trilling & Fadel, 2020). Guru dituntut mengelola kelas yang bukan hanya menekankan kepatuhan, melainkan juga mendorong partisipasi aktif, perbedaan pendapat yang sehat, dan kreativitas kolektif. Hal ini membuat manajemen kelas bergeser dari pola tradisional yang berfokus pada disiplin ke pola partisipatif yang menumbuhkan keterampilan hidup.

Dampak kebijakan global juga sangat terasa pada aspek kesejahteraan siswa. Setelah pandemi, lembaga internasional menekankan pentingnya *wellbeing* sebagai dimensi kunci pendidikan. OECD (2023) menyoroti bahwa kesehatan mental dan emosional siswa memiliki pengaruh langsung terhadap keterlibatan akademik. Guru kini dituntut untuk menambahkan komponen *social-emotional learning (SEL)* ke dalam manajemen kelas. Strategi seperti *mindfulness practice*, refleksi diri, atau *peer mentoring* menjadi bagian dari rutinitas kelas modern. Guru tidak lagi sekadar pengajar materi, tetapi juga fasilitator kesejahteraan psikososial.

Kebijakan global mengenai keberlanjutan juga masuk ke ranah kelas. Pendidikan untuk pembangunan berkelanjutan (*Education for Sustainable Development/ESD*) mendorong guru mengintegrasikan isu lingkungan, sosial, dan ekonomi ke dalam manajemen kelas. Praktik sederhana seperti pengelolaan sampah, penghematan energi, atau diskusi kritis tentang perubahan iklim menjadi bagian dari rutinitas kelas yang mendukung kesadaran ekologis siswa (UNESCO, 2020). Guru harus mengatur agar kegiatan kelas tidak hanya menanamkan pengetahuan, tetapi juga membangun kebiasaan berkelanjutan yang relevan dengan masa depan bumi.

Teknologi global yang terus berkembang membuka peluang baru sekaligus risiko bagi manajemen kelas. *Virtual reality (VR)*, *augmented reality (AR)*, dan *gamification* semakin banyak digunakan untuk memperkaya pengalaman belajar. Guru dihadapkan pada tantangan bagaimana mengelola atensi siswa yang mungkin teralihkan oleh aspek hiburan dari teknologi, serta bagaimana memastikan bahwa teknologi benar-benar mendukung tujuan instruksional. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa efektivitas teknologi pendidikan sangat bergantung pada peran guru dalam merancang aktivitas yang bermakna, bukan pada teknologi itu sendiri (Ifenthaler & Yau, 2020). Oleh karena itu, manajemen kelas masa depan menuntut keterampilan desain instruksional yang semakin kompleks.

Dimensi global juga mengubah pola kolaborasi di kelas. Siswa kini dapat bekerja sama lintas negara melalui proyek daring internasional. Hal ini menuntut guru mengelola perbedaan bahasa, budaya, dan zona waktu sebagai bagian dari manajemen kelas. Kolaborasi global semacam ini berpotensi menumbuhkan perspektif kosmopolitan dan keterampilan lintas budaya, namun hanya bisa berhasil jika guru mampu menciptakan struktur kerja yang jelas, aturan kolaborasi yang adil, serta mekanisme refleksi bersama. Dengan kata lain, kebijakan global menuntut guru tidak hanya mengelola siswa di satu ruang kelas, tetapi juga menyiapkan mereka menjadi warga dunia.

Manajemen kelas masa depan juga dipengaruhi oleh arah kebijakan global tentang keterbukaan data dan literasi digital. Siswa semakin banyak berinteraksi dengan informasi yang masif, kompleks, dan kadang menyesatkan. Guru dituntut untuk mengelola kelas sebagai ruang literasi kritis, tempat siswa belajar menilai kredibilitas sumber, mengidentifikasi bias, serta membangun argumentasi berbasis bukti. Hal ini menuntut strategi manajemen kelas yang menyeimbangkan kebebasan eksplorasi dengan bimbingan yang ketat terhadap etika penggunaan informasi.

Arah masa depan manajemen kelas akhirnya menunjukkan bahwa guru harus menavigasi kebijakan lintas level—nasional, sekolah, hingga global—yang saling berkelindan. Guru diharapkan menjadi agen perubahan yang tidak hanya memahami kurikulum nasional, tetapi juga peka terhadap standar global, tren teknologi, serta kebutuhan psikososial siswa. Dukungan sistemik berupa pelatihan berkelanjutan, komunitas praktik, serta kebijakan sekolah yang partisipatif sangat diperlukan agar guru tidak kewalahan menghadapi kompleksitas ini. Jika dukungan tersebut lemah, kebijakan global hanya akan menjadi beban tambahan yang memperumit praktik kelas tanpa memberikan dampak nyata.

Kesadaran akan dampak kebijakan global terhadap manajemen kelas menegaskan bahwa inti dari semua regulasi adalah interaksi manusiawi antara guru dan siswa. Teknologi, data, dan standar global

hanyalah instrumen yang mendukung, bukan menggantikan, hubungan pedagogis yang bermakna. Kualitas manajemen kelas masa depan akan ditentukan oleh sejauh mana guru mampu menjaga keseimbangan antara inovasi teknologi, tuntutan global, dan martabat kemanusiaan dalam setiap interaksi belajar.

Reorientasi kebijakan pendidikan nasional menunjukkan bahwa manajemen kelas di Indonesia tidak lagi bersifat statis, melainkan dinamis dan multidimensi. Regulasi seperti *Merdeka Belajar* menegaskan pentingnya fleksibilitas kurikulum, ruang otonomi bagi guru, serta penguatan karakter melalui Profil Pelajar Pancasila (Kemendikbudristek, 2022). Perubahan ini menggeser peran guru dari sekadar pengelola disiplin menuju *learning architect* yang bertanggung jawab atas diferensiasi instruksi, partisipasi aktif, serta penciptaan ekosistem kelas yang adil dan inklusif. Asesmen nasional yang menekankan literasi, numerasi, serta keterampilan berpikir tingkat tinggi mendorong kelas menjadi ruang kolaboratif dan eksploratif (Trilling & Fadel, 2020). Tantangan ini diperkuat oleh program inklusi, digitalisasi pendidikan, serta orientasi global competitiveness yang menuntut keseimbangan antara pencapaian akademik dan kesejahteraan psikososial siswa (OECD, 2023).

Pada level sekolah, kebijakan internal berfungsi sebagai penghubung antara visi makro negara dan praktik mikro kelas. Kepala sekolah berperan sebagai pemimpin transformasional yang memastikan bahwa otonomi guru berjalan beriringan dengan dukungan kelembagaan. Supervisi konstruktif, beban kerja proporsional, serta kebijakan teknologi yang jelas terbukti memperkuat kapasitas guru dalam mengelola kelas (Day et al., 2021; Ifenthaler & Yau, 2020). Sekolah yang mengedepankan pendekatan restoratif dalam disiplin, membangun komunikasi aktif dengan orang tua, serta menyediakan program pengembangan profesional mampu menciptakan kultur kelas yang kolaboratif, inklusif, dan inovatif. Sebaliknya, sekolah yang masih birokratis dan otoriter berisiko melahirkan kelas yang kaku, monoton, serta gagal menjawab kompleksitas abad ke-

21. Dengan demikian, kualitas manajemen kelas sangat mencerminkan kualitas kepemimpinan dan kebijakan sekolah itu sendiri.

Dinamika global memperluas cakrawala manajemen kelas dengan menambahkan dimensi teknologi, etika, dan keberlanjutan. Agenda internasional seperti SDGs dan *Education for Sustainable Development* mendorong kelas menjadi ruang pembentukan warga dunia yang berdaya kritis, peduli lingkungan, serta peka terhadap isu sosial (UNESCO, 2020). Adopsi teknologi digital dan *artificial intelligence* menghadirkan peluang baru dalam *learning analytics* dan personalisasi, namun sekaligus menimbulkan risiko bias, privasi, dan dehumanisasi pembelajaran (Floridi & Cowls, 2019; Holmes, Bialik, & Fadel, 2021). Manajemen kelas masa depan menuntut guru mampu menavigasi kebijakan lintas level, mengintegrasikan teknologi tanpa kehilangan sentuhan kemanusiaan, serta menjaga keseimbangan antara tuntutan global competitiveness dan martabat peserta didik. Keseluruhan uraian ini menegaskan bahwa inti dari kebijakan manapun tetap terletak pada relasi pedagogis yang manusiawi: bagaimana kelas menjadi ruang aman, inklusif, dan bermakna bagi tumbuhnya generasi masa depan.

D. Peran Komunitas Sekolah Dalam Mendukung Pengelolaan Kelas.

1. Fondasi Filosofis dan Struktural Komunitas Sekolah terhadap Pengelolaan Kelas

Pengelolaan kelas dalam paradigma pendidikan modern dipandang sebagai fenomena multidimensional yang tidak bisa dipisahkan dari ekosistem sosial yang lebih luas. Guru dan siswa hanyalah dua aktor utama di dalam kelas, namun kualitas dinamika belajar sangat dipengaruhi oleh energi yang datang dari komunitas sekolah secara keseluruhan. Perspektif ini menggeser pemahaman klasik tentang kelas yang bersifat tertutup menuju pemahaman baru bahwa kelas merupakan simpul dari jejaring kolaboratif yang melibatkan kepala sekolah, tenaga kependidikan, siswa, orang tua, serta pemangku kepentingan eksternal seperti organisasi

masyarakat, dunia usaha, dan pemerintah daerah. Epstein (2018) menegaskan bahwa konsep *school community* merupakan kunci untuk memahami bagaimana sinergi kolektif mampu menopang keberhasilan manajemen kelas.

Landasan filosofis peran komunitas sekolah dapat ditelusuri dari paradigma *ecological system theory* yang dikemukakan Bronfenbrenner. Teori ini memandang perkembangan anak sebagai hasil interaksi berlapis antara individu dengan lingkungan sosial yang terdiri dari mikrosistem, mesosistem, eksosistem, dan makrosistem. Dalam kerangka ini, kelas berada pada lingkaran mikrosistem, sementara sekolah, keluarga, dan komunitas lokal berperan sebagai mesosistem dan eksosistem yang memberi pengaruh tidak langsung. Ketika komunitas sekolah berfungsi optimal, kelas tidak hanya menjadi arena transfer pengetahuan, melainkan juga ruang interaksi sosial yang sehat, kolaboratif, dan inklusif (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Maka, pengelolaan kelas yang berhasil selalu ditopang oleh jaringan komunitas yang memberi dukungan konsisten.

Kekuatan komunitas sekolah tercermin pada kemampuannya membangun fondasi nilai bersama yang mengikat seluruh warga sekolah. Kultur sekolah yang positif lahir dari visi kolektif dan praktik sosial yang dipelihara secara konsisten. Guru dalam konteks ini tidak berjuang sendirian mengelola kelas, melainkan berperan sebagai fasilitator yang didukung oleh sistem sosial di sekitarnya. Fullan (2020) menegaskan bahwa reformasi pendidikan yang berkelanjutan hanya dapat tercapai jika komunitas sekolah bertransformasi menjadi *professional learning community* (PLC). Dalam kerangka PLC, guru, kepala sekolah, dan orang tua berbagi tanggung jawab, membangun kepercayaan, serta berorientasi pada pembelajaran kolektif yang menempatkan kebutuhan siswa sebagai pusat.

Konteks Indonesia memperlihatkan karakteristik khas dalam pembentukan komunitas sekolah. Keberadaan komite sekolah, forum

orang tua, serta keterlibatan tokoh masyarakat menjadi pilar penting yang memperkuat dinamika kelas. Komite sekolah berperan ganda: menjadi mitra sekolah dalam menentukan arah kebijakan manajerial sekaligus menjembatani aspirasi orang tua. Dukungan komunitas ini memengaruhi pengelolaan kelas melalui tiga cara utama. Pertama, menyediakan sumber daya yang dibutuhkan guru untuk meningkatkan kreativitas pembelajaran. Kedua, memperkuat legitimasi aturan kelas karena norma yang diterapkan di sekolah mendapat dukungan keluarga. Ketiga, memediasi komunikasi saat muncul konflik atau kebutuhan khusus siswa. Mulyasa (2020) menekankan bahwa keberhasilan manajemen berbasis sekolah di Indonesia sangat dipengaruhi oleh sejauh mana komunitas sekolah berfungsi sebagai mitra strategis dalam proses pembelajaran.

Dimensi struktural memperlihatkan bahwa komunitas sekolah memberikan dukungan nyata melalui kebijakan mikro yang langsung menyentuh kelas. Penetapan kalender akademik, alokasi anggaran, hingga pengadaan sarana belajar berbasis kebutuhan nyata kelas merupakan bentuk konkret dari kontribusi komunitas sekolah. Dukungan ini tidak hanya bersifat administratif, melainkan meringankan beban guru sehingga mereka dapat fokus pada kualitas interaksi pedagogis. OECD (2023) mencatat bahwa otonomi sekolah yang disertai keterhubungan dengan komunitas lokal terbukti meningkatkan efektivitas pengelolaan kelas, sebab keputusan yang diambil lebih kontekstual, relevan, dan responsif terhadap keragaman siswa.

Selain aspek struktural, relasi sosial dalam komunitas sekolah juga memberikan legitimasi moral terhadap norma yang berlaku di kelas. Ketika orang tua memahami sekaligus menyepakati aturan disiplin yang dirancang sekolah, konsistensi nilai antara rumah dan kelas tercipta. Hal ini membuat siswa lebih mudah menerima aturan karena mereka melihat keselarasan antara ekspektasi orang tua dan sekolah. Sharma dan Loreman (2020) menekankan bahwa keberhasilan kelas inklusif sangat bergantung pada dukungan komunitas sekolah yang menumbuhkan budaya

penerimaan terhadap keberagaman. Guru yang mendapat dukungan moral dari kepala sekolah dan orang tua akan lebih percaya diri menerapkan strategi diferensiasi dan inklusi. Konsekuensinya, pengelolaan kelas tidak hanya efektif secara teknis, tetapi juga humanis dan berkeadilan.

Paradigma filosofis dan struktural ini menegaskan bahwa komunitas sekolah bukan entitas tambahan, melainkan fondasi yang menentukan keberlangsungan pengelolaan kelas. Tanpa dukungan komunitas, guru cenderung terjebak dalam praktik individual yang rapuh menghadapi kompleksitas keragaman siswa. Sebaliknya, komunitas sekolah yang solid menciptakan iklim yang menopang guru untuk lebih berinovasi, siswa untuk lebih berpartisipasi, dan orang tua untuk lebih bertanggung jawab. Sinergi ini pada akhirnya membentuk kelas yang tidak hanya tertib, tetapi juga inklusif, demokratis, dan berorientasi pada perkembangan holistik anak.

2. Praktik Kolaboratif Komunitas Sekolah dalam Dinamika Pengelolaan Kelas

Kolaborasi komunitas sekolah dalam mendukung pengelolaan kelas menjadi salah satu aspek yang menentukan kualitas proses pendidikan dasar. Relasi antaraktor di dalamnya tidak berdiri sebagai entitas terpisah, melainkan membentuk jaringan sosial-pedagogis yang saling menopang. Dinamika kelas tidak hanya mencerminkan interaksi guru dan siswa, tetapi juga hasil dari jalinan komunikasi, sumber daya, serta dukungan psikososial yang terbangun antara guru, orang tua, kepala sekolah, siswa, dan pemangku kepentingan eksternal. Epstein (2018) menekankan bahwa *school-family-community partnership* merupakan landasan penting untuk memastikan keberhasilan manajemen kelas karena memperluas tanggung jawab pendidikan dari ruang kelas menuju ekosistem sekolah yang lebih holistik.

Komunikasi antara guru dan orang tua menjadi dimensi pertama yang menegaskan pentingnya kolaborasi. Pertemuan rutin, baik berbasis tatap muka maupun memanfaatkan *digital platform*, menciptakan ruang

dialog yang memungkinkan terbangunnya persepsi bersama tentang strategi pengelolaan kelas. Hubungan komunikasi ini tidak hanya bersifat informatif, melainkan juga membangun rasa saling percaya dan keselarasan ekspektasi antara rumah dan sekolah. Ketika orang tua memahami pendekatan disiplin, pola asesmen, dan strategi diferensiasi yang diterapkan guru, dukungan yang diberikan di rumah menjadi lebih relevan. Efeknya, kohesi nilai antara rumah dan sekolah memperkuat legitimasi aturan kelas, menekan perilaku menyimpang, sekaligus meningkatkan keterlibatan siswa (Epstein, 2018).

Dimensi berikutnya terletak pada dukungan sumber daya yang dimediasi oleh komite sekolah maupun asosiasi orang tua. Keterbatasan fasilitas sering menjadi penghalang bagi guru untuk melaksanakan praktik pengelolaan kelas yang kreatif. Kolaborasi komunitas sekolah berperan strategis melalui penyediaan alat peraga, perbaikan infrastruktur kelas, serta penggalangan dana untuk pembelajaran inovatif. Dukungan ini terbukti memberi dampak nyata terhadap iklim belajar. Day et al. (2021) menunjukkan bahwa partisipasi komunitas dalam pengadaan fasilitas belajar tidak hanya meningkatkan keterlibatan siswa, tetapi juga menurunkan angka ketidakhadiran. Di sini, komite sekolah bertindak bukan sekadar sebagai badan administratif, melainkan sebagai mitra strategis yang menjembatani kebutuhan kelas dengan sumber daya yang ada di masyarakat.

Dimensi pedagogis turut diperkuat oleh komunitas sekolah melalui pengembangan *professional learning community* (PLC). Guru yang tergabung dalam PLC memiliki kesempatan untuk berbagi praktik terbaik mengenai strategi pengelolaan kelas, asesmen formatif, dan penggunaan teknologi digital untuk mendorong partisipasi siswa. Model *lesson study* menjadi contoh nyata, di mana guru saling mengobservasi pembelajaran, memberikan masukan, serta merefleksikan strategi instruksional secara bersama-sama. Kolaborasi profesional semacam ini memungkinkan guru mengurangi isolasi pedagogis dan menumbuhkan budaya saling belajar.

Ifenthaler dan Yau (2020) menegaskan bahwa berbagi data hasil belajar melalui PLC membantu guru lebih tepat merancang diferensiasi, sehingga pengelolaan kelas dapat menyesuaikan kebutuhan siswa secara lebih personal.

Kolaborasi yang sehat juga melibatkan siswa sebagai aktor aktif dalam pembentukan norma kelas. Program *student council* atau organisasi intra sekolah memberi ruang bagi siswa untuk berpartisipasi dalam pengambilan keputusan terkait aturan kelas maupun kegiatan ekstrakurikuler. Partisipasi ini menumbuhkan rasa kepemilikan terhadap komunitas belajar, sekaligus membangun kesadaran tanggung jawab kolektif. UNESCO (2020) menekankan bahwa keterlibatan siswa dalam pengelolaan kelas mendukung terciptanya iklim demokratis, meningkatkan *agency*, dan membangun kepatuhan berbasis kesadaran, bukan sekadar otoritas. Guru dalam konteks ini bertindak sebagai fasilitator yang menyeimbangkan kebebasan berekspresi dengan norma bersama.

Aspek kesejahteraan psikososial menjadi dimensi lain yang tidak kalah penting. Komunitas sekolah yang kolaboratif menyediakan layanan konseling terintegrasi yang menghubungkan dukungan guru, orang tua, dan konselor. Kolaborasi ini penting untuk membantu siswa mengatasi stres akademik, konflik dengan teman sebaya, atau tekanan sosial lain yang berpotensi mengganggu iklim kelas. Holmes, Bialik, dan Fadel (2021) menekankan bahwa pengelolaan kelas yang efektif tidak cukup berfokus pada ranah kognitif, melainkan harus memperhatikan kontinuitas dukungan emosional. Keberadaan konselor sekolah yang mendapat legitimasi dari komunitas memperkuat rasa aman siswa, sehingga kelas dapat menjadi ruang belajar yang bebas dari rasa takut maupun keterasingan.

Kolaborasi komunitas sekolah juga mencakup keterlibatan aktor eksternal di luar lingkungan sekolah. Kemitraan dengan lembaga masyarakat, organisasi keagamaan, lembaga swadaya masyarakat, maupun

dunia usaha membuka peluang bagi kelas untuk memperkaya pengalaman belajar. Kegiatan berbasis komunitas, seperti proyek lingkungan, praktik kewirausahaan lokal, atau program literasi masyarakat, memperkuat relevansi pembelajaran sekaligus meningkatkan motivasi intrinsik siswa. OECD (2023) mencatat bahwa sekolah yang mampu menjalin kemitraan luas dengan komunitas lokal cenderung lebih berhasil menciptakan kohesi kelas dan meminimalkan konflik. Keterlibatan eksternal ini juga memberi dimensi autentik pada proses belajar karena siswa melihat bahwa kegiatan mereka memiliki dampak nyata bagi masyarakat.

Implikasi dari seluruh praktik kolaboratif ini adalah terciptanya ekosistem kelas yang lebih stabil, dinamis, dan adaptif. Kelas tidak lagi sekadar menjadi ruang formal untuk transfer pengetahuan, melainkan ruang sosial yang ditopang oleh jaringan kolaboratif. Guru tidak perlu lagi menanggung beban pengelolaan kelas secara individu, karena komunitas sekolah hadir sebagai sumber daya kolektif yang menopang keberhasilan. Kolaborasi yang kuat menciptakan sinergi antara aspek akademik, sosial, dan emosional yang semuanya penting bagi tumbuh kembang anak. Hal ini memperlihatkan bahwa praktik kolaboratif komunitas sekolah merupakan elemen integral, bukan pelengkap, dari pengelolaan kelas modern.

3. Implikasi Kebijakan dan Arah Penguatan Komunitas Sekolah untuk Pengelolaan Kelas

Kebijakan pendidikan merupakan faktor determinan yang menentukan arah dan kualitas kontribusi komunitas sekolah dalam mendukung pengelolaan kelas. Regulasi yang memberi ruang otonomi lebih luas kepada sekolah akan membuka jalan bagi komunitas untuk berpartisipasi aktif dalam setiap proses pengambilan keputusan. Program manajemen berbasis sekolah (MBS) di Indonesia merupakan contoh nyata, di mana kewenangan sekolah untuk mengelola anggaran, menyusun program, dan menentukan prioritas lokal memberikan peluang bagi komunitas untuk memainkan peran strategis. Mulyasa (2020) menekankan bahwa keberhasilan MBS sangat dipengaruhi oleh sejauh mana komunitas

sekolah dilibatkan sejak tahap perencanaan hingga evaluasi, sehingga setiap kebijakan yang diambil merefleksikan kebutuhan nyata kelas dan siswa.

Arah penguatan komunitas sekolah menuntut kepemimpinan kolaboratif yang visioner. Kepala sekolah tidak cukup hanya bertindak sebagai administrator yang memastikan prosedur berjalan, tetapi dituntut menjadi *instructional leader* yang mampu mengorkestrasi keterlibatan guru, orang tua, serta pemangku kepentingan lokal. Kepemimpinan transformasional, yang mengedepankan partisipasi dan pemberdayaan, terbukti meningkatkan kepercayaan dan kolaborasi lintas aktor. Day et al. (2021) menunjukkan bahwa ketika kepala sekolah mendorong budaya kolaboratif dan mendistribusikan kepemimpinan, guru merasa lebih dihargai, orang tua lebih terlibat, dan komunitas lebih bersedia memberikan dukungan moral maupun material. Hal ini menciptakan ekosistem kelas yang lebih stabil, responsif, dan berorientasi pada pertumbuhan bersama.

Kebijakan pendidikan juga perlu menyiapkan dukungan sistemik yang memastikan keberlanjutan keterlibatan komunitas. Pelatihan berkelanjutan bagi guru dan orang tua merupakan kebutuhan strategis agar mereka memiliki kapasitas yang memadai dalam mendukung pengelolaan kelas. Program literasi digital bagi orang tua, misalnya, membantu mereka memahami cara mendampingi anak saat menggunakan *learning management system* atau platform daring lain. Guru juga membutuhkan penguatan kapasitas agar mampu memanfaatkan teknologi untuk diferensiasi pembelajaran, monitoring keterlibatan siswa, dan membangun iklim kelas yang inklusif. Zawacki-Richter et al. (2019) menegaskan bahwa integrasi *adaptive learning system* hanya akan efektif jika setiap aktor dalam komunitas memiliki literasi digital yang memadai, karena ketidakseimbangan kapasitas berpotensi memperlebar kesenjangan antar siswa maupun antar sekolah.

Dimensi evaluasi juga menjadi penting dalam memastikan peran komunitas sekolah tidak sekadar simbolis. Indikator keberhasilan

pengelolaan kelas perlu diperluas, tidak hanya menilai capaian akademik siswa, tetapi juga mencakup keterlibatan orang tua, kualitas komunikasi antara guru dan komite sekolah, serta tingkat kepuasan siswa terhadap iklim kelas. Black dan Wiliam (2018) melalui gagasan *assessment for learning* menekankan perlunya evaluasi yang menyoroti proses kolaboratif, bukan hanya hasil akhir. Evaluasi semacam ini memberi insentif bagi sekolah untuk terus memperkuat peran komunitas, karena keberhasilan tidak lagi ditentukan oleh kinerja individu guru semata, melainkan oleh sejauh mana kolaborasi tercipta di seluruh jaringan sekolah.

Tantangan global seperti digitalisasi dan disrupsi teknologi menambah kompleksitas arah kebijakan pengelolaan kelas. Komunitas sekolah dituntut untuk mampu mengembangkan kebijakan etik yang jelas terkait penggunaan *artificial intelligence* dalam pembelajaran. Aspek perlindungan data siswa, keadilan akses, serta keadilan algoritmik menjadi isu yang semakin krusial. Holmes, Bialik, dan Fadel (2021) mengingatkan bahwa tanpa tata kelola komunitas yang kuat, pemanfaatan teknologi justru berisiko memperlebar kesenjangan sosial dan akademik. Oleh karena itu, penguatan komunitas sekolah harus diarahkan untuk memastikan bahwa setiap inovasi teknologi tidak hanya membawa efisiensi, tetapi juga selaras dengan nilai kemanusiaan, keberlanjutan, dan prinsip keadilan sosial.

Dukungan kebijakan juga perlu memperkuat aspek kolaborasi lintas sektor. Sekolah tidak dapat berdiri sendiri dalam menghadapi dinamika pendidikan abad ke-21. Kerjasama dengan lembaga masyarakat, pemerintah daerah, lembaga keagamaan, hingga dunia usaha menjadi penting untuk memastikan ketersediaan sumber daya yang mendukung pengelolaan kelas. OECD (2023) menegaskan bahwa sekolah yang mampu menjalin kemitraan luas dengan komunitas eksternal lebih adaptif dalam menghadapi perubahan, sekaligus lebih berhasil menjaga motivasi intrinsik siswa. Kebijakan yang memfasilitasi kolaborasi lintas sektor akan memperluas cakrawala sekolah sebagai *learning community* yang berakar pada jejaring sosial yang kuat.

Pada akhirnya, penguatan komunitas sekolah bukan hanya persoalan teknis, melainkan strategi fundamental untuk membangun pendidikan yang adil, inklusif, dan berkelanjutan. Komunitas yang solid memberikan ruang bagi guru untuk lebih berinovasi, menyediakan dukungan moral dan material bagi siswa, serta membentuk kultur belajar yang kolaboratif. Transformasi sekolah menjadi pusat komunitas belajar yang ramah, partisipatif, dan reflektif akan menjadikan kelas sebagai ruang yang bukan hanya kondusif untuk belajar, tetapi juga aman, bermartabat, serta memberdayakan setiap individu. Arah kebijakan yang menempatkan komunitas sekolah sebagai mitra strategis menegaskan bahwa keberhasilan pengelolaan kelas adalah hasil kerja kolektif yang berakar pada nilai kolaborasi, kesetaraan, dan keadilan.

Kesadaran bahwa pengelolaan kelas tidak lagi berdiri sebagai ruang interaksi sempit antara guru dan siswa, melainkan sebagai simpul dari *school community*, menegaskan pentingnya landasan filosofis dan struktural. Paradigma *ecological system* (Bronfenbrenner & Morris, 2006) memperlihatkan bahwa kelas merupakan mikrosistem yang ditopang oleh mesosistem berupa sekolah dan keluarga, serta eksosistem berupa komunitas lokal dan kebijakan publik. Dukungan komunitas sekolah menghadirkan legitimasi nilai, stabilitas kultur, dan kesinambungan praktik, sehingga guru tidak berjalan sendiri, melainkan menjadi bagian dari jaringan kolektif yang menumbuhkan iklim belajar kolaboratif, sehat, dan inklusif (Fullan, 2020; Epstein, 2018).

Praktik kolaboratif komunitas sekolah nyata terlihat melalui komunikasi guru-orang tua, dukungan sumber daya, penguatan pedagogis melalui *professional learning community*, serta keterlibatan siswa dalam *student council*. Sinergi ini memperluas pengelolaan kelas dari sekadar manajemen teknis menuju ruang demokratis yang memupuk tanggung jawab kolektif (UNESCO, 2020). Dukungan psikososial melalui layanan konseling dan keterlibatan komunitas lokal menegaskan bahwa stabilitas kelas tidak hanya lahir dari regulasi formal, tetapi juga dari kepedulian

kolektif. Komunitas sekolah pada akhirnya menjadi wadah yang menjembatani kepentingan akademik, sosial, dan emosional siswa, sehingga pengelolaan kelas lebih manusiawi, adaptif, dan berakar pada makna kebersamaan (Day et al., 2021; Ifenthaler & Yau, 2020).

Implikasi kebijakan memperkuat kesadaran bahwa komunitas sekolah harus ditempatkan sebagai mitra strategis dalam pengelolaan kelas. Program manajemen berbasis sekolah memberi ruang bagi keterlibatan masyarakat dan orang tua, kepemimpinan transformasional kepala sekolah menguatkan orkestrasi kolaborasi, serta pelatihan berkelanjutan memperluas kapasitas komunitas (Mulyasa, 2020; Zawacki-Richter et al., 2019). Tantangan global seperti digitalisasi dan pemanfaatan *artificial intelligence* menuntut komunitas sekolah mengembangkan tata kelola etika, perlindungan data, dan keadilan akses (Holmes, Bialik, & Fadel, 2021; OECD, 2023). Ketika sekolah bertransformasi menjadi pusat komunitas belajar yang ramah, partisipatif, dan reflektif, kelas tidak hanya menjadi ruang kondusif untuk belajar, tetapi juga arena pemberdayaan yang bermartabat, adil, dan berkelanjutan bagi setiap siswa.

E. Rekomendasi Strategis: Membangun Kelas Masa Depan Yang Humanis, Inovatif, Dan Adaptif

1. Rekomendasi Strategis untuk Membangun Kelas yang Humanis

Penguatan asas humanitas menjadi prasyarat pertama bagi kelas masa depan yang bermartabat. Orientasi humanis menempatkan martabat peserta didik sebagai pusat keputusan pedagogis, sehingga relasi belajar lebih menekankan pengakuan identitas, penghormatan terhadap keragaman, serta komitmen pada keadilan sosial. Kerangka ini selaras dengan agenda *Education for Sustainable Development* dan prinsip *leave no one behind* yang menuntut sekolah memastikan akses, partisipasi, dan capaian yang setara bagi semua anak (UNESCO, 2020; UNESCO, 2024). Pada tataran kelas, humanisme terwujud melalui praktik yang menyeimbangkan kehangatan relasi, kejelasan ekspektasi, dan struktur yang adil, bukan sekadar pelonggaran disiplin tanpa arah (OECD, 2023).

Penataan kultur kelas yang humanis mensyaratkan *social-emotional learning (SEL)* sebagai fondasi ritme harian. Pengelolaan rutinitas sederhana—*check-in* emosi di awal sesi, *mindful pause* di pertengahan kegiatan, serta refleksi singkat di penutup—berfungsi sebagai jangkar kesejahteraan psikologis siswa dan guru. Bukti empiris menunjukkan bahwa intervensi SEL yang konsisten berkorelasi positif dengan keterlibatan, ketekunan, dan capaian akademik, sembari menekan perilaku berisiko (OECD, 2023). Kelas yang merawat kesejahteraan meminimalkan *digital fatigue* di ekosistem *hybrid*, sebab beban kognitif dan emosional dikelola melalui ritme kerja yang manusiawi serta komunikasi empatik (Holmes, Bialik, & Fadel, 2021).

Pengarusutamaan inklusi memperluas makna humanisme dari empati individual menuju keadilan struktural. Strategi *universal design for learning (UDL)*—penyajian konten multi-representasi, opsi proses yang beragam, dan format produk fleksibel—menolong guru mereduksi hambatan belajar sejak awal, bukan menambal setelah kesenjangan terjadi (Florian & Spratt, 2020). Pendekatan ini komplementer terhadap kebijakan *Merdeka Belajar* yang mendorong diferensiasi dan proyek berbasis Profil Pelajar Pancasila, sekaligus menantang sekolah untuk menyelaraskan standar capaian nasional dengan kebutuhan unik tiap peserta didik (Kemendikbudristek, 2022). Kelas humanis karenanya menata penilaian formatif yang menekankan kemajuan individual serta merayakan keberhasilan kecil, bukan sekadar menegaskan jarak terhadap standar normatif (Black & Wiliam, 2018).

Perubahan paradigma disiplin dari hukuman reaktif menuju pemulihan relasi menjadi rekomendasi yang tak terelakkan. Pendekatan *restorative practice*—melalui *community agreements*, lingkar pemulihan, dan mediasi rukun—menggeser fokus manajemen kelas dari kontrol perilaku ke pendidikan karakter berbasis tanggung jawab dan empati (UNESCO, 2020). Strategi ini relevan bagi ruang *online* maupun *onsite*: etika kamera dan mikrofon, *netiquette* di *chat*, hingga tata kelola *breakout*

rooms disepakati bersama, lalu ditegakkan secara konsisten namun proporsional. Guru bertugas menata ekspektasi yang jelas dan dapat diprediksi, sementara komunitas—orang tua, komite sekolah, dan siswa—memberi legitimasi sosial bagi norma bersama (Day et al., 2021).

Penguatan suara peserta didik mendorong kelas yang humanis bergerak dari *teacher-centered* menuju *shared agency*. Ruang partisipasi substantif—*student council*, *class charter*, ko-desain rubrik, dan *student-led conference*—menciptakan rasa memiliki terhadap proses belajar, sehingga kepatuhan lahir dari kesadaran, bukan semata kepatuhan administratif (UNESCO, 2020). Keterlibatan bermakna ini juga mengurangi *silent disengagement* pada kanal asinkron, karena siswa melihat keterhubungan antara pilihan yang mereka buat dan identitas belajar yang sedang dibangun (Holmes et al., 2021).

Proteksi martabat digital menjadi bagian integral dari kelas humanis. Ekosistem *phygital* menuntut literasi hak data, privasi, dan keamanan siber—mulai dari *password hygiene*, pengaturan *privacy*, hingga pemahaman jejak digital jangka panjang. Sekolah memerlukan kebijakan *data minimization* dan *purpose limitation* agar *learning analytics* yang dikumpulkan benar-benar proporsional terhadap tujuan pedagogis (OECD, 2023; Ifenthaler & Yau, 2020). Siswa berhak mengetahui data apa yang dipantau, untuk tujuan apa, dan bagaimana konsekuensi interpretasinya. Kelas humanis memadukan transparansi data dengan ruang *teacher judgment* serta dialog reflektif agar angka tidak menutupi narasi manusia di baliknya (Ifenthaler & Yau, 2020).

Kerja sama keluarga-sekolah menjadi penguat utama. Kemitraan berbasis kepercayaan—pertemuan kurikuler singkat, *progress note* yang jelas, *micro-workshop* literasi digital bagi orang tua—menciptakan kesinambungan norma antara rumah dan sekolah (Epstein, 2018). Konteks Indonesia menambah urgensi pada penyelarasan ekspektasi budaya serta variasi dukungan keluarga terhadap *device* dan waktu layar; komunikasi yang ringkas dan peka budaya menjadi jembatan untuk kohesi nilai yang menopang disiplin kelas (Kemendikbudristek, 2022).

Akhirnya, profesionalisme guru merupakan tulang punggung kelas humanis. *Professional learning community* yang berorientasi praktik—*lesson study*, *peer coaching*, dan *instructional rounds*—memberi ruang aman untuk bereksperimen, gagal, lalu memperbaiki (Day et al., 2021). Investasi pada kesejahteraan guru—beban kerja proporsional, *time budget* untuk kolaborasi, dan bantuan teknis—menjadi prasyarat agar strategi humanis tidak berhenti sebagai wacana. Bukti lintas negara menunjukkan bahwa sekolah yang merawat *teacher wellbeing* lebih konsisten menjaga iklim kelas yang aman sekaligus berdaya (OECD, 2023).

2. Rekomendasi Strategis untuk Membangun Kelas yang Inovatif

Inovasi pedagogis di kelas masa depan bermakna ketika memadukan daya cipta, integritas, dan dampak belajar. Penguatan *learning design* yang berakar pada masalah otentik masyarakat—*project-based learning*, *design thinking*, dan *inquiry cycles*—mendorong siswa mengaitkan konsep lintas disiplin dengan konteks nyata. Orientasi ini sejalan dengan dorongan kurikulum nasional agar pembelajaran tidak berhenti pada *content delivery*, melainkan menumbuhkan *transfer* pengetahuan ke situasi baru (Kemendikbudristek, 2022). Struktur proyek bertahap—eksplorasi, sintesis, prototipe, *feedback*, dan publikasi—membuka *checkpoints* formatif yang menegaskan bahwa proses sama bernilainya dengan produk (Black & Wiliam, 2018).

Integrasi teknologi perlu bersifat *pedagogy-first*. Pemilihan *tools* didasarkan pada fungsi instruksional: *collaborative documents* untuk ko-konstruksi ide, *simulation* untuk memanipulasi variabel, *discussion boards* untuk argumentasi terstruktur, serta *multimedia authoring* untuk representasi multimodal. Pola ini mencegah *tech-centrism* yang menjebak pada *gimmick* tanpa nilai tambah kognitif (Holmes et al., 2021). *Learning analytics* dipakai sebagai kompas, bukan peta tunggal: metrik partisipasi memicu *teacher noticing* untuk tindak lanjut diferensiasi, namun interpretasi tetap dikalibrasi oleh konteks dan observasi (Ifenthaler & Yau, 2020).

Kecerdasan artifisial generatif (*generative AI*) membuka peluang *scaffolding* ide, penyusunan rencana belajar, pembuatan kuis adaptif, dan umpan balik awal terhadap struktur tulisan. Agar inovasi tidak mengikis nalar, sekolah menetapkan *AI use policy* yang menjelaskan tujuan yang dibenarkan, batasan, dan kewajiban *AI disclosure* (Floridi & Cowls, 2019; Holmes et al., 2021). Desain tugas lalu dialihkan dari reproduksi informasi menuju pameran penalaran: *think-aloud*, *versioning log*, *design journal*, debat lisan, serta *viva voce* singkat yang menuntut artikulasi personal. Strategi ini membuat kontribusi manusia tetap terbaca sekalipun *tools* AI dipakai sebagai penyangga.

Inovasi juga memerlukan asesmen yang *future-fit*. Portofolio *multimodal*—teks, *data visualization*, artefak *maker*, hingga video pendek—membuka kanal ekspresi beragam dan menilai kompetensi kompleks seperti *critical thinking*, kolaborasi, kreativitas, dan komunikasi (*4C*) (OECD, 2023). Rubrik transparan yang memuat indikator proses dan produk memandu ekspektasi sekaligus menyederhanakan *feedback* formatif. Pemetaan capaian lintas proyek memungkinkan siswa membaca narasi perkembangan dirinya alih-alih sekadar menatap angka sesaat (Black & Wiliam, 2018).

Pengelolaan *blended* dan *hybrid learning* menuntut arsitektur pengalaman belajar yang menata sinergi tatap muka dan *online*. Kegiatan sinkron berfokus pada dialog bernilai tinggi—*Socratic seminar*, simulasi, *studio critique*—sedangkan kegiatan asinkron menekankan eksplorasi mandiri, *practice*, dan refleksi. Kalender tugas berjenjang serta *micro-deadlines* mencegah penumpukan beban sekaligus menjaga ritme partisipasi (OECD, 2023). Di wilayah yang konektivitasnya menantang, strategi *low-bandwidth*—materi *offline-first*, paket tugas cetak digital-ringan, dan *asynchronous windows* lebih panjang—menjaga keadilan akses (World Bank, 2021).

Kemitraan eksternal memperkaya ekosistem inovasi. Kolaborasi *edtech* lokal untuk *contextual content*, perguruan tinggi untuk *mentorship*

riset mini, dunia usaha untuk *problem briefs*, dan komunitas warga untuk proyek layanan sosial memberi relevansi otentik—sekaligus membumikan profil pelajar abad ke-21 (OECD, 2023). Kerja sama ini menuntut tata kelola etik dan perjanjian data yang jelas agar perlindungan anak selalu menjadi prioritas (UNESCO, 2024).

Pengembangan kapasitas guru menjadi nadi inovasi. Model *job-embedded professional development* melalui *micro-PD*, *co-planning*, dan *co-teaching* membantu translasi ide ke praktik. Sesi *learning sprints* berbasis bukti—misalnya menguji *AI-resilient tasks*, membandingkan rubrik proses, atau menakar dampak intervensi SEL—menciptakan siklus *plan-do-study-act* yang lincah (Day et al., 2021). Investasi ini berpaut pada kesejahteraan guru: beban administrasi dipangkas, waktu kolaborasi dijatahkan, dan dukungan teknis tersedia, agar energi profesional tersalur ke desain pembelajaran.

Inovasi yang berakar pada humanisme juga menuntut kepekaan budaya. Kelas berperan sebagai ruang *culturally sustaining pedagogy*—referensi lokal, narasi komunitas, dan bahasa daerah hadir sebagai sumber belajar, bukan penghalang. Strategi *asset-based* menggeser lensa dari kekurangan menuju kekuatan, sehingga siswa dari kelompok termarjinalkan merasa diakui kontribusinya. Temuan terkini menunjukkan bahwa relevansi budaya meningkatkan rasa memiliki dan ketekunan, terutama pada pembelajaran berbasis proyek lintas disiplin (UNESCO, 2024; OECD, 2023).

3. Rekomendasi Strategis untuk Membangun Kelas yang Adaptif

Adaptabilitas adalah kemampuan sistem untuk tetap bernilai di bawah perubahan. Kelas masa depan yang adaptif bukan sekadar cepat berpindah *platform*, tetapi mampu menata ulang ritme, peran, dan sumber daya saat konteks bergeser—bencana, wabah, disrupsi teknologi, atau dinamika sosial. Arah ini menuntut tata kelola yang menyatukan kebijakan, infrastruktur, dan kapasitas manusia ke dalam satu arsitektur belajar yang tangguh (World Bank, 2021).

Kerangka kebijakan sekolah menyediakan landasan adaptasi. Dokumen *school-wide playbook* yang hidup—bukan statis—merinci protokol peralihan *onsite–online*, prioritas kurikulum saat krisis, standar *privacy-by-design*, serta pedoman etika AI yang mudah dipahami guru, siswa, dan orang tua (UNESCO, 2024; Floridi & Cowls, 2019). Kelas adaptif mengandalkan *minimum viable routines* yang tetap berjalan pada skenario apa pun: *check-in* kesejahteraan, *micro-lesson* inti, praktik terarah, dan *feedback* cepat. Standar minimum kualitas ini menjaga kontinuitas belajar meski terjadi gangguan.

Infrastruktur menjadi simpul keberlanjutan. Akses internet stabil, *device* memadai, *single sign-on*, dan *LMS* yang terstruktur konsisten mengurangi *cognitive friction* sehingga energi siswa dan guru tersimpan untuk berpikir, bukan menyelesaikan kendala teknis (OECD, 2023). Di konteks ketimpangan, skema *shared-device carts*, perpustakaan gawai bersama, dan subsidi kuota terarah membantu merapatkan kesenjangan akses yang terbukti memperdalam *learning loss* saat PJJ (World Bank, 2021; Sujarwo et al., 2020). Keberpihakan anggaran perlu menyentuh sekolah pinggiran agar prinsip keadilan bukan retorika.

Pengelolaan data yang adaptif menuntut sinergi etika dan ketepatan guna. *Learning analytics* diposisikan sebagai sistem peringatan dini—mengidentifikasi *absenteeism*, penurunan partisipasi, atau pola pengumpulan tugas yang terlambat—untuk intervensi cepat yang humanis (Ifenthaler & Yau, 2020). Prinsip *data minimization* menahan godaan pengumpulan berlebihan; *purpose limitation* memastikan metrik dipakai untuk dukungan, bukan sanksi. Dialog triadik guru-siswa-orang tua menjaga akuntabilitas tanpa menghilangkan konteks manusia.

Kapasitas manusia adalah poros adaptasi. Kepemimpinan kepala sekolah bergeser ke *distributed leadership* yang menggerakkan tim kecil—kurikulum, teknologi, kesejahteraan, kemitraan—agar respons tidak tersentralisasi pada satu figur (Day et al., 2021). Guru memperoleh *time budget* untuk kolaborasi dan refleksi melalui PLC; *co-teaching* dan *peer*

observation memperkaya repertoar manajemen kelas pada berbagai skenario. Siswa dilatih menjadi *self-regulated learners*: menetapkan tujuan, memantau kemajuan, memanfaatkan *feedback*, dan menilai kembali strategi—kompetensi adaptif yang menopang pembelajaran sepanjang hayat (OECD, 2023).

Model jadwal dan organisasi pembelajaran yang luwes mempercepat adaptasi. Blok waktu lebih panjang untuk eksplorasi mendalam, *flex periods* untuk tutorial, dan *studio time* untuk proyek mengurangi fragmentasi atensi. Kalender tugas yang menata *micro-deadlines* serta *asynchronous windows* memberi ruang pada siswa di kondisi heterogen, termasuk mereka yang menghadapi keterbatasan konektivitas atau tanggung jawab keluarga (World Bank, 2021). Di sisi asesmen, *viva voce* singkat, presentasi lisan, dan *performance tasks* berbasis konteks menekan risiko kecurangan sekaligus memotret penalaran autentik pada masa *AI-pervasive* (Holmes et al., 2021).

Kemitraan lintas sektor memperluas kapasitas adaptif sekolah. Kolaborasi dengan puskesmas untuk protokol kesehatan, dinas sosial untuk dukungan keluarga rentan, perpustakaan/dapur umum digital untuk akses bahan belajar, serta *startup* lokal untuk *contextual content* menjadikan sekolah sebagai simpul *learning city* (OECD, 2023). Perjanjian kerja sama yang memuat standar perlindungan anak dan tata kelola data memastikan inovasi berjalan selaras nilai kemanusiaan (UNESCO, 2024).

Dimensi budaya organisasi menentukan napas panjang adaptasi. Sekolah menata *culture of continuous improvement* berbasis siklus *plan–do–study–act*: memilih sasaran kecil, menjalankan intervensi, mengkaji bukti, lalu menyesuaikan. Transparansi progres—melalui *dashboards* sederhana yang dibahas rutin—mendorong akuntabilitas kolaboratif, bukan kompetisi destruktif. Ketika kegagalan dipandang sebagai informasi, bukan kesalahan personal, guru dan siswa berani bereksperimen serta belajar dari iterasi (Day et al., 2021; OECD, 2023).

Akhirnya, kelas masa depan yang adaptif mengikat tiga benang: keadilan, keberlanjutan, dan kemanusiaan. Keputusan teknologi disaring oleh *equity lens* agar tidak memperlebar jurang. Proses belajar dipayungi keberlanjutan—menghemat energi, merawat kesehatan mental, dan menghormati ritme manusia. Relasi pedagogis dirawat sebagai inti, sebab inovasi tanpa kemanusiaan berisiko *dehumanizing*, sementara humanisme tanpa inovasi berisiko *irrelevant*. Titik temu keduanya adalah kelas yang adaptif—tangguh terhadap guncangan, luwes menghadapi perubahan, dan teguh pada martabat setiap anak (UNESCO, 2024; OECD, 2023; World Bank, 2021).

Transformasi teknologi telah menggeser lanskap kelas menjadi ekosistem *phygital* yang ditandai oleh platform digital, *learning analytics*, dan paparan *generative AI*. Pergeseran ini membuka peluang inovasi sekaligus menciptakan kompleksitas baru, mulai dari kesenjangan akses digital, beban kognitif akibat *multitasking*, hingga kebutuhan akuntabilitas berbasis data. Guru dituntut tidak sekadar sebagai fasilitator, melainkan *learning architect* yang mampu menyeimbangkan diferensiasi belajar, etika penggunaan teknologi, serta kesejahteraan psikososial siswa agar otonomi belajar tetap berpihak pada rasa aman dan kebermaknaan (UNESCO, 2024; OECD, 2023).

Dimensi pedagogis-manajerial menampilkan paradoks personalisasi versus keadilan prosedural. Regulasi perilaku kelas kini meluas ke ranah *netiquette*, keamanan akun, dan interaksi di ruang virtual, sementara integritas akademik menghadapi tantangan akibat kemudahan produksi konten oleh *AI*. Guru dituntut merancang asesmen autentik yang menekankan proses, argumentasi, dan refleksi, sekaligus mengelola data belajar secara etis agar tidak menstigmatisasi siswa. Kesejahteraan digital—baik siswa maupun guru—menjadi isu kritis, memerlukan dukungan kebijakan sekolah, kepemimpinan transformasional, serta kolaborasi orang tua untuk menjaga ritme kelas yang sehat dan adil (Ifenthaler & Yau, 2020; Holmes et al., 2021).

Implikasi kebijakan menegaskan pentingnya arsitektur kelas yang selaras antara ruang fisik dan virtual, rancangan tugas autentik yang *AI-resilient*, serta tata kelola etik pemanfaatan teknologi. Standar minimal infrastruktur, literasi digital orang tua, dan program pengembangan profesional guru harus dijadikan prioritas sistemik. Keberhasilan pengelolaan kelas tidak ditentukan oleh jumlah aplikasi yang digunakan, melainkan oleh kualitas interaksi bermakna, integritas, dan keberpihakan pada martabat kemanusiaan. Horizon ini menuntut keberanian institusional untuk menyeimbangkan inovasi teknologi dengan nilai keadilan, etika, dan komunitas belajar yang reflektif (Floridi & Cowls, 2019; Kemendikbudristek, 2022).

F. Kesimpulan

Keseluruhan uraian menegaskan bahwa pengelolaan kelas memasuki fase baru ketika ekologi belajar bergeser ke ranah *phygital*. Perangkat, platform, dan data tidak lagi sekadar alat bantu, melainkan arsitektur yang membingkai ritme interaksi, atensi, serta akuntabilitas pembelajaran. Kompleksitas muncul dari kesenjangan akses, polarisasi atensi, dan *platformization* kurikulum yang menuntut transparansi jejak umpan balik dan pelacakan progres. Peran guru berevolusi menjadi *learning architect* yang mengorkestrasi sinkron-asinkron, memaknai *learning analytics* secara etis, dan memastikan keselamatan digital. Eksposur terhadap *generative AI* memperluas kemungkinan *scaffolding* sekaligus memunculkan risiko *overreliance* dan erosi orisinalitas, sehingga budaya *AI disclosure* dan penilaian berbasis proses menjadi keharusan. Di titik ini, kemampuan menyeimbangkan otonomi belajar, regulasi perilaku, serta kesejahteraan psikososial tampil sebagai kompetensi kunci yang menentukan kualitas pengalaman belajar sehari-hari.

Konektor penting lain hadir pada isu-isu mutakhir yang saling berjalin: kelas inklusif, diferensiasi, dan pembelajaran jarak jauh. Inklusivitas menuntut perubahan paradigma dari sekadar "mengakomodasi" menuju "merayakan perbedaan" melalui *universal*

design for learning dan asesmen formatif yang mengakui kemajuan individual. Diferensiasi menggeser ukuran mutu dari keseragaman capaian menuju *personalisation with equity*, sehingga pilihan belajar diikat pada *essential questions* kelas agar kohesi sosial tetap terjaga. PJJ membuka fleksibilitas ruang-waktu, tetapi keberlanjutan mutunya bertumpu pada arsitektur *blended/hybrid* yang menata beban kognitif, memperkuat *social presence*, dan menjaga rasa memiliki. Integrasi teknologi memberi peluang pemetaan profil belajar dan umpan balik adaptif, namun kepekaan etik dibutuhkan agar bias algoritmik, privasi, serta ketidaksetaraan akses tidak menggerus keadilan. Keseluruhannya memperlihatkan bahwa strategi pedagogis harus menautkan martabat manusia, relevansi konteks, dan integritas akademik.

Kerangka kebijakan mempertegas arah transformasi ini melalui otonomi sekolah, penekanan literasi-numerasi dan keterampilan abad ke-21, serta dorongan terhadap profil pelajar yang berkarakter. Otonomi memperluas ruang inovasi sekaligus menuntut kapasitas perencanaan berbasis data, supervisi instruksional yang konstruktif, dan evaluasi yang memotret proses, bukan sekadar produk. Tuntutan *global competitiveness*—misalnya *benchmark* internasional—perlu diseimbangkan oleh perhatian serius pada kesehatan mental dan kesejahteraan digital agar kinerja tidak dibayar mahal oleh erosi kemanusiaan. Di level sekolah, kepemimpinan transformasional, kebijakan disiplin restoratif, beban kerja yang proporsional, serta *technology policy* yang jelas menjadi pengungkit kualitas manajemen harian. Investasi pada infrastruktur, *single sign-on, LMS* yang konsisten, dan dukungan teknis mencegah energi pedagogis tergerus oleh *troubleshooting*. Arah kebijakan yang matang pada akhirnya diukur dari sejauh mana ruang kelas berubah menjadi laboratorium sosial yang kolaboratif, aman, adil, dan bermakna.

Dimensi komunitas sekolah tampil sebagai fondasi yang memastikan strategi tidak berhenti pada tataran wacana. Perspektif ekologi

Bronfenbrenner menempatkan kelas sebagai mikrosistem yang ditopang jejaring keluarga, sekolah, dan masyarakat; ketika jejaring ini hidup, legitimasi nilai, stabilitas kultur, serta kesinambungan praktik terbentuk alami. *School–family–community partnership* memperkuat manajemen kelas melalui komunikasi yang jernih, dukungan sumber daya, *professional learning community* yang berbagi praktik berbasis bukti, serta partisipasi siswa pada *student council* yang menumbuhkan tanggung jawab kolektif. Layanan konseling terintegrasi, kemitraan eksternal berbasis proyek komunitas, dan *tiered support* teknologi mengokohkan kohesi kelas sekaligus memperluas relevansi belajar. Kebijakan *school-based management* yang partisipatif, pelatihan literasi digital bagi orang tua, serta indikator evaluasi yang menilai kualitas kolaborasi menjadikan komunitas sebagai mitra strategis, bukan penonton. Ketika komunitas hadir sebagai ekosistem dukungan, beban manajemen tidak lagi dipikul individu guru, melainkan ditanggung bersama.

Horizon strategis untuk kelas masa depan terletak pada pertautan tiga poros: humanis, inovatif, dan adaptif. Humanisme menghadirkan SEL sebagai ritme harian, disiplin restoratif, proteksi martabat digital, dan suara siswa yang bermakna. Inovasi menuntut *pedagogy-first technology*, proyek otentik lintas disiplin, asesmen *future-fit* yang memadukan portofolio multimodal dan *viva voce*, serta kebijakan AI yang transparan dan *co-regulated*. Adaptivitas merakit *school-wide playbook* yang hidup, *minimum viable routines*, model jadwal luwes, *learning analytics* yang etis, serta *distributed leadership* yang mempercepat respons saat krisis. Bila ketiga poros ini disangga kebijakan yang konsisten dan komunitas yang solid, kelas tidak hanya tahan terhadap guncangan disrupsi, melainkan tumbuh sebagai ruang belajar yang memberdayakan—menjaga martabat setiap anak, mendorong keberanian bernalar, dan merawat keberlanjutan di tengah perubahan yang tak henti.

DAFTAR PUSTAKA

Black, P., & Wiliam, D. (2018). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Granada Learning.

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

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2021). *The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003121399

Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429494673

Florian, L., & Spratt, J. (2020). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education, 35*(2), 183–198. https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1628331

Floridi, L., & Cowls, 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

Fullan, M. (2020). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.

Garrison, D. R. (2017). *E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice* (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315667263

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2021). *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 to support study success in higher education: A systematic review.

Educational Technology Research and Development, 68(4), 1961–1990. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09788-z

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

Mulyasa, E. (2020). *Manajemen berbasis sekolah: Konsep, strategi, dan implementasi*. Remaja Rosdakarya.

OECD. (2023). *OECD digital education outlook 2023: Pushing the frontiers with AI, blockchain, and robots*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/19939019

Sharma, U., & Loreman, T. (2020). How do we know if pre-service teachers are ready for inclusive classrooms? An exploration of the construct of readiness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 24*(5), 1–16. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1490013

Sujarwo, S., Sukmawati, S., Akhiruddin, A., Ridwan, R., & Sulaeman, A. (2020). An analysis of university students' perspective on online learning in the midst of COVID-19 pandemic. *Journal of Education and Learning, 14*(3), 123–132. https://doi.org/10.11591/edulearn.v14i3.16525

Sunardi, S., Yusuf, M., Gunarhadi, G., Priyono, A., & Yeager, J. (2021). The implementation of inclusive education for students with special needs in Indonesia. *Journal of Special Education, 55*(1), 15–27. https://doi.org/10.1177/0022466920943120

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.

Trilling, B., & Fadel, C. (2020). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.

UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO. (2024). *Global education monitoring report 2024: Technology in education—A tool on whose terms?* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

World Bank. (2021). *Realizing the future of learning: From learning poverty to learning for everyone, everywhere*. World Bank Group. https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1596-8

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), 1–27. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

GLOSSARIUM

Pengelolaan Kelas – Merupakan keseluruhan strategi, pendekatan, dan keterampilan yang digunakan guru untuk membangun lingkungan belajar yang tertib, aman, dan kondusif. Pengelolaan kelas mencakup aspek perencanaan, pengorganisasian, pengarahan, serta evaluasi terhadap dinamika belajar siswa. Fokus utamanya ialah menjaga keseimbangan antara kebebasan siswa dengan keteraturan, sehingga proses belajar dapat berlangsung efektif dan tujuan pendidikan dapat tercapai secara optimal.

Classroom Management – Sebutan dalam literatur internasional untuk pengelolaan kelas, dengan cakupan yang menekankan integrasi dimensi pedagogis, psikologis, sosial, dan administratif. Konsep ini memandang kelas sebagai ekosistem di mana guru bukan hanya pengajar, tetapi juga manajer yang mengatur ritme interaksi, alokasi waktu, serta penyelesaian konflik agar setiap individu dapat berkembang dalam kerangka tujuan bersama.

Disiplin Kelas – Merupakan sistem pengendalian perilaku yang bertujuan menjaga keteraturan dan konsistensi aktivitas belajar. Disiplin tidak hanya diartikan sebagai hukuman, melainkan sebagai pembentukan kesadaran akan aturan, norma, dan tanggung jawab. Dalam kerangka modern, disiplin kelas berorientasi pada internalisasi nilai sehingga siswa mampu mengatur perilakunya secara mandiri, bukan semata-mata karena kontrol eksternal guru.

Iklim Kelas – Mengacu pada nuansa emosional, sosial, dan akademik yang tercipta dalam interaksi sehari-hari di ruang kelas.

Iklim yang positif menumbuhkan rasa aman, kepercayaan, dan keterlibatan, sedangkan iklim negatif dapat menimbulkan kecemasan, konflik, dan penurunan motivasi. Iklim kelas dipandang sebagai faktor laten yang berpengaruh kuat terhadap keberhasilan akademik maupun kesejahteraan psikologis siswa.

Lingkungan Belajar – Adalah konteks fisik maupun non-fisik yang menopang proses pembelajaran. Lingkungan ini meliputi tata ruang, fasilitas, sarana digital, serta pola interaksi sosial yang hadir di kelas. Lingkungan belajar yang baik memfasilitasi fokus, kreativitas, dan kolaborasi, sekaligus menjadi cermin nilai dan budaya yang dianut sekolah.

Kompetensi Guru – Menunjukkan seperangkat pengetahuan, keterampilan, dan sikap profesional yang wajib dimiliki seorang pendidik. Kompetensi ini biasanya dibagi ke dalam empat aspek: pedagogik, profesional, kepribadian, dan sosial. Keempat dimensi tersebut saling melengkapi sehingga guru mampu menjalankan peran sebagai pengajar, pembimbing, teladan, sekaligus manajer kelas yang efektif.

Kurikulum Merdeka – Sebuah kebijakan nasional yang memberi keleluasaan lebih besar bagi sekolah dan guru untuk menyesuaikan pembelajaran dengan kebutuhan lokal dan karakter siswa. Dalam konteks pengelolaan kelas, kurikulum ini menekankan fleksibilitas, keberagaman strategi, dan ruang bagi inovasi sehingga kelas dapat menjadi wadah aktualisasi potensi setiap individu secara lebih personal dan relevan.

Learning Architect – Istilah yang menggambarkan peran guru sebagai perancang pengalaman belajar yang holistik. Guru bukan sekadar menyampaikan materi, melainkan menyusun skenario pembelajaran, merancang dinamika interaksi, serta menyiapkan struktur yang memungkinkan siswa menempuh perjalanan intelektual dan emosional secara bermakna. Konsep ini menekankan guru sebagai arsitek pengetahuan dan pengalaman, bukan instruktur semata.

Deep Learning – Pendekatan pembelajaran yang menekankan pemahaman mendalam, reflektif, dan integratif. Deep learning mengajak siswa tidak hanya menghafal fakta, tetapi juga mengaitkan konsep, menganalisis keterhubungan, serta membangun struktur pengetahuan yang tahan lama. Dalam kerangka pengelolaan kelas, deep learning menuntut strategi yang mampu menyeimbangkan kedalaman materi dengan keterlibatan emosional siswa.

Diferensiasi – Sebuah prinsip pembelajaran yang berfokus pada pengakuan dan penghargaan terhadap keunikan setiap individu siswa. Diferensiasi dapat menyentuh konten, proses, maupun produk pembelajaran, dan dimaksudkan untuk menyesuaikan pengalaman belajar dengan kesiapan, minat, dan gaya belajar siswa. Dalam pengelolaan kelas, diferensiasi merupakan strategi penting untuk menjaga keadilan dan keterlibatan seluruh peserta didik tanpa mengorbankan kohesi kelompok.

Motivasi Belajar – Didefinisikan sebagai dorongan internal maupun eksternal yang mengarahkan, mempertahankan, dan memperkuat usaha siswa dalam belajar. Motivasi dapat

bersumber dari kebutuhan, tujuan, maupun penghargaan yang diperoleh. Dalam pengelolaan kelas, motivasi berfungsi sebagai fondasi yang menentukan kualitas keterlibatan dan konsistensi siswa dalam menjalani proses belajar.

Regulasi Diri – Kemampuan siswa untuk mengendalikan pikiran, emosi, dan tindakan dalam rangka mencapai tujuan belajar. Regulasi diri menuntut adanya kesadaran metakognitif, pengendalian emosi, serta disiplin personal. Kehadirannya menjadi indikator penting keberhasilan pendidikan, sebab siswa yang mampu mengatur dirinya cenderung memiliki daya tahan belajar yang tinggi dan sikap reflektif.

Keadilan Prosedural – Prinsip keadilan yang menekankan pentingnya proses yang adil dalam pengambilan keputusan, pemberian tugas, maupun pemberian evaluasi di kelas. Lebih dari sekadar hasil akhir, keadilan prosedural menegaskan bahwa rasa dihargai dan diperlakukan secara konsisten memberi dampak positif pada penerimaan aturan dan kedisiplinan siswa.

Asesmen Formatif – Proses evaluasi yang berlangsung selama pembelajaran dengan tujuan memberikan umpan balik untuk perbaikan, bukan sekadar penilaian akhir. Asesmen formatif menekankan proses reflektif dan partisipatif, di mana siswa ikut membaca capaian belajarnya sendiri. Strategi ini memperkuat siklus belajar berkelanjutan sekaligus menumbuhkan kesadaran akan tanggung jawab personal terhadap hasil belajar.

Asesmen Autentik – Pendekatan penilaian yang menekankan pada kemampuan siswa dalam mengaplikasikan

pengetahuan dan keterampilan pada situasi nyata. Asesmen ini menilai proses berpikir kritis, kreativitas, dan pemecahan masalah alih-alih sekadar jawaban benar. Dalam kerangka manajemen kelas, asesmen autentik memperkaya pengalaman belajar sekaligus menjaga integritas akademik di era digital.

Profil Pelajar Pancasila – Konsep ideal yang dicanangkan dalam kebijakan pendidikan nasional, menggambarkan karakter dan kompetensi yang diharapkan dari siswa Indonesia. Profil ini meliputi dimensi beriman, mandiri, bernalar kritis, gotong royong, kreatif, dan berkebhinekaan global. Dalam pengelolaan kelas, profil ini menjadi orientasi utama agar pembelajaran tidak hanya fokus pada kognisi, tetapi juga pembentukan karakter.

Social-Emotional Learning (SEL) – Sebuah kerangka internasional yang menekankan pentingnya pengembangan kompetensi sosial dan emosional siswa, termasuk kesadaran diri, manajemen diri, kesadaran sosial, keterampilan relasi, dan pengambilan keputusan yang bertanggung jawab. SEL menegaskan bahwa keberhasilan belajar tidak hanya ditentukan oleh kognisi, melainkan juga keseimbangan emosi dan hubungan sosial.

Restorative Practice – Sebuah pendekatan disiplin yang menekankan pemulihan hubungan ketika terjadi pelanggaran aturan. Alih-alih menghukum, restorative practice mengajak siswa bertanggung jawab dengan memperbaiki kerusakan yang ditimbulkan. Pendekatan ini menciptakan kelas yang lebih inklusif, mengedepankan empati, serta memperkuat komunitas belajar yang berlandaskan rasa saling percaya.

Literasi Digital – Kemampuan untuk memahami, menggunakan, dan mengevaluasi informasi yang diperoleh melalui media digital. Literasi digital bukan hanya keterampilan teknis, tetapi juga mencakup aspek kritis, etis, dan kreatif dalam memanfaatkan teknologi. Dalam konteks kelas, literasi digital adalah kompetensi esensial untuk menghadapi era disrupsi informasi yang kompleks.

Kesejahteraan Digital – Kondisi keseimbangan antara penggunaan teknologi digital dengan kesehatan mental, fisik, dan sosial siswa maupun guru. Konsep ini menekankan perlunya pengelolaan waktu layar, sikap kritis terhadap media, serta menjaga batas sehat antara ruang personal dan akademik. Kesejahteraan digital semakin menjadi perhatian penting seiring meningkatnya intensitas pembelajaran berbasis teknologi.

Kelas Inklusif – Sebuah konsep pendidikan yang menempatkan semua anak, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus, dalam satu ruang belajar bersama. Kelas inklusif menolak segregasi dan diskriminasi, serta menekankan bahwa setiap siswa berhak mendapatkan kesempatan yang sama untuk belajar, berkembang, dan berpartisipasi aktif. Prinsip dasarnya adalah *equity*, yakni memberikan dukungan berbeda sesuai kebutuhan agar semua peserta didik mampu mencapai potensi optimal.

Equity – Merujuk pada keadilan substantif dalam pendidikan, yang tidak selalu identik dengan kesamaan (*equality*). Equity mengandaikan adanya pengakuan atas perbedaan kebutuhan, sehingga perlakuan yang diberikan pun disesuaikan dengan konteks individu. Dalam pengelolaan kelas, konsep ini menjadi pijakan etis

untuk menghindari perlakuan seragam yang justru bisa melanggengkan ketidakadilan.

Diferensiasi Instruksional – Pendekatan pedagogis yang menuntut guru menyesuaikan cara mengajar berdasarkan kebutuhan, minat, dan kesiapan belajar siswa. Diferensiasi instruksional mencakup variasi konten, proses, maupun produk belajar, dengan tetap menjaga keseimbangan antara personalisasi dan kohesi kelas. Konsep ini semakin relevan di era kurikulum fleksibel, di mana keberagaman dianggap sebagai sumber kekuatan.

Partisipasi Siswa – Tingkat keterlibatan aktif siswa dalam proses belajar, baik dalam bentuk diskusi, pengambilan keputusan, maupun penciptaan pengetahuan. Partisipasi siswa bukan hanya strategi pedagogis, melainkan juga bentuk pengakuan terhadap suara (*student voice*) sebagai bagian dari demokratisasi pendidikan. Tingkat partisipasi yang tinggi menunjukkan bahwa kelas berhasil menjadi ruang dialog dan kolaborasi.

Student Voice – Gagasan yang menekankan pentingnya mengakomodasi pandangan, aspirasi, dan pengalaman siswa dalam perancangan maupun pelaksanaan pembelajaran. Student voice menempatkan siswa bukan sebagai objek, melainkan subjek yang turut membentuk dinamika kelas. Pengakuan terhadap suara siswa memperkuat rasa kepemilikan dan meningkatkan motivasi intrinsik dalam belajar.

Kolaborasi Guru-Orang Tua – Sebuah bentuk kemitraan yang menghubungkan ruang kelas dengan rumah, di mana orang tua terlibat secara aktif dalam mendukung proses belajar anak. Kolaborasi ini menciptakan kesinambungan nilai, aturan, dan ekspektasi antara

lingkungan keluarga dan sekolah. Keterlibatan orang tua yang positif dapat memperkuat legitimasi pengelolaan kelas dan memperkaya pengalaman belajar siswa.

Komunitas Sekolah – Keseluruhan jejaring sosial yang melibatkan guru, siswa, orang tua, kepala sekolah, dan pemangku kepentingan lain di sekitar sekolah. Komunitas sekolah membentuk ekosistem pendidikan yang saling memengaruhi, memberi legitimasi moral, dan mendukung sumber daya. Dalam konteks pengelolaan kelas, komunitas sekolah menjadi penopang penting bagi terciptanya lingkungan belajar yang inklusif, kolaboratif, dan berkelanjutan.

Kepemimpinan Transformasional – Gaya kepemimpinan yang berorientasi pada visi, inspirasi, dan pemberdayaan anggota untuk melampaui kepentingan pribadi demi tujuan kolektif. Dalam konteks sekolah, kepemimpinan transformasional kepala sekolah dapat menciptakan iklim yang mendukung inovasi, motivasi guru, dan pengelolaan kelas yang efektif. Konsep ini menekankan pentingnya keteladanan, komunikasi empatik, dan kepercayaan timbal balik.

Supervisi Instruksional – Proses pembinaan yang bertujuan meningkatkan kualitas pengajaran melalui pendampingan, refleksi, dan umpan balik konstruktif. Supervisi instruksional berbeda dari pengawasan administratif, karena lebih menekankan pada pengembangan profesional guru. Efektivitas supervisi instruksional sangat menentukan kapasitas guru dalam merancang dan mengelola kelas yang adaptif terhadap kebutuhan siswa.

Professional Learning Community (PLC) – Bentuk komunitas profesional di antara guru yang berfokus pada peningkatan praktik pembelajaran melalui kolaborasi, refleksi bersama, dan riset tindakan. PLC menciptakan budaya belajar kolektif, di mana guru saling mendukung dan berbagi strategi untuk menghadapi tantangan kelas. Dalam jangka panjang, PLC memperkuat daya adaptasi sekolah terhadap perubahan sosial maupun kebijakan pendidikan.

Budaya Sekolah – Merupakan seperangkat nilai, norma, keyakinan, dan praktik yang terbentuk dan diwariskan dalam kehidupan sehari-hari di sekolah. Budaya sekolah tidak hanya tercermin pada aturan tertulis, tetapi juga pada kebiasaan, interaksi, dan simbol yang menjadi identitas kolektif. Dalam pengelolaan kelas, budaya sekolah berperan penting karena ia membentuk kerangka nilai yang memengaruhi perilaku siswa dan guru.

Etika Pendidikan – Cabang filsafat pendidikan yang menelaah dasar moral, prinsip kebaikan, dan tanggung jawab dalam praktik pendidikan. Etika pendidikan menjadi landasan pengambilan keputusan guru dalam mengelola kelas, seperti dalam pemberian penilaian, perlakuan adil, dan perlindungan hak-hak siswa. Ketaatan pada etika pendidikan memastikan bahwa proses belajar berjalan selaras dengan martabat kemanusiaan.

Integritas Akademik – Prinsip yang menekankan kejujuran, tanggung jawab, dan keadilan dalam seluruh kegiatan akademik. Integritas akademik meliputi larangan plagiarisme, kecurangan, serta penggunaan teknologi secara tidak etis. Dalam pengelolaan kelas, integritas akademik harus ditanamkan sejak dini agar siswa belajar menghargai proses, bukan hanya hasil akhir.

Netiquette – Aturan dan etika berkomunikasi di ruang digital yang bertujuan menjaga kesopanan, kejelasan, dan saling menghargai. Netiquette menjadi semakin penting seiring dengan meningkatnya interaksi pembelajaran daring, di mana potensi kesalahpahaman dan konflik lebih mudah muncul. Penguasaan netiquette memungkinkan kelas virtual tetap kondusif dan inklusif.

Blended Learning – Model pembelajaran yang mengombinasikan pertemuan tatap muka dengan aktivitas daring. Blended learning hadir sebagai bentuk fleksibilitas baru yang mengintegrasikan kekuatan teknologi dengan kehangatan interaksi langsung. Konsep ini menuntut pengelolaan kelas yang adaptif agar siswa tidak hanya hadir secara fisik atau digital, tetapi benar-benar terlibat dalam proses belajar.

Learning Analytics – Proses pengumpulan, analisis, dan interpretasi data pembelajaran siswa untuk mendukung pengambilan keputusan pendidikan. Learning analytics dapat membantu guru memahami pola keterlibatan siswa, mengidentifikasi risiko, dan merancang strategi diferensiasi. Namun, penggunaannya harus disertai kesadaran etis agar data tidak menjadi instrumen kontrol yang menekan kebebasan belajar.

Adaptive Learning – Sistem pembelajaran berbasis teknologi yang mampu menyesuaikan materi dan jalannya pembelajaran sesuai kebutuhan individu siswa. Adaptive learning memanfaatkan algoritme dan data untuk memberikan pengalaman belajar yang lebih personal. Dalam konteks pengelolaan kelas, konsep ini menghadirkan peluang sekaligus tantangan karena

menuntut keseimbangan antara teknologi dan sentuhan kemanusiaan guru.

Generative AI – Teknologi kecerdasan buatan yang mampu menghasilkan teks, gambar, maupun konten lain berdasarkan algoritme pembelajaran mesin. Kehadirannya dalam pendidikan memicu perdebatan etis terkait keaslian karya, kejujuran akademik, dan peran manusia dalam belajar. Guru perlu memahami potensi sekaligus risikonya agar kelas tetap menjadi ruang yang menumbuhkan pemikiran kritis dan autentisitas.

AI Disclosure – Prinsip transparansi dalam mengungkapkan penggunaan kecerdasan buatan, khususnya dalam proses akademik. AI disclosure memastikan bahwa siswa maupun guru tidak menyembunyikan keterlibatan teknologi dalam menghasilkan karya. Dengan demikian, kejelasan ini membantu menjaga integritas akademik sekaligus melatih kesadaran etis dalam pemanfaatan teknologi.

Universal Design for Learning (UDL) – Kerangka desain pembelajaran yang menekankan aksesibilitas bagi semua siswa tanpa terkecuali. UDL berprinsip bahwa variasi cara penyajian materi, keterlibatan, dan ekspresi hasil belajar harus dipertimbangkan sejak awal perencanaan. Penerapan UDL dalam pengelolaan kelas menghindarkan diskriminasi dan memperkuat inklusivitas.

Social-Emotional Learning (SEL) – Sebuah pendekatan pendidikan yang menekankan pengembangan keterampilan sosial, emosional, dan kesadaran diri siswa. SEL mencakup kemampuan mengelola emosi, membangun empati, menjalin hubungan sehat, dan mengambil keputusan bertanggung jawab. Dalam kerangka pengelolaan

kelas, SEL dipandang sebagai fondasi yang memperkuat iklim belajar yang kondusif dan manusiawi.

Restorative Practices – Sebuah paradigma yang berfokus pada pemulihan hubungan sosial ketika terjadi pelanggaran aturan atau konflik. Restorative practices menekankan dialog, tanggung jawab, dan rekonsiliasi ketimbang hukuman semata. Di dalam pendidikan, ia menjadi kerangka etis yang memastikan disiplin kelas tidak merusak martabat individu, melainkan membangun kesadaran kolektif.

Assessment for Learning (AfL) – Penilaian yang berfungsi sebagai alat untuk mendukung proses belajar, bukan hanya mengukur hasil akhir. AfL menekankan penggunaan umpan balik formatif yang membantu siswa memahami kekuatan dan kelemahan mereka. Guru memanfaatkan AfL sebagai sarana untuk memandu langkah berikutnya dalam pembelajaran.

Assessment as Learning (AaL) – Bentuk penilaian yang menempatkan siswa sebagai subjek aktif dalam proses evaluasi. Melalui AaL, siswa belajar merefleksikan progres mereka sendiri, menetapkan tujuan, dan mengembangkan metakognisi. Dengan demikian, AaL memperkuat kemandirian belajar serta membangun rasa tanggung jawab terhadap proses akademiknya.

Assessment of Learning (AoL) – Penilaian yang ditujukan untuk mengetahui capaian akhir siswa setelah proses pembelajaran berlangsung. AoL sering digunakan untuk kebutuhan akuntabilitas dan pelaporan hasil belajar. Meskipun dominan, AoL kini dipandang perlu diimbangi dengan AfL dan AaL agar fungsi evaluasi lebih menyeluruh dan mendidik.

Literasi Digital – Kapasitas untuk memahami, menggunakan, dan mengevaluasi informasi melalui perangkat digital secara kritis dan etis. Literasi digital bukan sekadar keterampilan teknis, melainkan juga mencakup kesadaran akan dampak sosial, budaya, dan etika dari teknologi. Dalam pengelolaan kelas, literasi digital menjadi kompetensi dasar abad ke-21.

Kesehatan Digital – Sebuah konsep yang menekankan keseimbangan dan keselamatan dalam penggunaan teknologi digital. Kesehatan digital mencakup perlindungan data pribadi, pengaturan waktu layar, serta pencegahan adiksi digital. Guru maupun siswa perlu memiliki kesadaran ini agar aktivitas pembelajaran berbasis teknologi tetap sehat dan berkelanjutan.

Psychological Safety – Kondisi di mana individu merasa aman untuk berpendapat, bertanya, maupun melakukan kesalahan tanpa takut akan stigma atau hukuman. Psychological safety memungkinkan kelas menjadi ruang eksperimental dan reflektif. Konsep ini krusial dalam menumbuhkan iklim kolaboratif serta kreativitas siswa.

Demokrasi Kelas – Prinsip pengelolaan kelas yang menekankan partisipasi, keterbukaan, dan penghormatan terhadap suara setiap anggota. Demokrasi kelas tidak hanya berarti pengambilan keputusan bersama, melainkan juga menumbuhkan kesadaran akan hak dan tanggung jawab sebagai warga belajar. Melalui demokrasi kelas, pendidikan melatih keterampilan hidup dalam masyarakat demokratis.

Keadilan Restoratif – Sebuah pendekatan dalam sistem pendidikan yang menempatkan pemulihan relasi dan kesadaran moral sebagai prioritas utama ketika terjadi pelanggaran.

Keadilan restoratif tidak memandang siswa semata-mata sebagai pelaku pelanggaran, tetapi sebagai individu yang perlu dipulihkan dalam relasi sosial. Dengan demikian, konsep ini memperkuat pendidikan karakter dan penghargaan atas martabat manusia.

Manajemen Berbasis Sekolah (MBS) – Paradigma pengelolaan pendidikan yang memberikan kewenangan lebih besar kepada sekolah dalam mengambil keputusan strategis. MBS menekankan otonomi, partisipasi komunitas, akuntabilitas, dan transparansi dalam mengelola sumber daya. Dalam konteks pengelolaan kelas, MBS memberi ruang bagi guru untuk berinovasi sesuai kebutuhan siswa dan lingkungan lokal.

Kurikulum Merdeka – Sebuah desain kurikulum nasional yang menekankan fleksibilitas, diferensiasi, dan penguatan kompetensi esensial. Kurikulum ini menempatkan guru sebagai *learning architect* yang bebas menyesuaikan strategi pembelajaran sesuai konteks dan kebutuhan siswa. Dalam pengelolaan kelas, Kurikulum Merdeka menuntut iklim belajar yang lebih partisipatif, adaptif, dan berpusat pada murid.

Profil Pelajar Pancasila – Kerangka karakter dan kompetensi ideal siswa Indonesia yang digagas dalam kebijakan pendidikan nasional. Profil ini menekankan dimensi beriman, berkebhinekaan global, gotong royong, mandiri, bernalar kritis, dan kreatif. Dalam pengelolaan kelas, profil ini menjadi arah moral dan kultural yang mengikat seluruh aktivitas belajar.

Pendidikan Inklusif – Suatu pendekatan yang menjamin setiap anak, tanpa terkecuali, memperoleh kesempatan belajar dalam lingkungan yang sama. Pendidikan inklusif

menolak segregasi dan menekankan aksesibilitas, kesetaraan, serta penerimaan keberagaman. Di tingkat kelas, konsep ini menuntut guru mengintegrasikan prinsip *universal design for learning* agar semua siswa dapat berkembang optimal.

Pendidikan Berkelanjutan – Sebuah kerangka pendidikan yang mengintegrasikan prinsip keberlanjutan lingkungan, sosial, dan ekonomi ke dalam proses belajar. Pendidikan berkelanjutan menuntut kesadaran kritis siswa terhadap isu global seperti perubahan iklim, keadilan sosial, dan tanggung jawab generasi. Dalam kelas, ia menjadi paradigma yang memperluas cakrawala belajar ke arah keberlangsungan kehidupan.

Experiential Learning – Model pembelajaran yang berfokus pada pengalaman langsung sebagai sumber utama pengetahuan. Experiential learning memandang belajar sebagai proses siklus yang mencakup pengalaman konkret, refleksi, konseptualisasi, dan penerapan. Dalam pengelolaan kelas, pendekatan ini mengajak siswa untuk aktif, reflektif, dan kontekstual dalam memahami materi.

Total Quality Management (TQM) dalam Pendidikan – Penerapan prinsip manajemen mutu menyeluruh pada institusi pendidikan. TQM menekankan perbaikan berkelanjutan, keterlibatan semua pemangku kepentingan, dan fokus pada kepuasan pelanggan, dalam hal ini siswa dan masyarakat. Pada level kelas, TQM mendorong evaluasi rutin dan kolaborasi untuk meningkatkan efektivitas pembelajaran.

Continuous Improvement – Proses perbaikan berkesinambungan dalam sistem pendidikan yang menekankan evaluasi, refleksi,

dan inovasi. Continuous improvement merupakan semangat untuk tidak berhenti pada capaian tertentu, melainkan selalu mencari cara baru memperbaiki pengelolaan kelas. Konsep ini selaras dengan filosofi pembelajaran sepanjang hayat.

Data-Driven Decision Making (DDDM) – Proses pengambilan keputusan dalam pendidikan yang didasarkan pada analisis data, bukan hanya intuisi atau tradisi. DDDM memungkinkan guru dan sekolah memahami pola belajar siswa, efektivitas metode, dan kebutuhan intervensi. Dalam pengelolaan kelas, data yang akurat menjadi pijakan bagi strategi diferensiasi dan intervensi tepat sasaran.

AI-Based Decision Support Systems (DSS) – Sistem pendukung keputusan yang memanfaatkan kecerdasan buatan untuk menganalisis informasi dan memberikan rekomendasi strategis. Dalam pendidikan, AI-based DSS membantu guru merancang pembelajaran, mengevaluasi capaian, hingga mengidentifikasi kebutuhan siswa. Namun, penggunaannya harus dibingkai dengan etika agar tetap menghormati otonomi guru dan hak siswa.

Adaptive Learning – Sebuah pendekatan pembelajaran yang memanfaatkan teknologi atau strategi diferensiasi untuk menyesuaikan konten, kecepatan, dan gaya belajar sesuai kebutuhan unik setiap siswa. Adaptive learning menekankan personalisasi berbasis data, di mana pengalaman belajar tidak lagi seragam, tetapi menempatkan murid sebagai subjek aktif dengan jalur belajar yang fleksibel.

Personalized Learning – Paradigma pendidikan yang berorientasi pada kepentingan, minat, dan kecepatan belajar siswa. Personalized learning menolak model *one size fits all* dan menggantinya dengan pengalaman belajar yang unik bagi tiap individu. Dalam konteks pengelolaan kelas, pendekatan ini menuntut kreativitas guru dalam memadukan kurikulum dengan aspirasi personal murid.

Blended Learning – Model pembelajaran yang menggabungkan pengalaman tatap muka dengan pembelajaran berbasis digital. Blended learning menawarkan keseimbangan antara interaksi sosial langsung dan fleksibilitas teknologi. Dalam pengelolaan kelas, model ini memberi peluang menciptakan ruang belajar hibrid yang kaya sumber daya, inklusif, dan adaptif terhadap konteks zaman.

Flipped Classroom – Sebuah pendekatan inovatif di mana aktivitas transfer pengetahuan dipindahkan ke luar kelas melalui video atau materi daring, sementara kelas digunakan untuk diskusi, praktik, dan kolaborasi. Flipped classroom menuntut siswa aktif menyiapkan diri sebelum kelas dan memungkinkan guru fokus pada pendalaman serta pemecahan masalah.

Hybrid Learning – Sistem pembelajaran yang mengintegrasikan interaksi sinkron dan asinkron, baik secara tatap muka maupun virtual. Hybrid learning mengatasi batas ruang dan waktu, sekaligus menekankan keseimbangan antara fleksibilitas digital dan intensitas interaksi langsung. Dalam pengelolaan kelas, konsep ini merefleksikan realitas *phygital ecosystem* pendidikan masa kini.

Learning Analytics – Bidang interdisipliner yang memanfaatkan data tentang siswa, perilaku, dan interaksi pembelajaran untuk memahami dan mengoptimalkan proses belajar. Learning analytics memungkinkan guru mendeteksi pola, memprediksi risiko, serta memberikan intervensi personal. Namun, penggunaannya memerlukan kepekaan etis agar data tidak menjadi instrumen kontrol yang represif.

Generative AI dalam Pendidikan – Teknologi kecerdasan buatan yang mampu menghasilkan teks, gambar, atau konten baru secara otonom. Dalam konteks pendidikan, generative AI berpotensi memperkaya materi belajar, menyediakan dukungan penulisan, dan membantu simulasi pembelajaran. Meski demikian, kehadirannya menuntut regulasi etis agar tidak merusak integritas akademik maupun otonomi berpikir siswa.

AI Disclosure – Prinsip keterbukaan dalam penggunaan kecerdasan buatan, khususnya generative AI, dalam konteks akademik maupun administratif. AI disclosure menuntut transparansi agar pengguna, termasuk guru dan siswa, menyebutkan secara jelas peran AI dalam menghasilkan karya. Hal ini menjadi fondasi bagi kejujuran akademik di era digital.

Digital Ethics – Ranah etika yang mengkaji norma, nilai, dan tanggung jawab manusia dalam penggunaan teknologi digital. Digital ethics mencakup isu privasi, keamanan data, *cyberbullying*, plagiarisme digital, hingga keberlanjutan ekosistem digital. Dalam pengelolaan kelas, digital ethics berperan menjaga martabat, keadilan, dan keamanan dalam ruang belajar virtual maupun fisik.

Digital Citizenship – Identitas dan perilaku warga digital yang bertanggung jawab, etis, dan kritis dalam memanfaatkan teknologi. Digital citizenship menuntut keterampilan berpikir kritis, kesadaran hak digital, serta partisipasi yang sehat di ruang maya. Pendidikan kewargaan digital ini menjadi komponen kunci dalam membentuk generasi yang adaptif sekaligus bermoral di dunia global.

Digital Literacy – Kemampuan individu untuk mengakses, memahami, mengevaluasi, dan memproduksi informasi melalui media digital. Digital literacy bukan sekadar keterampilan teknis, melainkan juga mencakup kesadaran kritis terhadap kredibilitas informasi, etika digital, serta implikasi sosial dari penggunaan teknologi. Dalam pengelolaan kelas, literasi digital membantu siswa dan guru menavigasi dunia informasi yang kompleks secara bijaksana.

Digital Well-being – Kondisi keseimbangan dalam penggunaan teknologi digital agar tidak merugikan kesehatan fisik, mental, dan sosial. Digital well-being menekankan kesadaran akan batas penggunaan gawai, pengelolaan waktu layar, serta pemeliharaan hubungan manusiawi yang sehat. Di ruang kelas, guru berperan menanamkan budaya digital yang mendukung kesehatan psikologis dan interaksi sosial siswa.

Restorative Discipline – Pendekatan disiplin yang menekankan pemulihan hubungan, tanggung jawab, dan keadilan partisipatif dibandingkan hukuman semata. Restorative discipline mendorong siswa untuk merefleksikan tindakan, memperbaiki dampak yang ditimbulkan, dan membangun kembali kepercayaan. Dalam pengelolaan

kelas, pendekatan ini menciptakan iklim inklusif yang menumbuhkan empati dan rasa memiliki.

Social-Emotional Learning (SEL) – Proses pendidikan yang membantu siswa mengembangkan kesadaran diri, regulasi emosi, keterampilan sosial, empati, dan pengambilan keputusan yang bertanggung jawab. SEL menjadi landasan bagi kelas yang sehat secara psikososial, karena keberhasilan akademik tidak dapat dipisahkan dari kesejahteraan emosional siswa. Guru yang mengintegrasikan SEL memperkuat resilien siswa dalam menghadapi tantangan kehidupan.

Learning Community – Sebuah ekosistem pendidikan yang menempatkan semua pemangku kepentingan—guru, siswa, orang tua, dan masyarakat—sebagai pembelajar yang saling berkontribusi. Learning community menekankan kolaborasi, partisipasi, dan refleksi bersama demi tercapainya kualitas belajar yang berkelanjutan. Di kelas, ia mewujud dalam praktik kolaboratif, budaya berbagi, dan semangat kolektif membangun pengalaman belajar yang bermakna.

Riwayat Hidup Penulis

Dr. Endi Rochaendi, **M.Pd.,** Seorang akademisi yang berfokus pada bidang perencanaan dan administrasi pendidikan, dengan karier yang panjang dan beragam dalam dunia pendidikan. Memulai pendidikan tingginya dengan meraih gelar sarjana di bidang Perencanaan Pendidikan dari IKIP Jakarta pada tahun 1990, kemudian melanjutkan studi pascasarjana di bidang Administrasi Pendidikan di IKIP Bandung, yang diselesaikannya pada tahun 1999. Tidak berhenti di situ, melanjutkan pendidikannya ke jenjang doktoral di Universitas Pendidikan Indonesia (UPI) dengan fokus pada Pendidikan Dasar dan Menengah, meraih gelar doktor pada tahun 2018. Pengalamannya dalam bidang pendidikan dimulai di Kantor Departemen Pendidikan dan Kebudayaan Kabupaten Majalengka, Jawa Barat, di mana ia memegang berbagai posisi strategis yang memberinya pengalaman luas dalam pengelolaan kurikulum dan perencanaan pendidikan. Dengan berlakunya otonomi daerah pada tahun 2001, mengalihkan fokus tugasnya ke Seksi Kurikulum Pendidikan Menengah di Dinas Pendidikan Kabupaten Majalengka, berperan sebagai Pelaksana. Selama lebih dari dua dekade, berkontribusi signifikan dalam berbagai posisi di Dinas Pendidikan Kabupaten Majalengka, khususnya di Bagian Perencanaan, Evaluasi, dan Pelaporan.

Pada tahun 2019, memutuskan untuk memperluas kontribusinya dalam dunia pendidikan dengan menjadi Tenaga Pengajar di Sekolah Tinggi Farmasi (STP) YPIB Cirebon. Pada pertengahan tahun 2020, pindah ke Universitas Alma Ata Yogyakarta untuk mengajar di Program Studi S-1 Pendidikan Guru Sekolah Dasar (PGSD) dan Program Studi S-2 Pendidikan Agama Islam (PAI). Dengan

keahliannya dalam pendidikan dasar dan menengah serta pengalaman luas dalam manajemen pendidikan, kemudian diangkat sebagai Lektor pada tahun 2022. Dalam peran ini, melaksanakan kegiatan pembelajaran berbagai mata kuliah, termasuk Filsafat Pendidikan, Ilmu Pendidikan, Manajemen Pendidikan, Manajemen Berbasis Sekolah, Manajemen Kelas, Profesi Keguruan, Pengembangan Kurikulum, dan Kepemimpinan Pendidikan di Prodi S-1 PGSD. Selain itu, mengampu mata kuliah Analisis Kebijakan Pendidikan Nasional dan Inovasi Pengelolaan dan Kelembagaan di program S-2 PAI Universitas Alma Ata.

Asim Supriadi, S.Pd., M.Pd., merupakan seorang pendidik sekaligus kepala sekolah yang konsisten mendedikasikan kariernya bagi pengembangan pendidikan dasar di Kabupaten Bekasi. Lahir di Bekasi pada 2 September 1981, masa kecilnya dihabiskan di Desa Sukabungah, Kecamatan Bojongmangu. Di desa inilah ia menempuh pendidikan dasar di SDN Sukabungah, yang kemudian membentuk pondasi awal bagi perjalanan intelektual dan profesionalnya. Pendidikan menengah ia jalani di SMP PGRI Cibarusah dan dilanjutkan di SMKN 2 Cibitung (sekarang SMKN 2 Cikarang Barat).

Ketertarikan pada dunia pendidikan membawanya melanjutkan studi ke Universitas Pendidikan Indonesia (UPI), tempat ia meraih Diploma II dan Sarjana Pendidikan Guru Sekolah Dasar (PGSD). Dorongan untuk terus mengembangkan diri tidak berhenti di situ. Ia kemudian menempuh pendidikan Magister Administrasi Pendidikan di Universitas Singaperbangsa Karawang, yang memperkuat kapasitasnya dalam aspek kepemimpinan dan manajemen lembaga pendidikan.

Karier profesionalnya dimulai pada tahun 2004 sebagai guru honorer di SDN Sukabungah 01. Dedikasi yang ditunjukkan di awal karier tercermin pula saat ia mengabdikan diri sebagai guru bantu di SDN Sukamukti 03 pada periode 2005–2008, sebuah pengalaman yang memberinya pemahaman mendalam tentang tantangan pendidikan di daerah terpencil. Pada tahun 2008, ia resmi diangkat menjadi Pegawai Negeri Sipil dan melanjutkan pengabdian di SDN Sukabungah 01 hingga tahun 2022. Pengalaman kepemimpinan mulai mengemuka ketika ia dipercaya menjabat sebagai Pelaksana Tugas Kepala Sekolah SDN Karangmulya 02 (2022–2024), hingga akhirnya dilantik sebagai Kepala Sekolah SDN Sindangmulya 02 pada tahun 2024.

Selain menjalankan tugas kependidikan, Asim Supriadi juga aktif dalam kegiatan akademik dan penelitian. Ia menulis berbagai karya ilmiah, di antaranya *Upaya Meningkatkan Hasil Belajar Matematika Bangun Ruang* (2018) dan *Meningkatkan Kecerdasan Interpersonal Melalui Model Pembelajaran Cooperative Learning TGT* (2019). Komitmennya terhadap riset juga terlihat dari publikasi di jurnal terakreditasi Sinta, seperti *Protection of Children's Rights Through Public Policy* (2024), *Penerapan Sistem Informasi Manajemen dalam Tata Kelola Data Peserta Didik* (2025), dan *Pengaruh Gaya Kepemimpinan Kepala Sekolah dan Kualitas Lingkungan Kerja terhadap Motivasi Kerja Guru* (2025). Karya-karya tersebut memperlihatkan perhatiannya pada isu pedagogis, manajerial, dan kebijakan publik dalam bidang pendidikan.

Kiprahnya tidak hanya terbatas pada ruang kelas dan kepemimpinan sekolah, tetapi juga merambah pada organisasi profesi dan sosial. Sejak masa sekolah, ia aktif sebagai Ketua OSIS, kemudian berlanjut menjadi Ketua Badan Permusyawaratan Mahasiswa UPI Kampus Purwakarta. Dalam perjalanan kariernya, ia terlibat dalam Kelompok Kerja Guru (KKG), Kelompok Kerja Kepala Sekolah (KKKS), serta dipercaya sebagai Ketua PPK Kecamatan Bojongmangu. Di samping itu, ia turut aktif di berbagai organisasi

keagamaan, kepemudaan, dan sosial, seperti MUI, KNPI, Karang Taruna, PGRI, Dewan Masjid Indonesia, hingga Kwarran Pramuka.

Pengabdian dan kiprahnya diakui melalui sejumlah penghargaan, antara lain Mahasiswa Berprestasi Kabupaten Purwakarta (2004) dan Juara 2 Guru SD Berprestasi Tingkat Kabupaten Bekasi (2016). Rekam jejak panjang yang dimiliki Asim Supriadi memperlihatkan dedikasi yang konsisten, baik sebagai pendidik, peneliti, maupun pemimpin lembaga pendidikan dasar. Dengan kapasitas akademik, kepemimpinan, dan pengabdian yang luas, ia terus berkomitmen untuk memajukan pendidikan dasar dan membangun generasi bangsa yang unggul, berkarakter, serta siap menghadapi dinamika zaman.

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 doktoral (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.

Indah Perdana Sari, S.Pd., M.Pd., adalah salah satu Dosen di Program Studi S-1 Pendidikan Guru SD (PGSD) Universitas Alma Ata. Lahir di Yogyakarta pada tanggal 22 April 1990. Setelah selesai menyelesaikan pendidikan di jenjang pendidikan dasar dan menengah tahun 2008, kemudian melanjutkan studi di Program Studi S-1 Pendidikan Guru SD Fakultas Ilmu Pendidikan Universitas Negeri Yogyakarta, dan tamat pada tahun 2012. Pada tahun yang sama, lalu melanjutkan studi di Program Studi S-2 Pendidikan Dasar dan memperoleh gelar Magister Pendidikan (M.Pd.) pada tahun 2014. Sejak tahun 2016 sampai dengan sekarang, penulis berkarir menjadi Dosen pada Prodi S-1 PGSD Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan Universitas Alma Ata (UAA). Selama menjadi dosen tetap di prodi tersebut, penulis pernah meraih beberapa hibah penelitian baik yang diselenggarakan

oleh LLDikti Wilayah 5 Yogyakarta maupun yang diselenggarakan oleh Ditjen Diktiristek Kemendikbudristek Republik Indonesia. Selain itu, penulispun lolos menjadi Dosen Pembimbing Lapangan (DPL) Program Kampus Mengajar Angkatan 2 pada tahun 2021. Sedangkan mata kuliah yang diampu, antara lain: Konsep Dasar IPS, Pendidikan IPS Sekolah Dasar, Pembelajaran Tematik, Pendidikan Karakter, Problematika Pembelajaran Di Sekolah Dasar, Pendidikan Inklusi, Pengembangan Kurikulum, Penelitian Tindakan Kelas dan Perkembangan Peserta Didik.

Dyahsih Alin Sholihah, S.Pd., M.Pd. merupakan Lektor di bidang Pendidikan Matematika pada Program Studi S1 Pendidikan Matematika, Universitas Alma Ata. Menyelesaikan pendidikan sarjana di Program Studi Pendidikan Matematika, Universitas Negeri Yogyakarta, dan meraih gelar Sarjana Pendidikan (S.Pd.) pada tahun 2011. Pada tahun 2012, melanjutkan pendidikan pascasarjana di Program Studi S2 Pendidikan Matematika, Universitas Negeri Yogyakarta. Saat ini, masih menempuh studi doktoral (S3) di bidang Ilmu Pendidikan dengan konsentrasi Pendidikan Matematika di Program Pascasarjana, Universitas Negeri Yogyakarta.

Pengalaman mengajar dimulai pada tahun 2016, ketika diangkat sebagai dosen tetap di Program Studi S1 Pendidikan Matematika, Universitas Alma Ata. Selain mengajar, juga menjabat sebagai Kasubdit Monev Pembelajaran di Universitas Alma Ata sejak tahun 2023 hingga saat ini. Selain mengampu mata kuliah di Program Studi Pendidikan Matematika, juga mengajar di Program Studi Pendidikan Guru Sekolah Dasar (PGSD) di universitas yang sama. Mata kuliah yang pernah diajarkan di Program Studi Pendidikan Matematika antara lain Teori Bilangan, Kapita Selekta Matematika I dan II, Microteaching, Aljabar dan Trigonometri, Logika dan

Himpunan, Perencanaan Pembelajaran Matematika, Psikologi Belajar Matematika, Sejarah Matematika, Statistika Pendidikan, dan Statistika Nonparametrik. Di Program Studi PGSD, mengajar mata kuliah seperti Matematika Dasar, Pembelajaran Matematika SD Kelas Awal, dan Pembelajaran Matematika SD Kelas Lanjut.

Pengelolaan Kelas di Sekolah Dasar

Pengelolaan kelas yang efektif merupakan fondasi utama dalam menciptakan lingkungan belajar yang kondusif, inovatif, dan berorientasi pada pengembangan karakter siswa. Buku ini hadir sebagai referensi akademik yang membahas secara komprehensif strategi pengelolaan kelas di sekolah dasar, mencakup berbagai aspek mulai dari manajemen lingkungan belajar, ketatausahaan kelas, interaksi guru-siswa, hingga strategi pembelajaran berbasis teknologi dan diferensiasi. Dengan pendekatan berbasis student-centered learning, buku ini menyoroti pentingnya komunikasi yang efektif, disiplin positif, serta implementasi sekolah ramah anak guna memastikan setiap siswa merasa dihargai dan didukung dalam proses belajarnya. Lebih dari sekadar teori, buku ini menyajikan praktik terbaik, studi kasus, dan teknik aplikatif dalam mengelola kelas secara dinamis dan sistematis, termasuk bagaimana mengoptimalkan administrasi kelas, pengelolaan data siswa, serta pemanfaatan teknologi dalam dokumentasi pembelajaran. Guru akan menemukan berbagai metode inovatif dalam manajemen kelas, kepala sekolah akan memahami strategi kepemimpinan kelas yang transformatif, sementara orang tua dan komunitas akan diajak untuk berkontribusi dalam menciptakan lingkungan belajar yang lebih inklusif. Dengan membaca buku ini, para pendidik dapat membangun kelas yang tidak hanya efektif secara akademik, tetapi juga menjadi ruang inspiratif bagi tumbuh kembang siswa sebagai individu yang mandiri, berkarakter, dan berdaya saing.

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

ISBN 978-634-7361-64-6 (PDF)
9 786347 361646