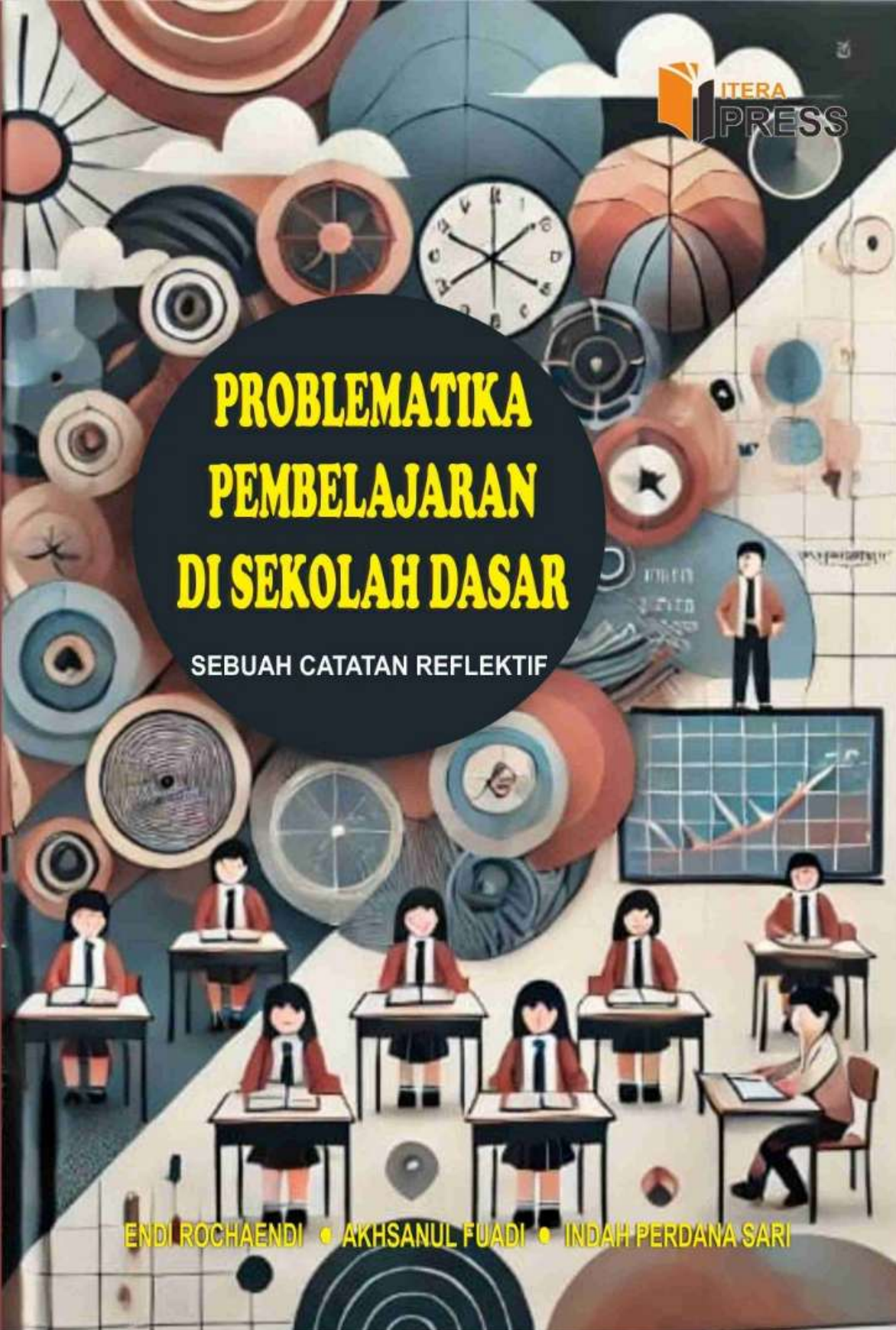

ITERA
PRESS
PROBLEMATIKA
PEMBELAJARAN
DI SEKOLAH DASAR
SEBUAH CATATAN REFLEKTIF
ENDI ROCHAENDI • AKHSANUL FUADI • INDAH PERDANA SARI

Endi Rochaendi - Akhsanul Fuadi - Indah Perdana Sari

PROBLEMATIKA
PEMBELAJARAN DI SEKOLAH DASAR:
Sebuah Catatan Reflektif

ITERA PRESS

PROBLEMATIKA
PEMBELAJARAN DI SEKOLAH DASAR:
Sebuah Catatan Reflektif

Endi Rochaendi
Akhsanul Fuadi
Indah Perdana Sari

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

PROBLEMATIKA
PEMBELAJARAN DI SEKOLAH DASAR:
Sebuah Catatan Reflektif

Endi Rochaendi
Akhsanul Fuadi
Indah Perdana Sari

ISBN
978-634-7013-34-7
624 Hal: 15,5 x 23 cm
Terbitan Pertama, Desember 2024

Editor:
Endi Rochaendi

Desain Sampul dan Tata Letak
Adhitama Ginongpratidina Noorrachman
Kharizmma Phratamma Noorfathwa

Penerbit
ITERA Press
Anggota IKAPI

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

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

KATA PENGANTAR

Puji dan syukur kita panjatkan kepada Tuhan Yang Maha Esa atas limpahan rahmat dan karunia-Nya sehingga buku yang berjudul **"Problematika Pembelajaran di Sekolah Dasar: Sebuah Catatan Reflektif"** ini dapat diselesaikan. Buku ini hadir untuk memberikan kontribusi akademis dalam kajian mendalam mengenai berbagai tantangan yang dihadapi dalam proses pembelajaran di sekolah dasar, serta menawarkan refleksi teoretis dan praktis dalam mengatasi kendala tersebut.

Pendidikan di tingkat dasar merupakan landasan fundamental dalam pembentukan karakter dan kemampuan kognitif anak. Di dalamnya, terdapat kompleksitas yang mencakup aspek pedagogis, manajerial, dan sosial yang sering kali memunculkan berbagai problematika. Di sisi lain, peningkatan kualitas pendidikan dasar sangat diperlukan untuk menjawab tuntutan perkembangan zaman dan kompleksitas dunia pendidikan yang semakin dinamis. Melalui pendekatan reflektif, buku ini mengajak para pembaca untuk mengidentifikasi, menganalisis, dan merumuskan solusi terhadap masalah yang muncul dalam proses pembelajaran di tingkat sekolah dasar.

Buku ini disusun berdasarkan hasil pengamatan, studi literatur, serta pengalaman praktis di lapangan. Setiap bab dalam buku ini menyajikan analisis yang mendalam mengenai aspek-aspek kunci dalam pembelajaran, seperti kualitas guru, manajemen kelas, penerapan kurikulum, hingga tantangan dalam pendidikan inklusif. Selain itu, buku ini juga memuat strategi dan solusi aplikatif yang dapat diimplementasikan dalam konteks sekolah dasar, baik di lingkungan dengan keterbatasan sumber daya maupun di sekolah yang sudah mapan.

Sebagai bagian dari ranah kajian pendidikan, buku ini diharapkan dapat menjadi referensi yang relevan bagi mahasiswa, akademisi, guru, dan praktisi pendidikan. Dengan penekanan pada pendekatan reflektif, pembaca diharapkan tidak hanya memahami problematika yang ada, tetapi juga mampu mengembangkan pendekatan kritis dan solusi inovatif yang berbasis pada kondisi aktual di lapangan.

Kami berharap, buku ini dapat memberikan manfaat bagi para pembaca, baik mahasiswa yang sedang mendalami ilmu pendidikan, para guru yang ingin meningkatkan kualitas pengajaran mereka, maupun pihak-pihak yang berkecimpung dalam pengembangan pendidikan di tingkat sekolah dasar. Semoga buku ini dapat menjadi sumbangsih yang berarti dalam upaya meningkatkan mutu pendidikan dasar di Indonesia.

Sebagai penutup, semoga buku ini dapat memberikan manfaat yang besar bagi dunia pendidikan dan menjadi salah satu referensi utama dalam upaya meningkatkan kualitas pembelajaran di sekolah dasar.

Yogyakarta, Desember 2024

Penulis

DAFTAR ISI

		Hal
Kata Pengantar		i
Daftar Isi		iii
Bab I. Pengantar Problematika Pembelajaran di Sekolah Dasar		1
A.	Pembelajaran di Sekolah Dasar	1
B.	Ruang Lingkup Pembelajaran di Sekolah Dasar	6
C.	Karakteristik Siswa Sekolah Dasar	10
D.	Implikasi Karakteristik Siswa Sekolah Dasar terhadap Proses Pembelajaran	21
E.	Problematika Pembelajaran dan Kompleksitas Tantangan Pendidikan di Indonesia	25
F.	Pengaruh Problematika Pembelajaran terhadap Kualitas Pendidikan di Indonesia	29
G.	Solusi untuk mengatasi Problematika Pembelajaran	31
H.	Ringkasan	33
	Daftar Pustaka	34
Bab II. Kualitas Guru dan Kompetensi Profesional dalam Pembelajaran		39
A.	Kompetensi Guru	39
B.	Tantangan yang dihadapi Guru	53
C.	Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru Sekolah Dasar: Suatu Kebutuhan Penting dalam Pendidikan Modern	72
D.	Evaluasi Kompetensi Guru dan Dampaknya pada Proses Pembelajaran	82
E.	Ringkasan	94
	Daftar Pustaka	95
Bab III. Implementasi Kurikulum di Sekolah Dasar		99
A.	Kurikulum Merdeka	99

B. Penyesuaian RPP dan Silabus sesuai kebutuhan Siswa 121
C. Tantangan dalam penerapan Kurikulum Merdeka 130
D. Studi Kasus penerapan Kurikulum Merdeka di Sekolah keterbatasan sarana 141
E. Ringkasan 144
Daftar Pustaka 145

Bab IV. Sarana dan Prasarana dalam Pembelajaran di Sekolah Dasar 149

A. Pengaruh sarana dan prasarana terhadap kualitas pembelajaran 149
B. Peran Pemerintah, Pemerintah Kabupaten/Kota dan Sekolah 156
C. Pemanfaatan sumber daya lokal dan Inovasi dalam mengatasi keterbatasan fasilitas 163
D. Contoh kasus sekolah dengan sarana terbatas dan bagaimana menghadapinya 169
E. Ringkasan 172
Daftar Pustaka 173

Bab V. Metode dan Strategi Pembelajaran yang Efektif 177

A. Metode Pembelajaran Aktif, Kolaboratif dan Berbasis Proyek 177
B. Strategi Pembelajaran Tematik dan Kontekstual di Sekolah Dasar 187
C. Tantangan dalam menerapkan metode baru di kelas yang heterogen 194
D. Evaluasi efektivitas Metode Aktif, Kolaboratif dan Berbasis Proyek serta Strategi Pembelajaran Tematik dan Kontekstual dalam meningkatkan keterlibatan siswa 201
E. Ringkasan 212
Daftar Pustaka 214

Bab VI. Manajemen Kelas di Sekolah Dasar 217

A. Prinsip-prinsip Manajemen Kelas yang Efektif 217
B. Teknik menangani masalah Disiplin di kelas 230
C. Menciptakan Lingkungan Belajar yang kondusif untuk siswa SD 240

D. Manajemen Waktu dan pengaturan Kegiatan Belajar 254
E. Ringkasan 270
Daftar Pustaka 271

Bab VII. Partisipasi dan Keterlibatan Siswa dalam Pembelajaran 277

A. Faktor yang mempengaruhi partisipasi dalam Proses Pembelajaran 277
B. Pengaruh Motivasi dan Keterlibatan Siswa terhadap Hasil Belajar 288
C. Teknik untuk Meningkatkan Keterlibatan Aktif Siswa 298
D. Peran Lingkungan Belajar dan Dukungan Psikologis dalam Meningkatkan Motivasi Siswa 313
E. Ringkasan 321
Daftar Pustaka 322

Bab VIII. Penilaian dan Evaluasi Hasil Belajar di Sekolah Dasar 327

A. Perbedaan Penilaian Formatif, Sumatif dan Autentik 327
B. Teknik-teknik Penilaian yang relevan untuk Siswa Sekolah Dasar 341
C. Tantangan dalam melakukan Penilaian yang adil dan akurat 353
D. Peran Evaluasi dalam memperbaiki dan merencanakan Pembelajaran ke depan 366
E. Ringkasan 368
Daftar Pustaka 370

Bab IX. Kesulitan Belajar dan Program Remedial di Sekolah Dasar 375

A. Identifikasi Kesulitan Belajar yang sering dihadapi Siswa SD 375
B. Penanganan Siswa dengan Kesulitan Belajar 386
C. Merancang Program Remedial yang sesuai dengan kebutuhan individu siswa 408
D. Evaluasi Efektivitas Program Remedial 419
E. Ringkasan 426
Daftar Pustaka 427

Bab X. Pendidikan Inklusi dan Siswa dengan Kebutuhan Khusus 433

A. Prinsip Dasar Pendidikan Inklusi di Sekolah Dasar 433
B. Strategi menangani Siswa dengan Kebutuhan Khusus dalam kelas Inklusi 447
C. Kolaborasi dengan Orang Tua dan Ahli Pendidikan Khusus 460
D. Tantangan dan Peluang dalam pelaksanaan Pendidikan Inklusi 470
E. Ringkasan 475
Daftar Pustaka 476

Bab XI. Peran Orang Tua dalam Mendukung Pembelajaran di Rumah dan di Sekolah 479

A. Pentingnya keterlibatan Orang Tua dalam Proses Belajar Anak 479
B. Kolaborasi antara Sekolah dan Rumah dalam mendukung Pembelajaran 484
C. Program Pembelajaran Berbasis Rumah 491
D. Mengatasi hambatan komunikasi antara Guru dan Orang Tua 497
E. Ringkasan 509
Daftar Pustaka 510

Bab XII. Kebijakan Pendidikan dan Tantangan Masa Depan dalam Pembelajaran di Sekolah Dasar 511

A. Kebijakan pendidikan pemerintah yang mempengaruhi Pembelajaran di Sekolah Dasar 511
B. Pembentukan Profil Pelajar Pancasila dan implementasi Kurikulum Merdeka 514
C. Tantangan masa depan seperti Digitalisasi, Globalisasi dan Pendidikan Berbasis Teknologi 536
D. Solusi jangka Panjang untuk meningkatkan Kualitas Pendidikan di Indonesia 545
E. Ringkasan 562
Daftar Pustaka 563

Problematika Pengelolaan Pendidikan 567

Catatan Pinggir Problematika Pembelajaran 593

Glossarium 625
Indeks 631
Riwayat Hidup Penulis 635

BAB I

PENGANTAR PROBLEMATIKA PEMBELAJARAN DI SEKOLAH DASAR

A. Pembelajaran di Sekolah Dasar: Pengembangan Potensi Peserta Didik Secara Komprehensif

Pembelajaran di sekolah dasar adalah salah satu tahap krusial dalam sistem pendidikan yang bertujuan untuk mengembangkan potensi siswa secara menyeluruh. Pada tingkat ini, pendidikan tidak hanya mengutamakan aspek akademis, tetapi juga berperan dalam membentuk keterampilan sosial, emosional, dan moral yang diperlukan siswa dalam kehidupan sehari-hari dan jenjang pendidikan selanjutnya. Berdasarkan Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, pendidikan dasar menjadi fondasi penting bagi perkembangan individu secara utuh, termasuk kecerdasan intelektual, emosional, dan spiritual (Mulyasa, 2014). Oleh karena itu, pembelajaran di sekolah dasar harus dirancang untuk mencakup aspek kognitif, afektif, dan psikomotor.

Secara teori, pendidikan di tingkat sekolah dasar bertujuan untuk memberikan fondasi pengetahuan, keterampilan, dan sikap yang akan mendukung perkembangan siswa di jenjang pendidikan yang lebih lanjut. Menurut Piaget (2003), siswa pada usia sekolah dasar berada dalam tahap operasional konkret, di mana mereka mulai mampu berpikir logis tetapi masih memerlukan objek konkret untuk memahami konsep abstrak. Hal ini berarti pembelajaran di sekolah dasar harus berbasis pada pengalaman nyata dan kontekstual agar siswa dapat memproses informasi dengan lebih baik. Selain itu, pendekatan pembelajaran yang mengutamakan interaksi dan kolaborasi sangat dianjurkan, mengingat anak-anak pada usia ini juga berkembang secara sosial dan membutuhkan interaksi yang positif dengan lingkungan sekitarnya (Slavin, 2014).

Di dalam konteks pendidikan formal, pembelajaran di sekolah dasar mencakup interaksi yang dinamis antara guru, siswa, bahan ajar, serta lingkungan pembelajaran. Guru berperan sebagai fasilitator yang tidak hanya menyampaikan materi, tetapi juga melaksanakan bimbingan siswa untuk mendapatkan pemahaman serta menerapkan pengetahuan yang diperoleh dalam kehidupan sehari-hari. Sebagaimana dikemukakan oleh Vygotsky (1978), pembelajaran merupakan hasil dari interaksi sosial yang melibatkan guru, teman sebaya, dan lingkungan sekitar. Guru diharapkan mampu memanfaatkan berbagai metode pengajaran, termasuk pendekatan tematik dan integratif, yang mengaitkan beberapa mata pelajaran dalam satu tema untuk memberikan pembelajaran yang lebih holistik dan relevan dengan kehidupan siswa (Hamalik, 2008). Hal ini selaras dengan pendekatan Kurikulum Merdeka yang menekankan pada pembelajaran berbasis proyek dan pengembangan karakter siswa (Kemendikbud, 2022).

Lebih lanjut, keberhasilan pembelajaran di sekolah dasar juga sangat bergantung pada lingkungan pembelajaran yang mendukung. Lingkungan yang mendukung dapat menghasilkan suasana belajar yang menyenangkan dan mendorong partisipasi aktif siswa. Menurut teori behaviorisme, lingkungan yang positif akan mempengaruhi perilaku siswa dalam belajar, dan penguatan perilaku positif dapat meningkatkan motivasi belajar (Skinner, 1974). Di sekolah dasar, hal ini dapat diterapkan melalui pengelolaan kelas yang baik, penggunaan media pembelajaran yang kreatif, serta penerapan disiplin positif yang menghargai usaha dan partisipasi siswa.

Pembelajaran di sekolah dasar juga mencakup berbagai pendekatan dan strategi untuk mencapai tujuan-tujuan pendidikan yang telah ditetapkan dalam kurikulum. Kurikulum pada jenjang ini harus dirancang secara fleksibel agar dapat disesuaikan dengan kebutuhan dan karakteristik siswa yang beragam. Pendekatan tematik terpadu yang digunakan dalam kurikulum pendidikan dasar di Indonesia memungkinkan guru untuk mengintegrasikan

beberapa mata pelajaran dalam satu tema, sehingga siswa dapat melihat keterkaitan antar konsep dan lebih mudah mengaplikasikan pengetahuan yang mereka peroleh dalam kehidupan sehari-hari (Sutjipto, 2021). Di sisi lain, penerapan evaluasi yang komprehensif, baik evaluasi formatif maupun sumatif, sangat penting untuk mengukur kemajuan siswa secara menyeluruh, tidak hanya dari segi akademis, tetapi juga dari aspek sosial dan emosional (Arikunto, 2012).

Dalam menghadapi tantangan global yang semakin kompleks, pendidikan dasar memiliki peran strategis dalam mempersiapkan generasi muda untuk beradaptasi dengan dunia yang terus berubah. Salah satu pendekatan yang diakui secara luas untuk menjawab tuntutan abad ke-21 adalah pengembangan keterampilan 4C yang mencakup berpikir kritis, komunikasi, kolaborasi, dan kreativitas (Trilling & Fadel, 2009). Keempat keterampilan ini bukan hanya penting untuk kesuksesan akademik, tetapi juga merupakan dasar bagi kemampuan siswa untuk berpartisipasi secara efektif dalam masyarakat modern yang ditandai oleh perkembangan teknologi, globalisasi, dan perubahan sosial yang cepat.

Keterampilan berpikir kritis mencakup kemampuan untuk menganalisis informasi, mengevaluasi argumen, serta membuat keputusan yang tepat berdasarkan bukti dan logika. Di tingkat sekolah dasar, kemampuan ini dapat dikembangkan melalui pendekatan pembelajaran berbasis masalah (*problem-based learning*), di mana siswa dihadapkan pada masalah nyata yang harus mereka pecahkan melalui eksplorasi dan pemikiran kritis (Savery & Duffy, 1995). Misalnya, dalam pembelajaran sains, guru dapat memberikan skenario terkait masalah lingkungan yang mendorong siswa untuk menemukan solusi berdasarkan pengetahuan ilmiah yang mereka pelajari. Dengan cara ini, siswa tidak hanya menghafal konsep-konsep sains, tetapi juga belajar menerapkan konsep tersebut dalam konteks kehidupan nyata.

Selanjutnya, keterampilan komunikasi sangat penting dalam dunia yang semakin terhubung. Kemampuan untuk menyampaikan ide dengan jelas, baik secara lisan maupun tulisan, adalah elemen kunci dalam pembelajaran abad ke-21. Komunikasi di sekolah dasar dapat dikembangkan melalui pendekatan berbasis proyek (*project-based learning*), di mana siswa bekerja dalam kelompok untuk menyelesaikan sebuah proyek dan kemudian mempresentasikan hasilnya kepada kelas. Kegiatan ini tidak hanya melatih kemampuan mereka dalam menyampaikan ide, tetapi juga melibatkan aspek kolaborasi yang penting, di mana siswa harus bekerja sama, berbagi tanggung jawab, dan mendengarkan pendapat orang lain (Barron & Darling-Hammond, 2008).

Keterampilan kolaborasi merupakan elemen esensial lainnya yang diperlukan dalam dunia kerja modern, di mana kerja tim dan interaksi lintas budaya menjadi sangat umum. Di sekolah dasar, kolaborasi dapat dipupuk melalui kegiatan kelompok yang memerlukan kerja sama antara siswa untuk mencapai tujuan bersama. Melalui aktivitas seperti permainan kelompok, eksperimen bersama, atau diskusi kelompok, siswa belajar berinteraksi dengan orang lain, menghargai perbedaan pandangan, dan bekerja bersama secara kolektif untuk mencapai tujuan yang diharapkan (Johnson & Johnson, 1999). Kolaborasi juga sangat penting dalam pembelajaran berbasis teknologi, di mana siswa dapat berkolaborasi secara virtual dengan siswa dari sekolah lain atau bahkan dari negara lain, memberikan pengalaman yang lebih mendalam tentang pentingnya kerja sama dalam konteks global (Vrasidas & Glass, 2004).

Di sisi lain, kreativitas menjadi semakin dihargai dalam dunia yang ditandai dengan inovasi yang cepat dan solusi yang tidak konvensional terhadap masalah yang kompleks. Pembelajaran di sekolah dasar perlu menyediakan kesempatan bagi siswa untuk berpikir kreatif dan menghasilkan ide-ide baru. Salah satu metode yang dapat mendukung kreativitas adalah pembelajaran berbasis proyek, di mana siswa diberi kebebasan untuk menemukan solusi

mereka sendiri dalam menyelesaikan sebuah proyek, baik itu dalam bentuk karya seni, proyek sains, maupun proyek teknologi. Guru dapat memainkan peran sebagai fasilitator yang memberikan arahan, tetapi memberikan kebebasan bagi siswa untuk mengeksplorasi ide-ide mereka sendiri dan membuat keputusan kreatif (Craft, 2005).

Di era digital, penggunaan teknologi pendidikan menjadi aspek penting dalam mengembangkan keterampilan abad ke-21 di sekolah dasar. Teknologi dapat mendukung pembelajaran yang lebih interaktif dan menarik, memungkinkan siswa mengakses informasi dengan cepat serta berkolaborasi dengan teman sekelas maupun siswa dari berbagai penjuru dunia. Menurut Fullan dan Langworthy (2014), teknologi dapat menjadi penggerak utama untuk inovasi pendidikan jika digunakan dengan tepat. Teknologi seperti alat simulasi, perangkat lunak pendidikan, atau platform pembelajaran daring dapat memberikan pengalaman belajar yang mendalam dan relevan dengan dunia nyata. Sebagai contoh, penggunaan aplikasi yang memungkinkan siswa untuk membuat presentasi digital atau video proyek mereka memungkinkan kreativitas berkembang, sekaligus meningkatkan keterampilan teknis yang penting di abad ke-21 (Robinson, 2010).

Namun, penerapan inovasi ini di sekolah dasar memerlukan dukungan yang memadai dari berbagai pihak. Guru perlu memiliki keterampilan dan pemahaman yang memadai untuk menggunakan teknologi pendidikan serta menerapkan metode pembelajaran yang inovatif. Selain itu, sekolah perlu menyediakan infrastruktur yang memungkinkan penggunaan teknologi secara efektif. Tanpa dukungan tersebut, upaya untuk mempersiapkan siswa menghadapi tantangan abad ke-21 melalui pengembangan keterampilan 4C akan sulit terwujud. (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Secara keseluruhan, pengembangan keterampilan abad ke-21 di sekolah dasar tidak hanya membutuhkan perubahan dalam

metode pembelajaran, tetapi juga pergeseran paradigma dalam cara kita melihat peran pendidikan dasar. Pembelajaran yang berfokus pada pengembangan keterampilan 4C (berpikir kritis, komunikasi, kolaborasi, dan kreativitas) sangat penting untuk mempersiapkan siswa menjadi warga dunia yang kompeten, inovatif, dan siap menghadapi tantangan global. Oleh sebab itu, inovasi dalam pembelajaran, seperti penggunaan teknologi, pembelajaran berbasis proyek, dan pembelajaran berbasis masalah, harus terus dikembangkan agar tetap sesuai dengan tuntutan zaman.

B. Ruang Lingkup Pembelajaran di Sekolah Dasar: Pendekatan Holistik dalam Pengembangan Potensi Peserta Didik

Pembelajaran di Sekolah Dasar merupakan fondasi utama dalam sistem pendidikan yang bertujuan untuk mendukung pengembangan potensi siswa secara holistik. Berdasarkan Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, pendidikan dasar bertujuan untuk mengembangkan kemampuan intelektual, spiritual, sosial, dan fisik siswa sebagai persiapan untuk melanjutkan pendidikan ke jenjang lebih tinggi (Mulyasa, 2014). Oleh karena itu, pembelajaran di Sekolah Dasar harus mencakup semua aspek perkembangan anak, seperti kognitif, afektif, psikomotor, sosial, dan emosional, yang terintegrasi dalam proses pembelajaran.

1. Aspek Kognitif dalam Pembelajaran di Sekolah Dasar

Secara kognitif, pembelajaran di Sekolah Dasar berfokus pada pengembangan kemampuan berpikir logis, analitis, serta keterampilan dasar dalam membaca, menulis, dan berhitung. Teori perkembangan kognitif yang dikemukakan oleh Piaget (2003) menunjukkan bahwa anak-anak usia Sekolah Dasar berada pada tahap operasional konkret, di mana mereka mampu berpikir logis, namun masih membutuhkan bantuan objek konkret untuk memahami konsep-konsep abstrak. Oleh karena itu, pendekatan

pembelajaran berbasis pengalaman, proyek, dan eksperimen sangat penting dalam memfasilitasi pemahaman siswa pada tahap ini. Mata pelajaran seperti matematika, sains, bahasa Indonesia, dan ilmu pengetahuan sosial, masing-masing berfungsi untuk memperkuat keterampilan berpikir kritis dan analitis siswa, serta membantu mereka memahami dunia di sekitar mereka (Hamalik, 2008).

Di samping itu, pendekatan tematik yang digunakan dalam kurikulum sekolah dasar, terutama dalam Kurikulum Merdeka, memungkinkan siswa untuk memahami keterkaitan antar konsep dari berbagai disiplin ilmu. Pendekatan ini mengintegrasikan beberapa mata pelajaran ke dalam satu tema yang relevan dengan kehidupan siswa, sehingga memungkinkan mereka untuk memahami materi pelajaran dalam konteks yang lebih nyata (Kemendikbud, 2022). Dalam pendekatan ini, guru berperan sebagai fasilitator yang membantu siswa mengaitkan pengetahuan baru dengan pengalaman sebelumnya, sehingga proses belajar menjadi lebih bermakna dan mendalam.

2. Aspek Afektif: Pendidikan Karakter dan Moralitas

Selain aspek kognitif, ruang lingkup pembelajaran di Sekolah Dasar juga mencakup pengembangan aspek afektif yang berfokus pada pendidikan karakter, moralitas, dan sikap. Pendidikan karakter di tingkat dasar sangat penting untuk membentuk nilai-nilai fundamental seperti kejujuran, tanggung jawab, kerja keras, dan gotong royong. Menurut Lickona (1991), pendidikan karakter yang diajarkan sejak dini memiliki pengaruh jangka panjang dalam membentuk kepribadian dan perilaku peserta didik. Di sekolah dasar, pendidikan karakter tidak hanya diajarkan melalui pelajaran moral atau kewarganegaraan, tetapi juga melalui berbagai aktivitas sehari-hari seperti kegiatan ekstrakurikuler, interaksi sosial di kelas, dan keteladanan dari guru. Guru berperan sebagai role model yang mengajarkan nilai-nilai moral melalui tindakan dan interaksi mereka dengan siswa.

Selain itu, pendidikan karakter di sekolah dasar juga harus disertai dengan penanaman nilai-nilai kebangsaan dan budaya lokal, yang penting dalam membangun identitas siswa sebagai individu dan anggota masyarakat yang bertanggung jawab. Dengan mengintegrasikan nilai-nilai moral dalam pembelajaran akademik, siswa diharapkan tidak hanya menjadi individu yang cerdas secara intelektual, tetapi juga memiliki integritas dan moralitas yang kokoh (Suyanto, 2013).

3. Aspek Psikomotor: Pengembangan Keterampilan Fisik

Aspek psikomotor dalam pembelajaran di Sekolah Dasar melibatkan pengembangan keterampilan motorik halus dan kasar. Aktivitas fisik seperti olahraga, seni, dan keterampilan tangan menjadi bagian integral dalam kurikulum di tingkat dasar. Mata pelajaran seperti pendidikan jasmani, seni rupa, dan keterampilan membantu siswa mengembangkan keterampilan koordinasi fisik, ketangkasan, serta kreativitas mereka (Arends, 2012). Selain manfaat fisik, kegiatan-kegiatan ini juga memiliki dimensi sosial dan emosional, karena melalui aktivitas fisik dan seni, siswa dapat mengekspresikan diri, bekerja sama dengan teman sebaya, dan belajar mengelola emosi serta interaksi sosial. Schmidt dan Lee (2011) mengemukakan bahwa keterampilan fisik yang diajarkan pada usia sekolah dasar akan memberikan dasar yang kuat bagi anak untuk berpartisipasi dalam aktivitas fisik yang lebih kompleks di masa depan, serta membentuk gaya hidup yang sehat.

3.1. Pengembangan Keterampilan Sosial dan Emosional

Selain pengembangan kognitif, afektif, dan psikomotor, ruang lingkup pembelajaran di sekolah dasar juga mencakup pengembangan keterampilan sosial dan emosional. Keterampilan sosial seperti kemampuan berinteraksi dengan orang lain, bekerja sama dalam kelompok, dan mengelola konflik adalah elemen penting yang harus diajarkan sejak dini. Menurut Slavin (2014), pembelajaran kooperatif adalah salah satu metode yang efektif

untuk mengembangkan keterampilan sosial siswa. Dalam pembelajaran kooperatif, siswa bekerja dalam kelompok untuk mencapai tujuan bersama, di mana mereka belajar untuk menghargai perbedaan pendapat, bekerja secara kolaboratif, dan berbagi tanggung jawab. Proses ini tidak hanya mendukung siswa dalam aspek akademik, tetapi juga mengasah empati dan pemahaman terhadap orang lain, yang merupakan bagian dari kecerdasan emosional (Johnson & Johnson, 1999).

3.2. Inovasi dalam Metode Pengajaran dan Teknologi Pendidikan

Ruang lingkup pembelajaran di Sekolah Dasar juga mencakup inovasi dalam metode pengajaran dan integrasi teknologi pendidikan. Menurut Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010), teknologi pendidikan semakin menjadi bagian yang penting dalam proses pembelajaran, terutama di abad ke-21. Penggunaan alat-alat teknologi seperti komputer, tablet, dan aplikasi pendidikan memungkinkan siswa belajar dengan cara yang lebih interaktif dan menyenangkan. Selain itu, teknologi pendidikan juga membantu guru dalam memfasilitasi diferensiasi pembelajaran, di mana materi pelajaran dapat disesuaikan dengan kebutuhan individu siswa. Teknologi memungkinkan guru untuk memberikan penilaian yang lebih dinamis, umpan balik yang cepat, serta akses yang lebih luas terhadap sumber belajar yang berkualitas.

Penggunaan teknologi dalam pembelajaran di sekolah dasar tidak hanya berperan sebagai alat pendukung, tetapi juga sebagai media yang memungkinkan siswa untuk mengasah keterampilan abad ke-21 seperti berpikir kritis, kreativitas, komunikasi, dan kolaborasi (Trilling & Fadel, 2009). Oleh karena itu, teknologi dapat berkontribusi dalam menciptakan lingkungan belajar yang lebih inklusif dan responsif terhadap perubahan zaman.

Dengan demikian, pembelajaran di Sekolah Dasar tidak hanya fokus pada pengembangan aspek kognitif, tetapi juga mencakup aspek afektif, psikomotor, sosial, dan emosional. Melalui

pendekatan yang holistik dan inovatif, Sekolah Dasar memiliki peran penting dalam membentuk karakter serta mengembangkan potensi siswa, sehingga mereka siap menghadapi tantangan akademis dan sosial di masa mendatang. Pendidikan yang komprehensif di tingkat ini memungkinkan siswa tumbuh menjadi individu yang seimbang, cerdas, berkarakter, dan mampu memberikan kontribusi positif kepada masyarakat.

C. Karakteristik Siswa Sekolah Dasar: Aspek Perkembangan dan Implikasinya dalam Pembelajaran

Siswa sekolah dasar (SD) berada pada fase perkembangan yang krusial dalam pembentukan intelektual, sosial, emosional, dan fisik. Pada usia ini, umumnya antara 6 hingga 12 tahun, anak-anak mengalami perkembangan yang pesat dalam berbagai aspek, yang mempengaruhi cara mereka belajar, berinteraksi, dan beradaptasi dengan lingkungan sekitar. Pemahaman tentang karakteristik siswa sekolah dasar sangat penting bagi guru dan pendidik dalam merancang strategi pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan mereka. Seperti yang dikemukakan oleh Santrock (2010), pada tahap ini, anak-anak memasuki fase operasional konkret dalam teori perkembangan kognitif Piaget, di mana mereka mulai mampu berpikir logis, tetapi masih memerlukan bantuan objek konkret untuk memahami konsep abstrak.

1. Karakteristik Kognitif Siswa Sekolah Dasar: Tahap Operasional Konkret dan Implikasinya dalam Pembelajaran

Karakteristik kognitif siswa sekolah dasar dapat dijelaskan melalui kerangka teori perkembangan kognitif yang dikemukakan oleh Piaget (2003). Menurut Piaget, anak-anak pada usia sekolah dasar (sekitar 7 hingga 11 tahun) berada pada tahap operasional konkret, di mana mereka mulai menunjukkan kemampuan berpikir logis, tetapi masih sangat terikat pada pengalaman konkret. Pada tahap ini, anak-anak mulai memahami konsep-konsep dasar seperti

hubungan sebab-akibat**,** klasifikasi objek, dan urutan (seriasi), serta mulai mampu berpikir sistematis dalam memecahkan masalah yang melibatkan benda atau situasi nyata. Namun, kemampuan berpikir abstrak, hipotetis, atau spekulatif belum berkembang sepenuhnya, sehingga mereka lebih cenderung mengandalkan representasi visual atau konkret dalam belajar (Santrock, 2010).

Dalam proses pembelajaran di sekolah dasar, guru perlu memahami keterbatasan siswa pada tahap ini dalam hal berpikir abstrak. Misalnya, dalam pelajaran matematika, siswa mungkin dapat memahami operasi dasar seperti penjumlahan, pengurangan, perkalian, dan pembagian ketika dijelaskan dengan bantuan objek konkret seperti kelereng atau balok. Manipulatif matematika—alat bantu konkret yang dapat disentuh dan dipindahkan oleh siswa—sangat efektif untuk membantu mereka memahami konsep angka dan operasi matematika. Melalui penggunaan manipulatif, siswa dapat melihat dan memanipulasi objek fisik, yang membantu mereka membangun dasar-dasar logika matematis. Sebaliknya, ketika siswa dihadapkan dengan masalah matematika yang bersifat abstrak atau tanpa bantuan visual, mereka mungkin akan kesulitan memahami konsep tersebut (Hamalik, 2008).

Selain itu, pada tahap ini, anak-anak mulai menunjukkan kemampuan untuk mengklasifikasi objek atau ide berdasarkan karakteristik tertentu, serta mulai dapat mengerti konservasi—yaitu, pemahaman bahwa kuantitas tertentu tetap sama meskipun bentuk atau penampilan objek berubah. Misalnya, anak-anak pada tahap operasional konkret mampu memahami bahwa jumlah air yang sama dalam gelas tinggi dan gelas lebar tidak berubah meskipun penampilan air di dalamnya berbeda. Hal ini menunjukkan bahwa mereka telah mampu mengatasi keterbatasan pada tahap perkembangan sebelumnya, di mana persepsi mereka lebih didasarkan pada penampilan visual (Piaget, 2003).

1.1. Perkembangan Memori dan Pemrosesan Informasi pada Siswa Sekolah Dasar

Selain kemampuan berpikir logis, perkembangan kognitif siswa sekolah dasar juga ditandai dengan peningkatan kemampuan memori dan pemrosesan informasi. Pada usia ini, anak-anak mulai mampu mengingat dan mengorganisasikan informasi dengan lebih efektif dibandingkan dengan tahap sebelumnya. Mereka juga mulai menggunakan strategi-strategi kognitif, seperti pengulangan (*rehearsal*) dan organisasi, untuk membantu mereka memahami dan menyimpan informasi dalam jangka panjang. Namun, mereka mungkin masih memerlukan bimbingan dalam menerapkan strategi belajar yang lebih kompleks, seperti pemetaan konsep**,** chunking, atau teknik pemecahan masalah yang melibatkan pemikiran kritis (Slavin, 2014).

Kemampuan memori jangka pendek, atau working memory, mengalami peningkatan selama masa sekolah dasar. Menurut teori pemrosesan informasi, working memory memiliki peran penting dalam proses pembelajaran, karena berfungsi sebagai tempat sementara untuk menyimpan dan mengolah informasi yang diperlukan dalam tugas-tugas kognitif, seperti menyelesaikan soal matematika atau memahami teks bacaan (Baddeley, 2012). Pada tahap ini, siswa mulai lebih mampu mengatur informasi yang kompleks dan mengaitkan informasi baru dengan pengetahuan yang telah mereka miliki. Namun, *working memory* siswa sekolah dasar masih terbatas, sehingga mereka mungkin mengalami kesulitan dalam menyelesaikan tugas yang memerlukan simultanitas antara banyak informasi atau langkah-langkah yang rumit.

Guru berperan penting dalam membantu siswa sekolah dasar mengembangkan strategi belajar yang lebih efektif. Penggunaan teknik seperti pemetaan konsep (*concept mapping*) dapat membantu siswa mengorganisasikan informasi dengan lebih baik dan melihat hubungan antara konsep-konsep yang berbeda. Selain

itu, guru perlu mengajarkan keterampilan metakognitif, yaitu kemampuan siswa untuk menyadari dan mengendalikan proses belajar mereka sendiri. Hal ini memungkinkan siswa untuk memantau pemahaman mereka dan memilih strategi yang paling efektif dalam menyelesaikan tugas-tugas belajar (Schraw & Moshman, 1995).

1.2. Implikasi Karakteristik Kognitif terhadap Pembelajaran di Kelas

Karakteristik kognitif siswa sekolah dasar memiliki implikasi penting terhadap strategi pembelajaran yang digunakan oleh guru. Karena siswa masih sangat bergantung pada pengalaman konkret dan objek fisik, guru harus menggunakan pendekatan pembelajaran berbasis pengalaman dan proyek yang memungkinkan siswa belajar melalui praktik langsung. Misalnya, dalam pembelajaran sains, siswa dapat melakukan eksperimen sederhana di laboratorium atau lingkungan sekolah yang memungkinkan mereka memahami konsep-konsep ilmiah melalui observasi dan manipulasi objek nyata (Hamalik, 2008). Pembelajaran berbasis proyek juga dapat membantu siswa mengembangkan keterampilan berpikir kritis dan pemecahan masalah, karena mereka didorong untuk menerapkan pengetahuan yang telah mereka pelajari dalam situasi nyata.

Selain itu, pembelajaran kooperatif sangat efektif untuk siswa sekolah dasar karena mereka juga sedang mengembangkan keterampilan sosial dan bekerja sama dalam kelompok. Dalam pembelajaran kooperatif, siswa diajak bekerja dalam kelompok untuk menyelesaikan masalah atau proyek secara bersama-sama, yang tidak hanya membantu mereka memahami materi lebih mendalam, tetapi juga mengembangkan keterampilan komunikasi dan kolaborasi (Johnson & Johnson, 1999). Pendekatan ini sesuai dengan perkembangan kognitif mereka, yang membutuhkan interaksi sosial sebagai sarana untuk belajar dan berbagi informasi.

Pemahaman tentang karakteristik kognitif siswa sekolah dasar sangat penting bagi guru dalam merancang pembelajaran

yang efektif dan sesuai dengan tahap perkembangan siswa. Dengan menggunakan metode dan strategi yang tepat, seperti pembelajaran berbasis pengalaman, manipulatif, serta pembelajaran kooperatif, guru dapat membantu siswa mengoptimalkan potensi kognitif mereka, serta mempersiapkan mereka untuk berpikir lebih abstrak dan kritis di jenjang pendidikan berikutnya.

2. Karakteristik Emosional dan Sosial Siswa Sekolah Dasar: Perkembangan Kompetensi dan Interaksi Sosial

Pada usia sekolah dasar, anak-anak mengalami perkembangan yang signifikan dalam hal emosional dan sosial. Dari segi emosional, mereka mulai menunjukkan kemampuan yang lebih baik dalam mengenali, memahami, dan mengelola emosi mereka sendiri. Seperti yang dikemukakan oleh Erikson (1950), anak-anak pada tahap ini berada dalam fase perkembangan "*industry versus inferiority*"**.** Pada fase ini, anak-anak mulai menunjukkan kebutuhan yang lebih besar untuk mencapai sesuatu yang bernilai, baik di lingkungan sekolah maupun dalam kehidupan sehari-hari. Keberhasilan dalam menyelesaikan tugas-tugas akademik, keterampilan sosial, serta aktivitas lainnya memberikan mereka rasa kompetensi dan percaya diri. Namun, kegagalan yang berulang tanpa adanya dukungan yang tepat dapat menyebabkan perasaan rendah diri dan ketidakpercayaan pada kemampuan diri (Erikson, 1950).

Dalam konteks akademik, siswa sekolah dasar cenderung mulai menunjukkan motivasi untuk menyelesaikan tugas-tugas yang diberikan oleh guru dan memperoleh penghargaan atas pencapaian mereka. Pengakuan yang diberikan oleh guru, teman sebaya, dan orang tua berperan penting dalam membentuk rasa kompetensi mereka. Studi oleh Eccles dan Wigfield (2002) menyoroti pentingnya penghargaan eksternal dan dukungan dari lingkungan dalam membentuk motivasi akademik siswa di usia ini. Jika mereka merasa didukung dan diakui, siswa cenderung

memiliki sikap positif terhadap sekolah dan menunjukkan prestasi yang lebih baik. Sebaliknya, kegagalan yang tidak diatasi dengan dukungan yang memadai dapat menyebabkan anak merasa tidak kompeten, sehingga menghambat perkembangan emosional dan sosial mereka.

2.1. Perkembangan Emosional dan Pengelolaan Emosi

Kemampuan untuk mengelola emosi merupakan salah satu ciri penting yang berkembang selama masa sekolah dasar. Pada tahap ini, anak-anak mulai memahami bahwa emosi dapat diatur dan diekspresikan dengan cara yang sesuai dengan norma sosial. Mereka juga mulai mampu mengidentifikasi emosi orang lain dan menunjukkan empati, sebuah kemampuan penting yang diperlukan dalam hubungan sosial (Denham, 2006). Guru dan orang tua memiliki peran penting dalam membantu anak-anak mengembangkan keterampilan pengelolaan emosi ini. Melalui dukungan emosional yang konsisten, anak-anak dapat belajar bagaimana menenangkan diri ketika marah, mengatasi kekecewaan, dan mengekspresikan emosi positif secara tepat (Berk, 2013).

Pentingnya pengelolaan emosi pada siswa sekolah dasar juga terlihat dalam konteks pembelajaran. Misalnya, anak-anak yang mampu mengelola emosi negatif seperti frustrasi atau rasa tidak puas lebih cenderung untuk gigih dalam menyelesaikan tugas yang sulit. Sebaliknya, anak-anak yang kesulitan dalam mengendalikan emosi mereka mungkin akan lebih mudah menyerah ketika dihadapkan pada tantangan (Gross, 2002). Oleh karena itu, pengembangan keterampilan emosional ini tidak hanya mempengaruhi hubungan sosial, tetapi juga berkontribusi pada keberhasilan akademik siswa.

2.2. Perkembangan Sosial dan Interaksi Teman Sebaya

Perkembangan sosial juga menjadi aspek penting dalam kehidupan siswa sekolah dasar. Pada tahap ini, anak-anak mulai

membentuk hubungan sosial yang lebih kompleks dengan teman sebaya. Mereka mulai memahami pentingnya persahabatan, bekerja sama dalam kelompok, dan berkomunikasi dengan orang lain. Menurut teori sosiokultural Vygotsky (1978), interaksi sosial memainkan peran kunci dalam perkembangan kognitif dan emosional siswa. Melalui interaksi dengan teman sebaya, siswa belajar untuk berbagi, bekerja sama, menyelesaikan konflik, dan memahami perspektif orang lain. Aktivitas sosial seperti permainan kelompok, diskusi dalam kelompok belajar, dan proyek bersama memberikan kesempatan bagi anak-anak untuk mengembangkan keterampilan sosial mereka.

Kelompok teman sebaya menjadi sumber dukungan sosial yang sangat penting di usia sekolah dasar. Menurut Rubin, Bukowski, dan Parker (2006), hubungan dengan teman sebaya membantu anak-anak mengembangkan identitas diri mereka serta memahami norma dan aturan sosial. Persahabatan di usia ini juga berfungsi sebagai dasar bagi keterampilan interpersonal yang lebih lanjut, seperti kemampuan untuk menyelesaikan masalah sosial, mengelola konflik, dan membangun hubungan yang saling menghargai. Oleh karena itu, guru perlu merancang pembelajaran yang mendukung interaksi sosial yang sehat, seperti pembelajaran kooperatif dan pembelajaran berbasis proyek, yang memungkinkan siswa bekerja bersama dan belajar dari satu sama lain (Johnson & Johnson, 1999).

Selain itu, perkembangan sosial siswa di sekolah dasar juga terkait dengan pembentukan konsep diri dan harga diri. Interaksi yang positif dengan teman sebaya dan guru dapat memperkuat konsep diri yang positif, sementara interaksi yang penuh konflik atau pengabaian dapat mempengaruhi harga diri anak secara negatif. Penelitian menunjukkan bahwa hubungan sosial yang sehat dengan teman sebaya tidak hanya berkontribusi pada kesejahteraan emosional, tetapi juga dapat meningkatkan motivasi akademik dan prestasi belajar (Wentzel, 2005).

2.3. Implikasi Perkembangan Emosional dan Sosial dalam Pembelajaran

Pemahaman mengenai karakteristik emosional dan sosial siswa sekolah dasar memiliki dampak signifikan terhadap pembelajaran. Guru perlu menciptakan lingkungan belajar yang mendukung perkembangan emosional dan sosial siswa. Misalnya, guru dapat menerapkan strategi penguatan positif, di mana siswa diberikan penghargaan atas pencapaian mereka untuk membangun rasa kompetensi dan percaya diri. Selain itu, guru perlu memperhatikan dinamika sosial di dalam kelas dan mendorong interaksi yang sehat di antara siswa. Pembelajaran kooperatif dan berbasis proyek merupakan strategi yang sangat efektif dalam membantu siswa mengembangkan keterampilan sosial dan bekerja sama dalam kelompok.

Guru juga harus memberikan dukungan emosional yang cukup, terutama bagi siswa yang mungkin kesulitan dalam mengendalikan emosi mereka. Pendekatan disiplin yang positif serta dukungan psikososial dapat membantu siswa merasa dihargai dan mendapatkan dukungan emosional di lingkungan sekolah. Ini sangat penting untuk menciptakan suasana belajar yang positif, di mana siswa merasa aman untuk mengekspresikan diri, belajar dari kesalahan, dan berkolaborasi dengan teman sekelas..

Secara keseluruhan, perkembangan emosional dan sosial siswa sekolah dasar memainkan peran kunci dalam kesuksesan mereka di sekolah. Dengan dukungan yang tepat dari guru dan orang tua, anak-anak dapat mengembangkan rasa kompetensi, empati, dan keterampilan sosial yang diperlukan untuk berhasil di kehidupan akademik dan sosial mereka.

3. Karakteristik Fisik dan Psikomotor Siswa Sekolah Dasar: Perkembangan Motorik dan Implikasinya dalam Pembelajaran

Siswa sekolah dasar, selain mengalami perkembangan kognitif, emosional, dan sosial, juga mengalami perkembangan fisik yang signifikan. Pada usia ini (sekitar 6 hingga 12 tahun), keterampilan motorik kasar dan halus mulai semakin matang. Motorik kasar melibatkan gerakan-gerakan besar seperti berlari, melompat, dan bermain olahraga, sementara motorik halus mencakup aktivitas yang lebih rumit seperti menulis, menggambar, memotong, dan mengikat tali sepatu. Perkembangan kedua jenis keterampilan ini sangat penting dalam menunjang proses belajar di sekolah dasar, di mana aktivitas fisik dan keterampilan tangan menjadi bagian integral dari kegiatan sehari-hari di kelas (Schmidt & Lee, 2011).

Seiring dengan perkembangan fisik yang pesat, keterampilan motorik siswa sekolah dasar menjadi semakin halus dan terkoordinasi. Misalnya, mereka mulai lebih terampil dalam koordinasi tangan-mata, yang sangat penting untuk tugas-tugas akademik seperti menulis, menggambar, dan menggunakan alat-alat tertentu. Keterampilan ini berhubungan erat dengan pelajaran seni rupa dan keterampilan yang sering diajarkan di sekolah dasar. Aktivitas fisik yang dilakukan secara rutin di sekolah, seperti melalui mata pelajaran pendidikan jasmani, juga membantu mengembangkan otot-otot besar dan meningkatkan kesehatan fisik secara keseluruhan (Gallahue & Ozmun, 2006). Pada tahap ini, siswa mulai mampu menguasai gerakan fisik yang lebih kompleks dan mengkoordinasikan tubuh mereka dengan lebih baik.

3.1. Peran Aktivitas Fisik dalam Perkembangan Psikomotor

Aktivitas fisik memiliki dampak yang signifikan terhadap perkembangan psikomotor anak-anak. Psikomotor mencakup keterampilan yang melibatkan integrasi antara pikiran dan gerakan

fisik. Pada masa sekolah dasar, perkembangan ini sangat penting untuk menunjang aktivitas sehari-hari di sekolah. Penelitian menunjukkan bahwa keterampilan psikomotor berkaitan erat dengan perkembangan kognitif, karena gerakan fisik yang terkoordinasi dapat membantu meningkatkan kemampuan berpikir, mengatur tugas, dan mempercepat proses belajar (Diamond, 2000). Selain itu, keterampilan psikomotor yang berkembang dengan baik akan membantu anak-anak dalam berbagai kegiatan yang membutuhkan kecermatan, seperti menulis atau menggambar, yang memerlukan kontrol halus dari otot-otot kecil di tangan dan jari (Piek et al., 2008).

Aktivitas fisik dalam pendidikan jasmani tidak hanya berperan dalam mengembangkan keterampilan motorik kasar, tetapi juga mendukung perkembangan keterampilan sosial dan emosional siswa. Melalui permainan kelompok atau aktivitas olahraga, siswa belajar untuk berinteraksi dengan teman sebaya, bekerja sama dalam tim, serta mematuhi aturan permainan. Selain itu, aktivitas fisik juga membantu siswa untuk melepaskan energi dan mengurangi stres, yang dapat berdampak positif pada kesejahteraan emosional dan konsentrasi mereka di kelas (Tomporowski et al., 2011). Oleh karena itu, aktivitas fisik perlu menjadi bagian yang seimbang dalam kurikulum sekolah dasar, karena berperan dalam mendukung perkembangan fisik, emosional, sosial, dan kognitif siswa.

3.2. Hubungan Antara Aktivitas Fisik dan Kognitif

Penelitian telah menunjukkan adanya hubungan erat antara aktivitas fisik dan perkembangan kognitif pada siswa sekolah dasar. Studi oleh Tomporowski et al. (2011) menunjukkan bahwa aktivitas fisik tidak hanya berpengaruh terhadap kesehatan fisik, tetapi juga dapat meningkatkan fungsi kognitif, termasuk kemampuan konsentrasi**,** pemrosesan informasi, dan memori kerja. Hal ini dikarenakan aktivitas fisik yang teratur dapat meningkatkan aliran darah ke otak, memperbaiki fungsi *neurotransmitter*, dan

meningkatkan kesehatan otak secara keseluruhan, yang berdampak pada peningkatan kapasitas belajar siswa (Hillman et al., 2008).

Kombinasi antara aktivitas fisik dan kognitif juga terbukti efektif dalam meningkatkan self-regulation dan keterampilan pemecahan masalah. Keterampilan self-regulation, yang melibatkan kemampuan anak-anak untuk mengontrol emosi dan perilaku mereka, sangat penting dalam konteks pembelajaran akademik. Anak-anak yang aktif secara fisik cenderung memiliki kontrol diri yang lebih baik, yang memungkinkan mereka untuk tetap fokus dan mengatur perilaku mereka di dalam kelas (Best, 2010). Dengan demikian, integrasi antara aktivitas fisik dan kognitif melalui kurikulum yang seimbang dapat membantu anak-anak mencapai potensi penuh mereka, baik dalam aspek akademik maupun non-akademik.

3.3. Implikasi dalam Pembelajaran di Sekolah Dasar

Memahami karakteristik fisik dan psikomotor siswa sekolah dasar memiliki implikasi penting dalam desain kurikulum dan pembelajaran. Guru harus merancang kegiatan pembelajaran yang tidak hanya fokus pada aspek kognitif, tetapi juga memperhatikan kebutuhan fisik dan psikomotor siswa. Pembelajaran yang terlalu berfokus pada aktivitas yang pasif, seperti mendengarkan ceramah atau mengerjakan lembar kerja tanpa adanya variasi kegiatan fisik, dapat membuat siswa kehilangan minat dan menurunkan efektivitas belajar (Jensen, 2005). Oleh karena itu, perlu adanya variasi kegiatan dalam pembelajaran yang memungkinkan siswa untuk bergerak dan berinteraksi secara fisik.

Mata pelajaran seperti pendidikan jasmani**,** seni rupa, dan praktik keterampilan tangan sangat penting dalam mendukung perkembangan fisik dan psikomotor siswa. Selain itu, kegiatan pembelajaran yang berbasis proyek atau permainan edukatif juga dapat membantu anak-anak mengembangkan keterampilan psikomotor mereka dalam konteks yang lebih menyenangkan dan interaktif (Gabbard, 2018). Guru juga perlu memberikan waktu

yang cukup untuk istirahat aktif, di mana siswa dapat melakukan aktivitas fisik singkat di antara pelajaran, untuk membantu meningkatkan konsentrasi dan energi mereka.

Secara keseluruhan, perkembangan fisik dan psikomotor adalah bagian penting yang tidak terpisahkan dari proses pembelajaran di sekolah dasar. Dengan memadukan aktivitas fisik dan kognitif dalam kurikulum, sekolah dapat membantu siswa mencapai keseimbangan dalam perkembangan mereka. Melalui pendekatan yang holistik ini, siswa akan lebih siap untuk menghadapi tantangan akademik dan kehidupan sehari-hari dengan tubuh yang sehat, keterampilan psikomotor yang kuat, serta pikiran yang tajam.

D. Implikasi Karakteristik Siswa Sekolah Dasar terhadap Proses Pembelajaran: Penerapan Strategi yang Tepat untuk Mendukung Perkembangan Holistik

Memahami karakteristik perkembangan siswa sekolah dasar sangat penting bagi guru untuk dapat menyesuaikan strategi pembelajaran yang efektif. Siswa sekolah dasar berada dalam fase perkembangan yang melibatkan aspek kognitif, sosial, emosional, dan fisik yang memerlukan pendekatan yang komprehensif. Guru harus menciptakan lingkungan belajar yang kondusif dan adaptif terhadap kebutuhan perkembangan ini. Dalam pembelajaran, guru dapat menggunakan pembelajaran berbasis pengalaman (experiential learning), penggunaan alat bantu konkret, dan pembelajaran kooperatif untuk memastikan bahwa siswa dapat belajar dengan cara yang sesuai dengan tahap perkembangan mereka (Hamalik, 2008).

1. Lingkungan Belajar yang Aman dan Mendukung

Lingkungan belajar yang aman dan mendukung merupakan faktor kunci dalam memastikan keberhasilan pembelajaran di

sekolah dasar. Anak-anak pada usia ini membutuhkan ruang di mana mereka merasa diterima, dihargai, dan didukung secara emosional oleh guru dan teman sebaya. Menurut Bronfenbrenner (1979), perkembangan anak sangat dipengaruhi oleh lingkungan di mana mereka berinteraksi, baik lingkungan fisik maupun sosial. Dalam konteks sekolah, guru berperan sebagai pencipta lingkungan yang mendukung proses perkembangan ini. Guru harus mampu menciptakan suasana belajar yang ramah dan inklusif, di mana setiap siswa merasa dilibatkan dan diberikan kesempatan untuk berkembang sesuai dengan potensi mereka.

Selain itu, lingkungan belajar yang positif juga memerlukan penguatan positif (*positive reinforcement*) dan umpan balik konstruktif yang konsisten. Penguatan positif, seperti pujian atau penghargaan atas usaha dan pencapaian siswa, dapat meningkatkan motivasi intrinsik siswa dan memperkuat rasa percaya diri mereka. Penelitian menunjukkan bahwa siswa yang menerima penguatan positif dari guru lebih cenderung memiliki sikap positif terhadap pembelajaran dan memiliki self-efficacy yang lebih tinggi, yaitu keyakinan pada kemampuan mereka untuk menyelesaikan tugas dengan sukses (Bandura, 1997). Sebaliknya, umpan balik yang negatif atau kritik yang tidak konstruktif dapat menghambat perkembangan emosional dan sosial siswa, sehingga menyebabkan penurunan motivasi dan performa akademik.

Umpan balik konstruktif juga sangat penting untuk membantu siswa mengidentifikasi area yang perlu diperbaiki, sekaligus memberikan solusi atau saran yang mendukung perkembangan mereka. Menurut Hattie dan Timperley (2007), umpan balik yang baik harus bersifat spesifik, relevan, dan berorientasi pada perbaikan. Misalnya, daripada hanya mengatakan "hasil pekerjaan ini kurang bagus," guru harus memberikan arahan yang jelas, seperti "coba perhatikan lagi penjumlahan ini dan gunakan alat bantu konkret seperti kelereng untuk memahaminya dengan lebih baik." Dengan cara ini, umpan

balik tidak hanya memberikan evaluasi tetapi juga mendorong siswa untuk memperbaiki pemahaman mereka.

2. Pendekatan Terintegrasi dalam Pembelajaran

Pendekatan yang terintegrasi dan sesuai dengan karakteristik siswa sekolah dasar sangat efektif dalam memfasilitasi pembelajaran yang bermakna. Pendekatan terintegrasi ini melibatkan penyusunan kurikulum dan metode pembelajaran yang mencakup berbagai dimensi perkembangan siswa, baik kognitif, emosional, sosial, maupun fisik. Misalnya, pembelajaran yang melibatkan aktivitas fisik seperti bermain peran atau simulasi dapat membantu siswa menghubungkan konsep abstrak dengan pengalaman nyata. Pembelajaran berbasis proyek (project-based learning) dan pendekatan tematik memungkinkan siswa mengembangkan keterampilan kognitif dan sosial secara bersamaan, sambil belajar dalam konteks yang relevan dengan kehidupan sehari-hari (Dewey, 1938).

Lebih lanjut, pendekatan yang berpusat pada siswa dan memberikan ruang untuk interaksi sosial serta ekspresi diri sangat penting untuk mendukung perkembangan holistik siswa. Pembelajaran kooperatif (*cooperative learning*), misalnya, memberi siswa kesempatan untuk belajar secara bersama-sama dalam kelompok, di mana mereka dapat berbagi ide, bekerja sama, dan saling membantu dalam memecahkan masalah (Johnson & Johnson, 1999). Pembelajaran kooperatif dapat membantu siswa mengembangkan keterampilan sosial, seperti berkomunikasi, bekerja dalam kelompok, dan menghargai perbedaan pendapat.

3. Mengembangkan Rasa Percaya Diri dan Kompetensi

Mengembangkan rasa percaya diri dan kompetensi merupakan aspek penting dalam perkembangan siswa sekolah dasar. Dalam tahap perkembangan emosional, seperti yang dijelaskan oleh Erikson (1950), anak-anak pada usia sekolah dasar berada dalam fase "*industry versus inferiority*", di mana mereka

mulai membentuk rasa kompetensi melalui pencapaian akademik dan sosial. Ketika siswa merasa mampu dan dihargai atas usaha mereka, mereka akan mengembangkan self-esteem yang positif dan rasa percaya diri. Guru dapat mendukung pengembangan ini melalui pendekatan diferensiasi dalam pembelajaran, di mana setiap siswa diberikan tantangan yang sesuai dengan kemampuan dan potensi mereka, serta diberikan dukungan yang tepat sesuai kebutuhan.

Pengembangan kompetensi siswa tidak hanya terbatas pada aspek akademik, tetapi juga meliputi keterampilan non-akademik seperti keterampilan sosial dan kemampuan emosional**.** Program penguatan karakter yang terintegrasi dalam pembelajaran sehari-hari sangat penting untuk membantu siswa mengembangkan nilai-nilai seperti tanggung jawab, kemandirian, dan kerja sama. Dengan menyeimbangkan antara aspek akademik dan non-akademik, guru dapat membantu siswa tumbuh menjadi individu yang kompeten secara holistik, siap menghadapi tantangan akademik dan sosial di masa depan.

Secara keseluruhan, pemahaman terhadap karakteristik siswa sekolah dasar memiliki dampak signifikan pada proses pembelajaran. Guru harus mampu menyesuaikan metode dan strategi pengajaran dengan perkembangan kognitif, sosial, emosional, dan fisik siswa. Dengan menciptakan lingkungan belajar yang aman, memberikan penguatan positif, serta menerapkan pendekatan terintegrasi yang berfokus pada siswa, guru dapat memfasilitasi pembelajaran yang bermakna dan mendukung perkembangan holistik siswa. Pendekatan ini tidak hanya membantu siswa meraih pencapaian akademis, tetapi juga mendukung perkembangan emosional, sosial, dan fisik mereka, sehingga mereka tumbuh menjadi individu yang percaya diri, kompeten, dan siap menghadapi tantangan di masa depan.

E. Problematika Pembelajaran dan Kompleksitas Tantangan Pendidikan di Indonesia

Problematika pembelajaran di Indonesia dapat dipahami sebagai serangkaian hambatan, tantangan, dan kesulitan yang muncul dalam proses belajar mengajar yang menghalangi tercapainya tujuan pendidikan secara optimal. Hambatan ini bersifat multidimensional, mencakup faktor-faktor internal dan eksternal yang berinteraksi dalam sistem pendidikan, mulai dari kurangnya kompetensi guru, metode pengajaran yang tidak tepat, keterbatasan infrastruktur, hingga ketimpangan akses terhadap pendidikan yang berkualitas. Menurut Hamalik (2008), problematika pembelajaran mencakup ketidakefektifan dalam pengajaran, kurangnya sumber daya, rendahnya keterlibatan siswa, serta faktor-faktor lain yang secara langsung berdampak pada hasil belajar siswa. Di Indonesia, tantangan ini bersifat sistemik dan melibatkan berbagai elemen pendidikan yang memerlukan perbaikan secara menyeluruh.

1. Kualitas Guru dan Metode Pengajaran yang Belum Optimal

Salah satu problematika mendasar dalam pendidikan di Indonesia adalah rendahnya kualitas guru dan metode pengajaran yang belum optimal. Guru memegang peranan kunci dalam keberhasilan proses pembelajaran, tetapi banyak guru di Indonesia menghadapi tantangan dalam menerapkan strategi pembelajaran yang berpusat pada siswa. Pendekatan pembelajaran yang berpusat pada siswa menekankan pada interaksi aktif siswa, keterlibatan mereka dalam proses pembelajaran, serta pengembangan kemampuan berpikir kritis. Namun, penelitian menunjukkan bahwa banyak guru masih menggunakan metode pengajaran tradisional, seperti ceramah, yang kurang efektif dalam membangun keterlibatan siswa (Mulyasa, 2013).

Hal ini diperparah oleh kurangnya pelatihan profesional bagi guru. Banyak guru di Indonesia, terutama di daerah terpencil,

kurang mendapatkan akses yang memadai untuk mengikuti pelatihan yang berkualitas dan perkembangan profesional yang berkelanjutan. Kemendikbudristek mengakui bahwa kompetensi guru dalam memanfaatkan teknologi pembelajaran modern dan mengembangkan strategi pengajaran inovatif masih sangat terbatas. Kesenjangan ini memperlemah kemampuan guru untuk menyesuaikan metode pengajaran dengan kebutuhan siswa yang semakin beragam, sehingga berdampak negatif pada kualitas pendidikan secara keseluruhan (Kemdikbudristek, 2021).

Menurut Teori Pembelajaran Konstruktivis yang dikembangkan oleh Piaget dan Vygotsky, pembelajaran efektif terjadi ketika siswa mampu mengaitkan pengetahuan baru dengan pengalaman yang sudah mereka miliki. Di Indonesia, pendekatan ini masih jarang diterapkan, terutama karena keterbatasan kompetensi guru dalam merancang pengalaman belajar yang aktif dan bermakna bagi siswa. Akibatnya, proses pembelajaran cenderung pasif, kurang interaktif, dan tidak sepenuhnya mendorong keterlibatan siswa secara optimal.

2. Keterbatasan Infrastruktur Pendidikan

Keterbatasan infrastruktur pendidikan di Indonesia juga menjadi salah satu faktor utama yang menghambat proses pembelajaran. Di banyak wilayah, terutama di daerah pedesaan dan terpencil, fasilitas sekolah seperti bangunan, ruang kelas, perpustakaan, dan alat peraga sangat terbatas. Sekolah-sekolah di daerah ini sering kali tidak memiliki ruang kelas yang memadai, tidak ada perpustakaan yang layak, dan kekurangan bahan ajar yang berkualitas. Keterbatasan infrastruktur ini sangat memengaruhi keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran, terutama ketika lingkungan fisik sekolah tidak mendukung suasana belajar yang kondusif (Rosser, 2018).

Infrastruktur teknologi juga menjadi masalah besar. Di era digital ini, kemampuan mengakses teknologi pendidikan seperti komputer, internet, dan alat bantu digital menjadi semakin penting

untuk mendukung pembelajaran yang lebih dinamis dan interaktif. Namun, banyak sekolah di daerah terpencil tidak memiliki akses yang memadai terhadap teknologi ini. Hal ini semakin memperparah ketimpangan dalam pendidikan di Indonesia, di mana siswa di daerah perkotaan memiliki keunggulan yang lebih besar dalam hal akses ke teknologi pendidikan dibandingkan dengan siswa di daerah pedesaan. Keterbatasan infrastruktur teknologi tidak hanya menghambat inovasi dalam pengajaran, tetapi juga mengurangi kesempatan siswa untuk memperoleh literasi digital yang sangat penting dalam dunia modern (BPS, 2020).

3. Kesenjangan Akses terhadap Pendidikan Berkualitas

Salah satu problematika terbesar yang dihadapi oleh sistem pendidikan di Indonesia adalah kesenjangan akses terhadap pendidikan berkualitas. Data dari Badan Pusat Statistik (BPS) menunjukkan bahwa terdapat perbedaan yang signifikan dalam kualitas pendidikan antara daerah perkotaan dan pedesaan, serta antara sekolah negeri dan swasta. Siswa di sekolah perkotaan, terutama yang berasal dari keluarga dengan status ekonomi yang lebih tinggi, memiliki akses lebih baik ke fasilitas pendidikan, guru berkualitas, dan teknologi, dibandingkan dengan siswa di pedesaan yang sering kali menghadapi keterbatasan sumber daya. Ketimpangan ini tidak hanya memengaruhi hasil belajar, tetapi juga mencerminkan masalah sistemik dalam distribusi sumber daya pendidikan di Indonesia (BPS, 2020).

Ketimpangan ini juga diperburuk oleh kebijakan pendidikan yang belum sepenuhnya merata dalam implementasinya. Sekolah-sekolah di daerah terpencil sering kali tidak menerima dukungan yang sama seperti sekolah-sekolah di perkotaan, baik dari segi pendanaan, fasilitas, maupun pelatihan guru. Ini menimbulkan ketidaksetaraan dalam kualitas pendidikan, di mana siswa yang tinggal di daerah terpencil cenderung tertinggal dalam prestasi akademik dibandingkan dengan siswa di daerah yang lebih maju.

4. Rendahnya Partisipasi Orang Tua dalam Pendidikan

Selain faktor internal dalam sistem pendidikan, rendahnya partisipasi orang tua dalam pendidikan anak-anak mereka juga menjadi salah satu problematika pembelajaran di Indonesia. Peran orang tua sangat penting dalam mendukung keberhasilan pendidikan anak, terutama dalam memotivasi mereka untuk belajar dan mendukung kegiatan pembelajaran di luar sekolah. Namun, di banyak keluarga di Indonesia, terutama di daerah dengan latar belakang ekonomi rendah, orang tua sering kali kurang terlibat dalam proses pendidikan anak mereka. Ini mungkin disebabkan oleh kurangnya pemahaman tentang pentingnya pendidikan atau keterbatasan waktu dan sumber daya ekonomi.

Menurut Epstein (2009), keterlibatan orang tua yang aktif dalam pendidikan anak dapat secara signifikan meningkatkan motivasi dan prestasi belajar siswa. Namun, di Indonesia, literasi pendidikan di kalangan orang tua masih rendah, yang memperburuk kurangnya partisipasi dalam mendukung pendidikan anak. Rendahnya partisipasi orang tua ini berdampak pada motivasi belajar siswa, yang pada gilirannya memengaruhi kualitas hasil belajar mereka.

Problematika pembelajaran di Indonesia mencakup berbagai tantangan yang kompleks, termasuk rendahnya kualitas guru, keterbatasan infrastruktur pendidikan, kesenjangan akses terhadap pendidikan berkualitas, serta rendahnya partisipasi orang tua. Setiap faktor ini saling terkait dan memengaruhi kualitas pendidikan secara keseluruhan. Untuk mengatasi problematika ini, diperlukan reformasi yang menyeluruh dalam sistem pendidikan, yang mencakup peningkatan kompetensi guru, perbaikan infrastruktur, pengurangan kesenjangan akses, serta peningkatan keterlibatan orang tua dalam pendidikan anak-anak mereka. Dengan demikian, kualitas pendidikan di Indonesia dapat ditingkatkan, sehingga lebih merata dan dapat memenuhi kebutuhan masyarakat di seluruh pelosok negeri.

F. Pengaruh Problematika Pembelajaran terhadap Kualitas Pendidikan di Indonesia

Problematika pembelajaran memiliki pengaruh yang signifikan terhadap kualitas pendidikan di Indonesia, di mana hambatan dan tantangan dalam proses belajar mengajar berperan besar dalam menurunkan efektivitas pencapaian tujuan pendidikan. Kualitas pendidikan diukur berdasarkan kemampuan sistem pendidikan untuk mengembangkan pengetahuan, keterampilan, sikap, dan nilai-nilai peserta didik secara komprehensif. Namun, ketika berbagai problematika pembelajaran tidak diatasi dengan baik, hasil belajar siswa menjadi terhambat. Dampaknya dapat dilihat melalui berbagai indikator penilaian internasional seperti *Program for International Student Assessment* (PISA) dan *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), di mana performa siswa Indonesia masih tertinggal dibandingkan negara-negara lain. Laporan PISA 2023 menunjukkan bahwa kemampuan siswa Indonesia dalam sains, matematika, dan literasi berada di bawah rata-rata global, menempatkan Indonesia pada posisi yang mengkhawatirkan dalam peta pendidikan internasional (OECD, 2023).

Ketertinggalan ini mencerminkan berbagai faktor problematika pembelajaran di Indonesia, termasuk rendahnya kualitas pengajaran, keterbatasan sumber daya pendidikan, serta kurangnya dukungan dari lingkungan keluarga dan masyarakat. Kualitas pengajaran yang belum memadai masih menjadi salah satu akar masalah yang menyebabkan rendahnya hasil belajar siswa. Seperti yang telah dibahas oleh Mulyasa (2013), banyak guru di Indonesia yang belum mampu menerapkan metode pembelajaran yang efektif, terutama pendekatan yang berpusat pada siswa dan melibatkan mereka secara aktif dalam proses pembelajaran. Guru cenderung lebih sering menerapkan metode pengajaran tradisional yang berpusat pada guru (teacher-centered), di mana siswa hanya berperan sebagai penerima informasi secara pasif. Akibatnya, kemampuan siswa dalam berpikir kritis, analitis, dan kreatif kurang

terasah, yang berdampak pada rendahnya hasil belajar mereka dalam ujian standar nasional maupun internasional.

1. Keterbatasan Infrastruktur dan Fasilitas Pendidikan

Keterbatasan infrastruktur pendidikan di Indonesia juga menjadi salah satu pengaruh signifikan terhadap kualitas pendidikan. Di banyak daerah, terutama wilayah terpencil dan pedesaan, kondisi sekolah dan fasilitas pendidikan sangat terbatas. Ketiadaan fasilitas fisik yang memadai, seperti ruang kelas yang layak, perpustakaan, dan laboratorium, sangat memengaruhi proses pembelajaran siswa. Dalam banyak kasus, keterbatasan ini memaksa guru untuk mengimprovisasi metode pengajaran, yang sering kali berdampak pada efektivitas pembelajaran itu sendiri (Rosser, 2018).

Minimnya fasilitas teknologi di sekolah-sekolah semakin memperparah masalah ini. Di era digital, teknologi pendidikan memiliki peran krusial dalam mendukung pembelajaran yang lebih interaktif dan dinamis. Namun, banyak sekolah di Indonesia, khususnya di daerah pedesaan, tidak memiliki akses yang memadai terhadap teknologi pendidikan. Kekurangan infrastruktur teknologi ini tidak hanya menghambat proses pembelajaran, tetapi juga menyebabkan siswa Indonesia tertinggal dalam hal literasi digital, sebuah keterampilan penting di dunia kerja modern. Penelitian BPS (2020) menunjukkan adanya kesenjangan yang signifikan terkait akses teknologi antara sekolah di perkotaan dan pedesaan. Siswa di perkotaan cenderung memiliki akses lebih baik ke komputer, internet, dan perangkat digital lainnya, yang memberi mereka keuntungan lebih besar dalam proses belajar.

2. Pengaruh Sosial Ekonomi dan Dukungan Lingkungan

Selain keterbatasan infrastruktur, kesenjangan sosial ekonomi juga memberikan dampak besar terhadap kualitas pendidikan di Indonesia. Siswa yang berasal dari keluarga dengan

latar belakang ekonomi rendah sering kali tidak mendapatkan dukungan yang cukup untuk belajar di rumah, baik dalam bentuk sumber daya pendidikan maupun perhatian dari orang tua. Rendahnya literasi pendidikan di kalangan orang tua dari kelompok ekonomi rendah semakin memperparah situasi ini. Banyak orang tua yang kurang memahami pentingnya peran mereka dalam mendukung pendidikan anak-anak mereka. Menurut Epstein (2009), keterlibatan orang tua dalam pendidikan memiliki korelasi langsung dengan prestasi akademik anak. Namun, di Indonesia, partisipasi orang tua dalam mendukung pembelajaran di rumah masih rendah, terutama di daerah pedesaan dan wilayah ekonomi rendah. Hal ini berdampak negatif pada motivasi belajar siswa dan hasil akademik mereka.

Angka putus sekolah yang cukup tinggi, terutama di wilayah pedesaan dan terpencil, juga menjadi indikator yang mengkhawatirkan tentang kualitas pendidikan di Indonesia. Data dari Badan Pusat Statistik (BPS) menunjukkan bahwa angka putus sekolah lebih tinggi di daerah-daerah dengan infrastruktur pendidikan yang buruk dan tingkat kemiskinan yang tinggi. Ini mencerminkan hubungan langsung antara kondisi sosial ekonomi dan keterbatasan sumber daya dengan kualitas pendidikan yang diterima siswa.

G. Solusi untuk Mengatasi Problematika Pembelajaran

Mengatasi problematika pembelajaran di Indonesia membutuhkan pendekatan yang komprehensif dan holistik, dengan melibatkan berbagai pemangku kepentingan dalam sistem pendidikan. Salah satu langkah utama yang harus dilakukan adalah peningkatan pelatihan dan pengembangan profesional guru**.** Guru merupakan aktor utama dalam proses pendidikan, sehingga pengembangan keterampilan mereka dalam mengajar, terutama dalam hal penerapan teknologi pendidikan dan strategi pengajaran inovatif, sangat diperlukan. Pelatihan guru yang berkelanjutan dan

berbasis kebutuhan lokal dapat membantu meningkatkan kualitas pengajaran di seluruh Indonesia (Fisher et al., 2017).

Peningkatan infrastruktur sekolah sangat penting untuk menciptakan lingkungan belajar yang kondusif. Pembangunan fasilitas yang memadai, seperti ruang kelas, perpustakaan, laboratorium, dan akses ke teknologi pendidikan, perlu menjadi prioritas dalam upaya memperbaiki kualitas pendidikan. Investasi dalam infrastruktur pendidikan tidak hanya akan meningkatkan hasil belajar siswa, tetapi juga berperan dalam mengurangi kesenjangan pendidikan antara wilayah perkotaan dan pedesaan.

Peningkatan partisipasi orang tua dan komunitas dalam mendukung proses pembelajaran juga menjadi salah satu solusi penting. Program-program literasi pendidikan yang melibatkan orang tua dan masyarakat perlu dikembangkan agar mereka dapat lebih memahami pentingnya pendidikan dan berperan aktif dalam mendukung anak-anak mereka belajar, baik di sekolah maupun di rumah. Dukungan dari lingkungan keluarga dan masyarakat dapat memberikan dorongan motivasi yang signifikan bagi siswa untuk berprestasi lebih baik di sekolah.

Selain itu, penerapan pendekatan inovatif dalam pembelajaran, seperti pembelajaran berbasis teknologi dan kolaboratif, diperlukan untuk meningkatkan motivasi siswa. Teknologi pendidikan dapat menjadi alat yang sangat efektif untuk menjadikan proses belajar lebih menarik, interaktif, dan relevan dengan kehidupan sehari-hari siswa. Penggunaan platform e-learning, aplikasi edukasi, dan pembelajaran jarak jauh dapat membantu memperluas akses pendidikan, terutama di daerah terpencil yang sulit dijangkau oleh fasilitas pendidikan tradisional.

Problematika pembelajaran memiliki pengaruh yang sangat besar terhadap kualitas pendidikan di Indonesia. Rendahnya kualitas pengajaran, keterbatasan infrastruktur, kesenjangan akses, dan rendahnya dukungan dari keluarga dan masyarakat menjadi faktor-faktor utama yang menghambat tercapainya tujuan

pendidikan. Untuk meningkatkan kualitas pendidikan di Indonesia, diperlukan upaya terpadu dalam meningkatkan kompetensi guru, memperbaiki infrastruktur pendidikan, mengurangi kesenjangan akses pendidikan, serta meningkatkan partisipasi orang tua dan komunitas dalam mendukung proses pembelajaran. Dengan mengatasi problematika pembelajaran ini, diharapkan kualitas pendidikan di Indonesia dapat meningkat dan mampu bersaing di tingkat global.

H. Ringkasan

Problematika pembelajaran di sekolah dasar di Indonesia mencakup berbagai kendala yang signifikan mempengaruhi kualitas pendidikan. Tantangan utama meliputi rendahnya kompetensi pedagogis guru, metode pengajaran yang kurang efektif, serta terbatasnya infrastruktur pendidikan yang memadai, terutama di wilayah terpencil. Banyak guru mengalami tantangan dalam menerapkan pendekatan pembelajaran yang berfokus pada siswa, yang menyebabkan rendahnya partisipasi dan keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran. Selain itu, ketimpangan akses terhadap sumber daya pendidikan, seperti ruang kelas, perpustakaan, dan teknologi pendidikan, semakin memperburuk kondisi pembelajaran, khususnya di daerah pedesaan.

Pengaruh dari problematika ini sangat berdampak terhadap kualitas pendidikan secara keseluruhan. Berdasarkan hasil penilaian internasional seperti PISA dan TIMSS, performa siswa Indonesia dalam bidang sains, matematika, dan literasi berada jauh di bawah rata-rata global, yang mencerminkan lemahnya efektivitas sistem pendidikan. Kesenjangan antara sekolah-sekolah di perkotaan dan pedesaan semakin memperburuk situasi ini, di mana siswa di daerah terpencil sering kali tidak memiliki akses yang memadai terhadap fasilitas dan tenaga pengajar yang berkualitas. Ketimpangan ini mengakibatkan terjadinya disparitas hasil belajar yang signifikan di seluruh wilayah Indonesia.

Untuk mengatasi masalah ini, diperlukan intervensi menyeluruh melalui peningkatan pelatihan dan pengembangan profesional guru, perbaikan infrastruktur pendidikan, serta penguatan peran orang tua dan komunitas dalam mendukung proses pembelajaran. Penggunaan teknologi pendidikan juga menjadi strategi penting untuk mendorong inovasi dalam pengajaran, termasuk penerapan pendekatan berbasis proyek dan kolaborasi. Dengan langkah-langkah ini, mutu pendidikan di Indonesia dapat ditingkatkan, sehingga generasi muda lebih siap bersaing di tingkat global dan menghadapi tantangan di masa depan.

Daftar Pustaka

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

Arikunto, S. (2012). *Dasar-dasar Evaluasi Pendidikan*. Jakarta: Bumi Aksara.

Baddeley, A. D. (2012). *Working Memory: Theories, Models, and Controversies*. New York: Oxford University Press.

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

Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for Meaningful Learning: A Review of Research on Inquiry-Based and Cooperative Learning. In *Powerful Learning: What We Know About Teaching for Understanding*. San Francisco: Jossey-Bass.

Berk, L. E. (2013). *Child Development* (9th ed.). Boston: Pearson.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.

Craft, A. (2005). *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. London: Routledge.

Crawford, B. A. (2000). Embracing the Essence of Inquiry: New Roles for Science Teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), 916-937.

Denham, S. A. (2006). Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books.

Diamond, A. (2000). Close Interrelation of Motor Development and Cognitive Development and of the Cerebellum and Prefrontal Cortex. *Child Development*, 71(1), 44-56.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.

Epstein, J. L. (2009). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (3rd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.

Fisher, D., Frey, N., & Hattie, J. (2017). *Visible Learning for Literacy, Grades K-12: Implementing the Practices That Work Best to Accelerate Student Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning*. London: Pearson.

Gabbard, C. P. (2018). *Lifelong Motor Development* (7th ed.). Boston: Pearson.

Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2006). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults* (6th ed.). Boston: McGraw-Hill.

Gross, J. J. (2002). Emotion Regulation: Affective, Cognitive, and Social Consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.

Hamalik, O. (2008). *Proses Belajar Mengajar*. Jakarta: Bumi Aksara.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Hillman, C. H., Erickson, K. I., & Kramer, A. F. (2008). Be Smart, Exercise Your Heart: Exercise Effects on Brain and Cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(1), 58-65.

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.

Jensen, E. (2005). *Teaching with the Brain in Mind* (2nd ed.). Alexandria: ASCD.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Kemendikbud. (2022). *Panduan Implementasi Kurikulum Merdeka*. Jakarta: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.

Lickona, T. (1991). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam.

Mulyasa, E. (2014). *Pengembangan Kurikulum dan Pembelajaran di Sekolah Dasar*. Bandung: Remaja Rosdakarya.

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning How to Learn*. New York: Cambridge University Press.

OECD. (2023). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: OECD Publishing.

Piaget, J. (2003). *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books.

Piek, J. P., Dawson, L., Smith, L. M., & Gasson, N. (2008). The Role of Early Fine and Gross Motor Development on Later Motor and Cognitive Ability. *Human Movement Science*, 27(5), 668-681.

Robinson, K. (2010). *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. Oxford: Capstone Publishing Ltd.

Rosser, A. (2018). Beyond Access: Making Indonesia's Education System Work. *Lowy Institute*. Retrieved from https://www.lowyinstitute.org/publications/beyond-access-making-indonesias-education-system-work

Santrock, J. W. (2010). *Educational Psychology*. New York: McGraw-Hill.

Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework. *Educational Technology*, 35(5), 31-38.

Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2011). *Motor Learning and Performance: From Principles to Application*. Champaign: Human Kinetics.

Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.

Skinner, B. F. (1974). *About Behaviorism*. New York: Vintage Books.

Slavin, R. E. (2014). *Educational Psychology: Theory and Practice*. Boston: Pearson.

Sutjipto, H. (2021). Model Pembelajaran Tematik Terpadu di Sekolah Dasar. *Jurnal Pendidikan Dasar*, 13(2), 115-127.

Tomporowski, P. D., Davis, C. L., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2011). Exercise and Children's Intelligence, Cognition, and Academic Achievement. *Educational Psychology Review*, 23(2), 131-161.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass.

Vrasidas, C., & Glass, G. V. (2004). *Online Professional Development for Teachers*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wentzel, K. R. (2005). Peer Relationships, Motivation, and Academic Performance at School. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford Press.

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

BAB II

KUALITAS GURU DAN KOMPETENSI PROFESIONAL DALAM PEMBELAJARAN

A. Kompetensi Guru

Kompetensi guru adalah salah satu elemen penting dalam upaya meningkatkan kualitas pendidikan. Menurut Permendikbud Nomor 16 Tahun 2007, kompetensi guru di Indonesia terdiri dari empat aspek utama, yaitu kompetensi profesional, pedagogis, sosial, dan kepribadian. Masing-masing aspek ini berperan penting dalam membantu guru menjadi pendidik yang efektif dan mendukung pencapaian tujuan pendidikan nasional. Kompetensi ini tidak hanya berkaitan dengan penguasaan pengetahuan akademik, tetapi juga mencakup kemampuan dalam mengelola kelas, berinteraksi secara sosial, dan membentuk kepribadian siswa.

1. Kompetensi Profesional Guru: Pilar Utama dalam Pendidikan Berkualitas

Kompetensi profesional merupakan salah satu dari empat kompetensi utama yang harus dimiliki oleh seorang guru dalam menjalankan perannya sebagai pendidik yang efektif. Kompetensi ini mencakup penguasaan materi pelajaran secara mendalam serta kemampuan untuk menerapkan dan mengembangkan pengetahuan tersebut sesuai dengan kebutuhan pembelajaran yang terus berubah. Menurut Mulyasa (2013), guru yang profesional adalah mereka yang memiliki pemahaman komprehensif terhadap disiplin ilmu yang diajarkannya, serta mengikuti perkembangan terbaru dalam bidang tersebut. Hal ini melibatkan kemampuan guru untuk tidak hanya memahami teori-teori yang relevan, tetapi juga menerapkannya dalam praktik pengajaran di kelas, memastikan bahwa materi yang diajarkan sesuai dengan kondisi, konteks, dan kebutuhan siswa.

Selain penguasaan konten, kompetensi profesional juga menuntut guru untuk mampu menerjemahkan kurikulum yang bersifat umum menjadi pembelajaran yang kontekstual dan aplikatif. Guru profesional harus bisa menyesuaikan materi dengan latar belakang sosial, kognitif, dan budaya siswa yang diajarnya. Misalnya, dalam pelajaran sains, guru tidak hanya dituntut untuk memahami konsep-konsep ilmiah secara mendalam, tetapi juga harus mampu merancang aktivitas yang sesuai dengan kurikulum berbasis masalah atau proyek yang memfasilitasi pembelajaran yang berpusat pada siswa. Arends (2012) menekankan bahwa penerapan metode pembelajaran yang berfokus pada siswa memungkinkan mereka untuk belajar melalui pengalaman langsung, eksperimen, dan penerapan konsep dalam situasi nyata, yang tidak hanya memperkuat pemahaman akademis, tetapi juga mengembangkan keterampilan berpikir kritis dan pemecahan masalah.

Lebih lanjut, kompetensi profesional seorang guru tidak statis; ia harus terus berkembang. Guru yang kompeten harus berkomitmen pada pendidikan berkelanjutan melalui pelatihan, seminar, dan pengembangan diri secara mandiri. Fullan dan Langworthy (2014) menekankan bahwa dalam menghadapi tuntutan abad ke-21, di mana perkembangan teknologi dan informasi terus berkembang dengan pesat, guru perlu memperbarui pengetahuan dan keterampilannya secara berkelanjutan. Melalui pengembangan profesional berkelanjutan, guru dapat mempelajari metode pengajaran terbaru, memahami perubahan kebijakan pendidikan, serta menguasai teknologi terbaru yang dapat digunakan dalam pembelajaran. Pengembangan ini sangat penting dalam memastikan bahwa pembelajaran yang diberikan selalu relevan dan mampu memenuhi kebutuhan serta tantangan pendidikan modern.

Kompetensi profesional guru memiliki peran penting dalam meningkatkan hasil belajar siswa. Penelitian oleh Slavin (2014) menunjukkan adanya hubungan positif antara kompetensi

profesional guru dan prestasi belajar siswa. Guru yang kompeten dapat menyampaikan materi dengan jelas dan akurat, memberikan umpan balik yang membangun, serta menyesuaikan metode pembelajaran dengan berbagai gaya belajar siswa. Selain itu, guru yang mampu mengaitkan teori dengan praktik nyata memberikan pengalaman belajar yang lebih bermakna dan aplikatif bagi siswa. Sebagai contoh, seorang guru matematika yang memahami konsep abstrak penjumlahan dapat mempermudah pemahaman siswa dengan memberikan contoh konkret yang relevan. Dengan pendekatan ini, siswa tidak hanya memahami konsep secara teoritis, tetapi juga dapat menerapkannya dalam kehidupan sehari-hari, yang pada akhirnya meningkatkan pencapaian akademis mereka (Schmidt & Lee, 2011).

Seiring perkembangan teknologi, guru juga diharapkan memiliki kemampuan dalam memanfaatkan teknologi pendidikan. Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010) menjelaskan bahwa integrasi teknologi dalam pembelajaran dapat memperkaya pengalaman belajar siswa dan meningkatkan partisipasi mereka. Guru yang profesional harus mampu menggunakan berbagai alat teknologi, seperti perangkat lunak pendidikan, platform pembelajaran daring, dan alat presentasi digital, untuk menciptakan lingkungan belajar yang lebih interaktif dan menarik. Selain itu, teknologi memungkinkan guru menerapkan strategi pembelajaran yang lebih adaptif, seperti pembelajaran individual berbasis teknologi yang memungkinkan siswa belajar sesuai dengan kecepatan dan kebutuhan masing-masing.

Secara keseluruhan, kompetensi profesional adalah landasan penting bagi keberhasilan pembelajaran. Guru yang profesional mampu mengembangkan strategi pengajaran yang relevan, kontekstual, dan aplikatif, serta berperan sebagai fasilitator yang mendukung perkembangan akademis siswa secara holistik. Untuk mencapai kompetensi profesional yang optimal, guru harus berkomitmen pada pengembangan diri berkelanjutan dan penerapan praktik terbaik dalam pengajaran. Hal ini akan

memastikan bahwa pembelajaran yang diberikan tidak hanya relevan secara teoretis, tetapi juga praktis dan aplikatif, sesuai dengan kebutuhan dunia pendidikan yang terus berkembang.

2. Kompetensi Pedagogis: Fondasi Utama dalam Pembelajaran yang Efektif

Kompetensi pedagogis adalah salah satu aspek penting yang harus dimiliki oleh seorang guru dalam menjalankan perannya sebagai pendidik. Kompetensi ini mencakup kemampuan untuk merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi proses pembelajaran secara efektif, dengan mempertimbangkan kebutuhan individual siswa. Menurut Slavin (2014), kompetensi pedagogis seorang guru tidak hanya terkait dengan penguasaan materi, tetapi juga mencakup pemahaman terhadap karakteristik siswa serta penerapan metode pembelajaran yang sesuai dengan perkembangan kognitif, emosional, sosial, dan fisik mereka. Guru dengan kompetensi pedagogis yang tinggi mampu menciptakan strategi pembelajaran yang fleksibel dan adaptif, memungkinkan setiap siswa belajar sesuai dengan potensi dan gaya belajarnya masing-masing.

Kompetensi pedagogis sangat penting dalam pembelajaran yang berpusat pada siswa. Dalam pendekatan ini, guru berperan bukan hanya sebagai penyampai informasi, tetapi juga sebagai fasilitator yang membimbing siswa untuk terlibat secara aktif dalam proses belajar. Teori perkembangan kognitif Piaget (2003) dan teori sosiokultural Vygotsky (1978) menekankan bahwa pembelajaran yang efektif harus melibatkan siswa dalam pengalaman belajar yang aktif dan interaktif. Guru dengan kompetensi pedagogis yang tinggi mampu menciptakan lingkungan belajar yang mendukung, di mana siswa didorong untuk berpikir kritis, mengeksplorasi ide, serta bekerja sama dengan teman sebaya dalam memecahkan masalah. Dalam konteks ini, guru tidak hanya memfokuskan pada penguasaan materi, tetapi juga membantu siswa mengembangkan

keterampilan berpikir dan kemampuan problem-solving yang lebih mendalam.

Lebih lanjut, kompetensi pedagogis juga mencakup kemampuan untuk melakukan *differentiated instruction*, yaitu strategi pengajaran yang menyesuaikan proses dan produk pembelajaran dengan kebutuhan individual siswa. Menurut Tomlinson (2001), *differentiated instruction* memungkinkan guru untuk mengakomodasi perbedaan individual dalam hal kemampuan kognitif, minat, dan gaya belajar siswa. Dalam praktiknya, guru dapat menggunakan berbagai metode seperti pembelajaran berbasis proyek (*project-based learning*), diskusi kelompok, atau pembelajaran berbasis masalah (*problem-based learning*), yang memungkinkan siswa untuk lebih terlibat secara aktif dalam proses belajar dan mencapai potensi maksimal mereka. Selain itu, dengan kemajuan teknologi, guru yang kompeten pedagogis juga diharapkan mampu memanfaatkan alat bantu teknologi untuk memperkaya pembelajaran, seperti pemanfaatan multimedia, aplikasi pembelajaran interaktif, dan platform daring yang mendukung proses belajar-mengajar.

Evaluasi pembelajaran juga merupakan komponen penting dalam kompetensi pedagogis. Guru yang kompeten harus mampu merancang dan menerapkan evaluasi yang valid dan reliabel untuk mengukur pencapaian siswa secara menyeluruh. Arends (2012) menyebutkan bahwa evaluasi tidak hanya berfungsi sebagai alat untuk mengukur hasil belajar, tetapi juga untuk memantau proses belajar siswa. Evaluasi formatif, misalnya, digunakan untuk memberikan umpan balik secara kontinu selama proses belajar berlangsung, sehingga siswa dapat mengetahui sejauh mana pemahaman mereka terhadap materi dan melakukan perbaikan yang diperlukan. Di sisi lain, evaluasi sumatif, seperti ujian atau proyek akhir, digunakan untuk menilai sejauh mana siswa telah mencapai tujuan pembelajaran secara keseluruhan. Guru yang kompeten dalam aspek ini juga mampu mengintegrasikan berbagai bentuk penilaian, baik yang bersifat kognitif, afektif, maupun

psikomotorik, guna mencerminkan perkembangan siswa secara holistik.

Manajemen kelas juga menjadi salah satu dimensi penting dalam kompetensi pedagogis. Guru harus mampu menciptakan lingkungan belajar yang kondusif, di mana siswa merasa aman, dihargai, dan didukung selama proses pembelajaran.. Emmer dan Evertson (2016) menekankan bahwa manajemen kelas yang efektif memungkinkan guru untuk mengelola interaksi sosial, menjaga disiplin, serta memfasilitasi kolaborasi antar siswa. Guru yang mampu mengelola kelas secara efektif dapat mengurangi gangguan dan mengoptimalkan penggunaan waktu belajar. Lingkungan belajar yang positif dan terstruktur ini sangat penting untuk meningkatkan motivasi belajar siswa dan memastikan proses pembelajaran berjalan lancar.

Kompetensi pedagogis merupakan landasan utama untuk mencapai pembelajaran yang efektif. Guru yang menguasai kompetensi ini mampu merancang strategi pengajaran yang fleksibel dan responsif terhadap kebutuhan siswa, mengevaluasi perkembangan mereka secara menyeluruh, serta menciptakan lingkungan belajar yang dinamis dan interaktif. Kompetensi pedagogis juga memungkinkan guru untuk menyesuaikan diri dengan tantangan pendidikan modern, seperti integrasi teknologi dan penerapan metode pembelajaran inovatif, sehingga setiap siswa dapat mengembangkan potensi maksimalnya dalam proses belajar.

3. Kompetensi Sosial Guru: Pilar dalam Membangun Hubungan Interpersonal yang Kuat

Kompetensi sosial adalah dimensi esensial dalam profesi guru yang sangat menentukan keberhasilan dalam menjalankan fungsinya di lingkungan pendidikan. Kompetensi ini mencakup kemampuan guru untuk berkomunikasi dan berinteraksi secara efektif dengan berbagai pihak, termasuk siswa, rekan guru, orang tua, serta masyarakat. Vygotsky (1978) menegaskan bahwa interaksi sosial merupakan komponen kunci dalam pembelajaran,

karena proses belajar tidak terjadi secara individual, melainkan melalui hubungan sosial yang dinamis. Guru yang memiliki kompetensi sosial yang baik dapat menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dan kondusif, di mana setiap siswa merasa diterima, dihargai, dan didukung. Dengan demikian, kompetensi sosial guru menjadi landasan penting dalam membangun kepercayaan dan memfasilitasi keterlibatan siswa dalam pembelajaran.

Salah satu aspek utama dari kompetensi sosial guru adalah kemampuan komunikasi yang efektif. Komunikasi ini bukan hanya sekadar penyampaian informasi, melainkan juga mencakup kemampuan mendengarkan secara aktif, memberikan umpan balik yang konstruktif, dan menyesuaikan gaya komunikasi dengan kebutuhan serta karakteristik individu. Guru yang memiliki kompetensi sosial yang baik akan mampu mengelola komunikasi verbal dan non-verbal, yang tidak hanya penting dalam berinteraksi dengan siswa, tetapi juga dalam membina hubungan dengan orang tua dan rekan sejawat. Hargreaves (2001) mengemukakan bahwa kecerdasan emosional dalam interaksi guru dengan siswa sangat penting untuk membangun hubungan yang sehat dan produktif, karena empati dan kepekaan terhadap perasaan siswa akan meningkatkan motivasi belajar mereka. Guru yang mampu menunjukkan kepedulian melalui komunikasi yang positif akan lebih mudah membangun rasa percaya di antara siswa, yang pada gilirannya akan menciptakan iklim pembelajaran yang lebih inklusif dan responsif terhadap kebutuhan siswa.

Selain kemampuan berkomunikasi, kompetensi sosial juga mencakup keterampilan kerja sama. Guru tidak hanya bekerja dengan siswa, tetapi juga dengan sesama guru dan staf pendidikan lainnya dalam menjalankan program sekolah dan merancang strategi pengajaran yang efektif. Kolaborasi antar guru memainkan peran penting dalam menciptakan budaya sekolah yang positif. Fullan (2014) menekankan pentingnya sinergi dalam kerja sama tim di lingkungan sekolah untuk mencapai tujuan pendidikan bersama. Guru yang memiliki kompetensi sosial yang tinggi akan

mampu berkontribusi dalam diskusi profesional, berbagi praktik terbaik, dan bekerja sama dalam menyelesaikan tantangan yang dihadapi dalam proses pembelajaran. Kemampuan untuk bekerja secara kolaboratif ini tidak hanya meningkatkan kualitas pendidikan yang diberikan kepada siswa, tetapi juga mendukung pengembangan profesional guru itu sendiri.

Kompetensi sosial juga memiliki peran penting dalam membangun hubungan yang baik dengan orang tua dan masyarakat. Komunikasi yang efektif antara guru dan orang tua sangat berpengaruh dalam mendukung perkembangan akademis dan sosial siswa. Epstein (2009) menegaskan bahwa keterlibatan aktif orang tua dalam pendidikan anak dapat meningkatkan hasil belajar serta kesejahteraan siswa. Guru yang memiliki kompetensi sosial yang baik akan mampu mengajak orang tua untuk terlibat dalam berbagai kegiatan sekolah, memberikan informasi yang relevan mengenai perkembangan anak mereka, serta menciptakan dialog terbuka yang mendukung pembelajaran baik di rumah maupun di sekolah. Dengan demikian, peran guru sebagai penghubung antara sekolah dan keluarga menjadi sangat penting dalam menciptakan lingkungan pendidikan yang harmonis dan mendukung perkembangan siswa secara menyeluruh.

Selanjutnya, dalam konteks masyarakat yang semakin pluralistik, kompetensi sosial guru melibatkan kemampuan untuk menghargai keragaman budaya, agama, dan latar belakang sosial-ekonomi siswa. Di Indonesia, dengan keragaman yang tinggi, guru dituntut untuk memiliki sensitivitas terhadap perbedaan individual dan mampu menciptakan lingkungan yang adil dan inklusif. Banks (2004) dalam teorinya tentang pendidikan multikultural menekankan pentingnya mengintegrasikan nilai-nilai toleransi dan inklusivitas dalam proses pengajaran. Guru yang kompeten secara sosial akan mampu menghargai keragaman ini dan menggunakannya sebagai kekuatan dalam menciptakan dinamika pembelajaran yang kaya dan penuh warna. Hal ini juga memungkinkan siswa untuk belajar menghargai perbedaan dan

bekerja sama dengan orang lain yang memiliki latar belakang yang berbeda.

Kompetensi sosial juga mencakup kemampuan guru untuk menyelesaikan konflik secara konstruktif. Dalam lingkungan kelas yang beragam, konflik antar siswa atau antara siswa dan guru mungkin terjadi. Guru yang kompeten secara sosial harus mampu memediasi konflik tersebut dengan cara yang mendidik dan adil. Johnson dan Johnson (1999) menggarisbawahi bahwa kemampuan menyelesaikan konflik secara konstruktif sangat penting untuk menjaga hubungan interpersonal yang sehat di dalam kelas. Guru yang memiliki keterampilan resolusi konflik yang baik akan mampu memfasilitasi dialog yang konstruktif, membantu siswa mengembangkan keterampilan problem-solving, serta mempromosikan lingkungan kelas yang damai dan saling menghargai.

Kompetensi sosial guru merupakan dasar penting untuk menciptakan lingkungan pendidikan yang inklusif, adil, dan kondusif bagi pembelajaran. Guru yang memiliki kompetensi ini mampu berkomunikasi dengan efektif, menghormati keragaman, serta membangun hubungan yang baik dengan siswa, sesama guru, orang tua, dan masyarakat. Di tengah kompleksitas dan globalisasi dunia pendidikan saat ini, kompetensi sosial menjadi salah satu faktor kunci dalam keberhasilan guru, yang tidak hanya berfokus pada pengajaran pengetahuan, tetapi juga pada pembinaan hubungan yang kuat dan mendukung perkembangan siswa secara menyeluruh.

4. Kompetensi Kepribadian Guru: Pilar Integritas dan Keteladanan dalam Pendidikan

Kompetensi kepribadian guru adalah dimensi yang sangat penting dalam dunia pendidikan, karena mencerminkan integritas moral, etika, dan sikap profesional yang harus dimiliki oleh seorang pendidik. Kompetensi ini lebih dari sekadar kemampuan intelektual atau keterampilan akademis. Seperti yang ditegaskan oleh Lickona

(1991), seorang guru bukan hanya pengajar mata pelajaran, tetapi juga harus menjadi teladan moral bagi siswa. Ini berarti bahwa pendidikan tidak hanya berkaitan dengan transfer pengetahuan, tetapi juga membentuk karakter siswa melalui sikap dan tindakan yang dicontohkan oleh guru. Kepribadian guru yang kuat dapat menciptakan lingkungan belajar yang mendukung, di mana siswa merasa diterima, dihargai, dan didorong untuk mengembangkan potensi mereka secara penuh.

Salah satu elemen utama dalam kompetensi kepribadian adalah integritas moral. Integritas moral berkaitan dengan konsistensi antara tindakan dan nilai-nilai yang dijunjung tinggi oleh guru. Guru yang berintegritas adalah sosok yang dapat dipercaya oleh siswa, rekan sejawat, dan orang tua, karena mereka konsisten dalam menerapkan prinsip-prinsip keadilan dan kebenaran dalam setiap keputusan dan tindakan di kelas. Menurut Sergiovanni (2007), guru yang berintegritas mampu menciptakan suasana kepercayaan di kelas, di mana siswa tidak hanya belajar akademik, tetapi juga belajar mengenai etika dan tanggung jawab. Keadilan adalah komponen penting dari integritas, yang menuntut guru untuk memperlakukan semua siswa secara setara tanpa memandang latar belakang sosial, ekonomi, atau kemampuan akademik. Sikap adil ini membangun kepercayaan dan rasa hormat, menciptakan iklim belajar yang inklusif dan harmonis.

Kesabaran merupakan aspek penting dalam kompetensi kepribadian seorang guru. Menghadapi siswa dengan karakteristik dan kemampuan yang beragam menuntut guru untuk memiliki tingkat kesabaran yang tinggi. Siswa yang kesulitan memahami materi atau yang memiliki masalah perilaku memerlukan pendekatan yang penuh pengertian dan kesabaran. Santrock (2010) menyatakan bahwa kesabaran dalam pengajaran memungkinkan guru memberikan bimbingan yang lebih personal, membantu siswa mengatasi tantangan mereka, serta menciptakan lingkungan yang mendukung perkembangan akademik dan emosional. Guru yang sabar dapat mengelola berbagai situasi dengan baik tanpa

kehilangan kendali emosional, yang pada akhirnya menciptakan rasa aman bagi siswa dalam proses belajar.

Tanggung jawab profesional juga menjadi bagian integral dari kompetensi kepribadian guru. Guru yang memiliki tanggung jawab profesional yang tinggi tidak hanya bertanggung jawab dalam hal penyampaian materi, tetapi juga dalam hal mengembangkan siswa secara holistik. Fullan (2007) menekankan pentingnya tanggung jawab guru dalam melakukan refleksi diri dan menerima umpan balik untuk terus meningkatkan kualitas pengajaran. Guru yang bertanggung jawab selalu berupaya memberikan yang terbaik dalam pembelajaran, baik melalui penyampaian materi yang efektif maupun dalam membimbing perkembangan karakter siswa. anggung jawab ini juga meliputi komitmen guru untuk terus mengembangkan profesionalisme secara berkelanjutan, dengan terus belajar dan meningkatkan kemampuan diri agar tetap sesuai dengan kebutuhan pendidikan yang selalu berkembang.

Kepribadian positif seorang guru juga berperan penting dalam membangun ikatan emosional yang kuat dengan siswa, yang sangat berpengaruh dalam proses pembelajaran. Pianta (1999) menyatakan bahwa hubungan yang baik antara guru dan siswa dapat meningkatkan keterlibatan mereka dalam belajar serta mengurangi masalah perilaku. Guru yang mampu menunjukkan perhatian, empati, dan dukungan emosional akan menciptakan hubungan yang erat dengan siswa, yang pada akhirnya dapat meningkatkan motivasi dan partisipasi siswa dalam pembelajaran. Menurut Bandura (1986) dalam teori pembelajaran sosialnya, interaksi positif antara guru dan siswa tidak hanya memengaruhi perilaku siswa, tetapi juga sikap mereka terhadap proses pembelajaran secara keseluruhan.

Dalam dunia pendidikan yang semakin kompleks, keteladanan dalam aspek moral dan etika menjadi semakin penting. Guru bukan hanya diharapkan untuk mengajarkan mata pelajaran, tetapi juga untuk menjadi panutan dalam hal moralitas dan

integritas. Menurut Lickona (1991), pendidikan karakter yang efektif tidak dapat dilepaskan dari peran guru sebagai teladan. Siswa belajar melalui pengamatan terhadap sikap dan tindakan guru, sehingga guru yang menunjukkan sikap adil, bertanggung jawab, dan sabar akan membantu siswa mengembangkan karakter yang kuat. Ini sangat relevan dalam konteks pendidikan modern, di mana tantangan moral dan sosial semakin kompleks, dan siswa memerlukan bimbingan yang kuat dalam menghadapi berbagai dilema etika.

Secara keseluruhan, kompetensi kepribadian guru merupakan salah satu pilar utama dalam membangun hubungan positif dengan siswa, orang tua, dan masyarakat. Guru yang memiliki integritas moral, etika, dan sikap profesional yang tinggi tidak hanya menciptakan lingkungan belajar yang kondusif, tetapi juga membantu membentuk karakter siswa menjadi individu yang berintegritas. Melalui keteladanan dalam hal keadilan, kesabaran, dan tanggung jawab, guru berperan dalam mendukung perkembangan siswa secara holistik, baik dari segi akademik, sosial, maupun moral. Kompetensi kepribadian ini sangat penting untuk mendukung kesuksesan pendidikan serta membangun karakter siswa yang kuat di masa depan.

5. Keterkaitan Kompetensi Guru: Fondasi Pembelajaran yang Efektif dan Bermakna

Keempat kompetensi guru—profesional, pedagogis, sosial, dan kepribadian—merupakan elemen fundamental yang saling mendukung dalam membentuk kerangka keberhasilan seorang pendidik dalam mewujudkan pembelajaran yang bermakna dan efektif. Setiap kompetensi tidak berdiri sendiri, melainkan berinteraksi untuk menciptakan lingkungan pembelajaran yang kondusif dan berorientasi pada pencapaian maksimal bagi siswa. Menurut Mulyasa (2013), penting bagi guru untuk mengembangkan keempat kompetensi ini secara seimbang, karena setiap aspek berkontribusi terhadap peran guru dalam membuat rancangan,

melaksanakan, dan mengevaluasi proses pembelajaran yang efektif. Kompetensi profesional memberikan dasar pengetahuan akademis yang mendalam, sementara kompetensi pedagogis berperan dalam menerjemahkan pengetahuan ini menjadi strategi pengajaran yang efektif. Kompetensi sosial dan kepribadian melengkapi keduanya dengan menciptakan suasana belajar yang inklusif, etis, dan mendukung.

Kompetensi profesional yang meliputi penguasaan materi pelajaran secara mendalam sangat penting dalam konteks pembelajaran, namun hal ini harus didukung oleh kompetensi pedagogis untuk memastikan penyampaian materi dapat diterima secara efektif oleh siswa. Slavin (2014) menegaskan bahwa penguasaan materi tanpa didukung oleh metode pedagogis yang tepat akan menyulitkan guru dalam menyampaikan pengetahuan dengan cara yang relevan bagi siswa. Guru harus mampu menyesuaikan strategi pengajaran dengan kebutuhan belajar siswa yang beragam. Dalam hal ini, pendekatan diferensiasi dalam pembelajaran, seperti yang diuraikan oleh Tomlinson (2001), memungkinkan guru untuk memodifikasi cara mengajar agar sesuai dengan kemampuan, minat, dan gaya belajar siswa yang beragam. Hal ini memastikan bahwa setiap siswa memperoleh pengalaman belajar yang relevan dan sesuai dengan kebutuhan mereka..

Sementara itu, kompetensi sosial berperan penting dalam menciptakan iklim belajar yang mendukung interaksi positif di dalam kelas. Guru yang memiliki keterampilan sosial yang baik mampu berkomunikasi secara efektif dengan siswa, rekan kerja, dan orang tua. Hal ini menciptakan kolaborasi yang lebih baik dan meningkatkan keterlibatan semua pihak dalam proses pendidikan. Hargreaves (2001) menekankan bahwa keterampilan sosial yang baik memungkinkan guru membangun hubungan yang kuat dan saling percaya dengan siswa, yang pada akhirnya meningkatkan motivasi dan keterlibatan siswa dalam belajar. Lebih jauh lagi, guru yang kompeten secara sosial dapat mendorong pembelajaran

berbasis kolaborasi atau kelompok, yang menurut Johnson & Johnson (1999), sangat efektif dalam meningkatkan hasil belajar siswa melalui kerja sama dan interaksi antar individu.

Kompetensi kepribadian juga berperan penting dalam membentuk karakter dan moralitas siswa. Guru dengan kepribadian yang baik, seperti integritas, kesabaran, dan tanggung jawab, tidak hanya menjadi panutan bagi siswa tetapi juga membantu menciptakan suasana belajar yang positif dan mendukung. Lickona (1991) menjelaskan bahwa guru dengan kepribadian yang kuat berperan dalam membantu siswa menginternalisasi nilai-nilai moral dan etika, yang tidak hanya membentuk karakter siswa tetapi juga mempengaruhi efektivitas pembelajaran. Keteladanan dalam hal moralitas dan etika membantu membangun ikatan emosional antara guru dan siswa, yang berkontribusi pada peningkatan motivasi dan keterlibatan siswa dalam pembelajaran.

Pengembangan berkelanjutan dalam keempat kompetensi ini sangat penting bagi guru agar mereka tetap relevan dalam menghadapi tantangan-tantangan yang ada dalam dunia pendidikan modern. Fullan (2014) menekankan bahwa pendidikan guru harus terus dilakukan secara berkelanjutan melalui pelatihan formal, refleksi atas praktik pengajaran, serta kolaborasi dengan rekan sejawat. Dalam pendidikan abad ke-21, dengan perkembangan teknologi dan dinamika sosial yang semakin kompleks, guru diharuskan untuk terus memperbarui pengetahuan dan keterampilan mereka. Melalui pembelajaran sepanjang hayat, guru dapat menyesuaikan diri dengan perkembangan terbaru, baik dari segi pedagogis, teknologi, maupun sosial, sehingga mereka tetap dapat memberikan pembelajaran yang relevan dan inovatif bagi siswa yang terus berkembang.

Kesimpulannya, keterpaduan antara keempat kompetensi guru—profesional, pedagogis, sosial, dan kepribadian—menjadi dasar yang kokoh untuk menciptakan pembelajaran yang bermakna

dan efektif. Guru yang mampu menggabungkan semua aspek ini akan lebih siap dalam menciptakan lingkungan belajar yang mendukung perkembangan intelektual, sosial, dan moral siswa. Sinergi antara kompetensi tersebut tidak hanya meningkatkan kualitas pengajaran, tetapi juga membantu siswa mencapai potensi maksimal mereka, baik dari segi akademis maupun karakter. Dalam menghadapi tantangan pendidikan modern, pengembangan berkelanjutan dari keempat kompetensi ini menjadi kunci keberhasilan guru dalam mendidik generasi yang cerdas dan berkarakter kuat.

B. Tantangan Yang Dihadapi Guru

1. Tantangan Perubahan Kurikulum bagi Guru: Pengaruh terhadap Kompetensi Pedagogis

Perubahan kurikulum dalam sistem pendidikan adalah salah satu tantangan utama yang dihadapi guru, terutama di Indonesia, di mana perubahan sering terjadi secara berkala. Setiap perubahan kurikulum menuntut guru untuk memperbarui pengetahuan dan metode pengajaran mereka, yang sering kali memerlukan waktu dan usaha yang signifikan. Mulyasa (2013) menyoroti bahwa perubahan kurikulum di Indonesia sering kali tidak diiringi dengan pelatihan dan pendampingan yang memadai bagi para guru. Hal ini mengakibatkan banyak guru mengalami kesulitan dalam menyesuaikan strategi pengajaran mereka dengan tuntutan kurikulum baru, yang pada gilirannya berdampak negatif pada efektivitas proses pembelajaran di kelas.

Perubahan kurikulum tidak hanya berarti mengganti materi atau silabus, tetapi juga menuntut perubahan pendekatan pedagogis. Kurikulum baru, seperti *Kurikulum Merdeka* yang diterapkan di Indonesia, menekankan pada pembelajaran berbasis proyek, pemikiran kritis, dan pengembangan karakter siswa yang lebih holistik. Guru harus mampu menyesuaikan metode pembelajaran mereka dengan konsep-konsep baru ini, yang sering kali berbeda dari pendekatan tradisional yang lebih berfokus pada

pembelajaran langsung dan hafalan. Namun, tanpa pelatihan yang memadai, guru sering kali tidak memiliki pengetahuan dan keterampilan yang cukup untuk mengadopsi pendekatan-pendekatan baru tersebut. Hal ini juga disampaikan oleh Fullan (2007), yang menyatakan bahwa perubahan pendidikan yang tidak diiringi dengan dukungan profesional yang memadai akan menyebabkan ketidakseimbangan antara kebijakan dan implementasi di lapangan.

Kurikulum yang berubah juga menuntut guru untuk terus memperbarui kompetensi pedagogis mereka agar sesuai dengan kebutuhan dan perkembangan terbaru dalam pendidikan. Kompetensi pedagogis yang baik menuntut guru untuk memahami karakteristik siswa, menerapkan metode pengajaran yang sesuai, serta mengevaluasi pembelajaran secara efektif. Menurut Slavin (2014), guru yang tidak dibekali dengan pelatihan yang relevan akan kesulitan dalam menerapkan pendekatan-pendekatan baru yang lebih kompleks, seperti pembelajaran berbasis proyek, yang membutuhkan keterampilan fasilitasi yang berbeda dari metode tradisional. Kurikulum yang terus berubah tanpa diiringi pelatihan dapat memperburuk situasi ini, di mana guru akhirnya kembali menggunakan metode lama yang kurang relevan dengan kebutuhan pembelajaran modern.

Selain tantangan teknis, perubahan kurikulum juga membawa dampak psikologis bagi guru. Banyak guru merasakan ketidakpastian dan tekanan ketika dihadapkan pada kurikulum baru yang harus segera diterapkan, terutama jika mereka merasa belum siap. Penelitian yang dilakukan oleh Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010) menunjukkan bahwa salah satu hambatan terbesar dalam implementasi inovasi pendidikan adalah rendahnya tingkat kepercayaan diri guru dalam menggunakan metode dan teknologi baru. Tanpa pelatihan dan dukungan yang memadai, guru bisa merasa tertekan dan frustrasi karena merasa tidak mampu memenuhi tuntutan yang ada dalam kurikulum baru. Kondisi ini

tidak hanya memengaruhi kompetensi pedagogis mereka, tetapi juga berdampak pada kualitas pembelajaran yang diterima siswa.

Salah satu aspek penting dalam perubahan kurikulum adalah pelatihan yang berkelanjutan dan dukungan dari pihak-pihak terkait. Menurut Darling-Hammond (2008), pelatihan yang berkelanjutan dan relevan merupakan kunci dalam memastikan bahwa guru dapat mengadopsi kurikulum baru secara efektif. Pelatihan harus dirancang untuk memberikan guru keterampilan praktis yang dapat diterapkan langsung di kelas, serta memberikan ruang bagi guru untuk berkolaborasi dan berbagi pengalaman. Dalam konteks Indonesia, di mana akses terhadap pelatihan berkualitas sering kali terbatas, terutama di daerah terpencil, pemerintah dan institusi pendidikan perlu bekerja sama untuk memastikan bahwa semua guru mendapatkan dukungan yang diperlukan dalam menghadapi perubahan kurikulum.

Di sisi lain, guru juga perlu dilibatkan dalam proses pengembangan kurikulum agar mereka merasa memiliki dan memahami sepenuhnya perubahan yang terjadi. Partisipasi aktif guru dalam perencanaan dan implementasi kurikulum akan meningkatkan rasa tanggung jawab dan komitmen mereka terhadap kurikulum baru. Hal ini selaras dengan pandangan Fullan (2016), yang menyatakan bahwa perubahan yang berhasil adalah perubahan yang melibatkan guru sebagai agen perubahan, bukan sekadar penerima kebijakan. Dengan demikian, penting bagi pemerintah dan pemangku kepentingan di bidang pendidikan untuk menciptakan ruang dialog dan kolaborasi yang lebih terbuka antara pengembang kurikulum dan guru.

2. Keterbatasan Sumber Daya dalam Pengembangan Kompetensi Guru: Hambatan Struktural dan Teknologis

Keterbatasan sumber daya, baik dari segi fasilitas fisik sekolah maupun akses terhadap pelatihan profesional, menjadi salah satu hambatan terbesar bagi pengembangan kompetensi guru,

khususnya di daerah-daerah terpencil. Di banyak wilayah pedesaan, sekolah-sekolah sering kali tidak dilengkapi dengan fasilitas dasar seperti laboratorium, perpustakaan, atau teknologi pendidikan yang memadai. Kondisi ini membatasi guru dalam upaya mereka untuk mengembangkan kompetensi profesional dan pedagogis yang sesuai dengan tuntutan pendidikan modern. Menurut laporan UNESCO (2015), ketersediaan fasilitas pendidikan yang memadai menjadi salah satu faktor kunci yang memengaruhi kualitas pendidikan, karena fasilitas tersebut mendukung proses belajar-mengajar yang lebih efektif dan memungkinkan penerapan metode pembelajaran yang inovatif.. Namun, ketika sekolah tidak dilengkapi dengan infrastruktur yang cukup, guru sering kali terpaksa mengandalkan metode tradisional yang kurang relevan dengan kebutuhan pembelajaran abad ke-21.

Salah satu dampak langsung dari keterbatasan fasilitas sekolah adalah ketidakmampuan guru untuk mengimplementasikan metode pembelajaran yang berbasis proyek atau eksperimen, yang memerlukan akses terhadap laboratorium sains, alat peraga, atau teknologi pendidikan. Tanpa fasilitas ini, guru di daerah terpencil cenderung menghadapi kesulitan dalam mempraktikkan pembelajaran kontekstual yang memungkinkan siswa terlibat secara aktif dalam proses pembelajaran. Hal ini mempengaruhi kompetensi pedagogis guru, karena mereka tidak dapat sepenuhnya memanfaatkan berbagai strategi pengajaran yang seharusnya dapat meningkatkan keterlibatan dan motivasi siswa (Slavin, 2014). Akibatnya, pembelajaran menjadi lebih teoritis dan cenderung didominasi oleh metode ceramah, yang kurang mendukung pengembangan keterampilan berpikir kritis dan pemecahan masalah pada siswa..

Selain keterbatasan fasilitas fisik, kurangnya akses terhadap pelatihan profesional yang berkelanjutan juga menjadi hambatan signifikan dalam pengembangan kompetensi guru, terutama dalam hal integrasi teknologi pendidikan. Menurut Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010), salah satu tantangan terbesar dalam integrasi

teknologi pendidikan adalah kurangnya pelatihan yang memadai bagi guru untuk menguasai keterampilan teknologi yang diperlukan. Guru yang tidak terbiasa menggunakan teknologi dalam pembelajaran akan kesulitan mengadopsi metode pembelajaran berbasis digital, yang semakin dibutuhkan dalam konteks pendidikan modern. Di daerah terpencil, masalah ini semakin diperburuk oleh minimnya akses terhadap infrastruktur teknologi, seperti komputer, jaringan internet, dan perangkat digital lainnya. Tanpa dukungan teknologi yang memadai, guru tidak hanya kehilangan peluang untuk meningkatkan kompetensi profesional mereka, tetapi juga tidak dapat memberikan pengalaman belajar yang relevan bagi siswa dalam era digital.

Lebih jauh, keterbatasan akses terhadap pelatihan profesional mengakibatkan kesenjangan dalam kualitas pendidikan antara wilayah perkotaan dan pedesaan. Penelitian yang dilakukan oleh Gakill, Gallagher, dan Goudy (2010) menunjukkan bahwa guru di daerah terpencil sering kali menghadapi kesulitan dalam mengikuti pelatihan atau seminar karena jarak geografis dan biaya yang tinggi. Akibatnya, mereka tertinggal dalam hal pengembangan kompetensi dibandingkan dengan rekan-rekan mereka di kota besar yang memiliki akses lebih mudah terhadap pelatihan dan pengembangan profesional. Padahal, pelatihan yang berkelanjutan sangat penting untuk membantu guru memperbarui pengetahuan mereka dan mengadopsi praktik-praktik pengajaran terbaru yang sesuai dengan tuntutan kurikulum dan perkembangan teknologi pendidikan.

Untuk mengatasi tantangan ini, diperlukan upaya kolektif dari pemerintah, institusi pendidikan, dan komunitas sekolah. Pemerintah harus berperan aktif dalam memastikan distribusi fasilitas pendidikan yang lebih merata, terutama di daerah-daerah terpencil. Selain itu, pelatihan profesional yang berkelanjutan harus dirancang dengan mempertimbangkan kebutuhan spesifik guru di daerah terpencil, seperti menyediakan pelatihan jarak jauh atau pelatihan berbasis teknologi yang lebih fleksibel dan mudah diakses. Menurut Fullan (2007), pelatihan berbasis teknologi dapat

menjadi solusi yang efektif dalam mengatasi hambatan geografis, di mana guru dapat mengakses materi pelatihan secara daring tanpa harus meninggalkan tempat tugas mereka. Selain itu, kolaborasi dengan sektor swasta juga dapat membantu menyediakan infrastruktur teknologi yang diperlukan oleh sekolah-sekolah di daerah terpencil, sehingga guru memiliki akses yang lebih baik terhadap alat dan sumber daya pendidikan yang dibutuhkan.

Secara keseluruhan, keterbatasan sumber daya baik dari segi fasilitas sekolah maupun akses terhadap pelatihan profesional merupakan tantangan signifikan yang mempengaruhi pengembangan kompetensi guru. Dalam menghadapi keterbatasan ini, guru di daerah terpencil memerlukan dukungan yang lebih besar dari pemerintah dan pihak terkait, terutama dalam hal penyediaan infrastruktur dan pelatihan yang relevan. Dengan dukungan yang memadai, guru dapat lebih efektif dalam meningkatkan kompetensi mereka serta memberikan pengalaman belajar yang lebih bermakna dan relevan bagi siswa..

3. Tuntutan Administratif dan Dampaknya terhadap Pemenuhan Standar Kompetensi Guru

Tuntutan administratif merupakan salah satu faktor signifikan yang dapat menghambat guru dalam memenuhi standar kompetensi profesional dan pedagogis mereka. Guru, selain memiliki tanggung jawab utama untuk mengajar, sering kali dibebani dengan berbagai tugas administratif yang bersifat non-pedagogis. Tugas-tugas tersebut mencakup pembuatan laporan administrasi, penyusunan rencana pelajaran, pengisian daftar nilai, serta pelaporan kegiatan evaluasi siswa yang harus dilakukan secara komprehensif. Meskipun kegiatan administratif ini penting untuk manajemen sekolah dan dokumentasi kemajuan siswa, tuntutan administratif yang berlebihan dapat mengurangi kesempatan guru untuk fokus pada tugas-tugas inti mereka, yaitu perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran yang inovatif dan efektif.

Menurut Fullan (2014), beban administratif yang terlalu besar dapat mengalihkan perhatian guru dari tugas utama mereka dalam merencanakan, mengajar, dan mengevaluasi pembelajaran. Banyak waktu yang seharusnya dapat digunakan untuk mengembangkan materi pengajaran yang kreatif dan melibatkan siswa justru dihabiskan untuk menyelesaikan laporan administratif. Hal ini menjadi hambatan bagi guru untuk terus meningkatkan kompetensi profesional dan pedagogis mereka, yang pada akhirnya dapat berdampak negatif terhadap kualitas pembelajaran di kelas. Tuntutan administratif yang berlebihan ini juga dapat menurunkan motivasi guru, karena mereka merasa lebih terbebani dengan tugas-tugas yang tidak secara langsung berhubungan dengan peningkatan kualitas pengajaran.

Lebih lanjut, tuntutan administratif sering kali tidak diimbangi dengan dukungan yang memadai dari pihak sekolah. Di banyak sekolah, terutama di daerah terpencil, guru juga harus mengelola berbagai tanggung jawab administratif tanpa adanya staf pendukung yang dapat membantu mereka. Penelitian yang dilakukan oleh Day dan Sammons (2013) menunjukkan bahwa guru yang terlalu dibebani oleh pekerjaan administratif lebih rentan terhadap stres dan kelelahan kerja. Kondisi ini juga dapat mengurangi efektivitas guru dalam menyampaikan materi pelajaran dan dalam merespons kebutuhan siswa secara individu. Dalam jangka panjang, situasi ini dapat menghambat upaya pengembangan kompetensi guru dan menurunkan hasil belajar siswa.

Selain itu, tuntutan administratif yang terus meningkat sering kali tidak disertai dengan pelatihan yang memadai untuk membantu guru dalam mengelola beban kerja mereka. Beberapa guru mungkin tidak terbiasa atau kurang memiliki keterampilan dalam manajemen waktu yang efisien atau penggunaan teknologi untuk menyederhanakan tugas administratif. Menurut Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010), teknologi pendidikan sebenarnya dapat membantu meringankan beban administratif guru, misalnya

melalui penggunaan sistem informasi manajemen sekolah (SIMS) yang dapat membantu guru dalam menyimpan dan mengelola data siswa secara digital. Namun, di banyak sekolah, terutama yang berada di daerah dengan akses teknologi terbatas, guru masih harus melakukan tugas-tugas administratif secara manual, yang memakan waktu lebih lama dan mengurangi waktu yang bisa mereka alokasikan untuk perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran yang lebih kreatif.

Tugas administratif yang berlebihan juga mempengaruhi kemampuan guru untuk terlibat dalam pengembangan profesional berkelanjutan. Saat guru harus menghabiskan banyak waktu untuk menyelesaikan tugas-tugas administratif, mereka akan kesulitan untuk mengikuti pelatihan, workshop, atau seminar yang sebenarnya sangat penting untuk meningkatkan kompetensi mereka. Guru yang terbatas waktunya untuk mengikuti pelatihan formal akan cenderung mengalami kesulitan dalam mengikuti perkembangan terbaru dalam dunia pendidikan, baik dari segi pedagogi, teknologi, maupun perkembangan kurikulum. Hal ini menurunkan kemampuan mereka untuk berinovasi dalam pengajaran dan mengurangi peluang mereka untuk meningkatkan kompetensi profesional.

Untuk mengatasi masalah ini, diperlukan dukungan yang lebih besar dari pihak sekolah dan pemerintah, terutama dalam hal penyederhanaan proses administratif dan penyediaan staf pendukung yang dapat membantu guru dalam mengelola tugas-tugas non-pedagogis. Menurut Jensen (2012), penyediaan sistem manajemen administrasi yang efisien dan penggunaan teknologi yang tepat dapat mengurangi beban administratif guru secara signifikan. Selain itu, pengelolaan waktu yang efektif dan penetapan prioritas yang jelas juga diperlukan agar guru dapat lebih fokus pada pengembangan kompetensi mereka dan pada upaya peningkatan kualitas pengajaran di kelas.

Secara keseluruhan, beban administratif yang berlebihan merupakan salah satu tantangan utama yang dihadapi guru dalam memenuhi standar kompetensi profesional dan pedagogis. Beban ini tidak hanya mengurangi waktu guru untuk merencanakan dan melaksanakan pembelajaran yang lebih efektif, tetapi juga menghalangi mereka untuk terlibat dalam pengembangan profesional yang berkelanjutan. Dengan adanya dukungan yang tepat, baik dari segi pelatihan teknologi maupun penyederhanaan sistem administrasi, guru dapat lebih fokus pada tugas inti mereka sebagai pendidik dan menciptakan pengalaman belajar yang lebih bermakna bagi siswa.

4. Tantangan Diferensiasi dalam Pemenuhan Standar Kompetensi Pedagogis Guru

Perbedaan kemampuan siswa dalam satu kelas menjadi salah satu tantangan signifikan yang dihadapi guru dalam memenuhi standar kompetensi pedagogis. Setiap kelas terdiri dari siswa dengan kemampuan akademis, sosial, dan emosional yang berbeda-beda, mencakup siswa yang cepat dalam menyerap materi hingga mereka yang memerlukan waktu lebih untuk memahami pelajaran. Selain itu, terdapat siswa dengan kebutuhan khusus yang memerlukan perhatian lebih serta mereka yang memiliki kecerdasan luar biasa. Situasi ini mengharuskan guru untuk mengembangkan pendekatan pembelajaran yang dapat mengakomodasi perbedaan tersebut. Tomlinson (2001) menegaskan bahwa pendekatan diferensiasi merupakan salah satu strategi kunci dalam menghadapi keberagaman siswa, di mana guru harus mampu menyesuaikan konten, proses, dan produk pembelajaran sesuai dengan kebutuhan individu.

Pendekatan diferensiasi dalam pembelajaran tidak hanya sekadar memberikan materi yang berbeda kepada setiap siswa, tetapi lebih dari itu, mencakup penyesuaian metode pengajaran, kecepatan belajar, dan evaluasi yang disesuaikan dengan potensi dan keterbatasan siswa. Dalam hal ini, guru dituntut memiliki

keterampilan pedagogis yang mendalam, khususnya dalam merancang kegiatan pembelajaran yang berpusat pada siswa (student-centered learning). Menurut Tomlinson (2001), guru harus mampu menganalisis kebutuhan belajar setiap siswa dan menyediakan strategi yang tepat agar semua siswa dapat mencapai tujuan pembelajaran yang sama, meskipun dengan jalur yang berbeda. Tantangan yang muncul adalah bahwa pendekatan ini memerlukan perencanaan yang lebih kompleks dan waktu yang lebih banyak, sementara beban kerja guru sudah cukup tinggi, termasuk tuntutan administratif dan pengelolaan kelas.

Keterampilan pedagogis yang mendalam juga berarti bahwa guru harus memiliki pemahaman yang baik mengenai berbagai metode dan teknik mengajar yang bisa diterapkan secara fleksibel. Dalam situasi di mana terdapat siswa dengan gaya belajar yang berbeda (auditori, visual, atau kinestetik), guru perlu menggunakan variasi teknik mengajar untuk memastikan bahwa setiap siswa dapat terlibat dalam pembelajaran. Misalnya, bagi siswa yang lebih kinestetik, pembelajaran berbasis proyek atau aktivitas fisik mungkin lebih efektif, sementara siswa dengan gaya belajar visual mungkin lebih membutuhkan bantuan diagram atau video untuk memahami konsep. Differentiated instruction seperti ini menjadi tantangan tersendiri bagi guru, terutama jika mereka tidak mendapatkan pelatihan pedagogis yang memadai terkait penerapan metode tersebut.

Selain itu, dukungan yang terbatas dalam hal sumber daya juga memperburuk tantangan ini. Menurut Tomlinson (2001), pelaksanaan pembelajaran yang berorientasi pada diferensiasi membutuhkan dukungan yang memadai, baik dalam bentuk pelatihan profesional maupun ketersediaan sumber daya pendidikan. Di banyak sekolah, terutama di daerah terpencil, guru sering kali bekerja dengan fasilitas yang sangat terbatas, seperti kurangnya bahan ajar, teknologi pendidikan, serta ruang kelas yang tidak memadai. Keadaan ini menyulitkan guru dalam menyediakan pengalaman belajar yang beragam dan sesuai dengan kebutuhan

masing-masing siswa.. Penggunaan teknologi, seperti perangkat pembelajaran berbasis digital, dapat membantu guru dalam menerapkan pembelajaran yang lebih adaptif, tetapi keterbatasan akses terhadap teknologi di beberapa sekolah menjadi hambatan besar.

Perbedaan kemampuan akademis siswa juga mempengaruhi dinamika interaksi di dalam kelas. Guru perlu menciptakan lingkungan yang inklusif, di mana siswa yang lebih cepat memahami materi tidak merasa jenuh, dan siswa yang membutuhkan waktu lebih lama tidak merasa tertinggal.. Menurut Vygotsky (1978), dalam teori *zone of proximal development*, interaksi antara siswa yang lebih mampu dan siswa yang memerlukan dukungan tambahan dapat saling membantu dalam pembelajaran. Namun, peran guru sebagai fasilitator dalam mengelola interaksi ini sangat penting. Guru harus memastikan bahwa semua siswa terlibat secara aktif dalam pembelajaran tanpa merasa terintimidasi atau terisolasi oleh perbedaan kemampuan mereka.

Di sisi lain, tantangan dalam menghadapi perbedaan kemampuan siswa juga berhubungan dengan pengelolaan waktu. Guru sering kali mengalami kesulitan dalam membagi waktu antara mengelola siswa yang membutuhkan perhatian lebih dan memastikan bahwa keseluruhan kelas tetap bergerak maju sesuai dengan rencana pembelajaran. Di sinilah pentingnya keterampilan manajemen kelas yang baik, di mana guru harus dapat menyeimbangkan antara memberikan perhatian individual kepada siswa dan mengelola dinamika kelas secara keseluruhan. Johnson dan Johnson (1999) menekankan bahwa kolaborasi antara siswa melalui pembelajaran berbasis kelompok dapat menjadi solusi yang efektif untuk membantu siswa saling mendukung dan mengurangi beban kerja guru dalam pengajaran yang bersifat individual.

Dalam menghadapi tantangan ini, pelatihan yang berkelanjutan bagi guru sangat penting. Guru perlu dibekali dengan

keterampilan praktis untuk menerapkan pendekatan diferensiasi secara efektif di kelas. Menurut Darling-Hammond (2000), pelatihan guru yang berfokus pada pengembangan strategi diferensiasi dan manajemen kelas sangat penting dalam memastikan bahwa guru memiliki kemampuan untuk mengatasi perbedaan kemampuan siswa secara efektif. Selain itu, peningkatan kerjasama antara guru dan orang tua juga diperlukan untuk memastikan bahwa kebutuhan siswa dapat terpenuhi tidak hanya di sekolah, tetapi juga di rumah.

Secara keseluruhan, perbedaan kemampuan siswa dalam kelas merupakan tantangan yang menuntut guru untuk memiliki kompetensi pedagogis yang mendalam, fleksibilitas dalam metode pengajaran, serta dukungan yang memadai dalam hal sumber daya dan pelatihan. Guru yang mampu menerapkan pendekatan diferensiasi dengan efektif akan mampu menciptakan lingkungan belajar yang lebih inklusif dan mendukung, di mana setiap siswa memiliki kesempatan yang setara untuk meraih kesuksesan.

5. Tantangan dalam Mengelola Kompetensi Sosial dan Kepribadian Guru di Lingkungan Sekolah

Tantangan dalam mengelola kompetensi sosial dan kepribadian di lingkungan sekolah merupakan salah satu aspek yang signifikan bagi keberhasilan guru dalam menjalankan tugas mereka sebagai pendidik. Lingkungan sosial di sekolah sangat dinamis dan kompleks, di mana guru harus mampu berinteraksi dengan berbagai pihak, termasuk siswa, orang tua, dan rekan kerja. Kompleksitas ini sering kali melibatkan konflik antar siswa, perbedaan latar belakang budaya dan sosial, serta harapan yang beragam dari orang tua. Guru yang memiliki keterampilan sosial yang baik akan mampu mengatasi tantangan ini dengan lebih efektif. Menurut Epstein (2009), hubungan yang harmonis antara guru, siswa, dan orang tua adalah salah satu faktor utama dalam kesuksesan pendidikan. Namun, mencapai hubungan yang harmonis ini memerlukan kompetensi sosial yang kuat dari guru.

Interaksi dengan siswa menuntut guru untuk memiliki kecerdasan emosional yang tinggi. Guru diharapkan mampu memahami dan merespons emosi siswa, baik yang muncul dalam konteks akademik maupun sosial. Misalnya, dalam situasi konflik antar siswa, guru harus mampu berperan sebagai mediator yang adil, membantu siswa menyelesaikan perbedaan mereka dengan cara yang konstruktif. Menurut Johnson dan Johnson (1999), keterampilan dalam resolusi konflik dan mediasi sangat penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang positif. Guru yang kompeten secara sosial tidak hanya mampu menyelesaikan konflik dengan cepat dan efektif, tetapi juga dapat membantu siswa mengembangkan keterampilan sosial yang penting untuk kehidupan mereka di luar sekolah.

Perbedaan latar belakang budaya di antara siswa turut menjadi tantangan bagi guru dalam mengelola kompetensi sosial dan kepribadian mereka.. Di sekolah yang semakin beragam, guru harus peka terhadap nilai-nilai budaya yang berbeda yang dibawa oleh siswa ke dalam kelas. Menurut Banks (2004), pendidikan multikultural menekankan pentingnya guru untuk mengembangkan kesadaran terhadap keragaman dan menerapkannya dalam pendekatan pengajaran mereka. Guru yang mampu menghargai keragaman dan menciptakan lingkungan yang inklusif akan lebih efektif dalam membangun hubungan yang positif dengan siswa. Ini tidak hanya mendukung pembelajaran siswa, tetapi juga mendorong terciptanya rasa saling menghormati di antara mereka.

Selain berinteraksi dengan siswa, guru juga harus berhadapan dengan ekspektasi yang beragam dari orang tua. Orang tua sering kali memiliki pandangan yang berbeda mengenai bagaimana pendidikan anak mereka harus dijalankan. Beberapa orang tua mungkin sangat terlibat dalam pendidikan anak mereka dan memiliki harapan tinggi terhadap guru, sementara yang lain mungkin tidak terlalu aktif atau memiliki keterbatasan dalam memberikan dukungan akademik di rumah. Guru yang kompeten

secara sosial akan mampu menavigasi harapan-harapan ini dengan bijak, menjaga komunikasi yang terbuka dan jujur dengan orang tua, serta memberikan umpan balik yang konstruktif mengenai perkembangan anak mereka. Epstein (2009) menekankan bahwa kemitraan yang kuat antara guru dan orang tua dapat meningkatkan hasil belajar siswa, tetapi kemitraan ini membutuhkan keterampilan komunikasi yang efektif dari guru.

Di samping itu, hubungan antar guru dan rekan kerja di sekolah juga memerlukan keterampilan sosial yang tinggi. Lingkungan kerja yang kolaboratif antara guru dan staf sekolah lainnya sangat penting dalam membangun budaya sekolah yang positif dan produktif.. Fullan (2014) menggarisbawahi bahwa kolaborasi antar guru dapat meningkatkan kualitas pengajaran melalui pertukaran ide dan pengalaman, serta melalui kerja sama dalam merancang dan melaksanakan program-program pembelajaran. Namun, kolaborasi ini sering kali menghadapi tantangan ketika ada perbedaan pandangan atau kepentingan antara sesama guru. Guru dengan kompetensi sosial yang baik akan mampu mengatasi perbedaan tersebut dan bekerja sama dengan rekan-rekan mereka untuk mencapai tujuan pendidikan yang lebih luas.

Dalam konteks pengembangan kepribadian, tantangan lain yang dihadapi oleh guru adalah bagaimana mereka dapat tetap konsisten dalam menunjukkan sikap profesional dan integritas moral di tengah tekanan dan tuntutan pekerjaan yang berat. Menurut Lickona (1991), guru harus berperan sebagai teladan bagi siswa, tidak hanya dalam hal pengetahuan akademik tetapi juga dalam aspek moral dan etika. Guru yang memiliki kepribadian yang kuat akan mampu menunjukkan sikap adil, sabar, dan bertanggung jawab dalam setiap interaksi mereka, baik dengan siswa, orang tua, maupun rekan kerja. Hal ini tidak hanya akan membangun kepercayaan dari pihak lain, tetapi juga akan menciptakan lingkungan yang lebih kondusif untuk pembelajaran yang efektif.

Secara keseluruhan, tantangan dalam mengelola kompetensi sosial dan kepribadian guru di lingkungan sekolah sangat kompleks dan memerlukan keterampilan yang luas. Guru harus mampu menavigasi interaksi sosial dengan berbagai pihak, menyelesaikan konflik, menghargai keragaman, serta menjaga integritas moral dan profesional mereka. Untuk mengatasi tantangan ini, pengembangan berkelanjutan dalam keterampilan sosial dan kepribadian guru sangat penting, baik melalui pelatihan formal maupun melalui pengalaman praktis di lapangan.

6. Tantangan Moral dan Etika dalam Kompetensi Kepribadian Guru

Guru tidak hanya berperan sebagai pengajar yang menyampaikan pengetahuan, tetapi juga sebagai panutan moral bagi siswa.. Kompetensi kepribadian yang kuat menjadi syarat utama dalam menjalankan peran ini, di mana guru dituntut untuk memiliki sikap profesional, integritas, dan moralitas yang tinggi dalam setiap aspek interaksi di sekolah. Kepribadian yang kuat diperlukan agar guru dapat memberikan bimbingan yang efektif dalam pembentukan karakter siswa. Sebagai panutan bagi siswa, guru tidak hanya diharapkan untuk mengajar, tetapi juga mencontohkan nilai-nilai moral dan etika dalam setiap tindakan mereka sehari-hari.. Menurut Lickona (1991), pembelajaran moral di sekolah tidak hanya terjadi melalui pengajaran langsung, tetapi juga melalui keteladanan yang diberikan oleh guru dalam sikap dan perilaku.

Namun, tantangan moral dan etika dalam dunia pendidikan sering kali muncul dari tekanan lingkungan kerja. Guru harus mampu mengatasi situasi yang penuh tekanan dan kompleks, seperti beban administratif yang tinggi, konflik dengan sesama rekan kerja, atau bahkan tantangan dalam menangani siswa dengan latar belakang yang beragam. Di tengah situasi yang penuh tekanan ini, guru dituntut untuk tetap menjaga kepribadian yang kuat dan tidak tergoyahkan oleh situasi yang sulit. Menurut Sergiovanni

(2007), guru yang mampu menjaga integritas dan tanggung jawab profesional di tengah tekanan akan lebih efektif dalam membimbing siswa menuju pembentukan karakter yang kuat. Guru yang memiliki integritas akan mampu menghadapi segala bentuk tantangan dengan tetap berpegang pada prinsip-prinsip moral yang baik, seperti keadilan, kejujuran, dan tanggung jawab.

Integritas moral seorang guru diuji dalam berbagai situasi, baik di dalam maupun di luar kelas. Dalam pengambilan keputusan, misalnya, guru harus mampu menunjukkan sikap adil, tanpa memihak pada siswa tertentu atau memperlakukan mereka dengan bias. Keputusan yang adil dan transparan tidak hanya akan membangun lingkungan belajar yang mendukung, tetapi juga memberikan contoh nyata kepada siswa mengenai pentingnya nilai-nilai moral dalam kehidupan sehari-hari. Seperti yang dikemukakan oleh Kohlberg (1984), pembentukan moral individu dipengaruhi oleh lingkungan sosial, dan guru memiliki peran penting dalam membentuk pandangan moral siswa melalui interaksi dan teladan yang mereka berikan. Dengan menampilkan sikap keadilan dalam interaksi sehari-hari, guru tidak hanya mendidik siswa dari segi kognitif, tetapi juga mempersiapkan mereka untuk menjadi individu yang beretika di masa depan.

Tantangan lain yang dihadapi guru dalam mempertahankan kompetensi kepribadian yang kuat adalah menghadapi masalah etika dalam pendidikan. Dalam beberapa kasus, guru mungkin dihadapkan pada dilema etis, seperti bagaimana menangani situasi disiplin di kelas atau bagaimana menjaga privasi dan hak siswa dalam konteks evaluasi dan penilaian. Guru yang memiliki kompetensi kepribadian yang baik akan mampu mengatasi dilema ini dengan cara yang bijak dan etis, memastikan bahwa setiap tindakan yang diambil tetap sejalan dengan prinsip-prinsip moral yang berlaku dalam profesi pendidikan. Santrock (2010) mencatat bahwa pengambilan keputusan etis dalam pendidikan sering kali melibatkan keseimbangan antara hak-hak individu siswa dan

kewajiban profesional guru untuk memastikan lingkungan belajar yang efektif.

Selain itu, guru yang memiliki kepribadian yang kuat mampu menciptakan lingkungan sekolah yang positif dengan cara menumbuhkan rasa saling menghargai dan kolaborasi. Menurut Fullan (2014), kepemimpinan moral yang diterapkan oleh guru tidak hanya menguntungkan bagi siswa, tetapi juga berdampak pada budaya sekolah secara keseluruhan.. Guru yang menjadi teladan dalam hal moralitas akan mendorong rekan kerja mereka untuk mengikuti prinsip-prinsip etika yang sama, yang pada akhirnya menciptakan lingkungan kerja yang harmonis dan profesional. Hal ini sangat penting karena lingkungan sekolah yang sehat akan memperkuat hubungan antara guru, siswa, dan orang tua, yang berdampak positif pada hasil belajar siswa dan pembentukan karakter mereka.

Dalam menghadapi tantangan-tantangan ini, pengembangan kepribadian yang kuat memerlukan refleksi diri yang berkelanjutan dan komitmen pada peningkatan profesional. Pendidikan formal dan pelatihan tentang etika dan moralitas dalam profesi guru dapat membantu guru memperkuat kepribadian mereka dalam menghadapi tantangan yang ada. Namun, menurut Korthagen (2004), pengalaman praktis di lapangan dan refleksi kritis terhadap pengalaman sehari-hari juga memainkan peran penting dalam pengembangan kompetensi kepribadian. Guru yang mampu merefleksikan tindakan mereka, belajar dari kesalahan, dan terus berusaha meningkatkan diri akan lebih siap menghadapi tantangan moral dan etika di lingkungan sekolah.

7. Pendekatan Terpadu dalam Mendukung Pengembangan Kompetensi Guru

Menghadapi berbagai tantangan dalam dunia pendidikan, seperti perubahan kurikulum, keterbatasan sumber daya, dan beban administratif yang tinggi, dukungan berkelanjutan dari berbagai pihak—pemerintah, sekolah, dan komunitas pendidikan—

menjadi sangat krusial untuk memastikan bahwa guru dapat mengembangkan kompetensi mereka secara optimal. Pelatihan profesional yang relevan, peningkatan fasilitas sekolah, serta pengurangan beban administratif merupakan langkah-langkah penting dalam membantu guru memenuhi standar kompetensi yang ditetapkan. Dalam konteks ini, kebijakan pendidikan harus dirancang dengan memperhatikan kesejahteraan guru dan memberikan dukungan yang memadai untuk mengelola tantangan di lapangan, terutama dalam menghadapi kebutuhan siswa yang semakin beragam.

Pelatihan profesional yang relevan merupakan salah satu bentuk dukungan yang sangat diperlukan oleh guru. Mengingat perubahan kurikulum yang sering terjadi, pelatihan berkelanjutan yang berfokus pada penerapan kurikulum baru, pengembangan strategi pengajaran yang inovatif, serta penggunaan teknologi dalam pembelajaran sangat penting. Menurut Mulyasa (2013), pelatihan yang terfokus dan berkesinambungan dapat membantu guru untuk selalu memperbarui pengetahuan dan keterampilan mereka sesuai dengan tuntutan pendidikan modern. Selain itu, pelatihan ini juga harus relevan dengan kondisi lapangan, sehingga guru dapat langsung mengaplikasikan keterampilan baru mereka di kelas. Pemerintah dan lembaga pendidikan perlu memastikan bahwa pelatihan tersebut disesuaikan dengan kebutuhan guru di berbagai daerah, termasuk di wilayah terpencil yang sering kali mengalami keterbatasan dalam akses terhadap pelatihan.

Peningkatan fasilitas sekolah juga menjadi salah satu faktor penting dalam mendukung pengembangan kompetensi guru. Di banyak sekolah, terutama di daerah pedesaan, kurangnya akses terhadap teknologi pendidikan, laboratorium, dan perpustakaan yang memadai membatasi guru dalam menerapkan metode pengajaran yang lebih inovatif. Sebagaimana dicatat oleh Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010), integrasi teknologi dalam pendidikan adalah salah satu tantangan besar bagi guru, terutama ketika mereka tidak memiliki akses yang cukup terhadap pelatihan

teknologi atau infrastruktur yang mendukung pembelajaran berbasis teknologi. Fasilitas yang memadai memungkinkan guru untuk menggunakan teknologi dalam proses pembelajaran, yang dapat memperbaiki efektivitas pengajaran serta meningkatkan motivasi siswa dalam belajar. Oleh karena itu, upaya peningkatan fasilitas sekolah harus menjadi prioritas dalam kebijakan pendidikan yang berorientasi pada peningkatan kualitas pengajaran.

Selain pelatihan dan fasilitas, pengurangan beban administratif yang tidak proporsional juga menjadi langkah penting untuk memberikan ruang bagi guru dalam fokus pada pengembangan kompetensi profesional dan pedagogis mereka. Beban administratif yang berlebihan sering kali mengurangi waktu yang seharusnya digunakan untuk merencanakan pembelajaran yang lebih kreatif dan efektif. Fullan (2014) menyatakan bahwa tugas-tugas administratif yang terlalu banyak dapat menekan guru dan mengurangi kesempatan mereka untuk mengeksplorasi inovasi dalam pengajaran. Oleh karena itu, reformasi dalam sistem pendidikan yang bertujuan untuk mengurangi beban administratif dan lebih memfokuskan peran guru pada tugas inti mereka sebagai pendidik sangat diperlukan. Penggunaan teknologi administrasi yang lebih efisien, misalnya, dapat membantu meringankan beban ini dan memberikan lebih banyak waktu bagi guru untuk berfokus pada pengajaran dan interaksi dengan siswa.

Selain dukungan struktural, pengembangan kebijakan pendidikan yang memperhatikan kesejahteraan guru juga sangat penting. Kebijakan pendidikan yang efektif harus tidak hanya berfokus pada pencapaian standar kompetensi, tetapi juga pada kesejahteraan guru, baik secara fisik, mental, maupun emosional. Guru yang sejahtera lebih cenderung mampu bekerja dengan efektif, menjaga kepribadian yang positif, dan menunjukkan sikap profesional dalam menjalankan tugasnya. Kesejahteraan guru juga memengaruhi kemampuan mereka dalam mengelola kelas yang beragam, di mana setiap siswa memiliki karakteristik, kebutuhan,

dan potensi yang berbeda-beda. Menurut Tomlinson (2001), pendekatan diferensiasi dalam pengajaran membutuhkan dukungan yang memadai, baik dari segi pelatihan maupun dari segi pengelolaan beban kerja, agar guru dapat menyesuaikan metode pengajaran mereka dengan kebutuhan setiap siswa.

Menghadapi tantangan dalam lingkungan kerja yang semakin rumit, peran komunitas pendidikan juga menjadi sangat krusial.. Komunitas pendidikan, yang mencakup kolaborasi antara sekolah, keluarga, dan masyarakat, dapat memberikan dukungan moral dan profesional bagi guru. Epstein (2009) menekankan pentingnya keterlibatan komunitas dalam mendukung proses pendidikan, di mana kolaborasi antara guru, orang tua, dan masyarakat dapat memperkuat proses pembelajaran dan menciptakan lingkungan yang lebih mendukung bagi siswa dan guru. Dukungan komunitas ini dapat berupa partisipasi dalam kegiatan sekolah, penyediaan sumber daya tambahan, atau keterlibatan aktif dalam pengembangan kebijakan sekolah yang berfokus pada peningkatan kualitas pendidikan.

Secara keseluruhan, untuk memastikan bahwa guru dapat memenuhi standar kompetensi yang ditetapkan, diperlukan pendekatan yang komprehensif dan berkelanjutan dari berbagai pihak. Pemerintah, sekolah, dan komunitas pendidikan perlu bekerja sama untuk memberikan pelatihan yang relevan, meningkatkan fasilitas pendidikan, mengurangi beban administratif, serta memperhatikan kesejahteraan guru. Hanya dengan dukungan yang terpadu ini, guru dapat berkembang secara profesional dan mampu menciptakan pembelajaran yang efektif dan bermakna bagi siswa.

C. Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru Sekolah Dasar: Suatu Kebutuhan Penting dalam Pendidikan Modern

Pengembangan profesional berkelanjutan merupakan salah satu aspek fundamental dalam meningkatkan kualitas pendidikan,

terutama di jenjang sekolah dasar (SD). Guru tidak hanya dituntut untuk menguasai materi ajar dan menerapkan metode pembelajaran yang sesuai, tetapi juga harus terus memperbarui pengetahuan dan keterampilan mereka agar dapat menghadapi tantangan pendidikan yang semakin kompleks. Pengembangan profesional ini mencakup pelatihan, kursus, seminar, lokakarya, dan bentuk-bentuk pembelajaran lain yang dirancang untuk meningkatkan kompetensi guru di bidang profesional, pedagogis, sosial, dan kepribadian (Mulyasa, 2013). Tanpa pengembangan yang berkelanjutan, guru mungkin akan mengalami kesulitan dalam mengadaptasi perubahan kurikulum, teknologi pendidikan, serta kebutuhan siswa yang beragam.

Menurut Darling-Hammond et al. (2017), pengembangan profesional yang efektif harus relevan, berkelanjutan, dan didasarkan pada kebutuhan spesifik guru serta siswa. Artinya, program pengembangan profesional tidak hanya harus disesuaikan dengan tuntutan kurikulum baru, tetapi juga harus mempertimbangkan tantangan yang dihadapi guru di lapangan, termasuk kurangnya fasilitas dan beragamnya latar belakang siswa. Untuk guru sekolah dasar, pengembangan ini menjadi lebih kritis karena mereka harus mengajarkan berbagai mata pelajaran yang membutuhkan pengetahuan yang luas dan keterampilan pengajaran yang variatif. Program pengembangan profesional yang didesain dengan baik memungkinkan guru untuk terus berkembang dan menyesuaikan strategi pengajaran mereka dengan kebutuhan siswa yang berbeda-beda, seperti pembelajaran berbasis proyek dan penggunaan teknologi dalam kelas.

1. Pengembangan Profesional Berkelanjutan dalam Penggunaan Teknologi Pendidikan

Pengembangan profesional berkelanjutan dalam bidang teknologi pendidikan merupakan salah satu aspek yang sangat penting dalam meningkatkan kualitas pembelajaran, terutama di tingkat sekolah dasar. Dengan kemajuan teknologi yang cepat, guru

diharapkan dapat mengadopsi dan mengintegrasikan teknologi dalam proses pembelajaran.. Namun, tantangan besar yang dihadapi guru adalah kurangnya keterampilan dan pemahaman tentang cara menggunakan teknologi pendidikan secara efektif. Menurut Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010), meskipun teknologi tersedia, banyak guru yang merasa kesulitan dalam memanfaatkannya karena kurangnya pelatihan yang memadai, baik dari segi teknis maupun pedagogis. Oleh karena itu, pengembangan profesional berkelanjutan yang berfokus pada teknologi pendidikan menjadi sangat penting untuk membantu guru mengatasi hambatan ini.

Salah satu tujuan utama dari pengembangan profesional di bidang teknologi adalah memastikan bahwa guru tidak hanya memahami aspek teknis dari teknologi pendidikan, tetapi juga bagaimana menggunakannya untuk meningkatkan kualitas pembelajaran. Jika dimanfaatkan dengan tepat, teknologi dapat memberikan guru peluang untuk menciptakan pengalaman belajar yang lebih interaktif dan menarik bagi siswa.. Pelatihan yang berfokus pada penggunaan aplikasi pembelajaran, platform e-learning, dan alat kolaborasi digital dapat membantu guru memperkaya metode pengajaran mereka, sehingga siswa lebih terlibat dalam proses belajar. Sebagai contoh, platform seperti Google Classroom atau aplikasi pembelajaran interaktif seperti Kahoot dan Quizizz dapat digunakan oleh guru untuk meningkatkan keterlibatan siswa dengan cara yang menyenangkan dan interaktif (Hughes, 2005).

Lebih jauh, pelatihan dalam integrasi teknologi juga harus mencakup aspek pedagogis, yaitu bagaimana teknologi dapat digunakan untuk mendukung berbagai strategi pembelajaran. Menurut Koehler dan Mishra (2009), penerapan model Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) merupakan pendekatan yang efektif dalam membantu guru memahami bagaimana teknologi, pedagogi, dan konten dapat saling terkait dalam proses pembelajaran. Melalui pelatihan yang

didasarkan pada model ini, guru dapat belajar bagaimana merancang dan melaksanakan pembelajaran yang tidak hanya menggunakan teknologi sebagai alat bantu, tetapi sebagai elemen integral yang meningkatkan pemahaman siswa. Misalnya, dalam pelajaran sains, guru dapat memanfaatkan simulasi digital untuk membantu siswa memahami konsep-konsep abstrak yang sulit dijelaskan dengan metode tradisional.

Selain itu, pengembangan profesional yang berkelanjutan juga memungkinkan guru untuk tetap mengikuti kemajuan terbaru dalam teknologi pendidikan dan terus memperbarui keterampilan mereka.. Dunia teknologi berkembang dengan sangat cepat, dan teknologi yang relevan hari ini mungkin menjadi usang dalam beberapa tahun ke depan. Oleh karena itu, program pelatihan yang berkesinambungan memberikan kesempatan bagi guru untuk tetap up-to-date dengan inovasi terbaru dalam teknologi pendidikan. Ini sangat penting karena siswa saat ini merupakan "digital natives" yang sudah akrab dengan teknologi sejak usia dini, sehingga guru harus memiliki keterampilan yang memadai untuk menghubungkan dunia teknologi yang dikenal siswa dengan lingkungan kelas tradisional (Prensky, 2001).

Pengembangan profesional di bidang teknologi pendidikan juga harus memberikan kesempatan kepada guru untuk berkolaborasi dan berbagi pengalaman dengan rekan sejawat. Kolaborasi antar guru dalam memanfaatkan teknologi dapat memperkaya proses belajar mengajar. Menurut Darling-Hammond et al. (2017), pelatihan yang bersifat kolaboratif, di mana guru saling berbagi strategi dan pengalaman dalam menggunakan teknologi, dapat meningkatkan kepercayaan diri mereka dalam menerapkan teknologi di kelas. Misalnya, melalui komunitas pembelajaran profesional (Professional Learning Communities), guru dapat berdiskusi tentang tantangan yang mereka hadapi dalam penggunaan teknologi, serta berbagi solusi dan inovasi yang dapat diterapkan.

Namun, keberhasilan pengembangan profesional memerlukan dukungan dari pihak sekolah dan pemerintah. Tanpa infrastruktur teknologi yang memadai, pelatihan ini mungkin tidak akan efektif. Fasilitas seperti akses internet yang cepat, perangkat keras yang memadai, dan dukungan teknis yang berkelanjutan sangat penting agar guru dapat menerapkan pengetahuan yang diperoleh dari pelatihan ke dalam kelas secara efektif. Menurut Pritchett (2012), ketidakcocokan antara pelatihan dan kondisi lapangan sering menjadi kendala bagi guru dalam mengintegrasikan teknologi. Oleh karena itu, penting bagi sekolah dan pemerintah untuk tidak hanya fokus pada pelatihan guru, tetapi juga pada penyediaan infrastruktur yang mendukung penggunaan teknologi di sekolah-sekolah, terutama di daerah-daerah terpencil.Secara keseluruhan, pengembangan profesional berkelanjutan di bidang teknologi pendidikan sangat penting dalam membantu guru sekolah dasar mengatasi tantangan integrasi teknologi dalam proses pembelajaran. Melalui pelatihan yang komprehensif, guru tidak hanya akan mampu menggunakan teknologi secara teknis, tetapi juga secara pedagogis untuk menciptakan pembelajaran yang lebih interaktif, relevan, dan bermakna bagi siswa. Dengan dukungan infrastruktur yang memadai serta kolaborasi antar guru, integrasi teknologi dapat menjadi alat yang kuat untuk meningkatkan kualitas pendidikan di era digital ini.

2. Pengembangan Profesional Berkelanjutan dalam Peningkatan Kompetensi Pedagogis

Pengembangan profesional berkelanjutan bukan hanya penting dalam mengadopsi teknologi pendidikan, tetapi juga sangat krusial dalam peningkatan kompetensi pedagogis guru. Kompetensi pedagogis yang terus diperbarui memungkinkan guru sekolah dasar untuk lebih responsif terhadap kebutuhan siswa yang semakin beragam. Setiap kelas terdiri dari siswa dengan latar belakang, kemampuan, dan gaya belajar yang berbeda, sehingga penting bagi guru untuk memiliki berbagai strategi pembelajaran yang mampu

mengakomodasi keragaman tersebut. Salah satu pendekatan pedagogis yang semakin relevan adalah differentiated instruction, yang diperkenalkan oleh Tomlinson (2001). Pendekatan ini menekankan pentingnya menyesuaikan metode pengajaran dengan kebutuhan individu siswa, baik dalam hal kemampuan kognitif, minat, maupun cara belajar.

Menurut Tomlinson (2001), diferensiasi instruksi merupakan pendekatan yang memungkinkan guru untuk memodifikasi konten, proses, dan produk pembelajaran agar sesuai dengan profil belajar setiap siswa. Program pengembangan profesional berkelanjutan memberikan guru kesempatan untuk memahami lebih dalam tentang bagaimana menerapkan pendekatan ini dalam pembelajaran sehari-hari. Dengan mempelajari teknik diferensiasi, guru dapat merancang pembelajaran yang lebih inklusif dan memastikan bahwa setiap siswa, baik yang memiliki kemampuan tinggi maupun yang membutuhkan dukungan khusus, dapat terlibat secara aktif dalam proses belajar. Sebagai contoh, dalam satu kelas, guru dapat mengelompokkan siswa berdasarkan kemampuan mereka dan menyediakan tugas yang berbeda dengan tingkat kesulitan yang disesuaikan, sehingga setiap siswa merasa tertantang dan didukung secara sesuai dengan kebutuhan mereka.

Pengembangan profesional yang berfokus pada peningkatan kompetensi pedagogis juga membantu guru mengembangkan keterampilan dalam mengelola kelas yang beragam. Menurut Darling-Hammond et al. (2017), keberhasilan dalam kelas yang inklusif sangat bergantung pada kemampuan guru untuk merespons kebutuhan individual siswa dengan pendekatan yang fleksibel dan berbasis pada pemahaman pedagogis yang mendalam. Misalnya, dalam konteks pembelajaran yang berpusat pada siswa, guru dituntut untuk tidak hanya menyampaikan materi secara satu arah, tetapi juga menciptakan lingkungan belajar yang interaktif dan kolaboratif. Dengan mengikuti pengembangan profesional, guru dapat mempelajari teknik-teknik pengajaran yang lebih partisipatif, seperti pembelajaran berbasis proyek (project-based

learning) dan pembelajaran berbasis masalah (problem-based learning), yang dapat meningkatkan keterlibatan siswa dalam proses belajar.

Lebih lanjut, pengembangan kompetensi pedagogis juga mencakup peningkatan kemampuan guru dalam merancang evaluasi yang sesuai dengan berbagai gaya belajar siswa. Menurut Arends (2012), evaluasi yang baik bukan hanya mengukur hasil akhir belajar, tetapi juga proses belajar siswa secara holistik. Guru yang terlibat dalam pengembangan profesional berkelanjutan akan belajar tentang berbagai metode evaluasi formatif dan sumatif yang dapat memberikan umpan balik yang lebih efektif bagi siswa. Evaluasi yang terpersonalisasi, misalnya, memungkinkan siswa untuk menunjukkan pemahaman mereka dengan metode yang paling sesuai dengan gaya belajar mereka, seperti tes tertulis, presentasi lisan, atau proyek kreatif.

Selain itu, pengembangan profesional berkelanjutan juga membantu guru dalam mengintegrasikan pengetahuan pedagogis dengan perkembangan terbaru dalam bidang psikologi pendidikan. Dengan memahami bagaimana siswa belajar dan berkembang, guru dapat lebih efektif dalam menyesuaikan strategi pengajaran dengan tingkat perkembangan kognitif, sosial, dan emosional siswa. Piaget (2003) dan Vygotsky (1978) menekankan pentingnya pengalaman belajar yang disesuaikan dengan tahap perkembangan anak. Dalam hal ini, pelatihan pedagogis yang berkelanjutan dapat membantu guru memahami teori perkembangan tersebut dan menerapkannya dalam praktik kelas. Sebagai contoh, siswa di tahap operasional konkret menurut Piaget memerlukan pembelajaran yang berbasis pada objek konkret dan pengalaman nyata, sementara siswa di tahap yang lebih tinggi mungkin memerlukan pendekatan yang lebih abstrak dan teoritis.

Oleh karena itu, pengembangan profesional yang terus-menerus menjadi faktor penting dalam menjaga agar guru tetap relevan dengan kebutuhan pedagogis siswa yang terus berubah.

Selain mempelajari teknik dan strategi baru, pengembangan ini juga memberikan kesempatan bagi guru untuk merefleksikan praktik mereka sendiri, berbagi pengalaman dengan rekan sejawat, dan menerima umpan balik yang konstruktif. Hal ini mendukung terciptanya budaya pembelajaran di kalangan guru, di mana peningkatan kompetensi bukan hanya sebuah kewajiban, tetapi menjadi bagian integral dari profesionalisme guru. Sebagaimana dikemukakan oleh Fullan (2014), peningkatan kualitas pendidikan tidak dapat dicapai tanpa peningkatan kompetensi guru yang terus-menerus, dan program pengembangan profesional berkelanjutan adalah kunci dalam memastikan bahwa guru dapat memenuhi tuntutan pedagogis yang semakin kompleks.

Secara umum, pengembangan profesional yang berkelanjutan dalam bidang pedagogis memberikan guru fondasi yang solid untuk merancang dan menerapkan metode pembelajaran yang efektif dan inklusif. Program pelatihan yang terstruktur dan terus-menerus membantu guru dalam mengadopsi strategi pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan siswa serta meningkatkan kemampuan mereka dalam menilai dan menanggapi kebutuhan individual di kelas. Oleh karena itu, pengembangan kompetensi pedagogis yang berkelanjutan merupakan elemen krusial dalam menciptakan lingkungan belajar yang dinamis dan mendukung keberhasilan setiap siswa.

3. Pengembangan Profesional Berkelanjutan Guru: Peran Kebijakan Pendidikan yang Mendukung

Pengembangan profesional berkelanjutan bagi guru merupakan salah satu faktor kunci dalam meningkatkan kualitas pendidikan. Namun, penting untuk dicatat bahwa keberhasilan pengembangan ini sangat dipengaruhi oleh dukungan kebijakan pendidikan yang memadai. Pemerintah dan lembaga pendidikan memiliki peran strategis dalam menciptakan lingkungan yang kondusif untuk mendukung guru dalam mengakses program pelatihan yang relevan, berkualitas, dan berkelanjutan. Tanpa

dukungan kebijakan yang jelas, baik dari segi pendanaan maupun infrastruktur, upaya untuk meningkatkan kompetensi guru melalui pengembangan profesional akan sulit terwujud. Dalam konteks ini, Fullan (2007) menekankan bahwa reformasi pendidikan yang berhasil selalu memerlukan komitmen yang kuat dari pihak-pihak yang berwenang untuk mendukung guru secara berkesinambungan melalui program pengembangan profesional.

Salah satu elemen penting dari kebijakan pendidikan yang mendukung pengembangan profesional berkelanjutan adalah alokasi anggaran yang memadai. Banyak sekolah, terutama di daerah terpencil atau dengan sumber daya terbatas, sering kali tidak memiliki dana yang cukup untuk menyediakan akses pelatihan bagi guru mereka. Ini menimbulkan kesenjangan dalam kemampuan guru untuk meningkatkan kompetensi mereka, yang pada akhirnya mempengaruhi kualitas pendidikan di sekolah-sekolah tersebut. Oleh karena itu, kebijakan pendidikan harus mencakup dukungan finansial yang cukup untuk memastikan bahwa semua guru, tanpa memandang lokasi geografis atau kondisi sekolah, memiliki kesempatan yang sama untuk berpartisipasi dalam program pelatihan yang berkualitas (Darling-Hammond, 2017). Dukungan ini juga harus mencakup pengembangan infrastruktur teknologi yang memadai, yang memungkinkan guru untuk mengakses pelatihan online atau menggunakan teknologi pendidikan dalam pengajaran sehari-hari.

Selain dukungan finansial, kebijakan pendidikan juga harus memfasilitasi kemudahan akses bagi guru untuk mengikuti pelatihan dan pengembangan profesional. Sering kali, kendala geografis atau keterbatasan waktu menjadi hambatan bagi guru untuk mengikuti program pelatihan yang berlangsung di luar tempat mereka mengajar. Untuk mengatasi masalah ini, kebijakan pendidikan yang efektif harus mendorong model pelatihan yang fleksibel, seperti pelatihan daring (online) atau hybrid, yang memungkinkan guru untuk belajar kapan saja dan di mana saja. Menurut penelitian oleh Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010),

penggunaan teknologi untuk pembelajaran jarak jauh dan pelatihan daring dapat menjadi solusi yang efektif dalam menyediakan pelatihan berkelanjutan bagi guru, terutama di daerah terpencil.

Selain itu, kebijakan pendidikan yang mendukung pengembangan profesional harus mempertimbangkan pentingnya relevansi dan kualitas dari program pelatihan yang ditawarkan. Banyak guru melaporkan bahwa program pelatihan yang tersedia sering kali tidak relevan dengan kebutuhan spesifik mereka di dalam kelas (Desimone, 2009). Oleh karena itu, pemerintah dan lembaga pendidikan harus bekerja sama untuk memastikan bahwa program pelatihan yang disediakan benar-benar sesuai dengan tuntutan pedagogis yang dihadapi oleh guru, serta mengikuti perkembangan terbaru dalam dunia pendidikan. Pelatihan yang efektif haruslah berbasis pada praktik nyata, menyediakan keterampilan yang dapat langsung diaplikasikan dalam kelas, dan mendukung guru dalam menghadapi tantangan-tantangan spesifik, seperti integrasi teknologi, pendekatan diferensiasi, dan pembelajaran berbasis proyek.

Fullan (2007) menegaskan bahwa pengembangan profesional yang berkelanjutan tidak hanya penting bagi peningkatan kompetensi individu guru, tetapi juga bagi keberhasilan reformasi pendidikan secara menyeluruh. Program pelatihan yang efektif dapat menjadi sarana untuk menyebarkan inovasi dalam pembelajaran, memperkenalkan praktik terbaik, serta mendorong kolaborasi antara guru di berbagai sekolah. Dalam hal ini, kebijakan pendidikan yang mendukung pengembangan profesional tidak hanya harus berfokus pada pelatihan individu, tetapi juga harus menciptakan jaringan kerja profesional yang memungkinkan guru untuk belajar dari satu sama lain, berbagi pengalaman, dan bekerja sama dalam memecahkan masalah pendidikan yang kompleks.

Secara keseluruhan, pengembangan profesional berkelanjutan bagi guru tidak akan efektif tanpa dukungan kebijakan yang kuat dari pemerintah dan lembaga pendidikan.

Kebijakan yang memadai harus mencakup pendanaan yang cukup, infrastruktur yang memadai, akses yang mudah, serta relevansi dan kualitas program pelatihan. Dengan dukungan kebijakan yang tepat, guru akan lebih mampu meningkatkan kompetensi mereka, yang pada akhirnya akan meningkatkan kualitas pembelajaran di sekolah-sekolah dan mendukung reformasi pendidikan yang berkelanjutan.

Pengembangan profesional berkelanjutan bagi guru sekolah dasar merupakan komponen penting dalam upaya meningkatkan kualitas pendidikan. Dengan terus memperbarui pengetahuan dan keterampilan mereka, guru dapat lebih efektif dalam menghadapi perubahan kurikulum, mengintegrasikan teknologi ke dalam pembelajaran, dan mengakomodasi kebutuhan siswa yang beragam. Dukungan dari pemerintah, sekolah, dan komunitas pendidikan juga menjadi faktor kunci dalam memastikan bahwa guru memiliki akses terhadap sumber daya yang mereka butuhkan untuk berkembang secara profesional.

D. Evaluasi Kompetensi Guru dan Dampaknya pada Proses Pembelajaran

Evaluasi kompetensi guru merupakan bagian penting dari upaya untuk meningkatkan kualitas pendidikan. Evaluasi ini bertujuan untuk mengukur sejauh mana guru telah memenuhi standar kompetensi yang ditetapkan, baik dalam hal kompetensi profesional, pedagogis, sosial, maupun kepribadian. Menurut Mulyasa (2013), evaluasi kompetensi guru adalah salah satu cara untuk memastikan bahwa guru tidak hanya memiliki pengetahuan yang memadai, tetapi juga mampu menerapkannya secara efektif dalam konteks pembelajaran di kelas. Evaluasi yang baik akan mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan guru, sehingga dapat menjadi dasar untuk pengembangan profesional berkelanjutan.

1. Proses Evaluasi Kompetensi Guru: Strategi untuk Peningkatan Kualitas Pendidikan

Proses evaluasi kompetensi guru merupakan langkah yang sangat penting dalam memastikan kualitas pendidikan. Evaluasi ini mencakup berbagai aspek yang harus dinilai secara komprehensif dan mendalam. Salah satu aspek utama dalam evaluasi kompetensi guru adalah penilaian kinerja melalui observasi kelas, di mana guru dinilai berdasarkan kemampuan mereka dalam menyampaikan materi, menjaga dinamika kelas, serta menciptakan suasana belajar yang kondusif. Observasi ini memberikan gambaran langsung tentang bagaimana seorang guru menerapkan metode pengajaran dan berinteraksi dengan siswa dalam situasi nyata. Menurut Darling-Hammond (2006), observasi kelas yang dilakukan secara efektif harus mencerminkan seluruh aspek kompetensi guru, termasuk kemampuan dalam menerapkan strategi pembelajaran yang sesuai dengan karakteristik siswa.

Selain observasi, evaluasi keterampilan guru dalam merancang dan melaksanakan pembelajaran juga menjadi bagian penting dari proses ini. Guru dituntut untuk mampu menyusun rencana pembelajaran yang sistematis, dengan tujuan pembelajaran yang jelas dan metode yang mendukung pencapaian tujuan tersebut. Evaluasi ini tidak hanya menilai perencanaan, tetapi juga bagaimana rencana tersebut diimplementasikan di dalam kelas. Kemampuan guru dalam menyesuaikan rencana pembelajaran dengan situasi kelas yang dinamis, termasuk ketika menghadapi siswa dengan beragam kebutuhan belajar, juga menjadi bagian dari evaluasi ini. Menurut Glickman, Gordon, dan Ross-Gordon (2004), guru yang kompeten mampu merancang pembelajaran yang adaptif dan fleksibel, sehingga dapat memberikan kesempatan yang sama bagi semua siswa untuk berkembang.

Penilaian kemampuan guru dalam mengelola kelas dan berinteraksi dengan siswa juga menjadi aspek yang krusial dalam

evaluasi kompetensi. Manajemen kelas yang baik tidak hanya berkaitan dengan pengendalian disiplin, tetapi juga mencakup kemampuan guru untuk menciptakan lingkungan belajar yang positif dan mendukung keterlibatan siswa. Guru yang mampu membangun hubungan yang baik dengan siswa dan menciptakan iklim kelas yang inklusif cenderung lebih efektif dalam mencapai tujuan pembelajaran. Emmer dan Evertson (2016) menegaskan bahwa manajemen kelas yang efektif adalah kunci keberhasilan pembelajaran, karena siswa yang merasa aman dan didukung akan lebih terbuka terhadap proses belajar.

Evaluasi kompetensi guru yang efektif harus dilakukan secara berkelanjutan. Ini berarti proses evaluasi tidak dilakukan satu kali, tetapi terus-menerus sepanjang karir profesional guru. Dengan adanya evaluasi berkelanjutan, guru dapat memperoleh umpan balik yang konstruktif tentang kinerja mereka dan memiliki kesempatan untuk memperbaiki dan mengembangkan keterampilan mereka secara terus-menerus. Darling-Hammond (2006) menyatakan bahwa evaluasi yang berkelanjutan memungkinkan guru untuk beradaptasi dengan perubahan kebutuhan pendidikan, baik dari segi kurikulum, teknologi, maupun dinamika siswa. Umpan balik yang diterima dari evaluasi ini juga membantu guru untuk lebih memahami area yang perlu ditingkatkan, sehingga mereka dapat fokus pada pengembangan diri dan perbaikan dalam aspek-aspek yang relevan.

Dalam konteks ini, umpan balik memainkan peran yang sangat penting dalam mendukung pengembangan profesional guru. Umpan balik yang diberikan harus spesifik, berdasarkan bukti, dan berorientasi pada perbaikan. Penilaian yang hanya bersifat sumatif atau evaluasi akhir saja tidak cukup untuk mendukung peningkatan kinerja guru. Fullan (2014) mengemukakan bahwa umpan balik yang diberikan secara berkala selama proses evaluasi memungkinkan guru untuk melakukan refleksi diri, yang merupakan langkah awal dalam mengembangkan kompetensi lebih lanjut. Refleksi ini juga membantu guru untuk memahami

tantangan dan potensi dalam pengajaran mereka, serta mencari solusi kreatif untuk meningkatkan kualitas pembelajaran di masa depan.

Oleh karena itu, evaluasi kompetensi guru harus dilihat sebagai bagian integral dari sistem pendidikan yang lebih luas, di mana hasil evaluasi tidak hanya digunakan untuk menilai kinerja guru, tetapi juga sebagai alat untuk mendukung pengembangan profesional yang berkelanjutan. Dengan demikian, proses evaluasi ini berkontribusi pada perbaikan kualitas pendidikan secara keseluruhan, karena guru yang terampil dan kompeten akan menciptakan lingkungan belajar yang lebih efektif dan bermakna bagi siswa.

2. Dampak Evaluasi Kompetensi Guru terhadap Proses Pembelajaran: Peningkatan Kualitas dan Efektivitas Pengajaran

Evaluasi kompetensi guru memainkan peran penting dalam meningkatkan kualitas proses pembelajaran. Ketika evaluasi dilakukan dengan komprehensif dan berkelanjutan, guru dapat memperoleh pemahaman yang lebih baik tentang kekuatan dan kelemahan mereka dalam pengajaran. Evaluasi ini memberikan guru pandangan yang objektif mengenai kinerja mereka, serta memberikan masukan yang konkret mengenai area yang perlu diperbaiki. Dengan demikian, guru dapat melakukan penyesuaian dan perbaikan dalam metode pengajaran mereka, yang pada gilirannya meningkatkan kualitas pembelajaran yang mereka berikan kepada siswa. Menurut Hattie (2009), kualitas guru merupakan faktor paling berpengaruh terhadap hasil belajar siswa. Oleh karena itu, evaluasi kompetensi guru yang efektif tidak hanya meningkatkan profesionalisme guru tetapi juga memiliki dampak yang signifikan terhadap hasil belajar siswa.

Salah satu dampak utama dari evaluasi kompetensi guru yang efektif adalah peningkatan pada metode pengajaran. Melalui evaluasi, guru dapat mengidentifikasi teknik atau strategi

pembelajaran yang kurang efektif dan menggantinya dengan pendekatan yang lebih relevan dan efisien. Penilaian kinerja yang mencakup observasi kelas, umpan balik dari rekan sejawat, dan hasil belajar siswa, memungkinkan guru untuk melihat bagaimana pendekatan pedagogis mereka mempengaruhi keterlibatan dan motivasi siswa. Dengan informasi ini, guru dapat mengadopsi strategi pembelajaran yang lebih tepat sasaran dan disesuaikan dengan karakteristik siswa yang beragam. Sebagai contoh, Hattie (2009) dalam *Visible Learning* mengemukakan bahwa guru yang reflektif dan adaptif terhadap evaluasi kinerja cenderung lebih sukses dalam menciptakan pembelajaran yang bermakna dan meningkatkan prestasi siswa.

Selain itu, evaluasi kompetensi juga berdampak pada peningkatan pemahaman guru tentang kebutuhan individu siswa. Evaluasi yang baik tidak hanya berfokus pada kinerja guru secara umum, tetapi juga menilai bagaimana guru dapat menyesuaikan strategi pembelajaran dengan kebutuhan dan kemampuan siswa yang berbeda-beda. Hal ini sangat penting terutama dalam kelas yang heterogen, di mana terdapat perbedaan kemampuan akademis, sosial, dan emosional di antara siswa. Dengan memahami hasil evaluasi, guru dapat mengembangkan metode pengajaran yang lebih inklusif, seperti diferensiasi pembelajaran yang disarankan oleh Tomlinson (2001). Pendekatan ini memungkinkan guru untuk memberikan pengalaman belajar yang sesuai dengan kebutuhan setiap siswa, baik siswa yang membutuhkan bantuan tambahan maupun mereka yang memiliki kemampuan lebih tinggi.

Evaluasi kompetensi guru juga berdampak pada peningkatan motivasi siswa dalam proses pembelajaran. Ketika guru mampu memperbaiki cara mengajar berdasarkan umpan balik evaluasi, siswa cenderung menjadi lebih terlibat dan termotivasi. Menurut Vygotsky (1978), interaksi yang efektif antara guru dan siswa berperan penting dalam menciptakan pengalaman belajar yang dinamis. Guru yang mampu memperbaiki kompetensi mereka

berdasarkan evaluasi, baik dalam hal pengelolaan kelas, penggunaan metode pengajaran yang interaktif, maupun pemberian umpan balik yang konstruktif, akan lebih berhasil dalam membangun keterlibatan aktif siswa. Ini berdampak langsung pada prestasi siswa, di mana mereka menjadi lebih termotivasi untuk berpartisipasi dalam proses belajar, memahami materi secara lebih mendalam, dan mencapai hasil yang lebih baik.

Lebih jauh lagi, evaluasi kompetensi guru memungkinkan guru untuk memperbaiki keterampilan dalam melakukan asesmen terhadap hasil belajar siswa. Penilaian terhadap kinerja guru juga mencakup kemampuan mereka dalam merancang evaluasi pembelajaran yang valid dan reliabel, yang dapat mengukur pencapaian siswa secara holistik. Dengan mendapatkan umpan balik yang konstruktif melalui evaluasi, guru dapat memperbaiki cara mereka menilai kemajuan siswa dan memberikan umpan balik yang lebih bermakna. Guru yang terampil dalam melakukan evaluasi pembelajaran tidak hanya akan mampu memberikan penilaian yang lebih adil, tetapi juga membantu siswa untuk lebih memahami kekuatan dan kelemahan mereka sendiri. Seperti yang diungkapkan oleh Black dan Wiliam (1998), penilaian formatif yang dilakukan dengan baik dapat memberikan dorongan signifikan terhadap hasil belajar siswa.

Dukungan berkelanjutan dari pemerintah dan lembaga pendidikan sangat penting dalam memastikan bahwa proses evaluasi kompetensi guru dilakukan secara efektif. Pemerintah perlu menyediakan kebijakan yang mendorong evaluasi yang bersifat formatif, di mana guru diberikan kesempatan untuk terus berkembang berdasarkan hasil evaluasi. Di sisi lain, sekolah juga perlu menciptakan lingkungan yang mendukung evaluasi, di mana guru tidak hanya dinilai, tetapi juga diberi dukungan dalam bentuk pelatihan, pengembangan profesional, dan bimbingan. Hal ini sejalan dengan penelitian yang dilakukan oleh Fullan (2007), yang menyatakan bahwa reformasi pendidikan yang sukses sangat bergantung pada komitmen untuk mendukung pengembangan

kompetensi guru secara berkelanjutan melalui evaluasi dan umpan balik yang membangun.

Secara keseluruhan, evaluasi kompetensi guru memiliki dampak yang sangat signifikan terhadap kualitas proses pembelajaran. Dengan adanya evaluasi yang komprehensif, guru dapat memperbaiki metode pengajaran, menyesuaikan strategi pembelajaran dengan kebutuhan siswa, dan meningkatkan keterampilan dalam mengevaluasi hasil belajar siswa. Evaluasi yang dilakukan secara terus-menerus memungkinkan guru untuk terus berkembang dan menyesuaikan diri dengan perubahan dalam dunia pendidikan, yang pada gilirannya akan memberikan dampak positif pada motivasi, keterlibatan, dan pencapaian siswa.

3. Evaluasi Kompetensi Guru sebagai Alat Peningkatan Akuntabilitas dalam Pendidikan

Evaluasi kompetensi guru tidak hanya berperan dalam peningkatan kualitas individu pengajar, tetapi juga memiliki fungsi strategis dalam memperkuat akuntabilitas pendidikan. Akuntabilitas ini penting untuk memastikan bahwa standar pendidikan yang telah ditetapkan dapat tercapai secara merata di seluruh sekolah. Melalui proses evaluasi yang komprehensif, sekolah dan pemerintah dapat mengawasi dan memastikan bahwa para guru memenuhi kriteria yang telah ditetapkan dalam berbagai aspek kompetensi, termasuk kompetensi profesional, pedagogis, sosial, dan kepribadian. Evaluasi yang akurat membantu menciptakan sistem pendidikan yang lebih transparan, di mana kualitas pengajaran dapat dipantau secara sistematis. Menurut Fullan (2014), akuntabilitas yang dibangun melalui evaluasi kinerja guru berkontribusi langsung pada peningkatan hasil pendidikan karena memungkinkan sekolah dan lembaga pendidikan untuk membuat keputusan yang lebih tepat dalam pengembangan kapasitas guru.

Lebih lanjut, evaluasi kompetensi guru juga membantu mengidentifikasi guru yang mungkin memerlukan pelatihan

tambahan atau intervensi khusus untuk meningkatkan kemampuan mereka. Guru yang kurang kompeten atau menunjukkan kesulitan dalam mengimplementasikan metode pengajaran yang sesuai dapat diberi program pengembangan profesional berkelanjutan untuk meningkatkan kinerjanya. Dalam hal ini, evaluasi bukan hanya menjadi alat penilaian kinerja, tetapi juga menjadi sarana diagnosis untuk menentukan kebutuhan pelatihan lebih lanjut. Fullan (2014) berpendapat bahwa integrasi antara evaluasi dan program pengembangan profesional berkelanjutan sangat penting untuk menciptakan perbaikan yang konsisten dalam kualitas pendidikan. Dengan demikian, evaluasi kinerja tidak berfungsi sebagai mekanisme kontrol semata, tetapi juga sebagai landasan untuk pembinaan dan pengembangan guru secara keseluruhan.

Evaluasi yang terintegrasi dengan program pengembangan profesional juga berperan dalam memastikan bahwa guru dapat menyesuaikan diri dengan tantangan pembelajaran yang semakin kompleks di abad ke-21. Perkembangan teknologi, perubahan kurikulum, serta diversifikasi kebutuhan siswa menuntut guru untuk selalu memperbarui keterampilan dan pengetahuannya. Guru yang dievaluasi secara berkala dan diberi umpan balik yang konstruktif cenderung lebih responsif terhadap perubahan ini, karena mereka memiliki kesempatan untuk mengidentifikasi kekurangan mereka dan mengatasinya melalui pelatihan yang relevan. Seperti yang diungkapkan oleh Darling-Hammond (2006), evaluasi yang diikuti dengan pelatihan berkelanjutan menciptakan guru yang lebih adaptif dan inovatif dalam mengelola pembelajaran, yang pada akhirnya berdampak positif pada hasil belajar siswa.

Selain manfaat langsung bagi peningkatan kualitas guru, evaluasi kompetensi juga memperkuat pengambilan keputusan di tingkat kebijakan. Dengan informasi yang diperoleh dari evaluasi, pemerintah dan pemangku kebijakan dapat merancang program pelatihan yang lebih sesuai dengan kebutuhan aktual di lapangan.. Misalnya, jika hasil evaluasi menunjukkan bahwa sebagian besar guru menghadapi tantangan dalam penggunaan teknologi

pembelajaran, maka kebijakan yang mendukung pelatihan teknologi dapat diprioritaskan. Begitu juga, jika ditemukan bahwa banyak guru mengalami kesulitan dalam mengelola kelas yang heterogen, program pengembangan terkait diferensiasi pembelajaran seperti yang diusulkan oleh Tomlinson (2001) dapat diimplementasikan. Dengan demikian, evaluasi kompetensi guru menjadi instrumen penting dalam perencanaan pendidikan yang lebih efektif dan tepat sasaran.

Evaluasi yang dilakukan secara berkala juga memastikan adanya peningkatan kualitas yang berkesinambungan di dalam sistem pendidikan. Guru yang menerima evaluasi secara konsisten akan memiliki kesadaran yang lebih tinggi terhadap kebutuhan untuk terus mengembangkan diri. Proses evaluasi yang terintegrasi dengan umpan balik yang membangun dan peluang pengembangan profesional memungkinkan guru untuk merespons tuntutan zaman dengan lebih baik. Menurut Guskey (2002), salah satu faktor kunci dalam meningkatkan kualitas pendidikan adalah adanya kesempatan bagi guru untuk belajar secara terus-menerus berdasarkan umpan balik dari kinerja mereka. Dengan cara ini, evaluasi tidak hanya berfungsi sebagai alat untuk memeriksa kualitas pengajaran, tetapi juga sebagai mekanisme untuk memastikan pembelajaran sepanjang hayat bagi para guru.

Pada akhirnya, evaluasi kompetensi guru bukan hanya tentang penilaian kinerja individu, tetapi juga tentang pencapaian tujuan pendidikan secara keseluruhan. Guru yang dinilai secara efektif, diberi kesempatan untuk berkembang, dan didukung oleh kebijakan yang memadai akan lebih mampu memberikan pengalaman belajar yang bermakna bagi siswa. Evaluasi kinerja yang disertai dengan program pengembangan profesional berkelanjutan berperan dalam menciptakan guru yang lebih kompeten, inovatif, dan responsif terhadap perubahan, yang pada akhirnya berkontribusi pada peningkatan kualitas pendidikan secara menyeluruh.

4. Tantangan dalam Evaluasi Kompetensi Guru: Keadilan dan Objektivitas

Evaluasi kompetensi guru merupakan komponen penting dalam upaya meningkatkan kualitas pendidikan, namun proses ini tidak lepas dari berbagai tantangan. Salah satu tantangan utama adalah memastikan bahwa sistem evaluasi yang digunakan bersifat adil dan objektif. Dalam praktiknya, sering kali terdapat faktor eksternal yang tidak berkaitan langsung dengan kompetensi guru namun dapat mempengaruhi hasil evaluasi, seperti kondisi fasilitas sekolah, latar belakang sosial-ekonomi siswa, serta keterbatasan sumber daya yang dimiliki oleh institusi pendidikan. Hal ini menyebabkan evaluasi tidak selalu mencerminkan kompetensi sesungguhnya dari seorang guru dalam melaksanakan tugasnya. Menurut Darling-Hammond (2006), evaluasi kinerja guru yang adil harus mempertimbangkan konteks di mana guru bekerja, sehingga penilaian yang diberikan mencerminkan kemampuan guru dalam mengatasi berbagai kendala yang ada, bukan hanya hasil akhir dari proses pembelajaran.

Kondisi fasilitas sekolah, misalnya, dapat mempengaruhi bagaimana guru dapat mengimplementasikan metode pembelajaran yang efektif. Guru yang mengajar di sekolah dengan fasilitas terbatas, seperti kurangnya akses teknologi atau ruang kelas yang tidak memadai, mungkin mengalami kesulitan dalam menggunakan metode pengajaran yang inovatif, meskipun mereka memiliki kompetensi pedagogis yang tinggi. Hal ini menunjukkan bahwa faktor eksternal yang tidak berkaitan dengan kompetensi guru secara langsung dapat menimbulkan bias dalam penilaian kinerja mereka. Penelitian yang dilakukan oleh Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010) menunjukkan bahwa guru yang memiliki akses terbatas terhadap teknologi pendidikan sering kali dinilai kurang inovatif dalam proses pembelajaran, meskipun keterbatasan tersebut disebabkan oleh faktor lingkungan, bukan kurangnya keterampilan atau pengetahuan dari guru itu sendiri.

Selain itu, latar belakang sosial-ekonomi siswa juga dapat mempengaruhi hasil evaluasi guru. Siswa dari latar belakang yang kurang menguntungkan sering kali menghadapi berbagai tantangan yang mempengaruhi kemampuan mereka dalam mencapai prestasi akademik, seperti kurangnya dukungan di rumah atau kebutuhan ekonomi yang mendesak. Dalam situasi ini, meskipun seorang guru telah berusaha semaksimal mungkin untuk memberikan pembelajaran yang berkualitas, hasil belajar siswa mungkin tidak sesuai dengan ekspektasi. Evaluasi yang hanya berfokus pada hasil belajar siswa tanpa mempertimbangkan latar belakang sosial-ekonomi dapat merugikan guru yang mengajar di lingkungan yang menantang. Menurut Fullan (2014), evaluasi kinerja yang tidak memperhitungkan konteks sosial dan ekonomi siswa dapat menghasilkan penilaian yang tidak akurat mengenai kompetensi guru.

Oleh karena itu, diperlukan instrumen evaluasi yang valid dan reliabel, yang mampu memberikan gambaran yang komprehensif dan akurat mengenai kompetensi guru dalam berbagai situasi. Validitas instrumen evaluasi merujuk pada sejauh mana instrumen tersebut benar-benar mengukur apa yang seharusnya diukur, sedangkan reliabilitas merujuk pada konsistensi hasil evaluasi jika diterapkan dalam situasi yang berbeda. Menurut Arikunto (2012), instrumen evaluasi yang baik harus mampu mengukur berbagai aspek kompetensi guru secara holistik, termasuk kompetensi profesional, pedagogis, sosial, dan kepribadian. Evaluasi yang hanya berfokus pada satu aspek, seperti hasil belajar siswa, tidak akan memberikan gambaran yang lengkap mengenai kinerja guru.

Untuk mencapai keadilan dalam evaluasi, lembaga pendidikan harus merancang instrumen yang tidak hanya mengukur hasil akhir, tetapi juga proses yang dilakukan oleh guru dalam mengajar. Evaluasi harus mencakup berbagai metode, seperti observasi kelas, portofolio, umpan balik dari siswa, dan refleksi diri guru. Observasi kelas, misalnya, memberikan kesempatan untuk melihat bagaimana guru mengelola interaksi

dengan siswa, merancang pembelajaran, dan mengatasi tantangan di dalam kelas. Portofolio kinerja guru, yang mencakup rencana pelajaran, bahan ajar, dan refleksi terhadap proses pembelajaran, juga dapat menjadi alat yang berguna dalam menilai kompetensi guru secara komprehensif. Menurut Danielson (2007), penggunaan portofolio dalam evaluasi memungkinkan guru untuk menunjukkan proses berpikir kritis dan reflektif yang mendasari keputusan pengajaran mereka, yang sering kali tidak dapat diukur melalui metode evaluasi tradisional.

Selain instrumen yang tepat, evaluasi yang berkelanjutan dan kolaboratif juga penting untuk memastikan keadilan. Darling-Hammond (2006) menekankan bahwa evaluasi kinerja guru tidak boleh bersifat satu kali atau statis, melainkan harus dilakukan secara berkelanjutan untuk memberikan umpan balik yang berkesinambungan kepada guru. Evaluasi yang dilakukan secara berkala memungkinkan guru untuk memperbaiki kelemahan mereka dan meningkatkan kinerja mereka dari waktu ke waktu. Selain itu, evaluasi yang melibatkan kolaborasi antara guru, rekan sejawat, dan kepala sekolah menciptakan lingkungan evaluasi yang lebih suportif dan tidak semata-mata bersifat evaluatif, tetapi juga sebagai sarana untuk pengembangan profesional.

Menghadapi berbagai tantangan ini, evaluasi kompetensi guru yang efektif memerlukan instrumen yang valid dan dapat diandalkan, serta berfokus pada proses pembelajaran yang dilakukan oleh guru. Evaluasi yang hanya menilai hasil belajar tanpa mempertimbangkan faktor eksternal seperti fasilitas sekolah dan latar belakang sosial-ekonomi siswa dapat memberikan gambaran yang tidak lengkap mengenai kompetensi guru. Oleh karena itu, evaluasi harus dilakukan secara berkelanjutan, bersifat kolaboratif, dan menggunakan berbagai metode untuk memberikan umpan balik yang konstruktif kepada guru serta mendukung pengembangan kompetensi mereka secara berkelanjutan.

Secara umum, evaluasi kompetensi guru adalah langkah krusial untuk memastikan bahwa guru memiliki kemampuan yang cukup untuk menyelenggarakan pembelajaran yang efektif dan berarti. Dengan adanya evaluasi yang tepat, guru dapat terus melakukan perbaikan dan meningkatkan mutu pendidikan. Manfaat positif dari evaluasi ini tidak hanya dirasakan oleh guru, tetapi juga oleh siswa, sekolah, dan masyarakat secara keseluruhan.

E. Ringkasan

Kompetensi guru adalah fondasi utama dalam menciptakan pendidikan berkualitas yang mencakup empat aspek penting: profesional, pedagogis, sosial, dan kepribadian. Kompetensi profesional berkaitan dengan penguasaan materi pelajaran dan kemampuan menerapkannya dalam konteks nyata di kelas. Sementara itu, kompetensi pedagogis menekankan pentingnya guru memiliki keterampilan dalam merancang strategi pengajaran yang responsif dan adaptif terhadap kebutuhan siswa yang beragam. Dengan demikian, guru yang kompeten tidak hanya memahami teori akademik, tetapi juga mampu menyusun pembelajaran yang relevan dan kontekstual, memungkinkan siswa terlibat aktif dalam proses belajar.

Selain itu, kemampuan sosial dan kepribadian juga sangat penting dalam menjalin hubungan interpersonal yang positif antara guru, siswa, dan lingkungan sekolah.. Guru yang kompeten secara sosial mampu berkomunikasi dengan efektif, menciptakan suasana belajar yang inklusif, dan bekerja sama dengan orang tua serta rekan kerja secara profesional. Di sisi lain, kompetensi kepribadian mengacu pada integritas, kesabaran, dan tanggung jawab yang tinggi, yang menjadikan guru sebagai teladan moral bagi siswa. Ini tidak hanya membantu mencapai tujuan akademis, tetapi juga membentuk karakter siswa secara menyeluruh.

Pengembangan kompetensi guru perlu dilakukan secara berkelanjutan untuk menghadapi tantangan pendidikan modern, seperti perubahan kurikulum dan perkembangan teknologi. Guru

harus memiliki kemampuan untuk terus memperbarui pengetahuan dan keterampilan mereka agar tetap relevan dengan kebutuhan zaman. Penguasaan teknologi dalam pembelajaran menjadi salah satu aspek penting yang dapat meningkatkan keterlibatan siswa, sementara pendekatan diferensiasi memungkinkan guru menyesuaikan pembelajaran dengan kebutuhan individu siswa. Evaluasi kompetensi guru secara menyeluruh juga penting untuk memastikan bahwa standar pendidikan dapat dicapai secara merata, memberikan umpan balik yang konstruktif, dan mendorong pengembangan diri guru secara berkelanjutan.

Daftar Pustaka

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

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

Banks, J. A. (2004). Multicultural Education: Issues and Perspectives (5th ed.). John Wiley & Sons.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. Education Policy Analysis Archives, 8(1).

Darling-Hammond, L. (2006). Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs. San Francisco: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L. (2008). Powerful Learning: What We Know About Teaching for Understanding. San Francisco: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Learning Policy Institute.

Day, C., & Sammons, P. (2013). Successful School Leadership. Open University Press.

Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. Educational Researcher, 38(3), 181–199.

Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2016). Classroom Management for Middle and High School Teachers. Boston: Pearson.

Epstein, J. L. (2009). School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action (3rd ed.). Corwin Press.

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. Journal of Research on Technology in Education, 42(3), 255-284.

Fullan, M. (2007). The New Meaning of Educational Change (4th ed.). New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (2014). The Principal: Three Keys to Maximizing Impact. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning. London: Pearson.

Gakill, C. S., Gallagher, R. P., & Goudy, D. (2010). Addressing Barriers to Successful Teacher Professional Development. Educational Leadership, 68(8), 36-41.

Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2004). Supervision and Instructional Leadership: A Developmental Approach. Boston: Pearson Education.

Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of Teaching. Teachers College Record, 103(6), 1056–1080.

Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge.

Hughes, J. E. (2005). The Role of Teacher Knowledge and Learning Experiences in Forming Technology-Integrated Pedagogy. Journal of Technology and Teacher Education, 13(2), 277-302.

Jensen, E. (2012). Brain-Based Learning: The New Science of Teaching and Training. Corwin Press.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning. Boston: Allyn & Bacon.

Kohlberg, L. (1984). The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages. Harper & Row.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What Is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 60-70.

Korthagen, F. A. J. (2004). In Search of the Essence of a Good Teacher: Toward a More Holistic Approach in Teacher Education. Teaching and Teacher Education, 20(1), 77–97.

Lickona, T. (1991). Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility. Bantam Books.

Mulyasa, E. (2013). Kurikulum Berbasis Kompetensi: Konsep, Karakteristik, dan Implementasi. Bandung: Remaja Rosdakarya.

Mulyasa, E. (2013). Menjadi Guru Profesional. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.

Piaget, J. (2003). The Psychology of the Child. New York: Basic Books.

Pianta, R. C. (1999). Enhancing Relationships Between Children and Teachers. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, 9(5).

Pritchett, L. (2012). The Rebirth of Education: Schooling Ain't Learning. Center for Global Development.

Santrock, J. W. (2010). Educational Psychology (5th ed.). McGraw-Hill.

Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2011). Motor Learning and Performance: From Principles to Application. Champaign: Human Kinetics.

Sergiovanni, T. J. (2007). Rethinking Leadership: A Collection of Articles. Corwin Press.

Slavin, R. E. (2014). Educational Psychology: Theory and Practice. New York: Pearson.

Tomlinson, C. A. (2001). How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms. Alexandria: ASCD.

UNESCO. (2015). Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges. Paris: UNESCO Publishing.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press.

BAB III

IMPLEMENTASI KURIKULUM DI SEKOLAH DASAR

A. Kurikulum Merdeka

1. Hakekat Dasar Kurikulum Merdeka

Kurikulum Merdeka adalah suatu inovasi pendidikan yang diluncurkan oleh Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Indonesia sebagai tanggapan terhadap perubahan kebutuhan pendidikan di era globalisasi dan kemajuan teknologi yang pesat. Kurikulum ini dirancang untuk memberikan fleksibilitas kepada lembaga pendidikan dalam menyusun program pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan, karakter, dan potensi siswa. Tujuannya adalah untuk menciptakan sistem pembelajaran yang lebih adaptif, inovatif, dan berpusat pada siswa, dengan fokus pada penguatan profil Pelajar Pancasila yang diharapkan dapat menghasilkan generasi yang berakhlak mulia, mandiri, kreatif, bergotong royong, berpikir kritis, dan memiliki keberagaman global (Kemendikbud, 2020).

Pendekatan pembelajaran berbasis proyek dalam Kurikulum Merdeka merupakan inovasi pendidikan yang menekankan peran aktif siswa dalam proses belajar. Model ini memberikan kebebasan bagi siswa untuk terlibat langsung dalam proyek-proyek yang relevan dengan kehidupan mereka, sehingga pengalaman belajar menjadi lebih bermakna dan kontekstual. Dalam pendekatan ini, siswa didorong untuk mengeksplorasi isu-isu nyata baik yang bersifat lokal maupun global, dan melalui eksplorasi ini, mereka memperoleh pemahaman mendalam yang berhubungan langsung dengan materi yang dipelajari. Hal ini juga memungkinkan siswa untuk berpartisipasi secara kolaboratif dengan rekan-rekan mereka, membangun kreativitas, dan mengembangkan keterampilan berpikir kritis (Darling-Hammond, et al., 2008).

Teori konstruktivisme yang dipopulerkan oleh Piaget (1977) sejalan dengan pendekatan berbasis proyek ini, di mana siswa dilihat sebagai peserta aktif dalam membentuk pengetahuan melalui pengalaman langsung. Menurut Piaget, proses belajar yang efektif terjadi ketika siswa mampu mengaitkan pengalaman belajar mereka dengan dunia nyata, sehingga pengetahuan yang diperoleh tidak hanya sebatas hafalan teori tetapi juga melalui pemecahan masalah yang bersifat kontekstual. Dalam konteks Kurikulum Merdeka, *project-based learning* mengintegrasikan berbagai disiplin ilmu, sehingga siswa dapat memahami materi secara lebih komprehensif dan aplikatif. Misalnya, ketika siswa diminta untuk membuat proyek mengenai lingkungan hidup, mereka tidak hanya mempelajari konsep-konsep sains, tetapi juga bagaimana fenomena tersebut berhubungan dengan aspek sosial, ekonomi, dan budaya di masyarakat.

Lebih lanjut, pendekatan ini menekankan pentingnya kolaborasi, di mana siswa belajar bekerja dalam kelompok untuk menyelesaikan proyek-proyek yang ditugaskan. Kolaborasi ini tidak hanya meningkatkan keterampilan komunikasi antar siswa, tetapi juga melatih mereka untuk bekerja dalam tim, saling mendukung, dan menyelesaikan masalah bersama-sama (Bell, 2010). Pembelajaran kolaboratif seperti ini memberikan siswa kesempatan untuk berbagi pengetahuan dan pandangan, serta mengembangkan rasa tanggung jawab bersama terhadap keberhasilan proyek. Selain itu, keterlibatan aktif dalam proyek memungkinkan siswa untuk lebih berani mengambil inisiatif dan mengemukakan ide-ide kreatif mereka, yang pada akhirnya meningkatkan rasa percaya diri mereka.

Di sisi lain, penerapan *project-based learning* juga memungkinkan siswa untuk mengembangkan keterampilan metakognitif, yaitu kemampuan untuk berpikir tentang proses berpikir mereka sendiri. Menurut Duffy dan Cunningham (1996), metakognisi sangat penting dalam pembelajaran, karena melalui refleksi diri ini, siswa dapat memahami bagaimana mereka belajar,

apa yang sudah mereka pahami, dan apa yang perlu diperbaiki. Dalam kerangka Kurikulum Merdeka, guru berfungsi sebagai fasilitator yang memberikan arahan dan dukungan untuk membantu siswa mengembangkan strategi belajar yang lebih efektif. Peran guru tidak lagi sebagai satu-satunya sumber pengetahuan, melainkan sebagai pendamping yang membantu siswa mengeksplorasi dan menemukan pengetahuan melalui aktivitas proyek yang mereka lakukan.

Pentingnya integrasi pendekatan berbasis proyek dalam Kurikulum Merdeka ini juga didukung oleh berbagai penelitian yang menunjukkan bahwa *project-based learning* mampu meningkatkan motivasi belajar siswa. Sebuah penelitian oleh Thomas (2000) mengungkapkan bahwa siswa yang terlibat dalam pembelajaran berbasis proyek menunjukkan minat yang lebih besar terhadap materi pelajaran, lebih bersemangat dalam menyelesaikan tugas, dan memiliki pemahaman yang lebih mendalam terhadap konsep yang diajarkan dibandingkan dengan metode pembelajaran tradisional. Dalam jangka panjang, pendekatan ini dapat memfasilitasi pengembangan keterampilan abad ke-21 pada siswa, seperti berpikir kritis, pemecahan masalah, kolaborasi, dan penggunaan teknologi, yang sangat penting untuk memenuhi tuntutan dunia kerja di masa depan..

Penerapan project-based learning dalam Kurikulum Merdeka memberikan banyak keuntungan bagi siswa dalam mengembangkan keterampilan akademik dan non-akademik. Dengan memberikan ruang bagi siswa untuk mengeksplorasi isu-isu nyata, melibatkan diri dalam proyek kolaboratif, dan mengembangkan keterampilan metakognitif, pendekatan ini tidak hanya meningkatkan kualitas pembelajaran di sekolah tetapi juga mempersiapkan siswa untuk menghadapi tantangan dunia yang semakin kompleks. Oleh karena itu, Kurikulum Merdeka diharapkan dapat terus didukung dan diimplementasikan secara optimal oleh seluruh komponen pendidikan di Indonesia.

Pendekatan diferensiasi pembelajaran merupakan salah satu komponen penting lainnya dalam Kurikulum Merdeka yang menekankan pentingnya pengajaran yang adaptif dan sesuai dengan kebutuhan setiap siswa. Differentiated instruction, menurut Tomlinson (2001), adalah strategi pembelajaran yang memberikan perhatian pada perbedaan individual siswa, seperti kemampuan, minat, dan gaya belajar. Hal ini relevan dalam konteks pendidikan modern, di mana keberagaman siswa semakin terlihat di dalam kelas. Setiap siswa memiliki karakteristik yang unik, dan tidak semua siswa dapat memahami materi dengan cara yang sama. Oleh karena itu, guru diharapkan dapat menyesuaikan metode pengajaran, strategi evaluasi, serta materi yang disampaikan agar sesuai dengan kemampuan dan minat masing-masing siswa. Dengan demikian, diferensiasi dalam pembelajaran bukan hanya sebatas adaptasi materi, tetapi juga pada aspek penilaian dan interaksi siswa di dalam kelas.

Kurikulum Merdeka, dengan fokus pada diferensiasi pembelajaran, berupaya menciptakan lingkungan belajar yang inklusif. Lingkungan ini dirancang agar setiap siswa, termasuk yang memiliki kebutuhan khusus, dapat memperoleh pengalaman belajar yang sesuai dengan kebutuhan mereka masing-masing. Diferensiasi pembelajaran mencakup penyesuaian tingkat kesulitan materi serta penyesuaian metode belajar yang sesuai dengan gaya belajar individu, seperti visual, auditori, atau kinestetik. Pendekatan ini membuat siswa merasa lebih nyaman dalam proses belajar, yang pada gilirannya dapat meningkatkan motivasi dan partisipasi mereka di kelas (Tomlinson & Imbeau, 2010).

Selain itu, dalam Kurikulum Merdeka, diferensiasi pembelajaran dapat diperkuat dengan pemanfaatan teknologi digital. Teknologi memberikan kesempatan bagi guru untuk mengakses berbagai sumber daya pembelajaran yang dapat disesuaikan dengan kebutuhan masing-masing siswa. Melalui platform e-learning dan aplikasi pembelajaran, guru dapat menyesuaikan materi dengan kemampuan dan minat siswa.

Contohnya, siswa yang lebih suka pendekatan visual bisa diberikan video pembelajaran, sementara siswa yang lebih suka membaca dapat diberikan materi teks. Teknologi juga memungkinkan siswa untuk belajar secara mandiri dan pada kecepatan mereka sendiri, mendukung pendekatan pendidikan yang lebih personal (Anderson, 2016).

Guru dalam konteks Kurikulum Merdeka berperan sebagai fasilitator yang membantu siswa menemukan solusi kreatif melalui eksplorasi dan eksperimen. Pendekatan ini menuntut guru untuk tidak hanya sekedar menyampaikan materi, tetapi juga mendorong siswa untuk terlibat aktif dalam proses belajar. Dengan adanya teknologi digital, guru dapat memberikan berbagai bentuk tugas dan proyek yang memfasilitasi eksplorasi kreatif siswa. Sebagai contoh, siswa dapat melakukan eksperimen ilmiah secara virtual melalui aplikasi laboratorium digital, atau mereka dapat membuat proyek multimedia yang menggabungkan teks, gambar, dan suara untuk menyelesaikan tugas. Hal ini sesuai dengan pendekatan konstruktivisme yang dikemukakan oleh Vygotsky (1978), di mana pembelajaran yang efektif terjadi ketika siswa diberikan kesempatan untuk membangun pengetahuan mereka sendiri melalui interaksi dengan dunia nyata dan teknologi.

Di sisi lain, pendekatan diferensiasi dalam Kurikulum Merdeka juga sejalan dengan prinsip inklusi pendidikan, di mana setiap siswa memiliki hak yang sama untuk mendapatkan pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhannya. Dengan strategi ini, guru dapat merancang pembelajaran yang fleksibel dan responsif terhadap perbedaan individu, baik dalam hal kecepatan belajar, gaya belajar, maupun kemampuan kognitif siswa. Dalam konteks pendidikan Indonesia, implementasi diferensiasi ini memiliki tantangan tersendiri, terutama terkait dengan keterbatasan infrastruktur teknologi dan kapasitas guru. Namun, dengan pelatihan yang tepat dan dukungan teknologi yang memadai, diferensiasi pembelajaran dalam Kurikulum Merdeka

dapat diimplementasikan dengan baik dan memberikan dampak positif bagi perkembangan siswa (Sari, 2018).

Secara keseluruhan, penerapan diferensiasi pembelajaran dalam Kurikulum Merdeka memberikan banyak keuntungan, terutama dalam menciptakan lingkungan belajar yang lebih inklusif dan fleksibel. Diharapkan guru dapat lebih aktif dalam menyesuaikan metode pengajaran untuk memenuhi kebutuhan setiap siswa serta memanfaatkan teknologi sebagai alat bantu dalam proses pendidikan. Dengan pendekatan ini, Kurikulum Merdeka tidak hanya memungkinkan siswa untuk belajar sesuai dengan potensi mereka, tetapi juga mendukung pengembangan keterampilan abad ke-21 seperti pemecahan masalah, berpikir kritis, dan kreativitas. Karena itu, diferensiasi pembelajaran merupakan aspek krusial yang perlu terus dikembangkan untuk meningkatkan kualitas pendidikan di Indonesia.

Penerapan Kurikulum Merdeka memerlukan keterlibatan aktif dari guru di setiap fase pembelajaran, khususnya dalam hal inovasi dan refleksi. Peran guru tidak hanya sebagai penyampai materi, tetapi juga sebagai pengembang pengalaman belajar yang lebih relevan dan signifikan bagi siswa. Inovasi dalam pembelajaran melibatkan tidak hanya penerapan metode baru, tetapi juga penyesuaian dengan kemajuan teknologi, kebutuhan siswa, dan tantangan pendidikan abad ke-21. Guru diharapkan terus meningkatkan keterampilan dan kompetensi mereka untuk menciptakan lingkungan belajar yang dinamis dan adaptif, sesuai dengan visi Kurikulum Merdeka yang mendukung pembelajaran yang lebih kreatif dan kolaboratif (Fullan, 2016).

Dalam konteks Kurikulum Merdeka, peran guru sebagai agen perubahan menjadi sangat penting. Menurut Fullan (2016), perubahan kurikulum hanya akan berhasil jika guru secara aktif terlibat dalam proses inovasi dan refleksi terhadap praktik pembelajaran mereka. Guru tidak hanya harus menguasai konten akademik, tetapi juga harus mampu mengaplikasikan pengetahuan

tersebut ke dalam strategi pengajaran yang relevan dengan kebutuhan dan minat siswa. Hal ini meliputi pemahaman yang mendalam tentang pedagogi modern, penggunaan teknologi digital, serta kemampuan untuk beradaptasi dengan pendekatan-pendekatan baru dalam pembelajaran. Dalam hal ini, inovasi bukan hanya tentang penggunaan teknologi, tetapi juga tentang bagaimana guru dapat menciptakan pembelajaran yang relevan dengan kehidupan nyata siswa dan memungkinkan mereka untuk berpikir kritis dan memecahkan masalah.

Refleksi merupakan elemen penting lainnya dalam pengimplementasian Kurikulum Merdeka. Guru diharapkan untuk secara rutin merefleksikan praktik pembelajaran mereka, baik melalui evaluasi diri maupun melalui diskusi dengan rekan sejawat. Proses refleksi ini memungkinkan guru untuk mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan dari strategi yang mereka gunakan, serta membuat perbaikan yang diperlukan. Hal ini sejalan dengan teori pembelajaran reflektif yang dikemukakan oleh Schön (1983), di mana refleksi dianggap sebagai komponen penting dalam pengembangan profesional guru. Refleksi yang terus-menerus dilakukan tidak hanya akan meningkatkan kualitas pembelajaran, tetapi juga memungkinkan guru untuk berinovasi dalam pendekatan mereka dan menyesuaikannya dengan kebutuhan siswa yang terus berkembang.

Penguatan kompetensi profesional guru menjadi aspek yang sangat penting dalam penerapan Kurikulum Merdeka. Guru dituntut untuk terus mengembangkan kemampuan pedagogis mereka agar sesuai dengan perkembangan zaman serta kebutuhan siswa yang berubah seiring waktu. Kompetensi ini mencakup berbagai aspek, termasuk penguasaan materi, kemampuan dalam menggunakan teknologi untuk pembelajaran, serta kemampuan untuk menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dan mendukung keberagaman siswa. Dalam hal ini, pelatihan dan pengembangan profesional yang berkelanjutan sangat diperlukan. Fullan (2016) menekankan bahwa guru yang secara aktif terlibat

dalam pengembangan profesional akan lebih siap dalam menghadapi tantangan perubahan kurikulum, karena mereka memiliki kesempatan untuk memperbarui pengetahuan dan keterampilan mereka sesuai dengan kebutuhan pendidikan modern.

Selain itu, pengimplementasian Kurikulum Merdeka juga memerlukan dukungan dalam hal teknologi pendidikan. Dengan pesatnya kemajuan teknologi, guru diharapkan dapat mengintegrasikan teknologi dalam proses pembelajaran untuk meningkatkan efektivitas dan relevansi sesuai dengan kebutuhan siswa saat ini. Teknologi tidak hanya mempermudah akses informasi, tetapi juga memungkinkan guru untuk menciptakan pengalaman belajar yang lebih interaktif dan kolaboratif. Namun, untuk dapat memanfaatkan teknologi secara optimal, guru harus memiliki literasi digital yang memadai. Ini mencakup kemampuan untuk menggunakan alat-alat teknologi secara efektif, serta memahami cara-cara inovatif untuk mengintegrasikan teknologi ke dalam proses pembelajaran (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Secara keseluruhan, peran guru dalam pengimplementasian Kurikulum Merdeka sangatlah penting. Guru harus mampu berinovasi dalam pembelajaran, melakukan refleksi terhadap praktik mereka, serta terus mengembangkan kompetensi profesional yang relevan dengan tantangan pendidikan masa kini. Dengan dukungan pelatihan yang memadai dan kemampuan untuk beradaptasi dengan teknologi, guru dapat menjadi agen perubahan yang mendorong suksesnya penerapan Kurikulum Merdeka, sekaligus menciptakan pembelajaran yang bermakna dan relevan bagi siswa.

Kurikulum Merdeka merupakan sebuah terobosan yang memberikan fleksibilitas kepada sekolah-sekolah dalam menyusun dan mengatur struktur pembelajaran sesuai dengan kebutuhan dan konteks lokal masing-masing. Dengan adanya keleluasaan ini, sekolah memiliki kebebasan untuk menyesuaikan metode dan

pendekatan pembelajaran agar relevan dengan tantangan spesifik yang dihadapi oleh komunitas sekolah. Hal ini memungkinkan terciptanya inovasi di tingkat lokal, di mana kurikulum dapat disesuaikan dengan potensi, kearifan lokal, dan kebutuhan siswa yang beragam. Sebagai contoh, di daerah yang memiliki potensi unggulan di bidang pertanian, sekolah dapat mengintegrasikan materi-materi yang berkaitan dengan keterampilan pertanian ke dalam kurikulum, sehingga siswa dapat belajar dari lingkungan sekitar mereka dan memperoleh keterampilan yang relevan dengan kebutuhan masa depan. Fleksibilitas ini mencerminkan pendekatan yang lebih kontekstual dalam pendidikan, yang diharapkan dapat meningkatkan relevansi dan efektivitas pembelajaran bagi siswa (Prihadi, 2020).

Namun, fleksibilitas yang diberikan oleh Kurikulum Merdeka juga memerlukan dukungan kebijakan yang kuat dari pemerintah, baik di tingkat pusat maupun daerah. Pemerintah harus mampu menyediakan kerangka regulasi yang mendukung otonomi sekolah, sekaligus memberikan arahan yang jelas mengenai standar kualitas pendidikan yang harus dicapai. Kebijakan ini harus mencakup aspek pengelolaan sumber daya, pengembangan profesional guru, serta penyediaan fasilitas dan teknologi yang memadai agar sekolah dapat mengimplementasikan Kurikulum Merdeka secara optimal. Menurut Fullan (2014), keberhasilan perubahan kurikulum sangat bergantung pada dukungan kebijakan yang kuat, serta komitmen dari seluruh pemangku kepentingan dalam pendidikan, termasuk guru, kepala sekolah, dan pemerintah daerah. Dengan adanya kebijakan yang mendukung, sekolah akan memiliki landasan yang kokoh untuk melaksanakan inovasi-inovasi dalam proses pembelajaran.

Selain dukungan kebijakan, keterlibatan masyarakat juga menjadi faktor kunci dalam keberhasilan implementasi Kurikulum Merdeka. Masyarakat, termasuk orang tua, harus dilibatkan secara aktif dalam proses pendidikan agar tercipta ekosistem pembelajaran yang lebih inklusif dan partisipatif. Peran serta

masyarakat dalam mendukung pendidikan dapat diwujudkan melalui berbagai cara, mulai dari mendukung program-program sekolah, hingga menyediakan ruang belajar yang kondusif di rumah dan lingkungan sekitar. Dalam konteks ini, keterlibatan masyarakat tidak hanya sebagai pengamat, tetapi juga sebagai mitra aktif yang turut mendukung tercapainya tujuan pendidikan. Epstein (2009) menekankan pentingnya kemitraan antara sekolah dan masyarakat dalam membangun lingkungan pendidikan yang mendukung perkembangan siswa secara holistik. Dengan keterlibatan masyarakat, sekolah dapat lebih responsif terhadap kebutuhan lokal, sehingga pembelajaran menjadi lebih relevan dan bermakna bagi siswa.

Kurikulum Merdeka juga memberikan peluang bagi sekolah untuk menjalin kemitraan dengan berbagai pihak, baik di sektor publik maupun swasta, guna mendukung proses pendidikan yang lebih dinamis dan berkelanjutan. Kemitraan ini dapat berupa kolaborasi dengan lembaga pendidikan tinggi, dunia industri, atau organisasi non-pemerintah untuk memperkaya pengalaman belajar siswa dan memperluas akses terhadap sumber daya pembelajaran yang berkualitas. Kerjasama ini akan memberikan nilai tambah bagi siswa, terutama dalam hal pengembangan keterampilan abad ke-21 yang meliputi kreativitas, kolaborasi, komunikasi, dan pemecahan masalah. Dalam hal ini, Kurikulum Merdeka tidak hanya mendorong sekolah untuk lebih mandiri, tetapi juga untuk membuka diri terhadap kolaborasi dan kemitraan yang dapat memperkaya proses pendidikan (Tomlinson, 2001).

Dengan demikian, keberhasilan implementasi Kurikulum Merdeka memerlukan sinergi antara kebijakan yang mendukung, inovasi di tingkat sekolah, serta keterlibatan aktif masyarakat. Dukungan dari berbagai pihak akan memastikan bahwa fleksibilitas yang diberikan oleh kurikulum ini dapat dimanfaatkan secara maksimal untuk meningkatkan kualitas pendidikan. Selain itu, keterlibatan masyarakat akan menciptakan ekosistem pendidikan

yang lebih inklusif, di mana semua pihak berperan dalam menciptakan pengalaman belajar yang bermakna bagi siswa. Dengan adanya sinergi ini, Kurikulum Merdeka diharapkan mampu menjadi fondasi bagi terciptanya pendidikan yang lebih relevan, kreatif, dan responsif terhadap kebutuhan zaman.

Dapat disimpulkan bahwa Kurikulum Merdeka adalah inovasi pendidikan yang memberikan fleksibilitas kepada sekolah-sekolah untuk merancang pembelajaran sesuai dengan kebutuhan lokal dan potensi siswa. Keleluasaan ini memungkinkan sekolah untuk mengembangkan program yang lebih relevan dengan konteks masing-masing, seperti pengembangan keterampilan yang berbasis potensi daerah. Selain itu, pendekatan pembelajaran berbasis proyek dan diferensiasi pembelajaran memberikan kesempatan bagi siswa untuk terlibat secara aktif, berpikir kritis, dan berkolaborasi dalam menyelesaikan masalah yang berkaitan dengan kehidupan nyata. Ini memungkinkan siswa tidak hanya fokus pada penguasaan materi akademik, tetapi juga pada pengembangan keterampilan abad ke-21 seperti kreativitas, kolaborasi, dan pemecahan masalah. Namun, untuk mencapai tujuan tersebut, dukungan kebijakan yang kuat dari pemerintah dan keterlibatan masyarakat sangatlah penting. Kebijakan yang mendukung otonomi sekolah, pelatihan guru, serta penyediaan sarana dan prasarana yang memadai menjadi dasar keberhasilan implementasi kurikulum ini. Di sisi lain, partisipasi aktif masyarakat dalam mendukung pendidikan juga diperlukan untuk menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dan mendukung perkembangan siswa secara menyeluruh. Kurikulum Merdeka menekankan pentingnya sinergi antara inovasi lokal, kebijakan pendidikan, dan partisipasi masyarakat dalam menciptakan ekosistem pendidikan yang lebih dinamis, responsif, dan inklusif, sehingga dapat meningkatkan kualitas pendidikan di Indonesia.

2. Persamaan dan Perbedaan Kurikulum Merdeka dengan kurikulum sebelumnya (Kurikulum Berbasis Kompetensi dan/atau Kurikulum 2013).

Kurikulum Merdeka yang diterapkan di Indonesia pada era kontemporer hadir dengan sejumlah inovasi yang membedakannya dari kurikulum sebelumnya, seperti Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK) dan Kurikulum 2013 (K-13). Dalam hal pendekatan, Kurikulum Merdeka menekankan fleksibilitas yang lebih besar bagi sekolah dan guru dalam menyusun program pembelajaran, memberikan ruang bagi penerapan yang lebih kontekstual sesuai kebutuhan siswa dan kondisi lokal. Sebaliknya, KBK dan K-13 cenderung lebih terstruktur dengan standar-standar yang lebih kaku terkait pencapaian kompetensi. Meskipun ketiga kurikulum ini menekankan pentingnya pengembangan kompetensi siswa, Kurikulum Merdeka memberikan kebebasan yang lebih besar dalam penentuan metode dan strategi pembelajaran, sementara KBK dan K-13 lebih menekankan evaluasi berbasis standar.

Salah satu persamaan mendasar antara Kurikulum Merdeka, Kurikulum 2013 (K-13), dan Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK) adalah penekanan kuat pada penguatan kompetensi siswa dalam aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik. Ketiga kurikulum ini bertujuan untuk memastikan bahwa siswa tidak hanya menguasai pengetahuan teoritis, tetapi juga mampu mengaplikasikannya secara efektif dalam kehidupan sehari-hari. Dalam KBK, fokus pembelajaran diarahkan pada kemampuan siswa untuk menunjukkan kompetensi secara nyata melalui kegiatan yang terukur. Hal ini dilanjutkan dalam K-13 yang lebih rinci dalam pengelompokkan kompetensi melalui Kompetensi Inti (KI) dan Kompetensi Dasar (KD). KI dan KD menggambarkan standar minimal yang harus dicapai oleh siswa dalam setiap jenjang pendidikan, dengan pengembangan sikap, keterampilan, dan pengetahuan yang seimbang. Sikap mencakup aspek afektif,

keterampilan mencerminkan psikomotorik, sementara pengetahuan terletak pada aspek kognitif.

Dalam Kurikulum Merdeka, meskipun prinsip dasar kompetensi ini masih dipertahankan, terdapat pergeseran penting dalam pendekatan pembelajaran yang lebih berpusat pada siswa. Kurikulum ini lebih fokus pada pengembangan keterampilan abad ke-21, seperti kemampuan berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, dan literasi digital. Kemampuan-kemampuan ini dianggap penting untuk mempersiapkan siswa menghadapi tantangan globalisasi dan era digital. Menurut Kemendikbud (2020), Kurikulum Merdeka menekankan pentingnya siswa tidak hanya menguasai pengetahuan akademik tetapi juga mampu berinovasi, memecahkan masalah secara mandiri, dan bekerja dalam tim. Hal ini sejalan dengan teori konstruktivisme yang menekankan pembelajaran sebagai proses yang aktif dan berpusat pada pengalaman siswa (Piaget, 1977). Siswa tidak hanya menerima informasi secara pasif, tetapi terlibat dalam aktivitas yang menstimulasi proses berpikir kritis dan kreatif mereka.

Perbedaan utama antara Kurikulum Merdeka dan K-13 terletak pada pendekatan yang digunakan dalam pembelajaran. K-13 lebih berfokus pada pencapaian indikator dan target kompetensi yang terukur, di mana penilaian siswa sering kali didasarkan pada hasil tes dan ulangan. Struktur K-13 memberikan panduan yang jelas mengenai ketercapaian kompetensi dengan orientasi pada hasil yang dapat diukur melalui berbagai macam tes. Namun, dalam Kurikulum Merdeka, pendekatan yang diterapkan lebih fleksibel dan berfokus pada proses pembelajaran. Pendekatan pembelajaran berbasis proyek, yang merupakan salah satu karakteristik utama Kurikulum Merdeka, mendorong siswa untuk belajar melalui eksplorasi dan penyelesaian masalah yang nyata. Dengan metode ini, siswa diberikan kebebasan untuk mengerjakan proyek-proyek yang relevan dengan kehidupan mereka, baik secara lokal maupun global, yang pada akhirnya mengintegrasikan berbagai disiplin ilmu ke dalam satu kegiatan pembelajaran. Pendekatan ini tidak hanya

menekankan ketercapaian akademik, tetapi juga mendorong pengembangan keterampilan non-akademik yang penting, seperti kerja sama tim, manajemen waktu, dan kemampuan berpikir kreatif.

Pendekatan berbasis proyek ini mencerminkan pergeseran signifikan dalam paradigma pendidikan, di mana siswa tidak lagi dianggap sebagai penerima informasi pasif, tetapi sebagai peserta aktif dalam proses belajar. Menurut Bell (2010), project-based learning memberikan siswa kesempatan untuk mengembangkan pemahaman yang mendalam melalui keterlibatan dalam proyek-proyek yang relevan dan bermakna. Dalam konteks Kurikulum Merdeka, proyek-proyek ini dirancang untuk menantang siswa dalam memecahkan masalah yang kompleks, berkolaborasi dengan teman-teman mereka, dan menggunakan teknologi untuk mencari solusi. Pendekatan ini memberikan nilai tambah yang signifikan dibandingkan metode pembelajaran konvensional yang cenderung lebih teoritis dan kurang menekankan aspek praktis.

Selain itu, Kurikulum Merdeka juga mengintegrasikan teknologi digital sebagai salah satu pilar utama dalam pengembangan kompetensi siswa. Literasi digital dianggap sebagai keterampilan inti yang harus dikuasai oleh siswa di era digital ini. Menurut Anderson (2016), literasi digital meliputi kemampuan untuk menggunakan teknologi informasi dan komunikasi (TIK) dengan efektif dalam pembelajaran dan kehidupan sehari-hari. Dalam era yang sangat terhubung ini, siswa diharapkan tidak hanya memahami teknologi, tetapi juga mampu menggunakannya secara kreatif dan produktif. Hal ini berbeda dengan Kurikulum K-13, di mana integrasi teknologi belum menjadi fokus utama dalam kurikulum.

Secara keseluruhan, Kurikulum Merdeka menekankan pendekatan yang lebih fleksibel dan berpusat pada siswa dalam pengembangan kompetensi kognitif, afektif, dan psikomotorik, dengan fokus pada keterampilan abad ke-21 dan penggunaan

teknologi. Sementara K-13 lebih struktural dan berfokus pada pencapaian kompetensi yang terukur melalui indikator-indikator yang telah ditetapkan. Kedua kurikulum ini memiliki kesamaan dalam tujuan penguatan kompetensi siswa, namun perbedaannya terletak pada pendekatan dan implementasi strategi pembelajaran yang lebih dinamis dan adaptif dalam Kurikulum Merdeka.

Kurikulum Merdeka menempatkan diferensiasi pembelajaran sebagai salah satu elemen utama dalam rangka menciptakan sistem pendidikan yang lebih inklusif dan adaptif. Setiap siswa dipandang sebagai individu yang unik dengan kebutuhan, gaya belajar, serta minat yang berbeda, sehingga tidak bisa diperlakukan secara homogen dalam proses pembelajaran. Diferensiasi pembelajaran ini memungkinkan guru untuk merancang dan menyesuaikan strategi pembelajaran sesuai dengan karakteristik individu siswa. Tomlinson (2001) menekankan bahwa diferensiasi pembelajaran tidak hanya mencakup penyesuaian materi yang disampaikan, tetapi juga metode dan strategi yang digunakan oleh guru. Pendekatan ini berusaha mengakomodasi berbagai tingkat kemampuan siswa dalam satu kelas, menciptakan lingkungan yang mendukung perkembangan optimal setiap siswa.

Jika dibandingkan dengan Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK) dan Kurikulum 2013 (K-13), Kurikulum Merdeka memberikan kebebasan yang lebih besar kepada guru dalam mengembangkan metode pembelajaran yang lebih fleksibel dan berpusat pada siswa. K-13, misalnya, lebih mengatur proses pembelajaran dengan pedoman yang jelas mengenai Kompetensi Inti dan Kompetensi Dasar, serta langkah-langkah pembelajaran yang harus diikuti. Sementara itu, Kurikulum Merdeka membuka ruang yang lebih luas bagi guru untuk berkreasi dalam menyusun strategi pengajaran, dengan fokus utama pada kebutuhan individual siswa. Hal ini memberikan guru kebebasan untuk menggunakan berbagai macam metode, seperti pembelajaran berbasis proyek, diskusi kelompok, atau pendekatan eksperiensial, yang bertujuan untuk memfasilitasi siswa dengan gaya belajar yang

berbeda-beda. Menurut Dewey (1938), pembelajaran yang efektif haruslah relevan dengan pengalaman siswa, di mana guru perlu memberikan kesempatan kepada siswa untuk belajar dari pengalaman nyata dan interaksi langsung dengan materi yang dipelajari.

Diferensiasi dalam Kurikulum Merdeka memungkinkan guru untuk memberikan materi dengan tingkat kesulitan yang berbeda-beda, menyesuaikan strategi pengajaran dengan preferensi belajar siswa, dan memberikan berbagai macam penilaian yang mengukur kemajuan siswa secara individu. Hal ini bertujuan agar setiap siswa, baik yang memiliki kemampuan belajar lebih cepat maupun yang lebih lambat, dapat mencapai potensi maksimal mereka. Tomlinson (2014) menggarisbawahi bahwa diferensiasi tidak berarti merendahkan standar pendidikan, tetapi lebih pada menyediakan berbagai jalur bagi siswa untuk mencapai tujuan pembelajaran yang sama. Dengan cara ini, siswa yang mungkin memerlukan lebih banyak waktu untuk memahami konsep dapat diberikan dukungan tambahan, sementara siswa yang lebih maju dapat diberi tantangan lebih besar melalui proyek-proyek yang menstimulasi pemikiran kritis dan kreatif mereka.

Implementasi diferensiasi pembelajaran dalam Kurikulum Merdeka juga didukung oleh perkembangan teknologi digital. Teknologi memungkinkan guru untuk mengakses berbagai sumber daya yang dapat disesuaikan dengan kebutuhan masing-masing siswa, seperti video pembelajaran, aplikasi interaktif, dan platform daring yang memungkinkan siswa belajar secara mandiri dengan kecepatan mereka sendiri. Menurut Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010), integrasi teknologi dalam pendidikan memberikan kesempatan bagi guru untuk mengembangkan pembelajaran yang lebih personal dan adaptif, sehingga mendukung konsep diferensiasi pembelajaran secara lebih efektif. Di era digital saat ini, literasi digital menjadi komponen penting dalam proses pembelajaran, di mana siswa dituntut tidak hanya untuk menguasai

materi akademik tetapi juga mampu menggunakan teknologi secara kreatif dan produktif.

Pendekatan diferensiasi dalam Kurikulum Merdeka juga memberikan perhatian khusus kepada siswa dengan kebutuhan khusus, di mana setiap siswa berhak mendapatkan pengalaman belajar yang inklusif dan relevan. Dalam konteks pendidikan inklusif, diferensiasi pembelajaran memberikan kesempatan bagi semua siswa, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus, untuk berpartisipasi aktif dalam proses pembelajaran sesuai dengan kapasitas masing-masing. Dengan demikian, pendekatan ini membantu menciptakan lingkungan belajar yang tidak hanya adil, tetapi juga mendukung keberagaman siswa. Ini menjadi tantangan tersendiri bagi guru, karena diperlukan keterampilan pedagogis yang baik untuk mengelola kelas dengan beragam kemampuan. Namun, dengan pelatihan yang tepat dan dukungan teknologi yang memadai, diferensiasi dalam pembelajaran dapat diimplementasikan secara efektif untuk meningkatkan kualitas pendidikan.

Diferensiasi pembelajaran dalam Kurikulum Merdeka adalah langkah krusial untuk menghadapi keberagaman siswa di kelas modern. Guru diharapkan tidak hanya menguasai materi akademik, tetapi juga memiliki fleksibilitas dan kreativitas dalam menyesuaikan metode pengajaran sesuai dengan kebutuhan individu siswa. Dengan dukungan teknologi dan strategi pembelajaran yang adaptif, pendekatan ini dapat menciptakan lingkungan belajar yang inklusif, di mana setiap siswa memiliki kesempatan yang setara untuk berkembang sesuai dengan potensinya.

Salah satu perbedaan fundamental antara Kurikulum Merdeka dan kurikulum-kurikulum sebelumnya, seperti Kurikulum 2013 (K-13) dan Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK), terletak pada tingkatan fleksibilitas dan otonomi yang diberikan kepada sekolah-sekolah. K-13, meskipun memperkenalkan pendekatan

saintifik dalam proses pembelajaran, masih mempertahankan sifat sentralistik yang kuat. Pengaturan terkait dengan struktur kurikulum, penentuan materi pelajaran, waktu belajar, dan evaluasi sangat diatur oleh pemerintah. Setiap sekolah diwajibkan mengikuti standar yang sudah ditetapkan secara seragam. Hal ini menyebabkan ruang inovasi di tingkat lokal menjadi terbatas, karena semua satuan pendidikan harus memenuhi kriteria yang sama tanpa memperhitungkan keragaman kebutuhan dan potensi di setiap daerah (Prihadi, 2020).

Sebaliknya, Kurikulum Merdeka menawarkan pendekatan yang lebih desentralistik dan memberi keleluasaan yang lebih besar kepada sekolah-sekolah dalam menentukan struktur pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan dan potensi lokal. Otonomi ini membuka peluang bagi setiap sekolah untuk merancang kurikulum yang relevan dengan komunitas sekitar, sehingga pembelajaran tidak hanya berorientasi pada pemenuhan standar akademik yang seragam, tetapi juga mampu mengintegrasikan konteks lokal yang unik. Sebagai contoh, sekolah-sekolah di daerah pertanian dapat memasukkan materi yang terkait dengan kearifan lokal dan keterampilan praktis di bidang agrikultur. Fleksibilitas ini memungkinkan sekolah-sekolah untuk menciptakan pembelajaran yang lebih kontekstual, yang pada akhirnya akan memperkuat relevansi pendidikan terhadap kehidupan sehari-hari siswa.

Kebebasan yang ditawarkan oleh Kurikulum Merdeka juga mendorong munculnya inovasi di tingkat sekolah. Guru dan kepala sekolah diberi ruang untuk mengembangkan program-program pembelajaran yang lebih kreatif dan sesuai dengan kebutuhan siswa. Hal ini juga memungkinkan sekolah untuk bekerja sama dengan komunitas lokal dan berbagai pihak eksternal, seperti dunia industri atau perguruan tinggi, untuk memperkaya pengalaman belajar siswa. Ini merupakan salah satu aspek yang tidak terlihat dalam kurikulum sebelumnya, di mana pendekatan yang kaku sering kali membatasi ruang gerak sekolah dalam menerapkan inovasi yang sesuai dengan kondisi setempat. Inovasi di tingkat

sekolah dapat berupa pengembangan proyek berbasis lingkungan, teknologi, atau bahkan budaya lokal, yang tidak hanya relevan secara akademik tetapi juga membekali siswa dengan keterampilan praktis yang bermanfaat di masyarakat.

Di sisi lain, Kurikulum Merdeka juga menawarkan fleksibilitas dalam hal penilaian. Pada K-13, penilaian sangat terstruktur dengan menggunakan rubrik yang sudah ditetapkan oleh pemerintah, di mana siswa harus mencapai kompetensi tertentu yang diukur melalui ulangan harian, ujian tengah semester, dan ujian akhir. Dalam Kurikulum Merdeka, penilaian dibuat lebih fleksibel dengan memberikan ruang kepada guru untuk melakukan evaluasi formatif yang lebih berfokus pada proses belajar siswa, bukan hanya hasil akhirnya. Hal ini sejalan dengan pandangan Wiliam (2011) yang menekankan bahwa penilaian formatif memainkan peran penting dalam membantu siswa untuk terus berkembang, karena memberikan umpan balik yang konstruktif dan memungkinkan perbaikan selama proses belajar masih berlangsung. Guru dapat menggunakan metode penilaian yang lebih bervariasi, seperti portofolio, penilaian proyek, dan refleksi diri, yang lebih mencerminkan perkembangan holistik siswa.

Fleksibilitas dalam struktur kurikulum dan penilaian ini juga didukung oleh pendekatan yang lebih terintegrasi melalui penggunaan teknologi dalam pembelajaran. Dengan pesatnya perkembangan teknologi pendidikan, Kurikulum Merdeka memberikan kesempatan bagi sekolah untuk mengintegrasikan teknologi secara lebih luas dalam proses pembelajaran, mulai dari penggunaan platform e-learning hingga pengembangan program-program pembelajaran berbasis digital. Teknologi memungkinkan sekolah-sekolah di daerah terpencil untuk memperoleh akses yang lebih luas terhadap sumber belajar dan memfasilitasi kolaborasi antara sekolah, komunitas, dan dunia luar. Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010) menyatakan bahwa teknologi dapat menjadi alat yang efektif dalam mendukung inovasi pembelajaran, terutama jika

digunakan dengan benar untuk meningkatkan keterlibatan siswa dalam proses belajar.

Dengan adanya kebebasan dan otonomi yang lebih besar ini, Kurikulum Merdeka diharapkan dapat menciptakan lingkungan belajar yang lebih inklusif, relevan, dan kreatif. Namun, fleksibilitas ini juga memerlukan dukungan kebijakan yang kuat dari pemerintah, serta pelatihan yang memadai bagi guru agar mereka siap untuk mengelola pembelajaran yang lebih mandiri dan adaptif. Menurut Fullan (2016), perubahan kurikulum yang berhasil memerlukan komitmen dari seluruh pemangku kepentingan, baik guru, kepala sekolah, pemerintah, maupun masyarakat. Fleksibilitas dalam kurikulum akan memberikan hasil yang positif apabila diimbangi dengan peningkatan kompetensi dan pemahaman dari pihak sekolah mengenai cara menerapkan kebijakan tersebut secara efektif.

Kurikulum Merdeka memberikan keleluasaan yang lebih besar kepada sekolah dalam menentukan pendekatan pembelajaran dan penyesuaian program pendidikan sesuai dengan konteks lokal. Namun, fleksibilitas ini menimbulkan tantangan yang signifikan, terutama terkait dengan kesiapan guru dan infrastruktur yang tersedia di setiap sekolah. Kurikulum Merdeka, dengan penekanan pada pembelajaran berbasis proyek (project-based learning) dan penggunaan teknologi, membutuhkan dukungan infrastruktur yang memadai seperti perangkat teknologi, akses internet, serta pelatihan yang intensif bagi para guru. Tantangan ini terutama dirasakan oleh sekolah-sekolah di daerah terpencil, yang mungkin tidak memiliki sumber daya yang sama dengan sekolah-sekolah di perkotaan. Menurut penelitian oleh Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010), salah satu kendala utama dalam penerapan teknologi dalam pendidikan adalah kurangnya akses terhadap perangkat teknologi dan pelatihan yang memadai bagi para guru. Oleh karena itu, meskipun Kurikulum Merdeka menawarkan peluang besar untuk inovasi, keberhasilan penerapannya sangat

bergantung pada kesiapan infrastruktur dan sumber daya manusia di setiap sekolah.

Di sisi lain, Kurikulum 2013 (K-13) telah dirancang dengan standar yang lebih seragam dan dapat diterapkan secara lebih konsisten di seluruh Indonesia. Standarisasi ini memungkinkan K-13 untuk diterapkan di berbagai konteks tanpa memerlukan penyesuaian yang signifikan, menjadikannya lebih mudah diimplementasikan secara merata di seluruh wilayah, baik di daerah perkotaan maupun pedesaan. K-13 mengatur setiap elemen pembelajaran, mulai dari materi hingga metode penilaian, dengan cukup ketat melalui Kompetensi Inti (KI) dan Kompetensi Dasar (KD), yang menjadi panduan bagi guru dalam menyusun rencana pelajaran. Standar ini membantu menciptakan keseragaman kualitas pendidikan di seluruh Indonesia, meskipun di sisi lain, pendekatan ini kurang memberikan ruang bagi sekolah untuk berinovasi sesuai dengan kebutuhan lokal. Banyak kritik yang menyatakan bahwa K-13 kurang fleksibel dalam menyesuaikan pembelajaran dengan kondisi spesifik siswa di berbagai daerah (Prihadi, 2020).

Kekurangan utama dari pendekatan seragam K-13 adalah bahwa kurikulum ini tidak selalu mencerminkan kebutuhan dan potensi lokal. Standar yang ditetapkan secara nasional sering kali tidak memperhitungkan keragaman kondisi geografis, sosial, dan budaya di Indonesia yang sangat luas. Sebagai contoh, materi pelajaran yang relevan di kota besar mungkin tidak relevan bagi siswa yang tinggal di daerah pedesaan atau daerah dengan tantangan sosial ekonomi yang berbeda. Dalam konteks ini, Kurikulum Merdeka memberikan solusi dengan menyediakan otonomi lebih kepada sekolah untuk mengembangkan kurikulum yang sesuai dengan kebutuhan siswa dan potensi lokal. Sekolah dapat memasukkan konten lokal ke dalam kurikulum, misalnya kearifan lokal, keterampilan berbasis komunitas, atau isu-isu spesifik yang relevan dengan kehidupan siswa. Menurut Fullan (2016), keberhasilan inovasi pendidikan terletak pada kemampuan

sistem pendidikan untuk beradaptasi dengan kebutuhan masyarakat lokal. Kurikulum Merdeka memungkinkan penyesuaian semacam itu, memberikan ruang bagi sekolah untuk mengintegrasikan konteks lokal dalam pembelajaran.

Namun, tantangan terbesar dalam penerapan Kurikulum Merdeka adalah kesiapan guru. Tidak semua guru memiliki kemampuan yang cukup untuk memanfaatkan fleksibilitas ini dengan baik. Mereka memerlukan pelatihan berkelanjutan untuk mengembangkan kompetensi dalam menyusun rencana pembelajaran yang relevan dengan kebutuhan lokal dan mampu menggunakan teknologi digital dalam pembelajaran. Menurut Darling-Hammond et al. (2008), pengembangan profesional guru yang efektif harus bersifat berkelanjutan dan mendukung guru dalam mengembangkan keterampilan baru yang relevan dengan tuntutan kurikulum yang berubah. Oleh karena itu, untuk memastikan keberhasilan Kurikulum Merdeka, perlu ada investasi besar dalam pengembangan kompetensi guru melalui pelatihan dan dukungan berkelanjutan.

Selain itu, infrastruktur pendidikan juga menjadi faktor krusial dalam keberhasilan implementasi Kurikulum Merdeka. Banyak sekolah di daerah terpencil masih kekurangan akses terhadap teknologi dan fasilitas dasar seperti listrik dan internet, yang menjadi hambatan besar dalam pelaksanaan pembelajaran berbasis teknologi. Ini sangat berbeda dengan kondisi di sekolah-sekolah perkotaan yang umumnya memiliki akses lebih baik terhadap fasilitas pendidikan modern. Menurut Ertmer (2005), salah satu kunci keberhasilan penerapan teknologi dalam pendidikan adalah tersedianya infrastruktur yang mendukung, termasuk perangkat teknologi yang memadai dan akses internet yang stabil. Tanpa dukungan infrastruktur yang kuat, sulit bagi sekolah-sekolah di daerah untuk memanfaatkan potensi penuh dari Kurikulum Merdeka.

Kesimpulannya, meskipun Kurikulum Merdeka memberikan fleksibilitas yang lebih besar dalam pembelajaran dan memungkinkan penyesuaian yang lebih baik dengan kebutuhan lokal, keberhasilannya sangat tergantung pada kesiapan infrastruktur dan kompetensi guru. Di sisi lain, K-13 menawarkan pendekatan yang lebih seragam dan mudah diimplementasikan, tetapi kurang responsif terhadap keragaman kebutuhan siswa di berbagai daerah. Oleh karena itu, kebijakan pendidikan ke depan harus memastikan bahwa pengembangan kurikulum juga diiringi dengan peningkatan kapasitas guru dan infrastruktur pendidikan, agar fleksibilitas yang ditawarkan Kurikulum Merdeka dapat dioptimalkan secara efektif.

B. Penyesuaian RPP dan Silabus sesuai dengan kebutuhan Siswa

Penyesuaian Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) dan Silabus menjadi aspek penting dalam memastikan bahwa proses pembelajaran dapat berjalan efektif dan relevan dengan kebutuhan siswa. Dalam konteks Kurikulum Merdeka maupun kurikulum-kurikulum sebelumnya, penyesuaian ini bertujuan untuk memastikan bahwa pembelajaran tidak hanya berfokus pada pencapaian standar yang ditetapkan, tetapi juga memperhatikan karakteristik dan potensi masing-masing siswa. Penyesuaian ini melibatkan pengembangan metode, materi, dan strategi evaluasi yang lebih fleksibel agar sesuai dengan beragam gaya belajar, kemampuan, dan minat siswa. Menurut Tomlinson (2001), penyesuaian pembelajaran melalui diferensiasi adalah salah satu cara efektif untuk memberikan perhatian khusus pada kebutuhan individu siswa dalam proses belajar-mengajar.

Pengembangan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) yang adaptif adalah salah satu strategi penting dalam pendidikan untuk memastikan bahwa proses pembelajaran sesuai dengan kebutuhan dan karakteristik siswa di kelas. Dalam Kurikulum Merdeka, pendekatan ini semakin ditekankan karena fleksibilitas

yang diberikan kepada guru untuk menyesuaikan kegiatan belajar dengan kondisi kontekstual siswa. Adaptivitas ini mencerminkan pemahaman bahwa setiap siswa memiliki latar belakang yang berbeda, sehingga satu metode pembelajaran tidak dapat diterapkan secara seragam kepada semua siswa. Misalnya, siswa di daerah perkotaan mungkin memiliki akses yang lebih baik terhadap teknologi dan sumber daya pembelajaran digital dibandingkan dengan siswa di daerah pedesaan. Oleh karena itu, guru perlu menyesuaikan RPP mereka agar metode pembelajaran dan materi yang digunakan relevan dengan situasi lokal siswa, baik di daerah perkotaan maupun pedesaan (Tomlinson, 2001).

Kurikulum Merdeka memberikan kebebasan yang lebih besar kepada guru untuk mengeksplorasi metode pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan siswa. Hal ini memungkinkan guru untuk mengintegrasikan isu-isu yang relevan secara lokal maupun global dalam kegiatan belajar mengajar. Misalnya, guru dapat mengajak siswa di daerah pedesaan untuk belajar tentang isu-isu lingkungan yang berhubungan dengan pertanian atau pengelolaan sumber daya alam, sementara di daerah perkotaan, siswa mungkin lebih tertarik untuk membahas isu-isu teknologi dan urbanisasi. Fleksibilitas ini memungkinkan terciptanya pembelajaran yang kontekstual dan bermakna, di mana siswa dapat melihat keterkaitan antara apa yang mereka pelajari di kelas dengan kehidupan sehari-hari mereka. Ini sesuai dengan pandangan Piaget (1977) tentang pentingnya pembelajaran yang bermakna dan relevan dalam mendukung perkembangan kognitif siswa.

Penggunaan teknologi digital juga menjadi salah satu elemen penting dalam pengembangan RPP yang adaptif. Dengan memanfaatkan teknologi, guru dapat menyediakan berbagai sumber belajar yang bervariasi, yang dapat diakses oleh siswa sesuai dengan kebutuhan dan preferensi belajar mereka. Teknologi memungkinkan guru untuk menerapkan pembelajaran berbasis proyek (project-based learning) dengan lebih efektif, di mana siswa dapat bekerja secara kolaboratif menggunakan alat digital untuk

menyelesaikan tugas-tugas yang memerlukan pemikiran kritis dan pemecahan masalah (Kemendikbud, 2020). Selain itu, teknologi memudahkan guru dalam memantau perkembangan belajar siswa dan memberikan umpan balik secara real-time, sehingga pembelajaran dapat menjadi lebih terarah dan terukur.

Pendekatan pembelajaran berbasis proyek (project-based learning) yang diimplementasikan dalam Kurikulum Merdeka juga merupakan salah satu inovasi yang mendukung pengembangan RPP yang adaptif. Dengan pendekatan ini, siswa diberi kesempatan untuk terlibat dalam proyek-proyek nyata yang relevan dengan kehidupan mereka. Proyek-proyek ini tidak hanya meningkatkan partisipasi siswa, tetapi juga melatih mereka untuk berpikir kritis, kreatif, dan kolaboratif. Pembelajaran berbasis proyek sangat penting dalam konteks pendidikan modern, di mana keterampilan abad ke-21 seperti kemampuan berkomunikasi, berpikir kritis, dan literasi digital sangat dibutuhkan (Bell, 2010). Dengan demikian, pengembangan RPP yang adaptif melalui integrasi teknologi dan pendekatan berbasis proyek dapat menciptakan suasana belajar yang lebih dinamis, di mana siswa terlibat secara aktif dan dapat mengembangkan keterampilan yang sesuai dengan kebutuhan masa depan mereka.

Selain fleksibilitas dalam pendekatan, pengembangan RPP yang adaptif juga harus mempertimbangkan aspek diferensiasi pembelajaran. Tomlinson (2001) menjelaskan bahwa diferensiasi pembelajaran adalah upaya untuk menyesuaikan materi, metode, dan evaluasi pembelajaran dengan kebutuhan, minat, dan kemampuan individual siswa. Dalam konteks ini, RPP yang adaptif harus memberikan ruang bagi guru untuk mengakomodasi perbedaan individu dalam hal gaya belajar dan kemampuan siswa. Misalnya, siswa yang memiliki gaya belajar visual mungkin memerlukan materi dalam bentuk gambar atau video, sedangkan siswa yang lebih dominan dengan gaya belajar auditori dapat lebih terbantu dengan penjelasan lisan atau diskusi. Penyesuaian ini sangat penting dalam memastikan bahwa setiap siswa

mendapatkan pengalaman belajar yang optimal sesuai dengan potensinya.

Penyesuaian silabus dalam Kurikulum Merdeka menjadi salah satu elemen penting dalam menciptakan pembelajaran yang lebih dinamis dan relevan dengan kebutuhan siswa. Silabus, sebagai panduan umum bagi guru, memberikan arah dalam merancang tujuan dan target pembelajaran. Pada kurikulum sebelumnya, seperti Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK) dan Kurikulum 2013 (K-13), silabus lebih kaku dan berorientasi pada pencapaian Kompetensi Inti (KI) dan Kompetensi Dasar (KD) yang bersifat seragam di seluruh sekolah. Pendekatan ini membuat guru harus mengikuti struktur yang sudah ditentukan, dengan sedikit ruang untuk modifikasi. Namun, dalam Kurikulum Merdeka, silabus bersifat lebih fleksibel, memberikan kebebasan kepada guru untuk menambahkan materi yang sesuai dengan kebutuhan lokal serta minat siswa. Hal ini memungkinkan sekolah dan guru untuk berinovasi dalam pembelajaran, sehingga silabus dapat disesuaikan dengan kondisi spesifik di setiap daerah atau sekolah.

Pendekatan yang lebih fleksibel dalam pengembangan silabus ini mengacu pada gagasan bahwa setiap siswa memiliki kebutuhan dan potensi yang berbeda, sehingga tidak bisa disamaratakan dengan pendekatan yang seragam. Anderson dan Krathwohl (2001) menekankan pentingnya merancang silabus yang mengacu pada taksonomi tujuan pembelajaran yang mencakup tiga ranah: kognitif, afektif, dan psikomotorik. Dengan memperhatikan ketiga ranah ini, guru dapat menciptakan pengalaman belajar yang lebih komprehensif dan holistik. Ranah kognitif terkait dengan kemampuan berpikir kritis dan pemecahan masalah, ranah afektif berkaitan dengan pengembangan sikap dan nilai, sementara ranah psikomotorik fokus pada keterampilan praktis dan fisik. Dalam Kurikulum Merdeka, guru diberikan kesempatan untuk merancang silabus yang memperhatikan ketiga aspek ini secara seimbang, memungkinkan siswa untuk berkembang secara intelektual, emosional, dan praktis.

Silabus yang adaptif juga memungkinkan guru untuk mengintegrasikan isu-isu lokal dan global ke dalam pembelajaran. Misalnya, di daerah yang memiliki tantangan lingkungan seperti polusi air, guru dapat menambahkan topik khusus mengenai pengelolaan air bersih dalam silabus mereka. Ini tidak hanya menjadikan materi pembelajaran lebih terkait dengan kehidupan siswa, tetapi juga membantu mereka mengasah keterampilan berpikir kritis yang penting untuk menyelesaikan masalah nyata di lingkungan mereka. Pendekatan ini sesuai dengan pandangan Piaget (1977), yang menyatakan bahwa siswa akan lebih mudah memahami dan menginternalisasi konsep jika mereka dapat mengaitkannya dengan pengalaman langsung dalam kehidupan sehari-hari.

Lebih lanjut, fleksibilitas dalam silabus juga memungkinkan integrasi teknologi digital dan pendekatan pembelajaran berbasis proyek (*project-based learning*) yang menjadi ciri utama Kurikulum Merdeka. Dalam pendekatan berbasis proyek, siswa diberi kesempatan untuk bekerja secara mandiri atau dalam kelompok untuk menyelesaikan proyek yang terkait dengan topik yang dipelajari. Ini tidak hanya mendorong mereka untuk berkolaborasi dan berpikir kreatif, tetapi juga memungkinkan mereka untuk mengembangkan keterampilan abad ke-21, seperti literasi digital dan kemampuan untuk bekerja dalam tim. Menurut Bell (2010), pembelajaran berbasis proyek memberikan kesempatan kepada siswa untuk mengeksplorasi isu-isu dunia nyata dan menerapkan pengetahuan mereka secara praktis, yang pada akhirnya meningkatkan keterlibatan dan motivasi belajar mereka.

Penyesuaian silabus yang baik juga mencakup perencanaan evaluasi yang adaptif. Evaluasi dalam Kurikulum Merdeka tidak hanya berfokus pada penilaian akhir yang bersifat sumatif, tetapi juga mendorong penggunaan evaluasi formatif yang lebih berkelanjutan sepanjang proses pembelajaran. Guru dapat menyesuaikan alat dan metode evaluasi mereka sesuai dengan

kebutuhan dan karakteristik siswa, memungkinkan mereka untuk mengukur perkembangan siswa secara lebih komprehensif. Misalnya, siswa yang memiliki gaya belajar visual dapat dievaluasi melalui proyek kreatif atau presentasi multimedia, sementara siswa yang lebih kuat dalam keterampilan analitis dapat diuji melalui tugas-tugas berbasis pemecahan masalah. Ini sejalan dengan prinsip diferensiasi pembelajaran yang dikemukakan oleh Tomlinson (2001), yang menekankan pentingnya menyesuaikan proses dan penilaian pembelajaran dengan kebutuhan individual siswa.

Namun, penerapan silabus yang adaptif juga menuntut kesiapan guru dalam merancang dan mengelola pembelajaran yang lebih fleksibel. Guru harus memiliki keterampilan dalam mengidentifikasi kebutuhan siswa, merancang materi yang relevan, serta memilih metode pembelajaran yang sesuai dengan situasi lokal. Menurut Fullan (2016), inovasi dalam pendidikan hanya dapat berhasil jika didukung oleh guru yang memiliki kompetensi profesional yang tinggi dan keterbukaan terhadap perubahan. Oleh karena itu, dukungan berupa pelatihan dan pengembangan profesional bagi guru menjadi sangat penting untuk memastikan bahwa mereka mampu memanfaatkan fleksibilitas dalam silabus secara efektif.

Dengan demikian, penyesuaian silabus dalam Kurikulum Merdeka membuka kesempatan bagi guru untuk menyusun pembelajaran yang lebih relevan, kontekstual, dan berfokus pada siswa. Fleksibilitas ini memungkinkan integrasi isu-isu lokal, penggunaan teknologi digital, serta penerapan metode pembelajaran yang lebih interaktif dan kolaboratif. Namun, keberhasilan dalam menerapkan silabus yang adaptif juga bergantung pada kesiapan guru dan dukungan infrastruktur yang memadai. Dengan silabus yang dirancang secara adaptif, pendidikan di Indonesia dapat lebih responsif terhadap kebutuhan siswa dan tantangan global.

Penyesuaian Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) dan silabus yang sesuai dengan kebutuhan siswa merupakan langkah penting dalam menciptakan pembelajaran yang inklusif dan relevan. Namun, proses ini tidak lepas dari berbagai tantangan, terutama terkait dengan kesiapan guru dan infrastruktur sekolah. Salah satu tantangan utama adalah kemampuan guru dalam menyusun RPP yang adaptif dan responsif terhadap kebutuhan siswa yang beragam. Meskipun Kurikulum Merdeka memberikan fleksibilitas bagi guru untuk mengatur proses pembelajaran, tidak semua guru memiliki keterampilan pedagogis yang memadai untuk mengelola pendekatan pembelajaran yang lebih fleksibel. Banyak guru yang masih terbiasa dengan pendekatan tradisional yang lebih terstruktur, sehingga sulit untuk beralih ke model pembelajaran yang lebih dinamis dan berpusat pada siswa (Darling-Hammond, et al., 2008). Dalam hal ini, diperlukan pelatihan berkelanjutan bagi guru agar mereka dapat menyesuaikan metode pengajaran dengan kebutuhan individual siswa, terutama dalam menyusun RPP yang lebih kontekstual dan beragam.

Menurut Fullan (2016), keberhasilan inovasi dalam pendidikan, termasuk dalam penyesuaian RPP dan silabus, sangat bergantung pada keterlibatan guru dalam proses pengembangan profesional. Pelatihan yang berkelanjutan sangat krusial untuk memastikan bahwa guru memiliki keterampilan yang diperlukan untuk merancang pembelajaran yang relevan dan sesuai dengan kebutuhan siswa. Selain itu, pelatihan ini juga harus mencakup penggunaan teknologi dalam proses pembelajaran, mengingat peran penting teknologi dalam Kurikulum Merdeka. Teknologi digital dapat membantu guru dalam menyusun RPP yang lebih kreatif dan interaktif, namun tanpa kemampuan yang memadai dalam literasi digital, guru mungkin kesulitan dalam mengintegrasikan teknologi ke dalam pembelajaran. Oleh karena itu, pelatihan yang diberikan kepada guru harus bersifat komprehensif dan mencakup berbagai aspek, termasuk pedagogi, teknologi, dan manajemen kelas yang adaptif.

Selain kesiapan guru, keterbatasan infrastruktur juga menjadi salah satu hambatan utama dalam penyesuaian RPP dan silabus sesuai dengan kebutuhan siswa, terutama di sekolah-sekolah di daerah terpencil. Di beberapa daerah, akses terhadap teknologi masih sangat terbatas, baik karena kurangnya perangkat digital seperti komputer dan tablet, maupun minimnya akses internet yang stabil. Hal ini membuat implementasi teknologi dalam pembelajaran menjadi tidak merata di seluruh Indonesia. Padahal, teknologi memiliki potensi besar untuk mendukung proses belajar yang lebih interaktif dan kolaboratif, seperti melalui pembelajaran berbasis proyek (*project-based learning*) yang diusung dalam Kurikulum Merdeka. Tanpa infrastruktur yang memadai, banyak sekolah yang kesulitan untuk mengadopsi pendekatan-pendekatan baru dalam pembelajaran (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Lebih lanjut, permasalahan infrastruktur juga mencakup ketersediaan fasilitas dasar di sekolah, seperti ruang kelas yang layak, buku pelajaran, dan alat peraga yang sesuai. Di banyak daerah terpencil, sekolah-sekolah masih menghadapi kekurangan fasilitas dasar, yang tentu saja menghambat penerapan pembelajaran yang fleksibel dan berpusat pada siswa. Dalam situasi seperti ini, guru sering kali harus berinovasi dengan sumber daya yang sangat terbatas, yang membuat penyesuaian RPP dan silabus menjadi semakin sulit. Oleh karena itu, diperlukan dukungan penuh dari pemerintah, baik dalam bentuk penyediaan fasilitas fisik maupun teknologi yang memadai, serta kebijakan yang mendorong pemerataan kualitas pendidikan di seluruh wilayah Indonesia (Kemendikbud, 2020).

Dukungan dari pemerintah tidak hanya terbatas pada penyediaan infrastruktur, tetapi juga pada kebijakan yang mendorong pelatihan guru dan pengembangan profesional secara berkelanjutan. Pemerintah perlu memastikan bahwa setiap guru memiliki akses terhadap pelatihan yang sesuai dengan tantangan pendidikan masa kini, terutama terkait dengan penggunaan teknologi dan pendekatan pembelajaran yang lebih berpusat pada

siswa. Selain itu, pemerintah juga perlu memberikan insentif bagi guru yang bekerja di daerah terpencil, sehingga mereka tetap termotivasi untuk terus mengembangkan diri meskipun bekerja di lingkungan yang penuh keterbatasan. Hal ini penting untuk memastikan bahwa seluruh siswa di Indonesia, terlepas dari lokasi geografis mereka, dapat menerima pendidikan yang berkualitas dan sesuai dengan kebutuhan mereka.

Meskipun penyesuaian RPP dan silabus sesuai dengan kebutuhan siswa menawarkan banyak potensi untuk meningkatkan kualitas pembelajaran, tantangan terkait kesiapan guru dan infrastruktur sekolah masih menjadi hambatan yang signifikan. Pelatihan berkelanjutan dan dukungan infrastruktur dari pemerintah sangat diperlukan untuk memastikan bahwa guru dapat merancang pembelajaran yang adaptif dan relevan dengan kebutuhan siswa, serta memanfaatkan teknologi digital dalam proses pembelajaran. Dengan demikian, penyesuaian RPP dan silabus yang efektif dapat tercapai, menciptakan lingkungan belajar yang lebih inklusif, relevan, dan responsif terhadap kebutuhan individu siswa.

Secara keseluruhan, penyesuaian Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) dan silabus yang fleksibel dan responsif terhadap kebutuhan siswa merupakan langkah strategis untuk meningkatkan kualitas pembelajaran. Dengan pendekatan yang berpusat pada siswa, guru dapat menciptakan lingkungan belajar yang lebih inklusif dan mendukung perkembangan keterampilan abad ke-21. Namun, untuk mencapai hal ini, diperlukan dukungan berupa pengembangan profesional guru yang berkelanjutan serta penyediaan infrastruktur pendidikan yang memadai. Hanya dengan kombinasi kesiapan guru dan infrastruktur yang baik, tujuan Kurikulum Merdeka untuk menciptakan sistem pembelajaran yang lebih relevan dan adaptif dapat terealisasi.

C. Tantangan dalam penerapan Kurikulum Merdeka

Penerapan Kurikulum Merdeka di Indonesia merupakan langkah progresif untuk menciptakan sistem pendidikan yang lebih fleksibel, berpusat pada siswa, dan relevan dengan kebutuhan zaman. Namun, di balik potensinya, terdapat berbagai tantangan yang harus dihadapi oleh para pemangku kepentingan, terutama di tingkat sekolah dan guru. Tantangan utama dalam penerapan Kurikulum Merdeka melibatkan kesiapan guru, infrastruktur pendidikan yang tidak merata, dan keterbatasan sumber daya pendidikan. Faktor-faktor ini mempengaruhi efektivitas penerapan Kurikulum Merdeka dan menciptakan kesenjangan dalam kualitas pendidikan di berbagai daerah.

Kesiapan guru dalam penerapan Kurikulum Merdeka menjadi salah satu tantangan utama yang harus dihadapi oleh sistem pendidikan Indonesia. Guru memiliki peran sentral dalam proses implementasi kurikulum, karena mereka yang secara langsung berinteraksi dengan siswa dalam pembelajaran sehari-hari. Kurikulum Merdeka menuntut guru untuk menjadi lebih fleksibel dan inovatif dalam mengelola proses pembelajaran, termasuk mengintegrasikan teknologi, menerapkan pendekatan berbasis proyek (*project-based learning*), serta mendesain pembelajaran yang berpusat pada siswa. Namun, tantangan terbesar adalah tidak semua guru memiliki kompetensi yang cukup untuk memenuhi tuntutan tersebut. Kesenjangan dalam kompetensi guru terutama terlihat di daerah-daerah terpencil, di mana akses terhadap pelatihan dan sumber daya sangat terbatas. Ini menimbulkan kesenjangan dalam kualitas implementasi Kurikulum Merdeka di berbagai daerah di Indonesia.

Dalam kerangka Kurikulum Merdeka, guru berfungsi tidak hanya sebagai penyampai materi, tetapi juga sebagai fasilitator yang mendukung siswa dalam mengembangkan keterampilan berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, dan literasi digital. Ini menuntut guru untuk memiliki kemampuan pedagogis yang lebih tinggi, serta

kemampuan untuk berinovasi dalam merancang pembelajaran. Fullan (2016) menekankan bahwa inovasi dalam pendidikan hanya dapat berhasil jika guru mendapatkan pelatihan yang berkelanjutan dan dukungan yang memadai. Pelatihan yang berkelanjutan ini penting karena tidak semua guru terbiasa dengan pendekatan baru seperti pembelajaran berbasis proyek atau integrasi teknologi. Banyak guru, terutama di daerah yang minim fasilitas, masih bergantung pada metode pembelajaran tradisional yang lebih terstruktur dan kurang fleksibel. Kurangnya akses terhadap teknologi dan pelatihan membuat guru kesulitan untuk mengikuti perkembangan kurikulum yang menuntut pendekatan yang lebih dinamis.

Pelatihan guru yang efektif dalam penerapan Kurikulum Merdeka seharusnya mencakup berbagai aspek, mulai dari peningkatan kompetensi pedagogis hingga penguasaan teknologi digital. Menurut Darling-Hammond (2006), pelatihan yang sukses harus bersifat kontekstual dan relevan dengan kebutuhan guru di lapangan, serta disesuaikan dengan tantangan lokal yang dihadapi oleh sekolah-sekolah di berbagai daerah. Guru di daerah perkotaan mungkin membutuhkan pelatihan yang lebih fokus pada pengintegrasian teknologi dalam kelas, sementara guru di daerah pedesaan mungkin lebih membutuhkan strategi untuk memanfaatkan sumber daya lokal dalam proses pembelajaran. Dengan demikian, pelatihan yang diberikan harus disesuaikan dengan konteks masing-masing sekolah agar dapat mendukung penerapan Kurikulum Merdeka secara efektif.

Selain pelatihan, dukungan infrastruktur juga menjadi kunci dalam kesiapan guru untuk menerapkan Kurikulum Merdeka. Di banyak daerah, keterbatasan akses terhadap teknologi menjadi hambatan besar bagi guru untuk mengintegrasikan teknologi digital dalam proses pembelajaran. Sebagai contoh, sekolah-sekolah di daerah terpencil sering kali tidak memiliki akses internet yang memadai atau fasilitas komputer yang cukup untuk mendukung pembelajaran berbasis teknologi. Hal ini menyulitkan guru untuk

menerapkan metode pembelajaran yang diharapkan dalam Kurikulum Merdeka, seperti penggunaan platform digital untuk pembelajaran daring atau penerapan pembelajaran berbasis proyek yang membutuhkan akses informasi dari internet (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Keterbatasan infrastruktur ini tidak hanya menghambat kesiapan guru, tetapi juga menciptakan kesenjangan dalam akses terhadap pendidikan berkualitas antara siswa di perkotaan dan pedesaan.

Lebih lanjut, kesiapan guru dalam menghadapi tantangan Kurikulum Merdeka juga terkait dengan aspek manajemen waktu dan beban kerja. Dalam Kurikulum Merdeka, guru dituntut untuk lebih fleksibel dalam merancang pembelajaran yang responsif terhadap kebutuhan siswa, namun banyak guru yang merasa terbebani oleh tuntutan administratif yang mengurangi waktu mereka untuk fokus pada pembelajaran yang inovatif. Darling-Hammond (2006) menggarisbawahi bahwa keberhasilan implementasi kurikulum tidak hanya bergantung pada kompetensi guru, tetapi juga pada kemampuan sistem pendidikan untuk menciptakan lingkungan kerja yang mendukung inovasi. Jika guru terus dibebani dengan tugas-tugas administratif yang berlebihan, mereka tidak akan memiliki waktu yang cukup untuk mengembangkan strategi pembelajaran yang sesuai dengan Kurikulum Merdeka.

Oleh karena itu, kesiapan guru dalam penerapan Kurikulum Merdeka memerlukan pendekatan yang komprehensif, mulai dari pelatihan berkelanjutan, penyediaan infrastruktur yang memadai, hingga pengelolaan beban kerja yang realistis. Tanpa adanya dukungan yang memadai, tantangan dalam kesiapan guru ini dapat menghambat suksesnya penerapan Kurikulum Merdeka di berbagai daerah di Indonesia. Dengan sinergi antara pelatihan, infrastruktur, dan manajemen yang efektif, guru diharapkan dapat lebih siap menghadapi perubahan kurikulum dan menciptakan pembelajaran yang lebih adaptif dan berpusat pada siswa.

Tantangan infrastruktur pendidikan yang tidak merata di Indonesia menjadi salah satu hambatan besar dalam implementasi Kurikulum Merdeka. Kurikulum ini menekankan pentingnya integrasi teknologi dalam proses pembelajaran, baik dalam bentuk pembelajaran berbasis proyek (*project-based learning*) maupun penggunaan alat-alat digital untuk mendukung interaksi yang lebih dinamis di kelas. Namun, realitas di lapangan menunjukkan bahwa tidak semua sekolah di Indonesia memiliki akses terhadap fasilitas teknologi yang memadai. Kesenjangan infrastruktur ini sangat terlihat antara sekolah-sekolah di daerah perkotaan dan pedesaan. Sekolah-sekolah di perkotaan umumnya lebih maju dalam hal penggunaan teknologi, didukung oleh akses internet yang stabil dan ketersediaan perangkat digital seperti komputer, tablet, dan proyektor. Di sisi lain, banyak sekolah di daerah terpencil masih mengalami keterbatasan akses terhadap teknologi dasar, yang secara langsung mempengaruhi kemampuan mereka untuk mengimplementasikan komponen teknologi yang menjadi inti dari Kurikulum Merdeka.

Keterbatasan infrastruktur di daerah pedesaan, seperti akses internet yang lambat atau bahkan tidak ada sama sekali, menjadi kendala utama dalam mendukung pembelajaran berbasis teknologi. Menurut Ertmer & Ottenbreit-Leftwich (2010), adopsi teknologi dalam pendidikan memerlukan infrastruktur yang kuat, seperti akses internet yang andal dan ketersediaan perangkat keras yang memadai. Di daerah terpencil, sering kali sekolah-sekolah hanya mengandalkan metode pembelajaran tradisional karena keterbatasan ini, sehingga sulit untuk mengikuti perubahan yang diusung oleh Kurikulum Merdeka. Tidak hanya itu, banyak guru di daerah terpencil juga belum memiliki literasi digital yang cukup untuk mengoperasikan teknologi dalam pembelajaran sehari-hari. Tantangan ini memperburuk ketimpangan pendidikan antara sekolah-sekolah di perkotaan dan pedesaan, di mana siswa di daerah terpencil berisiko tertinggal dalam penguasaan

keterampilan abad ke-21, seperti literasi digital, yang sangat penting untuk masa depan mereka di dunia yang semakin terdigitalisasi.

Selain akses internet, kurangnya perangkat digital juga menjadi masalah yang signifikan. Banyak sekolah di pedesaan masih tidak memiliki komputer yang cukup atau proyektor yang diperlukan untuk mendukung pembelajaran berbasis proyek yang diusung oleh Kurikulum Merdeka. Di beberapa kasus, sekolah bahkan tidak memiliki listrik yang stabil, yang sangat membatasi penggunaan teknologi apapun. Kondisi ini menghambat implementasi berbagai metode pembelajaran inovatif yang memerlukan dukungan teknologi. Padahal, Kurikulum Merdeka mendorong penggunaan teknologi untuk menghubungkan siswa dengan sumber daya pembelajaran global, memfasilitasi kerja sama lintas budaya melalui proyek-proyek berbasis teknologi, serta memungkinkan pengembangan keterampilan berpikir kritis melalui pemanfaatan alat digital. Tanpa infrastruktur yang memadai, sekolah-sekolah di pedesaan sulit untuk mengejar ketertinggalan ini, yang pada akhirnya memperkuat ketimpangan kualitas pendidikan di berbagai wilayah Indonesia.

Menurut kajian Darling-Hammond (2006), keberhasilan reformasi pendidikan sangat tergantung pada akses yang setara terhadap sumber daya pendidikan, termasuk teknologi. Jika infrastruktur pendidikan di Indonesia tetap tidak merata, maka implementasi Kurikulum Merdeka hanya akan efektif di sekolah-sekolah yang sudah memiliki fasilitas yang baik, sedangkan sekolah-sekolah di daerah terpencil akan terus tertinggal. Pemerintah perlu memberikan perhatian lebih terhadap distribusi infrastruktur pendidikan, terutama dalam hal penyediaan perangkat digital dan peningkatan akses internet di daerah-daerah terpencil. Investasi dalam infrastruktur ini sangat penting untuk memastikan bahwa semua siswa, baik di perkotaan maupun di pedesaan, memiliki kesempatan yang sama untuk mendapatkan pendidikan yang berkualitas sesuai dengan tuntutan Kurikulum Merdeka.

Oleh karena itu, salah satu solusi yang dapat diupayakan adalah memperkuat program penyediaan teknologi di daerah-daerah terpencil melalui kerja sama antara pemerintah pusat, daerah, dan sektor swasta. Selain itu, program pelatihan literasi digital bagi guru juga harus diperluas agar mereka dapat lebih percaya diri dalam mengintegrasikan teknologi dalam pembelajaran. Menurut Fullan (2016), perubahan dalam pendidikan, termasuk transformasi digital, memerlukan dukungan sistemik dan kolaborasi dari berbagai pihak untuk mencapai hasil yang optimal. Dengan peningkatan infrastruktur yang merata dan pelatihan yang berkelanjutan, diharapkan implementasi Kurikulum Merdeka dapat berjalan lebih efektif dan inklusif di seluruh Indonesia, sehingga tidak ada siswa yang tertinggal karena keterbatasan teknologi.

Tantangan dalam penerapan Kurikulum Merdeka yang berkaitan dengan keterbatasan sumber daya pendidikan mencakup aspek buku teks, materi ajar, dan alat peraga yang masih belum memadai di banyak sekolah, terutama di daerah-daerah yang kurang berkembang. Meskipun Kurikulum Merdeka memberikan keleluasaan bagi guru untuk menyesuaikan materi pembelajaran dengan kebutuhan lokal, realitas di lapangan menunjukkan bahwa banyak sekolah tidak memiliki sumber daya yang cukup untuk mendukung fleksibilitas ini. Buku teks yang disediakan oleh pemerintah sering kali tidak relevan dengan konteks lokal atau tidak memperhitungkan isu-isu spesifik yang dihadapi oleh masyarakat setempat. Prihadi (2020) mencatat bahwa banyak buku teks yang cenderung bersifat umum dan tidak memberikan ruang yang cukup untuk mengintegrasikan kearifan lokal atau masalah spesifik daerah, seperti isu lingkungan, budaya, atau ekonomi. Akibatnya, guru mengalami kesulitan dalam menyesuaikan materi ajar dengan kebutuhan siswa, terutama dalam konteks pendidikan yang lebih kontekstual dan berbasis proyek.

Keterbatasan materi ajar juga sering menjadi kendala dalam memastikan implementasi Kurikulum Merdeka berjalan efektif.

Kurikulum ini menuntut pengembangan metode pembelajaran yang lebih dinamis, di mana siswa didorong untuk terlibat dalam proyek berbasis masalah dan isu nyata. Namun, tanpa materi ajar yang sesuai, guru sering kali terpaksa menggunakan pendekatan pembelajaran tradisional yang kurang interaktif. Ini dapat menghambat tujuan Kurikulum Merdeka yang berusaha menciptakan lingkungan belajar yang lebih kreatif dan kolaboratif. Menurut kajian oleh Darling-Hammond et al. (2008), ketersediaan sumber daya yang mendukung pembelajaran aktif sangat penting dalam mendorong keterlibatan siswa. Tanpa materi ajar yang memadai, kemampuan guru untuk menerapkan metode pembelajaran berbasis proyek menjadi terbatas, yang berdampak pada kualitas pembelajaran dan minat siswa untuk terlibat dalam proses belajar.

Selain masalah materi ajar, keterbatasan alat peraga juga menjadi tantangan yang signifikan dalam penerapan Kurikulum Merdeka. Alat peraga, seperti model, poster, dan peralatan praktikum, memainkan peran penting dalam membuat proses pembelajaran lebih menarik dan bervariasi. Dalam konteks Kurikulum Merdeka yang mendorong pembelajaran yang kontekstual dan relevan dengan kehidupan sehari-hari, alat peraga menjadi sangat krusial untuk membantu siswa memahami konsep abstrak melalui pengalaman visual dan kinestetik. Namun, banyak sekolah, terutama di daerah pedesaan dan terpencil, tidak memiliki alat peraga yang memadai. Kekurangan ini membuat pembelajaran cenderung monoton dan kurang interaktif, yang pada akhirnya dapat mengurangi minat siswa dalam belajar. Menurut Slavin (2014), variasi dalam metode dan media pembelajaran adalah salah satu faktor utama yang dapat meningkatkan motivasi belajar siswa. Oleh karena itu, tanpa dukungan alat peraga yang memadai, guru sulit untuk menciptakan suasana belajar yang inovatif dan menyenangkan sesuai dengan tuntutan Kurikulum Merdeka.

Pemerintah, dalam hal ini Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, perlu mengambil langkah lebih proaktif untuk

memastikan ketersediaan sumber daya pendidikan yang lebih memadai. Langkah-langkah yang dapat dilakukan antara lain adalah meningkatkan kualitas dan relevansi buku teks dengan melibatkan lebih banyak ahli lokal dalam proses pengembangan kurikulum serta memperbarui materi ajar agar lebih kontekstual sesuai dengan kebutuhan daerah. Selain itu, kolaborasi antara pemerintah, pihak swasta, dan masyarakat juga diperlukan untuk menyediakan alat peraga dan sumber daya tambahan yang dapat mendukung pembelajaran berbasis proyek dan kontekstual. Sebagaimana dicatat oleh Fullan (2016), sinergi antara berbagai pemangku kepentingan dalam dunia pendidikan sangat penting untuk memastikan bahwa reformasi kurikulum dapat diimplementasikan dengan efektif dan merata di seluruh wilayah Indonesia.

Selain dukungan dari pemerintah, partisipasi masyarakat juga dapat menjadi solusi dalam mengatasi keterbatasan sumber daya pendidikan. Sekolah-sekolah dapat bekerja sama dengan komunitas lokal, lembaga swadaya masyarakat (LSM), atau sektor swasta untuk mengembangkan sumber daya yang sesuai dengan kebutuhan daerah. Misalnya, sekolah di daerah pesisir dapat mengembangkan materi pembelajaran yang berfokus pada ekosistem laut dan melibatkan komunitas nelayan dalam kegiatan pembelajaran. Dengan demikian, keterlibatan masyarakat tidak hanya membantu dalam menyediakan sumber daya pendidikan yang lebih relevan, tetapi juga menciptakan lingkungan belajar yang lebih kontekstual dan berkelanjutan.

Secara keseluruhan, tantangan dalam hal keterbatasan sumber daya pendidikan harus diatasi secara menyeluruh agar tujuan Kurikulum Merdeka untuk menciptakan pembelajaran yang relevan dan kontekstual dapat tercapai. Dukungan dari pemerintah, masyarakat, dan sektor swasta sangat diperlukan untuk memastikan bahwa setiap sekolah memiliki akses terhadap sumber daya pendidikan yang memadai. Dengan sumber daya yang memadai, guru dapat lebih fleksibel dalam menyesuaikan materi

ajar dan alat peraga sesuai dengan kebutuhan lokal, sehingga pembelajaran menjadi lebih bermakna bagi siswa.

Penerapan Kurikulum Merdeka tidak hanya bergantung pada kesiapan sekolah dan guru, tetapi juga pada keterlibatan masyarakat dan orang tua dalam menciptakan ekosistem pendidikan yang inklusif dan partisipatif. Dalam pendekatan Kurikulum Merdeka, kolaborasi antara sekolah, keluarga, dan masyarakat menjadi salah satu pilar utama untuk mendukung pembelajaran yang berbasis proyek, yang menuntut keterlibatan aktif dari berbagai pihak. Namun, pelibatan masyarakat dan orang tua dalam mendukung proses ini masih menjadi tantangan yang cukup besar. Banyak orang tua belum memahami sepenuhnya bahwa mereka memainkan peran kunci dalam mendukung pembelajaran anak-anak mereka di luar sekolah. Sebagian besar dari mereka masih beranggapan bahwa tanggung jawab pendidikan sepenuhnya berada di tangan sekolah, yang menyebabkan minimnya partisipasi dalam kegiatan-kegiatan kolaboratif yang diharapkan oleh Kurikulum Merdeka.

Epstein (2009) menekankan bahwa kemitraan antara sekolah dan keluarga sangat penting dalam mendukung proses pembelajaran siswa. Model Epstein menyatakan bahwa keterlibatan orang tua dalam pendidikan anak-anak mereka harus mencakup berbagai aspek, termasuk komunikasi yang efektif antara guru dan orang tua, partisipasi dalam aktivitas sekolah, dan dukungan terhadap pembelajaran di rumah. Namun, kenyataannya, banyak orang tua di Indonesia, khususnya di daerah-daerah yang kurang berkembang, belum sepenuhnya menyadari peran penting mereka dalam proses pendidikan. Hal ini sering kali disebabkan oleh kurangnya pemahaman tentang bagaimana mereka dapat berkontribusi secara efektif dalam mendukung pembelajaran anak-anak di rumah. Sebagai contoh, dalam pembelajaran berbasis proyek yang diusung oleh Kurikulum Merdeka, peran orang tua sangat dibutuhkan dalam membantu anak-anak mereka untuk menghubungkan proyek yang mereka

kerjakan dengan pengalaman nyata di rumah atau di lingkungan sekitar. Tanpa dukungan ini, tujuan Kurikulum Merdeka untuk mendorong pembelajaran yang kontekstual dan berbasis proyek tidak dapat tercapai secara optimal.

Salah satu penyebab minimnya partisipasi orang tua dalam mendukung pembelajaran berbasis proyek adalah kurangnya sosialisasi yang efektif dari pihak sekolah tentang peran yang harus dimainkan oleh orang tua. Kurikulum Merdeka memberikan kebebasan kepada guru untuk mengembangkan metode dan strategi pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan siswa, namun ini juga memerlukan dukungan yang kuat dari orang tua. Dalam beberapa kasus, sekolah tidak menyediakan cukup informasi atau pelatihan bagi orang tua tentang bagaimana mereka dapat mendukung anak-anak mereka di rumah, terutama dalam kegiatan-kegiatan yang terkait dengan pembelajaran berbasis proyek. Akibatnya, orang tua cenderung merasa tidak terlibat atau bahkan merasa tidak memiliki kapasitas untuk membantu dalam proses pendidikan anak mereka (Prihadi, 2020).

Pendidikan orang tua tentang peran mereka dalam mendukung Kurikulum Merdeka harus ditingkatkan. Salah satu langkah penting yang dapat diambil adalah memberikan sosialisasi yang lebih intensif dan berkelanjutan kepada orang tua mengenai pentingnya keterlibatan mereka dalam proses pendidikan. Hoover-Dempsey & Sandler (1997) menunjukkan bahwa keterlibatan orang tua dalam pendidikan memberikan dampak positif yang signifikan terhadap prestasi akademik anak. Anak-anak yang didukung oleh keterlibatan aktif orang tua cenderung lebih termotivasi untuk belajar dan mencapai hasil akademik yang lebih baik. Oleh karena itu, pihak sekolah harus berupaya untuk membangun kemitraan yang lebih erat dengan orang tua, memberikan mereka pengetahuan dan keterampilan yang diperlukan untuk mendukung pembelajaran anak-anak mereka di rumah.

Selain itu, masyarakat juga dapat memainkan peran penting dalam mendukung implementasi Kurikulum Merdeka. Kurikulum ini mendorong integrasi isu-isu lokal dan global dalam pembelajaran, yang memberikan kesempatan bagi masyarakat untuk berkontribusi dalam menyediakan sumber daya dan konteks bagi kegiatan pembelajaran berbasis proyek. Sebagai contoh, komunitas lokal dapat membantu menyediakan informasi atau akses ke lokasi-lokasi yang relevan dengan proyek yang sedang dikerjakan oleh siswa. Kolaborasi semacam ini tidak hanya membantu siswa dalam menghubungkan pembelajaran mereka dengan kehidupan nyata, tetapi juga memperkuat hubungan antara sekolah dan masyarakat. Namun, tanpa upaya untuk meningkatkan kesadaran dan keterlibatan masyarakat, potensi ini sering kali tidak dimanfaatkan secara maksimal.

Untuk mengatasi tantangan ini, perlu ada strategi yang lebih terarah dalam melibatkan orang tua dan masyarakat. Sekolah dapat mengadakan kegiatan yang melibatkan orang tua secara langsung dalam proses pembelajaran, seperti lokakarya atau seminar yang memberikan panduan praktis tentang bagaimana mendukung anak-anak di rumah. Selain itu, peningkatan komunikasi antara sekolah dan orang tua melalui media digital juga dapat menjadi cara yang efektif untuk memastikan bahwa orang tua selalu mendapatkan informasi terkini tentang perkembangan anak-anak mereka di sekolah. Lebih lanjut, kemitraan dengan organisasi masyarakat dan sektor swasta juga dapat diperkuat untuk menyediakan sumber daya dan dukungan yang dibutuhkan oleh sekolah dalam menerapkan Kurikulum Merdeka.

Tantangan dalam melibatkan masyarakat dan orang tua dalam mendukung Kurikulum Merdeka memerlukan pendekatan yang lebih komprehensif. Sosialisasi yang lebih baik, pelatihan bagi orang tua, dan penguatan kemitraan antara sekolah, keluarga, dan masyarakat adalah langkah-langkah penting yang harus diambil agar Kurikulum Merdeka dapat diimplementasikan secara efektif dan inklusif. Dengan dukungan yang kuat dari semua pihak,

Kurikulum Merdeka memiliki potensi untuk menciptakan pembelajaran yang lebih bermakna dan relevan bagi siswa di seluruh Indonesia.

Dengan demikian, penerapan Kurikulum Merdeka di Indonesia menawarkan berbagai potensi untuk meningkatkan kualitas pendidikan, tetapi tantangan dalam kesiapan guru, infrastruktur yang tidak merata, keterbatasan sumber daya, serta pelibatan masyarakat tetap menjadi hambatan yang signifikan. Oleh karena itu, diperlukan sinergi antara pemerintah, sekolah, dan masyarakat dalam mengatasi tantangan ini melalui peningkatan kapasitas guru, penyediaan infrastruktur yang memadai, dan keterlibatan aktif dari semua pihak dalam mendukung pendidikan yang lebih fleksibel dan relevan.

D. Studi Kasus penerapan Kurikulum Merdeka di Sekolah dengan keterbatasan sarana

Penerapan Kurikulum Merdeka di wilayah Terpencil, Terluar, dan Tertinggal (3T) memang menghadirkan tantangan besar, yang berbeda dari implementasinya di daerah perkotaan atau yang memiliki akses lebih baik terhadap fasilitas pendidikan. Dalam wilayah-wilayah 3T, keterbatasan infrastruktur fisik, teknologi, dan sumber daya manusia menciptakan hambatan yang signifikan dalam upaya menciptakan pendidikan yang inklusif dan adaptif. Kurikulum Merdeka, yang menawarkan fleksibilitas dan inovasi dalam proses pembelajaran, menjadi sulit diimplementasikan secara optimal dalam kondisi yang serba terbatas ini.

Salah satu tantangan utama dalam implementasi Kurikulum Merdeka di daerah 3T adalah keterbatasan infrastruktur teknologi. Teknologi memegang peran penting dalam Kurikulum Merdeka, khususnya dalam mendukung pembelajaran berbasis proyek (project-based learning) dan pengintegrasian teknologi dalam pembelajaran. Di banyak sekolah di wilayah 3T, akses ke perangkat digital seperti komputer, proyektor, dan jaringan internet sangat minim. Dalam kondisi ini, penggunaan teknologi untuk

meningkatkan efektivitas pembelajaran menjadi hampir tidak mungkin dilakukan. Kurangnya akses terhadap teknologi juga memperlebar kesenjangan antara sekolah-sekolah di perkotaan dan pedesaan, di mana sekolah-sekolah di daerah terpencil hanya bisa mengandalkan metode-metode pembelajaran tradisional. Menurut Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010), akses teknologi merupakan faktor kunci yang menentukan keberhasilan integrasi teknologi dalam pembelajaran. Oleh karena itu, tanpa dukungan infrastruktur yang memadai, sulit bagi sekolah-sekolah di wilayah 3T untuk menerapkan pembelajaran berbasis proyek yang menjadi inti dari Kurikulum Merdeka.

Selain tantangan infrastruktur teknologi, keterbatasan sumber daya pendidikan seperti buku teks dan materi ajar yang relevan juga menjadi hambatan dalam penerapan Kurikulum Merdeka. Di daerah 3T, banyak sekolah yang mengalami kekurangan buku teks standar yang sesuai dengan kurikulum, dan materi ajar sering kali tidak relevan dengan konteks lokal. Kurikulum Merdeka yang mendorong pengintegrasian kearifan lokal dalam pembelajaran memerlukan materi yang kontekstual dan relevan dengan lingkungan sekitar siswa. Namun, minimnya materi pembelajaran yang mendukung adaptasi lokal ini membuat guru harus berinovasi dengan sumber daya yang sangat terbatas. Dalam penelitian Prihadi (2020), ditemukan bahwa guru di daerah 3T sering kali harus mengembangkan sendiri materi ajar yang berbasis pada kearifan lokal, seperti mengintegrasikan isu-isu lingkungan setempat atau budaya lokal ke dalam pembelajaran. Meskipun hal ini merupakan langkah inovatif, keterbatasan sumber daya dan alat peraga yang minim menghambat keberhasilan penerapan Kurikulum Merdeka secara lebih luas.

Kesiapan guru juga menjadi tantangan yang signifikan dalam penerapan Kurikulum Merdeka di wilayah 3T. Banyak guru di daerah terpencil tidak mendapatkan pelatihan yang memadai untuk memahami pendekatan baru dalam Kurikulum Merdeka, seperti pembelajaran berbasis proyek, penggunaan teknologi, atau

pendekatan yang berpusat pada siswa. Menurut Fullan (2016), perubahan kurikulum hanya dapat berhasil jika didukung oleh pelatihan guru yang berkelanjutan dan relevan. Sayangnya, pelatihan guru di daerah 3T sering kali minim atau tidak mencakup keterampilan yang dibutuhkan untuk mengimplementasikan pendekatan-pendekatan modern dalam pembelajaran. Guru yang terbiasa dengan metode pembelajaran tradisional sering kali kesulitan beradaptasi dengan tuntutan baru Kurikulum Merdeka yang lebih fleksibel dan inovatif. Sebagai hasilnya, banyak guru di wilayah 3T masih bergantung pada pendekatan pembelajaran yang tidak responsif terhadap kebutuhan siswa dan konteks lokal.

Studi kasus di salah satu sekolah di wilayah perbatasan Indonesia menunjukkan tantangan nyata yang dihadapi dalam implementasi Kurikulum Merdeka di daerah 3T. Guru di sekolah ini harus mengajar dengan sarana yang sangat terbatas, seperti ruang kelas yang minim fasilitas dasar seperti listrik dan buku teks yang usang. Namun, meskipun dengan keterbatasan tersebut, beberapa sekolah berhasil mengembangkan pendekatan yang lebih relevan dengan konteks lokal. Misalnya, mereka menggunakan kearifan lokal dalam pembelajaran dengan melibatkan siswa dalam proyek-proyek nyata yang berkaitan dengan kehidupan sehari-hari mereka, seperti proyek tentang pengelolaan lingkungan atau konservasi budaya lokal. Pendekatan kontekstual ini membantu siswa untuk memahami relevansi dari materi yang mereka pelajari di sekolah dengan kehidupan nyata mereka, yang selaras dengan prinsip pembelajaran kontekstual yang ditekankan dalam Kurikulum Merdeka (Kemendikbud, 2020).

Dukungan yang lebih besar dari pemerintah sangat penting untuk mengatasi tantangan-tantangan ini. Pemerintah harus menyediakan infrastruktur dasar yang lebih baik, seperti akses ke listrik, perangkat teknologi, dan buku ajar yang sesuai dengan kondisi lokal. Selain itu, pelatihan guru harus lebih terfokus pada pengembangan keterampilan untuk mengimplementasikan pendekatan-pendekatan yang lebih fleksibel, seperti penggunaan

teknologi dalam pembelajaran dan pembelajaran berbasis proyek. Darling-Hammond et al. (2008) menyarankan bahwa pelatihan berkelanjutan yang relevan dan berfokus pada kebutuhan lokal sangat penting untuk memastikan kesiapan guru dalam menghadapi tantangan pendidikan di era digital.

Secara keseluruhan, penerapan Kurikulum Merdeka di wilayah 3T menghadapi tantangan yang kompleks, mulai dari minimnya infrastruktur teknologi hingga kesiapan guru yang belum memadai. Namun, dengan dukungan yang tepat dari pemerintah, masyarakat, dan semua pemangku kepentingan, tantangan ini dapat diatasi sehingga tujuan Kurikulum Merdeka untuk menciptakan pendidikan yang inklusif, adaptif, dan relevan dapat tercapai.

E. Ringkasan

Kurikulum Merdeka merupakan sebuah inovasi signifikan dalam sistem pendidikan Indonesia yang bertujuan memberikan kebebasan kepada sekolah untuk merancang program pembelajaran sesuai dengan kebutuhan siswa dan kondisi lokal. Kurikulum ini menekankan penggunaan pendekatan berbasis proyek (project-based learning) serta pengembangan keterampilan abad ke-21, seperti berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, dan literasi digital. Dengan memberi fleksibilitas kepada guru untuk menyesuaikan pembelajaran dengan konteks lokal, Kurikulum Merdeka bertujuan untuk menciptakan pengalaman belajar yang lebih dinamis dan relevan bagi siswa. Meskipun menawarkan banyak potensi, pelaksanaannya menghadapi berbagai tantangan, termasuk kesiapan guru, ketidakmerataan infrastruktur pendidikan, dan keterbatasan sumber daya.Tantangan terbesar yang dihadapi dalam implementasi Kurikulum Merdeka adalah terkait dengan kesiapan guru. Kurikulum ini menuntut guru untuk mengadopsi pendekatan yang lebih fleksibel, menggunakan teknologi dalam proses pembelajaran, dan menerapkan metode pembelajaran berbasis proyek. Namun, tidak semua guru memiliki

kompetensi yang diperlukan untuk menjalankan peran ini dengan baik, terutama di daerah-daerah terpencil yang minim akses terhadap pelatihan dan sumber daya pendidikan. Sebagaimana dikemukakan oleh Darling-Hammond et al. (2008), pelatihan yang berkelanjutan sangat penting untuk memastikan guru memiliki keterampilan pedagogis yang relevan dengan kebutuhan kurikulum yang baru. Selain itu, keterbatasan infrastruktur, seperti akses teknologi dan jaringan internet yang memadai, juga menjadi hambatan besar, khususnya di daerah pedesaan yang masih tertinggal.

Keterlibatan masyarakat dan orang tua juga menjadi tantangan krusial dalam mendukung keberhasilan Kurikulum Merdeka. Kurikulum ini menuntut kolaborasi antara sekolah, keluarga, dan masyarakat untuk menciptakan ekosistem pendidikan yang inklusif dan partisipatif. Namun, banyak orang tua belum sepenuhnya memahami peran penting mereka dalam mendukung proses pembelajaran anak di rumah. Hal ini diperparah dengan minimnya sosialisasi dari pihak sekolah mengenai pentingnya partisipasi orang tua dalam kegiatan pembelajaran berbasis proyek. Untuk mengatasi masalah ini, diperlukan peningkatan sosialisasi dan pelatihan bagi orang tua, serta penguatan kemitraan antara sekolah dan komunitas lokal. Dengan dukungan yang lebih baik dari semua pihak, Kurikulum Merdeka dapat diimplementasikan secara lebih efektif di seluruh Indonesia, mengatasi kesenjangan pendidikan dan meningkatkan kualitas pembelajaran siswa.

Daftar Pustaka

Anderson, R. E. (2016). Teaching with Technology: Fostering Collaborative Learning Through Use of Interactive Whiteboards. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(2), 213-227.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39-43.

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L., Barron, B., Pearson, P. D., Schoenfeld, A. H., Stage, E. K., Zimmerman, T. D., Cervetti, G. N., & Tilson, J. L. (2008). *Powerful Learning: What We Know About Teaching for Understanding*. San Francisco: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L., Bransford, J., LePage, P., Hammerness, K., & Duffy, H. (2008). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.

Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. New York: Scholastic.

Epstein, J. L. (2009). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (3rd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.

Ertmer, P. A. (2005). Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in Our Quest for Technology Integration?. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.

Fullan, M. (2014). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change* (5th ed.). New York: Teachers College Press.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42.

Kemendikbud. (2020). *Kurikulum Merdeka: Menuju Pembelajaran Berbasis Proyek dan Keterampilan Abad 21*. Jakarta: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.

Kemendikbud. (2020). *Panduan Implementasi Kurikulum Merdeka*. Jakarta: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.

Piaget, J. (1977). *The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structures*. New York: Viking Press.

Prihadi, T. (2020). Inovasi Kurikulum untuk Pendidikan yang Relevan. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, 9(1), 34-47.

Prihadi, T. (2020). Penguatan Kolaborasi Sekolah dan Orang Tua dalam Implementasi Kurikulum Merdeka. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 15(2), 127–140.

Sari, D. (2018). Implementasi Differentiated Instruction dalam Pembelajaran untuk Meningkatkan Kualitas Pendidikan. *Jurnal Pendidikan*, 5(1), 120-130.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Slavin, R. E. (2014). *Educational Psychology: Theory and Practice* (10th ed.). Boston: Pearson Education.

Thomas, J. W. (2000). A Review of Research on Project-Based Learning. *The Autodesk Foundation*.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

BAB IV

SARANA DAN PRASARANA DALAM PEMBELAJARAN DI SEKOLAH DASAR

A. Pengaruh sarana dan prasarana terhadap kualitas pembelajaran

Sarana dan prasarana pendidikan memiliki dampak yang sangat besar terhadap kualitas pembelajaran. Menurut Ertmer (2005), salah satu faktor utama yang mempengaruhi efektivitas pembelajaran adalah ketersediaan dan penggunaan sarana teknologi di kelas. Fasilitas seperti ruang kelas yang nyaman, alat peraga, buku ajar yang sesuai, serta akses ke teknologi digital dapat memfasilitasi interaksi antara guru dan siswa, mempercepat proses belajar, dan meningkatkan motivasi siswa. Ketika fasilitas pendidikan memadai, siswa cenderung lebih aktif terlibat dalam proses pembelajaran, yang pada akhirnya akan meningkatkan kualitas pembelajaran secara keseluruhan.

Ketersediaan sarana pendidikan seperti perpustakaan, laboratorium, dan teknologi informasi menjadi elemen vital dalam mendukung pembelajaran yang lebih bermakna dan relevan dengan kebutuhan siswa di era digital. Sarana ini tidak hanya berfungsi sebagai penunjang aktivitas pembelajaran, tetapi juga memungkinkan siswa untuk mengakses berbagai sumber informasi yang lebih luas, baik dalam bentuk fisik maupun digital. Menurut Anderson (2016), perpustakaan yang dilengkapi dengan buku-buku, jurnal, dan sumber daya digital lainnya memainkan peran penting dalam membantu siswa mengembangkan keterampilan literasi informasi. Dengan akses ke perpustakaan yang memadai, siswa dapat mengembangkan kebiasaan membaca dan melakukan riset yang mendalam, yang pada akhirnya akan meningkatkan kualitas pembelajaran.

Laboratorium juga merupakan sarana penting, terutama dalam pembelajaran sains dan mata pelajaran lain yang memerlukan eksperimen praktis. Penggunaan laboratorium memungkinkan siswa untuk mengaitkan teori dengan praktik, yang akan membantu mereka memahami konsep-konsep abstrak melalui eksperimen langsung. Hal ini juga sejalan dengan pendekatan konstruktivisme yang dikemukakan oleh Piaget (1977), yang menekankan bahwa pembelajaran terjadi melalui interaksi aktif dengan lingkungan. Ketika siswa terlibat dalam eksperimen laboratorium, mereka tidak hanya menghafal teori, tetapi juga belajar melalui pengalaman praktis, yang dapat memperdalam pemahaman mereka terhadap materi pembelajaran. Dengan demikian, laboratorium menjadi sarana esensial dalam mendukung pembelajaran yang lebih kontekstual dan aplikatif.

Teknologi informasi, terutama dalam bentuk komputer, perangkat lunak pembelajaran, dan akses internet, juga merupakan faktor penting dalam meningkatkan kualitas pembelajaran. Teknologi memberikan peluang bagi siswa untuk belajar secara mandiri dan kolaboratif melalui berbagai platform digital yang tersedia. Menurut Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010), teknologi dapat mendukung pembelajaran yang lebih kolaboratif dan interaktif, di mana siswa tidak hanya menerima pengetahuan secara pasif, tetapi juga terlibat aktif dalam mengeksplorasi pengetahuan baru melalui berbagai aplikasi dan sumber daya digital. Contohnya, dalam pembelajaran berbasis proyek, siswa sering membutuhkan akses ke berbagai sumber informasi daring untuk melakukan penelitian, merancang proyek, dan memecahkan masalah yang relevan dengan kehidupan mereka.

Tanpa ketersediaan sarana seperti perpustakaan, laboratorium, dan teknologi informasi, proses pembelajaran akan menjadi terbatas dan kurang mendalam. Keterbatasan ini dapat menghambat kemampuan siswa untuk mengeksplorasi pengetahuan secara mandiri dan kolaboratif, yang pada akhirnya akan berdampak negatif pada hasil belajar mereka. Menurut

Thomas (2000), pembelajaran berbasis proyek menuntut siswa untuk berpikir kritis dan kreatif dalam mencari solusi atas masalah yang diberikan. Tanpa akses ke sarana yang memadai, siswa tidak dapat mencapai tujuan ini dengan optimal, yang akan mengurangi efektivitas pendekatan pembelajaran tersebut.

Oleh karena itu, penting bagi pemerintah dan lembaga pendidikan untuk memastikan ketersediaan sarana yang memadai di semua sekolah, terutama di daerah-daerah terpencil. Penelitian oleh Darling-Hammond et al. (2008) menunjukkan bahwa akses ke sumber daya pendidikan yang memadai, termasuk teknologi, perpustakaan, dan laboratorium, dapat secara signifikan meningkatkan kualitas pembelajaran. Ketersediaan sarana ini juga penting dalam memastikan bahwa semua siswa, tanpa memandang latar belakang geografis atau ekonomi mereka, memiliki akses yang sama terhadap pendidikan berkualitas. Dengan investasi yang tepat dalam penyediaan sarana dan prasarana ini, kualitas pembelajaran di sekolah-sekolah Indonesia dapat ditingkatkan, sehingga mampu menghadapi tantangan globalisasi dan era digital.

Prasarana pendidikan, terutama ruang kelas yang memadai dan lingkungan sekolah yang kondusif, memainkan peran yang krusial dalam menciptakan suasana belajar yang optimal. Lingkungan fisik sekolah sangat mempengaruhi kenyamanan dan efektivitas proses pembelajaran. Sebuah ruang kelas yang bersih, terorganisir dengan baik, dan memiliki pencahayaan serta ventilasi yang memadai dapat meningkatkan konsentrasi siswa dan membuat mereka lebih fokus dalam menerima materi pelajaran (Prihadi, 2020). Ketika siswa merasa nyaman secara fisik, mereka lebih mampu untuk berpartisipasi aktif dalam pembelajaran, mengurangi gangguan, dan lebih mudah mengingat materi yang diajarkan.

Lebih lanjut, lingkungan kelas yang dirancang dengan baik juga mempengaruhi dinamika sosial dan interaksi antara siswa dan guru. Sari (2018) menyatakan bahwa ruang kelas yang terorganisir

dengan baik memungkinkan interaksi yang lebih inklusif dan interaktif. Misalnya, pengaturan meja yang memungkinkan siswa untuk berkolaborasi atau berdiskusi dalam kelompok kecil dapat mendorong kerja sama dan komunikasi yang lebih efektif. Selain itu, ruang kelas yang tertata rapi dan mendukung interaksi sosial yang positif antara siswa dan guru dapat menciptakan lingkungan belajar yang ramah dan suportif. Hal ini penting untuk membangun rasa percaya diri siswa, terutama bagi mereka yang mungkin memerlukan perhatian khusus atau dorongan lebih untuk terlibat aktif dalam proses belajar mengajar.

Selain ruang kelas, fasilitas tambahan seperti ruang terbuka, taman sekolah, dan area bermain juga dapat mendukung proses pembelajaran, terutama dalam konteks pendekatan pembelajaran yang holistik. Lingkungan yang hijau dan terbuka memberikan manfaat psikologis bagi siswa, karena paparan terhadap alam dapat mengurangi stres dan meningkatkan fokus mereka selama kegiatan belajar di kelas. Menurut penelitian yang dilakukan oleh Bell et al. (2009), akses ke lingkungan hijau di sekolah dapat meningkatkan kesejahteraan emosional dan fisik siswa, yang pada gilirannya berkontribusi positif terhadap prestasi akademik. Lingkungan sekolah yang mendukung juga memberikan kesempatan bagi siswa untuk terlibat dalam kegiatan fisik yang dapat memperkuat keterampilan motorik, meningkatkan kesehatan fisik, dan memberikan jeda yang menyegarkan dari kegiatan akademik yang intens.

Lingkungan fisik yang mendukung juga berkaitan erat dengan persepsi siswa terhadap sekolah dan pembelajaran. Ruang kelas dan lingkungan sekolah yang dirawat dengan baik dapat menciptakan rasa bangga di kalangan siswa, yang berdampak positif terhadap motivasi mereka untuk belajar. Menurut teori lingkungan belajar oleh Bronfenbrenner (1979), faktor-faktor lingkungan eksternal, termasuk kondisi fisik sekolah, mempengaruhi perkembangan dan pembelajaran individu. Siswa yang merasa bahwa lingkungan sekolah mereka aman, nyaman, dan

mendukung akan cenderung memiliki sikap yang lebih positif terhadap pendidikan dan lebih termotivasi untuk mencapai prestasi akademik yang lebih tinggi.

Namun, di banyak daerah, terutama di wilayah-wilayah terpencil, prasarana sekolah yang memadai sering kali masih menjadi kendala besar. Banyak sekolah yang tidak memiliki fasilitas dasar seperti ruang kelas yang layak, ventilasi yang baik, atau bahkan pencahayaan yang cukup. Menurut laporan oleh World Bank (2019), banyak sekolah di negara-negara berkembang, termasuk Indonesia, masih menghadapi tantangan infrastruktur yang serius, yang berdampak langsung pada kualitas pendidikan yang diberikan. Oleh karena itu, perbaikan prasarana fisik sekolah, termasuk ruang kelas dan lingkungan sekolah, harus menjadi prioritas utama dalam upaya meningkatkan kualitas pendidikan.

Kesimpulannya, prasarana seperti ruang kelas yang memadai dan lingkungan sekolah yang kondusif memegang peranan penting dalam menciptakan suasana belajar yang optimal. Kualitas fisik ruang kelas dan lingkungan sekolah tidak hanya mempengaruhi kenyamanan fisik siswa, tetapi juga berdampak pada interaksi sosial, motivasi, dan hasil belajar mereka. Oleh karena itu, investasi dalam peningkatan infrastruktur sekolah harus menjadi bagian integral dari kebijakan pendidikan, terutama di daerah-daerah yang masih mengalami kekurangan fasilitas pendidikan yang layak.

Kurangnya sarana dan prasarana yang memadai di sekolah-sekolah, terutama di daerah terpencil, merupakan tantangan serius dalam menciptakan pembelajaran berkualitas. Fasilitas yang memadai, seperti perangkat teknologi, ruang kelas yang layak, dan akses ke sumber daya pendidikan yang cukup, merupakan elemen penting dalam mendukung proses belajar mengajar. Di banyak daerah terpencil, sekolah sering kali kekurangan fasilitas dasar ini, yang menyebabkan proses pembelajaran menjadi lebih statis dan kurang interaktif. Akibatnya, siswa tidak mendapatkan pengalaman

belajar yang bervariasi dan relevan, yang dapat menurunkan motivasi mereka untuk belajar.

Kondisi lingkungan belajar yang minim fasilitas dapat berdampak negatif terhadap keterlibatan siswa dalam proses belajar. Tanpa akses ke teknologi seperti komputer, internet, dan perangkat digital lainnya, siswa di daerah terpencil cenderung tertinggal dalam penguasaan keterampilan abad ke-21 yang sangat diperlukan di era digital. Teknologi pendidikan, seperti yang dinyatakan oleh Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010), memainkan peran penting dalam menciptakan pembelajaran yang lebih kolaboratif dan interaktif. Dengan teknologi, siswa dapat mengakses sumber-sumber informasi yang beragam, berkolaborasi secara daring, dan melakukan penelitian yang lebih mendalam, sehingga pembelajaran tidak lagi bersifat pasif tetapi menjadi lebih dinamis. Namun, di banyak sekolah terpencil, ketiadaan sarana ini membuat pembelajaran masih berfokus pada metode tradisional seperti ceramah, yang membatasi keterlibatan aktif siswa.

Lebih lanjut, kondisi ruang kelas yang kurang memadai, seperti ruang yang terlalu sempit, tidak bersih, atau tidak memiliki ventilasi dan pencahayaan yang cukup, juga dapat mempengaruhi kenyamanan siswa dalam belajar. Lingkungan fisik yang tidak mendukung membuat siswa sulit berkonsentrasi dan merasa nyaman di sekolah, yang pada akhirnya dapat berdampak pada prestasi akademik mereka. Prihadi (2020) menegaskan bahwa kondisi fisik sekolah yang baik, termasuk ruang kelas yang bersih dan teratur, sangat penting untuk menciptakan suasana belajar yang kondusif. Ketika siswa merasa nyaman di lingkungan mereka, mereka cenderung lebih aktif terlibat dalam kegiatan pembelajaran dan mencapai hasil yang terbaik.

Kurangnya sarana juga berdampak pada kemampuan guru dalam mengelola proses pembelajaran. Guru yang tidak memiliki akses ke teknologi pendidikan atau alat peraga yang memadai cenderung menghadapi kesulitan dalam menyajikan materi

pembelajaran secara menarik dan interaktif. Darling-Hammond et al. (2008) menyatakan bahwa lingkungan belajar yang mendukung, baik dari segi sarana maupun prasarana, sangat penting untuk meningkatkan keterlibatan siswa dan memastikan bahwa mereka dapat mencapai hasil belajar yang optimal. Di sekolah-sekolah dengan fasilitas yang terbatas, guru sering kali harus berinovasi dengan sumber daya yang ada, tetapi hal ini tidak selalu dapat menutupi kekurangan dalam sarana pendidikan yang penting. Misalnya, tanpa laboratorium sains, siswa hanya bisa mempelajari teori tanpa mampu melakukan eksperimen langsung yang sangat penting dalam pembelajaran sains.

Sarana dan prasarana yang kurang memadai juga memperlebar kesenjangan kualitas pendidikan antara sekolah-sekolah di daerah perkotaan dan daerah terpencil. Di daerah perkotaan, sekolah umumnya memiliki fasilitas yang lebih baik, seperti akses internet, perangkat teknologi modern, dan ruang kelas yang layak. Ini memungkinkan siswa di daerah perkotaan untuk menikmati pembelajaran yang lebih bervariasi dan interaktif, sementara siswa di daerah terpencil terpaksa harus puas dengan kondisi yang jauh dari ideal. World Bank (2019) dalam laporannya menyoroti bahwa ketidaksetaraan dalam akses terhadap fasilitas pendidikan yang memadai merupakan salah satu penyebab utama dari disparitas dalam hasil pendidikan antara daerah perkotaan dan pedesaan.

Untuk mengatasi masalah ini, diperlukan kerja sama antara pemerintah, sektor swasta, dan masyarakat. Pemerintah harus mengalokasikan lebih banyak sumber daya untuk pengembangan infrastruktur pendidikan di daerah terpencil, termasuk penyediaan perangkat teknologi dan perbaikan kondisi fisik sekolah. Selain itu, pelatihan untuk guru dalam menggunakan teknologi pendidikan dan alat peraga sangat penting agar mereka dapat lebih kreatif dalam menyampaikan materi pembelajaran. Dengan dukungan sarana dan prasarana yang memadai, diharapkan proses pembelajaran di sekolah-sekolah terpencil menjadi lebih interaktif,

bervariasi, dan relevan dengan kebutuhan siswa, sehingga mereka dapat mencapai hasil belajar yang optimal.

Oleh karena itu, pemerintah dan pihak-pihak terkait perlu berinvestasi dalam penyediaan sarana dan prasarana yang memadai di sekolah-sekolah, terutama di daerah terpencil. Dengan fasilitas yang mendukung, sekolah dapat menciptakan lingkungan belajar yang lebih kondusif dan membantu mencapai tujuan pembelajaran yang lebih tinggi. Secara keseluruhan, ketersediaan sarana dan prasarana pendidikan yang baik akan berkontribusi langsung terhadap peningkatan kualitas pembelajaran, yang pada akhirnya akan menghasilkan lulusan yang lebih kompeten dan siap menghadapi tantangan global.

B. Peran Pemerintah, Pemerintah Kabupaten/Kota dan Sekolah dalam menyediakan fasilitas yang memadai

Peran pemerintah, pemerintah kabupaten/kota, dan sekolah sangat penting dalam menyediakan fasilitas pendidikan yang memadai untuk mendukung proses belajar mengajar yang berkualitas. Pada tingkat nasional, pemerintah melalui Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan bertanggung jawab atas kebijakan pendidikan dan alokasi anggaran untuk infrastruktur sekolah. Peran pemerintah pusat dalam sektor pendidikan sangat strategis dan mencakup berbagai aspek yang penting untuk membangun sistem pendidikan yang berkualitas dan relevan dengan tantangan global. Salah satu tanggung jawab utama pemerintah pusat adalah menyusun regulasi yang memastikan adanya standar yang konsisten di seluruh wilayah Indonesia, baik di perkotaan maupun daerah terpencil. Regulasi ini mencakup berbagai aspek, seperti standar kurikulum, standar kualitas guru, dan standar infrastruktur pendidikan. Selain itu, pemerintah pusat bertanggung jawab dalam mengelola anggaran pendidikan nasional, memastikan bahwa alokasi dana yang diterima oleh sekolah-sekolah di seluruh Indonesia sesuai dengan kebutuhan dan tantangan yang dihadapi oleh masing-masing wilayah. Dalam

konteks globalisasi dan perkembangan teknologi, penyusunan regulasi dan pengelolaan anggaran pendidikan harus memperhatikan kebutuhan untuk menghasilkan siswa yang tidak hanya menguasai pengetahuan dasar, tetapi juga mampu berpikir kritis, kreatif, dan adaptif terhadap perubahan zaman (Kemendikbud, 2020).

Pemerintah pusat juga memainkan peran penting dalam pengembangan kurikulum yang sesuai dengan kebutuhan pendidikan di era globalisasi. Kurikulum yang dikembangkan harus mampu menciptakan siswa yang kompeten di abad ke-21, yang ditandai dengan kemampuan literasi digital, kemampuan kolaboratif, berpikir kritis, dan inovatif. Kurikulum ini harus relevan dengan tantangan yang dihadapi oleh generasi saat ini, seperti perkembangan teknologi yang cepat dan dinamika pasar kerja global. Sebagai contoh, Kurikulum Merdeka yang diterapkan di Indonesia merupakan salah satu upaya pemerintah untuk memberikan fleksibilitas lebih kepada sekolah dalam menyusun program pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan lokal sambil tetap mempertahankan standar kompetensi global (Prihadi, 2020). Dengan demikian, peran pemerintah pusat dalam pengembangan kurikulum tidak hanya terbatas pada penyusunan konten pendidikan, tetapi juga memastikan bahwa kurikulum tersebut mampu mempersiapkan siswa untuk menghadapi tantangan global.

Selain regulasi dan kurikulum, alokasi anggaran yang proporsional untuk pembangunan fasilitas pendidikan menjadi tanggung jawab penting pemerintah pusat. Fasilitas pendidikan yang memadai, seperti laboratorium, perpustakaan, ruang kelas yang layak, dan teknologi informasi, merupakan elemen krusial dalam mendukung proses pembelajaran yang berkualitas. Pemerintah pusat harus memastikan bahwa anggaran yang dialokasikan ke sekolah-sekolah digunakan secara efektif untuk membangun dan memelihara fasilitas ini, terutama di daerah-daerah terpencil yang sering kali mengalami keterbatasan sumber daya (World Bank, 2019). Ketersediaan laboratorium sains yang

memadai, misalnya, memungkinkan siswa untuk mempraktikkan konsep-konsep yang dipelajari di kelas melalui eksperimen langsung, yang pada gilirannya dapat meningkatkan pemahaman mereka terhadap materi. Begitu pula, perpustakaan sekolah yang lengkap dan mudah diakses dapat mendorong budaya literasi di kalangan siswa.

Teknologi informasi juga menjadi elemen penting dalam mendukung pembelajaran di abad ke-21. Pemerintah pusat bertanggung jawab dalam memastikan bahwa seluruh sekolah, baik di daerah perkotaan maupun terpencil, memiliki akses terhadap teknologi yang memadai. Akses ini mencakup penyediaan komputer, internet, dan perangkat digital lainnya yang dapat digunakan sebagai alat bantu dalam proses pembelajaran. Menurut Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010), integrasi teknologi dalam pendidikan dapat meningkatkan kualitas pembelajaran dengan menciptakan lingkungan yang lebih interaktif dan kolaboratif. Dengan bantuan teknologi, guru dapat menerapkan metode pembelajaran yang lebih dinamis, seperti pembelajaran berbasis proyek, yang memungkinkan siswa mengembangkan keterampilan kolaboratif, berpikir kritis, dan kreativitas.

Untuk mewujudkan hal ini, pemerintah pusat juga harus berkolaborasi dengan pemerintah daerah dan pihak sekolah. Pendekatan terintegrasi ini penting untuk memastikan bahwa kebijakan yang dibuat di tingkat pusat dapat diimplementasikan dengan baik di tingkat lokal. Pemerintah pusat dapat menyediakan kerangka regulasi dan alokasi anggaran, sementara pemerintah daerah bertanggung jawab atas pelaksanaan dan pemeliharaan fasilitas pendidikan di wilayah masing-masing. Dengan kolaborasi yang baik, diharapkan setiap siswa di Indonesia, tanpa memandang lokasi geografis mereka, dapat menikmati pendidikan berkualitas yang didukung oleh fasilitas memadai.

Pemerintah kabupaten/kota memiliki peran kunci dalam penerapan kebijakan pendidikan di tingkat lokal, terutama dalam

mendukung perbaikan infrastruktur dan sarana pendidikan. Mereka bertanggung jawab untuk mengalokasikan anggaran yang diterima dari pemerintah pusat secara efektif serta mengelola sumber daya lokal untuk meningkatkan kualitas infrastruktur sekolah. Anggaran yang diterima harus didistribusikan secara tepat untuk memenuhi kebutuhan fasilitas pendidikan, seperti perbaikan gedung sekolah, pembangunan laboratorium, penyediaan perpustakaan, dan teknologi informasi. Selain itu, pemerintah kabupaten/kota juga bertanggung jawab atas pemeliharaan rutin terhadap fasilitas yang ada untuk memastikan bahwa sarana belajar tetap layak digunakan oleh siswa dan guru (Prihadi, 2020).

Namun, salah satu tantangan utama yang dihadapi oleh pemerintah daerah adalah keterbatasan anggaran, terutama di wilayah-wilayah yang memiliki tingkat ekonomi yang tertinggal. Keterbatasan ini sering kali menghambat pemerintah daerah dalam menyediakan fasilitas pendidikan yang memadai, terutama di daerah-daerah terpencil yang membutuhkan perhatian khusus. Meski demikian, pemerintah kabupaten/kota masih dapat mengoptimalkan peran mereka melalui kerja sama dengan berbagai pihak. Menurut Prihadi (2020), menjalin kemitraan dengan sektor swasta dan masyarakat lokal merupakan salah satu solusi yang dapat membantu mengatasi keterbatasan anggaran. Misalnya, sektor swasta dapat berkontribusi dalam bentuk *corporate social responsibility* (CSR), sementara masyarakat dapat terlibat dalam mendukung inisiatif pendidikan lokal, seperti gotong-royong dalam memperbaiki fasilitas sekolah atau penyediaan sumber daya tambahan bagi siswa.

Kemitraan dengan sektor swasta tidak hanya terbatas pada kontribusi finansial, tetapi juga bisa mencakup penyediaan teknologi dan pelatihan yang dibutuhkan untuk meningkatkan kualitas pembelajaran. Perusahaan teknologi, misalnya, dapat bekerja sama dengan pemerintah daerah untuk menyediakan perangkat teknologi yang diperlukan oleh sekolah, seperti komputer, jaringan internet, atau perangkat multimedia untuk

mendukung pembelajaran berbasis teknologi. Menurut Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010), integrasi teknologi dalam pendidikan tidak hanya membutuhkan perangkat keras, tetapi juga pelatihan bagi guru untuk memastikan mereka mampu memanfaatkan teknologi secara efektif dalam proses pembelajaran. Dengan kemitraan yang strategis antara pemerintah daerah, sektor swasta, dan masyarakat, tantangan anggaran dapat diatasi, dan kualitas fasilitas pendidikan di wilayah kabupaten/kota dapat terus ditingkatkan.

Selain itu, pemerintah kabupaten/kota juga memiliki tanggung jawab untuk memastikan bahwa fasilitas pendidikan tidak hanya diperbaiki, tetapi juga dimanfaatkan secara maksimal oleh sekolah-sekolah. Pemerintah daerah harus bekerja sama dengan dinas pendidikan setempat untuk memonitor penggunaan anggaran dan memprioritaskan alokasi dana untuk sekolah-sekolah yang paling membutuhkan. Hal ini penting agar dana yang terbatas dapat digunakan secara efisien dan mencapai hasil yang maksimal dalam meningkatkan kualitas pendidikan di daerah. Dengan adanya perencanaan yang matang dan pemantauan yang ketat, pemerintah kabupaten/kota dapat memastikan bahwa fasilitas yang dibangun tidak hanya sekadar ada, tetapi juga efektif digunakan dalam mendukung proses pembelajaran siswa.

Sekolah, sebagai lembaga pendidikan yang berada di garis depan dalam proses belajar-mengajar, memainkan peran penting dalam memastikan bahwa sarana dan prasarana yang tersedia dapat dimanfaatkan secara optimal. Kepala sekolah dan guru bertanggung jawab untuk mengelola fasilitas pendidikan, baik yang bersifat fisik, seperti ruang kelas dan laboratorium, maupun teknologi informasi yang dapat mendukung proses pembelajaran. Pengelolaan yang efektif terhadap fasilitas yang ada akan membantu menciptakan lingkungan belajar yang kondusif dan interaktif bagi siswa. Dalam hal ini, kepala sekolah harus memastikan bahwa sarana dan prasarana tersebut dirawat dengan baik dan digunakan secara efisien, sementara guru bertugas

memanfaatkan alat-alat tersebut dalam kegiatan pengajaran sehari-hari (Prihadi, 2020).

Guru juga memiliki peran penting dalam memaksimalkan pemanfaatan teknologi pendidikan. Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010) menekankan bahwa teknologi dapat berfungsi sebagai alat yang efektif untuk menciptakan pengalaman belajar yang lebih interaktif dan menarik, namun efektivitasnya tergantung pada kemampuan guru dalam menggunakan teknologi tersebut dengan tepat. Oleh karena itu, guru perlu mendapatkan pelatihan yang memadai agar mereka dapat memanfaatkan perangkat teknologi yang tersedia untuk meningkatkan kualitas pembelajaran. Dengan keterampilan yang cukup dalam penggunaan teknologi, guru dapat mengembangkan metode pembelajaran yang lebih inovatif, seperti pembelajaran berbasis proyek atau pembelajaran kolaboratif daring, yang dapat meningkatkan keterlibatan siswa dalam proses belajar.

Selain mengoptimalkan fasilitas yang ada, sekolah juga harus proaktif dalam mengatasi keterbatasan sarana pendidikan. Salah satu cara yang dapat dilakukan adalah dengan menjalin kerja sama dengan pihak-pihak eksternal, seperti alumni, masyarakat, dan sektor swasta, untuk mendukung pengadaan sarana tambahan. Misalnya, sekolah dapat mengajukan program sponsorship atau kemitraan dengan perusahaan lokal untuk mendapatkan dukungan dalam bentuk penyediaan perangkat teknologi atau alat peraga pembelajaran. Menurut Darling-Hammond et al. (2008), kolaborasi dengan pihak eksternal dapat menjadi solusi yang efektif dalam menghadapi keterbatasan anggaran, sehingga sekolah tetap dapat memenuhi kebutuhan sarana pendidikan yang diperlukan untuk mendukung pembelajaran yang berkualitas. Dengan inisiatif ini, sekolah dapat menciptakan lingkungan belajar yang lebih baik bagi siswa, bahkan dalam kondisi keterbatasan.

Di samping itu, sekolah juga dapat memanfaatkan jaringan alumni sebagai sumber daya potensial. Alumni yang sudah sukses

di bidangnya masing-masing dapat memberikan kontribusi, baik dalam bentuk donasi untuk pembangunan infrastruktur maupun dalam penyediaan beasiswa bagi siswa berprestasi. Kerjasama ini tidak hanya berkontribusi pada peningkatan fasilitas sekolah, tetapi juga memperkuat hubungan antara alumni dan institusi pendidikan, yang pada akhirnya dapat meningkatkan kualitas pendidikan secara keseluruhan. Oleh karena itu, proaktivitas sekolah dalam mencari dukungan eksternal sangat penting dalam memastikan keberlanjutan pengembangan sarana pendidikan, terutama dalam menghadapi tantangan keterbatasan anggaran yang sering dialami oleh sekolah-sekolah di berbagai wilayah (Prihadi, 2020).

Kolaborasi antara pemerintah pusat, pemerintah daerah, dan sekolah sangat penting untuk menciptakan lingkungan belajar yang optimal. Pemerintah pusat bertanggung jawab untuk menetapkan kebijakan dan alokasi anggaran yang memadai, sementara pemerintah kabupaten/kota memastikan pelaksanaan di lapangan. Di sisi lain, sekolah sebagai pengguna fasilitas bertanggung jawab dalam mengelola sarana tersebut agar dapat mendukung proses pembelajaran yang efektif. Darling-Hammond et al. (2008) menekankan bahwa kualitas pendidikan sangat bergantung pada lingkungan belajar yang mendukung, baik dari segi fisik maupun teknologi. Oleh karena itu, sinergi antara berbagai pihak ini akan menentukan apakah fasilitas pendidikan yang memadai dapat tercapai di seluruh wilayah Indonesia.

Pada akhirnya, tanggung jawab bersama antara pemerintah, pemerintah kabupaten/kota, dan sekolah adalah kunci keberhasilan dalam penyediaan fasilitas pendidikan yang memadai. Keterlibatan aktif seluruh pemangku kepentingan ini tidak hanya menjamin bahwa setiap siswa memiliki akses yang sama terhadap fasilitas pendidikan berkualitas, tetapi juga memastikan bahwa pendidikan di Indonesia dapat bersaing di tingkat global dengan mengembangkan keterampilan abad ke-21 seperti literasi digital, kolaborasi, dan kreativitas.

C. Pemanfaatan sumber daya lokal dan inovasi dalam mengatasi keterbatasan fasilitas

Pemanfaatan sumber daya lokal dan inovasi dalam mengatasi keterbatasan fasilitas pendidikan menjadi langkah strategis untuk meningkatkan kualitas pembelajaran, terutama di daerah-daerah yang memiliki keterbatasan infrastruktur dan sumber daya. Dalam konteks pendidikan di wilayah terpencil, pemanfaatan sumber daya lokal, seperti kearifan budaya, lingkungan alam, dan potensi ekonomi setempat, dapat menjadi jembatan untuk menghubungkan materi pelajaran dengan kehidupan sehari-hari siswa. Pendekatan ini sejalan dengan konsep pembelajaran kontekstual yang menekankan pentingnya relevansi materi ajar dengan pengalaman nyata siswa. Menurut Dewey (1938), pembelajaran yang terkait dengan pengalaman siswa dapat meningkatkan keterlibatan mereka dalam proses belajar. Di daerah pertanian, misalnya, sekolah dapat mengintegrasikan praktik pertanian lokal ke dalam pembelajaran sains atau matematika. Dengan cara ini, siswa tidak hanya mempelajari konsep teoretis, tetapi juga cara menerapkan ilmu tersebut dalam kehidupan sehari-hari, yang pada akhirnya memperdalam pemahaman mereka.

Pemanfaatan sumber daya lokal dalam pembelajaran juga dapat meningkatkan relevansi pendidikan dengan kebutuhan dan potensi daerah. Siswa yang belajar dengan menggunakan contoh-contoh dari lingkungan mereka sendiri akan lebih mudah memahami dan mengaitkan konsep yang diajarkan dengan dunia nyata. Misalnya, di daerah pesisir, pelajaran biologi dapat diajarkan melalui studi ekosistem laut atau pengelolaan sumber daya perikanan, yang melibatkan nelayan lokal sebagai narasumber. Ini tidak hanya memperkaya pembelajaran, tetapi juga mendorong kolaborasi antara sekolah dan komunitas setempat. Kolaborasi ini menjadi penting, sebagaimana diungkapkan oleh Darling-Hammond et al. (2008), yang menekankan pentingnya keterlibatan komunitas dalam pendidikan untuk menciptakan ekosistem pembelajaran yang mendukung. Pendekatan seperti ini

memungkinkan siswa melihat relevansi langsung dari apa yang mereka pelajari, sehingga lebih termotivasi untuk belajar.

Selain memanfaatkan sumber daya lokal, inovasi dalam pembelajaran juga bisa diwujudkan melalui penggunaan teknologi yang sederhana dan terjangkau. Meskipun tidak semua sekolah di daerah terpencil memiliki akses terhadap teknologi canggih, mereka masih dapat memanfaatkan perangkat yang ada, seperti ponsel pintar atau media visual sederhana, untuk memperkaya proses pembelajaran. Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010) menyatakan bahwa teknologi dapat memfasilitasi pembelajaran yang lebih interaktif dan kolaboratif, meskipun perangkat yang digunakan mungkin terbatas. Misalnya, video pendek yang diambil dengan ponsel dapat digunakan untuk mengilustrasikan konsep-konsep tertentu, seperti siklus air atau proses fotosintesis, yang membuat pembelajaran menjadi lebih menarik dan mudah dipahami oleh siswa.

Inovasi lain yang dapat dilakukan adalah dengan memanfaatkan ruang dan fasilitas di sekitar sekolah sebagai laboratorium alam terbuka. Lingkungan sekitar sekolah dapat dijadikan sumber belajar yang kaya. Misalnya, taman sekolah atau lahan kosong di sekitarnya dapat diubah menjadi kebun sekolah yang tidak hanya berfungsi sebagai laboratorium praktikum bagi siswa, tetapi juga dapat menjadi sumber pangan bagi sekolah itu sendiri. Ini sejalan dengan prinsip pendidikan berkelanjutan yang mengajarkan siswa untuk memanfaatkan sumber daya alam dengan bijak. Menurut Piaget (1977), pembelajaran yang berbasis pengalaman langsung membantu siswa mengembangkan kemampuan berpikir kritis dan logis karena mereka dihadapkan pada situasi nyata yang membutuhkan pemecahan masalah.

Dengan memanfaatkan sumber daya lokal dan mengadopsi berbagai inovasi dalam proses pembelajaran, sekolah-sekolah di daerah terpencil dapat mengatasi keterbatasan fasilitas dan tetap memberikan pendidikan berkualitas kepada siswa. Pendekatan ini

tidak hanya meningkatkan relevansi pembelajaran dengan kehidupan sehari-hari siswa, tetapi juga memperkaya pengalaman belajar mereka, menjadikan pendidikan lebih kontekstual dan bermakna. Kolaborasi yang erat antara sekolah, masyarakat, dan pemerintah sangat penting dalam mewujudkan inovasi pendidikan yang berkelanjutan.

Kolaborasi antara sekolah, masyarakat setempat, pemerintah daerah, dan sektor swasta merupakan salah satu strategi inovatif yang dapat mempercepat peningkatan kualitas pendidikan, khususnya di daerah-daerah yang mengalami keterbatasan infrastruktur dan sumber daya. Kerja sama ini dapat berperan dalam mengatasi berbagai masalah yang dihadapi oleh sekolah-sekolah di wilayah terpencil, termasuk dalam hal penyediaan fasilitas fisik seperti ruang kelas tambahan, laboratorium, perpustakaan, serta alat-alat pembelajaran yang mendukung proses pembelajaran yang lebih interaktif dan dinamis. Kolaborasi dengan sektor swasta dan masyarakat juga dapat mencakup penyediaan dana, tenaga ahli, atau bantuan material yang diperlukan untuk mendukung pembangunan fasilitas pendidikan yang lebih memadai. Inovasi seperti ini sangat penting untuk memastikan bahwa siswa di daerah terpencil memiliki akses yang setara terhadap fasilitas pendidikan berkualitas, yang akan berdampak langsung pada peningkatan motivasi belajar dan kualitas hasil belajar mereka.

Dalam upaya mendukung peningkatan kualitas pendidikan, peran masyarakat setempat sangat penting, terutama dalam menyediakan dukungan sumber daya lokal yang relevan. Misalnya, masyarakat dapat membantu sekolah dalam pengembangan program-program berbasis kearifan lokal, seperti praktik-praktik pertanian, kerajinan tangan, atau seni budaya, yang tidak hanya berfungsi sebagai bahan ajar kontekstual tetapi juga memperkuat ikatan antara sekolah dan komunitas. Kolaborasi ini juga dapat membantu sekolah mengembangkan kegiatan ekstrakurikuler yang relevan dengan kehidupan siswa di daerah tersebut, sehingga

memperluas cakupan pembelajaran di luar kelas. Seperti yang dinyatakan oleh Dewey (1938), pendidikan yang relevan dengan konteks lokal akan lebih bermakna bagi siswa, karena mereka dapat melihat langsung relevansi antara apa yang mereka pelajari dengan kehidupan nyata di lingkungan sekitar mereka.

Selain itu, sektor swasta juga memiliki peran penting dalam mendukung pendidikan melalui program tanggung jawab sosial perusahaan (CSR). Perusahaan dapat berpartisipasi dalam penyediaan fasilitas pendidikan yang diperlukan oleh sekolah, seperti perangkat teknologi, buku ajar, atau alat peraga yang dapat memperkaya proses pembelajaran. Ini bisa menjadi solusi untuk keterbatasan anggaran pemerintah daerah, terutama di wilayah-wilayah yang secara ekonomi tertinggal. Menurut penelitian Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010), penting bagi guru untuk memiliki keterampilan dalam memanfaatkan teknologi dalam pembelajaran. Oleh karena itu, sektor swasta juga dapat berkontribusi dengan menyediakan pelatihan bagi guru untuk mengintegrasikan teknologi dalam proses pembelajaran, sehingga mereka dapat memanfaatkan perangkat yang tersedia dengan lebih efektif dan menciptakan pengalaman belajar yang lebih dinamis serta berbasis proyek.

Pemerintah daerah juga dapat mendukung kolaborasi ini dengan menjadi fasilitator yang menjembatani sekolah dengan pihak swasta dan masyarakat. Selain itu, pemerintah daerah dapat mengelola alokasi anggaran yang ada secara lebih efektif dengan fokus pada perbaikan infrastruktur pendidikan yang paling mendesak, seperti penyediaan ruang kelas yang layak, akses internet, serta peralatan teknologi. Menurut Darling-Hammond et al. (2008), kualitas pendidikan sangat bergantung pada lingkungan belajar yang mendukung, baik dari segi fisik maupun teknologi. Oleh karena itu, kolaborasi antara pemerintah daerah, sektor swasta, dan masyarakat sangat penting untuk menciptakan lingkungan belajar yang kondusif bagi siswa di daerah terpencil.

Dengan adanya kolaborasi yang solid antara sekolah, masyarakat, pemerintah daerah, dan sektor swasta, tantangan terkait keterbatasan anggaran dan infrastruktur dapat diatasi secara bertahap. Inisiatif semacam ini akan berkontribusi pada terciptanya pendidikan yang lebih inklusif dan merata di seluruh Indonesia, serta mempersiapkan siswa untuk menghadapi tantangan di era globalisasi dengan keterampilan abad ke-21, seperti literasi digital, berpikir kritis, dan kemampuan kolaborasi. Sinergi yang kuat di antara berbagai pemangku kepentingan ini akan memperkuat ekosistem pendidikan yang berkelanjutan, yang pada akhirnya dapat secara signifikan meningkatkan kualitas pembelajaran di seluruh wilayah.

Inovasi berbasis komunitas merupakan salah satu kunci untuk menciptakan ekosistem pendidikan yang lebih mandiri, terutama di daerah-daerah terpencil yang sering menghadapi keterbatasan sarana dan prasarana. Kolaborasi antara sekolah dan masyarakat dapat memperkuat sistem pendidikan dengan memanfaatkan potensi lokal dan memperkaya pengalaman belajar siswa. Salah satu bentuk inovasi ini adalah kerja sama dengan lembaga swadaya masyarakat (LSM) dan organisasi non-pemerintah (NGO) yang memiliki fokus pada peningkatan kualitas pendidikan di wilayah-wilayah tertinggal. LSM dan NGO tidak hanya menyediakan dukungan material seperti buku, komputer, dan peralatan belajar, tetapi juga memperkenalkan program-program yang mendukung pengembangan kapasitas bagi guru dan siswa, terutama dalam hal penggunaan teknologi dan pengelolaan sumber daya alam secara berkelanjutan.

Inovasi ini sejalan dengan konsep pendidikan berbasis komunitas yang mengintegrasikan lingkungan sosial dan ekonomi lokal dalam proses pembelajaran. Sekolah-sekolah di daerah terpencil dapat bekerja sama dengan LSM atau NGO untuk menyelenggarakan pelatihan yang relevan dengan konteks kehidupan lokal, seperti pelatihan dalam pengelolaan sumber daya alam, pengembangan keterampilan hidup, atau literasi digital.

Kolaborasi ini sangat penting untuk memastikan bahwa inovasi dalam pendidikan tidak hanya bersifat sementara, tetapi berkelanjutan dan mampu memberdayakan siswa serta guru. Menurut Darling-Hammond et al. (2008), inovasi yang melibatkan pemanfaatan sumber daya lokal dan pengembangan keterampilan berbasis komunitas dapat memperkuat rasa kepemilikan dan tanggung jawab di kalangan masyarakat terhadap keberhasilan pendidikan di wilayah mereka. Dengan demikian, ekosistem pendidikan tidak lagi bergantung sepenuhnya pada dukungan eksternal, tetapi mampu mandiri dengan dukungan sumber daya lokal yang dikelola secara efektif.

Selain dukungan material, program pelatihan yang diselenggarakan oleh LSM atau NGO juga sangat penting dalam membangun kapasitas guru dan siswa dalam menghadapi tantangan global. Pelatihan yang mencakup penggunaan teknologi dalam pembelajaran, keterampilan hidup yang relevan, serta pengelolaan lingkungan berkelanjutan, dapat membantu siswa dan guru beradaptasi dengan perubahan di era digital dan tantangan lingkungan yang semakin kompleks. Seperti yang diungkapkan oleh Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010), guru yang memiliki keterampilan teknologi yang baik dapat memanfaatkan inovasi digital untuk menciptakan pembelajaran yang lebih interaktif dan kolaboratif. Pengembangan keterampilan semacam ini sangat penting untuk memastikan bahwa siswa tidak hanya memperoleh pengetahuan teoretis, tetapi juga keterampilan praktis yang relevan dengan kehidupan mereka sehari-hari.

Selain itu, inovasi berbasis komunitas juga memperkuat hubungan antara sekolah, masyarakat, dan lingkungan sekitar. Dengan melibatkan komunitas dalam pengelolaan sumber daya pendidikan, sekolah tidak hanya menjadi pusat pembelajaran bagi siswa, tetapi juga bagi masyarakat secara luas. Program-program yang melibatkan masyarakat, seperti pelatihan pengelolaan sumber daya alam atau keterampilan hidup, dapat memberikan manfaat langsung kepada komunitas dan menciptakan sinergi yang kuat

antara pendidikan dan pembangunan lokal. Dewey (1938) menekankan pentingnya pendidikan yang relevan dengan pengalaman nyata, di mana siswa belajar tidak hanya dari buku, tetapi juga dari kehidupan sehari-hari di lingkungan mereka. Dengan demikian, inovasi berbasis komunitas tidak hanya meningkatkan kualitas pendidikan, tetapi juga memberdayakan masyarakat untuk ikut serta dalam pembangunan berkelanjutan.

Dalam jangka panjang, kolaborasi antara sekolah, LSM, NGO, dan komunitas lokal akan menciptakan ekosistem pendidikan yang lebih inklusif dan berkelanjutan. Inovasi yang memanfaatkan sumber daya lokal dan melibatkan masyarakat secara aktif akan membantu mengatasi keterbatasan fasilitas dan memastikan bahwa pendidikan dapat berjalan dengan baik meskipun di tengah keterbatasan infrastruktur. Program-program yang dikembangkan bersama ini akan meningkatkan partisipasi masyarakat dalam pendidikan dan menciptakan lingkungan yang mendukung pembelajaran yang lebih bermakna dan relevan.

Secara keseluruhan, pemanfaatan sumber daya lokal dan inovasi dalam mengatasi keterbatasan fasilitas pendidikan dapat menjadi solusi efektif untuk meningkatkan kualitas pembelajaran di sekolah-sekolah yang memiliki sarana terbatas. Selain memberikan pengalaman belajar yang lebih bermakna bagi siswa, pendekatan ini juga membantu menciptakan pendidikan yang lebih relevan dan kontekstual dengan kehidupan mereka. Kolaborasi antara sekolah, masyarakat, dan pihak eksternal menjadi faktor kunci dalam keberhasilan penerapan strategi ini, sehingga pendidikan di daerah terpencil tetap dapat berjalan dengan optimal meskipun menghadapi keterbatasan fasilitas.

D. Contoh kasus sekolah dengan sarana terbatas dan bagaimana mereka menghadapinya.

Kasus sekolah dengan keterbatasan sarana dan prasarana di berbagai wilayah terpencil di Indonesia mencerminkan tantangan signifikan dalam dunia pendidikan, terutama dalam memastikan

kualitas pembelajaran yang setara dengan wilayah perkotaan. Di daerah-daerah terpencil seperti Kalimantan, sekolah-sekolah sering menghadapi masalah seperti kurangnya ruang kelas yang layak, keterbatasan perangkat teknologi, minimnya akses ke perpustakaan, dan alat peraga pendidikan yang sangat terbatas. Kondisi ini menciptakan tantangan besar bagi para guru dan siswa, di mana keterbatasan fasilitas dapat menghambat efektivitas proses belajar-mengajar. Namun, sekolah-sekolah ini tidak hanya menerima kondisi tersebut secara pasif, tetapi mereka aktif mencari solusi kreatif untuk mengatasi keterbatasan yang ada.

Kendala terbesar di sekolah-sekolah terpencil adalah terbatasnya akses terhadap teknologi informasi, yang di era pembelajaran abad ke-21 menjadi kebutuhan penting. Tanpa komputer atau akses internet yang stabil, sekolah-sekolah ini harus mencari cara lain untuk tetap melibatkan siswa dalam pembelajaran. Salah satu solusi yang berhasil adalah memanfaatkan sumber daya lokal untuk mendukung pembelajaran. Misalnya, di sekolah-sekolah yang terletak di area hutan atau pertanian, para guru mengembangkan program berbasis lingkungan yang memungkinkan siswa untuk belajar langsung dari alam. Pendekatan ini sejalan dengan pandangan Dewey (1938) tentang pentingnya pendidikan yang berbasis pada pengalaman nyata. Para siswa diajak untuk memahami konsep sains, matematika, dan literasi lingkungan melalui aktivitas di luar ruangan, seperti mengamati proses pertumbuhan tanaman atau memahami ekosistem setempat. Dengan cara ini, meskipun teknologi terbatas, siswa tetap dapat memperoleh pengetahuan yang relevan dan bermakna melalui sumber daya yang ada di sekitar mereka (Prihadi, 2020).

Selain memanfaatkan sumber daya lokal, sekolah-sekolah tersebut juga sangat bergantung pada dukungan komunitas. Kolaborasi antara sekolah dan masyarakat setempat menjadi strategi kunci dalam mengatasi keterbatasan fasilitas. Dalam beberapa kasus, orang tua murid dan masyarakat sekitar terlibat

aktif dalam membantu menyediakan bahan-bahan yang diperlukan untuk pembelajaran. Sebagai contoh, di beberapa daerah, masyarakat membantu membangun ruang kelas tambahan atau memperbaiki ruang kelas yang rusak. Dukungan semacam ini menciptakan rasa memiliki di kalangan masyarakat terhadap pendidikan anak-anak mereka. Program-program dari LSM dan NGO juga memainkan peran penting dalam meningkatkan kualitas pendidikan di daerah-daerah terpencil. Bantuan berupa buku, alat peraga, dan pelatihan guru yang disediakan oleh organisasi-organisasi ini sangat membantu sekolah-sekolah untuk memaksimalkan potensi yang ada, meskipun fasilitas dasar terbatas (Darling-Hammond et al., 2008).

Para guru di sekolah-sekolah tersebut juga menunjukkan kreativitas dalam menciptakan alat peraga sederhana dari bahan-bahan lokal yang tersedia. Inovasi pedagogis seperti ini sangat penting dalam mengatasi keterbatasan alat-alat pembelajaran modern. Misalnya, dalam pembelajaran sains, guru-guru memanfaatkan daun, batu, dan air sebagai bahan percobaan sederhana untuk mengajarkan konsep-konsep ilmiah dasar. Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010) mencatat bahwa kunci untuk mengatasi keterbatasan teknologi adalah dengan memberdayakan guru untuk menggunakan sumber daya yang tersedia secara kreatif. Pendekatan ini tidak hanya memungkinkan pembelajaran tetap berlangsung dengan efektif, tetapi juga melatih siswa untuk berpikir kritis dan kreatif dengan memanfaatkan apa yang ada di lingkungan sekitar mereka.

Lebih jauh lagi, beberapa sekolah dengan sarana terbatas telah berhasil menjalin kemitraan dengan perusahaan swasta untuk mengatasi keterbatasan fasilitas. Salah satu contoh adalah program "adopsi sekolah" oleh perusahaan lokal di Jawa Barat, di mana perusahaan-perusahaan ini memberikan bantuan berupa komputer, proyektor, dan perangkat pembelajaran lainnya kepada sekolah-sekolah di daerah pedesaan. Program ini tidak hanya memberikan dukungan material, tetapi juga membuka peluang bagi

siswa untuk mempelajari keterampilan teknologi yang relevan dengan kebutuhan dunia kerja masa kini. Kolaborasi semacam ini menunjukkan pentingnya kemitraan antara sektor pendidikan dan sektor swasta dalam menciptakan solusi berkelanjutan bagi masalah keterbatasan fasilitas di sekolah-sekolah terpencil (Sari, 2018).

Secara keseluruhan, meskipun tantangan sarana dan prasarana menjadi masalah yang signifikan di sekolah-sekolah terpencil, kreativitas dan inovasi dalam memanfaatkan sumber daya lokal, kolaborasi dengan komunitas, serta dukungan dari sektor swasta menunjukkan bahwa keterbatasan bukanlah penghalang mutlak. Inovasi dan kolaborasi menjadi kunci utama dalam mengatasi tantangan ini. Sekolah-sekolah di daerah terpencil membuktikan bahwa dengan strategi yang tepat dan dukungan yang solid dari berbagai pihak, pembelajaran yang berkualitas tetap dapat dicapai meskipun dalam kondisi yang sulit. Hal ini menggarisbawahi pentingnya sinergi antara sekolah, masyarakat, dan pemerintah dalam menciptakan pendidikan yang merata di seluruh Indonesia.

E. Ringkasan

Sarana dan prasarana pendidikan memiliki pengaruh signifikan terhadap kualitas pembelajaran. Fasilitas seperti ruang kelas yang nyaman, alat peraga, perpustakaan, laboratorium, dan akses teknologi digital memfasilitasi interaksi aktif antara siswa dan guru serta mempercepat proses pembelajaran. Menurut Ertmer (2005), ketersediaan teknologi di kelas sangat penting dalam meningkatkan efektivitas pembelajaran. Teknologi juga memungkinkan siswa belajar secara mandiri dan kolaboratif melalui berbagai platform digital yang tersedia. Tanpa sarana yang memadai, proses pembelajaran cenderung terbatas dan kurang mendalam, sehingga menghambat perkembangan keterampilan abad ke-21 seperti berpikir kritis dan kreatif.

Prasarana fisik seperti ruang kelas yang memadai dan lingkungan sekolah yang kondusif juga memainkan peran penting dalam menciptakan suasana belajar yang optimal. Ruang kelas yang bersih, terorganisir, dan memiliki ventilasi serta pencahayaan yang baik dapat meningkatkan konsentrasi siswa. Lebih jauh, lingkungan sekolah yang mendukung, seperti ruang terbuka hijau, memberikan manfaat psikologis dan fisik bagi siswa, yang pada akhirnya berdampak positif terhadap motivasi dan prestasi akademik mereka. Namun, di banyak daerah terpencil, kondisi fasilitas pendidikan masih jauh dari memadai, sehingga diperlukan perbaikan dan investasi infrastruktur yang lebih baik untuk meningkatkan kualitas pendidikan.

Untuk mengatasi keterbatasan fasilitas, inovasi berbasis sumber daya lokal dan kolaborasi dengan masyarakat serta pihak eksternal menjadi strategi yang efektif. Sekolah-sekolah di daerah terpencil dapat memanfaatkan potensi lokal seperti lingkungan alam dan kearifan budaya dalam proses pembelajaran. Selain itu, kolaborasi dengan sektor swasta dan lembaga swadaya masyarakat (LSM) dapat membantu menyediakan fasilitas dan pelatihan yang dibutuhkan. Menurut Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010), teknologi sederhana yang tersedia dapat dimanfaatkan secara kreatif oleh guru untuk menciptakan pembelajaran yang lebih interaktif. Kolaborasi antara sekolah, pemerintah, dan masyarakat akan memastikan pendidikan berkualitas tetap terwujud, meskipun dengan keterbatasan sarana.

Daftar Pustaka

Anderson, R. E. (2016). Teaching with Technology: Fostering Collaborative Learning Through Use of Interactive Whiteboards. Technology, Pedagogy and Education, 25(2), 213-227.

Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83(2), 39-43.

Bell, S., Wilson, J., & Liu, G. (2009). The Influence of the Physical Environment on Students' Learning and Well-being: A Review of the Literature. Journal of Environmental Psychology, 29(1), 29-37.

Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Harvard University Press.

Darling-Hammond, L., Barron, B., Pearson, P. D., Schoenfeld, A. H., Stage, E. K., Zimmerman, T. D., Cervetti, G. N., & Tilson, J. L. (2008). Powerful Learning: What We Know About Teaching for Understanding. San Francisco: Jossey-Bass.

Dewey, J. (1938). Experience and Education. New York: Macmillan.

Ertmer, P. A. (2005). Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in Our Quest for Technology Integration?. Educational Technology Research and Development, 53(4), 25-39.

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. Journal of Research on Technology in Education, 42(3), 255-284.

Kemendikbud. (2020). Kurikulum Merdeka: Panduan Implementasi Pembelajaran Berbasis Proyek. Jakarta: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.

Piaget, J. (1977). The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structures. New York: Viking Press.

Prihadi, T. (2020). Penguatan Kolaborasi Sekolah dan Orang Tua dalam Implementasi Kurikulum Merdeka. Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan, 15(2), 127–140.

Prihadi, T. (2020). Tantangan dan Peluang Implementasi Kurikulum Merdeka di Sekolah Dasar. Jurnal Pendidikan Dasar, 12(1), 15-29.

Sari, D. (2018). Implementasi Differentiated Instruction dalam Pembelajaran untuk Meningkatkan Kualitas Pendidikan. Jurnal Pendidikan, 5(1), 120-130.

Thomas, J. W. (2000). A Review of Research on Project-Based Learning. The Autodesk Foundation.

World Bank. (2019). Education for All: Infrastructure and Resources in Developing Countries. World Bank Group.

BAB V

METODE DAN STRATEGI PEMBELAJARAN YANG EFEKTIF

A. Metode Pembelajaran Aktif, Kolaboratif, dan Berbasis Proyek

Metode pembelajaran aktif, kolaboratif, dan berbasis proyek telah menjadi pendekatan yang semakin diminati dalam dunia pendidikan karena kemampuannya untuk melibatkan siswa secara langsung dalam proses belajar serta mendorong pengembangan keterampilan abad ke-21, seperti berpikir kritis, kreativitas, dan kolaborasi.

1. Metode Pembelajaran Aktif

Dalam konteks pembelajaran aktif, siswa tidak hanya berfungsi sebagai penerima pasif informasi dari guru, tetapi juga terlibat langsung dalam kegiatan yang memerlukan interaksi, diskusi, dan refleksi terhadap apa yang mereka pelajari. Anderson (2016) menjelaskan bahwa pembelajaran aktif menciptakan lingkungan yang memungkinkan siswa menghubungkan konsep dengan pengalaman pribadi mereka, yang pada gilirannya memperkuat pemahaman mereka terhadap materi. Pembelajaran aktif adalah pendekatan yang menempatkan siswa sebagai subjek utama dalam proses belajar, bukan sekadar penerima informasi secara pasif. Dalam model ini, siswa didorong untuk terlibat langsung dalam berbagai aktivitas yang memerlukan interaksi, eksplorasi, dan refleksi. Proses ini melibatkan mereka dalam pengalaman belajar yang lebih mendalam dan berarti, di mana mereka tidak hanya menerima informasi dari guru, tetapi juga berpartisipasi aktif dalam memahami dan menerapkan konsep-konsep yang diajarkan. Anderson (2016) menyatakan bahwa pembelajaran aktif menciptakan lingkungan yang memungkinkan siswa mengaitkan konsep dengan pengalaman pribadi mereka.

Keterkaitan antara teori dan pengalaman ini penting karena membantu memperkuat pemahaman siswa terhadap materi yang dipelajari.

Dalam pembelajaran aktif, siswa didorong untuk berpikir kritis, mengajukan pertanyaan, dan mencari jawaban secara mandiri. Misalnya, dalam diskusi kelas, siswa tidak hanya mendengarkan penjelasan dari guru, tetapi juga berbagi pendapat mereka dan mendiskusikan konsep-konsep yang baru dipelajari. Menurut Prince (2004), pembelajaran aktif adalah pendekatan pedagogis yang melibatkan siswa dalam proses belajar melalui kegiatan seperti diskusi kelompok, simulasi, permainan, dan studi kasus, yang semuanya mendorong siswa untuk berpikir lebih dalam. Aktivitas-aktivitas ini mengharuskan siswa untuk menganalisis, mengevaluasi, dan menerapkan informasi yang mereka peroleh dalam konteks nyata, sehingga meningkatkan pemahaman mereka terhadap materi.

Lebih lanjut, refleksi menjadi komponen penting dalam pembelajaran aktif. Siswa diberi kesempatan untuk merenungkan apa yang telah mereka pelajari, mengevaluasi proses pembelajaran mereka, dan mengidentifikasi area di mana mereka dapat meningkatkan pemahaman atau keterampilan. Dewey (1938) menekankan pentingnya refleksi dalam proses belajar, di mana siswa tidak hanya belajar dari pengalaman mereka, tetapi juga memahami bagaimana pengalaman tersebut relevan dengan situasi kehidupan nyata. Refleksi ini membantu siswa untuk menginternalisasi konsep dan lebih siap menerapkannya di masa mendatang.

Selain itu, pembelajaran aktif juga mendukung pengembangan keterampilan abad ke-21, seperti berpikir kritis, kolaborasi, dan komunikasi. Dalam pembelajaran yang berbasis diskusi atau proyek, siswa tidak hanya belajar dari guru, tetapi juga dari teman-teman mereka. Mereka didorong untuk bekerja sama dalam kelompok, berbagi ide, dan menyelesaikan masalah secara

kolektif. Menurut Johnson & Johnson (1999), kolaborasi dalam pembelajaran aktif memungkinkan siswa untuk saling mendukung selama proses belajar, menciptakan lingkungan yang inklusif dan dinamis.

Dalam konteks pendidikan di Indonesia, penerapan pembelajaran aktif menjadi semakin penting seiring dengan perubahan kurikulum yang lebih berfokus pada pengembangan keterampilan dan karakter siswa. Kurikulum Merdeka, misalnya, mendorong pendekatan pembelajaran yang lebih fleksibel dan interaktif, di mana siswa diberikan lebih banyak kesempatan untuk belajar melalui proyek dan kegiatan eksploratif. Prihadi (2020) menjelaskan bahwa pembelajaran aktif sejalan dengan upaya pengembangan kompetensi siswa yang lebih luas, terutama dalam mempersiapkan mereka menghadapi tantangan globalisasi dan era digital.

Teknologi juga memiliki peran penting dalam mendukung pembelajaran aktif. Dengan akses ke berbagai platform digital, siswa dapat lebih mudah mencari informasi, berbagi ide, dan bekerja sama dengan teman-teman mereka. Menurut Ertmer & Ottenbreit-Leftwich (2010), teknologi dapat menjadi alat yang efektif dalam mendukung pembelajaran aktif, di mana siswa tidak hanya belajar secara mandiri tetapi juga berkolaborasi dalam berbagai proyek dan diskusi online. Teknologi memperluas peluang belajar siswa dengan menyediakan akses ke berbagai sumber daya yang dapat memperdalam pemahaman mereka.

Secara keseluruhan, pembelajaran aktif merupakan pendekatan yang efektif untuk meningkatkan keterlibatan dan pemahaman siswa terhadap materi. Dengan melibatkan siswa secara langsung dalam proses belajar, baik melalui diskusi, proyek, maupun refleksi, mereka dapat mengembangkan keterampilan berpikir kritis dan kolaboratif yang penting di era modern. Pendekatan ini juga menjadikan pembelajaran lebih relevan dan bermakna bagi siswa, karena mereka dapat melihat hubungan

antara apa yang mereka pelajari dan pengalaman sehari-hari mereka.

2. Metode Pembelajaran Kolaboratif

Metode pembelajaran kolaboratif adalah pendekatan yang menekankan kerja sama dan interaksi sosial antara siswa dalam mencapai tujuan pembelajaran. Metode ini melibatkan siswa dalam kelompok kecil, di mana mereka bekerja sama untuk menyelesaikan tugas, memecahkan masalah, atau menciptakan produk yang relevan dengan pembelajaran mereka. Melalui kolaborasi, siswa diajarkan untuk berbagi ide, mendengarkan pandangan orang lain, dan saling membantu untuk mencapai pemahaman yang lebih mendalam. Kolaborasi ini mencerminkan dinamika kerja di dunia nyata, di mana keterampilan komunikasi, kerja tim, dan negosiasi sangat penting untuk keberhasilan individu dan kelompok.

Menurut Johnson & Johnson (1999), pembelajaran kolaboratif menawarkan berbagai manfaat, tidak hanya dalam meningkatkan hasil akademik siswa tetapi juga dalam mengembangkan keterampilan sosial dan emosional. Saat siswa bekerja sama dalam kelompok, mereka belajar untuk memahami perspektif orang lain, mengembangkan empati, serta berkomunikasi secara efektif. Hal ini membantu mereka menjadi individu yang lebih adaptif dan mampu berkolaborasi dengan orang lain di berbagai situasi. Pembelajaran kolaboratif juga mengajarkan siswa cara menyelesaikan konflik secara konstruktif dan bernegosiasi untuk mencapai solusi yang disepakati bersama, yang merupakan keterampilan penting dalam kehidupan sosial dan profesional mereka.

Lebih jauh, interaksi sosial yang terjadi dalam pembelajaran kolaboratif memainkan peran kunci dalam memperdalam pemahaman siswa terhadap materi pelajaran. Saat siswa bekerja bersama untuk menyelesaikan tugas, mereka saling berbagi informasi, menjelaskan ide, dan memberikan umpan balik kepada satu sama lain. Proses ini memperkaya pemahaman mereka karena

setiap siswa dapat melihat berbagai sudut pandang yang mungkin tidak mereka pertimbangkan sebelumnya. Slavin (1996) menjelaskan bahwa diskusi dalam kelompok kecil membantu siswa untuk berpikir kritis tentang konsep yang sedang mereka pelajari, dan kemampuan ini meningkat seiring dengan interaksi dan diskusi yang mereka lakukan dalam kelompok.

Pembelajaran kolaboratif juga mendukung perkembangan keterampilan berpikir tingkat tinggi, seperti kemampuan menganalisis, mengevaluasi, dan menciptakan solusi. Hal ini karena siswa dihadapkan pada tantangan yang menuntut mereka untuk berkolaborasi dalam memecahkan masalah yang kompleks, yang mendorong mereka untuk menggunakan berbagai strategi pemecahan masalah. Menurut Vygotsky (1978), pembelajaran terjadi melalui interaksi sosial, di mana siswa memperoleh pengetahuan baru dengan bekerja sama dengan teman sebaya dalam mencapai tujuan belajar. Dalam konteks ini, guru berperan sebagai fasilitator yang membantu siswa mengarahkan proses pembelajaran mereka, tetapi siswa tetap menjadi aktor utama yang aktif dalam membangun pengetahuan.

Selain itu, dalam pembelajaran kolaboratif, setiap siswa memiliki tanggung jawab untuk berkontribusi dalam kelompok, yang juga meningkatkan rasa tanggung jawab dan kemandirian mereka dalam proses belajar. Menurut Gillies (2007), pembelajaran kolaboratif meningkatkan partisipasi siswa, terutama bagi mereka yang mungkin merasa kurang percaya diri dalam situasi kelas tradisional. Melalui kolaborasi, siswa dapat menemukan kekuatan mereka dan berkontribusi pada keberhasilan kelompok secara keseluruhan. Ini tidak hanya meningkatkan pemahaman akademik mereka tetapi juga meningkatkan kepercayaan diri dan keterlibatan mereka dalam pembelajaran.

Di Indonesia, penerapan metode pembelajaran kolaboratif semakin didorong melalui Kurikulum Merdeka, yang menekankan pentingnya pembelajaran berbasis proyek dan kerja tim. Prihadi

(2020) menyatakan bahwa pembelajaran kolaboratif selaras dengan tujuan kurikulum untuk membekali siswa dengan keterampilan abad ke-21, termasuk keterampilan kolaborasi, komunikasi, dan pemecahan masalah. Penerapan metode ini juga relevan dalam mempersiapkan siswa untuk menghadapi dinamika globalisasi, di mana kemampuan untuk bekerja dalam tim dan berkomunikasi dengan orang dari berbagai latar belakang menjadi sangat penting.

Pembelajaran kolaboratif tidak hanya membantu siswa dalam meningkatkan pemahaman akademik mereka, tetapi juga membekali mereka dengan keterampilan sosial dan emosional yang penting untuk sukses dalam kehidupan dan karier di masa depan. Dengan melibatkan siswa dalam proses pembelajaran yang interaktif dan berbasis kelompok, metode ini menciptakan lingkungan belajar yang inklusif, dinamis, dan mendukung secara sosial.

3. Pembelajaran Berbasis Proyek

Pembelajaran berbasis proyek (project-based learning) adalah pendekatan pedagogis yang berfokus pada siswa, di mana mereka terlibat dalam proses belajar melalui penyelesaian proyek yang terkait langsung dengan kehidupan nyata. Dalam model ini, siswa didorong untuk aktif mencari solusi atas masalah yang kompleks atau menjawab pertanyaan kritis yang relevan dengan konteks mereka. Proyek-proyek ini memberikan kesempatan bagi siswa untuk berperan sebagai peneliti dan pemecah masalah, yang mengharuskan mereka terlibat dalam pengambilan keputusan sepanjang proses proyek. Menurut Bell (2010), pembelajaran berbasis proyek tidak hanya meningkatkan keterampilan berpikir kritis, tetapi juga menumbuhkan kemandirian, karena siswa bertanggung jawab atas perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi proyek yang mereka kerjakan. Pendekatan ini memberikan pengalaman belajar yang lebih bermakna dan mendalam karena siswa terlibat dalam pengalaman langsung yang lebih kontekstual.

Selain kemandirian, pembelajaran berbasis proyek juga menekankan pentingnya kolaborasi antar siswa. Dalam banyak kasus, proyek-proyek ini dirancang agar siswa bekerja dalam kelompok kecil, yang mengharuskan mereka untuk berkomunikasi, bernegosiasi, dan bekerja sama dalam mencapai tujuan bersama. Johnson & Johnson (1999) menggarisbawahi bahwa kerja tim dalam proyek semacam ini tidak hanya memperkuat keterampilan akademik siswa, tetapi juga mengembangkan kemampuan sosial mereka, seperti empati dan keterampilan berkolaborasi. Di sinilah letak nilai unik pembelajaran berbasis proyek, karena pendekatan ini mencerminkan dinamika kerja di dunia nyata, di mana kolaborasi dan komunikasi adalah keterampilan yang sangat penting.

Pembelajaran berbasis proyek juga menawarkan fleksibilitas dalam proses pembelajaran, di mana siswa dapat memilih metode dan alat yang sesuai dengan gaya belajar mereka. Hal ini memungkinkan mereka untuk mengeksplorasi berbagai pendekatan dalam menyelesaikan proyek, yang pada akhirnya memperkuat kemampuan berpikir kreatif mereka. Thomas (2000) menjelaskan bahwa proyek-proyek yang dirancang dengan baik tidak hanya mendorong siswa untuk menemukan solusi inovatif, tetapi juga mengajarkan mereka pentingnya tanggung jawab, manajemen waktu, dan keterampilan evaluasi mandiri. Siswa tidak hanya dinilai dari produk akhir proyek, tetapi juga dari proses dan keterlibatan mereka selama menjalankan proyek tersebut.

Penggunaan teknologi dalam pembelajaran berbasis proyek juga menjadi salah satu elemen penting yang memperluas cakupan pembelajaran. Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010) menekankan bahwa teknologi memberikan kesempatan bagi siswa untuk belajar secara mandiri dan kolaboratif melalui berbagai platform digital. Teknologi memungkinkan siswa mengakses informasi dari berbagai sumber, berkolaborasi secara daring dengan rekan mereka, serta mempresentasikan hasil proyek menggunakan media digital yang lebih interaktif. Dalam konteks globalisasi, teknologi tidak hanya

memperkaya pengalaman belajar siswa, tetapi juga memperluas jangkauan kolaborasi mereka, memungkinkan mereka untuk bekerja sama dengan siswa dari lokasi yang berbeda. Integrasi teknologi ini memberikan fleksibilitas tambahan dalam pembelajaran berbasis proyek, karena siswa dapat mengakses informasi kapan saja dan dari mana saja.

Lebih jauh, teknologi juga meningkatkan kreativitas siswa dalam mengembangkan solusi inovatif terhadap masalah yang mereka hadapi dalam proyek. Misalnya, dalam proyek penelitian ilmiah, siswa dapat menggunakan aplikasi atau perangkat lunak khusus untuk menganalisis data atau membuat model visual dari konsep yang sedang mereka pelajari. Teknologi ini membantu siswa untuk lebih memahami materi secara mendalam dan memberikan kesempatan bagi mereka untuk belajar dengan cara yang lebih kontekstual dan relevan dengan dunia nyata. Anderson (2016) menegaskan bahwa integrasi teknologi dalam pembelajaran berbasis proyek meningkatkan motivasi siswa dan memberikan kesempatan yang lebih luas untuk berpikir kritis dan kreatif.

Selain itu, pembelajaran berbasis proyek juga mendukung upaya mempersiapkan siswa untuk menghadapi tantangan abad ke-21. Di Indonesia, penerapan Kurikulum Merdeka yang menekankan pembelajaran kontekstual dan berbasis proyek adalah salah satu strategi untuk mengembangkan keterampilan siswa, seperti berpikir kritis, berkolaborasi, dan berinovasi (Prihadi, 2020). Dengan menghadirkan proyek-proyek yang mengharuskan siswa memecahkan masalah nyata, kurikulum ini memungkinkan siswa terlibat dalam proses pembelajaran yang lebih bermakna, relevan, dan aplikatif.

Dengan demikian, pembelajaran berbasis proyek adalah metode yang sangat efektif dalam mengembangkan keterampilan berpikir kritis, kreatif, kolaboratif, dan penggunaan teknologi. Pendekatan ini tidak hanya membantu siswa meraih hasil belajar yang lebih baik, tetapi juga membekali mereka dengan

keterampilan yang diperlukan untuk sukses di masa depan. Dengan mengintegrasikan teknologi dan memberikan kesempatan untuk eksplorasi serta kolaborasi, pembelajaran berbasis proyek memfasilitasi pengalaman belajar yang dinamis dan interaktif.

4. Penerapan Metode Pembelajaran Berbasis Proyek dan Kolaboratif dalam Kurikulum Merdeka

Dalam konteks pendidikan di Indonesia, metode pembelajaran berbasis proyek dan kolaboratif semakin relevan dengan penerapan Kurikulum Merdeka, yang dirancang untuk meningkatkan keterampilan abad ke-21 seperti berpikir kritis, kolaborasi, kreativitas, dan literasi digital. Kurikulum ini memberikan kebebasan kepada sekolah untuk menerapkan pendekatan pembelajaran yang fleksibel dan kontekstual sesuai dengan kebutuhan dan kondisi lokal masing-masing. Prihadi (2020) menyatakan bahwa salah satu tujuan utama Kurikulum Merdeka adalah mendorong siswa untuk lebih mandiri dalam belajar dan mampu memecahkan masalah nyata yang relevan dengan kehidupan sehari-hari mereka. Oleh karena itu, pembelajaran berbasis proyek (PjBL) tidak hanya berfokus pada penyampaian teori, tetapi juga memberikan siswa kesempatan untuk mengembangkan keterampilan praktis dan sosial.

Pembelajaran berbasis proyek (project-based learning) mendorong siswa untuk terlibat dalam penelitian yang mendalam dan proses kolaboratif untuk memecahkan masalah yang kompleks. Di dalam Kurikulum Merdeka, proyek-proyek ini sering kali dihubungkan dengan konteks lokal, yang memungkinkan siswa belajar dengan memanfaatkan sumber daya di sekitar mereka. Menurut Bell (2010), pendekatan PjBL memberikan kesempatan bagi siswa untuk mengasah keterampilan berpikir kritis dan inovatif karena mereka terlibat langsung dalam proses perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi proyek. Selain itu, pembelajaran berbasis proyek juga menekankan pentingnya kolaborasi antar siswa, di mana mereka bekerja dalam tim untuk mencapai tujuan bersama.

Kolaborasi ini mencerminkan dinamika kerja di dunia nyata, yang memerlukan kemampuan berkomunikasi, berbagi tanggung jawab, dan menyelesaikan masalah secara kolektif.

Pembelajaran kolaboratif di dalam konteks Kurikulum Merdeka juga memainkan peran penting dalam pengembangan keterampilan sosial dan interpersonal. Johnson dan Johnson (1999) mengungkapkan bahwa melalui pembelajaran kolaboratif, siswa belajar untuk berinteraksi secara positif dengan teman sebaya, mendengarkan ide-ide orang lain, dan berkontribusi dalam penyelesaian tugas kelompok. Hal ini sejalan dengan semangat Kurikulum Merdeka, yang menekankan pentingnya pendidikan karakter dan kemampuan bekerja sama sebagai bagian dari keterampilan abad ke-21. Di dalam kelompok, siswa tidak hanya belajar dari buku atau instruksi guru, tetapi juga dari pengalaman interaksi dengan anggota kelompok lainnya, yang mendorong pemahaman yang lebih dalam dan lebih luas.

Selain itu, Kurikulum Merdeka juga menekankan penggunaan teknologi sebagai alat pendukung dalam proses pembelajaran, termasuk dalam penerapan pembelajaran berbasis proyek dan kolaboratif. Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010) menekankan bahwa integrasi teknologi dalam pembelajaran memungkinkan siswa untuk lebih mandiri dan interaktif dalam mengeksplorasi pengetahuan baru. Dalam pembelajaran berbasis proyek, teknologi memberikan akses kepada siswa terhadap informasi yang lebih luas, memungkinkan mereka berkolaborasi secara daring dengan siswa lain, serta mempresentasikan hasil proyek menggunakan media digital. Teknologi tidak hanya berfungsi sebagai alat bantu, tetapi juga memperluas jangkauan pembelajaran, yang memungkinkan siswa mengakses sumber daya global dan berkolaborasi melintasi batas geografis.

Lebih lanjut, penerapan metode pembelajaran aktif, kolaboratif, dan berbasis proyek dalam Kurikulum Merdeka juga membantu siswa mengembangkan keterampilan yang relevan

untuk menghadapi tantangan globalisasi. Dalam era digital ini, keterampilan seperti berpikir kritis, kemampuan berkolaborasi, dan literasi teknologi menjadi esensial untuk kesuksesan di dunia kerja. Dengan pendekatan ini, siswa tidak hanya mempelajari teori-teori akademik, tetapi juga mendapatkan kesempatan untuk mempraktikkan keterampilan yang relevan dengan tuntutan dunia modern. Prihadi (2020) menyatakan bahwa melalui pendekatan ini, pendidikan di Indonesia dapat mempersiapkan generasi muda yang mampu bersaing secara global, sekaligus mampu beradaptasi dengan perubahan cepat di era digital.

Dengan demikian, metode pembelajaran berbasis proyek dan kolaboratif yang diterapkan dalam Kurikulum Merdeka adalah upaya strategis untuk menciptakan pendidikan yang lebih relevan dan kontekstual. Melalui pendekatan ini, siswa diharapkan dapat mengembangkan keterampilan kritis yang diperlukan untuk sukses dalam kehidupan dan karier di masa depan, sambil terlibat secara aktif dalam proses pembelajaran yang lebih dinamis dan bermakna.

B. Strategi Pembelajaran Tematik dan Konstekttual di Sekolah Dasar

Strategi pembelajaran tematik dan kontekstual di sekolah dasar adalah pendekatan yang dirancang untuk meningkatkan keterlibatan siswa dengan menghubungkan materi pembelajaran dengan pengalaman sehari-hari mereka.

1. Pembelajaran Tematik

Pembelajaran tematik di sekolah dasar adalah pendekatan pedagogis yang berusaha mengintegrasikan berbagai mata pelajaran ke dalam satu tema yang relevan dengan kehidupan sehari-hari siswa. Pendekatan ini dirancang untuk memberikan pengalaman belajar yang lebih holistik, di mana siswa tidak hanya mempelajari mata pelajaran secara terpisah, tetapi juga melihat hubungan antar-disiplin ilmu. Menurut Rusman (2017), integrasi ini memungkinkan siswa untuk memahami keterkaitan antara

berbagai konsep, yang membantu mereka membangun pemahaman yang lebih mendalam dan bermakna. Dengan demikian, siswa tidak hanya menerima informasi, tetapi juga belajar menerapkan pengetahuan mereka secara kontekstual dalam situasi sehari-hari.

Selain itu, pembelajaran tematik sangat relevan untuk menciptakan pengalaman belajar yang lebih aktif dan partisipatif. Salah satu keunggulan dari pembelajaran tematik adalah kemampuan untuk menghubungkan konsep yang diajarkan dengan pengalaman siswa sendiri. Misalnya, ketika tema yang diangkat adalah lingkungan hidup, siswa dapat terlibat dalam berbagai kegiatan yang melibatkan pemahaman ilmiah tentang ekosistem, keterampilan bahasa untuk mendeskripsikan kondisi lingkungan, serta kemampuan sosial untuk berdiskusi dan bekerja sama dalam kelompok. Hal ini sejalan dengan teori konstruktivisme yang dikemukakan oleh Piaget (1977), yang menegaskan bahwa pembelajaran yang efektif terjadi ketika siswa dapat menghubungkan pengetahuan baru dengan pengalaman yang sudah mereka miliki. Dengan kata lain, pembelajaran menjadi lebih bermakna ketika siswa dapat melihat relevansi antara apa yang mereka pelajari dengan kehidupan mereka sehari-hari.

Pembelajaran tematik juga memungkinkan siswa untuk terlibat lebih dalam dalam proses belajar, karena mereka didorong untuk berpikir kritis dan kreatif dalam memecahkan masalah yang berkaitan dengan tema yang dibahas. Sebagai contoh, dalam tema lingkungan hidup, siswa dapat diajak untuk melakukan observasi langsung di lingkungan sekitar sekolah atau rumah mereka, kemudian menggunakan data tersebut untuk menyusun laporan dan analisis. Kegiatan semacam ini tidak hanya meningkatkan keterampilan berpikir kritis, tetapi juga mengajarkan siswa bagaimana menerapkan pengetahuan akademis mereka dalam situasi dunia nyata. Menurut Vygotsky (1978), interaksi sosial dan keterlibatan siswa dalam lingkungan yang mendukung pembelajaran aktif sangat penting untuk membantu mereka mengembangkan keterampilan berpikir tingkat tinggi.

Lebih jauh lagi, pembelajaran tematik membantu siswa mengembangkan keterampilan komunikasi dan kolaborasi. Dalam kegiatan kelompok, misalnya, siswa diajak untuk berdiskusi, berbagi ide, dan saling membantu dalam menyelesaikan tugas yang berkaitan dengan tema tertentu. Kolaborasi ini tidak hanya mendukung pemahaman akademik mereka, tetapi juga mengembangkan keterampilan sosial seperti empati dan kemampuan bekerja sama dalam tim. Johnson & Johnson (1999) menekankan bahwa interaksi sosial dalam pembelajaran kolaboratif mendorong siswa untuk memperdalam pemahaman mereka melalui diskusi dan kerja sama.

Dalam konteks Kurikulum Merdeka di Indonesia, pendekatan tematik ini sangat relevan karena memberikan fleksibilitas kepada guru dalam merancang pembelajaran yang kontekstual dan relevan dengan kehidupan siswa. Kurikulum ini menekankan pengembangan keterampilan abad ke-21, seperti berpikir kritis, kolaborasi, dan kreativitas, yang semuanya dapat dicapai melalui pendekatan pembelajaran tematik. Menurut Prihadi (2020), pembelajaran tematik memungkinkan siswa menjadi lebih mandiri dalam mengeksplorasi berbagai konsep dan memecahkan masalah yang kompleks, yang merupakan keterampilan penting dalam menghadapi tantangan globalisasi.

Secara keseluruhan, strategi pembelajaran tematik memberikan banyak manfaat dalam meningkatkan kualitas pembelajaran di sekolah dasar. Dengan mengintegrasikan berbagai mata pelajaran ke dalam satu tema yang relevan, siswa dapat belajar secara lebih holistik dan kontekstual, sekaligus mengembangkan keterampilan sosial dan berpikir kritis yang sangat diperlukan di dunia yang semakin kompleks ini.

2. Pembelajaran Kontekstual

Strategi pembelajaran lainnya adalah pembelajaran kontekstual yang berfokus pada relevansi materi pelajaran dengan pengalaman dan konteks kehidupan nyata siswa. Pendekatan ini

bertujuan untuk menjembatani kesenjangan antara apa yang dipelajari siswa di sekolah dan bagaimana pengetahuan itu dapat diterapkan di dunia nyata. Johnson (2002) menekankan bahwa pembelajaran kontekstual sangat penting dalam membantu siswa memahami manfaat praktis dari apa yang mereka pelajari, sehingga mereka dapat menghubungkan teori dengan aplikasi di kehidupan sehari-hari. Di sekolah dasar, strategi pembelajaran kontekstual dapat diterapkan melalui penggunaan lingkungan sekitar sebagai sumber belajar, seperti mengajak siswa keluar kelas untuk mengamati cuaca, tanaman, atau struktur bangunan. Dengan pendekatan ini, siswa tidak hanya mempelajari materi secara teoretis, tetapi juga memperoleh pengalaman langsung yang memperkaya pemahaman mereka.

Salah satu contoh penerapan pembelajaran kontekstual di sekolah dasar adalah dengan memanfaatkan lingkungan sekitar dan komunitas sebagai bagian dari proses pembelajaran. Misalnya, ketika siswa belajar tentang topik cuaca atau ekosistem, mereka dapat dibawa keluar kelas untuk mengamati cuaca, flora, dan fauna secara langsung. Pengamatan ini memungkinkan siswa untuk terlibat dalam proses belajar yang lebih dinamis dan interaktif, yang pada gilirannya dapat meningkatkan minat mereka dalam mempelajari materi. Selain itu, guru dapat menggunakan proyek berbasis komunitas, di mana siswa diajak bekerja sama dengan masyarakat lokal untuk memecahkan masalah yang relevan dengan kehidupan mereka sehari-hari. Hal ini tidak hanya meningkatkan pemahaman siswa tentang materi akademis, tetapi juga memperkuat keterampilan sosial dan empati terhadap lingkungan sekitarnya (Berns & Erickson, 2001).

Pembelajaran kontekstual juga berperan penting dalam mengembangkan keterampilan berpikir kritis dan pemecahan masalah siswa. Menurut Berns dan Erickson (2001), pendekatan ini menuntut siswa untuk melakukan analisis, evaluasi, dan penerapan pengetahuan mereka dalam situasi nyata. Dalam konteks ini, siswa tidak hanya menerima informasi dari guru, tetapi juga harus

berpikir kritis tentang bagaimana informasi tersebut dapat diterapkan untuk memecahkan masalah yang mereka hadapi. Misalnya, ketika mempelajari masalah polusi, siswa dapat diminta untuk menganalisis sumber polusi di lingkungan mereka dan merancang solusi untuk menguranginya. Proses ini membantu siswa untuk belajar secara lebih mandiri dan menjadi lebih tanggap terhadap masalah di lingkungan mereka.

Selain itu, pembelajaran kontekstual juga memfasilitasi pengembangan keterampilan sosial siswa, seperti kemampuan bekerja dalam kelompok dan berkomunikasi secara efektif. Banyak aktivitas dalam pembelajaran kontekstual melibatkan kolaborasi antar siswa, di mana mereka bekerja sama untuk memecahkan masalah atau mencapai tujuan bersama. Hal ini sangat penting dalam mengembangkan keterampilan kerja sama yang akan mereka perlukan di masa depan, baik di dunia akademis maupun dalam kehidupan sehari-hari. Menurut Vygotsky (1978), interaksi sosial dalam proses belajar merupakan faktor penting dalam perkembangan kognitif siswa, karena melalui kerja sama, siswa dapat saling membantu dan memperkaya pemahaman satu sama lain.

Pembelajaran kontekstual adalah strategi yang sangat efektif dalam meningkatkan pemahaman konseptual dan keterampilan siswa di sekolah dasar. Dengan mengaitkan materi pelajaran dengan kehidupan nyata, pendekatan ini tidak hanya membantu siswa memahami manfaat praktis dari apa yang mereka pelajari, tetapi juga mengembangkan keterampilan berpikir kritis, pemecahan masalah, dan kerja sama yang sangat penting dalam dunia global saat ini. Pembelajaran kontekstual tidak hanya mengajarkan siswa untuk berpikir lebih mendalam tentang materi, tetapi juga membekali mereka dengan keterampilan yang dibutuhkan untuk menghadapi tantangan di luar sekolah.

3. Integrasi Strategi Tematik dan Kontekstual dalam Kurikulum Merdeka

Penerapan strategi tematik dan kontekstual dalam Kurikulum Merdeka merupakan pendekatan yang menekankan fleksibilitas dalam proses pembelajaran, di mana guru dapat menyesuaikan materi pelajaran dengan konteks lokal, kebutuhan, dan potensi siswa. Dalam Kurikulum Merdeka, guru diberikan kebebasan untuk mengintegrasikan berbagai mata pelajaran ke dalam tema yang relevan dengan kehidupan sehari-hari siswa, serta mengaitkannya dengan situasi dunia nyata yang dekat dengan pengalaman siswa. Strategi ini, menurut Prihadi (2020), mendorong pembelajaran yang lebih dinamis, di mana siswa tidak hanya menerima informasi secara pasif tetapi juga terlibat dalam proses pembelajaran yang interaktif, kreatif, dan berbasis proyek.

Pendekatan tematik dalam Kurikulum Merdeka memungkinkan siswa untuk melihat keterkaitan antar disiplin ilmu melalui tema tertentu, yang pada akhirnya memperkuat pemahaman holistik mereka terhadap konsep yang diajarkan. Misalnya, tema lingkungan hidup dapat menggabungkan pelajaran sains, matematika, dan bahasa, di mana siswa mempelajari ekosistem, melakukan perhitungan matematis terkait populasi hewan, serta menulis laporan atau mendeskripsikan observasi mereka secara naratif. Dengan mengintegrasikan berbagai disiplin ilmu ke dalam satu tema, pembelajaran tematik memberi siswa konteks yang lebih luas dan relevan, yang memudahkan mereka dalam memproses informasi dan memahami manfaat praktis dari apa yang mereka pelajari (Rusman, 2017).

Sementara itu, pembelajaran kontekstual dalam Kurikulum Merdeka menekankan pada penerapan pengetahuan yang diajarkan dalam situasi kehidupan nyata, di mana siswa dapat melihat hubungan langsung antara apa yang mereka pelajari dengan dunia di sekitar mereka. Menurut Johnson (2002), strategi pembelajaran kontekstual mengarahkan siswa untuk memanfaatkan lingkungan

dan pengalaman mereka sendiri sebagai sumber belajar. Sebagai contoh, guru dapat mengajak siswa melakukan proyek berbasis masyarakat seperti penelitian lapangan terkait kondisi lingkungan lokal atau pengembangan solusi sederhana untuk permasalahan sosial di sekitar sekolah. Hal ini memungkinkan siswa untuk terlibat secara lebih mendalam dengan materi pembelajaran, karena mereka dapat menerapkan pengetahuan secara langsung dan memperoleh keterampilan praktis seperti berpikir kritis dan pemecahan masalah.

Kurikulum Merdeka juga memfasilitasi integrasi antara pembelajaran tematik dan kontekstual dengan pembelajaran berbasis proyek. Dalam proyek-proyek yang dirancang guru, siswa didorong untuk bekerja secara kolaboratif, memecahkan masalah nyata, dan menghasilkan produk yang bermakna. Bell (2010) menjelaskan bahwa pembelajaran berbasis proyek membantu siswa mengembangkan kemandirian, kreativitas, serta kemampuan berpikir kritis dan analitis. Melalui kegiatan proyek yang disesuaikan dengan tema pembelajaran, siswa dapat lebih aktif dalam mengambil peran sebagai pemecah masalah, baik secara individual maupun dalam kelompok. Teknologi juga seringkali dimanfaatkan dalam proyek ini untuk memperluas akses informasi dan memungkinkan siswa untuk melakukan riset serta berkolaborasi secara daring, sebagaimana dinyatakan oleh Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010).

Lebih lanjut, penerapan strategi ini dalam Kurikulum Merdeka sangat relevan dengan kebutuhan pembelajaran di era digital dan globalisasi. Melalui fleksibilitas yang diberikan dalam kurikulum, guru dapat menyesuaikan metode pembelajaran dengan karakteristik dan potensi siswa, sehingga pembelajaran menjadi lebih personal dan sesuai dengan kondisi lokal. Selain itu, strategi tematik dan kontekstual membantu siswa untuk lebih aktif dan bertanggung jawab atas proses pembelajaran mereka sendiri, yang akan memperkuat keterampilan abad ke-21 seperti literasi digital, kerja sama, dan kreativitas. Dengan demikian, Kurikulum Merdeka

tidak hanya memberikan kebebasan dalam merancang pembelajaran, tetapi juga mempersiapkan siswa untuk menghadapi tantangan masa depan dengan kemampuan berpikir kritis dan keterampilan pemecahan masalah yang mendalam (Prihadi, 2020).

Secara keseluruhan, strategi pembelajaran tematik dan kontekstual di sekolah dasar memberikan banyak manfaat dalam pengembangan pemahaman siswa serta keterampilan berpikir kritis dan sosial. Dengan mengintegrasikan berbagai mata pelajaran ke dalam satu tema yang relevan, serta memanfaatkan konteks kehidupan sehari-hari, siswa diharapkan dapat belajar dengan lebih baik dan lebih siap menghadapi tantangan di masa depan.

C. Tantangan dalam menerapkan metode baru di kelas yang heterogen

1. Latar belakang, kemampuan dan gaya belajar yang beragam

Penerapan metode pembelajaran baru dalam kelas yang heterogen menghadirkan tantangan tersendiri bagi para pendidik. Kelas yang heterogen, yang terdiri dari siswa dengan latar belakang, kemampuan, dan gaya belajar yang beragam, menuntut pendekatan yang fleksibel dan adaptif. Salah satu tantangan utama yang dihadapi adalah bagaimana menyusun metode pembelajaran yang dapat mengakomodasi perbedaan individual setiap siswa. Menurut Tomlinson (2001), diferensiasi pembelajaran adalah salah satu solusi untuk menghadapi keragaman di dalam kelas. Namun, implementasi diferensiasi ini memerlukan persiapan dan pemahaman mendalam tentang kebutuhan siswa, serta kesediaan guru untuk berinovasi dalam strategi pengajaran.

Penerapan metode pembelajaran baru di kelas yang heterogen memerlukan kemampuan manajemen kelas yang lebih kompleks karena perbedaan tingkat pemahaman siswa. Dalam kelas yang heterogen, siswa datang dengan latar belakang yang berbeda, baik dari segi kemampuan kognitif, gaya belajar, maupun

kecepatan memahami materi. Oleh karena itu, guru dituntut untuk mampu mengelola berbagai kebutuhan siswa secara simultan. Misalnya, beberapa siswa mungkin sudah memahami konsep yang diajarkan lebih cepat, sementara siswa lainnya memerlukan waktu dan penjelasan tambahan untuk mencapai pemahaman yang sama. Menurut Smith & Smith (2010), tantangan ini membutuhkan fleksibilitas dan adaptasi dari guru dalam menerapkan metode yang bervariasi, agar seluruh siswa dapat terlibat secara optimal dalam proses pembelajaran tanpa ada yang tertinggal.

Dalam hal ini, penting bagi guru untuk merancang strategi pembelajaran yang berbeda untuk memenuhi kebutuhan siswa yang beragam. Salah satu strategi yang efektif adalah penggunaan pembelajaran berbasis diferensiasi. Tomlinson (2001) menjelaskan bahwa pembelajaran berbasis diferensiasi memungkinkan guru menyesuaikan materi, metode pengajaran, dan evaluasi berdasarkan kemampuan dan kebutuhan masing-masing siswa. Pendekatan ini membantu siswa yang lebih cepat memahami materi untuk tetap tertantang dengan tugas-tugas yang lebih mendalam, sementara siswa yang memerlukan dukungan tambahan dapat memperoleh bantuan yang sesuai untuk mengejar ketertinggalan mereka. Strategi ini menghindarkan siswa dari perasaan tertinggal atau bosan, dan mendorong mereka untuk tetap termotivasi dalam belajar.

Selain pembelajaran berbasis diferensiasi, teknologi pendidikan juga dapat digunakan sebagai alat untuk membantu guru mengelola kelas yang heterogen. Teknologi memberikan fleksibilitas dalam mengakomodasi perbedaan kemampuan siswa, karena memungkinkan mereka untuk mengakses materi pembelajaran sesuai dengan kecepatan belajar masing-masing. Ertmer & Ottenbreit-Leftwich (2010) menyebutkan bahwa teknologi dapat menjadi sarana yang efektif untuk memberikan akses pembelajaran yang bersifat personalisasi. Siswa yang lebih lambat dalam memahami materi dapat menggunakan platform pembelajaran daring untuk mengulang pelajaran, sementara siswa

yang lebih cepat dapat mengeksplorasi materi tambahan secara mandiri. Dengan demikian, teknologi memberikan solusi dalam mengatasi keterbatasan waktu di dalam kelas, sehingga guru dapat lebih fokus pada pembelajaran tatap muka yang interaktif.

Selain itu, teknologi juga memungkinkan terjadinya pembelajaran kolaboratif di luar kelas, di mana siswa dapat saling membantu satu sama lain dalam memahami materi. Pembelajaran kolaboratif yang difasilitasi oleh teknologi, seperti penggunaan forum diskusi daring atau kelompok belajar virtual, memberikan siswa kesempatan untuk berinteraksi dan saling berbagi pemahaman. Dengan cara ini, siswa yang sudah memahami materi dapat membantu teman-teman mereka yang masih mengalami kesulitan, yang secara tidak langsung juga memperkuat pemahaman mereka sendiri (Johnson & Johnson, 1999). Kolaborasi ini tidak hanya meningkatkan keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran, tetapi juga membantu guru dalam mengelola beban kerja yang mungkin terbatas dalam waktu pengajaran tatap muka.

Secara keseluruhan, tantangan dalam mengelola kelas yang beragam dapat diatasi dengan mengadopsi pendekatan diferensiasi dan memanfaatkan teknologi pendidikan. Guru perlu merancang strategi yang inklusif dan adaptif, sehingga setiap siswa, tanpa memandang latar belakang dan kemampuan mereka, dapat terlibat secara aktif dalam proses pembelajaran. Dalam hal ini, penggunaan teknologi memberikan fleksibilitas yang sangat penting untuk mengakomodasi perbedaan tingkat pemahaman siswa, memastikan bahwa pembelajaran berlangsung dengan efektif dan menyeluruh.

2. Perbedaan Motivasi Belajar

Motivasi belajar siswa merupakan elemen penting dalam keberhasilan proses pembelajaran, namun sering kali menjadi tantangan tersendiri di kelas yang heterogen. Siswa dari latar belakang keluarga yang mendukung pendidikan cenderung memiliki motivasi yang lebih tinggi, sementara siswa yang datang dari lingkungan kurang mendukung mungkin memerlukan

pendekatan khusus untuk membangun minat belajar mereka. Menurut teori Vygotsky (1978), interaksi sosial dan lingkungan merupakan faktor yang signifikan dalam pembelajaran. Ia menyatakan bahwa pembelajaran terjadi dalam konteks sosial, di mana interaksi dengan orang lain dapat membantu siswa mengembangkan kemampuan berpikir dan mempelajari konsep baru. Dalam konteks ini, guru perlu menciptakan lingkungan belajar yang kolaboratif dan interaktif, di mana siswa dapat saling mendukung dan belajar satu sama lain.

Namun, penerapan metode pembelajaran kolaboratif di kelas yang heterogen tidak selalu mudah. Tantangan utama adalah memastikan bahwa semua siswa dapat berpartisipasi secara aktif, termasuk mereka yang mungkin memiliki keterbatasan, baik dalam hal kemampuan akademik maupun keterampilan sosial. Dalam kelas yang terdiri dari siswa dengan beragam tingkat keterampilan dan latar belakang, penting bagi guru untuk menggunakan strategi yang mendukung kerja sama yang inklusif. Smith & Smith (2010) menekankan bahwa kerja sama di dalam kelas harus difasilitasi dengan cara yang memungkinkan siswa untuk berkontribusi sesuai dengan kemampuan mereka, tanpa merasa terintimidasi oleh siswa yang lebih unggul. Strategi seperti pembelajaran berbasis peran (role-based learning) atau pembelajaran berbasis proyek dapat diterapkan untuk memberikan peran yang sesuai dengan keterampilan setiap siswa, sehingga semua siswa merasa dihargai dan terlibat dalam proses belajar.

Selain itu, guru juga perlu mempertimbangkan aspek motivasi intrinsik dan ekstrinsik dalam memotivasi siswa. Menurut Deci & Ryan (2000), motivasi intrinsik, yang muncul dari minat dan kepuasan pribadi terhadap kegiatan belajar, lebih berkelanjutan dibandingkan motivasi ekstrinsik yang didorong oleh faktor luar seperti penghargaan atau nilai. Dalam kelas yang heterogen, guru dapat memanfaatkan pendekatan kolaboratif untuk menumbuhkan motivasi intrinsik siswa dengan menciptakan tugas-tugas yang relevan dengan minat dan pengalaman pribadi mereka. Misalnya,

tugas proyek yang memungkinkan siswa untuk bekerja berdasarkan minat mereka dapat memicu keterlibatan lebih mendalam. Guru juga dapat menggunakan umpan balik yang konstruktif untuk mendorong siswa mengembangkan rasa percaya diri dan kemandirian dalam belajar.

Selain itu, strategi diferensiasi dalam pembelajaran sangat penting untuk memastikan bahwa semua siswa, tanpa memandang latar belakang mereka, dapat mencapai hasil belajar yang optimal. Menurut Tomlinson (2001), pembelajaran diferensiasi memungkinkan guru untuk menyesuaikan metode pengajaran, materi, dan penilaian sesuai dengan kebutuhan individu siswa. Dengan menerapkan diferensiasi, guru dapat memberikan tantangan yang sesuai dengan tingkat keterampilan siswa yang lebih unggul, sambil tetap memberikan dukungan yang diperlukan bagi siswa yang tertinggal. Pendekatan ini membantu menciptakan lingkungan yang inklusif, di mana setiap siswa memiliki kesempatan untuk sukses, terlepas dari latar belakang atau tingkat kemampuan mereka.

Teknologi juga dapat berperan penting dalam mendukung motivasi dan pembelajaran inklusif di kelas yang heterogen. Teknologi memungkinkan guru memberikan materi tambahan bagi siswa yang membutuhkan, serta menawarkan peluang bagi siswa untuk mengeksplorasi topik yang lebih kompleks secara mandiri. Ertmer & Ottenbreit-Leftwich (2010) mencatat bahwa teknologi dapat memfasilitasi pembelajaran yang lebih mandiri, memungkinkan siswa untuk belajar dengan kecepatan mereka sendiri, mengulang materi yang belum dipahami, atau mencari informasi tambahan. Hal ini sangat relevan dalam konteks kelas yang heterogen, di mana siswa memiliki kebutuhan dan kemampuan yang berbeda-beda.

Dengan demikian, penerapan metode pembelajaran baru di kelas yang heterogen membutuhkan pendekatan yang inklusif dan adaptif. Guru harus memastikan bahwa strategi yang digunakan

tidak hanya memotivasi siswa dari latar belakang yang lebih mendukung, tetapi juga memperhatikan kebutuhan khusus siswa yang memerlukan perhatian lebih. Melalui penggunaan strategi diferensiasi, pendekatan kolaboratif, serta teknologi, tantangan dalam memotivasi siswa di kelas heterogen dapat diatasi, sehingga semua siswa dapat terlibat secara aktif dan mencapai hasil belajar yang optimal.

3. Kondisi Struktural Sumber Daya

Penerapan metode pembelajaran baru di kelas yang heterogen sering kali dihadapkan pada tantangan struktural yang kompleks. Salah satu tantangan utama adalah keterbatasan sumber daya, termasuk waktu, materi pembelajaran, dan dukungan teknis. Dalam kelas yang heterogen, guru memerlukan waktu yang lebih banyak untuk merancang kegiatan belajar yang sesuai dengan kebutuhan setiap siswa. Namun, keterbatasan waktu sering kali menjadi kendala bagi guru untuk menerapkan metode pembelajaran yang inovatif secara optimal. Darling-Hammond (2008) menekankan bahwa waktu yang terbatas ini mempengaruhi efektivitas implementasi metode pembelajaran baru, terutama ketika guru harus mengakomodasi berbagai tingkat pemahaman dan kebutuhan siswa.

Selain keterbatasan waktu, ketersediaan materi pembelajaran yang sesuai juga menjadi kendala dalam menerapkan metode pembelajaran di kelas yang heterogen. Dalam pembelajaran berbasis proyek atau metode kolaboratif, misalnya, guru membutuhkan akses ke sumber daya yang mendukung, seperti buku, perangkat teknologi, dan alat peraga, untuk menciptakan pengalaman belajar yang lebih kaya dan interaktif. Ketika sumber daya ini terbatas, guru mungkin harus menggunakan metode yang lebih tradisional dan kurang interaktif, yang pada akhirnya dapat mengurangi efektivitas metode baru. Menurut penelitian Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010), keterbatasan teknologi pendidikan di sekolah-sekolah sering kali menjadi hambatan dalam penerapan

metode pembelajaran inovatif yang memerlukan dukungan teknologi.

Tantangan lain yang muncul adalah kurangnya pelatihan berkelanjutan bagi guru. Banyak guru tidak mendapatkan dukungan institusional yang memadai, seperti pelatihan atau bimbingan yang diperlukan untuk menerapkan metode baru dengan baik. Guru membutuhkan pelatihan yang tidak hanya berfokus pada pengenalan metode pembelajaran baru, tetapi juga mendalam dalam hal bagaimana metode tersebut dapat diadaptasi dalam konteks kelas yang heterogen. Tanpa pelatihan yang berkelanjutan, guru mungkin merasa kesulitan dalam mengelola kelas yang memiliki siswa dengan tingkat pemahaman yang berbeda, serta kesulitan dalam menggunakan teknologi secara efektif untuk mendukung pembelajaran. Darling-Hammond (2008) menekankan bahwa pelatihan guru yang berkelanjutan merupakan salah satu faktor kunci dalam keberhasilan implementasi metode baru di kelas yang heterogen.

Selain itu, dukungan institusional seperti penyediaan teknologi pendidikan yang memadai juga sangat penting. Di era digital ini, teknologi memainkan peran penting dalam pembelajaran, terutama di kelas yang heterogen, di mana siswa dapat belajar dengan kecepatan mereka masing-masing. Namun, dalam banyak kasus, teknologi pendidikan yang tersedia tidak memadai untuk mendukung metode pembelajaran yang interaktif dan berbasis proyek. Menurut laporan World Bank (2019), banyak sekolah di negara berkembang, termasuk Indonesia, masih mengalami keterbatasan infrastruktur teknologi yang berdampak langsung pada kualitas pembelajaran. Ketersediaan perangkat seperti komputer, tablet, atau akses internet yang terbatas di sekolah-sekolah menjadi hambatan besar bagi guru untuk menerapkan metode pembelajaran berbasis teknologi yang efektif.

Untuk mengatasi tantangan struktural ini, diperlukan kerjasama yang kuat antara pemerintah, sekolah, dan lembaga

pendidikan lainnya. Pemerintah dan sekolah harus memastikan bahwa guru memiliki akses yang memadai terhadap sumber daya, pelatihan, dan dukungan teknologi agar dapat mengimplementasikan metode baru secara efektif. Selain itu, sekolah juga perlu mengembangkan kebijakan yang mendukung pembelajaran yang fleksibel dan responsif terhadap kebutuhan siswa dalam kelas yang beragam. Ini termasuk alokasi waktu yang lebih fleksibel, penyediaan bahan ajar yang beragam, serta peningkatan infrastruktur teknologi pendidikan yang mendukung pembelajaran yang lebih interaktif dan inovatif.

Tantangan struktural dalam penerapan metode pembelajaran baru di kelas heterogen memerlukan solusi yang komprehensif dan berkelanjutan. Dukungan institusional yang kuat, pelatihan guru yang memadai, serta penyediaan sumber daya dan teknologi pendidikan yang memadai merupakan langkah penting untuk menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dan efektif bagi semua siswa.

Secara keseluruhan, penerapan metode baru di kelas yang heterogen menuntut fleksibilitas, inovasi, dan dukungan yang kuat dari institusi pendidikan. Meskipun tantangan yang dihadapi sangat kompleks, penggunaan metode diferensiasi, manajemen kelas yang efektif, serta pemanfaatan teknologi dapat membantu guru dalam menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dan adaptif. Dengan adanya dukungan berkelanjutan, metode pembelajaran baru dapat memberikan dampak positif terhadap hasil belajar siswa, terutama dalam konteks kelas yang heterogen.

D. Evaluasi efektivitas metode aktif, kolaboratif dan berbasis proyek dan strategi pembelajaran tematik dan kontekstual dalam meningkatkan keterlibatan siswa.

Evaluasi efektivitas metode pembelajaran aktif, kolaboratif, dan berbasis proyek, serta strategi pembelajaran tematik dan kontekstual dalam meningkatkan keterlibatan siswa telah menjadi

fokus utama dalam berbagai penelitian pendidikan. Metode-metode ini dirancang untuk menciptakan pengalaman belajar yang lebih dinamis, interaktif, dan bermakna bagi siswa. Secara umum, penelitian menunjukkan bahwa ketika siswa terlibat aktif dalam pembelajaran melalui diskusi, kerja kelompok, dan proyek yang terkait dengan masalah nyata, tingkat keterlibatan dan hasil belajar mereka meningkat secara signifikan.

1. Evaluasi terhadap Pembelajaran Aktif

Metode pembelajaran aktif menekankan keterlibatan langsung siswa dalam proses belajar, di mana mereka tidak hanya menerima informasi secara pasif, tetapi juga berpartisipasi aktif dalam berbagai aktivitas pembelajaran. Dalam pendekatan ini, siswa didorong untuk mengeksplorasi, berinteraksi, dan memecahkan masalah secara mandiri atau melalui kolaborasi dengan teman sebaya. Anderson (2016) menyatakan bahwa pembelajaran aktif memberikan siswa peluang untuk lebih memahami dan mengaplikasikan konsep-konsep yang dipelajari karena keterlibatan mereka dalam kegiatan belajar yang lebih praktis dan langsung. Misalnya, dengan melibatkan siswa dalam diskusi kelompok, eksperimen, atau proyek, mereka lebih mampu melihat relevansi antara materi pelajaran dan kehidupan sehari-hari mereka, sehingga memperkuat motivasi belajar.

Lebih jauh, penelitian menunjukkan bahwa metode pembelajaran aktif meningkatkan retensi informasi pada siswa. Hal ini disebabkan oleh penggunaan strategi belajar yang lebih beragam, seperti refleksi terhadap apa yang telah dipelajari, berdiskusi dengan teman untuk saling menguji pemahaman, serta melakukan eksperimen atau simulasi untuk memperkuat konsep teoretis yang diajarkan di kelas. Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010) menegaskan bahwa strategi ini memungkinkan siswa untuk menginternalisasi pengetahuan dengan lebih efektif karena mereka tidak hanya belajar secara kognitif, tetapi juga secara praktis melalui pengalaman langsung. Dengan demikian, pembelajaran

aktif menjadi metode yang penting dalam membantu siswa mencapai pemahaman yang lebih mendalam dan terlibat secara lebih intens dalam proses belajar.

Selain itu, pembelajaran aktif memberikan dampak positif terhadap motivasi belajar siswa. Ketika siswa merasa bahwa pembelajaran yang mereka jalani relevan dengan kehidupan mereka, mereka lebih termotivasi untuk berpartisipasi dan berkontribusi dalam proses belajar. Metode ini juga membantu menumbuhkan rasa tanggung jawab terhadap pembelajaran mereka sendiri. Johnson dan Johnson (1999) menyatakan bahwa pembelajaran aktif tidak hanya mengajarkan siswa untuk memahami materi secara mendalam, tetapi juga meningkatkan keterampilan berpikir kritis, kolaborasi, dan pemecahan masalah. Ini sangat penting dalam era pendidikan modern, di mana keterampilan abad ke-21, seperti berpikir kritis dan kreatif, semakin diperlukan.

Metode pembelajaran aktif juga berfungsi untuk menciptakan suasana kelas yang lebih inklusif dan interaktif. Siswa yang sebelumnya mungkin merasa terisolasi atau kurang percaya diri dalam pembelajaran tradisional cenderung lebih terlibat ketika diberikan kesempatan untuk berkontribusi melalui diskusi kelompok atau proyek berbasis tim. Menurut Vygotsky (1978), pembelajaran sosial di mana siswa berkolaborasi dengan teman sebaya membantu mereka mengembangkan pemahaman yang lebih kaya melalui interaksi dan pertukaran ide. Pembelajaran aktif dengan demikian menjadi sarana yang efektif dalam membangun keterlibatan siswa secara emosional, sosial, dan intelektual.

Evaluasi terhadap penerapan metode ini juga menunjukkan peningkatan dalam keterlibatan emosional dan kognitif siswa. Ketika siswa diberikan otonomi lebih besar dalam proses belajar mereka, seperti dalam pembelajaran berbasis proyek atau simulasi, mereka lebih mungkin merasakan kepuasan pribadi dari hasil pembelajaran mereka. Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010)

menyatakan bahwa keterlibatan siswa dalam pembelajaran aktif membantu mereka untuk mengembangkan rasa pencapaian yang lebih besar, karena mereka secara langsung melihat hasil dari usaha dan kolaborasi yang telah mereka lakukan. Hal ini, pada gilirannya, meningkatkan kepercayaan diri dan motivasi intrinsik mereka dalam belajar.

Penerapan metode pembelajaran aktif, jika dilakukan dengan tepat, dapat memberikan dampak yang signifikan terhadap peningkatan hasil belajar siswa. Metode ini mendorong siswa untuk berperan lebih besar dalam proses pembelajaran mereka, memperkuat pemahaman melalui pengalaman langsung, meningkatkan retensi informasi, dan mendorong motivasi belajar yang lebih tinggi. Pendekatan ini juga relevan dengan kebutuhan pendidikan abad ke-21 yang menekankan pada pengembangan keterampilan berpikir kritis, kolaborasi, dan pemecahan masalah.

2. Evaluasi terhadap Pembelajaran Kolaboratif

Pembelajaran kolaboratif merupakan pendekatan pedagogis yang menekankan kerja sama antar siswa dalam kelompok untuk mencapai tujuan pembelajaran tertentu. Menurut Johnson dan Johnson (1999), pembelajaran kolaboratif memungkinkan siswa untuk saling berbagi pengetahuan, keterampilan, dan pengalaman, serta belajar dari satu sama lain dalam suasana yang mendukung. Interaksi sosial yang terbangun melalui pembelajaran kolaboratif tidak hanya membantu siswa dalam memahami konsep-konsep akademik, tetapi juga memperkuat keterampilan sosial mereka, seperti komunikasi, empati, dan kerja sama. Keterlibatan dalam kelompok memungkinkan siswa untuk saling membantu, berdiskusi, dan memecahkan masalah bersama, yang pada akhirnya memperdalam pemahaman mereka terhadap materi pelajaran.

Kelebihan pembelajaran kolaboratif terletak pada kemampuannya untuk meningkatkan keterlibatan siswa secara lebih mendalam, baik secara kognitif maupun emosional. Dalam lingkungan kolaboratif, siswa tidak hanya belajar untuk memahami

materi pelajaran secara mandiri, tetapi juga bekerja sama untuk menemukan solusi atas masalah yang dihadapi oleh kelompok mereka. Menurut Slavin (2011), metode ini memberikan peluang bagi siswa untuk terlibat dalam pemikiran tingkat tinggi, seperti analisis, sintesis, dan evaluasi, karena mereka harus mengintegrasikan berbagai perspektif dan pendapat dari anggota kelompok. Proses ini mendorong mereka untuk berpikir lebih kritis dan kreatif, yang pada akhirnya meningkatkan kualitas hasil belajar mereka. Selain itu, siswa dalam pembelajaran kolaboratif cenderung lebih termotivasi dan berkomitmen terhadap proses belajar karena mereka merasa bertanggung jawab atas keberhasilan kelompok, sebuah dinamika yang disebut "akuntabilitas individu dan kelompok" oleh Johnson dan Johnson (1999).

Pembelajaran kolaboratif juga berfungsi sebagai platform untuk mengembangkan keterampilan sosial siswa yang sangat dibutuhkan dalam kehidupan nyata. Siswa belajar berkomunikasi secara efektif, mendengarkan pendapat orang lain, dan bernegosiasi dalam kelompok untuk mencapai tujuan bersama. Hal ini sejalan dengan teori Vygotsky (1978) tentang pembelajaran sosial, yang menyatakan bahwa interaksi dengan orang lain memainkan peran penting dalam pengembangan kognitif. Dalam konteks ini, siswa tidak hanya mempelajari materi akademik, tetapi juga mengembangkan kemampuan untuk bekerja sama dan berinteraksi dalam situasi sosial yang kompleks. Keterampilan ini penting dalam dunia kerja yang menuntut kolaborasi dan kerja tim sebagai bagian integral dari keberhasilan.

Lebih lanjut, penelitian menunjukkan bahwa siswa yang berpartisipasi dalam pembelajaran kolaboratif memiliki tingkat motivasi yang lebih tinggi dibandingkan mereka yang belajar secara individual. Slavin (2011) mencatat bahwa kerja kelompok menciptakan lingkungan yang mendukung keterlibatan aktif siswa, karena mereka merasa bahwa kontribusi mereka berharga dan diperlukan untuk keberhasilan kelompok. Perasaan tanggung jawab terhadap kelompok ini menciptakan dorongan intrinsik yang kuat

untuk mencapai hasil terbaik, baik secara akademis maupun sosial. Selain itu, keberhasilan kelompok juga memberikan rasa pencapaian yang lebih besar bagi siswa, yang mendorong mereka untuk terus terlibat dan aktif dalam proses belajar.

Namun, meskipun pembelajaran kolaboratif memiliki banyak kelebihan, penerapannya memerlukan perencanaan yang matang dari guru. Menurut Cohen (1994), guru harus memastikan bahwa setiap anggota kelompok berkontribusi secara setara dan tidak ada siswa yang mendominasi atau tertinggal dalam proses. Hal ini memerlukan keterampilan manajemen kelas yang baik dan pengawasan yang terus menerus untuk memastikan bahwa pembelajaran berlangsung secara adil dan efektif. Guru juga harus memberikan instruksi yang jelas tentang peran dan tanggung jawab masing-masing siswa dalam kelompok, serta menyediakan kesempatan bagi mereka untuk merefleksikan proses belajar yang telah mereka lalui. Dengan pendekatan yang tepat, pembelajaran kolaboratif dapat menjadi metode yang sangat efektif untuk meningkatkan keterlibatan siswa dan kualitas hasil belajar.

3. Evaluasi terhadap Pembelajaran Berbasis Proyek

Metode pembelajaran berbasis proyek (project-based learning) adalah salah satu pendekatan pedagogis yang telah terbukti efektif dalam meningkatkan keterlibatan siswa, terutama karena memberi mereka kesempatan untuk bekerja pada proyek yang relevan dengan masalah nyata. Bell (2010) menjelaskan bahwa pembelajaran berbasis proyek memungkinkan siswa untuk terlibat dalam kegiatan belajar yang menuntut tanggung jawab penuh, mulai dari perencanaan hingga pelaksanaan dan evaluasi proyek. Pendekatan ini tidak hanya mengubah peran siswa dari penerima informasi pasif menjadi pembelajar aktif, tetapi juga memberi mereka kendali atas proses belajar mereka sendiri. Dengan demikian, siswa lebih termotivasi dan memiliki minat yang lebih besar terhadap materi yang mereka pelajari, karena mereka melihat

langsung relevansi antara proyek yang dikerjakan dengan dunia nyata.

Proyek yang diintegrasikan ke dalam pembelajaran ini biasanya dirancang untuk melibatkan siswa dalam pemecahan masalah kompleks yang memerlukan keterampilan berpikir kritis, kreativitas, dan kolaborasi. Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010) menekankan bahwa metode ini memberikan peluang bagi siswa untuk berkolaborasi dengan teman-teman mereka, sekaligus mengembangkan kemampuan untuk bekerja secara mandiri. Kolaborasi antar siswa dalam proyek memberikan kesempatan untuk belajar dari satu sama lain, serta memecahkan masalah bersama, yang memperkuat pemahaman konsep-konsep yang sedang dipelajari. Ini sesuai dengan teori belajar sosial dari Vygotsky (1978) yang menekankan bahwa pembelajaran terjadi dalam konteks sosial dan interaksi.

Selain itu, pembelajaran berbasis proyek memberikan kesempatan kepada siswa untuk mengembangkan berbagai keterampilan yang relevan di abad ke-21, seperti literasi digital, kemampuan berkolaborasi secara virtual, dan keterampilan manajemen proyek. Dengan integrasi teknologi, siswa dapat mengakses sumber informasi yang lebih luas, bekerja sama secara daring dengan siswa dari lokasi yang berbeda, dan memanfaatkan perangkat teknologi untuk mempresentasikan hasil proyek mereka. Teknologi tidak hanya berfungsi sebagai alat pendukung dalam proses belajar, tetapi juga sebagai katalisator yang memperluas jangkauan pembelajaran dan memungkinkan siswa untuk mengakses informasi yang lebih banyak serta berinteraksi dengan berbagai sumber daya yang mungkin tidak tersedia di lingkungan fisik mereka (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Pembelajaran berbasis proyek juga mendukung pengembangan keterampilan metakognitif siswa, karena mereka diharuskan untuk melakukan perencanaan, mengatur waktu, dan mengevaluasi kemajuan proyek mereka sendiri. Kemandirian

dalam mengelola proses belajar ini mendorong siswa untuk lebih bertanggung jawab terhadap hasil belajar mereka. Menurut Thomas (2000), siswa yang terlibat dalam pembelajaran berbasis proyek cenderung memiliki keterampilan organisasi dan pemecahan masalah yang lebih baik, karena mereka harus merencanakan langkah-langkah proyek, mengatasi hambatan, dan menemukan solusi yang efektif untuk mencapai tujuan yang telah ditetapkan.

Pembelajaran berbasis proyek juga mendukung pengembangan keterampilan metakognitif siswa, karena mereka diharuskan untuk merencanakan, mengatur waktu, dan mengevaluasi kemajuan proyek mereka sendiri. Kemandirian dalam mengelola proses belajar ini mendorong siswa untuk lebih bertanggung jawab terhadap hasil belajar mereka. Menurut Thomas (2000), siswa yang terlibat dalam pembelajaran berbasis proyek cenderung memiliki keterampilan organisasi dan pemecahan masalah yang lebih baik, karena mereka harus merencanakan langkah-langkah proyek, mengatasi hambatan, dan menemukan solusi yang efektif untuk mencapai tujuan yang telah ditetapkan.

Dengan demikian, integrasi metode pembelajaran berbasis proyek dalam kurikulum, terutama dengan dukungan teknologi, merupakan strategi yang sangat efektif dalam meningkatkan keterlibatan dan motivasi siswa. Pendekatan ini memberi siswa kebebasan untuk mengeksplorasi, berpikir kritis, dan bekerja secara kolaboratif, yang merupakan keterampilan penting di abad ke-21.

4. Evaluasi terhadap Strategi Pembelajaran Tematik dan Kontekstual

Strategi pembelajaran tematik dan kontekstual telah menunjukkan efektivitas yang signifikan dalam meningkatkan keterlibatan siswa, terutama di tingkat sekolah dasar. Pembelajaran tematik berfokus pada integrasi berbagai mata pelajaran ke dalam satu tema yang relevan dengan kehidupan siswa, sehingga memungkinkan mereka melihat keterkaitan antara berbagai konsep yang diajarkan. Menurut Rusman (2017), metode ini tidak hanya

membantu siswa memahami materi dengan lebih baik, tetapi juga meningkatkan motivasi belajar mereka karena materi yang diajarkan terkait langsung dengan pengalaman pribadi dan dunia nyata. Sebagai contoh, ketika tema pembelajaran adalah lingkungan, siswa tidak hanya mempelajari ilmu pengetahuan alam yang berkaitan dengan ekosistem, tetapi juga menggunakan keterampilan matematika untuk menghitung populasi hewan serta keterampilan bahasa untuk mendeskripsikan kondisi lingkungan di sekitar mereka.

Pendekatan ini juga memungkinkan guru untuk mengajarkan materi secara lebih holistik, di mana setiap konsep atau mata pelajaran tidak diajarkan secara terpisah, melainkan dalam konteks yang menyatu. Hal ini sejalan dengan teori konstruktivisme yang menekankan bahwa siswa belajar lebih efektif ketika mereka mampu menghubungkan pengetahuan baru dengan pengalaman yang sudah mereka miliki (Piaget, 1977). Pembelajaran tematik memungkinkan siswa untuk lebih mudah memahami konsep yang diajarkan karena mereka dapat melihat bagaimana berbagai disiplin ilmu saling terkait dan relevan dengan kehidupan sehari-hari. Dengan demikian, siswa tidak hanya menerima informasi secara pasif, tetapi juga terlibat aktif dalam proses pembelajaran yang lebih dinamis dan bermakna.

Selain itu, strategi pembelajaran tematik mendukung pengembangan keterampilan berpikir kritis dan pemecahan masalah pada siswa. Dalam pembelajaran berbasis tema, siswa sering kali dihadapkan pada situasi di mana mereka harus menganalisis dan menghubungkan berbagai informasi dari berbagai disiplin ilmu untuk memecahkan masalah. Pendekatan ini memberikan siswa kesempatan untuk berpikir lebih luas dan mendalam tentang materi yang diajarkan, sehingga mereka dapat mengaplikasikan pengetahuan tersebut dalam situasi dunia nyata. Hal ini sejalan dengan pandangan Bruner (1960) yang menekankan bahwa pembelajaran yang bermakna terjadi ketika siswa dapat

mengorganisasi pengetahuan mereka dengan cara yang relevan dengan kehidupan mereka.

Strategi pembelajaran kontekstual juga efektif dalam meningkatkan keterlibatan siswa, terutama karena metode ini menekankan relevansi antara konten akademik dengan situasi dunia nyata. Menurut Johnson (2002), pembelajaran kontekstual memberikan siswa kesempatan untuk belajar dalam lingkungan yang mencerminkan kondisi nyata yang akan mereka hadapi di luar kelas. Misalnya, saat mempelajari konsep cuaca, siswa dapat diajak keluar kelas untuk mengamati langsung kondisi cuaca dan fenomena alam lainnya. Aktivitas ini tidak hanya membantu siswa memahami materi dengan lebih baik, tetapi juga menjadikan pembelajaran lebih menarik dan relevan.

Pendekatan kontekstual juga memungkinkan siswa untuk belajar secara lebih mandiri dan kolaboratif. Berns dan Erickson (2001) mencatat bahwa siswa yang belajar dalam konteks dunia nyata cenderung lebih terlibat dalam proses pembelajaran karena mereka dapat melihat secara langsung bagaimana pengetahuan yang mereka pelajari dapat diterapkan dalam kehidupan sehari-hari. Hal ini juga mendukung pengembangan keterampilan sosial, seperti kerja sama dan komunikasi, karena banyak aktivitas pembelajaran kontekstual melibatkan kolaborasi kelompok dan interaksi dengan lingkungan sekitar.

Pembelajaran kontekstual adalah pendekatan yang mengaitkan materi pelajaran dengan situasi dunia nyata, sehingga membantu siswa memahami relevansi langsung dari apa yang mereka pelajari. Johnson (2002) menjelaskan bahwa ketika siswa dapat melihat manfaat praktis dari pengetahuan yang mereka dapatkan, motivasi dan keterlibatan mereka dalam proses pembelajaran meningkat. Dalam metode ini, materi pelajaran tidak hanya disampaikan secara teoretis, tetapi juga dihubungkan dengan pengalaman hidup nyata yang dekat dengan siswa. Misalnya, seorang guru yang mengajarkan konsep ekosistem dapat membawa

siswa ke lingkungan sekitar sekolah untuk mengamati interaksi antara berbagai makhluk hidup, atau mengajak mereka terlibat dalam proyek penanaman pohon untuk meningkatkan pemahaman mereka tentang pentingnya pelestarian lingkungan.

Pendekatan ini tidak hanya membantu siswa untuk memahami konsep-konsep abstrak, tetapi juga melatih mereka untuk menerapkan pengetahuan tersebut dalam kehidupan sehari-hari. Dengan melibatkan lingkungan sekitar sebagai sumber belajar, siswa diajak untuk lebih aktif dalam mengeksplorasi dunia di sekitar mereka dan melihat hubungan antara teori yang dipelajari dengan praktik nyata. Berns dan Erickson (2001) menegaskan bahwa pembelajaran kontekstual memberikan siswa kesempatan untuk mengembangkan keterampilan berpikir kritis dan pemecahan masalah karena mereka sering kali dihadapkan pada situasi yang memerlukan analisis dan penerapan konsep secara langsung. Misalnya, dalam proyek terkait lingkungan, siswa dapat diminta untuk mengidentifikasi masalah polusi di lingkungan mereka dan merancang solusi yang praktis untuk mengatasinya, dengan demikian memperdalam pemahaman mereka terhadap materi yang diajarkan.

Keberhasilan pembelajaran kontekstual terletak pada kemampuannya untuk melibatkan siswa secara aktif dan kolaboratif. Pembelajaran ini sering melibatkan kerja sama dalam kelompok, di mana siswa diajak untuk berdiskusi, bertukar ide, dan berkolaborasi dalam menyelesaikan tugas atau proyek. Kolaborasi ini tidak hanya memperkaya pengalaman belajar siswa, tetapi juga mengembangkan keterampilan sosial yang penting, seperti komunikasi, empati, dan kemampuan bekerja dalam tim. Menurut Vygotsky (1978), interaksi sosial yang terjadi selama proses belajar dapat membantu siswa memahami konsep dengan lebih baik karena mereka belajar dari sudut pandang orang lain dan mengembangkan keterampilan sosial melalui kerja sama.

Selain itu, pembelajaran kontekstual memberikan ruang bagi guru untuk menyesuaikan materi pelajaran dengan kebutuhan dan minat siswa. Hal ini sangat relevan dalam konteks Kurikulum Merdeka, di mana fleksibilitas dalam pembelajaran menjadi fokus utama. Prihadi (2020) menjelaskan bahwa guru dapat memanfaatkan pendekatan kontekstual untuk menghubungkan materi pelajaran dengan konteks lokal, sehingga membuat pembelajaran lebih relevan dan menarik bagi siswa. Misalnya, di daerah pedesaan, guru dapat mengintegrasikan praktik pertanian lokal ke dalam pelajaran sains atau matematika, sehingga siswa dapat melihat secara langsung bagaimana teori yang mereka pelajari di kelas dapat diterapkan dalam kehidupan sehari-hari.

Pada akhirnya, pembelajaran kontekstual tidak hanya meningkatkan keterlibatan siswa dalam proses belajar, tetapi juga mempersiapkan mereka untuk menghadapi tantangan di dunia nyata dengan keterampilan praktis yang mereka kembangkan selama pembelajaran. Strategi ini tidak hanya relevan di tingkat sekolah dasar, tetapi juga dapat diterapkan di berbagai jenjang pendidikan sebagai cara untuk membuat pembelajaran lebih bermakna dan aplikatif.

Dengan demikian secara keseluruhan, metode pembelajaran aktif, kolaboratif, berbasis proyek, serta strategi pembelajaran tematik dan kontekstual semuanya terbukti efektif dalam meningkatkan keterlibatan siswa. Meskipun masing-masing metode memiliki pendekatan yang berbeda, tujuan utamanya adalah menciptakan lingkungan belajar yang lebih interaktif, relevan, dan bermakna, yang pada akhirnya meningkatkan motivasi dan hasil belajar siswa.

E. Ringkasan

Metode pembelajaran aktif, kolaboratif, berbasis proyek, serta strategi tematik dan kontekstual telah terbukti efektif dalam meningkatkan keterlibatan siswa di berbagai jenjang pendidikan, terutama di sekolah dasar. Pembelajaran aktif mendorong siswa

untuk menjadi subjek utama dalam proses belajar, memungkinkan mereka untuk menghubungkan konsep-konsep dengan pengalaman nyata, yang memperdalam pemahaman mereka. Dengan metode ini, siswa dilibatkan dalam diskusi, refleksi, dan eksplorasi yang memfasilitasi peningkatan kemampuan berpikir kritis. Anderson (2016) mencatat bahwa pembelajaran aktif memperkuat keterlibatan siswa, sementara Prince (2004) menunjukkan bahwa metode ini mendorong retensi informasi yang lebih baik melalui aktivitas langsung.

Pembelajaran kolaboratif dan berbasis proyek juga memperkaya pengalaman belajar siswa dengan menekankan pentingnya kerja sama dan tanggung jawab. Menurut Johnson dan Johnson (1999), interaksi sosial dalam pembelajaran kolaboratif membantu siswa tidak hanya memahami konsep akademik tetapi juga mengembangkan keterampilan sosial seperti komunikasi dan empati. Di sisi lain, pembelajaran berbasis proyek, sebagaimana dicatat oleh Bell (2010), mendorong siswa untuk bertanggung jawab atas proses belajar mereka sendiri, memecahkan masalah nyata, dan berkolaborasi dalam kelompok. Integrasi teknologi dalam pembelajaran berbasis proyek juga meningkatkan keterlibatan dan kreativitas siswa, memperluas akses informasi dan kolaborasi virtual (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Strategi pembelajaran tematik dan kontekstual memungkinkan siswa melihat keterkaitan antar-materi pelajaran dalam satu tema yang relevan dengan kehidupan mereka sehari-hari. Rusman (2017) menegaskan bahwa pendekatan tematik meningkatkan minat belajar siswa karena mereka dapat menghubungkan pelajaran dengan pengalaman pribadi. Sementara itu, pembelajaran kontekstual memungkinkan siswa menerapkan pengetahuan dalam situasi nyata, yang meningkatkan keterlibatan dan pemahaman mereka. Johnson (2002) mencatat bahwa pembelajaran kontekstual relevan dengan situasi dunia nyata, dan dengan demikian, memotivasi siswa untuk belajar lebih giat karena

mereka dapat melihat manfaat praktis dari pengetahuan yang diperoleh.

Daftar Pustaka

Anderson, R. E. (2016). *Teaching with Technology: Fostering Collaborative Learning Through Use of Interactive Whiteboards*. Technology, Pedagogy and Education, 25(2), 213-227.

Bell, S. (2010). *Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future*. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83(2), 39-43.

Berns, R. G., & Erickson, P. M. (2001). *Contextual Teaching and Learning: Preparing Students for the New Economy*. The Highlight Zone: Research @ Work, 5(1), 1-8.

Cohen, E. G. (1994). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. Teachers College Press.

Darling-Hammond, L. (2008). *Powerful Learning: What We Know About Teaching for Understanding*. San Francisco: Jossey-Bass.

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

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). *Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect*. Journal of Research on Technology in Education, 42(3), 255-284.

Gillies, R. M. (2007). *Cooperative Learning: Integrating Theory and Practice*. SAGE.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Allyn & Bacon.

Johnson, E. B. (2002). *Contextual Teaching and Learning: What It Is and Why It's Here to Stay*. Corwin Press.

Piaget, J. (1977). *The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structures*. New York: Viking Press.

Prihadi, T. (2020). *Tantangan dan Peluang Implementasi Kurikulum Merdeka di Sekolah Dasar*. Jurnal Pendidikan Dasar, 12(1), 15-29.

Prince, M. (2004). *Does Active Learning Work? A Review of the Research*. Journal of Engineering Education, 93(3), 223-231.

Rusman. (2017). *Model-Model Pembelajaran: Mengembangkan Profesionalisme Guru*. Jakarta: Raja Grafindo Persada.

Slavin, R. E. (2011). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Allyn & Bacon.

Smith, P. L., & Smith, T. J. (2010). *Instructional Design: A Roadmap for the Changing Workplace*. Hoboken: John Wiley & Sons.

Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. The Autodesk Foundation.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

BAB VI

MANAJEMEN KELAS DI SEKOLAH DASAR

A. Prinsip-prinsip Manajemen Kelas yang Efektif

Manajemen kelas merupakan salah satu komponen kunci dalam proses pembelajaran yang efektif. Hal ini mencakup pengelolaan lingkungan fisik, sosial, dan psikologis di dalam kelas dengan tujuan menciptakan kondisi yang mendukung proses belajar-mengajar. Menurut Emmer dan Sabornie (2015), manajemen kelas yang baik melibatkan perencanaan yang matang, pengaturan rutinitas yang konsisten, serta pengendalian tingkah laku siswa. Prinsip-prinsip dasar dari manajemen kelas mencakup pengelolaan ruang fisik dan waktu, pengaturan ruang, pengendalian perilaku, serta interaksi yang efektif antara guru dan siswa. Prinsip-prinsip ini saling berkaitan dan bertujuan untuk menciptakan suasana kelas yang tertib, kondusif, dan inklusif, sehingga setiap siswa dapat berpartisipasi secara maksimal dalam proses pembelajaran.

1. Pengelolaan Ruang Fisik

Pengelolaan ruang fisik dalam kelas merupakan salah satu elemen penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang efektif dan kondusif. Pengaturan ruang tidak hanya sekadar estetika atau keteraturan, tetapi lebih jauh memengaruhi bagaimana interaksi antara siswa dan guru berlangsung, serta bagaimana proses pembelajaran dapat berjalan secara optimal. Dalam konteks ini, penataan ruang fisik di kelas harus mendukung berbagai kebutuhan belajar, mulai dari kegiatan individu, kelompok, hingga diskusi kelas. Hal ini sejalan dengan pendapat Goh dan Fraser (2000) yang menegaskan bahwa pengaturan ruang yang baik dapat meningkatkan keterlibatan siswa, serta menciptakan suasana kelas yang aman, nyaman, dan kondusif untuk pembelajaran. Oleh karena itu, guru perlu memahami prinsip-prinsip pengelolaan

ruang fisik yang efektif agar dapat memaksimalkan potensi pembelajaran di dalam kelas.

Susunan meja dan kursi dalam kelas dapat memengaruhi sejauh mana interaksi dan keterlibatan siswa terfasilitasi. Misalnya, penataan meja secara berkelompok memungkinkan interaksi lebih intensif antar siswa, meningkatkan kesempatan kolaborasi, serta memfasilitasi pembelajaran kooperatif. Penelitian oleh Harvey dan Kenyon (2013) menunjukkan bahwa penataan ruang fisik yang mendukung kolaborasi dapat meningkatkan keterlibatan siswa dan memperbaiki hasil belajar, karena siswa merasa lebih bebas untuk berbagi ide dan bekerja sama dalam tugas-tugas kelompok. Sebaliknya, penataan meja secara tradisional, di mana meja dan kursi disusun menghadap ke depan kelas, lebih sesuai untuk pembelajaran dengan metode ceramah atau instruksi langsung dari guru. Namun, pendekatan ini cenderung mengurangi interaksi antar siswa dan membatasi partisipasi aktif siswa dalam proses pembelajaran.

Selain itu, fleksibilitas dalam penataan ruang juga menjadi faktor penting. Guru harus mampu menyesuaikan susunan ruang sesuai dengan kebutuhan kegiatan pembelajaran yang berlangsung. Kegiatan individu mungkin memerlukan suasana yang lebih tenang dan terfokus, sehingga meja-meja bisa diatur secara terpisah. Sedangkan untuk diskusi kelompok, pengaturan meja yang memfasilitasi percakapan antar siswa akan lebih ideal. Menurut Bechtel dan Churchman (2002), fleksibilitas dalam penataan ruang memungkinkan guru untuk merespons berbagai kebutuhan pedagogis, serta membantu siswa dalam menyesuaikan diri dengan berbagai gaya dan metode pembelajaran yang berbeda. Dengan fleksibilitas ini, ruang kelas dapat berfungsi sebagai lingkungan belajar yang dinamis, di mana siswa merasa nyaman untuk berinteraksi, bereksplorasi, dan belajar sesuai dengan kebutuhan mereka.

Lebih lanjut, pengelolaan ruang fisik harus bersifat inklusif dan mempertimbangkan kebutuhan semua siswa, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus. Hal ini penting untuk menciptakan lingkungan yang adil dan setara, di mana setiap siswa memiliki akses yang sama terhadap fasilitas dan kesempatan belajar. Penelitian oleh Black-Hawkins, Florian, dan Rouse (2007) menunjukkan bahwa lingkungan belajar yang inklusif, termasuk pengelolaan ruang yang memperhatikan aksesibilitas, dapat meningkatkan partisipasi siswa dengan kebutuhan khusus dan mengurangi hambatan dalam proses pembelajaran. Oleh karena itu, guru perlu memperhatikan elemen-elemen fisik seperti jarak antara meja, lebar gang, dan akses ke alat bantu belajar yang relevan bagi semua siswa, terutama mereka yang mungkin memerlukan penyesuaian khusus.

Di era digital saat ini, teknologi juga memainkan peran penting dalam pengelolaan ruang fisik kelas. Integrasi teknologi ke dalam ruang kelas, seperti penggunaan proyektor, papan tulis interaktif, atau komputer, memerlukan penataan ruang yang memungkinkan siswa untuk berinteraksi dengan teknologi tersebut secara optimal. Menurut Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010), teknologi dalam kelas tidak hanya berfungsi sebagai alat bantu mengajar, tetapi juga menjadi bagian integral dari proses pembelajaran, yang memerlukan penataan ruang yang responsif terhadap kebutuhan teknologis. Guru harus memastikan bahwa ruang kelas tidak hanya mendukung interaksi fisik antara siswa dan guru, tetapi juga antara siswa dan teknologi, yang pada akhirnya dapat memperkaya pengalaman belajar.

Evaluasi berkala terhadap pengelolaan ruang fisik juga merupakan prinsip penting dalam manajemen kelas. Guru harus secara aktif mengevaluasi efektivitas penataan ruang dalam mendukung pembelajaran. Proses ini melibatkan observasi terhadap keterlibatan siswa, kelancaran interaksi, serta kenyamanan fisik di dalam kelas. Hasil evaluasi ini dapat digunakan untuk melakukan penyesuaian lebih lanjut agar ruang kelas selalu

relevan dengan kebutuhan pembelajaran yang dinamis. Fisher (2005) menyarankan agar guru tidak hanya fokus pada satu model penataan ruang, tetapi secara aktif mengeksplorasi dan mencoba berbagai konfigurasi ruang untuk menemukan yang paling efektif dalam situasi yang berbeda.

Pengelolaan ruang fisik di kelas adalah salah satu aspek penting dari manajemen kelas yang efektif. Penataan ruang yang mendukung interaksi siswa, memberikan fleksibilitas dalam pengaturan, memperhatikan inklusivitas, dan memanfaatkan teknologi semuanya berkontribusi pada terciptanya lingkungan belajar yang kondusif. Dengan memahami dan menerapkan prinsip-prinsip ini, guru dapat membantu siswa untuk lebih terlibat, merasa nyaman, dan berpartisipasi secara optimal dalam proses pembelajaran.

2. Pengelolaan Waktu

Pengelolaan waktu merupakan salah satu prinsip dasar yang sangat penting dalam manajemen kelas. Waktu yang dihabiskan dalam kegiatan pembelajaran harus digunakan secara efisien dan efektif agar tujuan pembelajaran dapat tercapai dengan optimal. Menurut Wong dan Wong (2014), salah satu indikator keberhasilan manajemen kelas adalah kemampuan guru untuk menjaga ketepatan waktu dalam memulai dan mengakhiri pelajaran, serta meminimalkan waktu yang terbuang akibat aktivitas yang tidak terencana atau gangguan. Hal ini menunjukkan bahwa waktu merupakan sumber daya yang berharga di dalam kelas, dan pengelolaannya memerlukan keterampilan khusus dari guru.

Salah satu aspek penting dalam pengelolaan waktu di kelas adalah efisiensi. Guru harus mampu memanfaatkan waktu yang terbatas untuk menyampaikan materi pembelajaran secara komprehensif tanpa kehilangan esensi dari materi tersebut. Oleh karena itu, guru yang efektif cenderung memulai dan mengakhiri pelajaran tepat waktu serta memiliki transisi yang mulus antar aktivitas untuk menghindari waktu yang terbuang. Sebagai contoh,

menurut Clements dan Sarama (2014), guru yang merencanakan pelajaran dengan baik dan memiliki strategi yang jelas untuk menangani transisi antara satu aktivitas ke aktivitas lainnya dapat memaksimalkan penggunaan waktu dan menjaga siswa tetap fokus pada pembelajaran. Pengelolaan waktu yang baik juga memungkinkan guru untuk menyediakan waktu yang cukup bagi siswa untuk mengeksplorasi konsep secara mendalam, bertanya, dan berdiskusi, tanpa terburu-buru dalam menyelesaikan tugas.

Selain efisiensi, penting bagi guru untuk membuat jadwal pelajaran yang fleksibel namun tetap terstruktur. Fleksibilitas dalam pengelolaan waktu memungkinkan guru untuk menyesuaikan ritme pembelajaran dengan kebutuhan siswa. Misalnya, dalam situasi di mana siswa memerlukan waktu tambahan untuk memahami suatu konsep, guru yang memiliki jadwal yang fleksibel dapat menyesuaikan pelajaran tanpa mengorbankan kualitas pembelajaran. Fischer dan Neubert (2017) menekankan pentingnya pengelolaan waktu yang fleksibel ini untuk memastikan bahwa siswa memiliki kesempatan yang cukup untuk bertanya dan berdiskusi, yang pada gilirannya memperkuat pemahaman mereka terhadap materi yang diajarkan.

Namun demikian, fleksibilitas ini harus tetap berada dalam kerangka yang terstruktur. Struktur yang jelas membantu siswa mengetahui apa yang diharapkan dari mereka dalam setiap tahap pembelajaran dan bagaimana mereka harus mengatur waktu mereka. Struktur yang baik juga membantu guru dalam mengelola waktu secara lebih efisien, terutama ketika menghadapi kelas yang heterogen di mana kemampuan siswa dalam memahami materi bisa bervariasi. Sebagai contoh, menurut Carroll (1963) dalam *Model of School Learning*, salah satu faktor yang memengaruhi keberhasilan belajar adalah pengaturan waktu yang memadai untuk tugas-tugas akademik dan waktu yang dibutuhkan siswa untuk menyelesaikan tugas tersebut.

Pengelolaan waktu yang baik juga melibatkan kemampuan guru untuk mengantisipasi dan meminimalkan gangguan yang dapat menghambat proses pembelajaran. Setiap kelas pasti mengalami potensi gangguan, baik dari sisi internal, seperti siswa yang tidak fokus, maupun eksternal, seperti masalah teknis atau gangguan lingkungan. Guru yang efektif tidak hanya mampu mengelola waktu yang tersedia, tetapi juga harus sigap dalam mengatasi gangguan tersebut sehingga pembelajaran dapat tetap berlangsung dengan lancar. Menurut Doyle (2006), gangguan kecil yang terjadi di kelas, seperti transisi yang lambat atau siswa yang tidak disiplin, dapat mengakibatkan hilangnya waktu yang signifikan dan menurunkan efektivitas pembelajaran. Oleh karena itu, penting bagi guru untuk memiliki strategi proaktif dalam menangani gangguan tersebut, seperti menetapkan aturan kelas yang jelas atau menggunakan teknologi dengan bijak untuk mengurangi potensi masalah teknis.

Selain pengelolaan waktu untuk kegiatan rutin, guru juga harus mampu mengelola waktu untuk kegiatan pembelajaran yang lebih kompleks, seperti proyek, diskusi kelompok, atau eksperimen. Aktivitas-aktivitas ini memerlukan perencanaan waktu yang lebih matang, karena sering kali melibatkan beberapa tahap yang saling berkaitan dan membutuhkan alokasi waktu yang lebih fleksibel. Menurut Bell (2010), dalam pembelajaran berbasis proyek, guru perlu mengatur waktu dengan cermat agar setiap tahapan proyek, mulai dari perencanaan hingga presentasi hasil, dapat dilakukan secara efektif tanpa terburu-buru. Pengaturan waktu yang baik untuk pembelajaran berbasis proyek juga memungkinkan siswa untuk berpikir lebih kritis dan kreatif dalam menyelesaikan masalah yang dihadapi.

Salah satu komponen penting dalam pengelolaan waktu adalah evaluasi berkala terhadap penggunaan waktu selama proses pembelajaran berlangsung. Guru perlu melakukan refleksi terhadap efektivitas penggunaan waktu di setiap sesi pembelajaran dan melakukan penyesuaian jika diperlukan. Stigler dan Hiebert (1999)

dalam penelitian mereka menunjukkan bahwa guru yang secara konsisten mengevaluasi dan menyesuaikan strategi pengelolaan waktu mereka cenderung lebih berhasil dalam meningkatkan hasil belajar siswa. Refleksi ini memungkinkan guru untuk memahami tantangan yang dihadapi dalam pengelolaan waktu, seperti apakah ada terlalu banyak waktu yang dihabiskan pada satu bagian pelajaran atau apakah siswa membutuhkan lebih banyak waktu untuk tugas-tugas tertentu.

Pengelolaan waktu yang efisien, fleksibel, dan terstruktur merupakan prinsip penting dalam manajemen kelas yang efektif. Guru yang mampu mengelola waktu dengan baik tidak hanya memastikan bahwa materi pelajaran dapat disampaikan secara komprehensif, tetapi juga menciptakan lingkungan belajar yang lebih kondusif bagi siswa. Fleksibilitas dalam pengelolaan waktu memungkinkan guru untuk menyesuaikan ritme pembelajaran dengan kebutuhan siswa, sementara kemampuan untuk mengantisipasi dan mengurangi gangguan membantu menjaga alur pembelajaran tetap lancar. Dengan evaluasi dan refleksi yang terus-menerus, guru dapat terus meningkatkan efektivitas manajemen waktu mereka untuk mendukung keberhasilan pembelajaran di kelas.

3. Pengendalian Perilaku

Pengendalian perilaku siswa adalah salah satu prinsip dasar dalam manajemen kelas yang bertujuan menciptakan lingkungan belajar yang efektif dan kondusif. Menurut Marzano (2003), salah satu faktor utama yang mempengaruhi keberhasilan manajemen kelas adalah penerapan aturan dan regulasi yang jelas dan konsisten. Guru yang sukses dalam manajemen perilaku biasanya memiliki strategi yang terencana, termasuk penggunaan penghargaan dan konsekuensi untuk mendorong perilaku positif dan mengurangi perilaku negatif. Aturan yang jelas dan konsisten tidak hanya membantu menciptakan keteraturan di kelas, tetapi

juga membantu siswa memahami ekspektasi dan batasan yang berlaku dalam lingkungan belajar.

Salah satu strategi yang efektif dalam pengendalian perilaku siswa adalah penggunaan *positive reinforcement* atau penguatan positif. Penguatan positif adalah tindakan memberikan penghargaan atau pujian kepada siswa yang menunjukkan perilaku yang diinginkan, dengan tujuan agar perilaku tersebut diulang di masa mendatang. Skinner (1953), dalam teori *operant conditioning*, menjelaskan bahwa perilaku yang diikuti dengan penguatan positif cenderung lebih sering terjadi. Dalam konteks kelas, penghargaan dapat berupa pujian verbal, penghargaan tertulis, atau bahkan pemberian hak istimewa kepada siswa yang berperilaku baik. Penggunaan penguatan positif tidak hanya meningkatkan motivasi siswa untuk bersikap baik, tetapi juga membantu menciptakan suasana belajar yang lebih suportif dan kolaboratif. Misalnya, memberikan pujian kepada siswa yang aktif berpartisipasi dalam diskusi kelompok dapat mendorong siswa lain untuk lebih berkontribusi dalam kegiatan belajar.

Penguatan positif ini juga perlu diterapkan secara konsisten agar siswa memahami bahwa perilaku yang baik akan selalu mendapatkan apresiasi. Menurut Woolfolk (2016), ketika siswa merasa bahwa guru menghargai usaha dan perilaku mereka, motivasi intrinsik mereka untuk terus berperilaku positif akan meningkat. Namun, penting bagi guru untuk memastikan bahwa penghargaan yang diberikan tidak berlebihan atau terlalu sering, karena hal ini dapat mengurangi efektivitasnya. Penguatan positif yang terukur dan relevan dengan perilaku yang diharapkan akan lebih berdampak dalam mendorong perubahan perilaku jangka panjang pada siswa.

Selain penggunaan penguatan positif, penegakan aturan yang konsisten juga merupakan elemen penting dalam manajemen perilaku siswa. Aturan yang konsisten membantu siswa memahami batasan dan konsekuensi dari setiap tindakan yang mereka lakukan.

Marzano (2003) menekankan bahwa guru yang konsisten dalam menerapkan aturan cenderung memiliki kelas yang lebih teratur, karena siswa tahu apa yang diharapkan dari mereka. Ketika siswa mengetahui bahwa perilaku yang tidak sesuai akan mendapatkan konsekuensi yang tegas, mereka akan cenderung lebih disiplin dalam mengikuti aturan kelas. Hal ini tidak hanya membantu menjaga keteraturan dalam proses pembelajaran, tetapi juga membantu membangun lingkungan kelas yang aman dan nyaman bagi semua siswa.

Namun, penerapan konsekuensi juga perlu dilakukan dengan bijak. Menurut Kounin (1970), guru harus mampu menerapkan konsekuensi tanpa menciptakan ketegangan atau kekakuan dalam hubungan dengan siswa. Pendekatan yang terlalu otoriter dapat menyebabkan siswa merasa terintimidasi, yang akhirnya akan berdampak negatif pada motivasi dan keterlibatan mereka dalam belajar. Sebaliknya, guru yang mampu menegakkan aturan dengan tegas namun adil akan lebih berhasil dalam mengendalikan perilaku siswa. Dalam hal ini, penting bagi guru untuk menjelaskan alasan di balik setiap aturan dan konsekuensi yang diterapkan, sehingga siswa memahami bahwa aturan tersebut ada untuk kebaikan mereka dan lingkungan belajar secara keseluruhan.

Selain itu, strategi proaktif dalam manajemen perilaku juga diperlukan untuk mencegah gangguan sebelum terjadi. Menurut Emmer dan Evertson (2016), pendekatan proaktif melibatkan tindakan pencegahan seperti pengawasan yang efektif, komunikasi yang jelas mengenai harapan perilaku, dan perancangan aktivitas belajar yang menarik. Guru yang proaktif biasanya memiliki kemampuan untuk membaca situasi di kelas dan mengantisipasi potensi gangguan sebelum hal tersebut berkembang menjadi masalah yang lebih besar. Contohnya, dengan memberikan instruksi yang jelas dan rinci sebelum memulai aktivitas belajar, guru dapat mengurangi kebingungan siswa yang sering menjadi sumber gangguan.

Pendekatan proaktif juga melibatkan pembinaan hubungan positif antara guru dan siswa. Hubungan yang baik antara guru dan siswa akan menciptakan iklim kelas yang lebih kondusif, di mana siswa merasa didukung dan dihargai. Marzano (2003) mencatat bahwa siswa yang merasa terhubung secara emosional dengan gurunya cenderung menunjukkan perilaku yang lebih positif dan lebih jarang terlibat dalam tindakan indisipliner. Oleh karena itu, penting bagi guru untuk membangun kepercayaan dan komunikasi yang baik dengan siswa, sehingga siswa lebih termotivasi untuk mematuhi aturan yang telah ditetapkan.

Dalam mengelola perilaku siswa, guru juga harus siap menghadapi situasi konflik yang mungkin muncul. Konflik antar siswa, atau bahkan antara siswa dan guru, dapat terjadi di dalam kelas, dan cara guru menangani konflik ini akan berdampak besar pada lingkungan kelas. Menurut Johnson dan Johnson (2005), pendekatan *restorative practices* dapat menjadi solusi yang efektif dalam menyelesaikan konflik. Pendekatan ini berfokus pada pemulihan hubungan setelah konflik terjadi, dengan melibatkan dialog terbuka antara pihak-pihak yang terlibat. Dalam konteks ini, siswa diajak untuk memahami dampak dari perilaku mereka dan bertanggung jawab untuk memperbaiki hubungan yang terganggu.

Pendekatan restoratif ini bukan hanya tentang memberikan konsekuensi, tetapi juga tentang memberikan kesempatan kepada siswa untuk belajar dari kesalahan mereka dan memperbaiki perilaku mereka di masa depan. Dengan menggunakan pendekatan ini, guru dapat membantu menciptakan lingkungan kelas yang lebih inklusif, di mana siswa merasa aman untuk belajar dan berkembang tanpa takut akan hukuman yang berlebihan.

Secara keseluruhan, pengendalian perilaku siswa melalui penguatan positif, penegakan aturan yang konsisten, serta pendekatan proaktif dan restoratif merupakan komponen penting dalam manajemen kelas yang efektif. Dengan menerapkan strategi-strategi ini, guru tidak hanya dapat mencegah gangguan dalam

pembelajaran, tetapi juga membantu siswa untuk berkembang secara sosial dan emosional. Pengendalian perilaku yang baik menciptakan lingkungan kelas yang aman, kondusif, dan mendukung tercapainya tujuan pembelajaran.

4. Interaksi Guru-Siswa

Prinsip interaksi yang efektif antara guru dan siswa adalah elemen kunci dalam manajemen kelas yang berhasil. Interaksi positif tidak hanya membantu menciptakan lingkungan belajar yang nyaman dan kondusif, tetapi juga mendorong perkembangan sosial dan emosional siswa. Pianta et al. (2012) menjelaskan bahwa interaksi yang hangat, terbuka, dan penuh rasa hormat antara guru dan siswa dapat meningkatkan keterlibatan siswa secara aktif dalam proses belajar. Ketika siswa merasa dihargai dan didukung oleh gurunya, mereka lebih cenderung menunjukkan sikap positif terhadap pembelajaran, berpartisipasi aktif dalam diskusi, dan meraih prestasi akademik yang lebih baik.

Interaksi yang efektif ini melibatkan dua aspek utama, yaitu komunikasi dan keterlibatan emosional. Komunikasi yang baik antara guru dan siswa bukan hanya tentang menyampaikan informasi, tetapi juga tentang memastikan bahwa siswa memahami materi yang disampaikan dengan jelas. Sebagaimana yang diungkapkan oleh Hattie (2009), salah satu faktor terbesar yang mempengaruhi pembelajaran siswa adalah seberapa baik seorang guru dapat menjelaskan materi dengan cara yang dapat dipahami oleh siswa. Komunikasi yang efektif tidak hanya menggunakan bahasa verbal yang sederhana dan tepat, tetapi juga melibatkan penggunaan contoh konkret, visual, dan metode lain yang dapat membantu memperjelas konsep. Guru juga harus peka terhadap umpan balik non-verbal dari siswa, seperti kebingungan atau ketidaktahuan, dan segera menyesuaikan metode pengajaran untuk mengakomodasi kebutuhan mereka.

Lebih jauh lagi, interaksi yang efektif mencakup kemampuan guru untuk mendengarkan dan merespons kebutuhan siswa secara

empatik. Seperti yang dijelaskan oleh Noddings (2005), salah satu aspek terpenting dari pendidikan yang berhasil adalah perhatian atau *caring* terhadap siswa. Ketika guru menunjukkan bahwa mereka peduli terhadap kebutuhan emosional dan akademik siswa, siswa merasa lebih terhubung dengan gurunya. Hal ini dapat memperkuat hubungan yang lebih dalam, di mana siswa merasa aman untuk mengungkapkan pertanyaan, kesulitan, atau bahkan perasaan mereka tanpa takut dihakimi. Hubungan yang erat ini juga meningkatkan motivasi intrinsik siswa untuk belajar, karena mereka merasa dihargai sebagai individu dan bukan hanya sebagai pelajar.

Komponen lain dari interaksi yang efektif adalah mendorong partisipasi aktif siswa dalam diskusi dan kegiatan kelas. Vygotsky (1978) menekankan bahwa pembelajaran berlangsung dalam konteks sosial, di mana interaksi antara guru dan siswa serta antara siswa dengan teman sebaya memiliki peran penting dalam mengembangkan keterampilan berpikir. Guru yang mendorong dialog terbuka dan partisipasi aktif memungkinkan siswa untuk belajar dari berbagai perspektif dan memperdalam pemahaman mereka terhadap materi yang diajarkan. Dengan pendekatan ini, guru tidak hanya menyampaikan pengetahuan, tetapi juga berfungsi sebagai fasilitator yang membantu siswa mengembangkan kemampuan berpikir kritis dan kolaboratif.

Selain itu, interaksi positif antara guru dan siswa juga menciptakan lingkungan kelas yang lebih inklusif. Menurut Pianta, La Paro, dan Hamre (2008), lingkungan belajar yang inklusif adalah tempat di mana semua siswa merasa diterima dan didukung, tanpa memandang latar belakang atau kemampuan mereka. Guru yang mampu menjalin hubungan baik dengan semua siswanya, tanpa memperhatikan perbedaan individu, akan lebih mampu menciptakan suasana kelas yang adil dan harmonis. Pendekatan ini penting untuk menghadapi tantangan di kelas yang beragam, di mana siswa memiliki kebutuhan dan kemampuan yang berbeda-beda. Dengan membangun interaksi yang baik, guru dapat

memastikan bahwa setiap siswa merasa didengar, dipahami, dan didukung dalam mencapai potensi mereka.

Pengaruh interaksi yang positif juga meluas ke pengelolaan disiplin di dalam kelas. Guru yang memiliki hubungan yang baik dengan siswa cenderung lebih mudah dalam mengelola perilaku siswa. Menurut Marzano (2003), guru yang memiliki ikatan positif dengan siswa biasanya menghadapi lebih sedikit masalah perilaku, karena siswa lebih cenderung mematuhi aturan yang mereka anggap adil dan berasal dari guru yang mereka hormati. Dengan demikian, interaksi yang efektif tidak hanya mendukung pembelajaran akademik, tetapi juga menciptakan lingkungan yang tertib dan kondusif bagi semua siswa untuk belajar.

Dengan demikian, interaksi yang efektif antara guru dan siswa bukan hanya tentang kemampuan guru untuk menyampaikan materi, tetapi juga tentang menciptakan lingkungan belajar yang mendukung, inklusif, dan empatik. Guru yang mampu menjalin hubungan positif dengan siswanya akan lebih berhasil dalam memotivasi mereka untuk belajar, meningkatkan partisipasi aktif, serta menjaga disiplin kelas. Prinsip ini mendasari keberhasilan manajemen kelas, di mana keterlibatan emosional, komunikasi yang jelas, serta perhatian terhadap kebutuhan individu siswa menjadi pilar penting dalam menciptakan suasana belajar yang optimal.

Secara keseluruhan, prinsip-prinsip manajemen kelas yang meliputi pengelolaan ruang, pengaturan waktu, pengendalian perilaku, dan interaksi efektif, merupakan elemen krusial yang harus diterapkan oleh guru untuk menciptakan lingkungan belajar yang produktif. Dengan menerapkan prinsip-prinsip ini secara konsisten, guru dapat menciptakan suasana kelas yang kondusif, mendukung perkembangan akademik dan sosial siswa secara optimal.

B. Teknik Menangani masalah Disiplin di kelas

Teknik menangani masalah disiplin di kelas merupakan aspek penting dari manajemen kelas yang efektif. Dalam konteks pendidikan, disiplin merujuk pada upaya guru untuk menjaga keteraturan dan mendorong perilaku positif siswa selama proses pembelajaran berlangsung. Menurut Marzano (2003), salah satu kunci sukses dalam manajemen disiplin adalah kemampuan guru untuk merancang aturan yang jelas dan adil serta memastikan bahwa aturan tersebut dipatuhi oleh semua siswa. Guru yang efektif tidak hanya menegakkan aturan, tetapi juga berfokus pada pengembangan hubungan yang kuat dengan siswa sehingga mereka memahami pentingnya perilaku yang baik di kelas.

1. Penguatan Positif (*Positive Reinforcement)*.

Salah satu teknik yang efektif dalam menangani masalah disiplin di kelas adalah penerapan pendekatan *positive reinforcement* atau penguatan positif. Teknik ini didasarkan pada teori perilaku operan yang dikemukakan oleh B.F. Skinner (1953), di mana perilaku yang diberi penghargaan atau pengakuan cenderung diulangi. Dalam konteks kelas, *positive reinforcement* dapat berupa pujian, penghargaan simbolis, atau pemberian poin tambahan bagi siswa yang menunjukkan perilaku positif, seperti kepatuhan terhadap aturan, partisipasi aktif dalam diskusi, atau keberhasilan dalam menyelesaikan tugas tepat waktu. Pendekatan ini tidak hanya memotivasi siswa untuk terus mempertahankan perilaku yang diinginkan, tetapi juga membantu menciptakan suasana kelas yang kondusif dan mendukung, di mana siswa merasa dihargai atas kontribusinya.

Lebih jauh, *positive reinforcement* tidak hanya terbatas pada penghargaan material, tetapi juga mencakup pengakuan verbal atau non-verbal yang bersifat personal. Pujian tulus dari guru, senyuman, atau isyarat positif lainnya dapat memberikan dampak signifikan dalam membangun kepercayaan diri siswa. Menurut penelitian oleh Brophy (1981), penguatan positif yang diberikan

secara konsisten dan tepat sasaran dapat meningkatkan motivasi intrinsik siswa, yang pada akhirnya berkontribusi pada perbaikan prestasi akademik dan perilaku sosial mereka. Namun, agar efektif, guru harus memastikan bahwa penghargaan diberikan dengan adil dan proporsional terhadap usaha yang ditunjukkan oleh setiap siswa.

Namun, penting untuk diingat bahwa tidak semua masalah disiplin dapat diatasi hanya dengan pemberian penghargaan atau penguatan positif. Dalam beberapa situasi, guru juga perlu menegakkan aturan dengan menerapkan konsekuensi yang jelas terhadap perilaku yang tidak diinginkan. Marzano (2003) menekankan bahwa konsistensi dalam pemberian konsekuensi sangat penting untuk menjaga disiplin di kelas. Tanpa adanya aturan yang jelas dan penegakan yang konsisten, siswa mungkin mengalami kebingungan terkait batasan perilaku yang diperbolehkan, yang pada akhirnya dapat mengarah pada peningkatan perilaku yang mengganggu. Oleh karena itu, guru harus memiliki pendekatan yang seimbang antara penguatan positif dan penegakan aturan disiplin yang tegas.

Konsekuensi yang diterapkan terhadap perilaku negatif juga harus bersifat edukatif dan proporsional. Guru perlu menghindari hukuman yang bersifat menghukum atau merendahkan siswa, karena hal tersebut dapat berdampak buruk pada perkembangan emosional dan hubungan antara guru dan siswa. Darling-Hammond (2006) menjelaskan bahwa hukuman yang berlebihan cenderung menciptakan lingkungan yang tidak aman dan penuh ketakutan, sehingga menghambat proses pembelajaran. Sebaliknya, guru dapat menerapkan konsekuensi yang bersifat edukatif, seperti memberikan tugas tambahan yang relevan dengan materi yang sedang dipelajari atau meminta siswa untuk merefleksikan tindakan mereka dan bagaimana hal tersebut mempengaruhi suasana kelas. Konsekuensi ini tidak hanya membantu siswa belajar dari kesalahan mereka, tetapi juga mendorong mereka untuk bertanggung jawab atas tindakan mereka.

Selain itu, penggunaan pendekatan seperti *restorative practices* (praktek keadilan restoratif) juga dapat dipertimbangkan dalam menangani masalah disiplin di kelas. Praktek ini menekankan pada pentingnya memperbaiki hubungan yang rusak akibat perilaku yang tidak diinginkan dan mendorong siswa untuk bertanggung jawab atas tindakan mereka. Zehr (2002) menguraikan bahwa *restorative practices* memungkinkan siswa untuk terlibat dalam dialog dengan guru dan teman sekelas untuk memahami dampak dari tindakan mereka, serta mencari solusi untuk memperbaiki situasi. Pendekatan ini mendorong partisipasi aktif siswa dalam pemecahan masalah dan menciptakan lingkungan belajar yang lebih inklusif.

Secara keseluruhan, teknik pengelolaan disiplin yang efektif di kelas harus mencakup kombinasi antara pendekatan *positive reinforcement* dan sistem konsekuensi yang konsisten. Guru perlu mempertahankan keseimbangan antara penghargaan atas perilaku yang diinginkan dan penegakan aturan terhadap perilaku yang tidak diinginkan, sambil tetap memperhatikan perkembangan emosional dan sosial siswa. Dengan pendekatan yang tepat, guru dapat menciptakan lingkungan kelas yang aman, teratur, dan mendukung perkembangan akademik serta sosial siswa.

2. Manajemen Pencegahan

Teknik *preventive management* atau manajemen pencegahan sangat penting dalam mengelola disiplin di kelas. Pendekatan ini menekankan pada upaya proaktif yang dilakukan oleh guru untuk mencegah terjadinya perilaku yang mengganggu dengan menciptakan lingkungan yang kondusif bagi pembelajaran. Emmer dan Evertson (2013) menjelaskan bahwa manajemen pencegahan mencakup beberapa langkah, seperti merancang tata ruang kelas yang memungkinkan interaksi positif antar siswa, menyusun rutinitas harian yang jelas, dan memberikan instruksi yang mudah dipahami. Dengan menerapkan teknik pencegahan ini, guru dapat meminimalisir peluang terjadinya masalah perilaku dan

menciptakan suasana kelas yang tertib, efektif, dan nyaman bagi siswa untuk belajar.

Langkah awal dalam *preventive management* adalah pengaturan ruang kelas. Pengelolaan ruang fisik menjadi salah satu faktor penting dalam mencegah masalah disiplin, karena tata letak meja, kursi, dan alat peraga dapat mempengaruhi interaksi antar siswa dan antara siswa dengan guru. Goh dan Fraser (2000) menekankan bahwa tata ruang yang fleksibel dan terstruktur dengan baik dapat mendorong komunikasi yang positif serta mengurangi kemungkinan perilaku yang mengganggu. Sebagai contoh, penempatan meja dalam kelompok-kelompok kecil dapat mendorong siswa untuk bekerja sama dalam diskusi dan aktivitas kelompok, sementara susunan meja yang berhadap-hadapan langsung dengan guru dapat memfasilitasi perhatian yang lebih baik terhadap instruksi guru. Oleh karena itu, tata ruang yang tepat menjadi salah satu langkah pencegahan dalam mengelola perilaku siswa di kelas.

Selain pengaturan fisik, penetapan rutinitas harian yang jelas juga berperan penting dalam manajemen pencegahan. Menurut Emmer dan Evertson (2013), rutinitas yang terstruktur dan konsisten membantu siswa mengetahui apa yang diharapkan dari mereka, sehingga mereka dapat berperilaku sesuai dengan aturan yang telah ditetapkan. Misalnya, menetapkan rutinitas seperti jadwal belajar yang teratur, prosedur masuk dan keluar kelas, serta cara mengajukan pertanyaan atau meminta bantuan, akan membantu menciptakan keteraturan di kelas. Ketika siswa memahami rutinitas yang harus diikuti, mereka cenderung merasa lebih aman dan mampu mengikuti aturan yang telah dibuat. Rutinitas yang konsisten juga membantu mengurangi kebingungan dan ketidakpastian, yang sering menjadi penyebab perilaku disruptif di kelas.

Teknik *preventive management* juga mencakup pemberian instruksi yang jelas dan mudah dipahami. Sebuah kelas yang efektif

bergantung pada kemampuan guru untuk menyampaikan instruksi secara ringkas, jelas, dan tepat waktu. Marzano (2007) menyatakan bahwa salah satu penyebab umum perilaku yang tidak diinginkan di kelas adalah kurangnya pemahaman siswa terhadap instruksi atau tujuan pembelajaran. Oleh karena itu, guru perlu memastikan bahwa setiap tugas dan prosedur dijelaskan dengan baik, baik secara verbal maupun tertulis. Selain itu, guru dapat menggunakan demonstrasi atau contoh konkret untuk memperjelas instruksi, serta memeriksa pemahaman siswa dengan memberikan kesempatan bagi mereka untuk bertanya atau meminta klarifikasi. Dengan cara ini, siswa akan lebih mudah mengikuti alur pembelajaran, sehingga mengurangi kemungkinan munculnya perilaku yang mengganggu.

Lebih jauh lagi, *preventive management* juga melibatkan upaya untuk menciptakan iklim kelas yang mendukung dan inklusif, di mana setiap siswa merasa dihargai dan didengarkan. Pianta et al. (2012) menekankan bahwa hubungan yang positif antara guru dan siswa merupakan komponen penting dalam mencegah perilaku yang tidak diinginkan. Ketika siswa merasa dihormati dan dipahami, mereka cenderung lebih termotivasi untuk mengikuti aturan dan bekerja sama dengan guru. Oleh karena itu, guru harus berusaha membangun hubungan yang baik dengan siswa sejak awal, melalui interaksi yang hangat dan terbuka, serta memberikan umpan balik positif secara konsisten. Dengan menciptakan suasana kelas yang inklusif, siswa akan merasa lebih nyaman dan bersemangat untuk belajar, yang pada akhirnya dapat mengurangi terjadinya perilaku yang mengganggu.

Di sisi lain, Emmer dan Sabornie (2015) menekankan pentingnya penggunaan strategi antisipatif dalam manajemen pencegahan, di mana guru mampu mengenali tanda-tanda awal potensi masalah perilaku sebelum situasi berkembang menjadi lebih serius. Misalnya, jika seorang siswa mulai menunjukkan tanda-tanda kebosanan atau ketidakfokusan, guru dapat segera mengintervensi dengan memberikan instruksi yang lebih menarik

atau menugaskan siswa tersebut dengan aktivitas yang lebih menantang. Dengan cara ini, masalah perilaku dapat diatasi sebelum berkembang menjadi gangguan yang lebih besar di kelas.

Secara keseluruhan, teknik *preventive management* yang baik melibatkan perencanaan dan tindakan proaktif dari guru untuk menciptakan lingkungan belajar yang mendukung. Mulai dari pengaturan ruang kelas, rutinitas yang terstruktur, hingga pemberian instruksi yang jelas, semua ini merupakan langkah-langkah penting yang dapat mencegah terjadinya masalah disiplin di kelas. Melalui pendekatan pencegahan yang efektif, guru dapat menciptakan suasana kelas yang lebih tertib dan kondusif, sehingga proses pembelajaran dapat berjalan dengan lancar.

3. Teacher Effectiveness Training

Komunikasi yang efektif antara guru dan siswa merupakan elemen kunci dalam menangani masalah disiplin di kelas. Gordon (1974), melalui konsep *Teacher Effectiveness Training* (TET), menekankan pentingnya penggunaan komunikasi asertif dalam mengelola interaksi yang berpotensi menimbulkan konflik antara guru dan siswa. Komunikasi asertif ini memungkinkan guru menyampaikan keprihatinan atau ketidakpuasan terhadap perilaku siswa tanpa menimbulkan perasaan terancam atau konfrontatif pada siswa. Pendekatan ini membantu menciptakan hubungan yang lebih sehat antara guru dan siswa, yang pada akhirnya dapat memfasilitasi penanganan masalah disiplin secara lebih efektif.

Dalam *Teacher Effectiveness Training*, Gordon (1974) mengajarkan pentingnya penggunaan bahasa "aku" ketika menyampaikan pesan kepada siswa. Bahasa "aku" ini mengacu pada ekspresi yang fokus pada perasaan dan dampak tindakan siswa terhadap guru atau suasana kelas, bukan pada perilaku siswa secara langsung. Misalnya, daripada mengatakan "Kamu selalu mengganggu pelajaran", guru dapat menggunakan pernyataan seperti "Saya merasa sulit untuk fokus mengajar ketika ada suara berisik di kelas." Bahasa ini menghindari nada konfrontatif dan

membantu siswa memahami dampak tindakan mereka tanpa merasa disudutkan. Dengan cara ini, guru tidak hanya menangani masalah perilaku secara lebih halus, tetapi juga mengajarkan siswa untuk lebih bertanggung jawab terhadap tindakan mereka dan dampaknya terhadap orang lain.

Selain itu, komunikasi asertif dalam model TET juga membantu guru dalam menetapkan batasan yang jelas tanpa harus menggunakan ancaman atau hukuman yang berlebihan. Marzano (2003) menekankan bahwa dalam manajemen kelas yang efektif, komunikasi yang baik antara guru dan siswa harus bersifat dua arah, di mana siswa merasa aman untuk menyampaikan pendapat atau perasaannya tanpa takut akan konsekuensi negatif. Dengan komunikasi yang efektif, guru dapat menciptakan suasana kelas yang lebih kolaboratif dan inklusif, di mana masalah disiplin dapat diatasi melalui dialog yang konstruktif daripada sekadar hukuman.

Lebih jauh, teknik komunikasi asertif ini juga mendukung penerapan disiplin yang lebih positif dan preventif. Sebagaimana dijelaskan oleh Jennings dan Greenberg (2009), guru yang mampu berkomunikasi secara efektif dapat mencegah terjadinya eskalasi konflik di dalam kelas. Dengan menghindari nada konfrontatif dan memberikan penjelasan yang jelas tentang ekspektasi perilaku, guru dapat mengurangi potensi timbulnya ketegangan antara guru dan siswa. Komunikasi yang efektif ini menciptakan lingkungan di mana siswa merasa dihargai dan didengarkan, sehingga mereka lebih cenderung mengikuti aturan dan pedoman yang telah ditetapkan oleh guru.

Selain itu, komunikasi yang efektif juga penting dalam membangun hubungan jangka panjang yang positif antara guru dan siswa. Penelitian oleh Pianta et al. (2012) menunjukkan bahwa interaksi yang sehat dan terbuka antara guru dan siswa berkontribusi pada peningkatan prestasi akademik serta keterlibatan siswa dalam pembelajaran. Siswa yang merasa didukung secara emosional oleh guru mereka akan lebih termotivasi

untuk menunjukkan perilaku positif dan berkontribusi aktif dalam kegiatan belajar-mengajar. Oleh karena itu, strategi komunikasi yang baik tidak hanya berfungsi sebagai alat untuk mengelola disiplin, tetapi juga untuk menciptakan lingkungan belajar yang lebih produktif.

Di sisi lain, Gordon (1974) juga menyoroti pentingnya guru untuk mengembangkan keterampilan mendengarkan aktif dalam komunikasi dengan siswa. Mendengarkan aktif tidak hanya melibatkan mendengar apa yang dikatakan siswa, tetapi juga merespon secara empatik dan penuh perhatian. Dengan mendengarkan secara aktif, guru dapat mengidentifikasi akar masalah perilaku siswa, seperti kebosanan, frustasi, atau masalah pribadi yang mungkin mengganggu proses belajar. Ini memberikan peluang bagi guru untuk merespons dengan cara yang lebih tepat, baik itu dengan menawarkan solusi, memberikan dukungan emosional, atau mengubah metode pengajaran agar lebih sesuai dengan kebutuhan siswa.

Dengan demikian, komunikasi yang efektif antara guru dan siswa tidak hanya membantu dalam menangani masalah disiplin di kelas, tetapi juga berperan dalam menciptakan suasana belajar yang lebih inklusif, kolaboratif, dan mendukung pengembangan emosi serta kognitif siswa. Pendekatan yang diajarkan oleh Gordon melalui *Teacher Effectiveness Training* memberikan panduan praktis bagi guru untuk mengelola konflik secara lebih konstruktif, memperkuat hubungan dengan siswa, dan mendorong perilaku yang positif melalui komunikasi yang asertif dan empatik.

4. Restorative Justice

Pendekatan *restorative justice* (keadilan restoratif) semakin diakui sebagai salah satu teknik yang efektif dalam menangani masalah disiplin di sekolah. Teknik ini berbeda dengan pendekatan disiplin tradisional yang umumnya berfokus pada pemberian hukuman, karena *restorative justice* menekankan pentingnya pemulihan hubungan yang rusak akibat perilaku negatif serta

tanggung jawab individu terhadap dampak perbuatannya. Zehr (2002) menekankan bahwa inti dari keadilan restoratif adalah upaya untuk memperbaiki kerusakan yang terjadi melalui dialog, tanggung jawab, dan rekonsiliasi. Di lingkungan sekolah, pendekatan ini bertujuan tidak hanya untuk menghukum perilaku yang salah, tetapi juga untuk mendorong siswa memahami dampak dari tindakan mereka terhadap orang lain serta mencari cara untuk memperbaiki kesalahan yang telah dilakukan.

Pada penerapannya di kelas, *restorative justice* melibatkan proses dialog yang mendalam, di mana siswa yang terlibat dalam perilaku negatif diajak untuk merefleksikan tindakan mereka serta konsekuensi dari perilaku tersebut terhadap rekan, guru, dan lingkungan belajar secara keseluruhan. Sesi diskusi dapat dilakukan dalam bentuk pertemuan kelas, di mana semua pihak yang terdampak terlibat dalam dialog terbuka. Di sini, siswa diajak untuk memahami bahwa setiap tindakan memiliki konsekuensi, baik terhadap diri sendiri maupun orang lain. Melalui refleksi ini, siswa diharapkan mengembangkan rasa empati dan tanggung jawab sosial yang lebih baik. Seperti yang diungkapkan oleh Morrison dan Vaandering (2012), pendekatan ini mengedepankan pemulihan daripada penghukuman, menciptakan kesempatan bagi siswa untuk belajar dari kesalahan dan memperbaiki hubungan yang rusak.

Lebih jauh, *restorative justice* tidak hanya berfungsi untuk menangani perilaku buruk, tetapi juga membangun budaya kelas yang lebih inklusif dan kolaboratif. Pendekatan ini memberikan ruang bagi siswa untuk berperan aktif dalam menyelesaikan konflik melalui dialog, sehingga memperkuat keterampilan komunikasi dan pemecahan masalah. Menurut Mirsky (2014), melalui proses restoratif, siswa menjadi lebih terlibat dalam menciptakan solusi yang lebih konstruktif dibandingkan sekadar menerima hukuman pasif. Mereka diajarkan untuk bekerja sama dalam memperbaiki kerusakan yang terjadi, misalnya dengan menawarkan permintaan maaf yang tulus atau melakukan tindakan tertentu yang dapat

membantu memperbaiki situasi. Ini tidak hanya memperkuat disiplin internal mereka, tetapi juga meningkatkan rasa kepemilikan dan tanggung jawab terhadap komunitas kelas.

Selain itu, *restorative justice* juga berperan dalam mendukung perkembangan emosional siswa. Zehr (2002) menyatakan bahwa ketika siswa diajak untuk secara aktif berpartisipasi dalam proses pemulihan, mereka tidak hanya belajar untuk memperbaiki perilaku mereka, tetapi juga mengembangkan keterampilan emosional seperti empati, refleksi diri, dan pengendalian emosi. Sesi diskusi dalam kerangka *restorative justice* memungkinkan siswa untuk mengeksplorasi emosi mereka dengan cara yang aman dan terarah, sehingga dapat membangun kesadaran diri yang lebih baik. Hal ini sangat penting dalam konteks pendidikan, karena siswa yang memiliki kesadaran emosional cenderung lebih mampu mengendalikan perilaku mereka dan terlibat dalam pembelajaran yang lebih positif.

Lebih jauh lagi, pendekatan ini sejalan dengan tujuan pendidikan untuk membentuk siswa yang tidak hanya berprestasi secara akademik, tetapi juga memiliki keterampilan sosial dan moral yang kuat. Morrison dan Vaandering (2012) menekankan bahwa dengan mengutamakan dialog dan rekonsiliasi, *restorative justice* dapat menciptakan lingkungan belajar yang lebih sehat dan aman, di mana konflik dapat diselesaikan secara konstruktif. Ini berbeda dengan pendekatan disiplin konvensional yang sering kali memperkuat hierarki kekuasaan dan menyebabkan siswa merasa terasing atau tidak dihargai. Dengan *restorative justice*, siswa diajak untuk menjadi bagian dari solusi, bukan hanya objek dari hukuman, yang pada akhirnya membangun rasa saling percaya dan kolaborasi yang lebih kuat di antara siswa dan guru.

Namun, penerapan *restorative justice* juga memerlukan komitmen dan keterampilan yang baik dari guru. Guru perlu dilatih untuk memfasilitasi dialog yang positif dan produktif, serta menciptakan suasana di mana siswa merasa aman untuk

mengungkapkan perasaan dan pandangan mereka. Selain itu, penting bagi guru untuk menerapkan prinsip-prinsip *restorative justice* secara konsisten agar siswa benar-benar merasakan manfaatnya dalam jangka panjang. Menurut Gregory, Clawson, Davis, dan Gerewitz (2016), ketika *restorative justice* diterapkan dengan baik, siswa lebih mungkin untuk terlibat dalam perilaku positif dan menjadi lebih bertanggung jawab terhadap tindakan mereka.

Dengan demikian, pendekatan *restorative justice* menawarkan cara yang lebih holistik dan manusiawi dalam menangani masalah disiplin di sekolah. Melalui dialog, refleksi, dan tanggung jawab, siswa tidak hanya diajarkan untuk memperbaiki kesalahan mereka, tetapi juga untuk mengembangkan keterampilan sosial dan emosional yang penting untuk kesuksesan mereka di masa depan. Pendekatan ini membangun komunitas kelas yang lebih inklusif, di mana setiap siswa merasa dihargai dan didukung untuk belajar dari kesalahan mereka serta berkontribusi terhadap kebaikan bersama.

Secara keseluruhan, teknik menangani masalah disiplin di kelas harus mencakup berbagai pendekatan yang mendukung pengembangan perilaku positif serta menciptakan lingkungan belajar yang adil dan inklusif. Dengan menerapkan kombinasi penghargaan, konsekuensi yang jelas, komunikasi asertif, dan pendekatan preventif, guru dapat menjaga keteraturan kelas dan membantu siswa mengembangkan sikap disiplin yang baik.

C. Menciptakan Lingkungan Belajar yang kondusif untuk siswa SD

Menciptakan lingkungan belajar yang kondusif di sekolah dasar (SD) adalah langkah krusial dalam mendukung perkembangan akademik, sosial, dan emosional siswa. Lingkungan belajar yang kondusif tidak hanya mencakup aspek fisik kelas, tetapi juga suasana psikologis dan sosial yang membuat siswa merasa aman, dihargai, dan termotivasi untuk belajar. Lingkungan yang

baik dapat mempengaruhi motivasi belajar siswa, mengurangi perilaku mengganggu, dan meningkatkan keterlibatan serta prestasi akademik (Pianta et al., 2012). Dalam konteks ini, peran guru sangat penting sebagai fasilitator yang menciptakan suasana yang mendukung interaksi positif antar siswa, menumbuhkan rasa ingin tahu, dan mendorong keterlibatan aktif dalam kegiatan pembelajaran.

1. Penataan Ruang Kelas

Aspek fisik lingkungan belajar di dalam kelas memiliki peran fundamental dalam mendukung efektivitas proses belajar mengajar. Lingkungan fisik yang dirancang dengan baik bukan hanya sekadar menciptakan kenyamanan, tetapi juga dapat meningkatkan interaksi dan keterlibatan siswa dalam pembelajaran. Penataan ruang kelas, susunan meja dan kursi, serta alat bantu belajar harus disesuaikan dengan kebutuhan aktivitas pembelajaran yang variatif. Goh dan Fraser (2000) menekankan bahwa pengelolaan ruang fisik yang efektif dapat menciptakan suasana yang mendukung interaksi antara siswa dan guru, serta meningkatkan kenyamanan fisik dan psikologis siswa. Sebagai contoh, penataan meja dalam formasi kelompok kecil memungkinkan siswa untuk lebih mudah berdiskusi dan bekerja sama dalam kelompok, menciptakan suasana kolaboratif yang dapat memperkuat pemahaman materi dan keterampilan sosial mereka.

Penataan ruang kelas yang baik harus memperhatikan berbagai faktor, seperti jarak antar meja untuk memberikan ruang yang cukup bagi guru dan siswa untuk bergerak dengan leluasa. Selain itu, perlu ada area khusus yang didesain untuk berbagai aktivitas pembelajaran yang berbeda. Misalnya, area untuk membaca mandiri, area untuk eksperimen atau praktik, dan area untuk diskusi kelompok. Variasi dalam tata ruang ini dapat mendukung beragam gaya belajar siswa serta memberi fleksibilitas bagi guru dalam mengelola berbagai aktivitas pembelajaran. Fraser

dan Fisher (1982) menegaskan bahwa lingkungan kelas yang fleksibel memungkinkan siswa untuk belajar sesuai dengan kebutuhan individu mereka, baik secara mandiri maupun berkelompok, yang pada gilirannya dapat meningkatkan keterlibatan dan motivasi belajar.

Selain susunan meja dan kursi, aspek penting lainnya dalam lingkungan fisik adalah pencahayaan dan ventilasi. Pencahayaan yang cukup sangat penting untuk memastikan bahwa siswa dapat membaca dan menulis dengan nyaman, tanpa mengalami ketegangan mata. Menurut Weinstein (1979), cahaya alami yang masuk ke ruang kelas dapat memberikan efek positif terhadap suasana hati siswa, meningkatkan energi, dan mengurangi kelelahan. Sirkulasi udara yang baik juga merupakan elemen penting, karena kualitas udara yang buruk dapat menyebabkan siswa merasa lesu atau kehilangan konsentrasi. Sebaliknya, ruangan yang memiliki ventilasi yang baik membantu menjaga tingkat kenyamanan dan kesehatan siswa, yang pada akhirnya berkontribusi pada suasana kelas yang lebih positif dan produktif.

Selain aspek teknis seperti pencahayaan dan ventilasi, dekorasi kelas juga memiliki pengaruh signifikan terhadap suasana dan semangat belajar siswa. Dekorasi kelas yang menarik dan relevan dengan materi pembelajaran dapat menciptakan suasana yang menyenangkan dan memotivasi siswa untuk lebih terlibat dalam proses belajar. Penelitian yang dilakukan oleh Barrett et al. (2015) menunjukkan bahwa lingkungan belajar yang menarik secara visual, dengan poster edukatif, pajangan karya siswa, dan elemen dekoratif lainnya, dapat meningkatkan perasaan nyaman siswa dan menumbuhkan kebanggaan terhadap ruang belajar mereka. Guru dapat memanfaatkan dinding kelas untuk menampilkan peta, diagram, atau gambar-gambar yang relevan dengan topik yang sedang dipelajari, serta menyertakan pajangan hasil karya siswa untuk membangun rasa pencapaian dan apresiasi terhadap usaha mereka.

Aspek kebersihan dan keteraturan juga tidak kalah penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang kondusif. Lingkungan kelas yang bersih, rapi, dan terorganisir dapat meminimalisir gangguan yang tidak perlu dan menjaga konsentrasi siswa. Sebaliknya, ruang kelas yang berantakan atau kotor dapat menyebabkan ketidaknyamanan dan mempengaruhi motivasi belajar siswa. Oleh karena itu, guru harus memastikan bahwa ruang kelas selalu dalam kondisi teratur, dengan tempat penyimpanan yang memadai untuk bahan-bahan belajar, serta aturan kebersihan yang diterapkan secara konsisten. Penelitian oleh Tanner (2009) mengungkapkan bahwa lingkungan fisik yang terorganisir dan bersih berkontribusi pada peningkatan prestasi siswa, karena menciptakan suasana belajar yang lebih fokus dan produktif.

Dalam konteks pendidikan di Indonesia, peran pengelolaan ruang kelas juga semakin mendapat perhatian, terutama dengan implementasi kurikulum yang lebih fleksibel seperti Kurikulum Merdeka. Pengelolaan ruang kelas yang baik memungkinkan guru untuk lebih fleksibel dalam menerapkan berbagai strategi pembelajaran yang interaktif dan berpusat pada siswa. Dengan menciptakan lingkungan fisik yang mendukung, guru dapat lebih mudah mengelola kelas dan memastikan bahwa setiap siswa mendapatkan kesempatan untuk berpartisipasi aktif dalam pembelajaran. Secara keseluruhan, manajemen ruang fisik yang tepat tidak hanya mendukung proses pembelajaran, tetapi juga berkontribusi pada kesejahteraan emosional dan psikologis siswa, yang pada akhirnya meningkatkan hasil belajar.

2. Penataan Suasana Psikologi Kelas

Suasana psikologis yang positif di dalam kelas merupakan elemen kunci yang mendukung terciptanya lingkungan belajar yang kondusif. Tidak hanya aspek fisik seperti tata ruang dan fasilitas yang mempengaruhi kenyamanan siswa, tetapi juga suasana emosional dan psikologis yang diciptakan oleh guru. Menurut Vygotsky (1978), pembelajaran yang efektif sangat bergantung pada

interaksi sosial, di mana siswa tidak hanya belajar dari guru, tetapi juga dari sesama teman. Interaksi ini memfasilitasi proses pembelajaran kolaboratif, memungkinkan siswa untuk bertukar ide, memperdalam pemahaman, dan membangun keterampilan sosial. Oleh karena itu, peran guru dalam membentuk suasana psikologis yang aman dan mendukung sangat penting. Guru yang mampu menciptakan lingkungan emosional yang positif akan memberikan siswa kepercayaan diri untuk berpartisipasi aktif, mengajukan pertanyaan, dan mengekspresikan ide-ide mereka tanpa rasa takut.

Pianta et al. (2012) menggarisbawahi pentingnya hubungan yang positif antara guru dan siswa sebagai landasan bagi suasana kelas yang mendukung pembelajaran. Hubungan ini mencakup interaksi yang penuh empati dan komunikasi yang terbuka. Ketika guru menunjukkan sikap empati, mendengarkan dengan penuh perhatian, dan memberikan umpan balik yang konstruktif, siswa merasa dihargai dan didukung dalam proses belajar mereka. Hal ini secara langsung meningkatkan keterlibatan siswa dalam aktivitas kelas, karena mereka merasa aman untuk mengekspresikan diri dan terlibat dalam proses pembelajaran. Dalam situasi seperti ini, siswa lebih cenderung termotivasi untuk belajar, karena mereka merasa hubungan mereka dengan guru didasarkan pada rasa saling percaya dan penghargaan.

Selain itu, guru juga harus mengembangkan kemampuan untuk mendeteksi kebutuhan emosional dan psikologis siswa. Setiap siswa datang ke kelas dengan latar belakang yang berbeda, yang dapat mempengaruhi kondisi emosional mereka. Sebagai contoh, siswa yang merasa tertekan atau cemas mungkin akan kesulitan untuk berpartisipasi secara optimal dalam pembelajaran. Di sinilah peran guru sebagai pendukung emosional sangat penting. Menurut Jennings dan Greenberg (2009), guru yang mampu mendeteksi kebutuhan emosional siswa dan memberikan dukungan yang tepat dapat membantu siswa mengatasi hambatan psikologis yang mereka hadapi, sehingga mereka dapat fokus pada

pembelajaran. Dukungan emosional ini tidak hanya berdampak pada kesejahteraan siswa, tetapi juga pada pencapaian akademis mereka.

Lebih lanjut, suasana psikologis di kelas juga dapat dipengaruhi oleh dinamika sosial antara siswa. Siswa yang merasa diterima oleh teman-temannya dan memiliki hubungan sosial yang positif lebih mungkin untuk berpartisipasi aktif dalam kegiatan kelas. Sebaliknya, siswa yang merasa terisolasi atau mengalami masalah dalam hubungan sosial mungkin akan menunjukkan perilaku yang mengganggu atau menarik diri dari kegiatan pembelajaran. Dalam hal ini, penting bagi guru untuk menciptakan suasana kelas yang inklusif, di mana setiap siswa merasa diterima dan dihargai. Marzano (2003) menekankan bahwa guru harus mendorong kerja sama antar siswa melalui pembelajaran berbasis kelompok atau proyek kolaboratif, yang tidak hanya memperkuat keterampilan akademis, tetapi juga memperkuat ikatan sosial antar siswa.

Strategi lain yang dapat diterapkan untuk memperkuat suasana psikologis yang positif di kelas adalah dengan memberikan pujian dan pengakuan terhadap prestasi siswa. Skinner (1953) menyatakan bahwa perilaku yang mendapat pengakuan atau pujian cenderung diulang. Dalam konteks ini, pujian yang diberikan secara tulus oleh guru terhadap pencapaian akademik atau perilaku positif siswa dapat memperkuat kepercayaan diri dan motivasi belajar mereka. Namun, penting bagi guru untuk memberikan pujian secara proporsional dan tidak berlebihan, agar tetap efektif dalam mendorong siswa untuk terus berkembang.

Terakhir, pengelolaan konflik dalam kelas juga menjadi faktor penting dalam menciptakan suasana psikologis yang sehat. Konflik antar siswa atau antara siswa dan guru tidak dapat dihindari dalam interaksi sosial, namun cara guru menangani konflik tersebut akan menentukan apakah suasana kelas tetap kondusif atau tidak. Pendekatan restoratif seperti yang diungkapkan oleh Zehr (2002),

dapat diterapkan untuk memulihkan hubungan yang rusak akibat konflik dan memastikan bahwa semua pihak yang terlibat merasa didengar dan dihargai. Restorative justice menekankan dialog dan refleksi, di mana siswa diajak untuk memahami dampak dari tindakan mereka dan mencari solusi bersama untuk memperbaiki situasi. Dengan cara ini, suasana kelas dapat tetap terjaga dalam suasana yang positif dan mendukung.

3. Manajemen Perilaku

Manajemen perilaku di kelas adalah salah satu aspek fundamental dalam menciptakan lingkungan belajar yang kondusif. Dengan manajemen perilaku yang tepat, guru dapat menciptakan suasana kelas yang tertib dan teratur, di mana siswa merasa aman dan fokus pada pembelajaran. Marzano (2003) menekankan pentingnya penerapan aturan yang konsisten dan jelas dalam mengelola perilaku siswa. Aturan yang konsisten membantu siswa memahami apa yang diharapkan dari mereka, serta memberikan kerangka kerja yang stabil bagi interaksi di kelas. Jika aturan diterapkan dengan tegas namun tetap adil, siswa akan lebih mudah untuk menyesuaikan perilaku mereka dengan standar yang diinginkan, sehingga suasana kelas menjadi lebih produktif.

Selain konsistensi aturan, guru perlu menerapkan sistem penghargaan yang efektif untuk memperkuat perilaku positif di kelas. Menurut Skinner (1953), prinsip positive reinforcement menyatakan bahwa perilaku yang mendapat penguatan positif akan cenderung diulangi. Dalam konteks kelas, penguatan positif ini bisa berupa pujian, pemberian poin tambahan, atau penghargaan simbolis seperti sertifikat bagi siswa yang menunjukkan perilaku baik atau prestasi akademik. Positive reinforcement membantu menciptakan suasana kelas yang lebih suportif dan memotivasi siswa untuk mempertahankan perilaku yang diinginkan. Ketika siswa merasa dihargai atas upaya mereka, mereka akan lebih termotivasi untuk berpartisipasi aktif dalam pembelajaran dan menjaga keteraturan di kelas.

Namun, manajemen perilaku tidak hanya bergantung pada penghargaan saja, tetapi juga pada pemberian konsekuensi yang adil bagi perilaku yang tidak diinginkan. Menurut Marzano (2003), guru harus memiliki sistem konsekuensi yang jelas dan proporsional untuk menangani perilaku yang mengganggu. Pemberian konsekuensi yang tepat tidak harus bersifat hukuman yang keras, melainkan harus bersifat edukatif dan mendidik, sehingga siswa dapat belajar dari kesalahan mereka. Misalnya, jika seorang siswa mengganggu proses pembelajaran, guru dapat memberikan peringatan terlebih dahulu, diikuti dengan konsekuensi seperti pengurangan poin atau tugas tambahan jika perilaku tersebut berlanjut. Penting bagi guru untuk menegakkan konsekuensi ini dengan konsisten agar siswa memahami bahwa perilaku negatif tidak akan ditoleransi.

Selain itu, pendekatan preventif juga sangat penting dalam manajemen perilaku. Emmer dan Evertson (2013) menjelaskan bahwa guru yang mampu merancang lingkungan kelas yang mendukung pembelajaran aktif dan disiplin akan lebih mudah dalam mengendalikan perilaku siswa. Guru dapat menerapkan rutinitas harian yang jelas dan terstruktur, sehingga siswa terbiasa dengan alur kegiatan di kelas dan mengurangi potensi gangguan. Mengatur ruang kelas sedemikian rupa agar mendukung interaksi positif antar siswa juga merupakan langkah preventif yang efektif dalam meminimalisir perilaku yang mengganggu. Dengan suasana kelas yang teratur dan terarah, siswa akan lebih fokus pada kegiatan pembelajaran dan cenderung menunjukkan perilaku yang sesuai.

Lebih lanjut, teknik komunikasi asertif juga sangat penting dalam manajemen perilaku. Gordon (1974) dalam model Teacher Effectiveness Training (TET) menekankan pentingnya komunikasi yang jelas dan tegas untuk menangani konflik tanpa menyudutkan siswa. Guru yang menggunakan bahasa "aku" dalam menyampaikan ketidakpuasan terhadap perilaku siswa dapat mengurangi potensi konfrontasi dan membantu siswa memahami dampak dari tindakan mereka. Teknik ini juga membantu siswa

merasa dihargai dan tidak dihakimi, yang pada gilirannya menciptakan lingkungan kelas yang lebih positif dan mendukung.

Pendekatan restorative justice juga bisa menjadi alternatif yang efektif dalam menangani perilaku siswa. Zehr (2002) menjelaskan bahwa restorative justice menekankan pada perbaikan hubungan yang rusak akibat perilaku negatif, serta mendorong siswa untuk bertanggung jawab atas tindakan mereka melalui dialog dan rekonsiliasi. Dalam pendekatan ini, siswa diajak untuk merefleksikan dampak dari perilaku mereka terhadap teman-teman sekelas dan guru, serta mencari cara untuk memperbaiki kesalahan yang telah dibuat. Dengan demikian, pendekatan ini tidak hanya membantu mengatasi perilaku negatif, tetapi juga mendorong pengembangan tanggung jawab sosial dan empati di kalangan siswa.

Secara keseluruhan, manajemen perilaku yang baik melibatkan kombinasi antara penerapan aturan yang konsisten, penguatan positif terhadap perilaku yang diinginkan, dan konsekuensi yang adil untuk perilaku yang mengganggu. Dengan strategi-strategi ini, guru dapat menciptakan suasana kelas yang tertib, suportif, dan kondusif untuk pembelajaran. Pendekatan-pendekatan seperti komunikasi asertif dan restorative justice juga dapat memperkaya manajemen perilaku dengan menekankan pentingnya dialog, tanggung jawab, dan perbaikan hubungan.

4. Penataan Pendekatan Proses Pembelajaran

Lingkungan belajar yang kondusif tidak hanya ditentukan oleh aspek fisik dan suasana psikologis, tetapi juga oleh kemampuan guru dalam memenuhi kebutuhan individu siswa. Setiap siswa memiliki gaya belajar, kecepatan memahami materi, serta minat yang berbeda, dan penting bagi guru untuk mengakomodasi perbedaan-perbedaan tersebut. Salah satu pendekatan yang efektif dalam mengelola keberagaman ini adalah *differentiated instruction* atau pembelajaran terdiferensiasi. Menurut Tomlinson (2001), pengajaran yang terDifferensiasi

memungkinkan guru untuk menyesuaikan metode, materi ajar, dan penilaian sesuai dengan kebutuhan, minat, dan tingkat kemampuan setiap siswa. Pendekatan ini memberi kesempatan bagi siswa untuk belajar dengan cara dan kecepatan mereka sendiri, yang pada akhirnya meningkatkan motivasi dan keterlibatan mereka dalam kelas.

Dalam konteks pendidikan di sekolah dasar (SD), pembelajaran yang terdiferensiasi sangat penting mengingat siswa pada usia ini mengalami tahap perkembangan kognitif dan emosional yang beragam. Piaget (1977) menyatakan bahwa pada usia SD, anak-anak masih berada dalam tahap perkembangan operasional konkret, di mana mereka lebih memahami konsep melalui pengalaman nyata dan interaksi langsung. Dengan menggunakan pembelajaran terdiferensiasi, guru dapat menyesuaikan tugas-tugas dan aktivitas belajar yang lebih konkret bagi siswa yang masih memerlukan dukungan, serta memberikan tantangan yang lebih abstrak bagi siswa yang lebih maju dalam pemahaman konsep. Hal ini memastikan bahwa setiap siswa tetap termotivasi dan tidak merasa bosan atau kewalahan dengan tugas yang diberikan.

Selain itu, *differentiated instruction* juga memungkinkan siswa untuk merasakan penghargaan terhadap kemampuan individu mereka. Tomlinson (2001) menekankan bahwa dengan memberikan tugas yang sesuai dengan tingkat kemampuan masing-masing siswa, guru dapat memperkuat rasa percaya diri siswa. Misalnya, siswa yang membutuhkan waktu lebih lama untuk memahami konsep matematika dapat diberikan tugas yang lebih sederhana namun relevan, sedangkan siswa yang sudah menguasai materi dapat diberikan proyek atau tantangan tambahan. Dengan cara ini, guru tidak hanya menghargai kemampuan individu siswa, tetapi juga mendorong mereka untuk mencapai potensi maksimal mereka dalam suasana yang mendukung.

Pendekatan terdiferensiasi juga berdampak positif pada interaksi sosial di dalam kelas. Ketika siswa diberikan tugas yang sesuai dengan kemampuan mereka, mereka lebih percaya diri untuk berpartisipasi dalam diskusi kelompok atau kegiatan kolaboratif. Menurut Vygotsky (1978), interaksi sosial dalam konteks belajar sangat penting untuk mempercepat perkembangan kognitif siswa. Ketika siswa merasa nyaman dengan tugas yang mereka lakukan, mereka lebih terbuka untuk berinteraksi dengan teman-teman sekelas, baik untuk membantu siswa lain atau untuk belajar dari mereka. Guru juga dapat mengelompokkan siswa berdasarkan kemampuan atau minat mereka dalam kegiatan tertentu, yang memungkinkan siswa untuk belajar dari satu sama lain dalam lingkungan yang mendukung.

Di sisi lain, pembelajaran terdiferensiasi menuntut guru untuk memiliki pemahaman yang mendalam tentang setiap siswa di kelas. Menurut Marzano (2003), salah satu kunci keberhasilan dalam penerapan pembelajaran terdiferensiasi adalah kemampuan guru untuk melakukan penilaian formatif yang berkelanjutan, guna mengidentifikasi kebutuhan dan perkembangan siswa. Dengan melakukan evaluasi secara berkala, guru dapat menyesuaikan strategi pembelajaran mereka agar tetap relevan dengan kemajuan siswa. Misalnya, jika seorang siswa menunjukkan kemajuan yang signifikan dalam satu area, guru dapat memperbarui tantangan yang diberikan untuk mendorong perkembangan lebih lanjut. Dengan cara ini, pembelajaran terdiferensiasi menjadi proses yang dinamis, di mana guru secara aktif merespons kebutuhan siswa dan memberikan dukungan yang tepat waktu.

Selain penyesuaian dalam metode pembelajaran, teknologi juga dapat digunakan untuk mendukung pembelajaran terdiferensiasi. Ertmer & Ottenbreit-Leftwich (2010) menjelaskan bahwa teknologi pendidikan memberikan fleksibilitas bagi guru untuk menyediakan bahan ajar yang dapat diakses siswa secara mandiri, sesuai dengan kebutuhan dan kecepatan mereka masing-masing. Misalnya, melalui platform pembelajaran daring, guru

dapat menyediakan video penjelasan untuk siswa yang memerlukan pengulangan materi, sementara siswa yang lebih cepat memahami dapat mengakses bahan tambahan yang lebih menantang. Teknologi juga memungkinkan guru untuk memberikan umpan balik secara real-time, yang membantu siswa untuk segera memperbaiki kesalahan atau memperdalam pemahaman mereka terhadap materi yang dipelajari.

Dengan demikian, pembelajaran yang terdiferensiasi menjadi salah satu strategi utama dalam menciptakan lingkungan belajar yang kondusif di kelas SD. Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan keterlibatan siswa dalam proses belajar, tetapi juga membantu mereka mengembangkan keterampilan belajar yang lebih mandiri. Dengan memberikan perhatian yang sesuai terhadap kebutuhan individu, guru dapat menciptakan suasana kelas yang inklusif dan mendukung pertumbuhan setiap siswa secara optimal.

5. Penataan Penggunaan Teknologi Pendidikan

Penggunaan teknologi pendidikan telah menjadi salah satu elemen penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang kondusif, terutama di era digital saat ini. Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010) menekankan bahwa teknologi pendidikan memberikan peluang besar bagi siswa untuk mengakses berbagai sumber belajar secara fleksibel, sesuai dengan kebutuhan dan kecepatan mereka masing-masing. Dalam konteks pembelajaran di sekolah dasar (SD), penggunaan teknologi seperti komputer, tablet, atau perangkat interaktif lainnya dapat meningkatkan motivasi belajar siswa dan memungkinkan mereka untuk lebih mandiri dalam memahami materi pelajaran.

Teknologi pendidikan menawarkan berbagai manfaat dalam mendukung pembelajaran yang lebih individual dan fleksibel. Menurut Bork (2010), teknologi memungkinkan diferensiasi pembelajaran yang lebih baik, di mana siswa dapat mengakses materi tambahan, menyelesaikan 251atihan interaktif, dan menerima umpan balik secara real-time. Misalnya, dalam kelas

yang menggunakan tablet, siswa dapat menyelesaikan tugas-tugas matematika atau membaca teks digital dengan cara yang disesuaikan dengan kecepatan dan gaya belajar masing-masing. Selain itu, perangkat lunak pembelajaran yang dirancang khusus untuk anak usia SD sering kali dilengkapi dengan elemen gamifikasi, yang tidak hanya membuat pembelajaran lebih menyenangkan, tetapi juga mendorong siswa untuk mencapai tujuan akademik melalui sistem penghargaan.

Dalam hal aksesibilitas, teknologi memberikan kesempatan bagi siswa yang mungkin membutuhkan pendekatan khusus atau dukungan tambahan. Dengan teknologi, siswa yang memiliki kebutuhan belajar khusus, misalnya, dapat memperoleh manfaat dari alat bantu digital yang dirancang untuk mendukung mereka. Menurut Blackwell et al. (2013), siswa dengan kesulitan belajar dapat menggunakan aplikasi atau perangkat lunak yang dirancang khusus untuk meningkatkan keterampilan tertentu, seperti keterampilan membaca atau matematika. Hal ini tidak hanya membantu siswa tersebut untuk mengikuti pelajaran dengan lebih baik, tetapi juga memungkinkan mereka untuk belajar dalam suasana yang lebih inklusif dan tidak merasa tertinggal dari teman-teman sekelas mereka.

Teknologi juga berperan penting dalam memperkaya pengalaman belajar siswa melalui penggunaan materi interaktif. Beauchamp dan Kennewell (2010) mencatat bahwa pembelajaran berbasis teknologi memungkinkan siswa untuk belajar secara lebih aktif dengan memanfaatkan berbagai media, seperti video, animasi, dan simulasi. Dalam lingkungan kelas SD, guru dapat menggunakan perangkat seperti proyektor interaktif atau papan tulis elektronik untuk menampilkan konten yang dinamis dan menarik, yang dapat membantu siswa memahami konsep-konsep abstrak dengan lebih baik. Misalnya, simulasi sains yang ditampilkan melalui perangkat interaktif dapat membantu siswa memahami proses-proses alam yang kompleks, seperti siklus air

atau pembentukan batuan, dengan cara yang lebih visual dan mudah dipahami.

Selain itu, teknologi pendidikan juga dapat mendukung kolaborasi antara siswa. Dalam model pembelajaran berbasis proyek atau pembelajaran kooperatif, teknologi memungkinkan siswa untuk bekerja sama meskipun berada di lokasi atau waktu belajar yang berbeda. Platform online seperti Google Classroom atau aplikasi pembelajaran berbasis cloud lainnya memungkinkan siswa untuk berkolaborasi secara virtual, berbagi dokumen, dan memberikan umpan balik satu sama lain. Ini meningkatkan keterampilan sosial dan kerja tim siswa, yang merupakan keterampilan penting dalam menghadapi dunia global yang semakin terhubung secara digital.

Namun, meskipun teknologi menawarkan banyak manfaat, penggunaan teknologi di dalam kelas juga harus dirancang dengan baik agar tidak mengganggu proses pembelajaran. Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010) mengingatkan bahwa guru harus memiliki keterampilan yang memadai dalam menggunakan teknologi sebagai alat pembelajaran. Guru harus mampu mengintegrasikan teknologi ke dalam kurikulum dengan cara yang relevan dan efektif, serta memastikan bahwa teknologi tersebut digunakan untuk mendukung pembelajaran, bukan sekadar sebagai alat hiburan. Dalam hal ini, pelatihan guru menjadi kunci keberhasilan dalam penerapan teknologi di kelas. Guru perlu mendapatkan dukungan dan pelatihan yang berkelanjutan untuk dapat memanfaatkan teknologi secara maksimal dalam menciptakan lingkungan belajar yang kondusif.

Selain itu, penting bagi sekolah untuk memastikan bahwa teknologi yang digunakan di kelas sesuai dengan kebutuhan siswa dan tujuan pembelajaran. Menurut Clark dan Mayer (2016), teknologi harus menjadi bagian dari strategi pembelajaran yang terencana dengan baik, di mana perangkat dan aplikasi yang dipilih benar-benar dapat mendukung pembelajaran yang bermakna.

Penggunaan teknologi yang tepat dapat membantu siswa untuk lebih aktif dalam proses belajar dan mengembangkan keterampilan abad ke-21, seperti literasi digital, berpikir kritis, dan kemampuan berkolaborasi.

Dengan demikian, teknologi pendidikan memiliki potensi besar dalam menciptakan lingkungan belajar yang kondusif di kelas SD. Teknologi tidak hanya memungkinkan diferensiasi pembelajaran dan memberikan akses yang lebih luas ke berbagai sumber belajar, tetapi juga mendukung interaksi yang lebih dinamis antara siswa dan guru. Dengan integrasi yang tepat, teknologi dapat meningkatkan keterlibatan siswa, memperkaya pengalaman belajar mereka, dan mendukung perkembangan keterampilan yang relevan dengan era digital.

Secara keseluruhan, menciptakan lingkungan belajar yang kondusif di sekolah dasar memerlukan kombinasi antara pengelolaan ruang fisik yang baik, suasana psikologis yang mendukung, manajemen perilaku yang efektif, serta penggunaan teknologi yang tepat. Dengan memperhatikan berbagai aspek ini, guru dapat membantu siswa merasa lebih nyaman, termotivasi, dan siap untuk belajar dengan optimal.

D. Manajemen Waktu dan Pengaturan Kegiatan Belajar Mengajar di kelas

1. Efisiensi Waktu

Manajemen waktu dan pengaturan kegiatan belajar-mengajar di kelas merupakan aspek penting yang berperan dalam menentukan efektivitas proses pembelajaran. Menurut Wong dan Wong (2014), salah satu kunci keberhasilan dalam manajemen kelas adalah efisiensi dalam pengelolaan waktu. Guru yang mampu memanfaatkan waktu dengan baik tidak hanya meningkatkan keterlibatan siswa tetapi juga memastikan bahwa setiap tujuan pembelajaran dapat tercapai sesuai dengan rencana. Pengelolaan waktu yang efektif mencakup perencanaan yang matang, termasuk

memulai dan mengakhiri pelajaran tepat waktu, serta menghindari pemborosan waktu di tengah kegiatan pembelajaran.

Pembelajaran yang efisien memerlukan jadwal yang terstruktur, tetapi tetap menyediakan fleksibilitas bagi siswa. Struktur jadwal yang baik memungkinkan guru dan siswa untuk mengetahui alur kegiatan yang akan dilakukan selama proses pembelajaran, termasuk kapan waktu yang tepat untuk memulai dan mengakhiri setiap aktivitas. McLeod, Fisher, dan Hoover (2003) menjelaskan bahwa fleksibilitas dalam penjadwalan sangat penting untuk menghadapi tantangan yang tidak terduga, seperti pertanyaan mendalam dari siswa atau kebutuhan untuk menjelaskan topik lebih lanjut. Guru yang efektif harus mampu menyeimbangkan antara mematuhi rencana pelajaran yang sudah disusun dan beradaptasi dengan kebutuhan siswa yang berbeda-beda. Ini termasuk menyediakan waktu tambahan untuk siswa yang membutuhkan bantuan lebih dalam memahami materi atau menyelesaikan tugas.

Fleksibilitas ini, selain mencerminkan keterampilan manajemen waktu yang baik, juga menunjukkan kesadaran terhadap perbedaan individu di dalam kelas. Seperti yang dinyatakan oleh Tomlinson (2001), setiap siswa memiliki kecepatan belajar yang berbeda, dan penting bagi guru untuk mengakomodasi kebutuhan tersebut tanpa mengorbankan keseluruhan proses pembelajaran. Dengan memberikan ruang bagi siswa yang membutuhkan lebih banyak waktu atau penjelasan tambahan, guru dapat menciptakan lingkungan belajar yang lebih inklusif. Pendekatan ini memungkinkan siswa untuk belajar sesuai dengan kecepatan masing-masing, meningkatkan rasa percaya diri mereka, dan memastikan bahwa mereka memahami materi sebelum beralih ke topik berikutnya.

Selain itu, fleksibilitas dalam pengaturan waktu juga memungkinkan terjadinya diskusi yang lebih dalam. Dalam situasi di mana siswa menunjukkan minat yang tinggi terhadap topik

tertentu, guru dapat memperpanjang diskusi untuk mendalami konsep tersebut lebih jauh. Pendekatan ini tidak hanya membantu memperkuat pemahaman siswa terhadap materi, tetapi juga mendorong keterlibatan aktif mereka dalam proses pembelajaran. Dengan memberikan ruang bagi pertanyaan dan eksplorasi lebih lanjut, guru dapat memfasilitasi pembelajaran yang lebih bermakna dan relevan. Menurut Vygotsky (1978), pembelajaran yang terjadi dalam konteks sosial dan interaksi aktif dengan teman dan guru membantu memperkuat perkembangan kognitif siswa, terutama ketika mereka diberi waktu untuk berdiskusi dan berbagi pandangan mereka.

Lebih lanjut, fleksibilitas waktu juga penting dalam pengaturan kegiatan pembelajaran berbasis proyek atau kolaboratif. Proyek yang kompleks sering kali membutuhkan waktu lebih lama dari yang diperkirakan, baik untuk perencanaan, pelaksanaan, maupun evaluasi. Guru yang menerapkan pendekatan pembelajaran berbasis proyek harus mampu mengelola waktu dengan cermat, tetapi juga memberikan kelonggaran bagi siswa untuk menyelesaikan tugas mereka tanpa tekanan berlebihan. Menurut Bell (2010), pembelajaran berbasis proyek yang efektif memerlukan ruang bagi siswa untuk mengembangkan ide-ide mereka secara mandiri, yang kadang-kadang memerlukan penyesuaian terhadap jadwal yang telah ditentukan.

Pengaturan waktu yang fleksibel juga sangat penting dalam menghadapi gangguan tak terduga, seperti masalah teknis atau kendala lainnya yang mungkin muncul selama pembelajaran. Marzano (2003) menekankan bahwa guru harus memiliki kemampuan untuk beradaptasi dengan situasi ini, menyesuaikan kegiatan, dan tetap menjaga agar pembelajaran tetap berjalan efektif meskipun terjadi gangguan. Pengelolaan waktu yang baik dalam menghadapi situasi ini membantu menjaga fokus kelas dan memastikan bahwa tujuan pembelajaran tetap tercapai.

Dalam konteks pendidikan di Indonesia, fleksibilitas dalam pengaturan waktu juga mendukung pendekatan Kurikulum Merdeka, yang memberikan kebebasan lebih kepada guru untuk menyesuaikan pembelajaran sesuai dengan kebutuhan siswa. Prihadi (2020) menjelaskan bahwa kurikulum ini dirancang untuk mengakomodasi perbedaan kemampuan dan minat siswa, sehingga fleksibilitas dalam pengaturan waktu sangat penting untuk mendukung proses pembelajaran yang adaptif dan responsif terhadap kebutuhan individu.

Secara keseluruhan, pengaturan jadwal yang terstruktur namun fleksibel merupakan elemen penting dalam menciptakan pembelajaran yang efisien. Dengan memberikan ruang bagi variasi dalam kebutuhan siswa, diskusi mendalam, serta penyesuaian terhadap situasi tak terduga, guru dapat memastikan bahwa setiap siswa mendapatkan kesempatan untuk belajar dengan optimal.

2. Pengaturan Alokasi Waktu

Manajemen waktu dalam proses pembelajaran tidak hanya berkaitan dengan efisiensi penggunaan waktu, tetapi juga menyangkut bagaimana guru mengatur alokasi waktu yang proporsional untuk berbagai jenis aktivitas belajar. Pembagian kegiatan yang tepat antara aktivitas individu, diskusi kelompok, hingga presentasi sangat penting untuk memastikan bahwa setiap siswa terlibat secara optimal dan tidak merasa terburu-buru atau kelelahan. Menurut Marzano (2003), kegiatan belajar harus diatur sedemikian rupa sehingga siswa memiliki cukup waktu untuk mendalami materi tanpa merasa terburu-buru, namun tetap mendapatkan tantangan yang merangsang pemikiran kritis mereka. Dengan kata lain, waktu harus diatur secara fleksibel, tetapi tetap memperhatikan struktur pembelajaran yang memastikan semua komponen terakomodasi.

Pembelajaran yang efektif memerlukan variasi dalam metode dan aktivitas untuk menjaga keterlibatan siswa. Jika suatu aktivitas berlangsung terlalu lama, siswa mungkin mulai merasa bosan dan

kehilangan fokus. Oleh karena itu, guru perlu merencanakan transisi yang halus antara berbagai jenis kegiatan, seperti aktivitas individu yang diikuti oleh diskusi kelompok atau presentasi. Seperti yang diungkapkan oleh Slavin (1996), variasi dalam aktivitas pembelajaran penting untuk menjaga dinamika kelas dan memastikan bahwa semua siswa tetap termotivasi. Kegiatan yang terlalu lama tanpa adanya perubahan atau tantangan baru cenderung menurunkan tingkat perhatian siswa, yang berdampak negatif pada pemahaman dan keterlibatan mereka dalam proses belajar.

Pengelolaan waktu juga sangat penting dalam memberikan ruang bagi siswa untuk mengembangkan keterampilan sosial melalui kerja kelompok atau presentasi. Diskusi kelompok, misalnya, memungkinkan siswa untuk berbagi ide dan belajar dari perspektif teman-temannya, sedangkan presentasi memberikan siswa kesempatan untuk mengasah keterampilan komunikasi dan berpikir kritis. Marzano (2003) menekankan bahwa kegiatan kelompok membutuhkan alokasi waktu yang cukup agar semua anggota kelompok dapat berpartisipasi secara aktif dan mendalam. Waktu yang terbatas dapat membuat diskusi kelompok menjadi tergesa-gesa dan kurang produktif, sehingga guru harus memastikan bahwa setiap siswa memiliki kesempatan untuk berkontribusi.

Selain itu, perencanaan waktu yang baik juga harus memperhitungkan perbedaan kecepatan belajar siswa. Sebagaimana dijelaskan oleh Tomlinson (2001), dalam kelas yang heterogen, setiap siswa mungkin memerlukan waktu yang berbeda-beda untuk menyelesaikan tugas atau memahami konsep. Guru perlu merancang pembelajaran yang memberikan ruang bagi siswa yang membutuhkan waktu lebih lama, tanpa memperlambat keseluruhan alur pembelajaran bagi siswa yang bergerak lebih cepat. Dalam hal ini, pendekatan pembelajaran yang terdiferensiasi menjadi penting, di mana guru dapat menyesuaikan kegiatan atau tingkat kesulitan sesuai dengan kemampuan siswa.

Lebih lanjut, teknologi juga dapat mendukung manajemen waktu yang efektif dalam kelas. Dengan bantuan teknologi, guru dapat memberikan penugasan yang dipersonalisasi dan memungkinkan siswa untuk bekerja sesuai dengan kecepatan mereka sendiri. Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010) menjelaskan bahwa teknologi pendidikan dapat membantu mengoptimalkan penggunaan waktu dengan menyediakan materi tambahan atau penjelasan yang lebih mendalam bagi siswa yang membutuhkan. Dengan demikian, teknologi berperan dalam memfasilitasi pengelolaan waktu yang lebih fleksibel, di mana siswa yang memerlukan bantuan lebih lanjut dapat mengakses sumber daya pembelajaran tanpa menghambat siswa lain yang sudah siap untuk melanjutkan ke materi berikutnya.

Selain mendukung variasi kegiatan, manajemen waktu yang baik juga memungkinkan adanya refleksi dan evaluasi pada akhir setiap sesi pembelajaran. Marzano (2003) menekankan pentingnya menyediakan waktu untuk merefleksikan apa yang telah dipelajari, baik melalui diskusi kelas maupun evaluasi diri oleh siswa. Ini adalah elemen penting dalam siklus pembelajaran, di mana siswa diberi kesempatan untuk menilai pemahaman mereka dan guru dapat mengidentifikasi area yang memerlukan penjelasan lebih lanjut.

Secara keseluruhan, manajemen waktu yang baik dalam kelas tidak hanya mendukung keteraturan dan efisiensi, tetapi juga memastikan bahwa semua aspek pembelajaran—mulai dari kegiatan individu, diskusi kelompok, hingga presentasi—terakomodasi dengan baik. Melalui pengaturan waktu yang proporsional dan fleksibel, guru dapat menciptakan suasana belajar yang dinamis dan produktif, yang memungkinkan siswa untuk belajar secara optimal tanpa merasa terburu-buru atau bosan.

3. Penerapan Teknik dan Strategi Pengelolaan Waktu

Teknik pembelajaran berbasis waktu, seperti *timeboxing*, merupakan salah satu strategi manajemen waktu yang dapat

membantu siswa mengatur waktu mereka dengan lebih efektif. *Timeboxing* mengacu pada metode di mana suatu tugas diberikan batas waktu tertentu, dan siswa diharapkan menyelesaikannya dalam waktu tersebut. Covey (2009) menjelaskan bahwa teknik ini tidak hanya melatih siswa untuk fokus pada tugas yang diberikan tetapi juga membantu mereka belajar bagaimana memprioritaskan pekerjaan. Dalam konteks pendidikan, penggunaan *timeboxing* dapat mempercepat proses penyelesaian tugas tanpa mengorbankan kualitas pekerjaan, karena siswa didorong untuk bekerja dengan lebih efisien dan terstruktur.

Timeboxing juga berfungsi sebagai alat yang membantu siswa membangun disiplin diri. Ketika siswa terbiasa bekerja dalam batasan waktu yang telah ditentukan, mereka mulai mengembangkan keterampilan manajemen waktu yang penting untuk masa depan, baik dalam pendidikan maupun kehidupan profesional. Teknik ini melatih mereka untuk memahami bahwa waktu adalah sumber daya yang terbatas dan harus dimanfaatkan dengan bijaksana. Sebagaimana diungkapkan oleh Covey (2009), keterampilan manajemen waktu yang efektif mencerminkan kedewasaan individu dalam mengelola tanggung jawab mereka, dan dalam konteks pendidikan, ini dapat meningkatkan kemandirian siswa dalam proses belajar.

Selain itu, *timeboxing* memberikan keuntungan dalam hal pengelolaan kelas. Ketika waktu yang dialokasikan untuk setiap kegiatan jelas, siswa cenderung lebih fokus dan terhindar dari kebosanan atau rasa malas yang sering muncul ketika suatu aktivitas berlangsung terlalu lama. Menurut penelitian yang dilakukan oleh McLeod, Fisher, dan Hoover (2003), penggunaan batasan waktu dalam kegiatan pembelajaran dapat mendorong siswa untuk tetap berada dalam "zona aliran" atau *flow*, yaitu kondisi di mana siswa terlibat sepenuhnya dalam tugas dan mencapai tingkat konsentrasi yang tinggi. Dalam kondisi ini, siswa dapat bekerja dengan lebih efektif karena mereka merasa terdorong oleh adanya batasan waktu yang jelas namun tidak membebani.

Di samping itu, pembatasan waktu juga dapat dimanfaatkan oleh guru untuk memberikan penguatan positif (*positive reinforcement*). Ketika siswa berhasil menyelesaikan tugas dalam waktu yang ditentukan, guru dapat memberikan penghargaan atau pengakuan terhadap prestasi tersebut. Skinner (1953) menekankan bahwa penghargaan atas perilaku yang diinginkan dapat memperkuat perilaku tersebut, dan dalam konteks pembelajaran berbasis waktu, hal ini dapat meningkatkan motivasi siswa untuk terus berupaya menyelesaikan tugas dengan efisien. Penggunaan timeboxing yang konsisten dengan dukungan penghargaan akan menciptakan suasana belajar yang lebih produktif dan mendukung pengembangan keterampilan manajemen waktu siswa.

Selain fokus pada hasil, pembelajaran berbasis waktu juga memberikan kesempatan bagi siswa untuk belajar dari kesalahan. Ketika siswa tidak berhasil menyelesaikan tugas dalam batas waktu yang diberikan, guru dapat menggunakan momen tersebut untuk melakukan refleksi bersama siswa tentang hambatan yang mereka hadapi dan bagaimana mengatasi masalah tersebut di masa mendatang. Refleksi ini penting untuk meningkatkan kemampuan siswa dalam mengatur waktu dan membantu mereka mengenali area yang perlu diperbaiki, baik dari segi strategi penyelesaian tugas maupun manajemen waktu mereka.

Lebih lanjut, teknik timeboxing sangat relevan dalam konteks diferensiasi pembelajaran atau *differentiated instruction*. Sebagaimana dijelaskan oleh Tomlinson (2001), setiap siswa memiliki kebutuhan belajar yang berbeda, dan guru harus mampu menyesuaikan pendekatan pembelajaran untuk mengakomodasi perbedaan tersebut. *Timeboxing* dapat diterapkan dengan fleksibilitas, di mana siswa yang lebih cepat memahami materi dapat diberi tantangan tambahan dalam waktu yang sama, sementara siswa yang memerlukan lebih banyak waktu untuk memahami konsep tertentu dapat diberikan penyesuaian dalam batas waktu yang diberikan, tanpa mengganggu alur pembelajaran bagi siswa lain.

Dalam konteks yang lebih luas, teknologi pendidikan juga memainkan peran penting dalam mendukung implementasi *timeboxing* di kelas. Dengan adanya platform digital seperti aplikasi pembelajaran atau alat manajemen waktu, siswa dapat belajar untuk memonitor waktu mereka sendiri secara mandiri. Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010) menyebutkan bahwa teknologi memungkinkan siswa untuk mengatur waktu mereka dengan lebih baik, karena mereka dapat menggunakan aplikasi timer atau penjadwalan untuk mengatur aktivitas belajar mereka. Ini tidak hanya meningkatkan keterampilan manajemen waktu, tetapi juga mendorong kemandirian dalam proses belajar.

Secara keseluruhan, penggunaan teknik timeboxing dalam kelas memberikan manfaat yang signifikan bagi pengelolaan waktu siswa, meningkatkan efisiensi pembelajaran, dan membangun keterampilan manajemen waktu yang sangat berharga. Dengan adanya batasan waktu yang jelas, siswa diajak untuk lebih fokus, efisien, dan disiplin, yang pada akhirnya akan mendukung keberhasilan akademik mereka.

4. Penerapan Aturan Kelas

Efisiensi waktu dalam kegiatan pembelajaran adalah salah satu kunci keberhasilan dalam mencapai tujuan pendidikan. Guru tidak hanya dituntut untuk merencanakan dan melaksanakan pembelajaran secara sistematis, tetapi juga harus mampu mengantisipasi dan mengatasi gangguan yang mungkin muncul selama proses belajar-mengajar berlangsung. Gangguan ini dapat berupa perilaku siswa yang kurang disiplin, seperti berbicara di luar konteks pelajaran atau tidak memperhatikan instruksi, serta gangguan eksternal seperti suara bising dari lingkungan sekitar sekolah. Wong dan Wong (2014) menekankan bahwa guru harus memiliki keterampilan yang baik dalam menangani gangguan semacam ini dengan cepat dan efisien tanpa mengganggu alur pembelajaran.

Untuk menghadapi gangguan tersebut, penerapan aturan kelas yang konsisten menjadi sangat penting. Menurut Marzano (2003), keberhasilan pengelolaan kelas sangat bergantung pada konsistensi guru dalam menerapkan aturan dan prosedur yang telah disepakati sejak awal. Aturan yang jelas dan konsisten membantu siswa memahami batasan perilaku yang diharapkan, serta konsekuensi dari pelanggaran aturan tersebut. Dengan demikian, ketika terjadi gangguan di kelas, guru dapat merujuk pada aturan yang sudah ditetapkan, sehingga waktu yang digunakan untuk mengatasi masalah perilaku dapat diminimalkan. Sikap tegas namun adil dari guru dalam menerapkan aturan akan menciptakan suasana yang kondusif untuk belajar.

Lebih lanjut, strategi pengelolaan kelas yang efektif tidak hanya melibatkan penegakan aturan, tetapi juga pemahaman guru terhadap dinamika kelas dan kemampuan untuk memodifikasi pendekatan sesuai dengan situasi yang berkembang. Goh dan Fraser (2000) menunjukkan bahwa guru yang responsif terhadap suasana kelas dan kebutuhan siswa cenderung lebih mampu mengatasi gangguan secara preventif. Salah satu cara yang efektif untuk mencegah gangguan adalah dengan menciptakan rutinitas kelas yang jelas, di mana siswa mengetahui apa yang harus dilakukan pada setiap tahap pembelajaran. Rutinitas ini menciptakan struktur yang membantu siswa merasa nyaman dan terarah, sehingga mereka cenderung lebih fokus dan terlibat dalam pembelajaran.

Selain itu, teknik komunikasi yang efektif juga memainkan peran penting dalam mengatasi gangguan tanpa membuang banyak waktu. Gordon (1974), dalam konsep *Teacher Effectiveness Training* (TET), mengajarkan pentingnya komunikasi asertif dalam menangani konflik di kelas. Guru yang mampu menyampaikan keprihatinan mereka dengan cara yang tegas namun tidak konfrontatif cenderung lebih berhasil dalam mengarahkan perilaku siswa. Misalnya, penggunaan bahasa "aku" dalam menyampaikan ketidakpuasan terhadap perilaku siswa, seperti "Saya merasa

kesulitan mengajar ketika ada siswa yang berbicara di luar konteks," dapat membantu siswa memahami dampak dari tindakan mereka tanpa merasa diserang secara pribadi. Teknik ini tidak hanya mengurangi potensi konflik, tetapi juga menjaga hubungan positif antara guru dan siswa, yang pada akhirnya mendukung suasana belajar yang produktif.

Selain manajemen perilaku, gangguan eksternal seperti bising dari luar kelas atau interupsi lainnya juga dapat mempengaruhi konsentrasi siswa. Menurut Emmer dan Evertson (2013), guru harus siap untuk menyesuaikan strategi pengajaran ketika gangguan semacam ini terjadi. Sebagai contoh, guru dapat memindahkan fokus kelas ke aktivitas yang lebih interaktif seperti diskusi kelompok kecil atau penggunaan media pembelajaran visual untuk menarik perhatian siswa kembali. Fleksibilitas dalam pengelolaan kelas dan metode pembelajaran yang bervariasi menjadi kunci dalam menghadapi gangguan eksternal tanpa membuang banyak waktu.

Penggunaan teknologi pendidikan juga dapat membantu guru dalam mengelola waktu dan mengatasi gangguan di kelas. Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010) menekankan bahwa teknologi dapat digunakan sebagai alat yang memperkuat manajemen kelas, seperti penggunaan aplikasi yang memungkinkan guru untuk memberikan tugas dan memantau kemajuan siswa secara real-time. Dengan teknologi, siswa juga dapat diberikan kegiatan mandiri yang terstruktur, sehingga ketika terjadi gangguan di kelas, proses pembelajaran tetap berjalan dan tidak sepenuhnya terhenti.

Pada akhirnya, pengelolaan waktu yang efektif sangat bergantung pada kemampuan guru untuk menjaga keseimbangan antara menjaga disiplin dan fleksibilitas. Guru yang mampu menangani gangguan dengan cepat dan efisien tidak hanya meningkatkan kualitas pembelajaran, tetapi juga membantu siswa memahami pentingnya tanggung jawab dalam menjaga suasana belajar yang kondusif. Dengan demikian, strategi manajemen kelas

yang terstruktur dan berorientasi pada pencegahan, ditambah dengan keterampilan komunikasi dan penggunaan teknologi, akan mendukung terciptanya lingkungan belajar yang produktif dan efisien.

5. Pengelolaan Transisi

Transisi yang terstruktur dan efektif merupakan elemen penting dalam menjaga kelancaran kegiatan belajar-mengajar di kelas. Transisi antara satu kegiatan dengan kegiatan lainnya sering kali menjadi momen di mana gangguan atau interupsi dapat terjadi. Oleh karena itu, kemampuan guru dalam mengelola transisi secara efisien sangat diperlukan agar proses pembelajaran tidak terganggu dan aliran kegiatan tetap lancar. Evertson dan Emmer (2013) menjelaskan bahwa transisi yang baik harus diatur dengan jelas dan tepat waktu, sehingga siswa mengetahui apa yang harus dilakukan dan kapan harus melakukannya. Ini penting untuk menjaga fokus siswa dan mencegah kebingungan atau ketidakpastian selama pergantian aktivitas.

Dalam konteks pembelajaran di kelas, transisi yang terstruktur bisa dimulai dengan pemberian instruksi yang jelas dan singkat sebelum memulai aktivitas baru. Guru harus memastikan bahwa siswa memahami langkah-langkah yang akan diambil selanjutnya, baik itu berpindah ke kelompok kerja, mempersiapkan bahan untuk tugas baru, atau mengatur ulang peralatan kelas. Instruksi yang terperinci namun mudah dipahami akan membantu siswa mempersiapkan diri dan mengurangi waktu yang terbuang. Sebagaimana yang diungkapkan oleh Brophy (2006), instruksi yang jelas juga meningkatkan efisiensi dalam transisi karena siswa tidak perlu bertanya-tanya atau menunggu lebih lama untuk memahami apa yang diharapkan dari mereka. Selain itu, rutinitas yang konsisten selama transisi dapat membuat siswa lebih terbiasa dan siap dalam menghadapi perubahan kegiatan, sehingga mengurangi potensi gangguan.

Lebih lanjut, guru juga dapat menggunakan strategi pengelolaan waktu untuk memperkuat transisi yang efisien. Covey (2009) menyarankan bahwa pemberian batas waktu yang spesifik untuk menyelesaikan transisi akan membantu siswa mengatur langkah mereka dengan lebih baik. Misalnya, guru dapat menetapkan dua menit untuk siswa berpindah dari diskusi kelompok ke sesi presentasi individu, dengan pengingat waktu di tengah transisi. Hal ini tidak hanya membuat transisi berjalan lebih cepat, tetapi juga melatih siswa dalam manajemen waktu dan tanggung jawab terhadap penyelesaian tugas mereka. Guru yang konsisten dalam menerapkan batas waktu juga dapat menciptakan rasa urgensi yang positif, di mana siswa belajar untuk tetap fokus dan efisien dalam menyelesaikan tugas.

Selain aspek waktu, penggunaan teknik pengelolaan kelas yang visual seperti tanda-tanda atau sinyal tertentu juga dapat membantu mempercepat transisi. Menurut Marzano (2003), penggunaan isyarat visual seperti kartu warna, bel, atau sinyal tangan dapat menjadi alat efektif untuk mengatur pergantian aktivitas di kelas. Guru dapat menggunakan isyarat visual ini untuk memberi tanda kapan transisi dimulai atau kapan siswa harus kembali berkumpul di depan kelas. Pendekatan ini tidak hanya mempercepat proses transisi, tetapi juga meminimalisir instruksi verbal yang berulang, sehingga kelas tetap tenang dan teratur.

Di samping itu, strategi transisi yang baik juga harus mempertimbangkan keterlibatan siswa dalam proses tersebut. Brophy (2006) menekankan pentingnya keterlibatan aktif siswa dalam setiap tahap transisi, di mana mereka diberikan tanggung jawab untuk membantu mempersiapkan kegiatan berikutnya. Misalnya, beberapa siswa dapat diberikan tugas khusus seperti mempersiapkan peralatan untuk percobaan ilmiah atau membantu mendistribusikan materi belajar. Dengan memberikan tanggung jawab tersebut, siswa tidak hanya lebih fokus selama transisi, tetapi juga merasa lebih terlibat dalam proses pembelajaran. Keterlibatan

siswa secara aktif dalam transisi juga mengurangi potensi gangguan karena siswa tetap sibuk dan fokus pada tugas mereka.

Dari perspektif psikologis, transisi yang terstruktur juga membantu siswa mengelola perubahan konsentrasi yang sering terjadi selama pergantian aktivitas. Menurut teori load theory dari Sweller (1988), transisi yang tidak terstruktur dapat meningkatkan beban kognitif siswa, sehingga mengurangi kemampuan mereka untuk fokus pada tugas berikutnya. Oleh karena itu, guru perlu mengelola transisi dengan baik untuk mengurangi beban kognitif tersebut dan memastikan bahwa siswa siap secara mental untuk mengikuti aktivitas selanjutnya tanpa terganggu oleh perubahan mendadak atau ketidakjelasan instruksi.

Secara keseluruhan, pengelolaan transisi yang baik adalah aspek penting dalam menciptakan pembelajaran yang efektif dan efisien. Guru yang mampu merencanakan dan melaksanakan transisi dengan baik tidak hanya meningkatkan produktivitas kelas, tetapi juga membantu siswa dalam mengelola waktu dan konsentrasi mereka dengan lebih baik. Dengan menggunakan berbagai teknik seperti instruksi yang jelas, pemberian batas waktu, isyarat visual, dan keterlibatan siswa, transisi antar aktivitas dapat berjalan lancar dan mendukung proses pembelajaran yang lebih baik di kelas.

6. Manajemen Waktu dan Kurikulum Merdeka

Manajemen waktu yang baik dalam konteks pendidikan di Indonesia memiliki peran yang sangat signifikan dalam mendukung implementasi Kurikulum Merdeka. Kurikulum ini mendorong fleksibilitas dalam proses belajar mengajar, namun tetap mengharuskan pencapaian kompetensi yang terukur. Guru diharapkan mampu menyeimbangkan antara penekanan pada kebebasan siswa untuk mengeksplorasi materi dan kebutuhan untuk mencapai tujuan pembelajaran yang terarah. Dalam hal ini, manajemen waktu yang efektif menjadi aspek kunci untuk memastikan bahwa pembelajaran tetap berjalan dengan optimal

tanpa kehilangan fokus pada kompetensi dasar yang harus dicapai siswa.

Prihadi (2020) menegaskan bahwa Kurikulum Merdeka menawarkan fleksibilitas bagi guru untuk mengatur waktu dan kegiatan pembelajaran berdasarkan dinamika dan kebutuhan siswa di lapangan. Ini berarti bahwa guru tidak terikat oleh jadwal yang kaku, melainkan dapat menyesuaikan alokasi waktu pembelajaran dengan kondisi kelas dan kebutuhan individu siswa. Misalnya, jika ada siswa yang memerlukan penjelasan tambahan untuk memahami konsep tertentu, guru dapat memanfaatkan fleksibilitas ini untuk memperpanjang waktu pembelajaran pada topik tersebut tanpa mengorbankan alur pembelajaran secara keseluruhan. Di sisi lain, guru juga harus memastikan bahwa siswa yang lebih cepat memahami materi tetap tertantang melalui tugas-tugas yang lebih mendalam, sehingga pembelajaran menjadi lebih personal dan adaptif.

Pengaturan waktu yang fleksibel juga memberikan ruang bagi guru untuk mengintegrasikan metode pembelajaran yang berbeda, seperti *project-based learning* (PBL), diskusi kelompok, atau eksplorasi mandiri. Menurut Bell (2010), pendekatan seperti *project-based learning* memungkinkan siswa untuk terlibat dalam proses pembelajaran yang lebih mendalam, tetapi juga membutuhkan pengaturan waktu yang lebih cermat untuk memastikan bahwa setiap tahapan proyek dapat diselesaikan secara efektif. Dengan manajemen waktu yang baik, guru dapat merencanakan setiap fase proyek secara terstruktur, memberikan siswa cukup waktu untuk berkolaborasi, mengeksplorasi, dan menyelesaikan tugas tanpa merasa terburu-buru. Ini juga memungkinkan guru untuk memantau kemajuan siswa secara lebih efektif dan memberikan umpan balik yang tepat waktu.

Lebih jauh, manajemen waktu yang efektif dalam penerapan Kurikulum Merdeka juga penting untuk menciptakan lingkungan belajar yang mendukung pengembangan keterampilan abad ke-21,

seperti berpikir kritis, kreativitas, dan kolaborasi. Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010) menunjukkan bahwa teknologi pendidikan dapat digunakan untuk mendukung fleksibilitas dalam pengelolaan waktu, terutama melalui platform digital yang memungkinkan siswa belajar dengan ritme mereka sendiri. Dalam konteks ini, guru dapat memanfaatkan teknologi untuk menyediakan materi tambahan secara daring yang dapat diakses siswa di luar jam sekolah, sehingga mereka dapat belajar kapan saja dan di mana saja. Dengan demikian, teknologi tidak hanya memperluas akses terhadap sumber daya belajar, tetapi juga memberikan fleksibilitas tambahan dalam pengaturan waktu pembelajaran, baik di dalam maupun di luar kelas.

Selain fleksibilitas, penekanan pada efisiensi waktu dalam Kurikulum Merdeka juga memerlukan komitmen guru untuk menjaga agar setiap sesi pembelajaran tetap produktif. Wong dan Wong *(2014)* menekankan pentingnya kemampuan guru dalam mengantisipasi gangguan yang dapat menghambat proses belajar, serta memastikan bahwa transisi antara satu kegiatan ke kegiatan lainnya berjalan lancar. Transisi yang terencana dan terstruktur, sebagaimana diungkapkan oleh Evertson dan Emmer (2013), tidak hanya meminimalisir waktu yang terbuang, tetapi juga membantu menjaga fokus siswa sepanjang sesi pembelajaran. Ini penting dalam konteks Kurikulum Merdeka, di mana pembelajaran yang interaktif dan dinamis memerlukan pengaturan waktu yang efisien agar seluruh materi yang direncanakan dapat tersampaikan dengan baik.

Dengan manajemen waktu yang efektif, guru juga dapat menciptakan pengalaman belajar yang lebih bermakna bagi siswa. Pengaturan waktu yang baik memungkinkan adanya ruang bagi siswa untuk mendalami materi, mengajukan pertanyaan, dan terlibat dalam diskusi yang lebih mendalam. McLeod, Fisher, dan Hoover (2003) menggarisbawahi bahwa fleksibilitas dalam pengaturan waktu tidak hanya meningkatkan pemahaman siswa terhadap materi, tetapi juga memberikan mereka waktu untuk

berpikir kritis dan reflektif. Dalam konteks Kurikulum Merdeka, ini menjadi sangat penting karena pendekatan ini menekankan pada pengembangan kemampuan siswa untuk berpikir mandiri dan kritis, yang memerlukan alokasi waktu yang cukup untuk refleksi dan eksplorasi.

Secara keseluruhan, manajemen waktu yang baik merupakan elemen penting dalam keberhasilan implementasi Kurikulum Merdeka di Indonesia. Dengan memberikan fleksibilitas bagi guru untuk mengatur alokasi waktu sesuai dengan kebutuhan siswa dan situasi lokal, kurikulum ini berupaya menciptakan pembelajaran yang lebih personal dan efektif. Guru yang mampu mengelola waktu dengan baik akan dapat memastikan bahwa setiap siswa mendapatkan kesempatan untuk berkembang sesuai dengan kemampuannya, sambil tetap menjaga fokus pada pencapaian kompetensi inti yang telah ditetapkan.

Manajemen waktu dan pengaturan kegiatan belajar-mengajar yang baik sangat penting dalam memastikan bahwa seluruh proses pembelajaran dapat berjalan dengan lancar, efisien, dan memberikan hasil yang optimal. Dengan perencanaan yang matang, fleksibilitas dalam menghadapi kebutuhan siswa, serta penggunaan teknik-teknik manajemen waktu yang efektif, guru dapat menciptakan suasana belajar yang produktif dan kondusif untuk mencapai tujuan pendidikan.

E. Ringkasan

Manajemen kelas yang efektif di sekolah dasar merupakan kunci keberhasilan dalam menciptakan lingkungan belajar yang kondusif. Pengelolaan kelas mencakup berbagai aspek, mulai dari pengaturan ruang fisik, suasana psikologis, hingga pengelolaan perilaku siswa. Guru yang mampu menerapkan prinsip-prinsip manajemen kelas seperti penegakan aturan yang konsisten, penghargaan terhadap perilaku positif, dan strategi pencegahan terhadap gangguan, akan menciptakan suasana yang tertib dan mendukung proses pembelajaran. Hubungan yang positif antara

guru dan siswa juga penting untuk menciptakan iklim kelas yang inklusif dan mendukung perkembangan sosial serta emosional siswa.

Fleksibilitas dan efisiensi dalam pengelolaan waktu juga merupakan komponen penting dalam manajemen kelas. Guru yang mampu mengatur waktu dengan baik dapat memberikan kesempatan kepada siswa untuk mendalami materi tanpa merasa terburu-buru. Penggunaan teknik seperti timeboxing dan transisi yang terstruktur membantu memaksimalkan penggunaan waktu di kelas, mencegah kebosanan, serta memfasilitasi partisipasi aktif siswa. Di era teknologi, integrasi alat digital juga dapat mempercepat proses pembelajaran dan mendukung diferensiasi, sehingga siswa dapat belajar sesuai dengan kebutuhan dan kecepatan masing-masing.

Penggunaan teknologi pendidikan semakin memperkaya lingkungan belajar di sekolah dasar, terutama dengan fleksibilitas yang ditawarkan dalam proses pembelajaran. Dengan teknologi, guru dapat memberikan materi tambahan, memberikan umpan balik secara real-time, dan mendukung pembelajaran kolaboratif. Teknologi juga membantu guru mengatasi gangguan dalam kelas, memastikan siswa tetap fokus, serta menciptakan suasana belajar yang dinamis dan interaktif. Dengan demikian, manajemen waktu yang efektif, transisi yang terstruktur, dan integrasi teknologi yang tepat adalah elemen-elemen penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang optimal bagi siswa.

Daftar Pustaka

Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. Building and Environment, 89, 118-133.

Beauchamp, G., & Kennewell, S. (2010). Interactivity in the classroom and its impact on learning. Computers & Education, 54(3), 759-766.

Bechtel, R. B., & Churchman, A. (2002). Handbook of Environmental Psychology. John Wiley & Sons.

Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83(2), 39-43.

Black-Hawkins, K., Florian, L., & Rouse, M. (2007). Achievement and Inclusion in Schools. Routledge.

Blackwell, C. K., Lauricella, A. R., & Wartella, E. (2013). Factors influencing digital technology use in early childhood education. Computers & Education, 69, 175-182.

Bork, A. (2010). Learning with technology: A challenge to teachers. Educational Technology Research and Development, 58(3), 295-307.

Brophy, J. E. (1981). Teacher Praise: A Functional Analysis. Review of Educational Research, 51(1), 5-32.

Brophy, J. (2006). Teaching: Beyond Reflective Practice. Routledge.

Carroll, J. B. (1963). A Model of School Learning. Teachers College Record, 64, 723-733.

Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning (4th ed.). Wiley.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2014). Learning and Teaching Early Math: The Learning Trajectories Approach. Routledge.

Covey, S. R. (2009). The 7 Habits of Highly Effective People: Powerful Lessons in Personal Change. Free Press.

Darling-Hammond, L. (2006). The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future. Teachers College Press.

Doyle, W. (2006). Classroom Organization and Management. In Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues (pp. 97-125). Lawrence Erlbaum Associates.

Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2013). Classroom Management for Middle and High School Teachers (9th ed.). Pearson.

Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2016). Classroom Management for Middle and High School Teachers. Pearson.

Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (2015). Handbook of Classroom Management. Routledge.

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. Journal of Research on Technology in Education, 42(3), 255-284.

Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2013). Classroom Management for Elementary Teachers. Pearson.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues. Lawrence Erlbaum Associates.

Fisher, K. (2005). Research into Identifying Effective Learning Environments. Evaluating Quality in Educational Facilities. OECD.

Fischer, F., & Neubert, J. C. (2017). The Use of Time in Collaborative Learning: How to Manage Time Efficiently. Journal of Educational Psychology, 109(7), 909-920.

Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1982). Predicting Students' Outcomes from Their Perceptions of Classroom Psychosocial

Environment. American Educational Research Journal, 19(4), 498-518.

Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2007). The Basic Guide to Supervision and Instructional Leadership (2nd ed.). Pearson Education.

Goh, S. C., & Fraser, B. J. (2000). Teacher Interpersonal Behaviour and Elementary Students' Outcomes. Journal of Research in Childhood Education, 14(2), 216-231.

Goh, S. C., & Fraser, B. J. (2000). Teacher Interpersonal Behavior and Elementary Students' Outcomes. Journal of Research in Childhood Education, 15(2), 140-151.

Gordon, T. (1974). Teacher Effectiveness Training (TET). New York: Wyden Books.

Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2016). The Promise of Restorative Practices to Transform Teacher-Student Relationships and Achieve Equity in School Discipline. Journal of Educational and Psychological Consultation, 26(4), 325-353.

Harvey, L., & Kenyon, M. (2013). Classroom Seating Arrangements and Student Learning. Journal of Education Research, 26(3), 145-160.

Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. Review of Educational Research, 79(1), 491-525.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Research. Review of Educational Research, 66(4), 459–506.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). Peaceful Conflict Resolution in Schools. University of Minnesota.

Jones, V. F., & Jones, L. S. (2012). Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems (10th ed.). Pearson Education.

Kounin, J. S. (1970). Discipline and Group Management in Classrooms. Holt, Rinehart and Winston.

Marzano, R. J. (2003). Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher. ASCD.

Marzano, R. J. (2007). The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction. ASCD.

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher. ASCD.

McLeod, J., Fisher, J., & Hoover, G. (2003). The Key Elements of Classroom Management: Managing Time and Space, Student Behavior, and Instructional Strategies. ASCD.

Mirsky, L. (2014). Restorative Practices: Giving Everyone a Voice to Create Safer, Saner School Communities. Reclaiming Children and Youth, 23(2), 38-41.

Morrison, B., & Vaandering, D. (2012). Restorative Justice: Pedagogy, Praxis, and Discipline. Journal of School Violence, 11(2), 138-155.

Noddings, N. (2005). The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education (2nd ed.). Teachers College Press.

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

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing,

Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of Research on Student Engagement (pp. 365-386). Springer.

Prihadi, T. (2020). Tantangan dan Peluang Implementasi Kurikulum Merdeka di Sekolah Dasar. Jurnal Pendidikan Dasar, 12(1), 15-29.

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

Slavin, R. E. (1996). Education for All: Contexts of Learning. Routledge.

Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom. The Free Press.

Sweller, J. (1988). Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. Cognitive Science, 12(2), 257-285.

Tanner, C. K. (2009). Effects of School Design on Student Outcomes. Journal of Educational Administration, 47(3), 381-399.

Tomlinson, C. A. (2001). How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms. ASCD.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

Weinstein, C. S. (1979). The Physical Environment of the School: A Review of the Research. Review of Educational Research, 49(4), 577-610.

Wong, H. K., & Wong, R. T. (2014). The First Days of School: How to Be an Effective Teacher. Harry K. Wong Publications.

Zehr, H. (2002). The Little Book of Restorative Justice. Good Books.

BAB VII

PARTISIPASI DAN KETERLIBATAN SISWA DALAM PEMBELAJARAN

A. Faktor Yang Mempengaruhi Partisipasi dalam Proses Pembelajaran

Partisipasi siswa dalam proses pembelajaran merupakan aspek penting yang menentukan keberhasilan pendidikan. Beberapa faktor mempengaruhi tingkat partisipasi siswa, baik faktor internal maupun eksternal. Dalam konteks akademis, faktor-faktor ini meliputi motivasi intrinsik dan ekstrinsik, strategi pengajaran, serta lingkungan kelas yang kondusif. Menurut Deci dan Ryan (2000), motivasi intrinsik berasal dari dalam diri siswa, dipengaruhi oleh minat dan kepuasan pribadi terhadap kegiatan belajar, sedangkan motivasi ekstrinsik berasal dari faktor luar seperti penghargaan, nilai, atau dorongan sosial. Keduanya memainkan peran penting dalam menentukan seberapa besar siswa akan terlibat dalam pembelajaran.

1. Motivasi Intrinsik

Motivasi intrinsik siswa merupakan salah satu elemen paling penting dalam menciptakan keterlibatan aktif selama proses pembelajaran. Hal ini biasanya dipengaruhi oleh minat siswa terhadap materi yang diajarkan, serta relevansi konten tersebut terhadap kehidupan sehari-hari mereka. Deci dan Ryan (2000) menyatakan bahwa motivasi intrinsik timbul ketika seseorang merasa bahwa kegiatan yang dilakukannya memiliki nilai atau relevansi yang tinggi terhadap kepentingan pribadinya. Dalam konteks pendidikan, motivasi intrinsik mendorong siswa untuk terlibat lebih aktif dan mandiri, tanpa harus didorong oleh faktor eksternal seperti nilai atau penghargaan. Pembelajaran yang relevan dan berpusat pada minat individu siswa sering kali menjadi kunci untuk menumbuhkan motivasi intrinsik ini.

Diferensiasi pembelajaran, seperti yang dijelaskan oleh Tomlinson (2001), adalah salah satu strategi yang terbukti efektif dalam meningkatkan motivasi intrinsik siswa. Pendekatan ini memungkinkan guru untuk menyesuaikan metode pengajaran, materi, dan penilaian sesuai dengan kebutuhan dan minat masing-masing siswa. Diferensiasi pembelajaran berakar dari pemahaman bahwa siswa dalam kelas memiliki latar belakang, kemampuan, gaya belajar, dan minat yang beragam, sehingga satu metode pengajaran tidak akan efektif untuk semua siswa. Dengan menyesuaikan proses pembelajaran, guru dapat menciptakan lingkungan yang lebih inklusif dan relevan, di mana setiap siswa merasa bahwa apa yang mereka pelajari berkaitan dengan kehidupan pribadi mereka, serta mengakomodasi perbedaan tersebut dalam setiap aspek pembelajaran.

Misalnya, seorang siswa yang memiliki minat besar pada sains dapat diberikan tugas yang berhubungan dengan eksperimen atau proyek penelitian, sementara siswa yang lebih tertarik pada seni dapat diberikan kesempatan untuk menyajikan pemahaman mereka melalui karya kreatif. Dengan mengintegrasikan minat pribadi siswa ke dalam materi ajar, guru dapat meningkatkan keterlibatan mereka secara signifikan. Hal ini sejalan dengan teori pembelajaran konstruktivis yang dikembangkan oleh Piaget (1977) dan Vygotsky (1978), di mana siswa dianggap sebagai individu yang aktif dalam proses pembelajaran. Dengan memberikan kesempatan kepada siswa untuk belajar melalui cara-cara yang relevan dengan pengalaman dan minat mereka, motivasi belajar mereka akan meningkat, dan mereka lebih mungkin untuk mencapai hasil yang lebih baik.

Relevansi materi pembelajaran dengan kehidupan sehari-hari juga menjadi faktor penting dalam menumbuhkan motivasi intrinsik. Pembelajaran yang terhubung dengan dunia nyata atau pengalaman pribadi siswa akan lebih mudah dipahami dan diingat. Penelitian menunjukkan bahwa ketika siswa melihat manfaat nyata dari apa yang mereka pelajari, mereka akan lebih termotivasi untuk

mendalami materi tersebut. Sebagai contoh, dalam mata pelajaran matematika, siswa dapat diajak untuk belajar dengan menggunakan situasi kehidupan sehari-hari seperti menghitung anggaran rumah tangga atau mengelola keuangan pribadi. Menurut Rusman (2017), metode pembelajaran kontekstual yang relevan dengan kehidupan sehari-hari siswa dapat meningkatkan keterlibatan dan memudahkan siswa dalam memproses informasi baru.

Tidak hanya itu, integrasi teknologi dalam pembelajaran juga dapat membantu menumbuhkan motivasi intrinsik siswa. Penggunaan teknologi memberikan peluang bagi siswa untuk mengeksplorasi materi pembelajaran secara lebih mandiri dan interaktif, yang sesuai dengan minat mereka. Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010) menjelaskan bahwa teknologi memungkinkan personalisasi pembelajaran yang lebih baik, di mana siswa dapat memilih jalur pembelajaran mereka sendiri, sesuai dengan minat dan kemampuan mereka. Misalnya, platform pembelajaran daring yang memungkinkan siswa untuk memilih modul belajar tertentu atau mengikuti kursus online yang relevan dengan minat mereka, akan memberikan dorongan yang lebih besar bagi siswa untuk terlibat dalam proses pembelajaran. Teknologi juga memberikan fleksibilitas waktu dan tempat, sehingga siswa dapat belajar di luar jam kelas, yang semakin mendorong kemandirian dan motivasi intrinsik.

Selain pendekatan diferensiasi dan teknologi, umpan balik yang konstruktif juga memainkan peran penting dalam membangun motivasi intrinsik. Umpan balik yang positif dan fokus pada perkembangan individu siswa dapat membantu meningkatkan rasa percaya diri dan kemandirian mereka. Menurut Black dan Wiliam (1998), umpan balik yang tepat waktu dan berfokus pada proses pembelajaran (bukan sekadar hasil akhir) dapat memotivasi siswa untuk terus berusaha dan mengembangkan kemampuan mereka. Dengan memberikan penghargaan terhadap upaya siswa dalam memahami materi, guru dapat mendorong siswa untuk terus

belajar secara aktif tanpa harus bergantung pada motivasi eksternal seperti nilai atau pujian.

Secara keseluruhan, motivasi intrinsik siswa dapat ditingkatkan melalui pendekatan yang relevan dan personalisasi dalam proses pembelajaran. Dengan memanfaatkan strategi diferensiasi, relevansi materi, integrasi teknologi, dan umpan balik yang konstruktif, guru dapat menciptakan lingkungan belajar yang lebih inklusif dan memotivasi. Pendekatan ini tidak hanya akan meningkatkan partisipasi siswa, tetapi juga memungkinkan mereka untuk berkembang secara mandiri dan mencapai potensi maksimal dalam pembelajaran.

2. Strategi Pembelajaran

Strategi pengajaran memainkan peran yang sangat penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang kondusif dan meningkatkan partisipasi siswa. Selain faktor motivasi yang mendorong keterlibatan siswa secara intrinsik, metode dan pendekatan pengajaran yang dipilih guru juga berpengaruh besar terhadap sejauh mana siswa dapat berpartisipasi secara aktif dalam proses pembelajaran. Pembelajaran yang interaktif, seperti diskusi kelompok, pembelajaran berbasis proyek (Project-Based Learning/PjBL), dan pendekatan kolaboratif, telah terbukti efektif dalam meningkatkan keterlibatan siswa. Johnson dan Johnson (1999) menegaskan bahwa pembelajaran kolaboratif tidak hanya mendorong interaksi sosial yang positif, tetapi juga memperkuat rasa kebersamaan dan tanggung jawab kolektif dalam menyelesaikan tugas. Pendekatan ini memberikan ruang bagi siswa untuk berbagi pengetahuan, bekerja sama, dan saling belajar satu sama lain, yang pada gilirannya memfasilitasi partisipasi yang lebih luas dan bermakna.

Pembelajaran berbasis proyek (PjBL) adalah salah satu pendekatan yang sangat efektif dalam meningkatkan keterlibatan siswa. PjBL mendorong siswa untuk terlibat dalam proses belajar yang lebih aktif, di mana mereka tidak hanya menerima informasi

secara pasif, tetapi juga berperan aktif dalam merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi proyek yang relevan dengan kehidupan nyata. Menurut Bell (2010), pembelajaran berbasis proyek membantu siswa mengembangkan keterampilan berpikir kritis, kreativitas, dan kemampuan bekerja sama dalam tim. Dalam konteks pembelajaran kolaboratif, PjBL memberikan kesempatan kepada siswa untuk bekerja dalam kelompok, di mana setiap individu memiliki peran dan tanggung jawab masing-masing, yang pada akhirnya memperkuat keterlibatan dan partisipasi mereka dalam proses pembelajaran.

Metode pembelajaran kolaboratif juga memberikan berbagai manfaat, terutama dalam memfasilitasi interaksi sosial yang mendukung perkembangan kognitif siswa. Vygotsky (1978) menekankan pentingnya interaksi sosial dalam pembelajaran, di mana proses belajar terjadi dalam konteks sosial dan didorong oleh interaksi dengan orang lain. Dalam pembelajaran kolaboratif, siswa dapat bekerja sama untuk menyelesaikan tugas-tugas kompleks, saling berbagi ide, dan memberikan umpan balik kepada satu sama lain. Hal ini tidak hanya membantu siswa untuk memperdalam pemahaman mereka tentang materi yang diajarkan, tetapi juga mendorong partisipasi yang lebih aktif karena siswa merasa bahwa kontribusi mereka penting dalam mencapai tujuan kelompok. Dengan demikian, pendekatan kolaboratif tidak hanya mendorong keterlibatan siswa, tetapi juga memperkuat keterampilan sosial dan interpersonal yang penting untuk keberhasilan mereka di masa depan.

Pembelajaran berbasis diskusi kelompok juga efektif dalam meningkatkan partisipasi siswa. Diskusi kelompok memungkinkan siswa untuk mengungkapkan pendapat mereka, mendengarkan perspektif orang lain, dan berpartisipasi dalam dialog yang bermakna. Diskusi kelompok menciptakan lingkungan yang mendukung untuk eksplorasi ide-ide baru dan memperluas pemahaman siswa tentang materi pembelajaran melalui interaksi dengan teman sekelas. Smith dan MacGregor (1992) menyatakan

bahwa diskusi kelompok memungkinkan siswa untuk mengembangkan keterampilan berpikir kritis karena mereka harus menganalisis informasi, membandingkan berbagai perspektif, dan merumuskan argumen yang logis. Dalam diskusi kelompok, setiap siswa diberikan kesempatan untuk berpartisipasi secara aktif, sehingga meningkatkan rasa percaya diri dan tanggung jawab mereka terhadap pembelajaran.

Selain itu, teknologi pendidikan juga dapat menjadi alat yang efektif dalam mendukung strategi pengajaran interaktif dan kolaboratif. Teknologi memberikan fleksibilitas dalam penyampaian materi, memungkinkan siswa untuk berpartisipasi dalam kegiatan pembelajaran daring, diskusi forum, serta proyek kolaboratif yang melibatkan siswa dari berbagai latar belakang dan lokasi geografis yang berbeda. Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010) mengemukakan bahwa integrasi teknologi dalam pembelajaran memungkinkan siswa untuk lebih terlibat secara aktif dan mandiri, karena mereka memiliki akses ke berbagai sumber daya digital yang memperluas cakupan pengetahuan mereka. Teknologi juga memfasilitasi kolaborasi yang lebih luas, di mana siswa dapat bekerja bersama dalam proyek-proyek lintas disiplin dan berbagi ide melalui platform daring.

Pendekatan interaktif ini tidak hanya meningkatkan partisipasi siswa, tetapi juga membantu siswa untuk mengembangkan keterampilan yang relevan dengan tantangan abad ke-21, seperti kemampuan berpikir kritis, kreativitas, kerja sama, dan literasi digital. Kurikulum yang berorientasi pada proyek dan kolaborasi memberikan kesempatan bagi siswa untuk menerapkan pengetahuan yang mereka peroleh dalam situasi kehidupan nyata, yang membuat proses belajar menjadi lebih relevan dan bermakna. Menurut Dewey (1938), pembelajaran yang berorientasi pada pengalaman langsung dan interaksi sosial lebih efektif dalam menciptakan partisipasi aktif dan mendalam, karena siswa merasa bahwa pembelajaran tersebut relevan dengan kebutuhan dan minat mereka.

Dengan demikian, strategi pengajaran yang interaktif dan kolaboratif, seperti pembelajaran berbasis proyek, diskusi kelompok, dan pemanfaatan teknologi, dapat secara signifikan meningkatkan partisipasi siswa dalam proses pembelajaran. Melalui pendekatan ini, siswa tidak hanya berperan sebagai peserta pasif, tetapi juga sebagai kontributor aktif, yang pada akhirnya akan memperkuat keterampilan akademik dan sosial mereka. Guru perlu terus mengembangkan dan menerapkan strategi yang adaptif dan relevan untuk menciptakan lingkungan pembelajaran yang inklusif, interaktif, dan bermakna bagi semua siswa.

3. Lingkungan Kelas

Lingkungan kelas yang kondusif menjadi salah satu faktor kunci dalam meningkatkan partisipasi siswa, terutama dalam konteks kelas yang heterogen dengan berbagai latar belakang dan kebutuhan belajar. Lingkungan kelas yang mendukung partisipasi siswa adalah lingkungan yang dikelola secara efektif dan menciptakan suasana yang aman, inklusif, serta interaktif. Evertson dan Emmer (2013) menegaskan bahwa pengelolaan kelas yang baik sangat penting dalam membangun iklim pembelajaran yang produktif, di mana siswa merasa nyaman untuk berinteraksi, berkolaborasi, dan mengambil bagian dalam proses pembelajaran tanpa merasa dihakimi atau takut gagal. Dengan demikian, guru tidak hanya berperan sebagai fasilitator materi pembelajaran, tetapi juga sebagai manajer kelas yang mengatur dinamika dan suasana kelas agar tetap positif dan kondusif.

Pengelolaan kelas yang efektif mencakup berbagai strategi, salah satunya adalah menciptakan suasana kelas yang inklusif dan menghargai perbedaan individu. Dalam sebuah kelas yang heterogen, guru perlu memastikan bahwa setiap siswa merasa diterima dan dihargai, terlepas dari latar belakang sosial, budaya, atau akademik mereka. Menurut Tomlinson (2001), diferensiasi pembelajaran dapat menjadi alat penting bagi guru untuk mengakomodasi perbedaan tersebut. Dengan menyesuaikan

metode dan materi pembelajaran sesuai dengan kebutuhan dan potensi individu siswa, guru dapat menciptakan lingkungan yang mendukung partisipasi aktif dari semua siswa, termasuk mereka yang mungkin memiliki kebutuhan khusus atau kemampuan yang lebih rendah.

Selain itu, suasana kelas yang kondusif juga mencakup aspek hubungan interpersonal antara guru dan siswa. Hubungan yang baik antara guru dan siswa merupakan salah satu faktor penting dalam menciptakan iklim kelas yang mendukung partisipasi siswa. Menurut Pianta, Hamre, dan Allen (2012), interaksi positif antara guru dan siswa dapat meningkatkan keterlibatan emosional dan akademik siswa dalam pembelajaran. Guru yang memberikan perhatian penuh terhadap kebutuhan emosional dan sosial siswa, seperti memberikan umpan balik positif, mendengarkan kekhawatiran siswa, serta membangun rasa saling percaya, dapat menciptakan suasana di mana siswa merasa nyaman untuk berpartisipasi. Ketika siswa merasa didukung secara emosional oleh guru mereka, mereka lebih mungkin untuk terlibat secara aktif dalam kegiatan kelas dan mengekspresikan pendapat mereka tanpa rasa takut.

Selain membangun hubungan yang baik dengan siswa, guru juga perlu memberikan umpan balik yang konstruktif untuk mendorong partisipasi mereka. Umpan balik yang positif tidak hanya membantu siswa memahami area di mana mereka perlu perbaikan, tetapi juga memberikan motivasi untuk terus terlibat dalam pembelajaran. Menurut Hattie (2009), umpan balik yang efektif adalah yang spesifik, tepat waktu, dan relevan dengan tujuan pembelajaran. Guru yang secara teratur memberikan umpan balik dapat memotivasi siswa untuk berusaha lebih keras dan merasa dihargai atas usaha mereka, sehingga menciptakan lingkungan kelas yang lebih dinamis dan mendukung partisipasi aktif.

Lebih lanjut, strategi pengelolaan kelas yang kondusif juga mencakup pengaturan fisik dan penggunaan ruang kelas. Penataan

ruang kelas yang mendukung interaksi sosial dan kolaborasi antar siswa juga berperan penting dalam meningkatkan partisipasi. Penelitian oleh Weinstein (1979) menunjukkan bahwa pengaturan fisik ruang kelas, seperti pengaturan meja secara kelompok atau melingkar, dapat memfasilitasi komunikasi yang lebih baik antar siswa dan meningkatkan kesempatan mereka untuk saling belajar. Selain itu, ruang kelas yang didesain secara inklusif dan terbuka memungkinkan siswa merasa lebih nyaman dan memiliki kebebasan untuk bergerak, yang pada gilirannya dapat meningkatkan partisipasi mereka dalam berbagai aktivitas pembelajaran.

Tidak hanya aspek fisik dan emosional, pengelolaan waktu di kelas juga merupakan komponen penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang kondusif. Guru yang mampu mengelola waktu secara efektif, dengan membagi sesi pembelajaran menjadi waktu untuk instruksi, diskusi, dan kerja kelompok, dapat memaksimalkan partisipasi siswa. Menurut Marzano (2003), penggunaan waktu yang efisien dalam kelas dapat mengurangi gangguan dan memastikan bahwa setiap siswa memiliki kesempatan untuk berpartisipasi dalam proses pembelajaran. Penggunaan teknik transisi yang baik, di mana guru dapat mengatur perpindahan dari satu aktivitas ke aktivitas lain tanpa kehilangan fokus siswa, juga merupakan bagian dari pengelolaan kelas yang efektif.

Dengan demikian, lingkungan kelas yang kondusif tidak hanya bergantung pada kemampuan guru dalam menyampaikan materi, tetapi juga pada kemampuan mereka dalam menciptakan suasana yang inklusif, aman, dan mendukung partisipasi aktif siswa. Dengan memperhatikan kebutuhan emosional dan sosial siswa, memberikan umpan balik yang konstruktif, serta mengelola ruang dan waktu kelas secara efektif, guru dapat menciptakan iklim kelas yang produktif dan mendorong keterlibatan siswa secara menyeluruh. Strategi ini tidak hanya akan meningkatkan partisipasi

siswa dalam jangka pendek, tetapi juga memberikan dampak positif jangka panjang pada perkembangan akademik dan sosial mereka.

4. Faktor Eksternal

Faktor eksternal, seperti dukungan keluarga dan lingkungan sosial, memainkan peran penting dalam mempengaruhi partisipasi siswa dalam pembelajaran. Dukungan dari lingkungan keluarga, khususnya peran orang tua, sangat memengaruhi bagaimana siswa terlibat dan termotivasi dalam proses belajar. Bronfenbrenner (2005) dalam *Ecological Systems Theory* menyatakan bahwa perkembangan manusia tidak terjadi dalam ruang hampa, melainkan dipengaruhi oleh berbagai lapisan lingkungan, termasuk lingkungan mikro (keluarga), meso (hubungan antara lingkungan mikro), dan makro (nilai-nilai sosial, budaya, dan kebijakan). Dalam konteks ini, keterlibatan keluarga dalam pendidikan menjadi faktor mikro yang krusial, karena interaksi sehari-hari antara anak dengan orang tua memiliki dampak langsung terhadap keterlibatan siswa di sekolah.

Orang tua yang memberikan dukungan terhadap pendidikan anak mereka melalui motivasi dan bimbingan dapat meningkatkan minat anak untuk berpartisipasi dalam pembelajaran. Epstein (2001) menjelaskan bahwa keterlibatan orang tua dalam pendidikan anak dapat berupa partisipasi aktif dalam kegiatan sekolah, pengawasan di rumah, atau komunikasi yang terbuka mengenai kemajuan akademik anak. Dukungan semacam ini tidak hanya meningkatkan kepercayaan diri anak dalam belajar, tetapi juga memberikan pesan bahwa pendidikan adalah prioritas penting dalam keluarga. Ketika siswa merasa bahwa orang tua mereka peduli terhadap pembelajaran mereka, motivasi intrinsik dan partisipasi mereka dalam kegiatan sekolah meningkat secara signifikan. Misalnya, siswa yang mendapatkan dorongan dari orang tua untuk menyelesaikan tugas-tugas sekolah dan memanfaatkan fasilitas belajar di rumah lebih mungkin untuk terlibat aktif dalam proses pembelajaran di kelas.

Selain dukungan langsung dari orang tua, lingkungan sosial yang lebih luas, seperti teman sebaya dan komunitas, juga mempengaruhi partisipasi siswa. Menurut Bronfenbrenner (2005), lingkungan sosial di sekitar siswa, termasuk hubungan dengan teman sebaya, dapat memengaruhi bagaimana siswa berinteraksi dengan kegiatan pembelajaran. Siswa yang memiliki teman sebaya yang mendukung dan positif lebih cenderung terlibat dalam kegiatan akademik, karena mereka merasa mendapat dukungan sosial dari lingkungannya. Interaksi dengan teman-teman yang memiliki minat belajar yang sama juga mendorong terciptanya kolaborasi dan kerja sama dalam mengatasi tantangan-tantangan pembelajaran.

Selain itu, peran sekolah sebagai bagian dari lingkungan meso juga sangat penting. Komunikasi yang baik antara guru dan orang tua dapat membentuk sinergi dalam mendukung perkembangan siswa. Epstein (2001) menekankan pentingnya kemitraan antara sekolah dan keluarga untuk menciptakan lingkungan belajar yang mendukung. Sekolah yang secara aktif melibatkan orang tua dalam kegiatan pendidikan, seperti melalui program parenting atau rapat orang tua, membantu menciptakan rasa memiliki terhadap proses pendidikan anak, yang pada akhirnya berdampak pada peningkatan partisipasi siswa di sekolah. Di samping itu, guru yang mampu berkolaborasi dengan orang tua dalam menangani masalah akademik atau perilaku siswa juga dapat memberikan intervensi yang lebih tepat untuk mendukung partisipasi siswa.

Lingkungan makro, yang mencakup faktor-faktor kebijakan pendidikan dan nilai-nilai budaya, juga berperan dalam partisipasi siswa. Misalnya, kebijakan pendidikan yang mendorong keterlibatan orang tua dalam pendidikan anak, seperti program pendidikan berbasis masyarakat atau inisiatif sekolah ramah anak, dapat menciptakan struktur yang memfasilitasi partisipasi siswa secara lebih luas. Kebijakan ini juga membantu mengatasi kendala yang mungkin dihadapi oleh keluarga dengan latar belakang ekonomi atau pendidikan yang rendah, sehingga mereka dapat

lebih berpartisipasi dalam pendidikan anak-anak mereka. Pada tingkat budaya, nilai-nilai yang mendukung pentingnya pendidikan juga memberikan motivasi eksternal bagi siswa untuk terlibat aktif dalam pembelajaran. Budaya yang menghargai prestasi akademik cenderung menciptakan tekanan sosial positif yang mendorong siswa untuk lebih berpartisipasi dalam proses pembelajaran.

Dengan demikian, dukungan keluarga dan lingkungan sosial memiliki peran yang sangat penting dalam mempengaruhi partisipasi siswa dalam pembelajaran. Faktor-faktor eksternal ini, yang mencakup interaksi dengan orang tua, hubungan dengan teman sebaya, serta kebijakan pendidikan yang mendukung, membentuk ekosistem yang mendukung keterlibatan siswa. Untuk memastikan bahwa partisipasi siswa tetap tinggi, sangat penting bagi sekolah untuk menjalin komunikasi yang baik dengan keluarga dan menciptakan lingkungan belajar yang inklusif, di mana siswa merasa didukung oleh lingkungannya.

Secara keseluruhan, partisipasi siswa dalam proses pembelajaran dipengaruhi oleh berbagai faktor, baik dari dalam diri siswa, strategi pengajaran yang diterapkan, maupun lingkungan kelas dan keluarga. Pendekatan yang terintegrasi, yang mempertimbangkan seluruh faktor ini, akan memberikan hasil yang lebih optimal dalam meningkatkan keterlibatan siswa dan keberhasilan mereka dalam belajar.

B. Pengaruh Motivasi dan Keterlibatan Siswa terhadap Hasil Belajar

Motivasi dan keterlibatan siswa memiliki dampak yang signifikan terhadap hasil belajar mereka. Motivasi, baik yang bersifat intrinsik maupun ekstrinsik, mendorong siswa untuk terlibat lebih aktif dalam proses pembelajaran, sementara keterlibatan siswa memastikan bahwa mereka tidak hanya hadir secara fisik tetapi juga berpartisipasi secara mental dan emosional. Ryan dan Deci (2000) menyatakan bahwa motivasi intrinsik—dorongan yang berasal dari minat dan kepuasan pribadi terhadap

materi—lebih berkelanjutan dibandingkan motivasi ekstrinsik, yang lebih dipicu oleh faktor eksternal seperti nilai atau penghargaan. Siswa yang memiliki motivasi intrinsik lebih cenderung mencapai hasil belajar yang lebih baik karena mereka memiliki keinginan untuk memahami materi secara mendalam, bukan sekadar untuk mendapatkan nilai tinggi.

Keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran juga erat kaitannya dengan motivasi. Fredricks, Blumenfeld, dan Paris (2004) mendefinisikan keterlibatan siswa sebagai keterlibatan secara kognitif, emosional, dan perilaku dalam aktivitas belajar. Keterlibatan kognitif mencakup usaha siswa dalam memahami dan memecahkan masalah secara mendalam, keterlibatan emosional melibatkan perasaan antusias atau minat terhadap materi, sedangkan keterlibatan perilaku mencerminkan partisipasi siswa dalam aktivitas kelas seperti bertanya, berinteraksi dengan guru dan teman sekelas, serta menyelesaikan tugas tepat waktu. Ketika siswa terlibat secara aktif di ketiga dimensi ini, mereka menunjukkan hasil belajar yang lebih baik karena mereka tidak hanya memahami materi, tetapi juga dapat menerapkan pengetahuan mereka dalam konteks yang lebih luas.

1. Pembiasaan Belajar

Motivasi dan keterlibatan siswa memegang peran penting dalam mempengaruhi hasil belajar, salah satunya melalui pembentukan kebiasaan belajar yang positif. Kebiasaan belajar yang baik tidak hanya mencakup penguasaan materi, tetapi juga kemampuan untuk mengelola waktu, menggunakan strategi belajar yang efektif, dan menetapkan tujuan akademik yang realistis. Pintrich dan De Groot (1990) mengemukakan bahwa motivasi intrinsik berperan dalam mendorong siswa untuk menggunakan strategi pembelajaran yang lebih terstruktur dan bervariasi. Siswa yang termotivasi cenderung mengembangkan kebiasaan belajar yang berorientasi pada pemahaman konsep secara mendalam, daripada sekadar menghafal atau mempersiapkan diri untuk ujian.

Hal ini penting dalam menciptakan pembelajaran yang lebih bermakna dan berkelanjutan.

Kebiasaan belajar yang baik juga melibatkan manajemen waktu yang efektif. Siswa yang memiliki motivasi dan keterlibatan tinggi akan lebih mampu memanfaatkan waktu mereka dengan efisien, seperti merencanakan waktu belajar secara teratur, mengatur prioritas tugas, serta memastikan bahwa mereka memiliki cukup waktu untuk mereview dan memperbaiki pemahaman mereka. Zimmerman (2002) menekankan bahwa siswa yang memiliki kemampuan manajemen diri yang baik biasanya lebih berhasil dalam pencapaian akademik mereka. Mereka mampu mengenali kapan mereka memerlukan waktu tambahan untuk memahami suatu konsep dan kapan mereka dapat beralih ke materi lain, yang merupakan hasil dari motivasi intrinsik yang kuat dan keterlibatan aktif dalam proses belajar.

Selain manajemen waktu, strategi belajar yang beragam juga merupakan bagian dari kebiasaan belajar yang efektif. Siswa yang termotivasi cenderung menggunakan berbagai teknik belajar, seperti membuat catatan yang terorganisir, mengajukan pertanyaan kritis, atau melakukan diskusi kelompok untuk memperdalam pemahaman mereka. Menurut Weiner (1992), siswa yang memiliki motivasi tinggi lebih cenderung memanfaatkan sumber belajar yang berbeda dan mencari bantuan tambahan ketika diperlukan. Sebagai contoh, dalam mempelajari konsep-konsep matematika yang kompleks, siswa dengan motivasi tinggi mungkin menggunakan pendekatan pemecahan masalah yang lebih kreatif dan mendalam, sementara siswa yang kurang termotivasi mungkin hanya berfokus pada cara menyelesaikan soal secara mekanis tanpa pemahaman konseptual yang mendalam.

Keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran juga erat kaitannya dengan pembentukan kebiasaan belajar yang positif. Siswa yang terlibat secara aktif dalam kelas cenderung lebih berpartisipasi dalam diskusi, mengajukan pertanyaan, dan

menunjukkan minat yang lebih besar terhadap materi yang diajarkan. Menurut Fredricks, Blumenfeld, dan Paris (2004), keterlibatan siswa dapat diukur melalui tiga dimensi: kognitif, emosional, dan perilaku. Ketiga dimensi ini saling berkaitan dan memengaruhi bagaimana siswa belajar dan mencapai hasil akademik. Keterlibatan kognitif, misalnya, terlihat dari bagaimana siswa berusaha memahami materi secara mendalam, menggunakan strategi berpikir kritis, dan mengeksplorasi cara-cara baru untuk memecahkan masalah.

Siswa yang terlibat secara emosional juga cenderung menunjukkan antusiasme dan ketertarikan yang tinggi terhadap proses pembelajaran, yang berkontribusi pada motivasi jangka panjang. Di sisi lain, keterlibatan perilaku mencerminkan partisipasi aktif dalam kelas, seperti mengikuti diskusi, menyelesaikan tugas tepat waktu, dan memanfaatkan umpan balik untuk meningkatkan kinerja. Keterlibatan perilaku ini memperlihatkan bahwa siswa tidak hanya hadir secara fisik di kelas, tetapi juga secara aktif terlibat dalam proses pembelajaran, yang pada akhirnya meningkatkan hasil belajar mereka (Fredricks et al., 2004).

Dalam konteks pendidikan yang lebih luas, kebiasaan belajar yang positif juga membantu siswa untuk mengatasi berbagai tantangan akademik. Siswa yang memiliki motivasi tinggi dan keterlibatan yang kuat lebih mampu menghadapi stres atau kesulitan akademik, karena mereka memiliki kepercayaan diri dan keterampilan yang diperlukan untuk mengelola tekanan tersebut. Hal ini penting, terutama ketika siswa menghadapi situasi evaluasi atau penilaian yang menuntut pemahaman yang mendalam dan keterampilan berpikir kritis. Motivasi dan keterlibatan yang kuat memberikan fondasi bagi siswa untuk terus belajar dan berkembang, bahkan ketika mereka menghadapi hambatan dalam perjalanan akademik mereka.

Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa motivasi dan keterlibatan siswa tidak hanya mempengaruhi pencapaian hasil belajar secara langsung, tetapi juga melalui pembentukan kebiasaan belajar yang positif. Kebiasaan belajar yang melibatkan manajemen waktu yang baik, penggunaan strategi belajar yang beragam, serta pengaturan diri dalam mencapai tujuan akademik memungkinkan siswa untuk memaksimalkan potensi mereka dan mencapai hasil belajar yang optimal. Oleh karena itu, guru perlu menciptakan lingkungan pembelajaran yang mendukung perkembangan motivasi dan keterlibatan siswa, sehingga kebiasaan belajar yang baik dapat terus terbentuk dan terpelihara.

2. Pengalaman Belajar

Keterlibatan siswa dalam kegiatan pembelajaran berperan penting dalam menciptakan pengalaman belajar yang lebih bermakna, yang pada akhirnya dapat meningkatkan hasil belajar mereka. Ketika siswa terlibat secara aktif, mereka tidak hanya menyerap informasi secara pasif, tetapi juga berpartisipasi dalam proses pembentukan pengetahuan. Proses ini, seperti yang dijelaskan oleh Johnson dan Johnson (1999), dapat difasilitasi melalui pembelajaran interaktif dan kolaboratif, yang mencakup diskusi kelompok, proyek berbasis masalah, dan kerja tim. Aktivitas-aktivitas tersebut mendorong siswa untuk berpartisipasi secara aktif dan mengambil peran yang lebih besar dalam pengambilan keputusan terkait proses pembelajaran. Dengan demikian, siswa merasa memiliki peran penting dalam mencapai tujuan pembelajaran, yang memperkuat motivasi dan komitmen mereka terhadap hasil akhir.

Pembelajaran kolaboratif tidak hanya meningkatkan partisipasi aktif, tetapi juga memberikan peluang bagi siswa untuk mengkonstruksi pengetahuan secara bersama-sama melalui interaksi sosial. Dalam konteks teori pembelajaran sosial yang dikemukakan oleh Vygotsky (1978), interaksi sosial menjadi salah satu elemen kunci dalam proses pembelajaran. Vygotsky

berpendapat bahwa pembelajaran terjadi dalam konteks sosial, di mana siswa dapat mengembangkan pemahaman yang lebih mendalam melalui kolaborasi dengan teman sebaya atau orang dewasa yang lebih berpengalaman. Dalam diskusi kelompok, siswa terlibat dalam dialog yang kaya dengan berbagai perspektif, yang memungkinkan mereka untuk melihat masalah dari sudut pandang yang berbeda dan memperdalam pemahaman mereka terhadap materi yang diajarkan. Umpan balik dari teman sebaya juga membantu siswa dalam mengkoreksi pemahaman yang salah dan memperbaiki konsep yang mereka pelajari.

Proses konstruksi pengetahuan yang terjadi dalam pembelajaran kolaboratif juga berhubungan erat dengan peningkatan rasa tanggung jawab siswa terhadap pencapaian hasil belajar. Ketika siswa merasa bahwa mereka memiliki peran dalam proses pembelajaran, mereka cenderung lebih bertanggung jawab atas kontribusi mereka dalam kelompok dan lebih termotivasi untuk mencapai tujuan bersama. Johnson dan Johnson (1999) menekankan bahwa pembelajaran kolaboratif menciptakan rasa tanggung jawab kolektif, di mana siswa tidak hanya bertanggung jawab atas hasil belajarnya sendiri, tetapi juga terhadap pencapaian kelompok. Hal ini mendorong siswa untuk bekerja lebih keras, karena keberhasilan kelompok bergantung pada partisipasi aktif setiap anggotanya. Dengan demikian, pembelajaran kolaboratif tidak hanya meningkatkan keterlibatan individu, tetapi juga memperkuat rasa solidaritas dan kerja sama di antara siswa.

Selain itu, pengalaman belajar yang bermakna dan partisipasi aktif siswa dalam pembelajaran interaktif dapat meningkatkan hasil belajar melalui proses pemrosesan kognitif yang lebih dalam. Menurut teori pembelajaran konstruktivis, siswa belajar dengan membangun pengetahuan baru berdasarkan pengalaman mereka sebelumnya. Ketika siswa secara aktif berpartisipasi dalam pembelajaran interaktif, mereka lebih cenderung menggunakan strategi berpikir kritis, seperti menganalisis, mengevaluasi, dan mensintesis informasi. Proses ini memungkinkan siswa untuk

mengaitkan informasi baru dengan pengetahuan yang sudah ada, sehingga memudahkan mereka dalam memahami konsep yang kompleks. Hal ini sejalan dengan pandangan Vygotsky (1978), yang menyatakan bahwa pembelajaran efektif terjadi ketika siswa terlibat dalam aktivitas yang menantang tetapi dapat diselesaikan dengan bantuan orang lain, baik itu teman sekelas atau guru.

Pengalaman belajar yang interaktif dan bermakna juga berdampak pada peningkatan hasil belajar secara emosional dan sosial. Ketika siswa merasa terlibat dalam proses pembelajaran, mereka lebih mungkin merasa dihargai dan didukung oleh lingkungan mereka. Dukungan sosial dari teman sekelas dan guru dapat meningkatkan rasa percaya diri siswa dan membantu mereka mengatasi rasa takut akan kegagalan. Ini sangat penting dalam menciptakan iklim kelas yang positif, di mana siswa merasa nyaman untuk berbagi pemikiran dan ide tanpa takut dihakimi. Johnson dan Johnson (1999) menyatakan bahwa iklim kelas yang mendukung interaksi sosial yang positif dapat meningkatkan partisipasi siswa dan, pada gilirannya, meningkatkan pencapaian akademik.

Secara keseluruhan, keterlibatan siswa dalam pembelajaran interaktif dan kolaboratif memiliki dampak yang signifikan terhadap hasil belajar mereka. Dengan menciptakan suasana belajar yang mendorong partisipasi aktif, guru dapat membantu siswa membangun pengetahuan melalui interaksi sosial, meningkatkan rasa tanggung jawab, dan memfasilitasi pemrosesan kognitif yang lebih mendalam. Selain itu, pembelajaran kolaboratif juga memperkuat dimensi emosional dan sosial dari pengalaman belajar, yang pada akhirnya berkontribusi pada pencapaian akademik yang lebih baik. Oleh karena itu, penting bagi guru untuk terus mengembangkan strategi pembelajaran yang interaktif dan

kolaboratif agar keterlibatan siswa dapat maksimal dan hasil belajar meningkat.

3. Kesulitan Belajar

Siswa yang kurang termotivasi atau tidak terlibat secara aktif dalam proses pembelajaran cenderung menghadapi kesulitan dalam mencapai hasil belajar yang optimal. Kondisi ini dapat dijelaskan melalui teori *self-determination* yang dikembangkan oleh Deci dan Ryan (2000), yang menekankan bahwa motivasi manusia bergantung pada pemenuhan tiga kebutuhan dasar: otonomi, kompetensi, dan hubungan sosial. Ketika kebutuhan-kebutuhan ini tidak terpenuhi dalam konteks pendidikan, siswa mungkin merasa kurang terlibat dalam pembelajaran, yang pada akhirnya berdampak negatif terhadap kinerja akademis mereka.

Otonomi, salah satu elemen kunci dalam teori ini, merujuk pada kemampuan siswa untuk merasa memiliki kendali atas proses pembelajaran mereka. Ketika siswa diberi kesempatan untuk membuat keputusan yang relevan dengan proses pembelajaran, seperti memilih topik proyek atau metode belajar yang sesuai dengan gaya belajar mereka, mereka cenderung lebih termotivasi untuk terlibat aktif dalam tugas-tugas yang diberikan. Namun, ketika otonomi ini tidak diberikan, siswa bisa merasa terkekang dan kehilangan minat dalam belajar. Hal ini sering terlihat pada siswa yang merasa bahwa pembelajaran adalah sesuatu yang dipaksakan atau tidak relevan dengan kebutuhan dan minat mereka, yang akhirnya menurunkan partisipasi dan pencapaian akademis mereka. Sebagaimana yang dijelaskan oleh Reeve (2009), lingkungan pembelajaran yang mendukung otonomi siswa meningkatkan keterlibatan, karena siswa merasa memiliki kontrol dan tanggung jawab terhadap hasil belajar mereka.

Aspek lain yang krusial dalam teori *self-determination* adalah kompetensi, yang mengacu pada perasaan efektif dalam menyelesaikan tugas atau tantangan yang diberikan. Siswa yang tidak merasa kompeten dalam pelajaran tertentu, seperti

matematika atau sains, cenderung mengalami kecemasan dan penurunan motivasi untuk terlibat dalam pembelajaran. Sebaliknya, siswa yang merasa mampu mengatasi tantangan akademik dengan sukses akan lebih bersemangat dalam berpartisipasi. Guru memainkan peran penting dalam menciptakan kondisi yang memungkinkan siswa merasakan pencapaian tersebut. Sebagai contoh, umpan balik yang konstruktif dan pengakuan atas usaha siswa, meskipun mereka mungkin belum mencapai hasil yang sempurna, dapat meningkatkan rasa kompetensi mereka. Hal ini sejalan dengan temuan Schunk dan Pajares (2009) yang menunjukkan bahwa dukungan dan penguatan positif dari guru dapat mempengaruhi persepsi siswa tentang kompetensi mereka dan meningkatkan keterlibatan akademis.

Selain otonomi dan kompetensi, hubungan sosial juga menjadi komponen penting dalam teori *self-determination*. Siswa yang merasa memiliki hubungan yang positif dengan guru dan teman sekelasnya cenderung lebih termotivasi untuk belajar. Dukungan sosial ini menciptakan lingkungan yang kondusif di mana siswa merasa diterima dan dihargai, yang pada akhirnya meningkatkan keinginan mereka untuk berpartisipasi dalam proses pembelajaran. Di sisi lain, siswa yang merasa terisolasi atau tidak memiliki hubungan sosial yang baik sering kali mengalami kesulitan untuk terlibat aktif dalam kegiatan belajar. Misalnya, siswa yang merasa diabaikan oleh guru atau diasingkan oleh teman-temannya mungkin mengalami kecemasan sosial, yang pada gilirannya menurunkan keterlibatan mereka dalam kelas. Menurut Epstein (2001), keterlibatan orang tua dan komunitas dalam pendidikan anak-anak juga berkontribusi terhadap pembentukan hubungan sosial yang positif di sekolah, yang mendukung motivasi intrinsik siswa untuk berprestasi.

Oleh karena itu, penting bagi guru untuk menciptakan lingkungan belajar yang memenuhi ketiga kebutuhan ini, yaitu otonomi, kompetensi, dan hubungan sosial. Strategi pengajaran yang memberikan ruang bagi otonomi siswa, serta membangun

kepercayaan diri dan hubungan sosial yang positif, dapat meningkatkan motivasi dan keterlibatan siswa secara signifikan. Dalam prakteknya, hal ini dapat dicapai melalui pendekatan diferensiasi pembelajaran, di mana guru menyesuaikan metode pengajaran sesuai dengan kebutuhan individu siswa, sehingga setiap siswa merasa didukung dalam belajar sesuai dengan kemampuannya masing-masing (Tomlinson, 2001). Dengan demikian, lingkungan yang mendukung kebutuhan psikologis dasar siswa akan meningkatkan motivasi mereka untuk belajar, yang pada akhirnya berdampak positif pada hasil belajar.

Keberhasilan siswa dalam mencapai hasil belajar yang optimal sangat dipengaruhi oleh bagaimana lingkungan belajar memenuhi kebutuhan psikologis dasar mereka. Guru yang mampu menciptakan lingkungan yang mendukung otonomi, kompetensi, dan hubungan sosial positif di antara siswa akan mampu meningkatkan motivasi dan keterlibatan siswa dalam pembelajaran. Lingkungan seperti ini tidak hanya meningkatkan hasil akademik, tetapi juga membentuk kebiasaan belajar yang positif dan keinginan siswa untuk terus berkembang.

Secara keseluruhan, motivasi dan keterlibatan siswa sangat mempengaruhi hasil belajar. Siswa yang memiliki motivasi intrinsik dan terlibat secara aktif dalam proses pembelajaran cenderung mengembangkan strategi belajar yang lebih baik, mengelola waktu dengan lebih efektif, serta memiliki pemahaman yang lebih mendalam terhadap materi. Sebaliknya, siswa yang tidak termotivasi atau tidak terlibat cenderung mengalami kesulitan dalam mencapai hasil belajar yang baik. Dengan demikian, menciptakan lingkungan belajar yang mendukung motivasi dan keterlibatan siswa adalah langkah penting dalam meningkatkan hasil belajar mereka.

C. Teknik Untuk Meningkatkan Keterlibatan Aktif Siswa

Meningkatkan keterlibatan aktif siswa dalam proses pembelajaran merupakan tujuan penting dalam pendidikan modern, yang bertujuan untuk tidak hanya meningkatkan prestasi akademis tetapi juga membangun keterampilan berpikir kritis, kolaborasi, dan partisipasi yang lebih mendalam dalam kelas. Beberapa teknik yang digunakan untuk meningkatkan keterlibatan aktif siswa meliputi penggunaan pendekatan pembelajaran kolaboratif, pembelajaran berbasis proyek (PjBL), umpan balik yang konstruktif, dan integrasi teknologi pendidikan. Teknik-teknik ini mendukung keterlibatan yang lebih dalam dan memfasilitasi pembelajaran yang interaktif serta bermakna bagi siswa.

1. Pembelajaran Kolaboratif

Pembelajaran kolaboratif telah lama diakui sebagai salah satu pendekatan paling efektif dalam meningkatkan keterlibatan aktif siswa dalam proses pembelajaran. Model ini memfasilitasi interaksi sosial yang positif di antara siswa, di mana mereka saling berkolaborasi untuk mencapai tujuan pembelajaran bersama. Johnson dan Johnson (1999) mengemukakan bahwa pembelajaran kolaboratif menciptakan lingkungan belajar yang dinamis, di mana siswa saling bertukar ide dan pengalaman, serta bekerja sama untuk memecahkan masalah. Interaksi sosial dalam kelompok kecil ini tidak hanya memperkaya pemahaman siswa terhadap materi yang dipelajari, tetapi juga memungkinkan mereka untuk mengembangkan keterampilan interpersonal, seperti komunikasi, negosiasi, dan penyelesaian konflik.

Dalam konteks pembelajaran di abad ke-21, keterampilan kolaboratif menjadi salah satu kompetensi yang paling dicari dalam dunia kerja dan kehidupan sosial. Oleh karena itu, pembelajaran kolaboratif memberikan kesempatan bagi siswa untuk mempraktikkan keterampilan tersebut sejak dini. Sebagaimana yang diungkapkan oleh Gillies (2007), bekerja dalam kelompok

tidak hanya meningkatkan keterlibatan siswa dalam pembelajaran, tetapi juga menumbuhkan rasa tanggung jawab bersama di antara anggota kelompok. Setiap siswa memiliki peran yang signifikan dalam menyelesaikan tugas kelompok, sehingga mereka merasa memiliki kontribusi terhadap keberhasilan kelompok secara keseluruhan. Hal ini mendorong motivasi intrinsik siswa untuk berpartisipasi aktif, karena mereka menyadari pentingnya kontribusi individu dalam mencapai tujuan bersama.

Selain itu, pembelajaran kolaboratif juga mendukung konsep pembelajaran yang berpusat pada siswa (student-centered learning), di mana guru berperan sebagai fasilitator daripada sekadar pemberi informasi. Dalam model pembelajaran ini, siswa didorong untuk menjadi lebih mandiri dan aktif dalam mengeksplorasi materi pelajaran, serta menemukan solusi secara kolaboratif. Vygotsky (1978) dalam teorinya tentang pembelajaran sosial menekankan pentingnya interaksi sosial dalam proses belajar. Menurutnya, siswa belajar lebih efektif ketika mereka bekerja bersama dalam kelompok, di mana mereka dapat saling membantu dan berbagi pemahaman. Interaksi ini juga memperkuat proses konstruksi pengetahuan, di mana siswa memperoleh wawasan baru melalui dialog dan diskusi dengan rekan-rekan mereka.

Kekuatan utama dari pembelajaran kolaboratif adalah kemampuannya untuk memperkuat pemahaman siswa melalui pembelajaran aktif. Ketika siswa terlibat dalam diskusi kelompok atau proyek bersama, mereka secara aktif memproses informasi, menganalisis situasi, dan membuat keputusan berdasarkan pemahaman bersama. Hal ini berbeda dengan pendekatan pembelajaran tradisional, di mana siswa sering kali hanya menjadi penerima informasi secara pasif. Pembelajaran kolaboratif menuntut siswa untuk mengaplikasikan pengetahuan mereka dalam konteks yang lebih praktis, yang pada akhirnya meningkatkan pemahaman mendalam dan hasil belajar mereka. Sebagaimana dinyatakan oleh Slavin (1996), siswa yang terlibat

dalam pembelajaran kolaboratif cenderung mencapai hasil belajar yang lebih baik dibandingkan dengan siswa yang belajar secara individual.

Selain manfaat akademis, pembelajaran kolaboratif juga memiliki dampak positif terhadap perkembangan sosial-emosi siswa. Kerja sama dalam kelompok membantu siswa mengembangkan empati, toleransi, dan keterampilan dalam berkolaborasi dengan orang lain yang mungkin memiliki pandangan atau latar belakang yang berbeda. Keterampilan ini sangat penting dalam membentuk siswa menjadi individu yang mampu berinteraksi secara positif dalam masyarakat yang semakin global dan beragam. Dengan demikian, pembelajaran kolaboratif tidak hanya meningkatkan hasil belajar secara akademis, tetapi juga membentuk karakter siswa yang lebih inklusif dan responsif terhadap perbedaan.

Namun, untuk mencapai keberhasilan dalam pembelajaran kolaboratif, guru perlu merancang tugas-tugas kelompok yang jelas dan terstruktur. Gillies (2007) menyarankan bahwa tugas kelompok harus dirancang sedemikian rupa sehingga setiap siswa memiliki peran yang spesifik dan tanggung jawab yang jelas. Selain itu, evaluasi kinerja kelompok harus mencakup aspek proses kerja sama, bukan hanya hasil akhir tugas. Dengan demikian, siswa akan termotivasi untuk bekerja sama secara efektif dan menghargai kontribusi setiap anggota kelompok. Guru juga perlu memberikan bimbingan yang memadai selama proses pembelajaran, untuk memastikan bahwa setiap siswa terlibat aktif dan tidak ada yang merasa tersisih.

Secara keseluruhan, pembelajaran kolaboratif menawarkan berbagai manfaat bagi siswa, baik dari segi peningkatan hasil belajar, keterampilan interpersonal, maupun pengembangan karakter sosial. Dengan mendorong kerja sama, komunikasi, dan tanggung jawab bersama, pembelajaran kolaboratif menciptakan

lingkungan belajar yang mendukung keterlibatan aktif siswa dan memfasilitasi pembelajaran yang lebih bermakna.

2. Pembelajaran Berbasis Proyek (PjBL)

Pembelajaran berbasis proyek (Project-Based Learning atau PjBL) diakui sebagai salah satu pendekatan yang paling efektif dalam meningkatkan keterlibatan aktif siswa dan mengembangkan keterampilan berpikir kritis. Bell (2010) menekankan bahwa PjBL tidak hanya berfokus pada penyelesaian proyek, tetapi juga melibatkan siswa dalam pemecahan masalah nyata yang memerlukan penelitian mendalam, kolaborasi tim, dan kreativitas. PjBL membantu siswa memahami relevansi materi pelajaran dengan kehidupan sehari-hari mereka, sehingga meningkatkan motivasi intrinsik mereka untuk belajar. Hal ini didukung oleh teori konstruktivisme, yang menekankan bahwa pengetahuan dibangun melalui pengalaman nyata dan konteks sosial (Piaget, 1977; Vygotsky, 1978).

Pendekatan PjBL memungkinkan siswa untuk bergerak dari sekadar penerima informasi pasif menjadi pelaku aktif yang terlibat dalam proses pembelajaran. Melalui PjBL, siswa diberi kesempatan untuk memanfaatkan pengetahuan yang telah mereka peroleh di dalam kelas dan menerapkannya dalam konteks dunia nyata. Misalnya, proyek yang melibatkan penelitian lapangan tentang lingkungan lokal atau permasalahan sosial memberikan siswa ruang untuk mengaplikasikan teori yang telah dipelajari ke dalam praktik. Dengan demikian, siswa merasa bahwa apa yang mereka pelajari tidak hanya bersifat teoretis, tetapi juga memiliki manfaat nyata yang dapat diaplikasikan di dunia luar. Keterlibatan aktif ini membantu meningkatkan motivasi intrinsik siswa untuk terlibat dalam pembelajaran (Bell, 2010).

Selain itu, PjBL mendorong siswa untuk mengembangkan keterampilan berpikir kritis dan pemecahan masalah. Menurut Thomas (2000), proyek-proyek berbasis masalah menuntut siswa untuk merumuskan pertanyaan-pertanyaan kritis, menganalisis

data, dan mengembangkan solusi yang inovatif. Keterlibatan dalam proses pemecahan masalah ini memerlukan siswa untuk berpikir secara mendalam dan reflektif, serta mengevaluasi berbagai kemungkinan sebelum mengambil keputusan. Dalam konteks pendidikan abad ke-21, keterampilan berpikir kritis dan pemecahan masalah sangat penting, karena membantu siswa menghadapi tantangan global yang kompleks dan dinamis. Dengan menerapkan PjBL, guru tidak hanya membantu siswa menguasai materi akademik, tetapi juga mempersiapkan mereka untuk menjadi pemikir kritis dan pemecah masalah yang tangguh di masa depan (Barrows, 2002).

PjBL juga menekankan pentingnya kolaborasi di antara siswa. Dalam sebuah proyek, siswa sering kali bekerja dalam kelompok untuk mencapai tujuan bersama, di mana mereka harus berbagi ide, mendiskusikan strategi, dan menyelesaikan konflik secara konstruktif. Johnson dan Johnson (1999) mengungkapkan bahwa kerja tim yang efektif dalam konteks pembelajaran kolaboratif dapat meningkatkan keterampilan interpersonal siswa, memperkuat rasa tanggung jawab bersama, dan menciptakan rasa kepemilikan terhadap hasil proyek. Dalam PjBL, kolaborasi ini tidak hanya meningkatkan partisipasi aktif siswa, tetapi juga mengembangkan kemampuan mereka untuk bekerja sama dalam menyelesaikan tugas-tugas yang kompleks. Kolaborasi yang berhasil dalam proyek-proyek ini memungkinkan siswa belajar tidak hanya dari buku, tetapi juga dari pengalaman dan perspektif teman sekelas mereka.

Selanjutnya, PjBL mendorong siswa untuk mengembangkan kemandirian dan rasa percaya diri dalam proses belajar. Karena proyek-proyek sering kali bersifat terbuka dan memerlukan inisiatif siswa untuk mengeksplorasi berbagai sumber informasi, siswa didorong untuk mengatur waktu mereka sendiri, membuat keputusan tentang bagaimana mengelola tugas-tugas, dan mengevaluasi hasil kerja mereka sendiri. Hal ini sejalan dengan pandangan Deci dan Ryan (2000) tentang teori self-determination,

yang menyatakan bahwa motivasi intrinsik siswa meningkat ketika mereka merasa memiliki kontrol atas proses pembelajaran mereka. Dengan PjBL, siswa diberi kebebasan untuk merancang proyek mereka sendiri dan menemukan solusi yang sesuai dengan minat dan bakat mereka, yang pada akhirnya meningkatkan keterlibatan mereka dalam pembelajaran.

Terakhir, penerapan PjBL juga relevan dalam meningkatkan literasi digital dan keterampilan teknologi siswa. Dalam era digital saat ini, proyek berbasis teknologi memungkinkan siswa untuk memanfaatkan berbagai alat dan platform teknologi untuk melakukan riset, berkolaborasi secara daring, dan mempresentasikan hasil proyek mereka dengan cara yang inovatif. Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010) mencatat bahwa teknologi dapat memperluas jangkauan pembelajaran, memungkinkan siswa untuk mengakses informasi secara lebih luas dan berkolaborasi lintas batas geografis. Teknologi ini juga meningkatkan interaksi antara siswa dan materi pelajaran, serta memperkaya pengalaman belajar mereka melalui penggunaan multimedia, simulasi, dan alat digital lainnya.

Secara keseluruhan, PjBL menawarkan banyak manfaat bagi siswa, baik dari segi akademik maupun keterampilan sosial-emosional. Pendekatan ini tidak hanya membantu siswa mencapai pemahaman yang lebih mendalam tentang materi pelajaran, tetapi juga mempersiapkan mereka untuk menghadapi dunia nyata dengan keterampilan yang relevan. Dengan memadukan penelitian, kolaborasi, kreativitas, dan pemecahan masalah, PjBL menciptakan lingkungan belajar yang lebih aktif dan bermakna bagi siswa.

3. **Umpan Balik yang Konstruktif**

Memberikan umpan balik yang konstruktif memiliki peran krusial dalam meningkatkan keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran.. Umpan balik yang efektif tidak hanya membantu siswa untuk mengetahui sejauh mana kemajuan mereka, tetapi juga memberikan panduan tentang bagaimana mereka dapat

memperbaiki dan meningkatkan kinerja mereka di masa depan. Hattie dan Timperley (2007) menyatakan bahwa umpan balik yang tepat waktu dan relevan memberikan arahan yang jelas kepada siswa tentang tindakan spesifik yang perlu mereka ambil untuk memperbaiki hasil belajar. Umpan balik semacam ini mendorong keterlibatan siswa dalam proses reflektif, di mana mereka tidak hanya menilai kinerja masa lalu tetapi juga mengembangkan strategi baru untuk mencapai hasil yang lebih baik di masa depan.

Dalam praktiknya, umpan balik yang konstruktif harus bersifat spesifik dan terfokus pada tugas atau kompetensi tertentu, bukan pada kepribadian siswa. Misalnya, daripada memberikan komentar umum seperti "kerjakan lebih baik lagi," guru perlu memberikan umpan balik yang lebih rinci seperti, "Kamu sudah melakukan analisis yang baik, tetapi coba tambahkan lebih banyak contoh konkret untuk mendukung argumenmu." Umpan balik yang spesifik seperti ini membantu siswa untuk memahami dengan jelas aspek-aspek mana yang perlu diperbaiki, serta memberikan arahan konkret yang dapat mereka ikuti (Brookhart, 2017). Dengan begitu, siswa tidak hanya mengetahui kelemahan mereka, tetapi juga mendapatkan gambaran yang lebih jelas tentang langkah-langkah apa yang perlu diambil untuk memperbaiki hasil mereka.

Lebih jauh lagi, Hattie dan Timperley (2007) menekankan bahwa umpan balik yang konstruktif harus difokuskan pada tiga pertanyaan utama: "Ke mana saya menuju?" (*feed up*), "Bagaimana saya melakukannya?" (*feed back*), dan "Apa yang harus saya lakukan selanjutnya?" (*feed forward*). Dengan kerangka ini, umpan balik tidak hanya bersifat evaluatif tetapi juga instruksional. Misalnya, umpan balik bisa mencakup evaluasi dari hasil yang sudah dicapai, penilaian terhadap proses yang dilakukan, dan rekomendasi tentang langkah-langkah berikutnya yang harus diambil siswa. Pendekatan ini memungkinkan siswa untuk memahami kinerja mereka secara holistik dan mendorong keterlibatan aktif mereka dalam proses perbaikan diri.

Umpan balik juga dapat digunakan sebagai alat untuk meningkatkan motivasi intrinsik siswa. Menurut Deci dan Ryan (2000), motivasi intrinsik siswa meningkat ketika mereka merasa bahwa mereka memiliki kendali atas proses belajar dan dapat melihat hubungan langsung antara usaha yang mereka lakukan dengan hasil yang mereka capai. Umpan balik yang konstruktif memberikan rasa pencapaian kepada siswa, terutama jika umpan balik tersebut menekankan pencapaian positif mereka sekaligus menunjukkan area yang dapat ditingkatkan. Misalnya, dengan mengatakan "Kamu telah membuat kemajuan besar dalam penulisanmu, tetapi kamu bisa memperkuat argumenmu dengan lebih banyak data pendukung," guru dapat memberikan dorongan positif sambil tetap memberi ruang bagi perbaikan. Hal ini memberikan keseimbangan antara pengakuan atas upaya siswa dan tantangan untuk berkembang lebih jauh (Wiliam, 2011).

Selain itu, umpan balik juga memiliki peran penting dalam membangun rasa percaya diri siswa. Umpan balik yang positif dan mendukung dapat meningkatkan keyakinan siswa terhadap kemampuan mereka untuk belajar dan berhasil. Menurut Dweck (2006), ketika siswa menerima umpan balik yang memfokuskan pada usaha dan proses belajar, mereka lebih mungkin mengembangkan "*growth mindset*" atau pola pikir berkembang, di mana mereka melihat kemampuan mereka sebagai sesuatu yang dapat ditingkatkan melalui usaha dan ketekunan. Sebaliknya, umpan balik yang terlalu fokus pada hasil atau bakat bawaan dapat menurunkan motivasi siswa, terutama jika mereka merasa bahwa kegagalan mencerminkan kekurangan tetap dalam diri mereka.

Namun, penting untuk dicatat bahwa waktu pemberian umpan balik juga berpengaruh besar terhadap efektivitasnya. Menurut Shute (2008), umpan balik yang diberikan segera setelah tugas selesai akan lebih efektif dibandingkan dengan umpan balik yang tertunda, karena siswa masih ingat apa yang telah mereka lakukan dan dapat langsung menggunakan informasi yang diterima untuk perbaikan. Umpan balik yang tepat waktu memungkinkan

siswa untuk segera mengambil tindakan korektif dan mendorong keterlibatan aktif mereka dalam proses belajar.

Selain umpan balik yang diberikan oleh guru, keterlibatan siswa dalam proses memberikan dan menerima umpan balik dari teman sekelas juga dapat meningkatkan partisipasi dan pemahaman mereka terhadap materi. Menurut Nicol dan Macfarlane-Dick (2006), umpan balik sejawat dapat memberikan perspektif baru kepada siswa mengenai kinerja mereka dan membantu mereka mengembangkan keterampilan evaluasi diri. Dalam hal ini, pembelajaran kolaboratif melalui proses saling memberikan umpan balik dapat menciptakan lingkungan belajar yang lebih terbuka dan mendukung.

Secara keseluruhan, umpan balik yang konstruktif memiliki peran penting dalam meningkatkan keterlibatan siswa dalam pembelajaran, membangun rasa percaya diri, dan memotivasi mereka untuk terus berusaha memperbaiki diri. Umpan balik yang spesifik, relevan, dan diberikan tepat waktu dapat mendorong keterlibatan siswa yang lebih mendalam, meningkatkan pemahaman mereka terhadap materi, dan pada akhirnya meningkatkan hasil belajar.

4. Integrasi Teknologi Pendidikan

Teknologi pendidikan telah menjadi bagian integral dari sistem pembelajaran modern, khususnya dalam meningkatkan keterlibatan siswa di era digital ini. Teknologi memungkinkan terciptanya lingkungan belajar yang lebih interaktif dan personal, di mana siswa dapat menyesuaikan kecepatan serta gaya belajar mereka dengan kebutuhan dan minat pribadi. Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010) menyatakan bahwa teknologi memberikan fleksibilitas kepada siswa untuk mengakses materi belajar kapan saja dan di mana saja, yang tidak hanya meningkatkan kenyamanan dalam belajar, tetapi juga memberikan siswa kendali yang lebih besar atas proses pembelajaran mereka. Hal ini pada akhirnya berdampak positif terhadap keterlibatan

siswa, karena mereka merasa lebih berdaya dalam menentukan jalur belajar mereka sendiri.

Penggunaan teknologi dalam pendidikan juga memungkinkan pembelajaran yang lebih interaktif dan kolaboratif. Misalnya, penggunaan platform daring seperti Google Classroom, Microsoft Teams, atau Zoom, memungkinkan siswa untuk terlibat dalam diskusi kelompok, kolaborasi proyek, dan berbagi ide secara real-time tanpa batasan geografis. Teknologi ini mendukung pembelajaran berbasis kolaborasi, di mana siswa dapat bekerja sama secara virtual dalam menyelesaikan tugas atau proyek. Sebagaimana yang diungkapkan oleh Johnson dan Johnson (1999), kolaborasi yang difasilitasi oleh teknologi membantu siswa belajar dari pengalaman teman-teman mereka, meningkatkan keterampilan komunikasi, dan membangun tanggung jawab bersama dalam penyelesaian tugas. Interaksi ini tidak hanya menambah dimensi sosial dalam proses belajar, tetapi juga memperkaya pengalaman belajar secara keseluruhan.

Lebih jauh lagi, teknologi pendidikan membuka peluang bagi siswa untuk mengakses materi belajar yang lebih variatif dan menarik, yang sering kali tidak dapat disajikan dalam bentuk pembelajaran konvensional. Aplikasi pembelajaran seperti Kahoot, Quizlet, dan Nearpod memberikan cara yang inovatif untuk menyajikan konten akademik melalui permainan edukatif dan kuis interaktif yang dapat memotivasi siswa untuk lebih aktif berpartisipasi dalam proses belajar. Menurut Mayer (2009), pembelajaran yang menggunakan media multimedia seperti video interaktif, animasi, dan simulasi dapat membantu siswa memahami konsep yang kompleks dengan lebih mudah karena informasi disajikan secara visual dan auditori, yang mendukung gaya belajar yang berbeda. Dengan demikian, integrasi teknologi memungkinkan pengalaman belajar yang lebih kaya dan mendalam.

Salah satu keuntungan signifikan dari integrasi teknologi pendidikan adalah kemampuannya untuk mendukung pembelajaran yang dipersonalisasi. Teknologi memungkinkan siswa belajar sesuai dengan kecepatan mereka sendiri, sehingga mereka yang lebih cepat memahami materi tidak merasa bosan, sementara siswa yang membutuhkan waktu lebih banyak dapat mengulang materi hingga benar-benar memahaminya. Hal ini sejalan dengan prinsip diferensiasi pembelajaran yang diusung oleh Tomlinson (2001), yang menekankan pentingnya menyesuaikan pengajaran dengan kebutuhan individual siswa. Platform e-learning seperti Khan Academy, Edmodo, dan Coursera memungkinkan siswa untuk mengikuti pelajaran sesuai kemampuan dan minat mereka masing-masing, yang pada akhirnya meningkatkan keterlibatan dan motivasi intrinsik siswa.

Selain itu, teknologi juga memungkinkan guru untuk memberikan umpan balik yang lebih cepat dan terperinci kepada siswa. Melalui platform digital, guru dapat memantau kemajuan siswa secara real-time dan memberikan koreksi atau saran langsung terkait dengan tugas atau proyek yang dikerjakan. Umpan balik yang cepat dan relevan ini membantu siswa untuk segera memperbaiki kesalahan dan meningkatkan kinerja mereka, yang berdampak pada hasil belajar yang lebih baik. Hattie dan Timperley (2007) menekankan bahwa umpan balik yang tepat waktu dan spesifik adalah salah satu faktor kunci dalam meningkatkan keterlibatan siswa dalam pembelajaran, dan teknologi memfasilitasi hal tersebut dengan lebih efektif dibandingkan metode tradisional.

Namun, meskipun teknologi pendidikan memberikan banyak manfaat, tantangan juga muncul dalam penerapannya. Salah satu tantangan utama adalah kesenjangan akses terhadap teknologi di kalangan siswa, terutama bagi mereka yang berasal dari latar belakang sosial-ekonomi yang kurang beruntung. Tidak semua siswa memiliki akses yang setara terhadap perangkat digital atau koneksi internet yang stabil, yang dapat menghambat partisipasi

mereka dalam pembelajaran daring. Selain itu, penggunaan teknologi yang berlebihan tanpa panduan yang tepat dapat mengurangi kualitas interaksi tatap muka di kelas, yang merupakan elemen penting dalam pengembangan keterampilan sosial dan emosional siswa (Turkle, 2011).

Di sisi lain, keberhasilan integrasi teknologi dalam pendidikan sangat bergantung pada kesiapan guru dalam mengimplementasikannya. Banyak guru masih merasa kurang percaya diri atau tidak memiliki keterampilan yang memadai untuk memanfaatkan teknologi secara optimal dalam proses pembelajaran. Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010) mencatat bahwa pelatihan dan dukungan profesional bagi guru dalam penggunaan teknologi sangat penting agar teknologi dapat benar-benar memberikan dampak positif terhadap keterlibatan siswa. Guru perlu dilatih tidak hanya dalam aspek teknis penggunaan perangkat, tetapi juga dalam merancang strategi pembelajaran yang berbasis teknologi yang dapat memaksimalkan keterlibatan dan hasil belajar siswa.

Secara keseluruhan, integrasi teknologi pendidikan dapat secara signifikan meningkatkan keterlibatan siswa melalui pembelajaran yang lebih interaktif, kolaboratif, dan dipersonalisasi. Dengan menggabungkan teknologi yang tepat dalam lingkungan pembelajaran, guru dapat menciptakan pengalaman belajar yang lebih dinamis, menarik, dan relevan bagi siswa. Meskipun masih ada tantangan, potensi teknologi untuk merevolusi pendidikan tetap besar, terutama dalam meningkatkan keterlibatan siswa dan mempersiapkan mereka menghadapi tuntutan di era digital.

5. Pembelajaran Berdiferensiasi

Pembelajaran berdiferensiasi adalah pendekatan penting yang bertujuan untuk memenuhi kebutuhan belajar siswa yang beragam di dalam kelas. Menurut Tomlinson (2001), setiap siswa memiliki kebutuhan, gaya belajar, dan kemampuan yang berbeda, sehingga pendekatan "satu ukuran untuk semua" tidak lagi cocok

dalam sistem pendidikan modern. Dengan diferensiasi pembelajaran, guru memiliki fleksibilitas untuk menyesuaikan materi, metode, dan bentuk evaluasi sesuai dengan kebutuhan masing-masing siswa. Hal ini tidak hanya meningkatkan keterlibatan siswa, tetapi juga memberikan pengalaman belajar yang lebih personal dan bermakna, yang pada akhirnya berkontribusi pada peningkatan hasil belajar.

Dalam implementasinya, pembelajaran berdiferensiasi mencakup beberapa aspek yang dapat disesuaikan, antara lain konten, proses, produk, dan lingkungan belajar. Konten merujuk pada apa yang diajarkan, di mana guru dapat menyesuaikan tingkat kompleksitas materi sesuai dengan kemampuan siswa. Siswa yang lebih maju dapat diberikan tugas yang lebih menantang, sementara siswa yang memerlukan dukungan tambahan bisa menerima materi yang lebih mendasar atau disederhanakan (Tomlinson, 2001). Dengan cara ini, diferensiasi konten membantu siswa mengembangkan pemahaman yang lebih mendalam, sekaligus mencegah siswa yang lebih cepat merasa bosan dan siswa yang lebih lambat merasa tertinggal.

Proses diferensiasi berkaitan dengan cara siswa mempelajari materi. Setiap siswa memiliki gaya belajar yang berbeda, seperti gaya visual, auditori, atau kinestetik. Oleh karena itu, guru perlu menyediakan berbagai metode pengajaran yang mencakup pendekatan multisensori. Misalnya, beberapa siswa mungkin lebih mudah memahami konsep melalui presentasi visual, sementara yang lain mungkin lebih suka belajar melalui diskusi kelompok atau aktivitas praktis. Sebagaimana diungkapkan oleh Gardner (1983) dalam teorinya tentang kecerdasan majemuk, setiap individu memiliki jenis kecerdasan yang berbeda, dan dengan menawarkan berbagai cara untuk mempelajari materi, guru dapat memastikan bahwa kebutuhan belajar setiap siswa terpenuhi.

Produk merujuk pada bagaimana siswa menunjukkan pemahaman mereka terhadap materi. Diferensiasi produk

memungkinkan siswa untuk memilih cara terbaik bagi mereka untuk mengekspresikan pemahaman mereka, baik melalui esai tertulis, presentasi lisan, proyek kreatif, atau tugas praktis. Dengan memberikan pilihan ini, guru memberi siswa kesempatan untuk memanfaatkan kekuatan dan minat pribadi mereka, yang pada akhirnya meningkatkan keterlibatan mereka dalam proses belajar (Tomlinson, 2001). Diferensiasi produk juga mendorong siswa untuk lebih bertanggung jawab atas pembelajaran mereka sendiri dan memberikan mereka kebebasan dalam memilih metode yang paling efektif untuk mengekspresikan pemahaman mereka.

Selain itu, lingkungan belajar juga dapat didiferensiasikan untuk mendukung berbagai kebutuhan siswa. Menurut teori Vygotsky (1978), lingkungan sosial sangat berpengaruh dalam proses belajar siswa. Dalam konteks pembelajaran berdiferensiasi, guru dapat menciptakan lingkungan belajar yang mendukung kolaborasi atau kerja mandiri, sesuai dengan kebutuhan siswa. Misalnya, beberapa siswa mungkin lebih produktif dalam suasana kerja kelompok, sementara yang lain mungkin membutuhkan suasana yang lebih tenang untuk fokus. Dengan menyesuaikan lingkungan belajar, guru tidak hanya menciptakan kondisi optimal bagi siswa untuk belajar, tetapi juga mendorong mereka untuk lebih terlibat dalam proses belajar secara aktif.

Diferensiasi juga memberikan dukungan emosional kepada siswa yang memerlukan perhatian lebih. Dengan menyesuaikan pendekatan pengajaran, guru menunjukkan bahwa mereka memahami kebutuhan individual siswa dan siap memberikan bantuan yang diperlukan. Sebagaimana dijelaskan oleh Deci dan Ryan (2000) dalam teori self-determination, perasaan kompetensi, otonomi, dan hubungan sosial sangat penting dalam memotivasi siswa untuk terlibat dalam pembelajaran. Guru yang menerapkan diferensiasi dalam pengajaran cenderung mampu menciptakan suasana kelas yang inklusif, di mana setiap siswa merasa didukung dan dihargai, sehingga memotivasi mereka untuk lebih aktif dalam belajar.

Dalam praktiknya, penerapan diferensiasi memerlukan persiapan dan keterampilan yang baik dari guru. Guru perlu memiliki pemahaman yang mendalam tentang profil belajar setiap siswa, yang mencakup kekuatan, kelemahan, minat, dan kebutuhan mereka. Menurut McTighe dan Wiggins (2012), perencanaan pembelajaran yang efektif memerlukan pemetaan kebutuhan siswa dan merancang kegiatan belajar yang dapat memenuhi kebutuhan tersebut. Oleh karena itu, pelatihan dan pengembangan profesional bagi guru dalam hal pembelajaran berdiferensiasi sangat penting agar pendekatan ini dapat diimplementasikan secara optimal.

Meskipun pembelajaran berdiferensiasi memberikan banyak manfaat, penerapannya juga menghadapi beberapa tantangan. Salah satunya adalah keterbatasan waktu dan sumber daya. Guru mungkin merasa kesulitan untuk merancang berbagai kegiatan dan materi yang sesuai untuk setiap siswa dalam kelas yang besar dan heterogen. Namun, dengan pemanfaatan teknologi pendidikan, guru dapat mengatasi beberapa hambatan ini. Misalnya, platform pembelajaran digital seperti Google Classroom atau Khan Academy memungkinkan guru untuk memberikan materi yang dipersonalisasi dan menyediakan sumber belajar tambahan yang dapat diakses oleh siswa secara mandiri.

Dengan demikian, pembelajaran berdiferensiasi merupakan pendekatan yang efektif untuk meningkatkan keterlibatan aktif siswa. Dengan menyesuaikan pengajaran sesuai dengan kebutuhan, kemampuan, dan gaya belajar masing-masing individu, guru dapat menciptakan lingkungan belajar yang lebih inklusif dan mendukung. Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan motivasi siswa, tetapi juga membantu mereka meraih hasil belajar yang lebih baik, karena setiap siswa menerima dukungan yang sesuai dengan profil belajar mereka.

Secara keseluruhan, penggunaan teknik-teknik yang meningkatkan keterlibatan aktif siswa, seperti pembelajaran kolaboratif, pembelajaran berbasis proyek, umpan balik yang

konstruktif, integrasi teknologi, dan diferensiasi pembelajaran, dapat menciptakan pengalaman belajar yang lebih bermakna dan dinamis. Dengan melibatkan siswa secara aktif dalam proses pembelajaran, mereka lebih mungkin untuk mengembangkan keterampilan yang relevan untuk masa depan dan mencapai hasil belajar yang lebih optimal.

D. Peran Lingkungan Belajar dan Dukungan Psikologis Dalam Meningkatkan Motivasi Siswa

Lingkungan belajar yang kondusif serta dukungan psikologis yang memadai memainkan peran penting dalam meningkatkan motivasi siswa. Lingkungan belajar tidak hanya terbatas pada aspek fisik, seperti tata letak ruang kelas atau fasilitas belajar, tetapi juga mencakup suasana emosional dan sosial yang ada di dalam kelas. Menurut Evertson dan Emmer (2013), lingkungan belajar yang efektif adalah lingkungan yang dapat mendukung interaksi sosial yang positif, di mana siswa merasa nyaman untuk berpartisipasi secara aktif dan mengekspresikan ide-ide mereka. Keterlibatan siswa yang tinggi dalam pembelajaran seringkali dikaitkan dengan lingkungan kelas yang inklusif dan mendukung perkembangan individu.

Dalam konteks psikologi pendidikan, dukungan psikologis dari guru sangatlah penting dalam memengaruhi motivasi siswa. Dukungan psikologis ini mencakup bagaimana guru memenuhi kebutuhan psikologis dasar siswa, yang meliputi otonomi, kompetensi, dan keterhubungan sosial. Berdasarkan teori *self-determination* yang dikembangkan oleh Deci dan Ryan (2000), ketiga kebutuhan ini merupakan faktor fundamental dalam meningkatkan motivasi intrinsik siswa. Guru yang mampu menciptakan lingkungan belajar di mana siswa memiliki kontrol atas cara mereka belajar (otonomi), merasa kompeten dalam menguasai materi (kompetensi), dan merasakan hubungan yang positif dengan guru serta teman sebaya (keterhubungan sosial) akan

lebih berhasil dalam memotivasi siswa untuk terlibat aktif dalam proses pembelajaran.

Kebutuhan akan otonomi diakui sebagai salah satu elemen utama dalam memupuk motivasi intrinsik siswa. Menurut Deci dan Ryan (2000), ketika siswa merasa memiliki kendali atau kebebasan dalam memilih bagaimana dan apa yang akan mereka pelajari, mereka akan merasa lebih terlibat dan termotivasi secara internal. Guru dapat meningkatkan otonomi siswa dengan memberikan kesempatan kepada mereka untuk membuat keputusan terkait tugas atau proyek yang akan mereka kerjakan. Sebagai contoh, dalam pembelajaran berbasis proyek (PjBL), siswa dapat diberikan kebebasan untuk memilih topik penelitian yang sesuai dengan minat mereka. Hal ini dapat meningkatkan rasa tanggung jawab siswa terhadap proses belajar mereka dan mendorong keterlibatan yang lebih dalam. Lebih lanjut, studi yang dilakukan oleh Reeve (2006) menunjukkan bahwa guru yang mendukung otonomi siswa cenderung memiliki siswa dengan motivasi yang lebih tinggi dan prestasi akademik yang lebih baik.

Selain otonomi, kompetensi juga menjadi faktor penting dalam menjaga motivasi siswa. Siswa yang merasa mampu dan percaya diri dalam menguasai materi akan lebih mungkin terlibat secara aktif dalam pembelajaran. Di sini, peran guru sangat krusial dalam memberikan tantangan yang sesuai dengan tingkat kemampuan siswa, sehingga mereka dapat mengembangkan kompetensi secara bertahap. Umpan balik yang konstruktif dan tepat waktu dari guru juga membantu siswa mengenali kekuatan dan kelemahan mereka, serta memberikan arahan tentang bagaimana mereka dapat meningkatkan keterampilan mereka. Hattie dan Timperley (2007) menekankan bahwa umpan balik yang berfokus pada proses pembelajaran, bukan hanya hasil akhir, akan lebih efektif dalam membangun kompetensi siswa, yang pada akhirnya meningkatkan motivasi intrinsik mereka.

Selain itu, keterhubungan sosial antara siswa dengan guru dan teman sebaya juga sangat penting dalam membangun motivasi. Keterhubungan sosial merujuk pada perasaan siswa bahwa mereka diterima, dihargai, dan didukung oleh lingkungan belajar mereka. Menurut Deci dan Ryan (2000), hubungan emosional yang positif di dalam kelas tidak hanya memperkuat rasa percaya diri siswa, tetapi juga membangun rasa kepemilikan terhadap proses pembelajaran. Ketika siswa merasa terhubung dengan gurunya, mereka cenderung lebih terbuka dalam menerima bimbingan dan dukungan, serta lebih siap untuk menghadapi tantangan akademik. Penelitian yang dilakukan oleh Wentzel (1997) menunjukkan bahwa siswa yang memiliki hubungan baik dengan guru cenderung menunjukkan tingkat motivasi dan keterlibatan yang lebih tinggi dalam pembelajaran.

Pentingnya dukungan psikologis dari guru juga berkaitan dengan penciptaan lingkungan belajar yang inklusif, di mana setiap siswa merasa didengar dan dihargai. Lingkungan seperti ini memungkinkan siswa untuk berkembang tanpa rasa takut akan kegagalan atau kritik yang merugikan. Misalnya, ketika seorang siswa merasa bahwa gurunya menghargai kontribusinya dalam diskusi kelas, rasa percaya diri siswa akan meningkat, dan mereka lebih termotivasi untuk terus terlibat. Studi yang dilakukan oleh Klem dan Connell (2004) menemukan bahwa dukungan emosional dari guru secara signifikan mempengaruhi tingkat keterlibatan siswa, yang pada gilirannya berdampak positif terhadap pencapaian akademik.

Dengan demikian, dukungan psikologis dari guru memiliki pengaruh signifikan terhadap motivasi dan keterlibatan siswa. Dengan memenuhi kebutuhan otonomi, kompetensi, dan hubungan sosial, guru dapat menciptakan lingkungan belajar yang mendukung perkembangan psikologis siswa, yang pada akhirnya memperkuat motivasi intrinsik mereka. Dukungan ini tidak hanya membantu siswa terlibat secara aktif dalam pembelajaran, tetapi juga membentuk kebiasaan belajar yang positif dan berkelanjutan.

Dukungan psikologis dalam proses pembelajaran tidak hanya terbatas pada peran guru, tetapi juga melibatkan peran penting dari teman sebaya dan keluarga. Dukungan psikologis ini membentuk jaringan sosial yang lebih luas yang berfungsi sebagai sumber motivasi dan keterlibatan siswa dalam pembelajaran. Epstein (2001) menekankan pentingnya keterlibatan orang tua dalam pendidikan anak, di mana orang tua dapat memainkan peran signifikan dalam memfasilitasi proses belajar, baik melalui penyediaan sumber daya belajar, dorongan emosional, maupun komunikasi yang teratur dengan guru mengenai perkembangan anak. Dalam hal ini, peran orang tua sebagai pendukung belajar di rumah sangat penting, terutama dalam menciptakan suasana belajar yang kondusif serta membangun kebiasaan belajar yang positif di rumah.

Dukungan orang tua dalam bentuk fasilitasi sumber daya belajar sangat krusial. Epstein (2001) menyatakan bahwa ketika orang tua menyediakan lingkungan yang mendukung di rumah, seperti buku, perangkat teknologi, dan ruang belajar yang nyaman, siswa akan merasa lebih siap dan termotivasi untuk terlibat dalam proses belajar. Selain itu, orang tua yang secara aktif berpartisipasi dalam kegiatan sekolah atau berkomunikasi dengan guru menunjukkan kepada anak bahwa pendidikan merupakan prioritas utama. Ini dapat meningkatkan motivasi intrinsik anak untuk berprestasi di sekolah. Sebagai contoh, siswa yang mendapatkan dukungan penuh dari orang tua dalam bentuk pengawasan dan dorongan belajar di rumah, cenderung memiliki sikap yang lebih positif terhadap sekolah dan menunjukkan hasil belajar yang lebih baik (Fan & Chen, 2001).

Selain dukungan dari keluarga, hubungan dengan teman sebaya juga berperan penting dalam membangun motivasi belajar. Vygotsky (1978) dalam teorinya tentang zona perkembangan proksimal (ZPD) menjelaskan bahwa interaksi sosial dengan teman sebaya yang lebih kompeten dapat membantu siswa mencapai potensi maksimal mereka. Melalui pembelajaran kolaboratif, siswa

dapat memperoleh bantuan dari teman yang lebih menguasai materi, sehingga dapat meningkatkan pemahaman mereka. Interaksi dengan teman sebaya tidak hanya mendorong peningkatan kognitif, tetapi juga memperkuat rasa keterhubungan sosial yang esensial bagi motivasi belajar. Ketika siswa merasa didukung oleh teman-temannya, mereka akan lebih percaya diri dalam mengambil risiko akademik dan lebih termotivasi untuk berpartisipasi dalam kegiatan pembelajaran.

Lebih lanjut, pembelajaran kolaboratif yang melibatkan interaksi antara teman sebaya juga membantu siswa mengembangkan keterampilan sosial yang penting. Menurut Johnson dan Johnson (1999), pembelajaran kolaboratif tidak hanya memperbaiki pemahaman siswa terhadap materi pelajaran, tetapi juga meningkatkan kemampuan interpersonal, seperti kemampuan bekerja sama, mendengarkan, dan memecahkan masalah bersama. Dalam konteks ini, dukungan teman sebaya memainkan peran ganda: selain membantu meningkatkan pemahaman akademik, mereka juga membantu membangun rasa kebersamaan dan kerja sama yang mendalam, yang pada gilirannya meningkatkan motivasi belajar.

Dukungan psikologis yang berasal dari keluarga dan teman sebaya menciptakan lingkungan sosial yang holistik, di mana siswa merasa didukung dalam setiap aspek kehidupan mereka. Dukungan dari keluarga memberikan landasan emosional dan praktis yang kuat, sementara interaksi dengan teman sebaya mendorong pembelajaran yang lebih interaktif dan dinamis. Oleh karena itu, penting bagi sekolah untuk membangun kemitraan yang kuat dengan orang tua dan menciptakan suasana kelas yang mendukung interaksi positif antara teman sebaya. Sinergi antara dukungan keluarga dan teman sebaya akan menciptakan lingkungan belajar yang lebih produktif dan memperkuat motivasi belajar siswa.

Atas uraian tersebut dapat ditegaskan bahwa motivasi belajar siswa sangat dipengaruhi oleh dukungan psikologis yang mereka

terima dari lingkungan sosial mereka, baik di rumah maupun di sekolah. Orang tua, sebagai fasilitator utama di rumah, berperan penting dalam membentuk sikap positif siswa terhadap pendidikan. Sementara itu, interaksi sosial dengan teman sebaya, sebagaimana dijelaskan dalam teori Vygotsky, membantu siswa mengembangkan kemampuan kognitif dan sosial yang mendukung proses pembelajaran. Dengan adanya dukungan yang kuat dari keluarga dan teman sebaya, siswa akan lebih termotivasi untuk berpartisipasi aktif dalam proses pembelajaran dan mencapai hasil belajar yang lebih baik.

Lingkungan fisik dalam ruang kelas memainkan peran yang sangat penting dalam mempengaruhi motivasi belajar siswa. Faktor-faktor seperti pencahayaan, ventilasi, kenyamanan furnitur, dan tata letak ruang kelas dapat memengaruhi tingkat konsentrasi, keterlibatan, serta kenyamanan siswa selama proses belajar. Menurut Weinstein (1979), tata ruang kelas yang dirancang dengan baik mampu meningkatkan konsentrasi dan kenyamanan siswa, sehingga menciptakan suasana belajar yang lebih kondusif. Ruang kelas yang terang, rapi, dan nyaman memungkinkan siswa untuk lebih fokus pada tugas-tugas akademik, sementara penggunaan alat bantu belajar yang memadai, seperti papan tulis, proyektor, atau teknologi pendidikan lainnya, mendukung proses pembelajaran yang interaktif dan efektif.

Lebih jauh lagi, pengaturan fisik ruang kelas yang mendukung diskusi kelompok kecil atau kolaborasi antarsiswa juga sangat berpengaruh terhadap keterlibatan siswa dalam pembelajaran. Penelitian menunjukkan bahwa pengaturan tempat duduk yang fleksibel dapat menciptakan suasana yang mendukung kerja sama dan interaksi sosial. Siswa yang duduk dalam kelompok kecil, misalnya, lebih mungkin untuk berdiskusi, bertukar pikiran, dan berkolaborasi dalam menyelesaikan tugas bersama. Ini sangat penting dalam meningkatkan motivasi intrinsik, karena siswa merasa lebih terlibat dan memiliki kontrol atas proses belajar mereka. Sebagaimana yang diungkapkan oleh Johnson dan

Johnson (1999), interaksi sosial yang positif antara siswa dalam kegiatan pembelajaran kolaboratif dapat meningkatkan motivasi, rasa tanggung jawab, serta komitmen mereka terhadap pencapaian hasil belajar.

Tidak hanya tata letak tempat duduk, aspek-aspek fisik lainnya seperti pencahayaan dan ventilasi juga memiliki dampak signifikan terhadap motivasi dan hasil belajar. Penelitian oleh Barrett et al. (2015) menemukan bahwa ruang kelas dengan pencahayaan alami yang memadai serta ventilasi yang baik berkontribusi terhadap peningkatan konsentrasi siswa dan kinerja akademik. Pencahayaan yang baik membantu menjaga kenyamanan visual dan mental siswa, sementara ventilasi yang memadai memastikan sirkulasi udara yang segar, yang berdampak pada kesehatan fisik dan kebugaran siswa selama berada di dalam kelas. Faktor-faktor ini berkontribusi secara langsung terhadap peningkatan produktivitas dan motivasi belajar.

Lebih lanjut, ruang kelas yang dilengkapi dengan teknologi pendidikan seperti komputer, tablet, dan proyektor interaktif dapat meningkatkan pengalaman belajar yang lebih dinamis dan menarik. Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010) menyatakan bahwa penggunaan teknologi di kelas dapat memfasilitasi keterlibatan siswa dengan materi pelajaran melalui cara-cara yang lebih interaktif dan personal. Teknologi tidak hanya mempermudah siswa dalam mengakses informasi, tetapi juga memungkinkan mereka untuk mengeksplorasi konsep-konsep yang kompleks melalui simulasi, video, atau perangkat lunak pembelajaran. Dalam konteks ini, teknologi pendidikan berfungsi sebagai alat yang dapat memperkaya pengalaman belajar dan memotivasi siswa untuk terlibat lebih aktif dalam proses pembelajaran.

Selain itu, lingkungan fisik kelas yang estetis dan dirancang dengan elemen-elemen visual yang menarik juga berperan penting dalam menciptakan suasana belajar yang menyenangkan. Dinding yang dihiasi dengan karya siswa atau poster-poster pendidikan

dapat memberikan dorongan psikologis yang positif, di mana siswa merasa lebih dihargai dan termotivasi untuk belajar. Weinstein (1979) menambahkan bahwa ruang kelas yang dihias dengan elemen dekoratif yang relevan dengan materi pembelajaran dapat meningkatkan minat siswa dan memicu rasa ingin tahu mereka terhadap pelajaran yang diberikan.

Dalam perspektif yang lebih luas, perancangan lingkungan fisik ruang kelas juga perlu memperhatikan kebutuhan siswa yang berbeda-beda. Sebagai contoh, siswa dengan kebutuhan khusus mungkin memerlukan penyesuaian tata ruang atau penggunaan alat bantu tertentu agar dapat belajar dengan nyaman dan efektif. Diferensiasi ini tidak hanya mendukung inklusi dalam pembelajaran, tetapi juga meningkatkan motivasi siswa untuk terlibat, karena mereka merasa didukung dan dihargai dalam proses pembelajaran. Tomlinson (2001) menekankan bahwa guru harus mempertimbangkan kebutuhan individu siswa dalam mendesain lingkungan belajar, sehingga setiap siswa dapat merasa nyaman dan termotivasi untuk berpartisipasi secara aktif.

Sehingga bisa dikatakan bahwa lingkungan fisik kelas, mulai dari pencahayaan, tata letak tempat duduk, hingga penggunaan teknologi pendidikan, memainkan peran penting dalam membentuk motivasi belajar siswa. Desain ruang kelas yang baik dan strategis tidak hanya mendukung proses pembelajaran secara akademis, tetapi juga menciptakan suasana yang mendorong interaksi sosial, kenyamanan, dan keterlibatan siswa. Guru yang mampu merancang lingkungan fisik kelas secara optimal akan mampu meningkatkan motivasi intrinsik dan partisipasi aktif siswa dalam proses pembelajaran.

Dengan demikian, dari keseluruhannya dapat disimpulkan bahwa peran lingkungan belajar dan dukungan psikologis dalam meningkatkan motivasi siswa tidak dapat diabaikan. Lingkungan kelas yang kondusif, manajemen kelas yang baik, serta dukungan psikologis dari guru, orang tua, dan teman sebaya merupakan

komponen yang saling berhubungan dalam menciptakan pengalaman belajar yang positif. Dengan menciptakan lingkungan yang mendukung dan memberikan dukungan psikologis yang sesuai, siswa akan merasa lebih termotivasi untuk berpartisipasi dalam pembelajaran dan meraih hasil akademik yang maksimal.

E. Ringkasan

Partisipasi dan keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran dipengaruhi oleh berbagai faktor, baik dari dalam maupun luar diri siswa. Motivasi, baik intrinsik maupun ekstrinsik, memegang peran penting dalam menentukan seberapa aktif siswa terlibat dalam kegiatan belajar. Menurut Deci dan Ryan (2000), motivasi intrinsik, yang muncul dari minat dan kepuasan pribadi siswa terhadap materi pelajaran, cenderung lebih berkelanjutan dibandingkan motivasi ekstrinsik, yang dipicu oleh dorongan luar seperti penghargaan atau nilai. Faktor-faktor lain seperti strategi pengajaran yang interaktif, suasana kelas yang kondusif, serta dukungan dari keluarga dan lingkungan sosial turut mempengaruhi tingkat partisipasi siswa. Diferensiasi pembelajaran dan teknologi pendidikan juga terbukti efektif dalam meningkatkan keterlibatan siswa, karena memberikan ruang bagi siswa untuk belajar sesuai minat dan kemampuan mereka.

Pengaruh motivasi dan keterlibatan siswa terhadap hasil belajar sangat signifikan. Siswa yang memiliki motivasi tinggi dan berpartisipasi aktif dalam proses pembelajaran cenderung menggunakan strategi belajar yang lebih baik, seperti manajemen waktu yang efektif dan penerapan berbagai teknik belajar. Pintrich dan De Groot (1990) menekankan bahwa motivasi intrinsik mendorong siswa untuk mengembangkan kebiasaan belajar yang positif, termasuk berpikir kritis dan pemecahan masalah. Ini sejalan dengan pembelajaran berbasis proyek (PjBL), yang mendorong siswa untuk terlibat dalam kegiatan nyata yang relevan dengan kehidupan mereka, sehingga meningkatkan pemahaman yang mendalam terhadap materi. Keterlibatan emosional dan perilaku

siswa di kelas juga berperan penting dalam hasil belajar, karena mereka menjadi lebih antusias, percaya diri, dan termotivasi untuk mencapai tujuan belajar.

Selain itu, lingkungan belajar yang kondusif dan dukungan psikologis dari guru, keluarga, dan teman sebaya juga berkontribusi dalam meningkatkan motivasi siswa. Menurut teori self-determination (Deci & Ryan, 2000), kebutuhan psikologis dasar siswa seperti otonomi, kompetensi, dan keterhubungan sosial harus dipenuhi agar siswa merasa termotivasi secara intrinsik. Dukungan dari orang tua, baik dalam bentuk fasilitasi sumber daya belajar maupun dorongan emosional, berperan penting dalam menciptakan kebiasaan belajar yang positif di rumah. Sementara itu, interaksi dengan teman sebaya melalui pembelajaran kolaboratif memperkuat motivasi belajar siswa. Lingkungan fisik kelas, seperti pencahayaan, ventilasi, dan tata letak ruang, juga berperan dalam menciptakan suasana belajar yang produktif. Desain kelas yang baik memungkinkan siswa lebih fokus dan terlibat aktif dalam pembelajaran.

Daftar Pustaka

Barrows, H. S. (2002). *Problem-Based Learning Applied to Medical Education*. Southern Illinois University School of Medicine.

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39-43.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. SAGE Publications.

Brookhart, S. M. (2017). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. ASCD.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

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.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House.

Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.

Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2013). *Classroom Management for Elementary Teachers* (9th ed.). Pearson.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

Gillies, R. M. (2007). *Cooperative Learning: Integrating Theory and Practice*. SAGE Publications.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.

Marzano, R. J. (2003). *Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. ASCD.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press.

McTighe, J., & Wiggins, G. (2012). *Understanding by Design*. ASCD.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.

Piaget, J. (1977). *The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structures*. Viking Press.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 365-386). Springer.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic

performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.

Rusman. (2017). *Pembelajaran Berbasis Teknologi Informasi dan Komunikasi: Mengembangkan Profesionalitas Guru*. Kencana.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 35-53). Routledge.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.

Slavin, R. E. (1996). *Education for All: Contexts of Learning*. Routledge.

Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. The Autodesk Foundation.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. ASCD.

Turkle, S. (2011). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Basic Books.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*. Sage Publications.

Weinstein, C. S. (1979). The physical environment of the school: A review of the research. *Review of Educational Research*, 49(4), 577-610.

Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419.

Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

BAB VIII
PENILAIAN DAN EVALUASI HASIL BELAJAR DI SEKOLAH DASAR

A. Perbedaan penilaian formatif, sumatif dan autentik

Penilaian dalam pendidikan memiliki beberapa jenis yang digunakan untuk mengukur pencapaian dan perkembangan siswa, di antaranya adalah penilaian formatif, penilaian sumatif, dan penilaian autentik. Ketiga jenis penilaian ini berbeda dalam tujuan, metode, dan waktu pelaksanaannya, serta memberikan kontribusi yang berbeda terhadap proses dan hasil pembelajaran.

1. Penilaian Formatif

Penilaian formatif adalah salah satu elemen penting dalam proses pembelajaran yang dirancang untuk memberikan umpan balik yang berkelanjutan kepada siswa dan guru terkait kemajuan pembelajaran. Penilaian ini dilakukan secara terus-menerus selama periode pembelajaran, dengan tujuan utama membantu siswa memahami kelemahan dan kekuatan mereka serta memungkinkan guru menyesuaikan metode pengajaran untuk memenuhi kebutuhan individual siswa. Menurut Black dan Wiliam (1998), penilaian formatif memainkan peran penting dalam mendukung pembelajaran yang berkelanjutan, dengan cara memberikan umpan balik yang spesifik yang mendorong refleksi siswa dan pengembangan diri. Penilaian ini tidak hanya memfokuskan pada hasil akhir, tetapi juga pada proses pembelajaran, sehingga menciptakan suasana yang lebih partisipatif dan interaktif.

Tujuan utama dari penilaian formatif adalah untuk meningkatkan proses belajar mengajar, baik dari segi pencapaian siswa maupun efektivitas pengajaran guru. Penilaian formatif bertujuan untuk mendukung pembelajaran melalui umpan balik yang berfungsi memperbaiki kesalahan dan memperjelas pemahaman siswa mengenai materi yang diajarkan. Penilaian ini

juga memberikan guru informasi yang sangat berharga tentang bagaimana siswa memproses dan memahami materi, serta area-area yang memerlukan perbaikan.

Sebagai contoh, jika seorang guru menemukan bahwa banyak siswa mengalami kesulitan memahami konsep tertentu melalui kuis harian atau diskusi kelas, guru dapat mengadaptasi metode pengajaran atau menyediakan tambahan latihan untuk memperbaiki pemahaman siswa sebelum melanjutkan ke materi yang lebih kompleks. Dengan kata lain, penilaian formatif bersifat diagnostik dan berfungsi untuk memandu langkah-langkah perbaikan, baik dari sisi siswa maupun guru. Selain itu, penilaian ini mendorong siswa untuk secara aktif terlibat dalam proses belajar melalui refleksi diri, di mana siswa menyadari kekuatan dan kelemahan mereka serta berusaha untuk meningkatkan kinerja mereka sendiri (Hattie & Timperley, 2007).

Penilaian formatif didasarkan pada beberapa prinsip yang penting untuk dipahami dalam rangka memaksimalkan manfaatnya. Pertama, penilaian formatif harus berorientasi pada umpan balik. Umpan balik yang diberikan kepada siswa harus spesifik, tepat waktu, dan berfokus pada proses belajar, bukan hanya pada hasil akhir. Menurut Sadler (1989), umpan balik yang baik adalah yang memungkinkan siswa memahami apa yang telah mereka kuasai dan apa yang perlu ditingkatkan, serta memberi mereka arahan yang jelas tentang bagaimana memperbaikinya.

Prinsip kedua adalah keterlibatan aktif siswa dalam proses penilaian. Penilaian formatif mendorong partisipasi siswa secara aktif dalam mengevaluasi kinerja mereka sendiri. Hal ini dapat dicapai melalui metode penilaian diri atau penilaian sejawat, di mana siswa diharapkan untuk memberikan refleksi tentang proses pembelajaran mereka dan memberikan masukan kepada rekan mereka. Dengan cara ini, siswa menjadi lebih bertanggung jawab terhadap kemajuan belajar mereka sendiri dan berkesempatan untuk memperbaiki kesalahan mereka sebelum penilaian akhir.

Prinsip ketiga adalah fleksibilitas dan adaptabilitas dalam penerapan penilaian. Guru harus fleksibel dalam menggunakan berbagai bentuk penilaian formatif sesuai dengan konteks dan kebutuhan siswa. Bentuk penilaian formatif sangat beragam, mulai dari kuis singkat, tugas kecil, pengamatan, hingga diskusi kelompok. Menurut Brookhart (2017), keberagaman dalam bentuk penilaian membantu menjangkau berbagai gaya belajar siswa dan menyediakan peluang bagi siswa untuk menunjukkan pemahaman mereka dengan cara yang berbeda.

Prinsip keempat adalah keterlibatan guru dalam proses refleksi. Guru tidak hanya bertindak sebagai pemberi umpan balik, tetapi juga harus secara aktif menggunakan hasil penilaian formatif untuk merenungkan dan menyesuaikan pendekatan pengajaran mereka. Penilaian formatif memungkinkan guru untuk mengidentifikasi area di mana pengajaran mereka mungkin perlu disesuaikan untuk meningkatkan pemahaman siswa, serta mengatasi hambatan yang dialami oleh siswa tertentu (Clark, 2012). Hal ini memastikan bahwa pembelajaran tetap bersifat personal dan kontekstual sesuai dengan kebutuhan individu siswa.

Penilaian formatif dapat dilakukan melalui berbagai metode dan alat yang dirancang untuk mendukung pengumpulan informasi secara berkelanjutan. Beberapa bentuk penilaian formatif yang umum digunakan termasuk kuis harian, tugas kecil, diskusi kelompok, pengamatan kelas, serta refleksi siswa melalui jurnal pembelajaran atau portofolio. Dalam konteks pembelajaran modern, teknologi juga berperan penting dalam mendukung pelaksanaan penilaian formatif. Aplikasi pembelajaran digital, seperti Google Classroom atau Kahoot, memungkinkan guru untuk mengadakan kuis singkat atau survei di tengah proses pembelajaran dan mendapatkan hasil serta analisis langsung mengenai perkembangan siswa.

Selain itu, metode seperti penilaian sejawat (*peer assessment*) juga dapat diterapkan dalam penilaian formatif. Metode ini

melibatkan siswa dalam proses penilaian dengan memberikan umpan balik kepada rekan mereka. Dengan cara ini, siswa tidak hanya meningkatkan pemahaman terhadap materi, tetapi juga mengembangkan keterampilan sosial dan kemampuan refleksi kritis. Menurut Nicol dan Macfarlane-Dick (2006), penilaian sejawat juga meningkatkan keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran, karena mereka secara aktif mengambil bagian dalam mengevaluasi hasil belajar.

Secara keseluruhan, penilaian formatif adalah alat yang sangat berguna dalam pembelajaran yang berkelanjutan. Melalui umpan balik yang spesifik dan tepat waktu, siswa dapat memahami area di mana mereka perlu meningkatkan diri dan berpartisipasi aktif dalam proses perbaikan. Bagi guru, penilaian formatif memberikan wawasan yang mendalam tentang kebutuhan siswa dan bagaimana cara menyesuaikan strategi pengajaran untuk mencapai hasil belajar yang optimal. Dengan memahami dan menerapkan prinsip-prinsip yang mendasari penilaian formatif, baik guru maupun siswa dapat memaksimalkan potensi pembelajaran mereka dalam konteks pendidikan yang lebih dinamis dan inklusif.

2. Penilaian Sumatif

Penilaian sumatif merupakan bagian integral dari sistem evaluasi pendidikan yang dilakukan pada akhir periode pembelajaran untuk menilai hasil belajar siswa secara keseluruhan. Penilaian ini biasanya dilakukan setelah semua materi pembelajaran diselesaikan, dan bertujuan untuk mengukur pencapaian siswa dalam kaitannya dengan tujuan-tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan. Menurut Hattie (2009), penilaian sumatif sering kali berbentuk ujian akhir semester, tugas akhir, atau proyek besar yang menilai pemahaman siswa terhadap keseluruhan materi yang diajarkan selama satu periode. Selain memberikan nilai akhir, penilaian sumatif juga berfungsi untuk

menentukan kelulusan siswa, penempatan ke tingkatan berikutnya, atau untuk kepentingan administratif lainnya seperti sertifikasi.

Penilaian sumatif berfungsi sebagai penilaian akhir untuk memastikan apakah siswa telah mencapai standar atau kompetensi yang diharapkan. Dengan demikian, fokus utama dari penilaian sumatif adalah untuk mengukur hasil, bukan proses pembelajaran yang berlangsung. Ujian tertulis, ujian lisan, tugas akhir, portofolio, dan presentasi proyek adalah beberapa contoh umum dari instrumen penilaian sumatif. Berbeda dengan penilaian formatif yang memberikan umpan balik secara terus-menerus selama proses pembelajaran, penilaian sumatif bersifat final dan biasanya digunakan untuk memberikan evaluasi formal terhadap tingkat keberhasilan siswa.

Tujuan utama dari penilaian sumatif adalah untuk menilai sejauh mana tujuan-tujuan pembelajaran yang telah dirumuskan pada awal pembelajaran telah tercapai oleh siswa. Ini memberikan informasi kepada guru, siswa, dan institusi tentang keberhasilan siswa dalam memahami materi dan keterampilan yang telah diajarkan. Dalam konteks pendidikan, penilaian sumatif juga berperan dalam akuntabilitas: sekolah, guru, dan bahkan sistem pendidikan secara keseluruhan dapat menggunakan data dari penilaian sumatif untuk mengevaluasi efektivitas kurikulum, metode pengajaran, atau program pendidikan.

Penilaian sumatif juga berfungsi untuk menyediakan data administratif, yang digunakan dalam pengambilan keputusan terkait kelulusan, sertifikasi, dan promosi siswa. Misalnya, hasil ujian nasional, seperti Ujian Nasional Berbasis Komputer (UNBK) di Indonesia, digunakan untuk menentukan apakah siswa layak melanjutkan ke tingkat pendidikan berikutnya atau untuk mengevaluasi kinerja sekolah. Oleh karena itu, penilaian sumatif memiliki dampak besar pada keberlanjutan pendidikan siswa, karier akademik mereka, dan terkadang kesempatan masa depan.

Namun, penilaian sumatif juga memiliki keterbatasan. Salah satu kritik yang sering diutarakan adalah penilaian ini terlalu fokus pada hasil akhir dan kurang memperhatikan proses pembelajaran. Hal ini mengakibatkan penilaian sumatif cenderung mengabaikan perkembangan individu siswa selama proses pembelajaran dan tidak memberikan umpan balik yang berkelanjutan. Menurut Shepard (2005), hal ini dapat menyebabkan siswa lebih terfokus pada hasil (nilai) daripada memahami proses belajar itu sendiri, sehingga mendorong pembelajaran yang bersifat surface learning, di mana siswa hanya mempelajari materi untuk lulus ujian tanpa mendalami pemahaman yang lebih mendalam. Hal ini dapat menurunkan motivasi intrinsik siswa karena mereka lebih terdorong oleh keinginan untuk mendapatkan nilai tinggi daripada minat terhadap proses belajar itu sendiri.

Penilaian sumatif harus didasarkan pada beberapa prinsip utama untuk memastikan bahwa evaluasi yang dilakukan adil, akurat, dan representatif. Prinsip pertama adalah validitas, yaitu bahwa penilaian harus benar-benar mengukur apa yang dimaksudkan untuk diukur. Misalnya, jika tujuan pembelajaran adalah untuk mengukur kemampuan siswa dalam berpikir kritis, maka soal-soal ujian harus dirancang untuk mengukur keterampilan analitis dan problem-solving, bukan hanya hafalan. Validitas menjadi elemen penting dalam penilaian sumatif untuk memastikan bahwa hasil yang diperoleh mencerminkan kemampuan sesungguhnya dari siswa dalam mencapai tujuan pembelajaran yang ditetapkan.

Prinsip kedua adalah reliabilitas, yaitu konsistensi penilaian. Artinya, jika penilaian yang sama diberikan pada waktu yang berbeda atau dalam situasi yang berbeda, hasil yang diperoleh oleh siswa yang sama haruslah relatif sama. Ini penting untuk memastikan bahwa penilaian sumatif tidak dipengaruhi oleh faktor-faktor eksternal yang tidak relevan, seperti perbedaan dalam penilaian antara guru atau fluktuasi kondisi emosional siswa saat

ujian berlangsung. Ujian berbasis standar sering kali digunakan dalam konteks ini untuk memastikan reliabilitas penilaian.

Prinsip ketiga adalah keadilan, di mana penilaian sumatif harus dirancang dan dilaksanakan sedemikian rupa sehingga semua siswa, tanpa memandang latar belakang sosial, ekonomi, atau budaya, memiliki kesempatan yang sama untuk menunjukkan kemampuan mereka. Instrumen penilaian harus bebas dari bias, baik yang bersifat linguistik, budaya, atau gender, untuk memastikan bahwa hasil penilaian benar-benar mencerminkan kemampuan akademik siswa, bukan faktor eksternal lainnya (Brookhart, 2010).

Selain itu, penilaian sumatif harus mengikuti prinsip objektivitas, di mana evaluasi dilakukan berdasarkan kriteria yang jelas dan transparan. Rubrik atau pedoman penilaian yang terstruktur dapat membantu mengurangi subjektivitas dalam penilaian proyek atau tugas akhir yang mungkin memiliki elemen-elemen subjektif dalam interpretasinya. Dengan demikian, penilaian sumatif tidak hanya memberikan hasil akhir yang lebih adil dan representatif, tetapi juga memberikan transparansi bagi siswa dalam memahami bagaimana penilaian terhadap mereka dilakukan.

Meskipun penting, penilaian sumatif tidak lepas dari tantangan dan kritik. Salah satu kritik utama adalah bahwa penilaian ini cenderung bersifat final dan retrospektif, sehingga tidak memberi siswa kesempatan untuk memperbaiki atau belajar dari kesalahan mereka setelah penilaian dilakukan. Penilaian sumatif juga sering dianggap tidak mencakup seluruh aspek pembelajaran, seperti keterampilan sosial, keterampilan komunikasi, dan kemampuan berpikir kritis yang mungkin tidak mudah diukur hanya melalui ujian atau proyek akhir.

Selain itu, penilaian sumatif sering kali dikritik karena mendorong budaya "mengajar untuk ujian" (*teaching to the test*), di mana guru lebih berfokus pada mempersiapkan siswa untuk lulus

ujian daripada memastikan bahwa mereka benar-benar memahami konsep-konsep yang diajarkan secara mendalam. Hal ini dapat menghambat inovasi dalam pengajaran dan mereduksi pembelajaran menjadi aktivitas yang lebih berfokus pada hasil daripada proses (Shepard, 2000

Secara keseluruhan, penilaian sumatif adalah komponen penting dalam evaluasi pendidikan yang memberikan gambaran tentang pencapaian akhir siswa dan membantu dalam pengambilan keputusan administratif. Namun, untuk memaksimalkan efektivitasnya, penilaian sumatif harus dirancang dengan prinsip-prinsip validitas, reliabilitas, keadilan, dan objektivitas. Meskipun penilaian sumatif memberikan evaluasi akhir terhadap hasil belajar, ia tidak memberikan banyak ruang bagi perbaikan selama proses belajar berlangsung. Oleh karena itu, penilaian sumatif harus digunakan bersama dengan penilaian formatif untuk menciptakan sistem evaluasi yang lebih holistik dan berkelanjutan.

3. Penilaian Autentik

Penilaian autentik merupakan pendekatan evaluasi yang menekankan pada penerapan pengetahuan dan keterampilan siswa dalam konteks dunia nyata. Tidak seperti penilaian formatif dan sumatif yang lebih berfokus pada evaluasi proses atau hasil akhir pembelajaran, penilaian autentik mengukur kemampuan siswa untuk memecahkan masalah, beradaptasi, dan menerapkan keterampilan dalam situasi yang mencerminkan tantangan di luar lingkungan akademis. Menurut Wiggins (1993), penilaian autentik mereplikasi tantangan dan standar kehidupan nyata, sehingga memberikan siswa kesempatan untuk menunjukkan keterampilan berpikir kritis, kreativitas, dan kemampuan memecahkan masalah dalam skenario praktis. Penilaian autentik sering berbentuk proyek, portofolio, presentasi, studi kasus, atau simulasi tugas yang relevan dengan kehidupan nyata.

Tujuan utama dari penilaian autentik adalah untuk mengevaluasi kompetensi siswa dalam situasi yang mirip dengan

tantangan dunia nyata. Dalam konteks ini, siswa tidak hanya diuji pada kemampuan mereka menghafal atau memahami konsep teoretis, tetapi juga pada kemampuan mereka untuk menerapkan pengetahuan dalam situasi praktis yang relevan. Penilaian autentik memungkinkan siswa untuk mengeksplorasi bagaimana pengetahuan yang mereka pelajari dapat diaplikasikan secara langsung dalam berbagai skenario, baik dalam pekerjaan profesional maupun dalam kehidupan sehari-hari.

Penilaian autentik juga bertujuan untuk mengembangkan keterampilan berpikir tingkat tinggi (*higher-order thinking skills*), seperti analisis, sintesis, dan evaluasi, yang diperlukan untuk menghadapi tantangan global. Dalam skenario ini, siswa dihadapkan pada tugas-tugas yang kompleks yang menuntut mereka untuk memecahkan masalah secara kreatif dan inovatif. Misalnya, sebuah proyek penelitian yang meminta siswa untuk menganalisis isu lingkungan lokal dan mencari solusi praktis adalah contoh dari bagaimana penilaian autentik menguji keterampilan berpikir kritis dan kemampuan memecahkan masalah. Penilaian semacam ini lebih bermakna karena relevan dengan konteks sosial dan profesional yang dihadapi siswa di masa depan.

Selain itu, penilaian autentik mendorong pembelajaran yang lebih bermakna. Ketika siswa merasa bahwa tugas-tugas penilaian yang mereka lakukan memiliki relevansi langsung dengan kehidupan atau karier mereka, motivasi dan keterlibatan mereka dalam proses pembelajaran meningkat. Hal ini sejalan dengan pendapat Gulikers, Bastiaens, dan Kirschner (2004) yang menyatakan bahwa penilaian autentik memberikan peluang lebih baik bagi siswa untuk menunjukkan penguasaan keterampilan yang relevan dengan kehidupan nyata dan karier masa depan. Dengan demikian, penilaian autentik dapat menciptakan pembelajaran yang lebih kontekstual, di mana siswa merasa bahwa pengetahuan dan keterampilan yang mereka peroleh di kelas dapat memberikan dampak langsung pada kehidupan mereka.

Penilaian autentik didasarkan pada beberapa prinsip utama yang menjadikannya efektif dalam mengevaluasi kemampuan siswa. Prinsip pertama adalah kontekstualitas, yaitu bahwa tugas penilaian harus mencerminkan situasi dunia nyata di mana keterampilan dan pengetahuan akan diterapkan. Sebagai contoh, daripada meminta siswa menjawab pertanyaan pilihan ganda tentang teori manajemen, penilaian autentik mungkin meminta siswa untuk merancang solusi manajemen bagi perusahaan yang menghadapi tantangan khusus. Tugas ini mencerminkan situasi nyata yang dihadapi oleh manajer di dunia kerja.

Prinsip kedua adalah kompleksitas tugas. Penilaian autentik menuntut siswa untuk melakukan tugas-tugas yang melibatkan pemecahan masalah yang kompleks dan membutuhkan pemikiran kritis serta sintesis berbagai informasi. Tidak hanya mengandalkan hafalan atau pemahaman dangkal, tugas autentik melibatkan siswa dalam proses berpikir yang lebih dalam dan reflektif. Hal ini sesuai dengan pandangan Wiggins (1993), yang menyatakan bahwa penilaian autentik memerlukan siswa untuk melakukan tugas-tugas yang bersifat aplikatif dan menyeluruh, seperti penelitian, analisis kasus, atau proyek lapangan, di mana siswa harus menyusun strategi pemecahan masalah yang kreatif dan realistis.

Prinsip ketiga adalah penilaian berbasis kinerja. Penilaian autentik menekankan pada apa yang dilakukan siswa dalam konteks tugas tertentu, bukan hanya pada apa yang mereka ketahui. Dengan demikian, penilaian autentik mengevaluasi keterampilan proses dan hasil. Proses-proses seperti kolaborasi, komunikasi, pemecahan masalah, dan berpikir kritis seringkali menjadi fokus utama dalam penilaian autentik, di mana kinerja nyata siswa dalam menerapkan keterampilan tersebut dinilai. Bentuk-bentuk penilaian seperti presentasi, portofolio, dan simulasi memungkinkan siswa untuk menunjukkan keterampilan yang telah mereka kembangkan sepanjang proses pembelajaran.

Prinsip lain yang mendasari penilaian autentik adalah keterlibatan siswa dalam proses penilaian. Siswa diberi kesempatan untuk berpartisipasi dalam menilai pekerjaan mereka sendiri atau pekerjaan rekan-rekan mereka, misalnya melalui refleksi diri atau umpan balik sejawat. Menurut Gulikers, Bastiaens, dan Kirschner (2004), penilaian autentik dapat mendorong siswa untuk menjadi lebih aktif dan bertanggung jawab dalam proses pembelajaran, karena mereka tidak hanya dinilai oleh guru, tetapi juga oleh diri mereka sendiri dan teman-temannya.

Salah satu manfaat utama dari penilaian autentik adalah bahwa ia memperdalam pembelajaran dengan mendorong siswa untuk berpikir kritis dan kreatif dalam menghadapi masalah nyata. Penilaian autentik menghubungkan teori dan praktik, memungkinkan siswa untuk memahami relevansi langsung dari apa yang mereka pelajari dengan kehidupan dan karier mereka. Menurut Shepard (2000), penilaian autentik juga meningkatkan keterlibatan siswa, karena siswa merasa bahwa tugas yang mereka kerjakan memiliki dampak dan relevansi yang nyata, baik dalam konteks akademis maupun profesional.

Penilaian autentik juga mengembangkan keterampilan interpersonal dan komunikasi, karena siswa sering diminta untuk bekerja dalam kelompok, berkolaborasi, atau mempresentasikan hasil kerja mereka. Pengembangan keterampilan ini sangat penting dalam dunia kerja, di mana kemampuan berkomunikasi secara efektif dan bekerja sama dengan orang lain merupakan salah satu keterampilan yang paling dicari.

Namun, penerapan penilaian autentik juga memiliki tantangan. Penilaian ini seringkali lebih sulit dan memakan waktu dibandingkan dengan penilaian tradisional, karena tugas-tugas yang harus dirancang lebih kompleks dan memerlukan persiapan serta pengelolaan yang lebih rinci dari guru. Selain itu, evaluasi kinerja siswa dalam tugas autentik seringkali membutuhkan

penggunaan rubrik yang jelas dan transparan untuk memastikan bahwa penilaian dilakukan secara adil dan konsisten.

Penilaian autentik menawarkan pendekatan evaluasi yang lebih holistik dan relevan, yang memungkinkan siswa untuk menunjukkan penguasaan keterampilan yang lebih aplikatif dan praktis dalam konteks dunia nyata. Dengan tugas-tugas yang menuntut penerapan pengetahuan, penilaian autentik membantu siswa mengembangkan keterampilan yang relevan dengan kehidupan mereka di masa depan. Meski memiliki tantangan dalam pelaksanaannya, penilaian autentik memberikan peluang yang lebih baik bagi siswa untuk belajar secara lebih mendalam dan bermakna.

4. **Penilaian Terintegrasi**

Penggunaan penilaian formatif, sumatif, dan autentik secara terintegrasi dapat memberikan gambaran yang lebih menyeluruh tentang perkembangan dan prestasi siswa. Setiap jenis penilaian memiliki tujuan dan fungsi yang berbeda, tetapi ketika ketiganya digunakan secara bersamaan, mereka dapat saling melengkapi, sehingga memberikan wawasan yang lebih komprehensif tentang kemampuan siswa. Menurut Black dan Wiliam (1998), penilaian formatif membantu dalam memberikan umpan balik secara terus-menerus selama proses pembelajaran, yang mendukung perbaikan dan pengembangan keterampilan siswa. Sementara itu, penilaian sumatif berperan dalam mengevaluasi hasil akhir pembelajaran untuk menilai pencapaian siswa terhadap tujuan pembelajaran. Penilaian autentik, di sisi lain, menguji kemampuan siswa dalam menerapkan pengetahuan dan keterampilan dalam konteks dunia nyata, yang sering kali tidak bisa dicapai oleh penilaian formatif dan sumatif secara eksklusif.

Dengan mengintegrasikan ketiga bentuk penilaian ini, guru dapat memperoleh pemahaman yang lebih komprehensif mengenai perkembangan siswa. Penilaian formatif memungkinkan guru untuk memantau dan menilai kemajuan siswa dari waktu ke waktu,

memberikan umpan balik yang bersifat korektif, dan menyesuaikan strategi pengajaran untuk memenuhi kebutuhan individual siswa. Dalam konteks ini, penilaian formatif membantu mendeteksi area kelemahan atau kesulitan yang dialami siswa sejak dini, sehingga dapat diatasi sebelum siswa menghadapi penilaian sumatif. Misalnya, jika seorang siswa menunjukkan kesulitan dalam memahami konsep matematika selama kuis harian atau diskusi kelas, guru dapat memberikan dukungan tambahan sebelum ujian sumatif berlangsung.

Penilaian sumatif, meskipun sering dikritik karena fokusnya pada hasil akhir, memiliki peran penting dalam memberikan penilaian akhir tentang pencapaian siswa terhadap standar pembelajaran yang telah ditetapkan. Hattie (2009) menjelaskan bahwa penilaian sumatif penting untuk menentukan apakah siswa telah mencapai kompetensi minimum yang diperlukan dalam suatu mata pelajaran. Integrasi penilaian sumatif dengan penilaian formatif memberikan kesempatan untuk mengevaluasi seberapa efektif umpan balik formatif dalam membantu siswa mencapai target pembelajaran. Dengan kata lain, penilaian sumatif menjadi sarana untuk mengukur hasil dari proses belajar yang telah dipantau dan ditingkatkan melalui penilaian formatif.

Penilaian autentik memperkaya proses evaluasi dengan memberikan kesempatan kepada siswa untuk menunjukkan kemampuan mereka dalam situasi nyata. Penilaian autentik menuntut siswa untuk menerapkan keterampilan dan pengetahuan mereka dalam skenario dunia nyata, seperti studi kasus, proyek penelitian, atau tugas kolaboratif. Menurut Wiggins (1993), penilaian autentik menguji keterampilan berpikir kritis, problem-solving, dan kreativitas, yang sering kali tidak terlihat dalam penilaian formatif dan sumatif yang lebih tradisional. Dengan memasukkan penilaian autentik dalam proses evaluasi, guru dapat memperoleh gambaran yang lebih lengkap tentang bagaimana siswa menerapkan pengetahuan mereka dalam konteks yang

relevan dengan kehidupan sehari-hari atau karier masa depan mereka.

Selain itu, integrasi ketiga bentuk penilaian ini juga mendukung diferensiasi pembelajaran, di mana setiap siswa dapat dinilai berdasarkan berbagai aspek keterampilan dan pengetahuan mereka. Siswa yang mungkin kurang unggul dalam ujian sumatif tradisional, misalnya, mungkin menunjukkan kemampuan yang kuat dalam tugas-tugas autentik atau mengalami peningkatan melalui umpan balik formatif. Hal ini sejalan dengan prinsip-prinsip diferensiasi yang diuraikan oleh Tomlinson (2001), yang menekankan pentingnya menilai siswa berdasarkan kebutuhan dan potensi individual mereka.

Dengan menerapkan penilaian yang terintegrasi, guru juga dapat lebih fleksibel dalam menyesuaikan pendekatan pengajaran untuk memenuhi kebutuhan siswa. Misalnya, umpan balik dari penilaian formatif dapat digunakan untuk merancang tugas-tugas penilaian autentik yang lebih sesuai dengan minat dan kekuatan siswa. Sebaliknya, hasil penilaian sumatif dapat menjadi tolok ukur untuk menentukan apakah siswa memerlukan lebih banyak waktu atau sumber daya untuk menguasai keterampilan yang diuji melalui penilaian autentik.

Dalam keseluruhan proses pembelajaran, kombinasi penilaian formatif, sumatif, dan autentik menciptakan pendekatan yang holistik, di mana penilaian tidak hanya berfungsi sebagai alat untuk menilai hasil akhir, tetapi juga sebagai bagian integral dari pembelajaran yang berkelanjutan. Shepard (2000) menekankan bahwa penilaian yang terintegrasi mendorong pembelajaran yang lebih mendalam dan bermakna, di mana siswa tidak hanya belajar untuk lulus ujian, tetapi juga untuk memahami dan menerapkan pengetahuan mereka dalam konteks dunia nyata. Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan hasil akademis, tetapi juga membantu siswa mengembangkan keterampilan yang akan berguna bagi mereka di masa depan.

B. Teknik-teknik penilaian yang relevan untuk siswa Sekolah Dasar

Teknik penilaian untuk siswa Sekolah Dasar (SD) harus dirancang agar sesuai dengan karakteristik perkembangan anak, yang cenderung memerlukan pendekatan penilaian yang bervariasi dan interaktif. Mengingat siswa SD berada pada tahap perkembangan kognitif yang lebih konkret-operasional menurut teori Piaget (1977), penilaian harus dirancang untuk mengevaluasi keterampilan dasar dan aplikasi pengetahuan dalam konteks yang relevan dengan kehidupan sehari-hari mereka. Oleh karena itu, teknik penilaian yang relevan meliputi penilaian formatif, penilaian autentik, portofolio, dan observasi. Teknik-teknik ini memungkinkan guru untuk mendapatkan gambaran yang lebih holistik mengenai perkembangan siswa, sekaligus memberikan umpan balik yang mendukung pertumbuhan belajar.

1. Penilaian Formatif

Penilaian formatif merupakan salah satu pendekatan paling esensial dalam pendidikan dasar karena membantu guru secara terus-menerus memantau dan mendukung kemajuan belajar siswa. Black dan Wiliam (1998) menyebutkan bahwa penilaian formatif tidak hanya berfungsi untuk mengetahui sejauh mana pemahaman siswa terhadap materi, tetapi juga sebagai alat untuk memberikan umpan balik yang relevan dan mendalam. Dengan adanya umpan balik ini, siswa dapat secara aktif memperbaiki pemahaman mereka dan menyesuaikan strategi belajar mereka. Di tingkat SD, di mana siswa masih berada pada tahap perkembangan kognitif yang membutuhkan dukungan intensif, penilaian formatif memiliki peran vital dalam memastikan bahwa siswa tidak hanya memahami materi, tetapi juga terlibat secara aktif dalam proses belajar.

Teknik penilaian formatif di SD sering kali melibatkan berbagai bentuk aktivitas yang dapat mengukur pemahaman siswa tanpa membuat mereka merasa terbebani. Bentuk-bentuk ini dapat berupa kuis harian, tugas-tugas kecil, pengamatan langsung oleh

guru, diskusi kelompok, atau refleksi diri siswa terhadap materi yang telah diajarkan. Menurut Stiggins (2005), penilaian formatif yang dilakukan secara berkelanjutan memberikan data yang dapat digunakan oleh guru untuk menyesuaikan metode pengajaran berdasarkan kebutuhan individual siswa. Sebagai contoh, jika dalam kuis harian ditemukan banyak siswa yang belum memahami konsep matematika dasar, guru dapat mengubah metode pengajaran atau memberikan tambahan latihan yang lebih interaktif dan relevan bagi siswa.

Selain itu, tujuan utama dari penilaian formatif adalah untuk memberikan umpan balik yang berorientasi pada pengembangan diri siswa. Hal ini selaras dengan pendapat Nicol dan Macfarlane-Dick (2006), yang menyatakan bahwa penilaian formatif yang efektif harus melibatkan dialog antara guru dan siswa, di mana siswa dapat memahami area mana yang perlu ditingkatkan dan bagaimana caranya memperbaiki. Dalam konteks pendidikan dasar, umpan balik yang interaktif dan segera sangat penting untuk membangun hubungan positif antara guru dan siswa. Guru yang memberikan umpan balik secara langsung dan jelas akan membantu siswa merasa didukung dalam proses belajar mereka, sehingga mendorong motivasi intrinsik untuk terus berkembang.

Penilaian formatif juga memegang peran penting dalam membangun kesadaran diri siswa terhadap proses belajar mereka. Menurut Andrade dan Cizek (2010), melalui penilaian formatif, siswa diajarkan untuk reflektif terhadap kemajuan belajar mereka. Di tingkat SD, kegiatan ini bisa diwujudkan dalam bentuk sederhana, seperti meminta siswa untuk mengisi jurnal refleksi harian atau mingguan tentang apa yang telah mereka pelajari dan bagian mana yang mereka anggap sulit. Keterlibatan aktif dalam refleksi ini meningkatkan tanggung jawab siswa terhadap proses belajar mereka sendiri.

Lebih jauh lagi, penilaian formatif memungkinkan guru untuk lebih responsif terhadap kebutuhan siswa. Dengan memanfaatkan

hasil dari kuis atau tugas-tugas kecil, guru dapat menilai kapan siswa membutuhkan bantuan tambahan atau ketika mereka sudah siap untuk maju ke tingkat yang lebih tinggi. Pendekatan ini memungkinkan pembelajaran yang lebih bersifat personal dan mendukung keberagaman gaya belajar siswa. Ini sangat penting dalam konteks SD, di mana setiap siswa memiliki kecepatan belajar yang berbeda.

Selain memberi manfaat bagi siswa, penilaian formatif juga memberikan keuntungan bagi guru. Dengan memantau kemajuan siswa secara terus-menerus, guru dapat mengidentifikasi efektivitas metode pengajaran yang diterapkan dan membuat penyesuaian yang diperlukan. Hal ini sejalan dengan prinsip pembelajaran berbasis data (data-driven instruction) yang menekankan pentingnya informasi yang akurat dan terkini untuk meningkatkan kualitas pengajaran. Menurut Heritage (2010), guru yang menggunakan penilaian formatif dapat lebih mudah merancang intervensi yang sesuai dan tepat waktu, yang pada akhirnya akan meningkatkan pencapaian akademik siswa.

Secara keseluruhan, penilaian formatif merupakan teknik yang esensial dalam pendidikan dasar, karena tidak hanya membantu memantau kemajuan siswa, tetapi juga memberikan umpan balik yang spesifik untuk membantu mereka memperbaiki dan mengembangkan pemahaman mereka. Guru harus memastikan bahwa penilaian formatif dilakukan secara teratur dan disertai dengan umpan balik yang mendukung pembelajaran aktif serta perkembangan jangka panjang siswa.

2. Penilaian autentik

Penilaian autentik merupakan salah satu pendekatan yang semakin penting dalam dunia pendidikan modern, terutama pada pendidikan dasar, di mana siswa sedang membangun fondasi pemahaman mereka mengenai konsep-konsep dasar sambil belajar menerapkan pengetahuan tersebut dalam kehidupan sehari-hari. Wiggins (1993) mendefinisikan penilaian autentik sebagai metode

evaluasi yang mengharuskan siswa menerapkan keterampilan dan pengetahuan yang mereka miliki dalam situasi yang relevan dengan kehidupan nyata. Dalam konteks sekolah dasar (SD), penilaian autentik menawarkan peluang besar bagi siswa untuk menunjukkan pemahaman mereka melalui kegiatan yang kreatif, aplikatif, dan interaktif, yang lebih dekat dengan pengalaman kehidupan sehari-hari mereka dibandingkan penilaian tradisional seperti ujian tertulis.

Salah satu keunggulan dari penilaian autentik adalah kemampuannya untuk mengintegrasikan pengetahuan teoretis dengan keterampilan praktis. Misalnya, dalam pembelajaran sains di tingkat SD, siswa dapat diminta untuk melakukan eksperimen sederhana yang bertujuan untuk menjelaskan konsep-konsep ilmiah secara praktis. Alih-alih hanya menjawab soal di atas kertas, siswa diajak untuk terlibat langsung dalam pengamatan, pengumpulan data, dan analisis hasil eksperimen tersebut. Ini memberikan kesempatan kepada siswa untuk tidak hanya memahami konsep ilmiah tetapi juga mengembangkan keterampilan berpikir kritis dan pemecahan masalah. Menurut Gulikers, Bastiaens, dan Kirschner (2004), penilaian autentik mendorong siswa untuk terlibat dalam tugas-tugas yang mereplikasi tantangan dunia nyata, sehingga mempersiapkan mereka untuk kehidupan di luar sekolah.

Dalam pendidikan dasar, proyek-proyek yang relevan dengan kehidupan nyata memiliki dampak yang signifikan dalam memperkuat pemahaman siswa. Sebagai contoh, proyek lingkungan yang mengharuskan siswa meneliti dan mencari solusi terhadap masalah limbah di sekitar sekolah, seperti yang disebutkan sebelumnya, bukan hanya melibatkan pengetahuan teoretis mengenai lingkungan, tetapi juga melibatkan kemampuan untuk berpikir kritis, bekerja sama dalam kelompok, dan memecahkan masalah secara kreatif. Penilaian autentik semacam ini mengajarkan siswa bahwa belajar bukan hanya tentang menghafal konsep, tetapi juga bagaimana menggunakan

pengetahuan tersebut untuk menciptakan solusi yang bermanfaat bagi masyarakat. Hal ini selaras dengan pendapat Reeves dan Okey (1996), yang menyatakan bahwa penilaian autentik meningkatkan kemampuan siswa untuk mengintegrasikan berbagai keterampilan dalam memecahkan masalah nyata.

Selain aspek akademis, penilaian autentik juga mendukung pengembangan keterampilan sosial dan emosional siswa. Dalam banyak kasus, tugas autentik dilakukan secara berkelompok, di mana siswa diajak untuk berkolaborasi dan berkomunikasi satu sama lain untuk mencapai tujuan bersama. Misalnya, dalam proyek seni, siswa dapat diminta untuk membuat karya seni yang mencerminkan tema tertentu, seperti keberagaman budaya atau lingkungan. Dalam konteks ini, siswa tidak hanya belajar tentang seni tetapi juga berlatih keterampilan kerja sama, komunikasi, dan toleransi terhadap ide dan gagasan yang berbeda. Hal ini sangat penting dalam pembentukan karakter dan keterampilan interpersonal yang relevan dengan kehidupan sehari-hari, sebagaimana dijelaskan oleh Zessoules dan Gardner (1991), yang menekankan bahwa penilaian autentik menggabungkan aspek akademis dan pengembangan karakter siswa.

Penilaian autentik juga menawarkan fleksibilitas yang lebih besar dalam cara siswa menunjukkan pemahaman mereka. Tidak semua siswa berkembang dengan baik melalui metode penilaian tradisional seperti ujian tertulis. Beberapa siswa mungkin lebih unggul dalam tugas yang melibatkan kreativitas atau keterampilan praktis. Dengan menggunakan penilaian autentik, guru dapat mengevaluasi berbagai dimensi keterampilan siswa yang mungkin tidak terungkap melalui ujian konvensional. Misalnya, proyek portofolio yang mencakup karya siswa sepanjang semester memungkinkan guru untuk melihat perkembangan dan peningkatan keterampilan siswa dalam jangka waktu yang lebih panjang. Darling-Hammond dan Snyder (2000) menunjukkan bahwa penilaian berbasis proyek memberikan gambaran yang lebih

komprehensif tentang perkembangan siswa dibandingkan dengan penilaian sumatif tradisional.

Meskipun penilaian autentik memberikan banyak manfaat, implementasinya memerlukan perencanaan yang matang. Guru perlu memastikan bahwa tugas-tugas autentik yang diberikan sesuai dengan tingkat perkembangan siswa dan selaras dengan tujuan pembelajaran yang ingin dicapai. Proyek atau tugas yang terlalu kompleks atau tidak relevan dengan dunia nyata siswa bisa menyebabkan kebingungan dan penurunan motivasi. Oleh karena itu, prinsip-prinsip seperti relevansi, keterlibatan, dan aplikasi praktis harus selalu dipertimbangkan dalam merancang penilaian autentik untuk siswa sekolah dasar.

Secara keseluruhan, penilaian autentik di sekolah dasar merupakan alat yang sangat efektif dalam mendukung perkembangan intelektual, sosial, dan emosional siswa. Dengan melibatkan siswa dalam tugas-tugas yang relevan dengan dunia nyata, penilaian autentik membantu mereka mengembangkan keterampilan berpikir kritis, pemecahan masalah, serta kemampuan bekerja sama yang akan sangat berguna di masa depan. Di samping itu, penilaian ini juga mencerminkan bahwa pembelajaran adalah proses yang berkelanjutan dan menyeluruh, di mana siswa diberdayakan untuk menerapkan pengetahuan mereka dalam kehidupan nyata, bukan hanya dalam konteks akademis yang sempit.

3. Penilaian portofolio

Penilaian portofolio adalah salah satu teknik penilaian alternatif yang semakin populer dalam pendidikan karena pendekatannya yang berfokus pada proses dan perkembangan siswa secara menyeluruh. Berbeda dengan penilaian tradisional yang sering kali mengukur hasil pada satu titik waktu tertentu, penilaian portofolio memungkinkan guru untuk melihat bagaimana siswa berkembang dari waktu ke waktu melalui berbagai karya yang mereka hasilkan. Menurut Paulson, Paulson, dan Meyer (1991),

portofolio bukan hanya kumpulan karya siswa, melainkan cerminan perjalanan belajar mereka yang menggabungkan dokumentasi pencapaian, proses pembelajaran, serta refleksi terhadap perkembangan pribadi siswa.

Dalam konteks pendidikan dasar, penilaian portofolio memberikan manfaat yang signifikan. Siswa SD yang berada pada tahap awal perkembangan kognitif dan emosional membutuhkan cara penilaian yang tidak hanya menekankan hasil akhir tetapi juga mengapresiasi usaha dan proses belajar yang mereka jalani. Dengan menggunakan portofolio, guru dapat mendokumentasikan perkembangan siswa dalam berbagai aspek, seperti keterampilan literasi, numerasi, kreativitas, dan pemecahan masalah. Portofolio ini bisa mencakup hasil karya tulisan, proyek seni, tugas kelompok, serta catatan observasi harian yang menggambarkan kemajuan siswa dalam berbagai disiplin ilmu. Hal ini memungkinkan guru untuk mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan siswa secara lebih komprehensif dan memberikan umpan balik yang lebih tepat sasaran.

Keunggulan utama dari penilaian portofolio adalah kemampuannya untuk mendukung refleksi diri siswa. Siswa SD, meskipun berada pada tahap awal perkembangan, dapat dilatih untuk melakukan refleksi sederhana terhadap karya mereka sendiri. Dengan mendorong siswa untuk memilih karya terbaik mereka untuk dimasukkan ke dalam portofolio, guru membantu siswa mengembangkan kemampuan untuk mengevaluasi diri dan menetapkan tujuan belajar. Menurut Gardner (1983) dalam teorinya tentang kecerdasan majemuk, refleksi diri merupakan salah satu komponen penting dalam pengembangan kecerdasan intrapersonal, yang memainkan peran penting dalam kemampuan siswa untuk mengenali potensi dan kelemahan mereka sendiri.

Portofolio juga memiliki potensi besar dalam memperkuat tanggung jawab siswa terhadap proses pembelajaran mereka. Dengan terlibat secara aktif dalam memilih karya yang akan

dimasukkan ke dalam portofolio, siswa didorong untuk lebih bertanggung jawab terhadap hasil kerja mereka dan memahami pentingnya upaya dalam setiap tahapan belajar. Hal ini juga selaras dengan teori self-regulated learning yang dikemukakan oleh Zimmerman (2002), yang menekankan bahwa siswa yang aktif dalam mengatur pembelajaran mereka sendiri akan lebih mungkin mencapai hasil akademis yang optimal. Portofolio memungkinkan siswa untuk melihat proses pembelajaran sebagai sesuatu yang berkelanjutan dan bukan hanya tentang mencapai hasil tertentu dalam satu momen.

Bagi guru, penilaian portofolio memberikan informasi yang lebih lengkap mengenai perkembangan siswa dibandingkan dengan penilaian sumatif tunggal seperti ujian. Portofolio tidak hanya menunjukkan pencapaian siswa dalam satu titik waktu, tetapi juga memberikan gambaran tentang bagaimana siswa tersebut berkembang seiring waktu. Misalnya, seorang siswa yang mungkin mendapatkan nilai rendah dalam tes matematika awal semester dapat menunjukkan peningkatan yang signifikan melalui proyek matematika atau tugas harian yang lebih kecil, yang kemudian dapat dimasukkan ke dalam portofolio. Dengan demikian, penilaian portofolio membantu guru membuat keputusan yang lebih baik mengenai perkembangan individu siswa dan strategi pengajaran yang perlu disesuaikan untuk memenuhi kebutuhan mereka.

Lebih lanjut, portofolio juga dapat digunakan sebagai alat komunikasi yang efektif antara guru, siswa, dan orang tua. Menurut Epstein (2001), keterlibatan orang tua dalam pendidikan anak sangat penting untuk mendukung kemajuan belajar mereka. Dengan menggunakan portofolio, guru dapat menunjukkan bukti nyata tentang kemajuan dan pencapaian siswa kepada orang tua selama pertemuan atau rapat evaluasi. Orang tua dapat melihat langsung bagaimana anak mereka berkembang di berbagai aspek pembelajaran, sehingga mereka dapat lebih aktif berperan dalam memberikan dukungan belajar di rumah. Dalam hal ini, portofolio

berfungsi tidak hanya sebagai alat penilaian tetapi juga sebagai sarana kolaborasi antara sekolah dan rumah.

Namun, meskipun portofolio menawarkan banyak manfaat, penerapannya juga menghadapi beberapa tantangan. Salah satu tantangan utama adalah waktu dan usaha yang diperlukan untuk mengelola portofolio dengan baik. Guru perlu mengatur sistem pengumpulan, penilaian, dan penyimpanan karya siswa secara efektif agar penilaian portofolio berjalan lancar. Selain itu, portofolio memerlukan kriteria penilaian yang jelas dan objektif untuk memastikan bahwa proses penilaiannya adil dan dapat diandalkan. Menurut Arter dan Spandel (1992), salah satu prinsip penting dalam penilaian portofolio adalah adanya rubrik yang dirancang dengan baik untuk mengevaluasi setiap karya yang dimasukkan ke dalam portofolio, sehingga hasil penilaian tetap konsisten dan transparan.

Secara keseluruhan, penilaian portofolio merupakan teknik yang sangat bermanfaat dalam pendidikan dasar karena memberikan gambaran yang lebih komprehensif mengenai kemajuan belajar siswa. Dengan fokus pada dokumentasi proses belajar, refleksi diri, dan keterlibatan aktif siswa, portofolio membantu menciptakan pengalaman belajar yang lebih bermakna dan berkelanjutan. Selain itu, portofolio juga memungkinkan komunikasi yang lebih baik antara guru, siswa, dan orang tua, yang pada akhirnya berkontribusi pada keberhasilan akademik siswa.

4. Teknik observasi

Teknik observasi merupakan salah satu pendekatan yang efektif dan relevan dalam menilai perkembangan siswa di tingkat sekolah dasar (SD). Berbeda dengan penilaian berbasis tes, observasi memungkinkan guru untuk memantau perilaku dan interaksi siswa dalam konteks alami, yaitu di dalam lingkungan kelas atau selama kegiatan belajar. Menurut Evertson dan Emmer (2013), observasi merupakan alat yang sangat penting untuk memahami dinamika kelas serta perkembangan sosial dan

emosional siswa, yang sering kali tidak dapat diukur melalui metode penilaian tradisional. Observasi memberikan kesempatan bagi guru untuk memperoleh wawasan langsung tentang bagaimana siswa berpartisipasi dalam proses pembelajaran, bagaimana mereka berinteraksi dengan teman sekelas, serta bagaimana mereka merespons berbagai tantangan pembelajaran yang diberikan.

Salah satu keunggulan utama dari teknik observasi adalah kemampuannya untuk menilai keterampilan non-kognitif siswa, seperti keterampilan sosial, partisipasi aktif, motivasi, serta sikap terhadap pembelajaran. Penilaian keterampilan-keterampilan ini sangat penting dalam pendidikan dasar, karena pada usia ini siswa sedang membentuk keterampilan interpersonal dan intrapersonal yang akan berdampak pada perkembangan akademis dan sosial mereka di masa depan. Melalui observasi, guru dapat mengamati bagaimana siswa bekerja sama dalam kelompok, cara mereka menyelesaikan konflik, atau bagaimana mereka memecahkan masalah secara mandiri atau kolaboratif. Menurut Slavin (2014), keterampilan kolaboratif dan kemampuan berkomunikasi secara efektif merupakan dua aspek penting yang harus dikembangkan di usia dini, dan observasi menyediakan data yang kaya untuk mengukur perkembangan keterampilan ini.

Selain itu, teknik observasi dapat digunakan dalam berbagai konteks, seperti kegiatan kelompok, diskusi kelas, presentasi, atau bahkan saat siswa bekerja secara mandiri. Misalnya, dalam kegiatan diskusi kelompok, guru dapat mengamati bagaimana siswa saling berbagi ide, mendengarkan pendapat teman, dan memberikan kontribusi yang bermakna terhadap diskusi. Di sini, guru tidak hanya menilai hasil akhir dari kegiatan kelompok, tetapi juga proses interaksi dan partisipasi siswa dalam mencapai tujuan bersama. Observasi juga memungkinkan guru untuk mengidentifikasi siswa yang mungkin mengalami kesulitan dalam berkomunikasi atau bekerja sama, sehingga intervensi dapat dilakukan lebih dini untuk mendukung perkembangan mereka. Sebagaimana dijelaskan oleh Pianta, Hamre, dan Allen (2012), interaksi antara guru dan siswa

memainkan peran penting dalam membangun hubungan yang mendukung keterlibatan emosional dan akademik, yang dapat ditingkatkan melalui observasi yang cermat dan reflektif.

Dalam penerapan observasi sebagai teknik penilaian, penting bagi guru untuk menggunakan alat bantu seperti rubrik penilaian. Rubrik ini dirancang untuk memandu guru dalam mengevaluasi aspek-aspek tertentu dari perilaku dan keterampilan siswa yang diamati. Misalnya, dalam kegiatan kolaboratif, rubrik dapat mencakup indikator seperti seberapa sering siswa berpartisipasi dalam diskusi, bagaimana mereka berkontribusi dalam penyelesaian tugas, atau bagaimana mereka memecahkan masalah secara kelompok. Rubrik membantu memastikan bahwa penilaian yang dilakukan oleh guru bersifat objektif dan konsisten, serta memberikan standar yang jelas tentang keterampilan yang diharapkan dari siswa. Menurut Brookhart (2013), penggunaan rubrik dalam observasi sangat penting untuk meningkatkan keandalan penilaian, karena guru memiliki panduan yang spesifik tentang apa yang harus diperhatikan dan bagaimana memberikan umpan balik yang konstruktif kepada siswa.

Selain itu, observasi memberikan guru fleksibilitas dalam memantau perkembangan siswa dalam berbagai setting, baik formal maupun informal. Misalnya, observasi tidak harus terbatas pada saat jam pelajaran, tetapi juga dapat dilakukan selama kegiatan ekstra-kurikuler, saat istirahat, atau bahkan selama kegiatan di luar kelas seperti kunjungan lapangan. Dengan cara ini, guru mendapatkan pandangan yang lebih komprehensif tentang bagaimana siswa berperilaku dalam situasi yang berbeda dan bagaimana mereka menerapkan keterampilan yang dipelajari di kelas ke dalam konteks kehidupan nyata. Sebagaimana dijelaskan oleh Wiggins (1998), penilaian yang komprehensif harus mencakup pengamatan terhadap aplikasi pengetahuan dan keterampilan dalam berbagai situasi, karena hal ini mencerminkan pemahaman siswa yang lebih mendalam dan berkelanjutan.

Namun, meskipun observasi merupakan teknik penilaian yang sangat bermanfaat, terdapat tantangan dalam penerapannya, terutama terkait dengan subjektivitas penilai. Guru perlu dilatih untuk menghindari bias pribadi selama proses observasi, karena persepsi yang berbeda terhadap perilaku siswa dapat mempengaruhi hasil penilaian. Menurut McMillan (2013), salah satu cara untuk mengurangi bias dalam observasi adalah dengan menggunakan rubrik yang sudah distandardisasi serta mendokumentasikan hasil observasi secara tertulis. Dokumentasi ini tidak hanya membantu guru dalam melacak perkembangan siswa dari waktu ke waktu, tetapi juga berfungsi sebagai bukti penilaian yang dapat digunakan untuk diskusi lebih lanjut dengan siswa, orang tua, atau kolega guru.

Dalam konteks pendidikan dasar, di mana perkembangan sosial dan emosional siswa sama pentingnya dengan perkembangan kognitif, observasi merupakan teknik yang sangat relevan dan efektif. Guru dapat memantau interaksi siswa, memberikan umpan balik yang langsung dan spesifik, serta menyesuaikan strategi pengajaran berdasarkan temuan dari observasi. Dengan demikian, observasi tidak hanya berfungsi sebagai alat penilaian, tetapi juga sebagai alat pedagogis yang dapat digunakan untuk meningkatkan kualitas pembelajaran dan perkembangan siswa secara keseluruhan.

Teknik-teknik penilaian yang relevan untuk siswa SD harus mencerminkan pendekatan yang bervariasi dan menekankan pada proses belajar yang holistik. Penilaian formatif, penilaian autentik, portofolio, dan observasi adalah alat yang efektif untuk memahami perkembangan siswa, baik secara kognitif maupun sosial-emosional. Dengan menggunakan pendekatan penilaian yang beragam, guru dapat menciptakan lingkungan belajar yang mendukung, memberikan umpan balik yang konstruktif, serta memotivasi siswa untuk terus berkembang.

C. Tantangan dalam melakukan penilaian yang adil dan akurat

Penilaian yang adil dan akurat merupakan salah satu tantangan terbesar dalam dunia pendidikan, terutama karena berbagai faktor yang mempengaruhi persepsi dan keputusan guru selama proses penilaian. Tantangan ini mencakup bias subjektif, keragaman siswa, serta keterbatasan alat dan metode penilaian. Menurut Brookhart (2013), penilaian yang adil mengharuskan guru untuk memberikan penilaian berdasarkan kriteria yang jelas dan transparan, bukan pada faktor-faktor eksternal seperti sikap pribadi atau hubungan dengan siswa. Namun, meskipun kriteria penilaian yang jelas dapat membantu meningkatkan keadilan, subjektivitas guru dalam menilai masih sering menjadi kendala. Bias pribadi, seperti prasangka terhadap kemampuan siswa berdasarkan latar belakang sosial atau akademik, dapat mempengaruhi penilaian guru, baik secara sadar maupun tidak sadar.

1. Relevansi Penilaian dengan kondisi Siswa

Salah satu tantangan terbesar dalam menciptakan penilaian yang adil dalam pendidikan adalah memastikan bahwa metode dan alat penilaian relevan dan sesuai untuk semua siswa, terutama dalam konteks kelas yang heterogen. Dalam lingkungan pendidikan yang semakin beragam, siswa datang dengan latar belakang, kemampuan, kebutuhan, dan gaya belajar yang berbeda. Sementara beberapa siswa mungkin lebih unggul dalam keterampilan menulis, yang lain mungkin lebih mahir dalam keterampilan praktis atau pemecahan masalah visual. Jika hanya satu metode penilaian yang digunakan, seperti tes berbasis kertas dan pensil, hal itu bisa menciptakan ketidakadilan, karena tidak semua siswa mampu mengekspresikan kemampuan dan pemahaman mereka dengan cara yang sama.

Sebagaimana diuraikan oleh Tomlinson (2001) dalam teorinya tentang *differentiated instruction* atau pembelajaran berdiferensiasi, penilaian harus dirancang untuk mengakomodasi

keragaman siswa. Pembelajaran berdiferensiasi mendorong guru untuk mempertimbangkan perbedaan individual dalam merancang dan melaksanakan penilaian. Siswa yang memiliki gaya belajar visual atau kinestetik, misalnya, mungkin tidak dapat menunjukkan pemahaman mereka secara optimal melalui tes tertulis, tetapi bisa lebih baik dalam proyek visual atau aktivitas praktis. Oleh karena itu, penilaian berbasis proyek atau portofolio lebih mencerminkan potensi dan kemampuan siswa secara keseluruhan, karena mengukur keterampilan yang lebih luas dan relevan dengan konteks kehidupan nyata (Wiggins, 1993). Penilaian ini tidak hanya memberikan gambaran yang lebih adil tentang kemampuan siswa, tetapi juga membantu mengembangkan keterampilan berpikir kritis, kolaborasi, dan pemecahan masalah yang penting bagi keberhasilan jangka panjang mereka.

Keragaman gaya belajar juga memerlukan pendekatan yang fleksibel dalam hal alat penilaian. Menurut Gardner (1983) dalam teori kecerdasan majemuknya, siswa memiliki berbagai kecerdasan yang berbeda, seperti kecerdasan linguistik, logis-matematis, spasial, dan interpersonal. Oleh karena itu, penilaian yang hanya berfokus pada satu jenis kecerdasan, seperti kecerdasan linguistik dalam ujian tertulis, tidak dapat mencerminkan potensi keseluruhan siswa. Penggunaan berbagai bentuk penilaian, seperti observasi, penilaian berbasis proyek, dan portofolio, memberikan kesempatan yang lebih baik bagi siswa untuk menunjukkan kompetensi mereka dalam berbagai cara. Misalnya, siswa yang lebih unggul dalam kecerdasan spasial mungkin lebih baik dalam tugas-tugas yang memerlukan visualisasi, seperti membuat peta konsep atau diagram, sedangkan siswa dengan kecerdasan interpersonal mungkin lebih berhasil dalam kegiatan kelompok atau diskusi kelas.

Penilaian portofolio adalah salah satu teknik yang sangat relevan dalam konteks ini. Portofolio tidak hanya mengukur kemampuan siswa pada satu waktu tertentu, tetapi juga memantau perkembangan mereka secara berkelanjutan. Menurut Paulson, Paulson, dan Meyer (1991), portofolio memungkinkan siswa untuk

mengevaluasi dan merefleksikan proses belajar mereka sendiri. Hal ini penting dalam menciptakan penilaian yang lebih adil, karena siswa dengan gaya belajar yang berbeda dapat memilih karya yang paling mencerminkan kekuatan dan kemajuan mereka. Penilaian berbasis portofolio juga memungkinkan guru untuk melihat tidak hanya hasil akhir, tetapi juga proses yang dilalui siswa dalam mencapai tujuan pembelajaran.

Selain portofolio, penilaian berbasis proyek juga memberikan fleksibilitas yang lebih besar dalam menilai siswa dari berbagai latar belakang dan gaya belajar. Proyek memungkinkan siswa untuk menerapkan pengetahuan mereka dalam konteks dunia nyata dan menunjukkan kemampuan mereka dalam cara yang lebih praktis. Sebagai contoh, dalam mata pelajaran sains, siswa dapat diminta untuk melakukan eksperimen atau proyek penelitian tentang lingkungan, di mana mereka harus bekerja secara kolaboratif dan menggunakan keterampilan pemecahan masalah. Ini tidak hanya mengukur pemahaman konsep teoretis, tetapi juga keterampilan aplikatif yang relevan dengan kehidupan sehari-hari (Thomas, 2000). Proyek semacam ini lebih inklusif dan adil karena memberikan siswa kesempatan untuk menunjukkan berbagai aspek kemampuan mereka, termasuk kreativitas, kolaborasi, dan keterampilan berpikir kritis.

Namun, penggunaan berbagai bentuk penilaian juga menghadirkan tantangan tersendiri. Guru perlu dilatih dalam merancang dan menerapkan berbagai jenis penilaian untuk memastikan bahwa setiap metode penilaian benar-benar mengukur tujuan pembelajaran yang sesuai. Selain itu, ada kebutuhan untuk pengembangan rubrik yang jelas dan transparan untuk setiap jenis penilaian, agar siswa memahami kriteria yang digunakan untuk menilai pekerjaan mereka. Menurut Brookhart (2013), rubrik yang baik adalah rubrik yang memberikan deskripsi terperinci tentang standar penilaian, sehingga dapat mengurangi potensi bias dan meningkatkan keadilan dalam penilaian.

Dengan demikian, penilaian yang adil memerlukan pendekatan yang terintegrasi dan bervariasi. Menggabungkan penilaian formatif, sumatif, dan autentik, serta mengakomodasi keragaman gaya belajar siswa, memberikan kesempatan yang lebih besar bagi semua siswa untuk berhasil. Penilaian yang berbasis proyek, portofolio, dan observasi tidak hanya menciptakan lingkungan yang lebih inklusif, tetapi juga membantu siswa mengembangkan keterampilan yang relevan dengan tantangan dunia nyata.

2. Keragaman Metode Penilaian

Keragaman metode penilaian merupakan elemen penting dalam menciptakan penilaian yang adil, namun perbedaan latar belakang sosial dan budaya siswa juga menjadi faktor yang sangat berpengaruh terhadap keadilan penilaian. Siswa yang berasal dari keluarga dengan kondisi ekonomi yang kurang beruntung atau yang memiliki bahasa ibu berbeda dari bahasa pengantar di sekolah sering kali menghadapi tantangan dalam memenuhi standar penilaian yang seragam. Mereka mungkin tidak memiliki akses yang sama terhadap sumber daya pendidikan, seperti buku pelajaran, teknologi, atau dukungan akademik di rumah, sehingga berdampak pada pencapaian mereka di sekolah. Menurut Ladson-Billings (1995), sistem penilaian yang tidak memperhitungkan perbedaan ini dapat menciptakan bias yang menghambat kesempatan siswa untuk menunjukkan potensi akademik mereka yang sebenarnya. Dalam banyak kasus, siswa dinilai berdasarkan standar yang mungkin tidak sesuai dengan konteks budaya atau sosial mereka, yang memperburuk ketidakadilan dalam penilaian.

Salah satu aspek penting dalam menciptakan penilaian yang lebih adil adalah memastikan bahwa penilaian tersebut bersifat inklusif dan relevan dengan pengalaman siswa. Penilaian yang hanya berfokus pada penguasaan konten tertentu, tanpa memperhatikan latar belakang siswa, dapat menempatkan siswa yang berasal dari kelompok yang kurang terwakili dalam posisi yang

tidak menguntungkan. Misalnya, siswa dengan bahasa ibu yang berbeda mungkin mengalami kesulitan dalam memahami instruksi atau soal ujian yang disampaikan dalam bahasa yang bukan bahasa utama mereka, yang pada akhirnya mempengaruhi hasil penilaian mereka. Selain itu, standar penilaian yang terlalu terfokus pada keterampilan linguistik atau akademis tertentu dapat mengabaikan potensi lain yang dimiliki siswa, seperti kemampuan berpikir kritis atau keterampilan praktis yang tidak selalu diukur melalui tes tertulis (Banks, 2015).

Dalam hal ini, tantangan yang dihadapi guru adalah bagaimana merancang penilaian yang memperhitungkan perbedaan sosial, budaya, dan ekonomi siswa, sehingga memberikan setiap siswa kesempatan yang sama untuk berhasil. Penilaian yang bersifat inklusif harus mempertimbangkan kebutuhan khusus siswa dari berbagai latar belakang, seperti dengan memberikan penilaian dalam bahasa yang mudah dipahami oleh siswa atau menggunakan metode penilaian yang beragam, seperti proyek kelompok, penilaian kinerja, atau portofolio. Sebagaimana dijelaskan oleh Gay (2002), penilaian yang bersifat budaya-responsif, di mana konteks budaya siswa diintegrasikan ke dalam penilaian, dapat membantu mengurangi bias dalam penilaian dan meningkatkan peluang keberhasilan bagi semua siswa. Misalnya, penilaian berbasis proyek yang relevan dengan konteks lokal siswa dapat menjadi cara yang efektif untuk mengukur pemahaman mereka terhadap materi pembelajaran, karena penilaian ini memungkinkan siswa untuk menerapkan pengetahuan mereka dalam situasi dunia nyata yang relevan dengan lingkungan mereka.

Selain itu, penggunaan pendekatan *differentiated assessment* yang sesuai dengan teori Tomlinson (2001) tentang pembelajaran berdiferensiasi, dapat menjadi solusi untuk menangani keragaman dalam penilaian. Dalam pendekatan ini, guru dapat merancang penilaian yang sesuai dengan gaya belajar, minat, dan kemampuan individual siswa. Misalnya, beberapa siswa mungkin lebih unggul

dalam presentasi lisan daripada dalam ujian tertulis, sehingga memberikan mereka pilihan untuk menunjukkan pemahaman melalui cara yang berbeda bisa membantu mengurangi ketidakadilan. Penilaian yang beragam memungkinkan siswa untuk memanfaatkan kekuatan mereka dan meminimalkan kelemahan yang mungkin disebabkan oleh faktor-faktor di luar kendali mereka, seperti latar belakang budaya atau ekonomi.

Lebih lanjut, pengembangan rubrik penilaian yang transparan dan fleksibel dapat membantu menciptakan standar penilaian yang adil dan dapat diakses oleh semua siswa. Rubrik yang dirancang dengan mempertimbangkan keragaman siswa akan memberikan panduan yang jelas tentang apa yang diharapkan dari siswa, serta memberikan mereka berbagai cara untuk menunjukkan pemahaman mereka. Hal ini penting dalam memastikan bahwa semua siswa, terlepas dari latar belakang mereka, memiliki pemahaman yang sama tentang kriteria penilaian dan merasa diberdayakan untuk mencapai hasil yang diinginkan (Brookhart, 2013).

Akhirnya, pelatihan bagi guru dalam mengidentifikasi bias budaya dan sosial dalam penilaian juga sangat diperlukan untuk menciptakan sistem penilaian yang lebih adil. Guru perlu dilatih untuk memahami bagaimana perbedaan latar belakang siswa dapat mempengaruhi hasil penilaian dan bagaimana mereka dapat mengadaptasi metode penilaian untuk mendukung semua siswa. Menurut Banks (2015), pendidikan multikultural yang diintegrasikan ke dalam penilaian dapat meningkatkan kesadaran guru tentang keberagaman dan membantu mereka menciptakan lingkungan belajar yang lebih inklusif dan adil.

3. Keterbatasan Alat dan Metode

Keterbatasan alat dan instrumen penilaian merupakan tantangan signifikan dalam mencapai penilaian yang akurat dan holistik. McMillan (2013) menyoroti bahwa penilaian yang akurat seharusnya mencerminkan kemampuan siswa secara

komprehensif, namun, alat penilaian yang tersedia seringkali hanya mengukur sebagian kecil dari keseluruhan kemampuan siswa. Tes tertulis, misalnya, umumnya hanya menilai aspek kognitif, seperti pemahaman siswa terhadap konsep atau informasi yang diajarkan, tanpa memperhitungkan keterampilan lain yang mungkin lebih relevan dalam konteks pembelajaran abad ke-21, seperti keterampilan komunikasi, kerja sama, atau kreativitas. Akibatnya, penilaian sering kali gagal menggambarkan gambaran lengkap tentang kompetensi siswa, khususnya dalam hal keterampilan sosial, emosional, dan praktis.

Sebagai contoh, keterampilan sosial seperti kolaborasi dalam kerja kelompok atau kemampuan berkomunikasi secara efektif dengan teman sebaya tidak dapat diukur secara memadai hanya dengan tes tertulis. Sementara itu, keterampilan praktis seperti kemampuan siswa dalam menerapkan konsep teoretis ke dalam situasi nyata, misalnya dalam eksperimen sains atau proyek kreatif, juga cenderung diabaikan oleh metode penilaian yang lebih tradisional. McMillan (2013) menyatakan bahwa untuk mencapai akurasi penilaian yang lebih baik, diperlukan alat dan metode yang mampu menangkap dimensi pembelajaran secara lebih holistik, bukan hanya melalui pendekatan satu dimensi seperti tes tertulis.

Selain itu, tantangan lain yang dihadapi guru adalah sulitnya mengembangkan atau menemukan instrumen penilaian yang valid dan reliabel untuk mengukur aspek-aspek pembelajaran yang beragam. Penilaian harus mengukur apa yang seharusnya diukur (*validitas*), dan hasilnya harus konsisten dari waktu ke waktu atau antar siswa yang diuji (*reliabilitas*). Alat penilaian yang tidak valid atau reliabel tidak hanya akan menghasilkan informasi yang salah tentang pencapaian siswa, tetapi juga berisiko memperkuat ketidakadilan dalam penilaian (Brookhart, 2013). Hal ini menuntut guru untuk mencari alat penilaian yang lebih komprehensif atau bahkan mengembangkan instrumen penilaian yang sesuai dengan kebutuhan siswa dan tujuan pembelajaran.

Penggunaan rubrik penilaian yang jelas dan terstruktur menjadi salah satu solusi yang dapat membantu meningkatkan akurasi penilaian. Rubrik menyediakan kerangka kerja yang spesifik dan transparan untuk menilai berbagai aspek pembelajaran, mulai dari pengetahuan konseptual hingga keterampilan praktis dan sosial. Menurut Brookhart (2013), rubrik penilaian yang baik harus mencakup deskripsi yang jelas mengenai kriteria yang diharapkan pada setiap tingkat pencapaian, sehingga memudahkan guru dalam menilai siswa secara objektif dan konsisten. Selain itu, rubrik memberikan panduan yang konkret bagi siswa mengenai apa yang perlu mereka capai, yang pada akhirnya dapat meningkatkan motivasi dan kinerja mereka.

Rubrik juga dapat digunakan untuk mengatasi keterbatasan alat penilaian yang hanya mengukur satu aspek dari kemampuan siswa. Dengan menggunakan rubrik yang komprehensif, guru dapat menilai berbagai aspek keterampilan yang berbeda secara simultan, seperti pengetahuan kognitif, keterampilan berpikir kritis, kemampuan berkomunikasi, dan kerja sama tim. Misalnya, dalam penilaian proyek kelompok, rubrik dapat mencakup kriteria untuk mengevaluasi kontribusi individu dalam tim, kreativitas dalam menyelesaikan masalah, serta kemampuan untuk menyampaikan ide dengan jelas dan efektif. Dengan demikian, rubrik memberikan kerangka yang lebih holistik untuk menilai berbagai dimensi pembelajaran siswa, yang mungkin tidak tertangkap oleh tes tradisional.

Namun, meskipun rubrik dapat membantu meningkatkan akurasi penilaian, penggunaannya juga memerlukan pelatihan dan pengalaman. Guru harus dilatih untuk mengembangkan rubrik yang sesuai dengan tujuan pembelajaran dan memastikan bahwa kriteria penilaian yang digunakan relevan dan tepat. Tanpa pemahaman yang mendalam tentang bagaimana merancang dan menerapkan rubrik secara efektif, guru mungkin akan tetap menghadapi kesulitan dalam memberikan penilaian yang adil dan akurat. Brookhart (2013) menekankan pentingnya pengembangan

profesional bagi guru dalam hal penggunaan rubrik dan alat penilaian lainnya, agar mereka dapat memaksimalkan manfaat dari teknik penilaian ini dalam meningkatkan kualitas pembelajaran siswa.

Secara keseluruhan, tantangan dalam mencapai penilaian yang adil dan akurat sering kali disebabkan oleh keterbatasan instrumen penilaian yang tidak mencakup seluruh dimensi kemampuan siswa. Penggunaan rubrik penilaian yang terstruktur dan komprehensif dapat menjadi solusi yang efektif dalam mengatasi masalah ini, dengan memberikan kriteria yang jelas dan transparan untuk menilai berbagai aspek pembelajaran siswa. Namun, penting bagi guru untuk terus mengembangkan kompetensi mereka dalam merancang dan menerapkan alat penilaian yang relevan agar penilaian dapat mencerminkan kemampuan siswa secara menyeluruh.

4. Keterbatasan Waktu dan Beban Kerja

Keterbatasan waktu dan beban kerja adalah salah satu tantangan utama yang dihadapi guru dalam memberikan penilaian yang akurat dan adil. Dalam banyak kasus, guru sering kali harus berhadapan dengan jumlah siswa yang besar dan jadwal pembelajaran yang ketat, yang mengharuskan mereka untuk mengevaluasi pekerjaan siswa dalam waktu terbatas. Kondisi ini dapat menyebabkan penilaian dilakukan secara terburu-buru, sehingga mengurangi kualitas evaluasi yang diberikan. McMillan (2013) menekankan bahwa penilaian yang efektif harus dilakukan secara teliti dan cermat agar dapat mencerminkan kemajuan dan pencapaian siswa secara menyeluruh. Namun, beban kerja yang berlebihan sering kali membuat guru tidak memiliki cukup waktu untuk meninjau hasil belajar siswa secara mendalam.

Salah satu dampak dari keterbatasan waktu ini adalah penurunan kualitas umpan balik yang diberikan kepada siswa. Hattie dan Timperley (2007) menyoroti bahwa umpan balik yang spesifik, tepat waktu, dan mendalam adalah elemen penting dalam

mendukung proses belajar siswa. Umpan balik yang baik membantu siswa memahami kekuatan dan kelemahan mereka serta memberikan panduan tentang bagaimana mereka dapat memperbaiki pencapaian mereka. Namun, ketika guru harus menilai banyak siswa dalam waktu yang terbatas, mereka mungkin hanya mampu memberikan umpan balik yang dangkal atau generik. Ini berpotensi mengurangi efektivitas penilaian formatif, yang seharusnya memberikan dorongan bagi siswa untuk berkembang lebih baik. Akibatnya, siswa mungkin tidak mendapatkan arahan yang jelas tentang bagaimana memperbaiki kinerja mereka, sehingga proses pembelajaran menjadi kurang optimal.

Di sisi lain, beban kerja yang berat juga dapat menghambat guru dalam menerapkan berbagai metode penilaian yang lebih komprehensif. Menurut Brookhart (2013), penilaian yang adil dan akurat membutuhkan penggunaan berbagai teknik, seperti portofolio, observasi, dan penilaian autentik, yang memungkinkan guru untuk mengevaluasi siswa dari berbagai perspektif. Namun, metode-metode ini sering kali memerlukan waktu yang lebih banyak untuk disiapkan dan dinilai dibandingkan dengan tes tertulis atau penilaian berbasis kertas. Dengan beban kerja yang tinggi, guru cenderung lebih memilih metode penilaian yang lebih cepat dan mudah, meskipun metode tersebut mungkin tidak mencerminkan kemampuan siswa secara holistik.

Selain itu, keterbatasan waktu juga berdampak pada kurangnya kesempatan bagi guru untuk menyesuaikan pendekatan pengajaran mereka berdasarkan hasil penilaian formatif. Salah satu tujuan utama dari penilaian formatif adalah untuk membantu guru mengidentifikasi kebutuhan siswa dan menyesuaikan strategi pengajaran sesuai dengan perkembangan siswa (Black & Wiliam, 1998). Namun, jika waktu yang tersedia untuk melakukan evaluasi terlalu singkat, guru mungkin tidak dapat memanfaatkan informasi dari penilaian formatif secara efektif. Akibatnya, mereka tidak dapat segera merespons kebutuhan siswa atau memberikan dukungan tambahan bagi siswa yang memerlukan bantuan.

Untuk mengatasi tantangan ini, pengelolaan waktu yang efektif menjadi sangat penting. Guru dapat mempertimbangkan penggunaan teknologi pendidikan untuk mengurangi beban kerja terkait penilaian. Misalnya, *platform e-learning* atau perangkat lunak penilaian otomatis dapat membantu mempercepat proses evaluasi, terutama untuk tugas-tugas yang bersifat kognitif. Teknologi ini juga memungkinkan guru untuk memberikan umpan balik yang lebih cepat dan terperinci kepada siswa, yang dapat mendukung pembelajaran yang lebih efektif. Menurut Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010), teknologi dapat memberikan fleksibilitas dan efisiensi dalam penilaian, sehingga guru dapat lebih fokus pada aspek-aspek lain dari pengajaran yang membutuhkan interaksi langsung dengan siswa.

Namun, penggunaan teknologi saja tidak cukup untuk sepenuhnya mengatasi masalah keterbatasan waktu. Diperlukan juga dukungan institusi, seperti pengurangan rasio siswa per kelas atau penataan ulang jadwal yang memberikan waktu lebih banyak bagi guru untuk melakukan penilaian dengan teliti. Dalam konteks ini, penting bagi kebijakan pendidikan untuk mempertimbangkan beban kerja guru sebagai faktor penting dalam menjaga kualitas penilaian dan pembelajaran. Brookhart (2013) menegaskan bahwa tanpa alokasi waktu yang memadai, bahkan guru yang paling kompeten sekalipun akan kesulitan dalam memberikan penilaian yang bermakna dan adil bagi siswa.

Secara keseluruhan, tantangan keterbatasan waktu dan beban kerja dalam proses penilaian menuntut solusi yang holistik, baik melalui manajemen waktu yang lebih baik, pemanfaatan teknologi, maupun kebijakan yang mendukung keseimbangan antara pengajaran dan penilaian. Tanpa upaya untuk mengatasi masalah ini, penilaian yang diberikan guru akan cenderung kurang akurat dan kurang mampu memenuhi kebutuhan individu siswa secara optimal.

5. Upaya yang dilaksanakan untuk mengatasi tantangan

Untuk mengatasi tantangan penilaian yang adil dan akurat, guru perlu mengembangkan keterampilan penilaian yang lebih reflektif dan inklusif. McTighe dan Wiggins (2012) menekankan bahwa refleksi kritis terhadap metode dan praktik penilaian sangat penting untuk memastikan bahwa penilaian tidak terpengaruh oleh bias atau kendala sistemik yang ada. Guru harus menyadari bahwa setiap siswa memiliki latar belakang, kemampuan, dan gaya belajar yang berbeda, sehingga metode penilaian yang seragam cenderung menimbulkan ketidakadilan. Dengan mempertimbangkan hal ini, guru perlu mengadopsi pendekatan yang lebih inklusif dan adaptif untuk mengukur kemampuan siswa, misalnya dengan menggunakan metode penilaian yang bervariasi, seperti penilaian berbasis proyek, observasi, atau penilaian berbasis portofolio.

Salah satu pendekatan yang bisa diterapkan untuk mengurangi bias dalam penilaian adalah melibatkan siswa secara langsung dalam proses penilaian melalui *self-assessment* dan *peer-assessment*. Dengan *self-assessment*, siswa diajak untuk menilai pencapaian dan kemajuan mereka sendiri berdasarkan kriteria yang telah ditetapkan. Teknik ini tidak hanya membantu siswa untuk lebih memahami kriteria penilaian, tetapi juga mendorong mereka untuk menjadi lebih reflektif terhadap proses pembelajaran mereka sendiri (Andrade & Du, 2007). Hal ini dapat meningkatkan kesadaran siswa akan kekuatan dan kelemahan mereka, serta mendorong pengembangan keterampilan metakognitif yang penting dalam proses belajar sepanjang hayat.

Peer-assessment atau penilaian oleh teman sebaya juga merupakan salah satu strategi yang efektif dalam menciptakan penilaian yang lebih inklusif. Melalui penilaian oleh teman sebaya, siswa dapat memperoleh umpan balik dari perspektif yang berbeda dan dapat belajar bagaimana memberikan umpan balik yang konstruktif kepada sesama. Penelitian oleh Topping (2010)

menunjukkan bahwa *peer-assessment* dapat meningkatkan keterlibatan siswa dalam pembelajaran, karena mereka dilibatkan dalam proses evaluasi, yang pada gilirannya meningkatkan pemahaman mereka tentang kriteria penilaian. Selain itu, *peer-assessment* juga membantu mengurangi beban penilaian bagi guru, terutama dalam konteks kelas dengan jumlah siswa yang besar, di mana guru mungkin tidak memiliki waktu yang cukup untuk memberikan umpan balik yang mendetail kepada setiap siswa.

Penggunaan berbagai metode penilaian yang sesuai dengan karakteristik siswa juga menjadi langkah penting untuk memastikan penilaian yang lebih adil. Tomlinson (2001) dalam teorinya tentang pembelajaran berdiferensiasi menjelaskan bahwa setiap siswa belajar dengan cara yang berbeda, sehingga penggunaan satu metode penilaian yang seragam tidak akan efektif untuk semua siswa. Dengan menerapkan pendekatan penilaian yang bervariasi, seperti penilaian berbasis proyek, observasi, dan portofolio, guru dapat menangkap berbagai aspek kemampuan siswa, baik kognitif maupun non-kognitif. Misalnya, portofolio memungkinkan guru untuk mengamati perkembangan siswa secara lebih holistik dan tidak hanya berfokus pada hasil akhir, tetapi juga pada proses pembelajaran yang dilalui siswa.

Selain itu, penilaian berbasis proses, seperti penilaian formatif, juga harus diintegrasikan secara lebih intensif dalam praktik pembelajaran. Black dan Wiliam (1998) menekankan pentingnya penilaian formatif dalam memberikan umpan balik yang spesifik dan tepat waktu kepada siswa, yang memungkinkan mereka untuk memperbaiki pemahaman dan keterampilan mereka secara berkelanjutan. Dalam konteks ini, guru harus fokus pada pengembangan keterampilan yang memungkinkan siswa untuk belajar dari kesalahan dan refleksi diri, bukan hanya mengejar nilai akhir. Penilaian formatif yang efektif juga membantu mengurangi tekanan yang dirasakan siswa dari penilaian sumatif yang sering kali menekankan pencapaian nilai.

Dengan menggabungkan berbagai teknik penilaian yang inklusif, reflektif, dan berbasis proses, guru dapat menciptakan lingkungan penilaian yang lebih adil dan mendukung pengembangan keterampilan siswa secara menyeluruh. Penilaian tidak hanya harus mengukur hasil akhir, tetapi juga proses pembelajaran yang berlangsung, serta memberikan ruang bagi siswa untuk berkembang sesuai dengan potensi mereka. Ini menjadi langkah penting dalam memastikan bahwa pendidikan tidak hanya berfokus pada pencapaian akademis, tetapi juga pada pengembangan keterampilan dan pemahaman yang mendalam.

Secara keseluruhan, meskipun tantangan dalam mencapai penilaian yang adil dan akurat sangat kompleks, dengan menggunakan strategi yang tepat seperti diversifikasi metode penilaian, penggunaan rubrik yang jelas, serta kesadaran akan bias, guru dapat meningkatkan keadilan dan akurasi penilaian mereka. Penilaian yang adil dan akurat tidak hanya penting bagi keberhasilan akademis siswa, tetapi juga bagi pengembangan keterampilan dan pemahaman mereka dalam jangka Panjang.

D. Peran Evaluasi dalam memperbaiki dan merencanakan pembelajaran ke depan

Evaluasi dalam pendidikan memiliki peran yang sangat penting dalam membantu guru memahami kekuatan dan kelemahan dalam proses pembelajaran. Dengan melakukan evaluasi secara berkala, guru dapat memperoleh gambaran yang jelas mengenai sejauh mana metode pengajaran yang digunakan efektif dalam mencapai tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan. Menurut Hattie (2009), evaluasi yang baik tidak hanya mengukur hasil akhir siswa, tetapi juga memberikan wawasan mengenai proses pembelajaran yang berlangsung. Dengan kata lain, evaluasi yang efektif memungkinkan guru untuk menilai tidak hanya apa yang dipelajari oleh siswa, tetapi juga bagaimana siswa belajar dan merespons berbagai pendekatan pengajaran.

Salah satu fungsi utama evaluasi adalah memberikan umpan balik yang objektif mengenai apa yang berhasil dan apa yang perlu ditingkatkan dalam proses pembelajaran. Umpan balik ini penting bagi guru untuk memperbaiki praktik pengajaran mereka. Sebagaimana dikemukakan oleh Sadler (1989), umpan balik yang efektif harus spesifik, relevan, dan terarah pada perbaikan. Melalui evaluasi yang mendalam, guru dapat mengidentifikasi aspek-aspek dari pengajaran yang berjalan dengan baik serta bagian-bagian yang memerlukan perbaikan. Misalnya, jika hasil evaluasi menunjukkan bahwa sebagian besar siswa kesulitan memahami konsep tertentu, guru dapat mempertimbangkan untuk mengulang materi tersebut dengan pendekatan yang berbeda. Dengan demikian, evaluasi bukan hanya sekadar alat penilaian, tetapi juga menjadi dasar untuk refleksi dan perbaikan dalam praktik pengajaran.

Evaluasi juga membantu guru dalam mengevaluasi pencapaian tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan. Guru perlu memastikan bahwa setiap tujuan pembelajaran yang dirumuskan dalam rencana pengajaran telah tercapai. Jika evaluasi menunjukkan bahwa beberapa tujuan belum tercapai, guru perlu mengeksplorasi penyebab kegagalan tersebut dan mencari solusi untuk mengatasinya. Gagne dan Briggs (1974) menyarankan bahwa evaluasi harus mencakup analisis terhadap faktor-faktor yang mungkin mempengaruhi hasil pembelajaran, termasuk metode pengajaran, keterlibatan siswa, dan lingkungan belajar. Dengan demikian, evaluasi yang komprehensif dapat memberikan wawasan tentang langkah-langkah yang perlu diambil untuk memastikan bahwa tujuan pembelajaran tercapai secara efektif.

Selain itu, evaluasi memungkinkan guru untuk menyesuaikan metode pengajaran sesuai dengan kebutuhan individual siswa. Setiap siswa memiliki gaya belajar yang berbeda, dan evaluasi memberikan guru kesempatan untuk mengidentifikasi kebutuhan khusus siswa. Misalnya, beberapa siswa mungkin lebih mudah memahami konsep melalui pendekatan visual, sementara yang lain mungkin lebih responsif terhadap pendekatan kinestetik. Dengan

hasil evaluasi yang komprehensif, guru dapat merancang kembali metode pengajaran yang lebih personal dan sesuai dengan preferensi belajar siswa. Menurut Tomlinson (2001), diferensiasi pengajaran berdasarkan evaluasi yang berkelanjutan memungkinkan guru untuk menciptakan pengalaman belajar yang lebih inklusif dan efektif bagi semua siswa.

Evaluasi yang baik juga berfungsi sebagai alat untuk memotivasi siswa. Hasil evaluasi yang positif dapat meningkatkan kepercayaan diri siswa dan mendorong mereka untuk terus belajar. Sebaliknya, hasil evaluasi yang menunjukkan adanya kesulitan atau kelemahan dapat digunakan sebagai dasar untuk memberikan dukungan tambahan kepada siswa. Menurut Black dan Wiliam (1998), evaluasi formatif yang dilakukan secara berkelanjutan memungkinkan guru untuk memberikan umpan balik yang konstruktif kepada siswa, sehingga mereka dapat mengetahui di mana letak kelemahan mereka dan bagaimana cara memperbaikinya. Dengan kata lain, evaluasi tidak hanya berfungsi sebagai alat pengukur hasil belajar, tetapi juga sebagai sarana untuk membimbing dan memotivasi siswa dalam proses pembelajaran.

Secara keseluruhan, evaluasi merupakan bagian integral dari siklus pembelajaran yang berkelanjutan. Melalui evaluasi, guru dapat memahami kekuatan dan kelemahan dalam praktik pengajaran mereka, memastikan bahwa tujuan pembelajaran tercapai, serta menyesuaikan pendekatan pengajaran sesuai dengan kebutuhan siswa. Evaluasi yang efektif tidak hanya memberikan gambaran mengenai pencapaian siswa, tetapi juga memberikan wawasan tentang bagaimana pembelajaran dapat terus ditingkatkan.

E. Ringkasan

Penilaian dalam pendidikan dasar mencakup beberapa jenis yang berbeda, yaitu penilaian formatif, sumatif, dan autentik, masing-masing dengan tujuan dan peran yang berbeda dalam mendukung pembelajaran siswa. Penilaian formatif dilakukan

secara berkelanjutan selama proses pembelajaran untuk memberikan umpan balik yang dapat membantu siswa memperbaiki pemahaman mereka sebelum penilaian akhir. Penilaian sumatif, di sisi lain, dilakukan pada akhir periode pembelajaran untuk mengukur pencapaian siswa terhadap standar yang telah ditetapkan. Sementara itu, penilaian autentik fokus pada kemampuan siswa untuk menerapkan pengetahuan dan keterampilan mereka dalam situasi dunia nyata, seperti proyek atau studi kasus, yang mengukur kemampuan berpikir kritis dan kreatif siswa.

Teknik-teknik penilaian yang relevan untuk siswa sekolah dasar mencakup berbagai metode yang dirancang sesuai dengan karakteristik perkembangan anak. Penilaian formatif memberikan umpan balik yang berkelanjutan, penilaian autentik menguji kemampuan siswa dalam konteks dunia nyata, penilaian portofolio memantau perkembangan siswa secara holistik, dan teknik observasi menilai keterampilan sosial dan interaksi siswa dalam lingkungan kelas. Dengan menggunakan berbagai metode penilaian ini, guru dapat memperoleh gambaran yang lebih komprehensif mengenai kemampuan dan perkembangan siswa, sekaligus memberikan umpan balik yang relevan untuk mendukung proses belajar.

Evaluasi memiliki peran penting dalam merencanakan dan memperbaiki pembelajaran ke depan. Evaluasi tidak hanya mengukur pencapaian siswa, tetapi juga memberikan guru wawasan mengenai efektivitas metode pengajaran yang digunakan. Evaluasi yang baik memungkinkan guru untuk mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan dalam proses pembelajaran, menyesuaikan metode pengajaran berdasarkan kebutuhan siswa, serta memotivasi siswa dengan umpan balik yang konstruktif. Melalui evaluasi, guru dapat memastikan bahwa tujuan pembelajaran tercapai dan merancang strategi yang lebih efektif untuk meningkatkan kualitas pengajaran di masa mendatang.

Daftar Pustaka

Andrade, H., & Cizek, G. J. (2010). *Handbook of Formative Assessment*. Routledge.

Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 32*(2), 159-181.

Arter, J. A., & Spandel, V. (1992). Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice, 11*(1), 36-44.

Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7-74.

Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD.

Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.

Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.

Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review, 24*(2), 205-249.

Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education, 16*(5-6), 523-545.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education, 42*(3), 255-284.

Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2013). *Classroom management for elementary teachers* (9th ed.). Pearson.

Gagne, R. M., & Briggs, L. J. (1974). *Principles of instructional design*. Holt, Rinehart and Winston.

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

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education, 53*(2), 106-116.

Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development, 52*(3), 67-86.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112.

Heritage, M. (2010). *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Corwin.

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal, 32*(3), 465-491.

McMillan, J. H. (2013). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction* (6th ed.). Pearson.

McTighe, J., & Wiggins, G. (2012). *Understanding by design*. ASCD.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199-218.

Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership, 48*(5), 60-63.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Springer.

Reeves, T. C., & Okey, J. R. (1996). Alternative assessment for constructivist learning environments. Springer.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science, 18*(2), 119-144.

Shepard, L. A. (2000). The role of classroom assessment in teaching and learning. In *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 1066-1101).

Shepard, L. A. (2005). Formative assessment: Caveat emptor. In *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp. 279-303).

Slavin, R. E. (2014). *Educational psychology: Theory and practice* (10th ed.). Pearson.

Stiggins, R. (2005). *Student-involved assessment for learning*. Prentice Hall.

Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. *The Autodesk Foundation*.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.

Topping, K. J. (2010). Peer assessment. *Theory into Practice, 48*(1), 20-27.

Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. Jossey-Bass.

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.

Zessoules, R., & Gardner, H. (1991). Authentic assessment: Beyond the buzzword and into the classroom. *NASSP Bulletin, 75*(535), 74-80.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41*(2), 64-70.

BAB IX
KESULITAN BELAJAR DAN PROGRAM REMEDIAL DI SEKOLAH DASAR

A. Identifikasi kesulitan belajar yang sering dihadapi siswa SD

Kesulitan belajar merupakan fenomena yang kerap dihadapi siswa sekolah dasar (SD) dan mempengaruhi perkembangan akademik serta keterampilan sosial mereka. Secara akademis, kesulitan belajar didefinisikan sebagai hambatan yang dialami siswa dalam memahami dan menyerap materi pelajaran, baik yang disebabkan oleh faktor internal maupun eksternal. Faktor internal mencakup aspek kognitif, seperti keterbatasan intelektual, gangguan pemrosesan informasi, serta defisit dalam kemampuan bahasa dan memori. Di sisi lain, faktor eksternal mencakup lingkungan pembelajaran yang kurang mendukung, metode pengajaran yang tidak sesuai, serta kurangnya dukungan dari keluarga atau guru (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2015). Kesulitan belajar pada siswa SD dapat beragam, mulai dari kesulitan dalam membaca, menulis, berhitung, hingga masalah konsentrasi dan perilaku.

1. Dyslexia dan Kesulitan Membaca pada Siswa SD

Dyslexia adalah salah satu bentuk kesulitan belajar yang paling umum dialami oleh siswa sekolah dasar (SD), terutama dalam kemampuan membaca. *Dyslexia* bukan hanya sebuah gangguan sederhana dalam mengenali huruf dan kata, tetapi juga gangguan yang mempengaruhi pemrosesan informasi fonologis di otak. Menurut Snowling dan Hulme (2012), *dyslexia* terkait dengan masalah dalam pengolahan fonologis, yaitu kemampuan untuk memecah dan mengasosiasikan bunyi-bunyi bahasa dengan simbol-simbol tertulis. Siswa dengan *dyslexia* sering kali kesulitan menghubungkan huruf dengan bunyi yang sesuai, sehingga mereka mengalami hambatan dalam mengeja, membaca, dan memahami

teks. Dampak dari gangguan ini bisa signifikan terhadap perkembangan akademis dan psikososial siswa.

Ketidakmampuan siswa *dyslexia* dalam mengenali huruf dan kata menyebabkan mereka sulit memahami bacaan, terutama teks yang lebih kompleks. Kesulitan ini berdampak besar pada pelajaran yang mengandalkan keterampilan membaca, seperti bahasa Indonesia, ilmu pengetahuan, dan matematika. Penguasaan bahasa yang baik merupakan fondasi untuk memahami konsep-konsep ilmiah dan matematis yang lebih tinggi, sehingga ketidakmampuan membaca dengan lancar menjadi penghambat utama dalam memahami pelajaran secara keseluruhan (Reid, 2016). Siswa dengan *dyslexia* biasanya membutuhkan waktu lebih lama untuk membaca dan sering kali mengalami frustasi karena ketidakmampuan mereka untuk mengikuti ritme pembelajaran yang sama dengan teman-temannya.

Penelitian oleh Shaywitz (2003) menunjukkan bahwa *dyslexia* tidak hanya mempengaruhi kemampuan kognitif, tetapi juga berdampak pada psikologis siswa. Siswa yang mengalami *dyslexia* cenderung merasa tidak percaya diri karena terus-menerus gagal dalam kegiatan akademik yang melibatkan membaca. Mereka merasa tertinggal dari teman sekelas, yang dapat menyebabkan kecemasan, rendahnya motivasi, dan bahkan perilaku menghindar. Akibatnya, siswa dengan *dyslexia* sering kali menghindari tugas-tugas yang melibatkan kegiatan membaca, yang pada akhirnya memperlambat perkembangan akademik mereka. Ketidakmampuan membaca dengan baik sering kali disalahartikan sebagai kurangnya minat atau usaha dari siswa, padahal masalah sebenarnya adalah keterbatasan dalam kemampuan pemrosesan fonologis.

Dyslexia juga bisa menyebabkan efek domino pada keterampilan akademis lainnya. Kemampuan membaca yang buruk dapat memengaruhi pemahaman terhadap teks, yang pada gilirannya berdampak pada kemampuan menulis, mengeja, dan

bahkan berbicara dengan jelas. Hal ini sering kali menambah kesulitan bagi siswa *dyslexia* dalam pelajaran lain, terutama yang membutuhkan banyak bacaan dan penjelasan verbal, seperti ilmu pengetahuan sosial dan sejarah (Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2007). Oleh karena itu, *dyslexia* tidak hanya menjadi masalah dalam pembelajaran bahasa, tetapi juga dalam kemampuan akademis lintas mata pelajaran.

Untuk mengatasi *dyslexia*, pendekatan pendidikan yang lebih individual dan khusus sangat diperlukan. Menurut Shaywitz (2008), intervensi dini melalui program fonologis intensif dapat membantu siswa dengan *dyslexia* belajar membaca dengan lebih baik. Program ini biasanya melibatkan latihan pengenalan huruf dan bunyi, serta strategi pengajaran yang lebih multisensorial, seperti menggunakan alat bantu visual dan auditori untuk memperkuat asosiasi antara huruf dan bunyi. Dengan dukungan yang tepat, siswa dengan dyslexia dapat mencapai kemajuan yang signifikan dalam kemampuan membaca mereka. Selain itu, dukungan emosional dan psikologis dari guru dan orang tua juga sangat penting untuk membangun kembali rasa percaya diri siswa yang mungkin telah terkikis akibat kegagalan akademis sebelumnya.

Di Indonesia, perhatian terhadap siswa dengan kesulitan belajar seperti *dyslexia* masih dalam tahap pengembangan. Pendidikan inklusif mulai diperkenalkan di beberapa sekolah, tetapi implementasinya masih terbatas (Handayani, 2019). Guru perlu dibekali dengan pengetahuan yang cukup mengenai kesulitan belajar seperti *dyslexia*, agar mereka dapat memberikan intervensi yang tepat bagi siswa yang membutuhkannya. Selain itu, sekolah juga perlu menyediakan lingkungan yang mendukung, di mana siswa dengan kesulitan belajar tidak merasa terisolasi atau diabaikan, tetapi justru didorong untuk mengembangkan potensi mereka melalui pendekatan yang sesuai dengan kebutuhan mereka.

Secara keseluruhan, *dyslexia* merupakan salah satu bentuk kesulitan belajar yang memiliki dampak besar pada perkembangan akademik dan psikologis siswa SD. Dengan pemahaman yang lebih baik mengenai *dyslexia* dan penerapan strategi intervensi yang tepat, siswa dengan kesulitan belajar ini dapat dibantu untuk mengatasi hambatan mereka dan mencapai potensi akademik yang maksimal.

2. Dyscalculia dan Dampaknya terhadap Perkembangan Akademik Siswa Sekolah Dasar

Dyscalculia merupakan salah satu bentuk kesulitan belajar yang secara khusus berhubungan dengan pemahaman konsep-konsep angka dan operasi matematika dasar. Siswa dengan *dyscalculia* mengalami kesulitan dalam memahami angka, menghitung, dan menghubungkan angka dengan konsep matematika. Menurut Geary (2011), dyscalculia melibatkan gangguan dalam pemrosesan angka dan perhitungan, di mana siswa tidak dapat memahami konsep angka dengan baik atau melakukan operasi matematika dasar seperti penjumlahan, pengurangan, perkalian, dan pembagian. Dalam situasi yang lebih parah, siswa mungkin kesulitan memahami urutan angka atau mengenali perbedaan antar angka, yang mengakibatkan kesalahan dalam perhitungan sederhana yang membutuhkan pemahaman relasi angka.

Kesulitan ini dapat menyebabkan siswa tertinggal dalam pelajaran matematika, karena matematika di tingkat sekolah dasar merupakan dasar untuk keterampilan matematika yang lebih kompleks di jenjang pendidikan berikutnya. Menurut penelitian Geary (2013), siswa dengan *dyscalculia* sering kali menghadapi tantangan dalam menghafal fakta matematika dasar, seperti tabel perkalian, serta mengingat prosedur-prosedur matematika yang diperlukan dalam pemecahan masalah. Ketidakmampuan dalam menguasai dasar-dasar ini sering kali menyebabkan siswa kesulitan dalam mengerjakan soal matematika yang lebih lanjut, seperti

pecahan, desimal, atau pengukuran, yang berdampak pada prestasi akademik mereka secara keseluruhan. Ketika siswa tidak mampu mengikuti pelajaran matematika, mereka mungkin mengalami frustasi dan kehilangan motivasi untuk belajar, yang berpotensi mengarah pada kecemasan matematika (Ashcraft & Moore, 2009).

Dyscalculia juga tidak hanya berdampak pada matematika, tetapi dapat mempengaruhi keterampilan kognitif lainnya yang terkait dengan pemahaman logis dan numerik. Siswa yang mengalami kesulitan dalam menghitung sering kali juga kesulitan dalam pelajaran lain yang melibatkan angka, seperti ilmu pengetahuan alam atau pendidikan sosial. Di bidang-bidang ini, siswa dengan dyscalculia mungkin mengalami masalah dalam memahami konsep pengukuran, waktu, atau data statistik. Kesulitan ini memperkuat ketertinggalan akademik mereka dan menciptakan lingkaran kesulitan yang semakin menghambat perkembangan mereka dalam pembelajaran di kelas. Penelitian oleh Butterworth (2010) menegaskan bahwa kesulitan numerik yang berkepanjangan dapat menyebabkan siswa merasa kurang percaya diri dan kurang mampu dibandingkan dengan teman-temannya, yang pada akhirnya menyebabkan penghindaran terhadap mata pelajaran yang melibatkan perhitungan.

Kecemasan matematika, atau rasa takut dan tegang yang berhubungan dengan pelajaran matematika, adalah salah satu efek psikologis yang sering terjadi pada siswa dengan dyscalculia. Ashcraft dan Krause (2007) menyatakan bahwa siswa yang mengalami kecemasan matematika cenderung menghindari pelajaran atau tugas yang berhubungan dengan angka, yang pada akhirnya memperburuk kesulitan belajar mereka. Kecemasan ini juga dapat mengganggu kemampuan kognitif siswa dalam memecahkan masalah matematika karena fokus mereka teralihkan dari proses berpikir logis ke rasa takut akan kegagalan. Hal ini memperkuat pentingnya pendekatan pengajaran yang lebih personal dan inklusif untuk membantu siswa dengan *dyscalculia*

mengatasi ketakutan mereka dan meningkatkan pemahaman mereka terhadap konsep matematika.

Pendekatan pengajaran yang lebih intensif dan personal menjadi penting bagi siswa dengan dyscalculia. Intervensi harus difokuskan pada penggunaan strategi pembelajaran yang memungkinkan siswa belajar melalui pendekatan multisensorial, di mana mereka tidak hanya melihat dan mendengar angka, tetapi juga menyentuh, memanipulasi objek fisik, dan memahami konsep secara visual dan kinestetik (Trundley, 2017). Ini dapat melibatkan penggunaan alat bantu visual seperti gambar atau diagram, serta manipulatif fisik seperti balok atau koin, yang dapat membantu siswa mengaitkan konsep abstrak matematika dengan benda nyata. Selain itu, penggunaan teknologi juga dapat mendukung pembelajaran siswa dengan dyscalculia, dengan perangkat lunak pendidikan yang dirancang khusus untuk memfasilitasi pemahaman matematika dasar.

Di Indonesia, kesadaran tentang *dyscalculia* masih terbatas jika dibandingkan dengan kesulitan belajar lain seperti *dyslexia*. Pendidikan inklusif baru mulai diterapkan di beberapa sekolah, namun pengetahuan dan pemahaman mengenai kebutuhan khusus siswa yang mengalami kesulitan matematika masih perlu ditingkatkan (Handayani, 2019). Guru perlu memahami berbagai strategi yang dapat diterapkan untuk membantu siswa dengan *dyscalculia*, termasuk modifikasi tugas, penggunaan teknologi, dan pengajaran berbasis pendekatan multisensorial. Sebagai tambahan, penting juga untuk membangun dukungan psikologis dan emosional bagi siswa, karena kecemasan dan rendahnya motivasi sering kali memperburuk kesulitan belajar mereka.

Dengan dukungan yang tepat dan intervensi yang memadai, siswa dengan dyscalculia dapat mencapai kemajuan dalam kemampuan matematika mereka. Intervensi awal yang efektif dan pendekatan pengajaran yang disesuaikan dengan kebutuhan individual siswa akan sangat membantu dalam mengurangi

dampak negatif *dyscalculia* terhadap prestasi akademik mereka. Lebih lanjut, lingkungan yang inklusif dan suportif juga diperlukan agar siswa merasa didukung dalam proses belajar mereka dan dapat mengembangkan potensi akademik secara optimal.

3. Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) merupakan salah satu gangguan neurobiologis yang sering dialami oleh siswa usia sekolah dasar (SD), dan gangguan ini berdampak signifikan terhadap proses belajar-mengajar di kelas. ADHD ditandai dengan tiga gejala utama: *inattention* (kesulitan memusatkan perhatian), *hyperactivity* (aktivitas fisik berlebihan yang tidak sesuai dengan konteks), dan *impulsivity* (tindakan tanpa berpikir terlebih dahulu). Menurut Barkley (2014), gejala-gejala ini dapat memengaruhi performa akademik siswa, baik dalam kemampuan mereka untuk fokus pada tugas yang diberikan oleh guru maupun dalam mengikuti instruksi yang memerlukan perhatian penuh. Siswa dengan ADHD sering kali gagal menyelesaikan tugas tepat waktu, mengabaikan detail dalam pekerjaan mereka, dan mudah teralihkan oleh rangsangan yang ada di sekitar mereka, yang pada akhirnya menghambat kemampuan belajar secara efektif.

Kesulitan dalam fokus dan konsentrasi ini memiliki dampak yang signifikan terhadap pencapaian akademik siswa dengan ADHD. Siswa yang kesulitan memusatkan perhatian sering kali tidak dapat mengikuti alur pembelajaran di kelas, terutama ketika materi yang disampaikan oleh guru memerlukan pemahaman yang mendalam dan berkesinambungan. Menurut laporan dari American Psychiatric Association (APA, 2013), anak-anak dengan ADHD mungkin tampak gelisah di tempat duduk mereka, sering berbicara di luar giliran, atau melakukan tindakan-tindakan impulsif seperti mengganggu teman sebaya di kelas. Dalam jangka panjang, perilaku ini dapat menyebabkan gangguan dalam lingkungan kelas yang

terstruktur dan memengaruhi hubungan antara siswa dengan guru, teman sebaya, dan bahkan dengan orang tua.

Selain masalah akademik, ADHD juga berdampak pada keterampilan sosial siswa. Siswa dengan ADHD cenderung mengalami kesulitan dalam berinteraksi dengan teman-temannya di sekolah. Hal ini disebabkan oleh kurangnya kemampuan mereka dalam menyesuaikan perilaku dengan norma-norma sosial yang berlaku, seperti menunggu giliran untuk berbicara, mengontrol emosi dalam situasi yang sulit, atau mengikuti aturan yang ada di sekolah. Barkley (2014) menegaskan bahwa kesulitan ini dapat menyebabkan isolasi sosial, di mana siswa dengan ADHD cenderung dijauhi oleh teman-teman sebayanya karena dianggap tidak bisa bekerja sama atau sering berperilaku tidak sesuai dengan situasi. Isolasi sosial ini semakin memperburuk kondisi psikologis mereka, yang sering kali menyebabkan rendahnya rasa percaya diri dan masalah perilaku yang lebih serius.

Penting untuk diingat bahwa ADHD bukan hanya memengaruhi kemampuan kognitif siswa, tetapi juga keterampilan emosional dan regulasi diri. Menurut laporan National Institute of Mental Health (NIMH, 2016), anak-anak dengan ADHD sering kali mengalami kesulitan dalam mengontrol impuls-impuls mereka, yang dapat menyebabkan konflik di lingkungan sekolah maupun rumah. Perilaku impulsif ini bisa berupa ledakan emosi yang tidak terkendali atau tindakan fisik yang dapat membahayakan diri sendiri maupun orang lain. Gangguan regulasi emosi ini sangat memengaruhi cara anak-anak dengan ADHD beradaptasi di lingkungan sosial, dan tanpa penanganan yang tepat, mereka berisiko mengembangkan gangguan perilaku atau kesulitan emosional lebih lanjut.

Untuk membantu siswa dengan ADHD, intervensi yang efektif diperlukan baik di lingkungan sekolah maupun rumah. Pendekatan berbasis perilaku (*behavioral interventions*) seperti pelatihan pengendalian diri dan penguatan positif (*positive*

reinforcement) telah terbukti efektif dalam mengurangi gejala ADHD (DuPaul & Stoner, 2014). Selain itu, guru perlu mengadopsi strategi pengajaran yang lebih individual dan fleksibel untuk mengakomodasi kebutuhan siswa dengan ADHD. Misalnya, menggunakan instruksi yang lebih singkat, memberikan tugas dalam bagian-bagian yang lebih kecil, dan menggunakan alat bantu visual untuk membantu siswa tetap fokus selama pelajaran. Menurut DuPaul dan Weyandt (2006), penggunaan timer atau pengingat visual juga dapat membantu siswa dengan ADHD menyelesaikan tugas tepat waktu dan mengurangi gangguan yang tidak perlu.

Selain itu, kolaborasi antara guru, orang tua, dan profesional kesehatan mental sangat penting dalam merancang program pembelajaran yang sesuai bagi siswa dengan ADHD. Guru harus melibatkan orang tua dalam proses belajar anak, memberikan laporan secara teratur tentang perkembangan anak di sekolah, dan bekerja sama dengan psikolog atau konselor sekolah untuk memberikan dukungan tambahan yang diperlukan. Menurut Jensen (2013), pengelolaan ADHD yang baik melibatkan pendekatan multi-disiplin yang mencakup modifikasi perilaku, intervensi psikologis, dan dalam beberapa kasus, penggunaan obat-obatan untuk membantu mengendalikan gejala ADHD yang lebih parah.

Meskipun ADHD dapat memberikan tantangan signifikan dalam pendidikan siswa, dengan pendekatan yang tepat, siswa dengan ADHD dapat mencapai keberhasilan akademik dan sosial yang setara dengan siswa lain. Penggunaan intervensi berbasis perilaku, pengajaran yang diferensiasi, serta dukungan dari lingkungan keluarga dan sekolah menjadi kunci untuk membantu siswa dengan ADHD mencapai potensi penuh mereka. Penanganan yang efektif akan membantu mereka tidak hanya dalam aspek akademik, tetapi juga dalam membangun keterampilan sosial yang penting untuk masa depan mereka.

4. Faktor Lingkungan Eksternal

Kesulitan belajar pada siswa tidak hanya disebabkan oleh faktor neurologis atau bawaan, tetapi juga dapat dipengaruhi oleh lingkungan sosial dan ekonomi, termasuk dukungan keluarga dan metode pengajaran yang digunakan di sekolah. Menurut Santrock (2011), siswa yang berasal dari keluarga dengan keterbatasan ekonomi sering kali mengalami hambatan dalam mencapai potensi akademik mereka. Kondisi ekonomi yang kurang memadai berdampak langsung pada tersedianya sumber daya pendidikan yang esensial, seperti buku, perangkat teknologi, dan lingkungan belajar yang kondusif di rumah. Siswa yang tidak memiliki akses ke sumber daya ini cenderung tertinggal dalam kemampuan akademik dibandingkan dengan teman-teman mereka yang memiliki akses lebih baik. Selain itu, keterbatasan ekonomi sering kali berhubungan dengan kurangnya perhatian orang tua dalam mendampingi proses belajar siswa, terutama jika orang tua harus bekerja lebih lama untuk memenuhi kebutuhan dasar keluarga (Santrock, 2011).

Kurangnya perhatian orang tua juga menjadi salah satu faktor signifikan dalam menghambat perkembangan akademik siswa. Studi oleh Davis-Kean (2005) menunjukkan bahwa keterlibatan orang tua dalam pendidikan anak, baik melalui dukungan emosional maupun bimbingan akademik, sangat penting dalam meningkatkan motivasi dan prestasi belajar siswa. Siswa yang merasa didukung oleh orang tua mereka cenderung memiliki sikap yang lebih positif terhadap pendidikan dan lebih bersemangat dalam mengikuti pelajaran. Sebaliknya, siswa yang kurang mendapatkan perhatian dan bimbingan dari orang tua mungkin merasa kurang termotivasi, yang pada gilirannya berpotensi menyebabkan penurunan prestasi akademik. Dalam lingkungan yang kurang mendukung, siswa juga mungkin merasa sulit untuk membentuk kebiasaan belajar yang efektif, sehingga mengalami kesulitan dalam mengikuti pelajaran di sekolah.

Selain faktor keluarga, metode pengajaran yang digunakan di sekolah juga memainkan peran penting dalam menentukan sejauh mana siswa dapat memahami materi yang diajarkan. Menurut Tomlinson (2001), metode pengajaran yang tidak bervariasi dan tidak sesuai dengan gaya belajar siswa dapat menjadi penyebab utama kesulitan belajar. Setiap siswa memiliki gaya belajar yang berbeda-beda; ada yang lebih memahami materi melalui pendekatan visual, sementara yang lain lebih mudah mengerti melalui pembelajaran kinestetik atau verbal. Jika guru hanya menggunakan satu metode pengajaran yang bersifat konvensional, seperti ceramah atau pembelajaran berbasis teks, siswa yang membutuhkan pendekatan yang lebih praktis atau visual mungkin akan merasa kesulitan dalam memahami materi. Hal ini sesuai dengan teori Multiple Intelligences yang dikemukakan oleh Gardner (1983), yang menyatakan bahwa setiap individu memiliki kecerdasan yang berbeda-beda, dan oleh karena itu, pendekatan pengajaran harus disesuaikan dengan keunikan setiap siswa.

Dalam konteks pendidikan, pendekatan yang berfokus pada pembelajaran yang bervariasi dan adaptif dapat membantu mengatasi kesulitan belajar yang dihadapi oleh siswa. Tomlinson (2001) menyarankan bahwa guru perlu menerapkan metode pengajaran yang bersifat diferensiasi, yaitu menyesuaikan strategi pengajaran dengan kebutuhan, minat, dan kemampuan masing-masing siswa. Metode pengajaran yang bervariasi, seperti penggunaan alat bantu visual, aktivitas *hands-on*, dan teknologi pendidikan, memungkinkan siswa untuk belajar melalui cara yang paling sesuai dengan gaya belajar mereka. Penelitian oleh Darling-Hammond (2006) juga menunjukkan bahwa siswa yang diajarkan dengan metode pengajaran yang variatif cenderung memiliki pemahaman yang lebih mendalam dan mampu menerapkan konsep yang mereka pelajari dalam konteks yang lebih luas.

Namun, untuk menerapkan metode pengajaran yang bervariasi, guru memerlukan pelatihan yang memadai dan sumber daya yang cukup. Sayangnya, tidak semua sekolah memiliki akses

ke teknologi modern atau alat bantu visual yang dapat mendukung pembelajaran. Oleh karena itu, penting bagi pemerintah dan institusi pendidikan untuk menyediakan sumber daya yang diperlukan, serta memberikan pelatihan kepada guru tentang cara mengadaptasi metode pengajaran mereka agar lebih inklusif dan bervariasi. Dukungan ini akan memastikan bahwa semua siswa, termasuk mereka yang berasal dari latar belakang ekonomi yang kurang beruntung atau yang memiliki gaya belajar khusus, dapat memperoleh manfaat penuh dari proses pendidikan.

Kesimpulannya, kesulitan belajar yang dihadapi oleh siswa tidak hanya disebabkan oleh faktor internal, tetapi juga oleh faktor lingkungan seperti kurangnya dukungan keluarga dan metode pengajaran yang tidak sesuai dengan kebutuhan belajar mereka. Dukungan yang memadai dari keluarga dan pendekatan pengajaran yang bervariasi dapat membantu mengatasi kesulitan-kesulitan ini, sehingga siswa dapat berkembang dengan lebih optimal. Oleh karena itu, kolaborasi antara keluarga, sekolah, dan pemerintah sangat penting untuk menciptakan lingkungan belajar yang mendukung perkembangan akademik siswa.

B. Penanganan Siswa dengan kesulitan belajar

Penanganan siswa dengan kesulitan belajar membutuhkan pendekatan yang komprehensif dan terintegrasi, melibatkan berbagai pihak seperti guru, orang tua, dan ahli pendidikan. Setiap siswa yang mengalami kesulitan belajar memiliki kebutuhan yang unik, sehingga intervensi yang diberikan harus disesuaikan dengan kebutuhan individual mereka. Berikut ini adalah beberapa strategi yang dapat digunakan dalam menangani siswa dengan kesulitan belajar:

1. Identifikasi Dini dan Diagnosa yang Tepat

Identifikasi dini merupakan langkah krusial dalam menangani kesulitan belajar pada siswa, karena semakin cepat suatu masalah diidentifikasi, semakin efektif intervensi yang dapat

diberikan untuk mengatasinya. Menurut Lerner dan Johns (2012), identifikasi dini membantu mengurangi dampak negatif jangka panjang dari kesulitan belajar, terutama dalam aspek akademis, sosial, dan emosional. Ketika guru mampu mengenali tanda-tanda awal kesulitan belajar pada siswa, mereka dapat memberikan intervensi yang lebih tepat, sehingga siswa dapat memperoleh dukungan yang diperlukan untuk mengatasi hambatan-hambatan tersebut sebelum berkembang menjadi masalah yang lebih kompleks.

Guru memiliki peran penting dalam identifikasi dini karena mereka berinteraksi langsung dengan siswa setiap hari dan dapat memantau perkembangan mereka secara berkala. Guru perlu dibekali dengan pengetahuan yang memadai tentang berbagai jenis kesulitan belajar, termasuk disleksia, diskalkulia, dan Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Menurut penelitian yang dilakukan oleh Hallahan dan Kauffman (2006), guru yang memiliki pemahaman yang baik tentang gejala kesulitan belajar dapat lebih cepat merespons dan melakukan intervensi awal. Gejala-gejala seperti kesulitan dalam mengenali huruf, lambat dalam memahami konsep angka, atau ketidakmampuan untuk fokus dalam waktu lama dapat menjadi indikator awal kesulitan belajar. Observasi yang terfokus dan sistematis memungkinkan guru untuk mengumpulkan informasi yang relevan mengenai perkembangan kognitif dan perilaku siswa.

Setelah guru mengidentifikasi adanya potensi kesulitan belajar, langkah berikutnya adalah melakukan tes diagnostik yang lebih mendalam untuk menentukan jenis dan tingkat kesulitan yang dialami siswa. Tes diagnostik ini biasanya dilakukan oleh psikolog pendidikan atau ahli spesialis kesulitan belajar yang terlatih. Penilaian yang komprehensif meliputi berbagai aspek, mulai dari tes kognitif hingga penilaian perilaku. Tes ini dirancang untuk mengidentifikasi area spesifik di mana siswa mengalami kesulitan, sehingga intervensi dapat disesuaikan dengan kebutuhan individual mereka. Misalnya, dalam kasus disleksia, tes diagnostik akan

memeriksa kemampuan pengolahan fonologis, pengenalan kata, dan pemahaman membaca. Snowling dan Hulme (2012) menekankan bahwa kesulitan dalam pengolahan fonologis sering kali menjadi akar masalah dalam disleksia, sehingga intervensi harus berfokus pada strategi fonologis untuk membantu siswa.

Selain tes formal, alat diagnostik lainnya seperti kuesioner dan wawancara dengan orang tua dan guru juga memainkan peran penting dalam memastikan bahwa semua faktor yang mempengaruhi perkembangan belajar siswa dipertimbangkan. Informasi yang dikumpulkan dari berbagai sumber memungkinkan para ahli untuk membuat diagnosis yang lebih akurat dan mendalam.

Setelah diagnosis yang tepat dibuat, langkah berikutnya adalah merancang intervensi yang disesuaikan dengan kebutuhan siswa. Intervensi yang efektif bergantung pada diagnosis yang tepat, karena setiap jenis kesulitan belajar memerlukan pendekatan yang berbeda. Misalnya, siswa dengan disleksia membutuhkan pendekatan yang berbeda dari siswa dengan ADHD atau diskalkulia. Menurut Vaughn dan Bos (2012), intervensi yang berbasis pada diagnosis yang akurat dapat meningkatkan keberhasilan siswa dalam mengatasi kesulitan belajar mereka. Dalam hal ini, intervensi dapat mencakup penggunaan metode pengajaran yang khusus, program remedial, serta dukungan sosial dan emosional bagi siswa.

Dengan intervensi yang cepat dan tepat sasaran, siswa yang mengalami kesulitan belajar dapat mengembangkan strategi belajar yang lebih efektif, meningkatkan motivasi mereka, dan memperbaiki prestasi akademis secara keseluruhan. Dalam banyak kasus, intervensi dini juga membantu mencegah munculnya masalah emosional seperti rendahnya kepercayaan diri atau kecemasan yang sering menyertai kesulitan belajar yang tidak tertangani dengan baik.

Proses identifikasi dan diagnosa yang tepat tidak hanya melibatkan guru dan psikolog pendidikan, tetapi juga membutuhkan partisipasi aktif dari orang tua. Kolaborasi yang baik antara sekolah dan keluarga adalah kunci keberhasilan dalam menangani kesulitan belajar. Menurut Epstein (2001), keterlibatan orang tua dalam proses evaluasi dan pengambilan keputusan sangat penting untuk memastikan bahwa intervensi yang diberikan di sekolah dapat didukung di rumah. Orang tua dapat memberikan informasi berharga mengenai perkembangan anak di luar lingkungan sekolah dan membantu dalam implementasi strategi pembelajaran yang diadaptasi dari hasil diagnosa.

Secara keseluruhan, identifikasi dini dan diagnosa yang tepat merupakan fondasi bagi penanganan yang efektif terhadap kesulitan belajar. Dengan pemahaman yang mendalam tentang gejala dan jenis kesulitan belajar, serta melalui penggunaan tes diagnostik yang komprehensif, guru dan tenaga ahli dapat merancang intervensi yang efektif untuk membantu siswa mencapai potensi penuh mereka.

2. Pendekatan pembelajaran yang diferensiatif

Pendekatan pembelajaran yang diferensiatif merupakan strategi yang penting untuk menangani keberagaman gaya belajar dan kebutuhan siswa, terutama bagi mereka yang mengalami kesulitan belajar. Menurut Tomlinson (2001), diferensiasi pembelajaran adalah pendekatan di mana guru secara proaktif menyesuaikan konten, proses, dan produk pembelajaran untuk mengakomodasi perbedaan kebutuhan, kemampuan, dan minat siswa. Dalam konteks siswa dengan kesulitan belajar, pendekatan ini sangat relevan karena mereka membutuhkan perhatian khusus yang sesuai dengan kondisi kognitif dan emosional mereka. Berbeda dengan metode pengajaran konvensional yang cenderung seragam, diferensiasi memungkinkan fleksibilitas dalam cara siswa belajar dan bagaimana guru mengajar.

Setiap siswa memproses informasi dengan cara yang berbeda, baik itu secara visual, auditori, kinestetik, atau kombinasi dari ketiganya. Hal ini menjadi tantangan tersendiri bagi guru, terutama ketika menghadapi siswa dengan kesulitan belajar yang memiliki keterbatasan dalam memproses informasi secara konvensional. Tomlinson (2001) menjelaskan bahwa guru harus memiliki kemampuan untuk menyesuaikan pendekatan pembelajaran agar sesuai dengan preferensi gaya belajar siswa. Misalnya, siswa dengan kesulitan dalam pemahaman teks dapat lebih terbantu dengan penggunaan alat bantu visual seperti diagram, gambar, atau video, yang dapat memberikan gambaran lebih jelas tentang konsep yang sulit dipahami melalui teks tertulis.

Selain itu, kegiatan pembelajaran yang bersifat kinestetik juga penting bagi siswa yang mengalami kesulitan dalam belajar secara pasif. Menurut Gardner (1983) dalam teorinya tentang kecerdasan majemuk, beberapa siswa mungkin lebih unggul dalam keterampilan kinestetik atau belajar melalui gerakan dan praktik. Bagi siswa dengan disleksia, misalnya, kegiatan praktis yang melibatkan manipulasi objek atau eksperimen dapat membantu mereka memahami konsep yang diajarkan. Dengan demikian, pengajaran yang hanya berfokus pada metode ceramah atau pembacaan teks tidak akan efektif bagi semua siswa, terutama mereka yang memiliki gaya belajar berbeda dan kesulitan dalam memproses informasi secara linier.

Di era digital, penggunaan teknologi dalam pembelajaran diferensiatif semakin menjadi alat yang sangat efektif, terutama bagi siswa dengan kesulitan belajar. Alat multimedia seperti video, animasi, dan simulasi dapat memberikan cara alternatif bagi siswa untuk memahami konsep yang rumit. Menurut penelitian oleh Mayer (2009), pembelajaran berbasis multimedia memungkinkan siswa untuk terlibat secara lebih mendalam dalam proses belajar, karena mereka dapat memvisualisasikan informasi dan berinteraksi dengan konten secara lebih dinamis. Siswa dengan kesulitan belajar, seperti diskalkulia, dapat lebih memahami konsep

matematika melalui aplikasi interaktif yang memungkinkan mereka belajar melalui permainan dan simulasi angka.

Penggunaan teknologi juga memberikan siswa kesempatan untuk belajar secara mandiri sesuai dengan kecepatan mereka. Misalnya, platform pembelajaran daring seperti *Google Classroom* atau *Kahoot!* memungkinkan guru untuk menyajikan materi dalam berbagai format, mulai dari video, infografis, hingga kuis interaktif, yang dapat diakses oleh siswa kapan saja. Hal ini penting bagi siswa dengan ADHD yang mungkin kesulitan fokus dalam situasi belajar di kelas yang formal. Dengan menggunakan alat daring, mereka dapat mengakses materi sesuai dengan kondisi terbaik mereka untuk belajar, baik itu di rumah atau di sekolah, dengan lingkungan yang lebih fleksibel.

Pendekatan diferensiatif tidak hanya berfokus pada bagaimana materi disampaikan, tetapi juga pada penyesuaian tugas dan penilaian untuk siswa dengan kesulitan belajar. Guru harus memahami bahwa tidak semua siswa dapat menunjukkan pemahaman mereka melalui metode penilaian tradisional seperti ujian tertulis. Vaughn dan Bos (2012) menyatakan bahwa siswa dengan kesulitan belajar, seperti disleksia atau diskalkulia, mungkin kesulitan dalam mengekspresikan pemahaman mereka melalui tulisan atau angka, sehingga metode penilaian yang lebih fleksibel diperlukan. Sebagai contoh, penilaian melalui proyek kelompok, presentasi lisan, atau portofolio dapat menjadi alternatif yang lebih sesuai untuk siswa yang memiliki kesulitan dalam tes tradisional.

Guru juga perlu menyesuaikan tingkat kesulitan materi yang diberikan kepada siswa. Diferensiasi bukan berarti menurunkan standar pembelajaran, melainkan memberikan akses yang setara kepada siswa dengan cara yang berbeda. Menurut Tomlinson (2001), konten yang sama dapat disajikan dalam berbagai tingkatan kesulitan sesuai dengan kemampuan masing-masing siswa. Misalnya, bagi siswa dengan kesulitan membaca, teks yang

disederhanakan atau berbasis audio dapat membantu mereka tetap terlibat dalam pembelajaran tanpa merasa tertinggal dari teman sekelas mereka.

Kolaborasi antara guru dan orang tua juga sangat penting dalam menerapkan pendekatan pembelajaran diferensiatif. Menurut Epstein (2001), komunikasi yang baik antara sekolah dan rumah dapat meningkatkan efektivitas intervensi yang dilakukan di kelas. Orang tua dapat memberikan wawasan yang lebih dalam tentang kebutuhan belajar anak mereka di rumah, yang dapat membantu guru dalam merancang strategi pengajaran yang lebih personal dan efektif. Guru dan orang tua dapat bekerja sama untuk menciptakan lingkungan belajar yang mendukung, baik di sekolah maupun di rumah, sehingga siswa dengan kesulitan belajar mendapatkan dukungan yang berkelanjutan.

Dengan mengintegrasikan prinsip-prinsip diferensiasi dalam pembelajaran, guru dapat menciptakan lingkungan kelas yang lebih inklusif dan responsif terhadap kebutuhan siswa. Pendekatan ini tidak hanya membantu siswa dengan kesulitan belajar untuk berkembang, tetapi juga memberikan manfaat bagi semua siswa dengan mempromosikan pembelajaran yang lebih aktif, kreatif, dan bervariasi.

3. Pemberian Remedial

Pemberian intervensi remedial merupakan salah satu pendekatan krusial dalam menangani kesulitan belajar yang dihadapi oleh siswa di sekolah dasar. Intervensi ini dirancang khusus untuk mengatasi kelemahan yang mendasar pada siswa, terutama mereka yang mengalami gangguan belajar seperti disleksia dan diskalkulia. Tujuan utama dari program remedial adalah memberikan bantuan yang lebih terfokus dan intensif untuk memastikan siswa dapat mengembangkan keterampilan dasar yang mereka perlukan dalam pelajaran. Intervensi ini biasanya dilaksanakan secara individual atau dalam kelompok kecil di luar jam pelajaran reguler, yang memberikan kesempatan bagi guru

untuk memfokuskan perhatian pada kebutuhan spesifik setiap siswa (Kirk, Gallagher, & Coleman, 2015).

Siswa dengan disleksia sering kali mengalami kesulitan dalam mengenali huruf, mengasosiasikan bunyi dengan simbol tertulis, dan memahami struktur kata secara keseluruhan. Program remedial yang dirancang untuk siswa disleksia biasanya berfokus pada pengembangan keterampilan fonologis melalui pendekatan multisensori yang melibatkan visual, auditori, dan kinestetik. Snowling dan Hulme (2012) menjelaskan bahwa pendekatan ini dapat membantu siswa dalam menghubungkan suara dengan huruf melalui berbagai metode seperti permainan kata, pengulangan bunyi, dan latihan membaca intensif. Dengan menggunakan pendekatan fonologis, siswa dengan disleksia dapat secara bertahap meningkatkan kemampuan mereka dalam memproses informasi tertulis dan mengembangkan strategi membaca yang lebih efektif.

Latihan intensif yang berfokus pada keterampilan fonologis melibatkan pengulangan pengenalan bunyi dasar, pengucapan, dan penyusunan kata sederhana. Selain itu, penggunaan teknologi seperti perangkat lunak pembelajaran berbasis komputer yang dirancang khusus untuk siswa dengan disleksia juga dapat membantu memperkuat proses pembelajaran. Teknologi ini sering kali menggunakan permainan interaktif dan kegiatan visual yang mendukung perkembangan keterampilan fonologis. Studi yang dilakukan oleh Shaywitz (2003) menunjukkan bahwa siswa dengan disleksia yang mendapatkan intervensi berbasis fonologi secara intensif mengalami peningkatan yang signifikan dalam keterampilan membaca dan pemahaman.

Di sisi lain, siswa dengan diskalkulia memiliki kesulitan dalam memahami konsep angka dan operasi matematika dasar. Program remedial untuk siswa dengan diskalkulia harus menekankan penggunaan alat bantu konkret seperti balok angka, benda nyata, atau gambar untuk membantu mereka memahami hubungan antar angka dan operasi matematis (Geary, 2011).

Penggunaan alat bantu konkret ini bertujuan untuk membantu siswa memahami konsep abstrak melalui manipulasi fisik. Menurut Butterworth (2010), siswa dengan diskalkulia mengalami kesulitan dalam menginternalisasi konsep angka, dan dengan menggunakan alat bantu visual dan manipulatif, siswa dapat membangun pemahaman yang lebih baik tentang angka dan bagaimana mereka bekerja dalam operasi matematika.

Selain itu, program remedial untuk siswa dengan diskalkulia perlu menekankan latihan yang berulang dan bertahap, di mana siswa dapat memperkuat pemahaman mereka tentang operasi matematika sederhana seperti penjumlahan, pengurangan, perkalian, dan pembagian. Materi yang diajarkan perlu dipresentasikan dalam potongan kecil dan secara bertahap meningkat dalam kompleksitas. Hal ini membantu siswa membangun kepercayaan diri dalam matematika secara bertahap, yang penting untuk mengurangi kecemasan matematika yang sering dialami oleh siswa dengan diskalkulia. Geary (2013) mencatat bahwa dengan intervensi yang tepat, siswa dengan diskalkulia dapat membuat kemajuan yang signifikan, meskipun mereka mungkin memerlukan lebih banyak waktu dan bantuan dibandingkan dengan teman sebayanya.

Guru memainkan peran penting dalam pelaksanaan program remedial yang efektif. Guru harus dapat menyesuaikan metode pengajaran mereka berdasarkan evaluasi terhadap kebutuhan individual siswa, serta menyediakan umpan balik yang berkelanjutan dan positif. Menurut Vaughn dan Bos (2012), guru harus terampil dalam menggunakan pendekatan yang berbeda dalam mengajar siswa dengan kesulitan belajar, seperti memecah materi menjadi langkah-langkah yang lebih kecil dan lebih mudah dipahami, serta memberikan waktu yang cukup bagi siswa untuk berlatih keterampilan yang mereka pelajari.

Selain itu, pelibatan orang tua dalam proses remedial juga penting. Orang tua perlu diberi pemahaman tentang kesulitan yang

dihadapi anak mereka dan bagaimana mereka dapat mendukung pembelajaran anak di rumah. Menurut Epstein (2001), kolaborasi antara guru dan orang tua dapat meningkatkan keberhasilan program remedial, karena orang tua dapat membantu memperkuat keterampilan yang dipelajari anak di sekolah dengan latihan tambahan di rumah.

Salah satu aspek penting dalam program remedial adalah evaluasi berkala untuk memantau perkembangan siswa dan menyesuaikan intervensi sesuai dengan kebutuhan mereka. Evaluasi ini dilakukan secara berkelanjutan untuk memastikan bahwa strategi pengajaran yang diterapkan berjalan efektif dan sesuai dengan kebutuhan siswa. Menurut Lerner dan Johns (2012), evaluasi yang teratur memungkinkan guru untuk melihat kemajuan siswa, serta mengidentifikasi area-area yang masih memerlukan perhatian khusus.

Fleksibilitas dalam program remedial juga sangat penting. Setiap siswa memiliki laju perkembangan yang berbeda, dan program remedial harus dirancang untuk menyesuaikan kecepatan dan kebutuhan individu. Dengan memastikan bahwa program remedial bersifat adaptif, guru dapat memberikan bantuan yang lebih personal dan efektif, sehingga siswa dengan kesulitan belajar dapat mengatasi hambatan-hambatan yang mereka hadapi dalam proses pembelajaran.

4. Penerapan Modifikasi Lingkungan

Modifikasi lingkungan belajar merupakan salah satu intervensi penting dalam menangani siswa dengan kesulitan belajar. Lingkungan yang kondusif dapat mendukung proses belajar siswa dengan lebih optimal, terutama bagi mereka yang memerlukan perhatian khusus. Sebuah lingkungan belajar yang tidak memadai dapat memperburuk kesulitan yang sudah ada, seperti disleksia, diskalkulia, atau Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Menurut Barkley (2014), siswa dengan ADHD, misalnya, sangat sensitif terhadap distraksi di sekitar mereka,

sehingga pengurangan faktor-faktor yang mengganggu seperti kebisingan atau gangguan visual di ruang kelas dapat meningkatkan kemampuan mereka untuk fokus dan menyelesaikan tugas. Modifikasi lingkungan tidak hanya membantu siswa dalam berkonsentrasi, tetapi juga meningkatkan rasa percaya diri dan kenyamanan mereka dalam proses belajar.

Salah satu cara efektif dalam memodifikasi lingkungan belajar adalah dengan mengurangi gangguan yang dapat mengalihkan perhatian siswa. Ini bisa dilakukan dengan cara mengatur tata letak kelas sedemikian rupa sehingga area belajar menjadi lebih tenang dan terstruktur. Misalnya, suara bising dari luar kelas dapat diatasi dengan menggunakan penutup jendela atau pintu kedap suara. Selain itu, mengurangi dekorasi atau poster yang terlalu mencolok di dalam kelas juga bisa membantu mengurangi distraksi visual. Penelitian oleh Finn, Pannozzo, dan Achilles (2003) menunjukkan bahwa lingkungan kelas yang minim distraksi dapat meningkatkan keterlibatan siswa, terutama bagi mereka yang memiliki kesulitan belajar seperti ADHD. Mengurangi jumlah siswa dalam satu kelas atau menyediakan area belajar individu juga dapat meningkatkan fokus, terutama untuk siswa yang mudah terdistraksi.

Pengaturan tempat duduk juga dapat menjadi salah satu bentuk modifikasi lingkungan yang efektif. Bagi siswa dengan ADHD, menempatkan mereka di tempat yang minim gangguan, misalnya di dekat guru atau jauh dari pintu dan jendela, dapat membantu mereka lebih fokus pada pelajaran. Selain itu, guru dapat memberikan fleksibilitas dalam pengaturan waktu belajar, seperti memberikan istirahat yang lebih sering atau membiarkan siswa berdiri atau bergerak selama pelajaran berlangsung. Menurut studi oleh Zentall (2005), siswa dengan ADHD menunjukkan peningkatan dalam konsentrasi ketika diberi kesempatan untuk bergerak lebih sering selama kegiatan belajar. Dengan demikian, pengaturan tempat duduk dan penyediaan waktu istirahat yang lebih fleksibel dapat menjadi strategi yang efektif dalam modifikasi lingkungan belajar.

Di era digital, penggunaan teknologi untuk memodifikasi lingkungan belajar juga telah menjadi solusi yang signifikan. Bagi siswa dengan disleksia atau diskalkulia, perangkat lunak khusus yang dirancang untuk membantu membaca dan berhitung dapat sangat bermanfaat. Program komputer yang menyediakan fitur teks-ke-suara, misalnya, dapat membantu siswa disleksia dalam memahami bacaan tanpa harus bergantung sepenuhnya pada kemampuan membaca mereka. Program ini memungkinkan teks ditransformasikan menjadi suara, sehingga membantu siswa mengatasi kesulitan dalam mengenali huruf dan kata. Menurut penelitian oleh Wolf dan O'Brien (2010), teknologi pembelajaran berbasis komputer yang interaktif dapat membantu siswa disleksia mengatasi keterbatasan mereka dan mempercepat perkembangan keterampilan membaca mereka.

Selain itu, alat bantu visual seperti kalkulator berbicara atau aplikasi penghitungan yang menggunakan visualisasi grafik dapat membantu siswa dengan diskalkulia dalam memahami konsep angka dan operasi matematika. Teknologi ini dapat diintegrasikan ke dalam kurikulum sehari-hari, sehingga siswa dengan kesulitan belajar tidak merasa terkucilkan dari teman sebaya mereka. Penggunaan teknologi yang adaptif ini juga memungkinkan guru untuk lebih fokus pada pengajaran dengan memberikan intervensi yang lebih personal, tanpa perlu khawatir bahwa siswa dengan kesulitan belajar akan tertinggal dari teman sekelasnya. Vaughn dan Bos (2012) mencatat bahwa teknologi pendidikan yang disesuaikan dengan kebutuhan khusus siswa dapat meningkatkan partisipasi siswa dalam pembelajaran dan memperbaiki hasil akademis mereka secara signifikan.

Selain modifikasi fisik dan teknologi, penting juga untuk mempertimbangkan aspek lingkungan emosional. Siswa dengan kesulitan belajar sering kali merasa tertekan atau cemas karena mereka tidak mampu mengikuti ritme belajar yang sama dengan teman sekelas mereka. Oleh karena itu, menciptakan lingkungan yang aman secara emosional, di mana siswa merasa diterima dan

didukung, sangat penting. Guru dan tenaga pendidik perlu peka terhadap kebutuhan emosional siswa, memberikan dorongan positif, dan tidak terlalu berfokus pada kesalahan mereka. Menurut Dweck (2006), menciptakan budaya yang berorientasi pada "growth mindset," di mana kesalahan dianggap sebagai bagian dari proses belajar, dapat membantu mengurangi tekanan yang dirasakan oleh siswa dengan kesulitan belajar dan meningkatkan motivasi mereka.

Peran guru sebagai fasilitator yang empatik sangat penting dalam menciptakan lingkungan yang mendukung ini. Guru perlu memberikan umpan balik yang konstruktif dan menekankan pada usaha siswa, bukan hanya hasil akhirnya. Hal ini dapat membantu siswa merasa lebih percaya diri dan terus berusaha meskipun menghadapi tantangan yang besar. Menurut Tomlinson (2001), strategi pengajaran yang difokuskan pada diferensiasi dan empati tidak hanya membantu siswa dengan kesulitan belajar merasa lebih nyaman, tetapi juga menciptakan iklim belajar yang inklusif dan mendukung.

Modifikasi lingkungan belajar untuk siswa dengan kesulitan belajar mencakup perubahan dalam aspek fisik, teknologi, dan emosional. Pengurangan distraksi di kelas, penggunaan teknologi pembelajaran adaptif, dan penciptaan lingkungan emosional yang mendukung dapat membantu siswa merasa lebih nyaman dan fokus dalam proses belajar. Modifikasi ini harus dilakukan dengan mempertimbangkan kebutuhan spesifik siswa, serta berfokus pada bagaimana lingkungan dapat mendukung perkembangan keterampilan mereka. Dengan pendekatan yang komprehensif ini, siswa dengan kesulitan belajar dapat mengatasi hambatan yang mereka hadapi dan mencapai potensi akademik mereka secara optimal.

5. Kolaborasi Sekolah-Orang Tua

Kolaborasi antara sekolah dan orang tua memiliki peran yang sangat signifikan dalam menangani siswa dengan kesulitan belajar.

Keterlibatan orang tua bukan hanya sekadar dukungan moral, tetapi juga sebagai mitra aktif dalam proses pendidikan anak. Menurut Epstein (2001), model keterlibatan orang tua yang efektif mencakup berbagai aspek, mulai dari komunikasi yang berkelanjutan antara guru dan orang tua, partisipasi dalam kegiatan sekolah, hingga keterlibatan langsung dalam program intervensi yang dirancang untuk membantu anak dengan kebutuhan khusus. Dalam konteks siswa dengan kesulitan belajar, kolaborasi ini dapat berfungsi sebagai jembatan yang memperkuat intervensi yang dilakukan di sekolah dengan dukungan berkelanjutan di rumah.

Salah satu aspek terpenting dalam kolaborasi ini adalah menciptakan lingkungan belajar yang mendukung di rumah. Orang tua dapat membantu anak dengan menyediakan waktu dan tempat khusus yang kondusif untuk belajar. Lingkungan belajar yang terstruktur, tenang, dan bebas dari distraksi akan memfasilitasi konsentrasi dan fokus anak, terutama bagi siswa dengan kesulitan seperti ADHD yang sering kali sulit memusatkan perhatian pada tugas-tugas yang diberikan. Menurut penelitian oleh Sénéchal dan LeFevre (2002), keterlibatan orang tua dalam membentuk rutinitas belajar yang teratur di rumah berdampak positif pada kemampuan akademik anak, terutama dalam aspek literasi.

Di samping penyediaan lingkungan fisik yang mendukung, peran orang tua juga penting dalam memberikan penguatan positif. Dorongan yang konsisten dan pengakuan atas usaha anak, bahkan untuk pencapaian yang kecil, dapat membangun kepercayaan diri mereka. Bagi siswa dengan disleksia atau diskalkulia, proses belajar mungkin terasa lebih menantang dan lambat dibandingkan teman sebaya mereka. Oleh karena itu, dorongan emosional dari orang tua menjadi sangat krusial dalam menjaga motivasi mereka untuk terus belajar meski menghadapi kesulitan. Selain itu, orang tua yang aktif memberikan umpan balik positif akan membantu memperkuat hubungan mereka dengan anak dan mendukung perkembangan emosional anak yang sehat (Turnbull et al., 2011).

Kolaborasi yang efektif memerlukan komunikasi yang terbuka dan berkelanjutan antara sekolah dan rumah. Orang tua perlu mendapatkan informasi yang jelas dan komprehensif mengenai perkembangan anak mereka di sekolah, termasuk tantangan apa saja yang dihadapi serta strategi yang digunakan oleh guru untuk membantu mengatasi kesulitan belajar tersebut. Dengan pemahaman yang lebih baik tentang kondisi anak, orang tua dapat menyesuaikan pendekatan yang mereka lakukan di rumah dan bekerja sama dengan guru untuk mendukung strategi pengajaran yang diterapkan. Menurut Hornby (2011), komunikasi yang terbuka antara guru dan orang tua berkontribusi pada peningkatan hasil belajar siswa, terutama ketika ada dialog yang berkelanjutan mengenai perkembangan akademik dan kebutuhan khusus anak.

Selain itu, keterlibatan orang tua dalam proses penyusunan program intervensi juga menjadi faktor penting. Misalnya, dalam kasus siswa dengan disleksia, orang tua dapat dilibatkan dalam program intervensi membaca dengan mendampingi anak saat berlatih membaca di rumah, mengikuti panduan yang telah dirancang oleh sekolah. Menurut Lerner dan Johns (2012), partisipasi orang tua dalam proses intervensi memberikan kesempatan bagi mereka untuk mengamati kemajuan anak secara langsung dan membantu memperkuat keterampilan yang diajarkan di sekolah. Hal ini juga memberikan kesinambungan antara metode pembelajaran yang digunakan di sekolah dan latihan yang dilakukan di rumah, sehingga hasil yang dicapai lebih optimal.

Orang tua yang dilibatkan dalam program intervensi di rumah dapat memainkan peran yang sangat penting dalam memaksimalkan efek intervensi yang diberikan oleh sekolah. Program remedial yang dirancang untuk siswa dengan kesulitan belajar seperti disleksia, diskalkulia, atau ADHD biasanya memerlukan latihan yang berulang dan konsisten. Orang tua dapat membantu dengan mengikuti latihan yang telah ditentukan oleh guru atau spesialis pendidikan, serta memberikan umpan balik kepada sekolah mengenai perkembangan anak di rumah. Hal ini

memungkinkan penyesuaian yang lebih cepat dalam metode pengajaran dan intervensi jika diperlukan.

Menurut Snowling dan Hulme (2012), keberhasilan program intervensi sering kali bergantung pada konsistensi dan kesinambungan latihan yang dilakukan di sekolah dan di rumah. Oleh karena itu, penting bagi orang tua untuk memahami teknik-teknik khusus yang digunakan dalam intervensi tersebut, misalnya teknik phonics untuk siswa dengan disleksia atau penggunaan alat bantu konkret untuk siswa dengan diskalkulia. Orang tua yang terlibat aktif dalam program ini juga dapat membantu anak mereka untuk merasa didukung, sehingga mereka tidak merasa terisolasi atau tertekan karena perbedaan yang mereka alami dalam proses belajar.

Selain mendampingi anak dalam latihan di rumah, orang tua juga dapat bekerja sama dengan sekolah dalam menilai efektivitas program yang sedang berjalan. Mereka dapat memberikan informasi tentang bagaimana anak merespons latihan di rumah, apakah ada peningkatan atau masih ada kesulitan yang dihadapi. Menurut Guralnick (2011), evaluasi bersama antara guru dan orang tua dapat memberikan wawasan yang lebih menyeluruh tentang perkembangan anak, yang pada akhirnya dapat memperbaiki program intervensi yang sedang berlangsung.

Kolaborasi yang efektif antara orang tua dan sekolah sangat penting dalam menangani siswa dengan kesulitan belajar. Keterlibatan orang tua dalam menciptakan lingkungan belajar yang mendukung di rumah, komunikasi yang berkelanjutan dengan sekolah, serta partisipasi aktif dalam program intervensi dapat membantu anak mengatasi hambatan yang mereka hadapi dalam belajar. Dengan dukungan yang kuat dari kedua pihak, siswa dengan kesulitan belajar memiliki peluang lebih besar untuk mencapai perkembangan yang optimal, baik dalam aspek akademis maupun emosional.

6. Penggunaan Teknologi Pendidikan

Penggunaan teknologi pendidikan dalam membantu siswa dengan kesulitan belajar telah menjadi salah satu pendekatan yang semakin mendapat perhatian dalam dunia pendidikan modern. Teknologi memungkinkan pembelajaran menjadi lebih individual dan adaptif, menyesuaikan kebutuhan dan ritme belajar siswa. Misalnya, perangkat lunak berbasis komputer yang dirancang untuk siswa dengan disleksia, seperti *text-to-speech software* atau aplikasi latihan fonologi, dapat membantu mereka dalam meningkatkan kemampuan membaca dengan cara yang lebih personal dan berkelanjutan. Menurut Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010), teknologi memiliki potensi besar untuk memperkaya pengalaman belajar siswa, terutama mereka yang membutuhkan dukungan tambahan dalam belajar, seperti siswa dengan kesulitan belajar. Melalui penggunaan perangkat digital, siswa dapat menerima umpan balik langsung yang membantu mereka memperbaiki kesalahan secara real-time.

Bagi siswa yang mengalami disleksia, kesulitan dalam mengasosiasikan huruf dengan bunyi adalah hambatan utama dalam membaca dan memahami teks. Teknologi seperti *text-to-speech* dan *speech-to-text* memungkinkan siswa mendengarkan teks yang dibacakan secara digital, sehingga mereka dapat memahami konten meski mengalami kesulitan membaca. Menurut penelitian Snowling dan Hulme (2012), teknologi yang dirancang untuk melatih kesadaran fonologis, seperti perangkat lunak yang mengajarkan hubungan antara bunyi dan simbol, sangat efektif dalam meningkatkan kemampuan membaca siswa dengan disleksia. Perangkat lunak ini memungkinkan siswa untuk berlatih secara berulang-ulang dalam suasana yang kurang menekan dibandingkan kelas tradisional, di mana mereka mungkin merasa cemas atau malu dengan kelemahan mereka.

Sementara itu, bagi siswa dengan diskalkulia, teknologi dapat menyediakan alat bantu visual dan interaktif untuk membantu

mereka memahami konsep matematika. Program permainan matematika yang interaktif memberikan pengalaman belajar yang lebih menyenangkan dan kurang intimidatif. Geary (2011) menekankan bahwa siswa dengan diskalkulia sering kali mengalami kesulitan dalam memahami konsep angka dan hubungan antara angka, sehingga penggunaan alat bantu visual seperti grafik, gambar, atau animasi dalam perangkat lunak pembelajaran dapat membantu mereka memahami matematika secara lebih mendalam. Misalnya, perangkat lunak *Mathletics* atau *Prodigy* menawarkan pendekatan yang terintegrasi antara permainan dan matematika, yang membuat siswa lebih termotivasi untuk berlatih dan mengulang materi yang mereka pelajari.

Salah satu keunggulan utama dari teknologi pendidikan adalah kemampuannya untuk menyesuaikan pembelajaran sesuai dengan kebutuhan individu siswa. Dalam model pembelajaran tradisional, siswa dengan kesulitan belajar sering kali kesulitan mengikuti kecepatan belajar teman-teman sekelasnya. Teknologi memungkinkan siswa untuk belajar sesuai dengan kecepatan mereka sendiri. Dengan perangkat lunak yang dilengkapi fitur adaptif, materi pelajaran bisa diubah secara otomatis sesuai dengan level kemampuan siswa. Ini memberikan kesempatan kepada siswa dengan kesulitan belajar untuk tidak merasa tertinggal atau tertekan karena harus menyesuaikan dengan tempo belajar siswa lain. Menurut Fuchs et al. (2010), pendekatan yang adaptif ini memberikan dampak positif terhadap motivasi dan kepercayaan diri siswa dalam belajar, karena mereka dapat melihat kemajuan yang mereka capai dari waktu ke waktu tanpa merasa terbebani oleh perbandingan dengan orang lain.

Selain itu, teknologi juga memungkinkan siswa untuk menerima umpan balik langsung dan spesifik. Dalam konteks kelas tradisional, umpan balik dari guru sering kali tertunda, dan siswa mungkin kehilangan momen belajar penting di mana kesalahan mereka bisa langsung diperbaiki. Dengan teknologi, siswa dapat menerima koreksi secara instan setelah menyelesaikan tugas atau

latihan, yang memungkinkan mereka untuk segera mempelajari kesalahan mereka dan mencoba lagi. Hal ini selaras dengan teori pembelajaran konstruktivis yang menyatakan bahwa umpan balik yang cepat dan tepat waktu memainkan peran penting dalam proses pembelajaran (Piaget, 1977).

Teknologi juga berperan dalam memperkuat kemandirian siswa dalam belajar. Program pembelajaran mandiri berbasis teknologi memberikan siswa kendali lebih besar atas apa yang mereka pelajari, kapan mereka mempelajarinya, dan bagaimana mereka mengakses materi. Hal ini sangat penting bagi siswa dengan kesulitan belajar, karena memberikan mereka fleksibilitas untuk fokus pada area yang paling mereka butuhkan. Siswa tidak lagi merasa dipaksa untuk mempelajari materi tertentu pada waktu yang telah ditentukan oleh jadwal kelas yang kaku, melainkan dapat mengakses materi kapan pun mereka merasa siap dan nyaman untuk belajar.

Dalam penelitian yang dilakukan oleh Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010), ditemukan bahwa teknologi pembelajaran juga berperan besar dalam meningkatkan motivasi siswa untuk belajar. Penggunaan program interaktif yang dirancang dengan elemen permainan, seperti pemberian penghargaan atau tingkat pencapaian (achievement levels), dapat memberikan dorongan emosional positif bagi siswa untuk terus berusaha meski menghadapi tantangan dalam belajar. Elemen kompetisi ringan dan imbalan dalam aplikasi pembelajaran dapat mendorong siswa untuk terus mencoba dan berlatih, meningkatkan ketahanan mereka dalam menghadapi kesulitan belajar.

Penggunaan teknologi dalam pendidikan, khususnya bagi siswa dengan kesulitan belajar, memberikan banyak manfaat yang tidak dapat diabaikan. Melalui perangkat lunak yang interaktif dan adaptif, teknologi membantu siswa disleksia dan diskalkulia untuk belajar sesuai dengan kecepatan dan kebutuhan mereka. Teknologi juga memberikan umpan balik langsung, memperkuat

kemandirian, dan meningkatkan motivasi siswa untuk belajar. Dengan demikian, integrasi teknologi dalam pembelajaran merupakan langkah penting untuk membantu siswa dengan kesulitan belajar mencapai potensi penuh mereka.

7. Dukungan Emosional dan Motivasi

Dukungan emosional dan motivasi merupakan komponen penting dalam menangani siswa dengan kesulitan belajar, karena dampak psikologis yang muncul akibat tantangan akademik yang mereka hadapi dapat mempengaruhi seluruh aspek kehidupan mereka. Menurut Santrock (2011), siswa dengan kesulitan belajar sering kali merasa rendah diri, cemas, dan frustrasi ketika mereka tidak mampu memenuhi standar yang diharapkan dalam lingkungan sekolah. Kondisi ini dapat mengakibatkan mereka kehilangan kepercayaan diri dan motivasi untuk belajar, sehingga diperlukan pendekatan yang menggabungkan dukungan emosional dengan penguatan motivasi untuk membantu mereka mengatasi tantangan tersebut.

Kesulitan belajar tidak hanya mempengaruhi prestasi akademis, tetapi juga berdampak signifikan pada kesejahteraan emosional siswa. Ketika siswa merasa gagal dalam memenuhi harapan guru, teman, atau bahkan harapan mereka sendiri, mereka cenderung mengalami perasaan frustrasi dan tidak berharga. Hal ini, jika tidak diatasi dengan baik, dapat memperparah kondisi mental mereka dan menimbulkan sikap pasif terhadap pembelajaran. Oleh karena itu, dukungan emosional dari guru dan orang tua sangat penting. Guru perlu memberikan perhatian khusus kepada siswa dengan kesulitan belajar dan menciptakan lingkungan yang aman dan mendukung secara emosional, di mana siswa merasa nyaman untuk belajar dan tidak takut membuat kesalahan. Menurut Bandura (1997), kepercayaan diri siswa dapat diperkuat melalui pengalaman sukses yang bertahap. Oleh karena itu, pengakuan terhadap pencapaian kecil yang dibuat oleh siswa menjadi kunci penting dalam memotivasi mereka untuk terus

berusaha, meskipun mereka mungkin mengalami banyak kegagalan sebelumnya.

Penguatan positif merupakan salah satu cara paling efektif untuk meningkatkan motivasi belajar siswa dengan kesulitan belajar. Santrock (2011) menjelaskan bahwa penghargaan atas pencapaian, bahkan yang tampak kecil sekalipun, bisa memberikan dampak besar pada motivasi dan kepercayaan diri siswa. Misalnya, ketika siswa dengan disleksia akhirnya mampu mengenali dan membaca kata-kata sederhana, guru sebaiknya memberikan pujian yang tulus dan konstruktif untuk menghargai usaha mereka. Pengakuan ini membantu siswa merasa bahwa upaya mereka dihargai dan dipandang positif oleh lingkungan sekitarnya, sehingga mendorong mereka untuk terus mencoba dan tidak menyerah.

Lebih jauh, pemberian tugas yang sesuai dengan tingkat kemampuan siswa dan memberikan kesempatan bagi mereka untuk berhasil dapat membantu memperkuat motivasi intrinsik mereka. Menurut Deci dan Ryan (2000), motivasi intrinsik, yaitu dorongan untuk melakukan sesuatu karena kesenangan dan kepuasan yang didapat dari aktivitas itu sendiri, lebih efektif dalam mendorong pembelajaran jangka panjang dibandingkan dengan motivasi ekstrinsik seperti hadiah atau hukuman. Guru harus berupaya menciptakan tugas yang menantang namun tetap dapat diselesaikan oleh siswa, sehingga mereka mengalami rasa pencapaian yang autentik.

Guru memegang peran penting sebagai agen pendukung emosional bagi siswa dengan kesulitan belajar. Sebuah studi oleh Jennings dan Greenberg (2009) menunjukkan bahwa guru yang memiliki keterampilan sosial-emosional yang baik cenderung lebih mampu mendukung siswa dengan kesulitan belajar, karena mereka dapat mengelola emosi siswa dengan lebih efektif dan menciptakan lingkungan kelas yang inklusif dan suportif. Selain itu, guru yang mampu menunjukkan empati dan kesabaran dalam menghadapi

tantangan yang dihadapi siswa akan lebih mampu membangun hubungan positif dengan mereka, yang pada akhirnya dapat meningkatkan keterlibatan dan partisipasi siswa dalam pembelajaran. Siswa yang merasa didukung secara emosional oleh guru mereka akan lebih mungkin untuk mengatasi rasa takut dan kecemasan yang mereka alami, serta lebih termotivasi untuk menghadapi tugas-tugas akademik yang sulit.

Selain dukungan dari guru, keterlibatan orang tua dalam mendukung emosional dan motivasi siswa juga sangat penting. Menurut Epstein (2001), orang tua yang secara aktif terlibat dalam pendidikan anak-anak mereka, baik melalui komunikasi rutin dengan guru maupun dengan memberikan dukungan belajar di rumah, akan membantu siswa merasa lebih termotivasi dan percaya diri dalam menghadapi tantangan belajar. Orang tua dapat memberikan dukungan emosional dengan memberikan pujian dan dorongan ketika anak mereka menunjukkan kemajuan, serta menciptakan lingkungan yang tenang dan kondusif untuk belajar di rumah. Dukungan ini sangat penting bagi siswa dengan kesulitan belajar, yang sering kali memerlukan waktu tambahan untuk memahami materi pelajaran.

Selain itu, komunikasi yang terbuka antara sekolah dan keluarga sangat diperlukan agar orang tua dapat memahami apa yang dibutuhkan oleh anak mereka dan bagaimana cara terbaik untuk memberikan dukungan. Misalnya, orang tua dapat dilatih oleh guru atau konselor sekolah mengenai cara-cara memberikan motivasi yang positif tanpa memberi tekanan berlebihan. Dengan demikian, kolaborasi antara guru dan orang tua akan menciptakan lingkungan yang lebih inklusif dan mendukung bagi siswa dengan kesulitan belajar, baik di rumah maupun di sekolah.

Dukungan emosional dan motivasi merupakan komponen penting dalam penanganan siswa dengan kesulitan belajar. Dukungan ini harus mencakup penguatan positif yang konsisten, pengakuan terhadap pencapaian kecil, serta pendekatan pengajaran

yang mendorong rasa percaya diri siswa. Guru dan orang tua memiliki peran yang sangat penting dalam menciptakan lingkungan yang mendukung emosional dan motivasi siswa, sehingga mereka merasa termotivasi untuk terus belajar dan mengatasi tantangan yang mereka hadapi. Dengan pendekatan yang holistik dan berbasis dukungan emosional, siswa dengan kesulitan belajar dapat lebih mudah mengembangkan potensi mereka dan mencapai kesuksesan akademik.

C. Merancang program remedial yang sesuai dengan kebutuhan individu siswa

Merancang program remedial yang sesuai dengan kebutuhan individu siswa merupakan bagian penting dari upaya untuk memastikan semua siswa mendapatkan kesempatan yang sama untuk mencapai hasil belajar yang optimal. Program remedial dirancang untuk membantu siswa yang mengalami kesulitan dalam mengikuti materi pelajaran reguler, dengan memberikan pendekatan yang lebih individual, terfokus, dan berulang agar mereka dapat mengejar ketertinggalan dalam pembelajaran. Program ini harus bersifat spesifik, terstruktur, dan berorientasi pada kebutuhan belajar masing-masing siswa. Dalam proses perancangannya, penting bagi guru untuk mempertimbangkan berbagai faktor, seperti tingkat kemampuan siswa, gaya belajar, serta jenis kesulitan belajar yang dihadapi.

1. Pendekatan Awal: Identifikasi Kebutuhan Siswa

Pendekatan awal dalam merancang program remedial memerlukan identifikasi yang cermat terhadap kebutuhan individual siswa. Identifikasi ini sangat penting untuk memastikan bahwa intervensi yang diberikan sesuai dengan jenis kesulitan belajar yang dihadapi oleh siswa, serta mempertimbangkan kebutuhan khusus mereka dalam proses pembelajaran. Sejumlah metode dapat digunakan untuk mengidentifikasi kebutuhan tersebut, seperti penilaian formatif, observasi, dan tes diagnostik. Masing-masing metode memiliki kelebihan tersendiri dalam

mengungkap berbagai dimensi dari kesulitan yang dialami siswa, dan sering kali kombinasi dari metode-metode ini yang memberikan gambaran paling akurat tentang kondisi siswa.

Penilaian formatif merupakan metode yang dilakukan secara berkelanjutan selama proses belajar, yang bertujuan untuk memantau perkembangan siswa dan mendeteksi secara dini jika ada kesulitan yang dihadapi. Sebagaimana yang dijelaskan oleh Black dan Wiliam (1998), penilaian formatif membantu guru dalam memahami kelemahan-kelemahan spesifik yang dialami siswa selama proses pembelajaran. Dengan penilaian formatif, guru dapat memberikan umpan balik langsung yang relevan dengan kebutuhan siswa, dan segera melakukan penyesuaian dalam metode pengajaran. Misalnya, jika seorang siswa menunjukkan kesulitan dalam memahami materi matematika dasar, penilaian formatif seperti kuis harian atau latihan langsung dapat mengidentifikasi bagian mana yang membutuhkan perhatian lebih.

Selain penilaian formatif, observasi langsung oleh guru juga memainkan peran penting dalam identifikasi kebutuhan siswa. Observasi ini memungkinkan guru untuk melihat perilaku belajar siswa dalam situasi kelas yang lebih alami, termasuk bagaimana siswa merespons instruksi, berinteraksi dengan teman sekelas, dan menangani tugas-tugas tertentu. Menurut Pianta, Hamre, dan Allen (2012), observasi dapat mengungkap kesulitan yang mungkin tidak terlihat dalam tes tertulis, seperti masalah dalam fokus atau ketidakmampuan mengikuti ritme pembelajaran kelompok. Misalnya, siswa dengan Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) sering menunjukkan gejala seperti sulit berkonsentrasi dan mudah teralihkan perhatiannya, yang mungkin tidak terdeteksi hanya melalui tes tertulis. Oleh karena itu, observasi guru dalam konteks kelas sehari-hari dapat memberikan data yang lebih kaya dan mendalam mengenai kebutuhan siswa.

Tes diagnostik juga merupakan instrumen penting yang lebih terarah dalam mengidentifikasi kesulitan belajar tertentu yang

dialami siswa. Tes ini sering dilakukan oleh psikolog pendidikan atau spesialis kesulitan belajar untuk mengevaluasi aspek-aspek kognitif dan akademik yang mungkin menjadi sumber masalah. Menurut Lerner dan Johns (2012), tes diagnostik dapat membantu mengidentifikasi jenis kesulitan belajar secara lebih spesifik, seperti disleksia, diskalkulia, atau gangguan bahasa. Hasil dari tes ini kemudian digunakan untuk merancang program yang dirancang khusus untuk mengatasi kelemahan yang ditemukan. Sebagai contoh, bagi siswa yang mengalami disleksia, program remedial dapat difokuskan pada pengenalan fonem, penguatan keterampilan decoding, dan penggunaan strategi pembelajaran berbasis fonologi yang terbukti efektif dalam meningkatkan kemampuan membaca mereka (Snowling & Hulme, 2012).

Hasil identifikasi dari metode penilaian, observasi, dan tes diagnostik ini memberikan gambaran yang lebih jelas mengenai kekuatan dan kelemahan siswa. Program remedial yang dirancang kemudian harus berfokus pada aspek-aspek yang paling membutuhkan intervensi. Dalam konteks ini, pendekatan yang bersifat individual sangat penting karena setiap siswa memiliki kebutuhan yang berbeda-beda. Program yang dirancang dengan baik tidak hanya berfokus pada pengisian kekosongan pengetahuan atau keterampilan, tetapi juga pada pengembangan strategi belajar yang lebih efektif untuk mendukung siswa dalam menghadapi tantangan di masa depan. Sebagai contoh, dalam penanganan siswa dengan diskalkulia, penggunaan alat bantu konkret seperti balok atau visualisasi grafis dapat membantu mereka memahami konsep angka dengan lebih baik (Geary, 2011).

Selain itu, penting juga untuk melibatkan orang tua dalam proses identifikasi ini, karena mereka dapat memberikan informasi penting mengenai pola belajar siswa di rumah serta faktor-faktor lingkungan yang mungkin mempengaruhi kesulitan belajar. Menurut Epstein (2001), keterlibatan orang tua dalam proses pembelajaran anak sangat penting untuk menciptakan lingkungan belajar yang mendukung baik di rumah maupun di sekolah.

Komunikasi yang terbuka antara guru, spesialis, dan orang tua dapat memperkuat hasil identifikasi dan memastikan bahwa strategi remedial yang diimplementasikan bersifat holistik, mencakup dukungan akademis dan emosional.

Dengan demikian, proses identifikasi yang komprehensif menjadi langkah awal yang krusial dalam merancang program remedial yang efektif. Melalui penilaian formatif, observasi, dan tes diagnostik, guru dan spesialis dapat memperoleh data yang mendalam tentang jenis dan tingkat kesulitan belajar yang dihadapi oleh siswa, serta merancang intervensi yang tepat untuk membantu siswa mencapai potensi akademik mereka.

2. Diferensiasi Pengajaran dalam Program Remedial

Diferensiasi pengajaran merupakan pendekatan kunci dalam memastikan bahwa setiap siswa dengan kesulitan belajar dapat menerima pendidikan yang sesuai dengan kebutuhannya. Menurut Tomlinson (2001), diferensiasi pengajaran mencakup penyesuaian materi pelajaran, metode pengajaran, dan cara evaluasi berdasarkan tingkat perkembangan, gaya belajar, serta kekuatan dan kelemahan individual siswa. Dalam konteks program remedial, diferensiasi pengajaran memungkinkan guru untuk merancang intervensi yang lebih spesifik dan efektif, dengan mempertimbangkan variasi dalam gaya belajar dan tingkat pemahaman siswa.

Salah satu aspek penting dalam diferensiasi pengajaran adalah menyesuaikan metode pengajaran dengan gaya belajar siswa. Gardner (1983) dalam teorinya tentang kecerdasan majemuk menekankan bahwa setiap siswa memiliki kecerdasan yang berbeda, seperti kecerdasan visual-spasial, logis-matematis, atau kinestetik. Siswa dengan kecerdasan visual-spasial, misalnya, cenderung lebih mudah memahami informasi melalui penggunaan gambar, diagram, atau video. Dalam program remedial untuk siswa dengan gaya belajar visual, guru dapat menggunakan alat bantu seperti grafik, infografis, atau model visual untuk membantu

mereka memahami konsep-konsep yang sulit. Sebagai contoh, dalam pembelajaran matematika, penggunaan representasi visual seperti garis bilangan atau blok manipulatif dapat membantu siswa memvisualisasikan konsep abstrak seperti penjumlahan dan pengurangan (Geary, 2011).

Di sisi lain, siswa dengan gaya belajar kinestetik mungkin lebih membutuhkan pengalaman belajar yang praktis dan interaktif. Mereka cenderung memahami materi dengan lebih baik melalui pengalaman langsung dan aktivitas fisik. Dalam program remedial, kegiatan belajar yang melibatkan gerakan fisik atau manipulasi objek nyata dapat membantu siswa kinestetik. Sebagai contoh, dalam pembelajaran bahasa, guru dapat melibatkan siswa dalam aktivitas interaktif seperti permainan peran atau penggunaan alat bantu fisik untuk membantu mereka mempelajari struktur kalimat atau kosakata. Kegiatan ini memberikan kesempatan kepada siswa untuk terlibat secara aktif dalam proses belajar, sehingga meningkatkan pemahaman mereka terhadap materi pelajaran (Pashler et al., 2009).

Selain menyesuaikan metode pengajaran, penggunaan alat bantu teknologi pendidikan juga dapat meningkatkan efektivitas program remedial. Ertmer & Ottenbreit-Leftwich (2010) menyoroti bahwa teknologi pendidikan dapat memberikan siswa peluang untuk belajar secara mandiri dengan cara yang lebih interaktif dan menarik. Dalam konteks remedial, perangkat lunak pembelajaran interaktif atau aplikasi khusus dapat membantu siswa mengatasi kelemahan tertentu. Misalnya, siswa dengan disleksia dapat menggunakan aplikasi yang dirancang untuk membantu mereka dalam latihan membaca, dengan fitur-fitur seperti pembacaan suara atau latihan fonologis yang terstruktur. Aplikasi seperti ini memungkinkan siswa untuk berlatih sesuai dengan kecepatan mereka sendiri dan menerima umpan balik secara real-time, yang mempercepat proses belajar dan meningkatkan motivasi siswa (Snowling & Hulme, 2012).

Siswa dengan diskalkulia, misalnya, sering mengalami kesulitan dalam memahami konsep angka dan operasi matematika dasar. Penggunaan aplikasi interaktif yang fokus pada visualisasi konsep matematika dapat membantu mereka memahami angka dengan lebih baik. Program-program seperti ini memungkinkan siswa untuk berlatih menghubungkan angka dengan representasi visual yang konkret, serta melakukan operasi matematika dengan bantuan alat bantu visual, sehingga memudahkan mereka dalam memahami konsep abstrak. Menurut Geary (2013), alat bantu visual dan teknologi interaktif sangat bermanfaat bagi siswa dengan diskalkulia, karena memberikan mereka cara yang lebih jelas dan konkret dalam memahami hubungan antar angka dan operasi matematika.

Pendekatan diferensiatif ini juga memberikan kesempatan bagi guru untuk memberikan intervensi yang lebih terarah. Guru tidak hanya berfokus pada penyampaian materi, tetapi juga berusaha memahami bagaimana setiap siswa memproses informasi. Dengan menyesuaikan strategi pengajaran berdasarkan kebutuhan individual siswa, guru dapat menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dan adaptif. Differensiasi memungkinkan setiap siswa, terutama mereka yang memiliki kesulitan belajar, untuk tetap terlibat secara aktif dalam proses belajar, terlepas dari kelemahan akademis yang mereka alami. Sebagai hasilnya, siswa memiliki kesempatan yang lebih besar untuk mencapai potensi akademis mereka.

Secara keseluruhan, diferensiasi pengajaran dalam program remedial adalah langkah yang sangat efektif dalam mendukung siswa dengan kesulitan belajar. Dengan menyesuaikan metode pengajaran dan memanfaatkan teknologi pendidikan yang relevan, guru dapat memberikan dukungan yang lebih tepat sasaran bagi setiap siswa, memperkuat keterampilan dasar mereka, dan meningkatkan motivasi serta partisipasi aktif dalam proses pembelajaran.

3. Struktur Program Remedial yang Efektif

Struktur program remedial yang efektif memerlukan perencanaan yang matang dan sistematis. Program ini harus dibangun berdasarkan prinsip-prinsip yang mengakomodasi kebutuhan individu siswa, memastikan bahwa tujuan yang ditetapkan dapat dicapai dengan langkah-langkah yang terukur dan terstruktur. Menurut Guskey (2003), penetapan tujuan yang jelas dan spesifik memainkan peran kunci dalam merancang program remedial yang efektif. Tujuan yang spesifik akan memberikan arah yang jelas bagi siswa dan guru, serta membantu dalam mengevaluasi progres siswa secara tepat. Misalnya, jika seorang siswa kesulitan dalam memahami konsep dasar matematika, tujuan sesi remedial bisa difokuskan pada penguasaan operasi dasar seperti penjumlahan dan pengurangan sebelum melanjutkan ke topik yang lebih kompleks.

Selain penetapan tujuan, rencana pelajaran yang sistematis juga sangat penting. Setiap sesi dalam program remedial harus dirancang dengan jelas, dengan fokus pada satu atau dua keterampilan yang ingin diperbaiki dalam setiap sesi. Ini akan memastikan bahwa siswa tidak merasa kewalahan dengan informasi yang terlalu banyak dalam satu waktu. Prinsip scaffolding, yang dikemukakan oleh Vygotsky (1978), menekankan pentingnya memberikan dukungan yang tepat kepada siswa sesuai dengan tingkat perkembangan mereka, dan secara bertahap mengurangi dukungan tersebut seiring dengan peningkatan kemampuan mereka. Dalam program remedial, metode scaffolding ini sangat relevan, karena siswa sering kali membutuhkan panduan yang lebih intensif untuk memahami konsep-konsep dasar yang mungkin terlewatkan dalam pembelajaran reguler. Setiap materi baru sebaiknya dibangun di atas pemahaman yang sudah dikuasai sebelumnya, memberikan siswa waktu yang cukup untuk mempraktikkan dan memperkuat keterampilan mereka sebelum melangkah ke tahap berikutnya.

Penjadwalan yang tetap dan terstruktur juga merupakan elemen penting dalam keberhasilan program remedial. Menurut Torgesen (2004), konsistensi dalam pelaksanaan program remedial akan membantu menciptakan rutinitas yang memperkuat proses belajar siswa. Waktu yang konsisten untuk remedial memungkinkan siswa untuk mempersiapkan diri secara mental dan memberikan kesempatan bagi mereka untuk mengevaluasi kemajuan mereka secara rutin. Selain itu, jadwal yang tetap memberikan stabilitas dan membantu siswa mengurangi rasa cemas yang sering kali timbul akibat ketidakpastian dalam proses belajar. Pengaturan jadwal yang sesuai dengan kebutuhan individu siswa, misalnya sesi yang lebih pendek tetapi lebih sering untuk siswa dengan perhatian terbatas, juga akan meningkatkan efektivitas program.

Salah satu komponen penting lain dari struktur program remedial adalah pemberian umpan balik yang konstruktif dan segera. Hattie & Timperley (2007) mengemukakan bahwa umpan balik merupakan salah satu faktor paling berpengaruh dalam mendukung proses belajar siswa. Umpan balik yang spesifik dan segera membantu siswa mengidentifikasi kesalahan mereka dan memberi mereka panduan tentang bagaimana memperbaiki kesalahan tersebut. Dalam program remedial, umpan balik tidak hanya berfungsi untuk memperbaiki kesalahan, tetapi juga untuk memperkuat pencapaian yang telah berhasil mereka raih, sehingga menjaga motivasi siswa tetap tinggi. Umpan balik yang berfokus pada proses, seperti memberikan apresiasi terhadap usaha siswa dalam memahami konsep baru, dapat meningkatkan self-efficacy atau keyakinan diri siswa terhadap kemampuan mereka sendiri (Bandura, 1997).

Selain umpan balik, dorongan positif sangat penting dalam menjaga motivasi siswa yang mengikuti program remedial. Siswa dengan kesulitan belajar sering kali mengalami perasaan frustrasi dan rendah diri karena tidak dapat mengikuti ritme pembelajaran reguler dengan baik. Dorongan positif berupa penguatan verbal,

penghargaan kecil, atau pengakuan atas kemajuan mereka, berperan penting dalam menjaga motivasi dan mengurangi kecemasan mereka terhadap proses belajar (Dweck, 2006). Motivasi intrinsik dapat ditingkatkan dengan memberikan siswa kesempatan untuk melihat perkembangan mereka secara bertahap, sehingga mereka merasa berhasil dan termotivasi untuk terus belajar.

Di sisi lain, evaluasi reguler terhadap program remedial juga penting untuk memastikan bahwa intervensi yang dilakukan sesuai dengan kebutuhan siswa. Menurut Guskey (2003), evaluasi program harus dilakukan secara berkala untuk menilai efektivitas dari pendekatan yang digunakan, serta melakukan penyesuaian jika diperlukan. Evaluasi ini tidak hanya bertujuan untuk menilai pencapaian siswa, tetapi juga untuk mengidentifikasi apakah metode pengajaran yang digunakan sudah tepat. Dalam hal ini, guru dapat bekerja sama dengan psikolog pendidikan atau spesialis kesulitan belajar untuk mendapatkan panduan lebih lanjut tentang cara menyesuaikan program remedial sesuai dengan perkembangan siswa.

Dengan demikian, program remedial yang efektif harus dirancang dengan memperhatikan struktur yang jelas, mulai dari penetapan tujuan yang spesifik, perencanaan pembelajaran yang sistematis, hingga pemberian umpan balik yang konstruktif dan motivasi yang positif. Selain itu, evaluasi dan penyesuaian program secara berkala juga penting untuk memastikan bahwa siswa mendapatkan dukungan yang optimal dalam mengatasi kesulitan belajar mereka.

4. Evaluasi dan Penyesuaian Program

Evaluasi dan penyesuaian program remedial memainkan peran krusial dalam memastikan bahwa intervensi yang diberikan kepada siswa benar-benar efektif dan sesuai dengan kebutuhan mereka. Evaluasi yang baik harus dilakukan secara berkelanjutan dan didasarkan pada data yang konkret tentang perkembangan

siswa. Menurut Black & Wiliam (1998), penilaian formatif merupakan salah satu cara yang paling efektif untuk memantau kemajuan siswa dalam program remedial. Penilaian formatif tidak hanya memberikan umpan balik kepada siswa mengenai apa yang mereka capai, tetapi juga kepada guru mengenai efektivitas metode pengajaran yang mereka terapkan. Dengan penilaian formatif, guru dapat dengan mudah mengidentifikasi area di mana siswa mengalami peningkatan serta area yang masih memerlukan perhatian lebih.

Penyesuaian program remedial harus dilakukan berdasarkan hasil evaluasi ini. Jika setelah beberapa waktu hasil yang diharapkan belum tercapai, guru harus bersedia untuk mengubah strategi pengajaran, bahan ajar, atau metode intervensi yang digunakan. Hal ini sesuai dengan pandangan Black & Wiliam (1998), yang menekankan bahwa fleksibilitas dalam strategi pengajaran adalah kunci keberhasilan dalam membantu siswa dengan kesulitan belajar. Guru mungkin perlu mencoba berbagai pendekatan, seperti menggunakan alat bantu visual, teknologi pendidikan, atau metode kinestetik, tergantung pada bagaimana siswa merespon materi dan pendekatan yang diberikan. Pendekatan diferensiasi pengajaran yang dikemukakan oleh Tomlinson (2001) juga relevan dalam konteks ini, di mana guru menyesuaikan pendekatan mereka berdasarkan kebutuhan individu siswa, baik dalam hal tingkat pemahaman maupun gaya belajar.

Salah satu cara untuk memastikan bahwa evaluasi dilakukan secara menyeluruh adalah dengan menggunakan berbagai instrumen penilaian, mulai dari kuis harian, pengamatan langsung, hingga penilaian portofolio yang mencakup karya siswa selama mengikuti program remedial. Menurut Guskey (2003), penting bagi guru untuk menggunakan pendekatan penilaian yang bervariasi agar dapat menangkap gambaran yang lebih lengkap tentang perkembangan siswa. Portofolio, misalnya, tidak hanya memungkinkan guru untuk melihat hasil akhir pembelajaran, tetapi

juga proses yang dilalui siswa untuk mencapai hasil tersebut. Dengan demikian, guru dapat melakukan penyesuaian program yang lebih tepat sasaran, baik dalam hal intensitas maupun jenis intervensi yang diberikan.

Evaluasi juga berperan penting dalam menentukan apakah seorang siswa sudah siap untuk kembali ke program reguler atau masih memerlukan dukungan tambahan. Siswa yang telah menunjukkan peningkatan signifikan dalam keterampilan yang diajarkan sebaiknya secara bertahap dikembalikan ke jalur pembelajaran reguler agar mereka dapat terus mengembangkan keterampilan dalam konteks yang lebih umum. Namun, bagi siswa yang belum menunjukkan kemajuan yang memadai, penting untuk memastikan bahwa program remedial tetap dilanjutkan dengan penyesuaian yang diperlukan. Menurut Hattie (2009), intervensi yang tepat waktu dan berkelanjutan sangat penting dalam memastikan bahwa kesulitan belajar tidak menjadi hambatan jangka panjang bagi perkembangan akademik siswa. Dengan melakukan evaluasi dan penyesuaian yang sistematis, guru dapat memastikan bahwa siswa mendapatkan dukungan yang mereka butuhkan selama proses pembelajaran berlangsung.

Lebih lanjut, evaluasi program remedial juga perlu melibatkan komunikasi dengan orang tua dan siswa. Orang tua dapat memberikan wawasan tambahan tentang kemajuan anak mereka di rumah, sementara siswa dapat diminta untuk memberikan refleksi mengenai pengalaman mereka dalam program remedial. Menurut Santrock (2011), keterlibatan siswa dalam proses evaluasi dapat meningkatkan motivasi mereka untuk belajar karena mereka merasa menjadi bagian dari proses perbaikan. Dengan melibatkan semua pihak, evaluasi program remedial menjadi lebih holistik dan memberikan gambaran yang lebih komprehensif tentang efektivitas intervensi yang dilakukan.

Keseluruhan proses evaluasi dan penyesuaian ini menunjukkan bahwa program remedial bukanlah intervensi yang

bersifat sementara, tetapi merupakan bagian integral dari sistem pembelajaran yang adaptif. Program ini harus fleksibel dan terus-menerus disesuaikan berdasarkan data penilaian yang akurat dan analisis kebutuhan siswa. Dengan pendekatan yang terstruktur, evaluasi yang komprehensif, dan penyesuaian yang tepat, program remedial dapat menjadi alat yang efektif untuk membantu siswa mengatasi kesulitan belajar mereka dan mencapai potensi akademik yang optimal.

Merancang program remedial yang sesuai dengan kebutuhan individu siswa memerlukan pendekatan yang terstruktur, terfokus, dan fleksibel. Guru harus melakukan identifikasi yang mendalam terhadap kesulitan belajar yang dihadapi siswa, menerapkan pengajaran yang diferensiatif, serta menyediakan umpan balik yang konstruktif dan evaluasi berkala. Dengan merancang program remedial yang tepat, guru dapat membantu siswa mengatasi kelemahan mereka, meningkatkan motivasi belajar, dan mencapai potensi akademik yang optimal.

D. Evaluasi efektivitas program remedial.

Evaluasi efektivitas program remedial merupakan langkah penting dalam memastikan bahwa program ini mampu memenuhi tujuan utamanya, yaitu membantu siswa mengatasi kesulitan belajar dan mencapai kompetensi yang diharapkan. Evaluasi tidak hanya fokus pada hasil akhir, tetapi juga mencakup proses pelaksanaan, keterlibatan siswa, dan dampak jangka panjang dari program tersebut. Menurut Guskey (2003), evaluasi program pembelajaran, termasuk remedial, harus didasarkan pada beberapa indikator utama: peningkatan hasil belajar siswa, perubahan perilaku siswa selama proses belajar, dan dampak program terhadap motivasi serta sikap siswa terhadap pembelajaran.

Dalam konteks program remedial, salah satu aspek penting yang harus dievaluasi adalah seberapa jauh program tersebut dapat meningkatkan hasil belajar siswa. Penilaian formatif, yang dilakukan selama pelaksanaan program, berperan penting dalam

memantau perkembangan siswa secara terus-menerus. Black dan Wiliam (1998) menekankan pentingnya penggunaan penilaian formatif untuk memberikan umpan balik yang spesifik dan segera, sehingga siswa dapat memahami kelemahan mereka dan memperbaiki pemahaman mereka secepat mungkin. Jika hasil evaluasi menunjukkan adanya peningkatan yang signifikan pada keterampilan dasar, seperti membaca atau berhitung, maka program remedial dapat dianggap berhasil. Namun, jika tidak ada kemajuan yang berarti, perlu ada penyesuaian dalam pendekatan pengajaran atau metode intervensi yang digunakan.

Selain peningkatan hasil akademik, evaluasi juga harus mencakup perubahan perilaku siswa. Menurut Hattie (2009), salah satu indikator keberhasilan intervensi pendidikan adalah peningkatan partisipasi dan keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran. Program remedial yang efektif seharusnya mampu meningkatkan rasa percaya diri siswa, membuat mereka lebih termotivasi, dan mendorong mereka untuk lebih aktif dalam mengikuti pelajaran. Perubahan ini dapat diamati melalui perilaku siswa di kelas reguler, seperti keberanian dalam bertanya, kemampuan bekerja secara mandiri, dan kerjasama dengan teman sebaya. Evaluasi terhadap aspek ini bisa dilakukan melalui observasi langsung oleh guru, atau dengan meminta siswa untuk memberikan refleksi pribadi mengenai pengalaman mereka selama program remedial.

Dampak jangka panjang dari program remedial juga harus menjadi bagian dari evaluasi. Hal ini mencakup sejauh mana program tersebut memberikan pengaruh pada keberhasilan siswa dalam pelajaran lain atau di jenjang pendidikan yang lebih tinggi. Menurut Tomlinson (2001), diferensiasi dalam pembelajaran, termasuk dalam program remedial, harus membantu siswa tidak hanya untuk mengatasi kesulitan saat ini, tetapi juga mempersiapkan mereka untuk tantangan akademik di masa mendatang. Evaluasi jangka panjang dapat dilakukan melalui penilaian kinerja siswa dalam mata pelajaran lain setelah mengikuti

program remedial, serta melihat apakah mereka memerlukan intervensi tambahan di masa depan.

Pendekatan berbasis data dalam evaluasi program remedial merupakan kunci untuk memastikan bahwa proses pembelajaran yang diberikan kepada siswa tidak hanya efektif, tetapi juga sesuai dengan kebutuhan individual mereka. Evaluasi komprehensif harus mencakup pengumpulan data yang sistematis dan terukur, seperti yang diuraikan oleh Guskey (2003), di mana pengumpulan data ini melibatkan aspek kuantitatif dan kualitatif. Data kuantitatif biasanya berupa nilai tes atau hasil ujian yang dapat mencerminkan pencapaian siswa secara langsung dalam bentuk angka, sedangkan data kualitatif lebih bersifat reflektif dan deskriptif, yang mencakup wawancara, observasi, dan umpan balik dari orang tua dan siswa itu sendiri.

Dalam konteks evaluasi berbasis data, penggunaan nilai tes memang sangat penting untuk melihat peningkatan akademik siswa dalam mata pelajaran tertentu. Namun, data ini tidak cukup jika tidak diimbangi dengan data kualitatif yang memberikan gambaran lebih holistik tentang pengalaman belajar siswa. Menurut Stiggins (2005), hasil tes saja tidak dapat mencerminkan seluruh proses pembelajaran, terutama dalam konteks siswa dengan kesulitan belajar, di mana aspek motivasi, keterlibatan, dan adaptasi terhadap materi sangat mempengaruhi pencapaian mereka. Pengamatan langsung oleh guru, wawancara dengan siswa, serta diskusi dengan orang tua dapat memberikan informasi tambahan tentang tantangan yang dihadapi siswa di luar angka-angka hasil tes.

Salah satu cara yang efektif untuk mengumpulkan data kualitatif adalah melalui wawancara dan diskusi. Wawancara dengan siswa memungkinkan guru untuk memahami persepsi siswa tentang proses pembelajaran, tantangan yang mereka hadapi, dan bagaimana mereka merasa dalam menghadapi program remedial. Dengan demikian, guru dapat memperoleh gambaran

yang lebih lengkap tentang apa yang berfungsi dan tidak berfungsi dalam program tersebut. Selain itu, diskusi dengan orang tua juga memberikan perspektif tambahan, terutama terkait perkembangan siswa di rumah. Komunikasi dengan orang tua sering kali menjadi aspek yang terabaikan dalam proses evaluasi, padahal, menurut Epstein (2001), keterlibatan orang tua dalam proses pembelajaran sangat penting dalam mendukung keberhasilan siswa. Orang tua dapat memberikan informasi tentang kondisi belajar siswa di rumah, serta tantangan atau kemajuan yang mungkin tidak terlihat di sekolah.

Penggunaan portofolio sebagai alat evaluasi juga menjadi bagian penting dalam pendekatan berbasis data. Portofolio tidak hanya mencakup kumpulan hasil kerja siswa, tetapi juga mencerminkan proses perkembangan siswa dari waktu ke waktu. Menurut Paulson, Paulson, dan Meyer (1991), portofolio memungkinkan siswa untuk menilai diri mereka sendiri dan merefleksikan kemajuan belajar mereka. Melalui portofolio, guru dapat melihat peningkatan yang mungkin tidak tercermin dalam nilai tes, seperti pemahaman konseptual yang lebih dalam, perkembangan keterampilan berpikir kritis, atau perbaikan dalam keterampilan sosial dan emosional. Portofolio juga memberikan fleksibilitas dalam penilaian, karena dapat mencakup berbagai jenis hasil kerja siswa, termasuk tugas tertulis, proyek, dan presentasi, yang semuanya memberikan gambaran yang lebih komprehensif tentang kemampuan siswa.

Lebih lanjut, portofolio juga membantu dalam mendokumentasikan berbagai intervensi yang telah diberikan kepada siswa dan bagaimana mereka merespons intervensi tersebut. Dalam konteks evaluasi program remedial, portofolio dapat mencakup catatan perkembangan siswa terkait keterampilan yang menjadi fokus utama remedial, seperti membaca atau berhitung. Dengan demikian, guru dapat menggunakan portofolio sebagai bukti untuk mengidentifikasi tren dalam kemajuan siswa

dan menentukan apakah metode pengajaran yang digunakan efektif.

Evaluasi yang komprehensif ini membutuhkan keterlibatan guru untuk tidak hanya mengumpulkan data, tetapi juga menganalisisnya dengan cermat dan membuat penyesuaian yang diperlukan berdasarkan temuan evaluasi. Menurut Black dan Wiliam (1998), guru harus siap untuk menggunakan hasil evaluasi sebagai umpan balik untuk meningkatkan strategi pengajaran mereka. Jika hasil dari evaluasi menunjukkan bahwa ada kelompok siswa yang masih mengalami kesulitan yang signifikan meskipun telah mengikuti program remedial, maka guru perlu mempertimbangkan perubahan dalam metode pembelajaran atau menambahkan intervensi yang lebih spesifik sesuai dengan kebutuhan siswa tersebut.

Secara keseluruhan, pendekatan berbasis data dalam evaluasi program remedial tidak hanya memberikan wawasan tentang hasil akademik siswa, tetapi juga memperkaya pemahaman tentang proses belajar yang mereka jalani. Dengan memadukan data kuantitatif dan kualitatif, serta penggunaan portofolio sebagai alat penilaian, evaluasi program remedial dapat dilakukan secara lebih mendalam dan personal, sehingga mendukung pengambilan keputusan yang lebih tepat terkait penyesuaian atau perbaikan program.

Ketika evaluasi menunjukkan bahwa program remedial tidak memberikan hasil yang diharapkan, penyesuaian program menjadi langkah penting untuk memastikan efektivitas intervensi. Dalam konteks pendidikan, program remedial seharusnya tidak dipandang sebagai solusi yang kaku, melainkan harus bersifat dinamis dan fleksibel dalam merespons kebutuhan individual siswa. Fleksibilitas ini mencakup kemampuan untuk melakukan perubahan dalam metode pengajaran, pemanfaatan alat bantu, serta penyesuaian frekuensi dan durasi sesi remedial. Fleksibilitas program juga dapat

mencakup penyesuaian target pembelajaran dan pendekatan berbasis hasil evaluasi yang komprehensif.

Penyesuaian dalam metode pengajaran menjadi langkah pertama yang sering dilakukan ketika program remedial tidak efektif. Menurut Guskey (2003), penting bagi guru untuk menilai kembali pendekatan pengajaran yang digunakan dan menyesuaikannya dengan gaya belajar siswa. Misalnya, jika metode ceramah atau penjelasan verbal tidak memberikan dampak yang signifikan, guru dapat beralih ke pendekatan yang lebih praktis dan interaktif. Penggunaan alat bantu visual, seperti diagram, gambar, atau video, mungkin lebih efektif untuk siswa yang memiliki gaya belajar visual. Demikian pula, bagi siswa dengan kesulitan belajar kinestetik, pendekatan pembelajaran berbasis aktivitas dan praktik langsung mungkin lebih sesuai untuk memfasilitasi pemahaman mereka terhadap materi.

Selain metode pengajaran, alat bantu pembelajaran juga perlu diperhatikan dalam penyesuaian program remedial. Dalam banyak kasus, penggunaan teknologi pendidikan dapat membantu meningkatkan efektivitas pembelajaran remedial. Ertmer dan Ottenbreit-Leftwich (2010) menjelaskan bahwa teknologi pembelajaran interaktif dapat memberikan siswa akses ke berbagai sumber belajar yang lebih beragam dan sesuai dengan kebutuhan individual mereka. Misalnya, program latihan interaktif untuk siswa dengan disleksia dapat digunakan untuk memperkuat kemampuan fonologis mereka, sementara aplikasi matematika berbasis visual dapat membantu siswa dengan diskalkulia dalam memahami konsep angka dan operasi dasar. Alat bantu teknologi ini juga memungkinkan siswa untuk berlatih sesuai kecepatan mereka sendiri, yang merupakan aspek penting dalam program remedial yang berfokus pada pembelajaran individual.

Penyesuaian lainnya dapat dilakukan dengan mengubah frekuensi dan durasi sesi remedial. Terkadang, siswa memerlukan lebih banyak waktu dan pengulangan untuk benar-benar menguasai

keterampilan yang diajarkan. Menurut Tomlinson (2001), durasi sesi pengajaran yang lebih panjang, tetapi dilakukan dengan intensitas yang lebih rendah, dapat memberikan siswa waktu untuk memahami konsep secara lebih mendalam dan mengurangi tekanan belajar yang berlebihan. Penyesuaian frekuensi dan durasi juga harus disesuaikan dengan beban belajar siswa secara keseluruhan, sehingga mereka tidak merasa kewalahan dengan tambahan sesi remedial yang intensif.

Lebih jauh lagi, Black dan Wiliam (1998) menekankan bahwa tindakan adaptif sangat penting setelah evaluasi dilakukan. Guru perlu secara proaktif mengambil tindakan berdasarkan data evaluasi, bukan hanya sekadar mengevaluasi hasil akhir. Misalnya, jika evaluasi menunjukkan bahwa siswa tidak merespons baik metode pengajaran tertentu, guru perlu melakukan refleksi atas strategi yang telah digunakan dan mencoba pendekatan yang berbeda. Tindakan adaptif ini harus didasarkan pada analisis yang mendalam tentang apa yang telah berhasil dan apa yang belum berhasil dalam proses pembelajaran, serta mempertimbangkan faktor-faktor eksternal yang mungkin mempengaruhi efektivitas program.

Penyesuaian juga dapat mencakup penguatan kolaborasi dengan orang tua dan pihak lain yang terlibat dalam proses pembelajaran siswa. Diskusi dan komunikasi yang berkelanjutan dengan orang tua sangat penting untuk memahami konteks pembelajaran siswa di rumah dan bagaimana mereka merespons program remedial. Menurut Epstein (2001), keterlibatan orang tua yang lebih aktif dapat meningkatkan efektivitas program remedial, karena orang tua dapat memperkuat materi yang diajarkan di sekolah dengan memberikan dukungan belajar di rumah.

Kesimpulannya, program remedial yang tidak efektif memerlukan penyesuaian yang mendasar, baik dalam hal metode pengajaran, alat bantu yang digunakan, maupun frekuensi dan durasi sesi. Guru harus bersikap fleksibel dan adaptif dalam

merespons hasil evaluasi, serta terbuka untuk mengubah strategi jika diperlukan. Fleksibilitas ini akan memastikan bahwa program tetap relevan dengan kebutuhan siswa dan mampu memberikan dampak yang signifikan terhadap perkembangan akademik mereka.

Secara keseluruhan, evaluasi efektivitas program remedial adalah proses yang kompleks dan berkelanjutan, yang mencakup penilaian hasil akademik, perilaku, motivasi, dan dampak jangka panjang pada siswa. Program remedial yang berhasil bukan hanya yang dapat meningkatkan nilai akademik siswa, tetapi juga yang mampu meningkatkan partisipasi, motivasi, dan kesiapan siswa untuk menghadapi tantangan akademik di masa mendatang. Dengan melakukan evaluasi yang menyeluruh dan berbasis data, guru dapat memastikan bahwa intervensi yang diberikan kepada siswa benar-benar membantu mereka mencapai potensi akademik mereka.

E. Ringkasan

Kesulitan belajar di sekolah dasar merupakan tantangan yang sering dihadapi oleh siswa dan berpengaruh terhadap perkembangan akademik mereka. Salah satu bentuk kesulitan yang paling umum adalah disleksia, yang berdampak pada kemampuan siswa dalam membaca dan memahami teks. Siswa dengan disleksia sering kali kesulitan menghubungkan huruf dengan bunyi dan membutuhkan waktu lebih lama untuk membaca, yang akhirnya dapat memengaruhi prestasi mereka dalam mata pelajaran lain. Intervensi yang tepat melalui program remedial, seperti pelatihan fonologis, dapat membantu siswa meningkatkan keterampilan membaca mereka dan mengatasi tantangan akademik.

Selain disleksia, dyscalculia juga menjadi bentuk kesulitan belajar lain yang memengaruhi pemahaman siswa terhadap konsep angka dan matematika. Siswa dengan dyscalculia memerlukan program remedial yang berfokus pada penggunaan alat bantu visual dan manipulatif, seperti balok atau diagram, untuk membantu mereka memahami operasi matematika dasar. Evaluasi program

remedial ini harus dilakukan secara berkala untuk memastikan efektivitasnya dan memberikan kesempatan bagi guru untuk menyesuaikan pendekatan pengajaran sesuai dengan kebutuhan siswa.

Evaluasi efektivitas program remedial penting dilakukan dengan pendekatan berbasis data yang melibatkan penilaian formatif, pengumpulan data kualitatif, dan analisis hasil belajar siswa. Dengan melakukan evaluasi yang komprehensif, guru dapat menilai apakah program remedial telah memberikan dampak yang signifikan terhadap peningkatan kemampuan akademik siswa dan perilaku belajar mereka. Penyesuaian program berdasarkan hasil evaluasi juga diperlukan untuk memastikan bahwa intervensi yang diberikan tetap relevan dengan kebutuhan individu siswa, sehingga mereka dapat mencapai potensi akademik yang optimal.

Daftar Pustaka

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). APA Publishing.

Ashcraft, M. H., & Krause, J. A. (2007). Working memory, math performance, and math anxiety. *Psychonomic Bulletin & Review, 14*(2), 243-248.

Ashcraft, M. H., & Moore, A. M. (2009). Mathematics anxiety and the affective drop in performance. *Journal of Psychoeducational Assessment, 27*(3), 197-205.

Barkley, R. A. (2014). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press.

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

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7-74.

Butterworth, B. (2010). Foundational numerical capacities and the origins of dyscalculia. *Trends in Cognitive Sciences, 14*(12), 534-541.

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.

Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology, 19*(2), 294-304.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67.

DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies* (3rd ed.). Guilford Press.

DuPaul, G. J., & Weyandt, L. L. (2006). School-based interventions for children with attention deficit hyperactivity disorder: Effects on academic, social, and behavioral functioning. *International Journal of Disability, Development and Education, 53*(2), 161-176.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs,

and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education, 42*(3), 255-284.

Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Achilles, C. M. (2003). The “Why's” of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research, 73*(3), 321-368.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Press.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Compton, D. L. (2010). Rethinking response to intervention at middle and high school. *Learning Disabilities Research & Practice, 25*(2), 45-52.

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

Geary, D. C. (2011). Cognitive predictors of achievement growth in mathematics: A five-year longitudinal study. *Developmental Psychology, 47*(6), 1539-1552.

Geary, D. C. (2013). Learning disabilities in mathematics: Recent advances. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 239-256). Guilford Press.

Guskey, T. R. (2003). How classroom assessments improve learning. *Educational Leadership, 60*(5), 6-11.

Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2006). *Exceptional learners: Introduction to special education*. Pearson Education.

Handayani, A. D. (2019). Implementasi pendidikan inklusif di sekolah dasar: Studi tentang dukungan pembelajaran bagi siswa berkebutuhan khusus. *Jurnal Pendidikan Dasar Indonesia, 3*(2), 85-100.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525.

Jensen, P. S. (2013). *Understanding ADHD: A comprehensive approach*. Oxford University Press.

Kirk, S. A., Gallagher, J. J., & Coleman, M. R. (2015). *Educating exceptional children* (14th ed.). Cengage Learning.

Lerner, J. W., & Johns, B. (2012). *Learning disabilities and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies, and new directions* (12th ed.). Wadsworth Cengage Learning.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.

National Institute of Mental Health. (2016). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). U.S. Department of Health and Human Services.

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2009). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest, 9*(3), 105-119.

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

Reid, G. (2016). *Dyslexia: A practitioner's handbook* (5th ed.). Wiley-Blackwell.

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

Shaywitz, S. E. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. Knopf.

Shaywitz, S. E. (2008). Dyslexia. *The New England Journal of Medicine, 338*(5), 307-312.

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders, 47*(1), 27-34.

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). *The science of reading: A handbook*. Wiley-Blackwell.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.

Trundley, R. (2017). *Supporting children with dyscalculia: A guide for educators*. Routledge.

Turnbull, A. P., Turnbull, R., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2011). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (7th ed.). Pearson.

Vaughn, S., & Bos, C. S. (2012). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (8th ed.). Pearson.

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

Wolf, M., & O'Brien, B. (2010). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. HarperCollins.

Zentall, S. S. (2005). Contributors to the social and academic behavior of students with ADHD: Review and analysis. *Education and Treatment of Children, 28*(3), 247-265.

BAB X
PENDIDIKAN INKLUSI DAN SISWA DENGAN KEBUTUHAN KHUSUS

A. Prinsip dasar Pendidikan Inklusi di Sekolah Dasar

Pendidikan inklusi adalah pendekatan pendidikan yang bertujuan untuk memastikan bahwa setiap siswa, termasuk siswa dengan kebutuhan khusus, mendapatkan akses yang sama terhadap pendidikan. Prinsip dasar dari pendidikan inklusi di sekolah dasar adalah menciptakan lingkungan belajar yang ramah dan adaptif, di mana semua siswa, tanpa memandang kemampuan, latar belakang, atau kondisi fisik dan mental mereka, dapat belajar bersama di dalam kelas reguler. Prinsip ini menekankan bahwa pendidikan adalah hak setiap individu, dan keberagaman dalam kemampuan siswa harus dianggap sebagai peluang, bukan hambatan, dalam proses pembelajaran.

1. Kesetaraan akses

Kesetaraan akses merupakan salah satu prinsip fundamental dalam pendidikan inklusi yang menekankan pentingnya memberikan kesempatan yang sama kepada semua siswa, termasuk siswa dengan kebutuhan khusus, untuk mengakses kurikulum yang setara serta berbagai sumber daya pendidikan. Dalam konteks sekolah dasar, kesetaraan akses berarti semua siswa, tanpa memandang kemampuan fisik, mental, atau sosial, harus diberi kesempatan untuk belajar dengan cara yang paling sesuai dengan kebutuhan individu mereka. Hal ini sejalan dengan prinsip inklusi yang menekankan bahwa pendidikan adalah hak semua orang, dan bahwa setiap siswa harus mendapatkan pengalaman belajar yang optimal.

Dalam implementasi pendidikan inklusi, modifikasi kurikulum dan akomodasi menjadi hal yang sangat penting.

Modifikasi ini mencakup perubahan dalam konten atau metode pengajaran yang disesuaikan dengan kemampuan dan gaya belajar siswa dengan kebutuhan khusus. Contoh modifikasi kurikulum meliputi pengurangan materi pelajaran bagi siswa dengan keterbatasan kognitif, sementara bagi siswa dengan gangguan sensori, seperti disabilitas visual atau pendengaran, kurikulum dapat disampaikan melalui media yang berbeda seperti teks Braille, materi audio, atau penerjemah bahasa isyarat. Selain itu, siswa dengan disabilitas fisik mungkin memerlukan modifikasi pada fasilitas fisik sekolah, seperti ram akses atau meja khusus yang memungkinkan mereka belajar dengan nyaman dan efisien.

Akomodasi dalam pembelajaran juga menjadi bagian penting dari kesetaraan akses. Akomodasi tidak mengubah standar atau tujuan pembelajaran, tetapi memberikan penyesuaian yang memungkinkan siswa dengan kebutuhan khusus mencapai hasil yang sama dengan siswa lainnya. Misalnya, siswa dengan disabilitas fisik yang mengalami kesulitan menulis dapat menggunakan alat bantu teknologi seperti komputer atau perangkat lunak khusus untuk membantu mereka menyelesaikan tugas. Di sisi lain, siswa dengan masalah pemrosesan informasi mungkin membutuhkan lebih banyak waktu untuk menyelesaikan ujian atau tugas.

Selain itu, akses ke sumber daya pendukung seperti psikolog pendidikan, konselor, dan spesialis pendidikan khusus sangat penting dalam mendukung kesetaraan akses. Peran sumber daya ini adalah untuk memberikan dukungan tambahan yang diperlukan oleh siswa dengan kebutuhan khusus, baik melalui sesi bimbingan khusus maupun melalui koordinasi dengan guru kelas dalam menerapkan strategi pembelajaran yang efektif. Kehadiran para profesional ini memastikan bahwa siswa dengan kebutuhan khusus dapat berpartisipasi penuh dalam kegiatan akademik dan non-akademik, serta mengatasi hambatan yang mereka hadapi dalam proses pembelajaran.

Dalam konteks lebih luas, kesetaraan akses juga mencakup akses fisik ke sekolah dan lingkungan belajar yang inklusif. Fasilitas seperti ram, lift, toilet yang ramah disabilitas, serta tata letak kelas yang memungkinkan mobilitas yang mudah adalah contoh bagaimana akses fisik harus dipikirkan secara serius dalam sekolah-sekolah inklusi. Dengan memastikan akses fisik yang memadai, sekolah dapat memfasilitasi partisipasi siswa dengan disabilitas fisik secara penuh dalam semua aspek kegiatan sekolah.

Secara global, konsep kesetaraan akses dalam pendidikan inklusi didorong oleh Deklarasi Salamanca yang dikeluarkan oleh UNESCO pada tahun 1994. Deklarasi ini menegaskan bahwa sekolah reguler dengan orientasi inklusif adalah cara paling efektif untuk mengatasi sikap diskriminasi, menciptakan masyarakat yang inklusif, dan mencapai pendidikan untuk semua. Oleh karena itu, kesetaraan akses tidak hanya berfokus pada aspek teknis seperti modifikasi dan akomodasi, tetapi juga pada perubahan budaya dan persepsi dalam sekolah dan masyarakat, di mana perbedaan dihargai dan semua siswa dianggap mampu berkontribusi.

Namun, tantangan utama dalam penerapan kesetaraan akses di sekolah dasar adalah keterbatasan sumber daya dan pelatihan bagi tenaga pengajar. Banyak sekolah masih kekurangan sumber daya yang memadai untuk memenuhi kebutuhan siswa dengan disabilitas, termasuk alat bantu pembelajaran dan fasilitas fisik yang memadai. Selain itu, guru sering kali tidak memiliki pelatihan yang cukup dalam strategi pengajaran inklusif, yang dapat berdampak pada efektivitas program pendidikan inklusi. Oleh karena itu, investasi dalam pelatihan guru dan pengembangan fasilitas menjadi sangat penting untuk memastikan prinsip kesetaraan akses benar-benar terwujud dalam praktik pendidikan sehari-hari.

2. Prinsip partisipasi penuh dan aktif

Prinsip partisipasi penuh dan aktif merupakan salah satu pilar penting dalam pendidikan inklusi. Prinsip ini menekankan bahwa

inklusi tidak hanya berarti menempatkan siswa dengan kebutuhan khusus di kelas reguler, tetapi memastikan bahwa mereka terlibat secara aktif dalam semua kegiatan pembelajaran, baik dari aspek akademik maupun sosial. Dalam konteks ini, siswa dengan kebutuhan khusus harus dipandang sebagai bagian integral dari komunitas belajar, di mana mereka tidak hanya hadir secara fisik tetapi juga turut serta dalam proses interaksi dan pembelajaran yang dinamis. Pendekatan ini didukung oleh pandangan bahwa setiap siswa memiliki potensi untuk berkontribusi pada lingkungan belajar dan untuk mendapatkan manfaat dari pengalaman belajar bersama rekan-rekan sebayanya.

Partisipasi penuh mencakup aspek akademik dan sosial yang saling terkait. Dari sisi akademik, siswa dengan kebutuhan khusus harus diberikan akses yang sama terhadap materi pembelajaran dan kesempatan untuk berpartisipasi dalam kegiatan kelas seperti diskusi kelompok, presentasi, atau proyek kolaboratif. Partisipasi ini memungkinkan siswa dengan kebutuhan khusus untuk belajar dari interaksi dengan teman sekelas dan untuk mengembangkan keterampilan akademik yang relevan. Untuk mencapai hal ini, guru perlu memberikan dukungan individual yang sesuai, misalnya melalui strategi pengajaran yang diferensiasi atau penggunaan asisten pendidik yang terlatih. Hal ini penting untuk memastikan bahwa siswa dengan berbagai kemampuan tetap dapat berpartisipasi aktif tanpa merasa terisolasi atau tertinggal.

Selain itu, dari perspektif sosial, partisipasi penuh dalam pendidikan inklusi menekankan pentingnya interaksi sosial antar siswa. Ini mencakup keterlibatan dalam kegiatan sosial dan ekstrakurikuler, yang memberikan siswa dengan kebutuhan khusus kesempatan untuk mengembangkan keterampilan sosial dan emosional. Keterlibatan dalam kegiatan kelompok, permainan, dan aktivitas kolaboratif dapat memperkuat hubungan antar siswa dan mengurangi stigma yang sering kali dihadapi oleh siswa dengan kebutuhan khusus. Sebagai contoh, kegiatan seperti permainan peran dalam pembelajaran bahasa atau eksperimen sains kelompok

memungkinkan semua siswa untuk terlibat aktif sesuai dengan kemampuan mereka, sehingga menciptakan lingkungan belajar yang inklusif.

Guru dan tenaga pendidik memainkan peran sentral dalam memfasilitasi partisipasi penuh dan aktif ini. Mereka perlu menciptakan lingkungan kelas yang mendukung, di mana setiap siswa merasa dihargai dan diberi kesempatan untuk berkontribusi. Salah satu caranya adalah dengan menerapkan strategi pengajaran kolaboratif yang melibatkan semua siswa dalam kegiatan yang relevan dan bermakna. Guru juga harus memonitor dinamika sosial di kelas untuk memastikan bahwa tidak ada siswa yang terpinggirkan, baik secara akademik maupun sosial. Dalam hal ini, peran guru sebagai fasilitator sangat penting untuk mendorong inklusi sosial dan memastikan bahwa semua siswa merasa diterima dalam kelompok belajar.

Namun, dalam praktiknya, terdapat beberapa tantangan dalam mewujudkan partisipasi penuh dan aktif. Salah satunya adalah kurangnya pelatihan bagi guru dalam strategi pengajaran inklusif. Banyak guru yang merasa kurang percaya diri atau tidak memiliki pengetahuan yang memadai tentang cara mengelola kelas inklusif yang efektif, terutama ketika menghadapi siswa dengan berbagai macam kebutuhan khusus. Oleh karena itu, pelatihan yang berkelanjutan bagi guru dan tenaga pendidik sangat diperlukan untuk memastikan bahwa mereka mampu mengimplementasikan strategi pengajaran yang memungkinkan partisipasi penuh semua siswa.

Selain itu, keterbatasan sumber daya seperti asisten pendidik atau alat bantu belajar khusus juga menjadi hambatan. Misalnya, siswa dengan gangguan pendengaran mungkin memerlukan interpreter bahasa isyarat atau perangkat pendengaran khusus untuk dapat mengikuti pembelajaran dengan baik. Tanpa dukungan ini, sulit bagi mereka untuk berpartisipasi aktif dalam kegiatan akademik maupun sosial. Oleh karena itu, sekolah harus

berinvestasi dalam penyediaan sumber daya yang memadai agar prinsip partisipasi penuh dan aktif dapat terwujud.

Dalam skala yang lebih besar, kebijakan pendidikan inklusi harus mendukung upaya-upaya ini dengan memberikan panduan yang jelas tentang bagaimana mewujudkan partisipasi penuh dan aktif. Selain itu, penting bagi sekolah untuk memiliki budaya inklusif yang menghargai keberagaman dan berkomitmen untuk menciptakan lingkungan belajar yang ramah bagi semua siswa.

Kesimpulannya, partisipasi penuh dan aktif adalah prinsip dasar dalam pendidikan inklusi yang tidak hanya menekankan kehadiran fisik siswa dengan kebutuhan khusus di kelas, tetapi juga keterlibatan mereka secara aktif dalam semua aspek pembelajaran. Dengan dukungan yang tepat, guru dapat membantu siswa dengan kebutuhan khusus untuk mengembangkan keterampilan akademik dan sosial mereka, serta berkontribusi secara positif dalam komunitas belajar. Namun, untuk mewujudkan prinsip ini, dibutuhkan kolaborasi yang kuat antara guru, sekolah, dan kebijakan pendidikan, serta investasi dalam pelatihan dan sumber daya yang memadai.

3. Prinsip Kolaborasi dan Dukungan

Prinsip kolaborasi dan dukungan merupakan fondasi yang sangat penting dalam keberhasilan implementasi pendidikan inklusi, khususnya di sekolah dasar. Kolaborasi tidak hanya melibatkan peran guru sebagai pengajar di dalam kelas, tetapi juga menekankan pentingnya kerja sama antara berbagai pihak, seperti orang tua, tenaga pendukung, spesialis pendidikan khusus, dan bahkan siswa itu sendiri. Dalam kerangka pendidikan inklusi, keberhasilan sebuah program sangat bergantung pada sinergi antara berbagai pemangku kepentingan dalam upaya memenuhi kebutuhan siswa dengan kebutuhan khusus, baik dalam konteks akademik maupun sosial.

Kolaborasi antara guru dan spesialis pendidikan khusus adalah salah satu elemen penting yang tidak dapat diabaikan. Guru kelas reguler sering kali menghadapi tantangan dalam memberikan layanan yang tepat bagi siswa dengan berbagai kebutuhan, baik yang bersifat kognitif, fisik, maupun sosial-emosional. Dalam hal ini, kolaborasi dengan spesialis pendidikan khusus memberikan dukungan yang signifikan bagi guru untuk merancang strategi pembelajaran yang adaptif dan berbasis kebutuhan individual siswa. Misalnya, spesialis pendidikan khusus dapat membantu guru dalam menyusun modifikasi kurikulum atau strategi pengajaran yang berbasis inklusif, seperti penggunaan differentiated instruction atau universal design for learning (UDL), yang memungkinkan siswa dengan kebutuhan khusus tetap mendapatkan akses yang sama terhadap materi pelajaran. Selain itu, kolaborasi ini juga membantu dalam menyediakan dukungan teknis dan alat bantu khusus yang mungkin diperlukan siswa, seperti teknologi asistif untuk siswa dengan disabilitas fisik atau gangguan komunikasi.

Peran orang tua dalam proses pendidikan inklusi tidak kalah penting. Keterlibatan orang tua dalam pendidikan anak-anak mereka, terutama siswa dengan kebutuhan khusus, dapat sangat membantu dalam memastikan keberhasilan pembelajaran. Orang tua adalah sumber informasi yang sangat berharga mengenai kebutuhan spesifik anak, gaya belajar, serta kondisi kesehatan yang mungkin mempengaruhi proses belajar. Oleh karena itu, keterlibatan aktif orang tua dalam perencanaan pendidikan individual (Individualized Education Program/IEP) sangat diperlukan. Kolaborasi antara orang tua dan guru dapat menciptakan kontinuitas pembelajaran antara lingkungan sekolah dan rumah, di mana orang tua dapat mendukung anak dalam menerapkan strategi yang telah diajarkan di sekolah ke dalam kehidupan sehari-hari di rumah. Misalnya, jika seorang siswa dengan gangguan spektrum autisme membutuhkan dukungan untuk keterampilan sosial, orang tua dapat bekerja sama dengan

guru dan spesialis untuk melatih keterampilan tersebut melalui kegiatan sehari-hari di rumah.

Selain guru dan orang tua, tenaga pendukung lainnya, seperti psikolog pendidikan, terapis okupasi, atau konselor sekolah, juga memainkan peran penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang inklusif. Mereka membantu dalam **i**dentifikasi kebutuhan khusus siswa dan dalam memberikan intervensi yang tepat untuk meningkatkan kemampuan belajar dan kesejahteraan emosional siswa. Misalnya, seorang terapis okupasi dapat membantu siswa dengan gangguan motorik dalam mengembangkan keterampilan menulis atau menggunakan alat bantu, sedangkan konselor sekolah dapat memberikan dukungan psikososial bagi siswa yang mengalami tantangan emosional di sekolah. Semua tenaga pendukung ini bekerja secara sinergis dengan guru untuk memastikan bahwa siswa dengan kebutuhan khusus mendapatkan lingkungan yang aman dan mendukung.

Selain kolaborasi antar individu, kolaborasi antarlembaga juga menjadi faktor penting dalam pendidikan inklusi. Sekolah tidak dapat beroperasi sendiri dalam memenuhi kebutuhan pendidikan siswa dengan kebutuhan khusus. Kolaborasi dengan lembaga eksternal, seperti pusat layanan pendidikan khusus, rumah sakit, atau organisasi nirlaba yang berfokus pada pendidikan inklusif, dapat memberikan akses yang lebih luas terhadap sumber daya tambahan, seperti alat bantu belajar, pelatihan bagi guru, atau layanan kesehatan khusus. Kerja sama dengan lembaga eksternal juga dapat memperluas dukungan bagi keluarga siswa dengan kebutuhan khusus, membantu mereka mengakses layanan yang mungkin tidak tersedia di lingkungan sekolah.

Implementasi prinsip kolaborasi dan dukungan juga terkait erat dengan penciptaan budaya sekolah yang inklusif. Sekolah harus menjadi tempat yang ramah bagi semua siswa, di mana keragaman dihargai dan setiap siswa, terlepas dari perbedaan kemampuan mereka, diberi kesempatan yang sama untuk berkembang. Kepala

sekolah dan pimpinan sekolah memiliki peran penting dalam membangun budaya ini dengan menyediakan pelatihan yang memadai bagi staf pengajar, menyusun kebijakan inklusif, dan memastikan bahwa setiap siswa mendapatkan dukungan yang diperlukan untuk berhasil. Budaya sekolah yang inklusif juga mendorong kerja sama antara siswa, di mana siswa tanpa kebutuhan khusus diajarkan untuk menghargai dan mendukung rekan-rekan mereka dengan kebutuhan khusus melalui aktivitas kelompok dan proyek kolaboratif.

Namun, penerapan kolaborasi dalam pendidikan inklusi menghadapi sejumlah tantangan. Kurangnya pelatihan bagi guru dan kurangnya waktu untuk berkolaborasi dengan spesialis pendidikan khusus atau tenaga pendukung lainnya sering kali menjadi hambatan dalam menciptakan lingkungan inklusif yang optimal. Selain itu, keterbatasan sumber daya, seperti kurangnya staf pendukung atau teknologi asistif, juga menghambat kemampuan sekolah untuk memenuhi semua kebutuhan siswa. Oleh karena itu, diperlukan investasi yang lebih besar dari pemerintah dan lembaga pendidikan untuk menyediakan pelatihan, sumber daya, dan dukungan yang diperlukan.

Dengan demikian, kolaborasi yang kuat antara semua pemangku kepentingan dalam pendidikan inklusi – guru, orang tua, tenaga pendukung, siswa, dan lembaga eksternal – merupakan elemen kunci dalam menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dan efektif. Hanya melalui kerja sama yang erat dan dukungan yang tepat, pendidikan inklusi dapat diimplementasikan secara optimal untuk memenuhi kebutuhan setiap siswa, dan memungkinkan mereka untuk berkembang secara akademik dan sosial.

4. Penanaman Nilai Penghargaan

Di sekolah dasar, penanaman nilai penghargaan terhadap keragaman merupakan elemen kunci dalam membentuk generasi yang inklusif dan empatik. Pendidikan inklusi tidak hanya bertujuan untuk memberikan akses pendidikan yang setara bagi

siswa dengan berbagai latar belakang dan kebutuhan khusus, tetapi juga untuk mengajarkan nilai-nilai moral yang menghargai perbedaan. Keragaman di dalam kelas, baik dalam bentuk perbedaan fisik, kognitif, budaya, maupun sosial, harus dianggap sebagai kekuatan yang memperkaya pengalaman belajar. Melalui pendidikan inklusi, siswa didorong untuk melihat perbedaan sebagai sesuatu yang normal dan positif, yang pada gilirannya akan membentuk sikap mereka terhadap keragaman dalam masyarakat yang lebih luas.

Menanamkan nilai penghargaan terhadap keragaman memerlukan usaha yang terintegrasi dalam kurikulum sekolah dan pendekatan pengajaran yang mendukung. Guru memiliki peran penting dalam membimbing siswa untuk memahami dan menerima perbedaan, serta menciptakan ruang kelas yang ramah di mana setiap siswa merasa dihargai dan didengarkan. Guru dapat menggunakan strategi pengajaran yang mendorong kolaborasi di antara siswa dari berbagai latar belakang. Misalnya, melalui kegiatan kerja kelompok, siswa dapat belajar untuk bekerja sama dengan teman-teman yang mungkin memiliki kekuatan dan tantangan yang berbeda dari mereka sendiri. Kegiatan semacam ini dapat membantu siswa memahami bahwa setiap individu memiliki kontribusi unik dalam tim, terlepas dari kemampuan atau latar belakang mereka.

Pentingnya menghargai keragaman di sekolah dasar juga tercermin dalam pengembangan keterampilan sosial dan emosional siswa. Siswa yang belajar untuk menghargai perbedaan akan lebih cenderung memiliki empati terhadap orang lain, karena mereka diajarkan untuk memahami perspektif yang berbeda dan tantangan yang dihadapi orang lain. Empati ini sangat penting untuk membentuk lingkungan belajar yang harmonis, di mana setiap siswa merasa didukung oleh teman-temannya. Selain itu, dengan memupuk budaya inklusif, sekolah dapat menjadi tempat yang aman bagi siswa untuk mengekspresikan diri tanpa takut akan diskriminasi atau stigma. Dalam lingkungan seperti ini, siswa

dengan kebutuhan khusus atau latar belakang minoritas akan lebih mudah untuk terlibat dalam kegiatan pembelajaran, baik secara akademis maupun sosial.

Budaya inklusi yang menghargai keragaman tidak hanya berfungsi untuk meningkatkan kesejahteraan emosional siswa, tetapi juga berdampak pada hasil akademik mereka. Penelitian menunjukkan bahwa ketika siswa merasa diterima dan dihargai, mereka cenderung lebih termotivasi untuk belajar dan berpartisipasi dalam kegiatan kelas. Siswa yang merasa bahwa mereka diterima apa adanya akan lebih percaya diri dalam mengekspresikan pendapat mereka dan mengambil risiko dalam proses belajar. Ini menciptakan lingkungan pembelajaran yang lebih dinamis dan kreatif, di mana siswa berani untuk berpikir kritis dan mengeksplorasi ide-ide baru.

Selain itu, penghargaan terhadap keragaman juga membantu membangun kompetensi global siswa sejak usia dini. Dalam dunia yang semakin terhubung, kemampuan untuk bekerja dengan orang-orang dari berbagai latar belakang budaya dan sosial menjadi sangat penting. Dengan menanamkan nilai penghargaan terhadap keragaman sejak sekolah dasar, siswa tidak hanya dipersiapkan untuk sukses dalam konteks lokal, tetapi juga dalam skala global. Pendidikan inklusi yang mempromosikan keragaman akan membantu siswa untuk menjadi warga dunia yang berwawasan luas, mampu berinteraksi secara efektif dengan orang-orang dari berbagai budaya dan latar belakang.

Namun, keberhasilan penanaman nilai penghargaan terhadap keragaman memerlukan dukungan penuh dari seluruh komunitas sekolah, termasuk kepala sekolah, guru, staf pendukung, dan orang tua. Kepala sekolah memiliki peran dalam membentuk kebijakan inklusif yang mendorong penghargaan terhadap keragaman, sementara guru harus dilatih untuk menangani kelas yang heterogen secara efektif. Orang tua juga perlu dilibatkan dalam pembentukan nilai-nilai inklusif di rumah, sehingga nilai-nilai yang

diajarkan di sekolah dapat dikuatkan dalam kehidupan sehari-hari anak-anak mereka.

Untuk mencapai keberhasilan dalam menanamkan penghargaan terhadap keragaman, sekolah juga perlu menyediakan pelatihan berkala bagi guru dan staf dalam manajemen kelas inklusif dan strategi pengajaran yang menghargai perbedaan. Melalui pelatihan ini, guru dapat belajar bagaimana menciptakan lingkungan yang responsif terhadap kebutuhan setiap siswa, serta bagaimana mendorong interaksi yang positif di antara siswa yang berbeda-beda. Sumber daya tambahan, seperti konselor sekolah atau spesialis pendidikan inklusi, juga dapat membantu dalam memberikan dukungan yang lebih terarah bagi siswa yang mungkin mengalami kesulitan dalam beradaptasi dengan lingkungan yang inklusif.

Secara keseluruhan, menanamkan nilai penghargaan terhadap keragaman di sekolah dasar tidak hanya penting untuk kesuksesan siswa di dalam kelas, tetapi juga untuk membentuk masyarakat yang lebih inklusif dan berkeadilan di masa depan. Melalui pendidikan inklusi yang menghargai perbedaan, sekolah dapat memainkan peran penting dalam menciptakan generasi yang mampu bekerja sama dengan orang lain, menghormati perbedaan, dan berkontribusi secara positif dalam masyarakat yang semakin beragam.

5. Implementasi Pendidikan Inklusi di Sekolah Dasar

Implementasi pendidikan inklusi di sekolah dasar tidak bisa dilepaskan dari kebutuhan untuk menerapkan pendekatan yang berkelanjutan dan fleksibel. Pendidikan inklusi memerlukan lingkungan yang adaptif terhadap kebutuhan siswa yang beragam, yang sering kali memerlukan perubahan dan inovasi berkelanjutan dalam strategi pengajaran dan manajemen kelas. Dalam hal ini, guru dan tenaga pendidikan dituntut untuk tidak hanya berfokus pada penerapan metode yang telah ada, tetapi juga untuk terus belajar dan berinovasi guna menciptakan strategi pembelajaran

yang mampu mengakomodasi berbagai kebutuhan belajar siswa. Hal ini sejalan dengan pandangan bahwa pendidikan inklusi tidak hanya merupakan suatu kebijakan, melainkan sebuah proses yang harus selalu berkembang dan menyesuaikan dengan perubahan di lapangan, baik dari segi peserta didik maupun perkembangan ilmu pengetahuan dalam pendidikan (Mitchell, 2014).

Pengembangan profesional yang berkelanjutan bagi guru menjadi faktor kunci dalam keberhasilan pendidikan inklusi. Guru yang terlibat dalam pendidikan inklusi harus memiliki pemahaman mendalam tentang berbagai macam disabilitas dan kesulitan belajar yang dihadapi siswa mereka. Selain itu, mereka juga perlu menguasai berbagai pendekatan pedagogi diferensiasi, yaitu pendekatan yang memberikan penyesuaian dalam metode pengajaran sesuai dengan kebutuhan individu siswa. Hal ini mencakup modifikasi kurikulum, penggunaan teknologi asistif, serta strategi pembelajaran kolaboratif yang dapat memfasilitasi keterlibatan aktif siswa dengan berbagai kebutuhan (Florian, 2014). Oleh karena itu, pelatihan dan pengembangan profesional bagi guru harus bersifat berkelanjutan, mencakup aspek teoretis dan praktis, serta relevan dengan perkembangan terbaru dalam bidang pendidikan inklusi.

Selain itu, pentingnya evaluasi dan refleksi secara berkala terhadap implementasi pendidikan inklusi tidak dapat diabaikan. Evaluasi bertujuan untuk memastikan bahwa kebijakan dan strategi yang diterapkan tetap relevan dan efektif dalam memenuhi kebutuhan siswa dengan kebutuhan khusus. Evaluasi ini bisa dilakukan melalui berbagai cara, termasuk observasi kelas, wawancara dengan guru dan siswa, serta penilaian kemajuan belajar siswa. Refleksi dari evaluasi tersebut harus menjadi dasar bagi pengembangan program yang lebih baik di masa depan. Evaluasi juga harus melibatkan partisipasi semua pihak yang terlibat, mulai dari guru, tenaga pendukung, siswa, hingga orang tua. Dengan melibatkan semua pihak, sekolah dapat memastikan bahwa program inklusi yang diterapkan sesuai dengan kebutuhan

siswa dan memperhitungkan masukan dari berbagai perspektif (Loreman et al., 2010).

Selain itu, fleksibilitas dalam implementasi pendidikan inklusi juga sangat penting. Hal ini berarti bahwa program dan strategi pembelajaran yang diterapkan harus mampu beradaptasi dengan perubahan kondisi siswa, baik dari segi perkembangan kemampuan maupun perubahan kebutuhan. Contohnya, seorang siswa dengan gangguan pendengaran mungkin memerlukan alat bantu dengar dan adaptasi di kelas pada awalnya, tetapi ketika teknologi atau metode baru diperkenalkan, kebutuhan ini mungkin akan berubah. Oleh karena itu, guru harus memiliki kemampuan untuk mengidentifikasi perubahan kebutuhan siswa dan menyesuaikan metode pengajaran secara dinamis.

Pendidikan inklusi yang fleksibel juga mencakup penerapan strategi pembelajaran yang mengakomodasi berbagai gaya belajar siswa. Sebagai contoh, beberapa siswa mungkin belajar lebih efektif melalui visual, sementara yang lain lebih memahami materi dengan pendekatan kinestetik atau auditori. Guru harus mengembangkan berbagai pendekatan multi-sensori dalam pembelajaran yang dapat diakses oleh semua siswa, terlepas dari kemampuan atau kebutuhan khusus mereka (Winzer, 2009). Ini memerlukan guru untuk menguasai berbagai alat dan metode pembelajaran yang inovatif, serta mampu melakukan penyesuaian sesuai kebutuhan di kelas.

Selain fleksibilitas, kolaborasi antara berbagai pihak dalam pendidikan inklusi juga tidak kalah pentingnya. Guru tidak dapat bekerja sendirian dalam mengelola kelas yang heterogen. Mereka memerlukan dukungan dari spesialis pendidikan, seperti psikolog pendidikan, terapis, serta orang tua. Kolaborasi ini harus berlangsung secara berkesinambungan untuk memastikan bahwa seluruh aspek kebutuhan siswa diperhatikan, baik di dalam maupun di luar kelas. Guru juga harus terbuka terhadap masukan dan saran dari pihak lain, serta terus mengevaluasi efektivitas strategi yang

diterapkan bersama dengan spesialis pendidikan lainnya (Florian, 2014).

Dalam konteks yang lebih luas, pendidikan inklusi yang berkelanjutan dan fleksibel juga memerlukan dukungan dari kebijakan pendidikan nasional yang inklusif. Pemerintah harus menyediakan sumber daya yang memadai, baik berupa bantuan finansial untuk sekolah maupun pelatihan bagi guru. Selain itu, kebijakan yang jelas dan terukur harus diimplementasikan untuk memastikan bahwa pendidikan inklusi bukan hanya slogan, tetapi benar-benar terjadi di setiap tingkat sekolah. Dengan kebijakan yang mendukung, sekolah dapat memiliki struktur yang kuat untuk menjalankan program inklusi secara efektif dan berkelanjutan.

Kesimpulannya, pendidikan inklusi memerlukan pendekatan yang berkelanjutan, fleksibel, dan kolaboratif. Guru harus selalu mengembangkan diri dan mengadaptasi strategi pembelajaran agar sesuai dengan kebutuhan siswa. Evaluasi berkala dan refleksi terhadap program pendidikan inklusi juga harus dilakukan untuk memastikan efektivitasnya. Dengan dukungan dari berbagai pihak, mulai dari spesialis pendidikan hingga pemerintah, pendidikan inklusi dapat berjalan dengan baik dan memberikan dampak positif bagi seluruh siswa.

B. Strategi menangani siswa dengan kebutuhan khusus dalam kelas inklusi.

1. Diferensiasi instruksional

Menangani siswa dengan kebutuhan khusus dalam kelas inklusi memerlukan pendekatan yang terencana dan berbasis kebutuhan individu. Diferensiasi instruksional menjadi salah satu strategi paling fundamental dalam mendukung keberagaman kebutuhan siswa. Dalam konteks pendidikan inklusi, diferensiasi instruksional mengacu pada penyesuaian berbagai aspek proses pembelajaran agar setiap siswa, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus, dapat memperoleh kesempatan belajar yang

optimal. Strategi ini mencakup penyesuaian terhadap konten yang diajarkan, proses pembelajaran, hingga hasil atau produk pembelajaran yang diharapkan dari siswa (Tomlinson, 2001).

Pada level konten, guru dapat menyederhanakan materi atau memberikan sumber daya tambahan bagi siswa dengan disabilitas kognitif, sementara siswa yang lebih unggul dapat diberikan tantangan tambahan. Proses pembelajaran juga harus disesuaikan dengan gaya belajar siswa. Siswa dengan gaya belajar visual, misalnya, dapat diberi materi dalam bentuk grafik, diagram, atau gambar. Di sisi lain, siswa dengan gaya belajar auditori lebih efektif belajar dengan mendengarkan ceramah atau penjelasan secara verbal, sehingga penyediaan materi dalam bentuk audio atau presentasi yang interaktif dapat sangat membantu (Santrock, 2011). Untuk siswa dengan kebutuhan kinestetik, metode pembelajaran berbasis aktivitas, seperti praktik langsung atau simulasi, menjadi penting agar mereka dapat terlibat aktif dalam proses belajar.

Selain itu, penting bagi guru untuk menerapkan instruksi yang lebih personal. Ini berarti bahwa instruksi harus disesuaikan dengan kemampuan dan kecepatan belajar setiap siswa, khususnya mereka yang memiliki kebutuhan khusus. Pembelajaran yang lebih personal dapat dilakukan melalui pembelajaran kelompok kecil atau satu-satu (one-on-one instruction), di mana guru dapat lebih fokus pada tantangan spesifik yang dihadapi oleh siswa. Misalnya, siswa dengan gangguan pemrosesan bahasa mungkin memerlukan penjelasan ulang yang lebih lambat dan lebih jelas, sementara siswa dengan gangguan perhatian mungkin membutuhkan bantuan dalam memecah tugas yang kompleks menjadi tugas-tugas yang lebih kecil dan lebih terstruktur (Florian, 2014).

Penggunaan teknologi asistif juga sangat krusial dalam pendidikan inklusi. Teknologi ini memungkinkan siswa dengan disabilitas untuk mengakses materi pembelajaran yang mungkin sulit mereka ikuti dalam lingkungan pembelajaran tradisional. Sebagai contoh, siswa dengan gangguan penglihatan dapat

menggunakan perangkat lunak pembaca layar atau materi pelajaran dalam format Braille, sementara siswa dengan gangguan pendengaran dapat menggunakan sistem amplifikasi suara atau alat bantu dengar yang membantu mereka mendengar instruksi dengan lebih jelas (Mastropieri & Scruggs, 2010). Teknologi ini memungkinkan siswa dengan berbagai kebutuhan khusus untuk tetap belajar secara mandiri dan produktif.

Manajemen kelas yang inklusif juga merupakan strategi penting. Guru harus menciptakan lingkungan belajar yang mendukung, di mana siswa dengan kebutuhan khusus merasa diterima dan dihargai. Ini bisa melibatkan penyesuaian fisik dalam ruang kelas, seperti menyediakan kursi atau meja yang sesuai untuk siswa dengan disabilitas fisik, serta penyesuaian dalam interaksi sosial, seperti mendorong teman sekelas untuk bekerja sama dan menghormati perbedaan kemampuan di antara mereka (Mitchell, 2014). Selain itu, penting untuk memberikan pelatihan manajemen perilaku positif kepada semua siswa untuk menciptakan suasana kelas yang kondusif dan ramah.

Sementara itu, evaluasi berkala dan penyesuaian strategi juga harus dilakukan untuk memastikan bahwa setiap siswa mendapatkan dukungan yang mereka butuhkan. Evaluasi ini tidak hanya dilakukan pada hasil belajar siswa, tetapi juga pada efektivitas strategi yang diterapkan oleh guru. Hal ini bertujuan agar strategi yang digunakan selalu relevan dengan kondisi dan kebutuhan siswa yang terus berkembang. Dengan melakukan evaluasi berkala, guru dapat memperbarui pendekatan pembelajaran mereka sesuai dengan perubahan kebutuhan siswa (Loreman et al., 2010).

Keseluruhan strategi ini membentuk pendekatan holistik dalam menangani siswa dengan kebutuhan khusus dalam kelas inklusi. Dengan diferensiasi instruksional, penggunaan teknologi asistif, manajemen kelas yang inklusif, dan evaluasi yang berkelanjutan, guru dapat memastikan bahwa semua siswa,

termasuk yang memiliki kebutuhan khusus, mendapatkan kesempatan yang setara untuk berkembang secara akademik maupun sosial.

2. Penggunaan teknologi asistif

Penggunaan teknologi asistif dalam pendidikan inklusi merupakan langkah strategis yang krusial untuk memastikan semua siswa, termasuk mereka dengan kebutuhan khusus, memiliki akses yang setara terhadap pembelajaran. Teknologi asistif adalah berbagai perangkat, alat, atau sistem yang dirancang untuk mendukung siswa dengan disabilitas dalam mengakses kurikulum, sumber daya pendidikan, dan berpartisipasi aktif dalam lingkungan pembelajaran. Keberadaan teknologi ini tidak hanya mempermudah proses pembelajaran bagi siswa dengan keterbatasan fisik atau sensorik, tetapi juga memberikan kesempatan bagi mereka untuk terlibat secara penuh dalam proses akademik dan sosial di kelas inklusi (Florian, 2014).

Sebagai contoh, alat bantu dengar merupakan teknologi asistif yang vital bagi siswa dengan gangguan pendengaran. Alat ini membantu memperkuat suara yang didengar, sehingga siswa dengan kesulitan mendengar dapat mengikuti instruksi guru dengan lebih jelas. Selain itu, beberapa sekolah juga telah mulai menerapkan sistem penguat suara di kelas, di mana suara guru diperkuat melalui pengeras suara yang dipasang di ruangan. Sistem ini bukan hanya bermanfaat bagi siswa dengan gangguan pendengaran, tetapi juga membantu siswa lain yang mungkin mengalami kesulitan mendengar di lingkungan kelas yang ramai (Mastropieri & Scruggs, 2010).

Teknologi untuk siswa dengan gangguan penglihatan juga sangat beragam. Buku braille dan perangkat lunak pembaca layar menjadi alat penting untuk memungkinkan siswa tunanetra mengakses teks dan informasi yang disediakan dalam bentuk digital atau cetak. Perangkat lunak pembaca layar seperti JAWS (Job Access With Speech) misalnya, mampu membaca teks yang tampil

di layar komputer dan mengubahnya menjadi suara, sehingga memungkinkan siswa tunanetra menggunakan komputer secara mandiri. Sementara itu, buku braille memungkinkan siswa dengan gangguan penglihatan untuk belajar membaca dan menulis secara taktil, memperkuat keterampilan literasi mereka. Lebih lanjut, perkembangan teknologi seperti tablet braille dan printer braille juga mempermudah akses siswa tunanetra terhadap materi pembelajaran yang lebih canggih dan bervariasi (Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 2012).

Teknologi asistif tidak hanya terbatas pada dukungan sensorik seperti gangguan pendengaran dan penglihatan, tetapi juga mencakup teknologi yang mendukung siswa dengan gangguan motorik. Siswa dengan keterbatasan fisik yang signifikan sering kali memerlukan alat bantu khusus seperti kursi roda atau perangkat komunikasi alternatif untuk dapat berpartisipasi dalam kegiatan kelas. Perangkat augmentative and alternative communication (AAC) memungkinkan siswa yang mengalami kesulitan berbicara atau berkomunikasi secara verbal untuk menggunakan perangkat yang memungkinkan mereka berkomunikasi melalui gambar, simbol, atau teks. Hal ini memungkinkan siswa untuk terlibat dalam percakapan dan proses pembelajaran yang interaktif dengan teman sebaya dan guru (Mitchell, 2014).

Selain itu, penggunaan teknologi berbasis komputer dan perangkat lunak pendidikan interaktif juga memfasilitasi pembelajaran yang lebih inklusif. Beberapa program pendidikan dirancang secara khusus untuk siswa dengan kebutuhan khusus. Misalnya, perangkat lunak pendidikan yang menampilkan gambar dan suara dapat membantu siswa dengan disabilitas intelektual memahami konsep-konsep abstrak melalui pendekatan visual dan auditori. Teknologi ini memungkinkan siswa untuk belajar dengan cara yang lebih interaktif, yang pada gilirannya meningkatkan motivasi belajar dan keterlibatan mereka dalam proses pembelajaran (Mastropieri & Scruggs, 2010).

Namun, penting untuk dicatat bahwa penggunaan teknologi asistif juga memerlukan dukungan dan pelatihan bagi guru. Guru harus memahami cara menggunakan teknologi tersebut serta bagaimana mengintegrasikannya ke dalam pembelajaran sehari-hari. Pelatihan yang berkelanjutan akan memastikan bahwa teknologi ini digunakan secara efektif untuk mendukung kebutuhan siswa. Tanpa pemahaman yang mendalam tentang teknologi asistif, ada risiko bahwa perangkat tersebut tidak digunakan secara optimal atau bahkan diabaikan (Florian, 2014).

Dengan demikian, teknologi asistif berperan sebagai katalisator dalam menciptakan lingkungan pendidikan yang inklusif. Teknologi ini memungkinkan siswa dengan kebutuhan khusus untuk belajar secara lebih mandiri, meningkatkan partisipasi aktif dalam kelas, dan membuka akses ke sumber daya pendidikan yang setara. Lebih dari itu, teknologi ini juga mengurangi hambatan fisik dan sensorik yang mungkin dihadapi siswa, memungkinkan mereka untuk fokus pada pengembangan potensi akademik dan sosial mereka.

3. Pembelajaran berbasis aktivitas

Pembelajaran berbasis aktivitas telah terbukti menjadi salah satu pendekatan yang efektif dalam pendidikan inklusi, karena metode ini memberikan peluang bagi siswa untuk belajar melalui pengalaman langsung dan interaksi sosial. Melalui pembelajaran yang berpusat pada aktivitas, siswa tidak hanya menerima pengetahuan secara pasif, tetapi juga terlibat aktif dalam proses pembelajaran. Bagi siswa dengan kebutuhan khusus, keterlibatan ini sangat penting karena memberikan kesempatan bagi mereka untuk memahami konsep yang diajarkan secara lebih konkrit dan melalui berbagai cara yang sesuai dengan kemampuan dan gaya belajar masing-masing.

Salah satu contoh penerapan pembelajaran berbasis aktivitas dalam kelas sains adalah eksperimen kelompok. Dalam konteks ini, siswa dapat dikelompokkan untuk melakukan eksperimen yang

memungkinkan mereka untuk mempraktikkan keterampilan yang dipelajari. Pembelajaran berbasis proyek atau eksperimen kelompok ini tidak hanya mendukung pemahaman kognitif, tetapi juga membantu siswa dengan kebutuhan khusus untuk belajar bekerja sama dengan siswa lain. Misalnya, seorang siswa dengan gangguan motorik mungkin berperan dalam mengamati atau mencatat hasil eksperimen, sementara siswa lain dengan keterbatasan pemahaman verbal dapat belajar melalui instruksi visual atau demonstrasi langsung. Pengalaman ini memberikan mereka kesempatan untuk terlibat dalam proses pembelajaran secara nyata, sambil mengembangkan keterampilan sosial yang penting seperti kerjasama, komunikasi, dan resolusi masalah (Mitchell, 2014).

Di luar aspek kognitif, pembelajaran berbasis aktivitas juga berkontribusi terhadap perkembangan keterampilan sosial siswa. Dalam lingkungan kelas inklusi, penting bagi semua siswa untuk mengembangkan kemampuan sosial yang memungkinkan mereka berinteraksi secara positif dengan teman sebaya. Aktivitas kelompok memberikan ruang bagi siswa untuk saling berbagi tanggung jawab, bekerja sama dalam mencapai tujuan bersama, dan menghargai perbedaan kemampuan setiap anggota kelompok. Siswa dengan kebutuhan khusus sering kali mendapatkan manfaat tambahan dari interaksi sosial ini, karena mereka belajar untuk menavigasi situasi sosial yang kompleks dan membangun hubungan dengan teman-teman mereka. Vygotsky (1978) menekankan pentingnya interaksi sosial dalam perkembangan kognitif, di mana siswa belajar melalui kolaborasi dan diskusi dengan orang lain. Dalam hal ini, pembelajaran berbasis aktivitas menciptakan lingkungan yang mendukung interaksi semacam itu, membantu siswa dengan kebutuhan khusus mengembangkan keterampilan komunikasi dan interaksi sosial mereka secara lebih efektif.

Selain itu, pembelajaran berbasis aktivitas juga memberikan kesempatan kepada guru untuk menerapkan diferensiasi

instruksional. Misalnya, dalam aktivitas tertentu, guru dapat memberikan tugas yang disesuaikan dengan tingkat kemampuan masing-masing siswa tanpa harus mengeksklusi mereka dari kegiatan utama. Diferensiasi ini dapat meliputi modifikasi dalam tingkat kesulitan tugas, penyediaan sumber daya tambahan seperti panduan visual atau instruksi lisan, atau bahkan penggunaan alat bantu teknologi yang mendukung kebutuhan spesifik siswa (Tomlinson, 2001). Dengan strategi ini, siswa dengan kebutuhan khusus tidak hanya mampu mengikuti pelajaran, tetapi juga merasakan kesuksesan dalam pembelajaran mereka, yang pada akhirnya meningkatkan rasa percaya diri dan motivasi belajar.

Pembelajaran berbasis aktivitas juga memiliki implikasi yang signifikan bagi pengembangan keterampilan motorik dan sensorik. Siswa dengan kebutuhan khusus yang memerlukan pengembangan keterampilan motorik halus atau kasar, misalnya, dapat terlibat dalam aktivitas fisik yang terintegrasi ke dalam pelajaran. Sebagai contoh, kegiatan prakarya atau eksperimen sains yang melibatkan penggunaan alat-alat tertentu dapat membantu siswa dengan gangguan motorik untuk melatih keterampilan koordinasi mereka dalam suasana belajar yang menyenangkan dan mendukung. Aktivitas seperti ini menggabungkan aspek motorik, kognitif, dan sosial, yang semuanya sangat penting dalam mendukung perkembangan holistik siswa (Santrock, 2011).

Dalam konteks inklusi, sangat penting bagi guru untuk memiliki pemahaman mendalam tentang strategi pembelajaran berbasis aktivitas yang adaptif. Ini berarti bahwa setiap aktivitas harus dirancang dengan mempertimbangkan kebutuhan individual siswa, sehingga setiap siswa merasa bahwa mereka berkontribusi secara signifikan terhadap hasil pembelajaran kelompok. Melalui pendekatan yang fleksibel dan responsif ini, guru dapat memastikan bahwa setiap siswa mendapatkan kesempatan untuk belajar secara optimal sesuai dengan potensi mereka.

Secara keseluruhan, pembelajaran berbasis aktivitas di kelas inklusi bukan hanya soal menyampaikan materi pembelajaran, tetapi juga menciptakan pengalaman belajar yang inklusif dan memperkaya. Dengan melibatkan siswa dalam kegiatan yang interaktif dan kolaboratif, strategi ini mendukung pengembangan keterampilan kognitif, sosial, dan fisik mereka secara menyeluruh. Pada saat yang sama, metode ini juga membantu membangun komunitas belajar yang saling mendukung, di mana setiap siswa, tanpa memandang kebutuhan khusus mereka, dapat belajar dan tumbuh bersama dalam lingkungan yang positif dan inklusif.

4. Penerapan Manajemen Perilaku

Manajemen perilaku dalam konteks pendidikan inklusif tidak hanya berfokus pada penanganan siswa dengan gangguan perilaku atau emosional, tetapi juga mencakup penciptaan lingkungan belajar yang mendukung bagi semua siswa. Bagi siswa dengan kebutuhan khusus, struktur yang jelas dan rutinitas yang konsisten merupakan elemen kunci dalam menjaga keteraturan di kelas. Hal ini sangat penting terutama bagi siswa dengan gangguan spektrum autisme (GSA) atau gangguan defisit perhatian/hiperaktivitas (ADHD), yang cenderung lebih mudah mengalami kebingungan atau kegelisahan jika rutinitas tidak dipatuhi secara konsisten. Dengan adanya struktur yang jelas, siswa dapat mengantisipasi apa yang akan terjadi selanjutnya, sehingga membantu mereka merasa lebih aman dan siap belajar.

Teknik manajemen perilaku positif menjadi pendekatan yang banyak digunakan dalam menangani siswa dengan kebutuhan khusus di kelas inklusi. Pendekatan ini berlandaskan pada teori penguatan positif yang menekankan pentingnya memberikan penghargaan atau penguatan setiap kali siswa menunjukkan perilaku yang diharapkan. Sebagai contoh, jika seorang siswa yang biasanya kesulitan mengikuti instruksi akhirnya berhasil mengikuti instruksi dengan benar, guru dapat memberikan penghargaan, baik berupa pujian verbal atau insentif lain yang disesuaikan dengan

preferensi siswa. Penguatan ini tidak hanya memperkuat perilaku positif yang diinginkan, tetapi juga membantu siswa memahami bahwa perilaku tersebut dihargai dan diinginkan dalam konteks kelas (Gargiulo, 2012).

Lebih lanjut, teknik penguatan positif ini juga berperan dalam menciptakan iklim kelas yang inklusif dan kondusif. Dengan fokus pada perilaku positif, guru dapat mencegah timbulnya perilaku yang mengganggu proses pembelajaran. Penekanan pada perilaku yang baik juga membantu mengurangi insiden perilaku negatif yang sering kali muncul sebagai respons terhadap situasi stres atau ketidakpastian. Dalam konteks ini, manajemen kelas yang efektif tidak hanya menguntungkan siswa dengan kebutuhan khusus, tetapi juga semua siswa di kelas. Setiap siswa belajar dalam suasana yang positif dan mendukung, di mana aturan-aturan diterapkan dengan konsisten dan setiap individu dihargai atas partisipasi mereka dalam menjaga suasana kelas yang baik.

Namun, penerapan manajemen perilaku positif harus dilakukan secara konsisten dan adil. Inkonistensi dalam menerapkan aturan dan pemberian penghargaan dapat membingungkan siswa, terutama mereka yang memiliki gangguan perilaku atau emosional. Guru harus berkomitmen untuk menerapkan aturan dan memberikan penghargaan sesuai dengan perilaku siswa, tanpa diskriminasi. Selain itu, penting bagi guru untuk memberikan instruksi yang jelas dan spesifik mengenai perilaku yang diharapkan. Ini membantu siswa memahami secara tepat apa yang diharapkan dari mereka dalam situasi tertentu, sekaligus memperkuat kesadaran mereka akan aturan kelas yang berlaku.

Salah satu pendekatan lain yang relevan adalah strategi intervensi perilaku fungsional (Functional Behavioral Assessment, FBA), yang bertujuan untuk mengidentifikasi faktor-faktor yang mempengaruhi perilaku siswa dan merancang intervensi yang sesuai untuk mengatasi perilaku yang tidak diinginkan. FBA

mengkaji faktor pemicu (antecedents), perilaku yang muncul (behaviors), serta konsekuensi dari perilaku tersebut (consequences). Dengan memahami konteks perilaku ini, guru dapat merancang strategi intervensi yang lebih tepat dan individualisasi, sehingga setiap siswa dengan kebutuhan khusus dapat ditangani secara efektif sesuai dengan kebutuhan mereka.

Manajemen perilaku dalam kelas inklusi juga memerlukan kolaborasi yang erat dengan orang tua dan spesialis pendidikan khusus. Orang tua memainkan peran penting dalam memberikan informasi yang relevan mengenai kebutuhan perilaku anak mereka, sementara spesialis pendidikan khusus dapat memberikan masukan terkait strategi intervensi perilaku yang paling efektif. Dalam konteks ini, kerjasama antar pihak merupakan kunci dalam menciptakan strategi manajemen perilaku yang holistik dan menyeluruh.

Refleksi dan evaluasi berkala terhadap strategi manajemen perilaku juga diperlukan untuk memastikan efektivitas intervensi yang diterapkan. Guru perlu memonitor perkembangan perilaku siswa secara terus-menerus dan siap menyesuaikan strategi apabila diperlukan. Fleksibilitas dan adaptasi terhadap perubahan kebutuhan siswa sangat penting dalam menjaga keberhasilan jangka panjang dari strategi manajemen perilaku ini.

Dalam konteks pendidikan inklusif, manajemen perilaku yang efektif tidak hanya menciptakan lingkungan belajar yang lebih baik, tetapi juga membantu siswa dengan kebutuhan khusus untuk mengembangkan keterampilan sosial dan emosional yang esensial. Melalui pendekatan ini, guru tidak hanya bertindak sebagai pendidik, tetapi juga sebagai pembimbing yang membantu siswa memahami dan mengatur perilaku mereka dengan lebih baik dalam konteks interaksi sosial dan akademik di sekolah.

5. Akomodasi dalam penilaian

Akomodasi dalam penilaian merupakan elemen penting dalam pendidikan inklusif, terutama ketika menangani siswa dengan kebutuhan khusus. Prinsip dasar akomodasi dalam penilaian adalah memberikan setiap siswa kesempatan yang adil untuk menunjukkan kompetensi mereka, tanpa hambatan yang disebabkan oleh disabilitas atau kebutuhan khusus. Dalam konteks ini, penilaian tidak hanya menjadi alat untuk mengukur pengetahuan, tetapi juga sarana untuk memastikan inklusivitas dan keadilan dalam pendidikan. Menurut Santrock (2011), akomodasi dapat diimplementasikan melalui berbagai cara, mulai dari pemberian waktu tambahan hingga perubahan format ujian, dengan tujuan untuk menghilangkan hambatan yang mungkin dihadapi oleh siswa dengan kebutuhan khusus.

Pemberian waktu tambahan adalah salah satu bentuk akomodasi yang paling umum digunakan dalam penilaian bagi siswa dengan kebutuhan khusus. Hal ini terutama bermanfaat bagi siswa dengan disabilitas belajar, seperti disleksia, yang membutuhkan lebih banyak waktu untuk membaca dan memahami soal ujian. Menurut penelitian, siswa dengan disabilitas belajar sering kali memiliki kesulitan dalam memproses informasi dengan cepat, sehingga tambahan waktu ini memberi mereka kesempatan untuk menyelesaikan tugas tanpa tekanan waktu yang berlebihan (Shaywitz, 2003). Pemberian waktu ekstra ini juga memungkinkan siswa untuk lebih fokus pada pemahaman materi ujian daripada berusaha menyelesaikan soal dalam batas waktu yang sama dengan siswa lain.

Selain itu, penyesuaian format penilaian juga sangat penting. Bagi siswa dengan disabilitas visual, misalnya, penggunaan format ujian dalam bentuk Braille atau audio dapat menjadi alternatif yang sesuai. Penggunaan teknologi seperti perangkat lunak pembaca layar juga memberikan kemudahan bagi siswa untuk mengakses materi penilaian secara mandiri dan setara dengan siswa lainnya

(Florian, 2014). Di sisi lain, siswa dengan disabilitas fisik yang mengalami kesulitan menulis mungkin membutuhkan ujian yang dilakukan secara lisan, di mana mereka dapat menjawab pertanyaan secara verbal tanpa harus menggunakan metode tulisan tangan yang sulit bagi mereka. Penyesuaian ini memastikan bahwa setiap siswa memiliki akses yang setara terhadap proses penilaian, tanpa dihambat oleh keterbatasan fisik atau sensorik.

Selain akomodasi dalam waktu dan format, penggunaan metode penilaian alternatif juga penting untuk diterapkan. Dalam beberapa kasus, penilaian berbasis proyek atau portofolio mungkin lebih sesuai dibandingkan ujian tertulis tradisional. Metode ini memberikan siswa dengan kebutuhan khusus kesempatan untuk menunjukkan pengetahuan dan keterampilan mereka melalui berbagai cara yang lebih representatif dari kemampuan mereka. Misalnya, siswa dengan gangguan komunikasi mungkin lebih mampu menunjukkan pemahaman mereka melalui presentasi proyek visual atau multimedia daripada melalui esai tertulis yang mungkin menghambat kemampuan mereka untuk mengekspresikan diri. Dengan demikian, metode penilaian yang lebih bervariasi dapat memberikan gambaran yang lebih komprehensif tentang kompetensi siswa secara keseluruhan (Tomlinson, 2001).

Penting juga bagi guru untuk selalu melakukan evaluasi reflektif terhadap akomodasi yang diterapkan dalam penilaian. Proses ini mencakup penilaian terhadap efektivitas akomodasi yang diberikan dan memastikan bahwa akomodasi tersebut benar-benar mendukung siswa dengan kebutuhan khusus untuk mencapai potensi maksimal mereka. Evaluasi ini dapat dilakukan melalui diskusi terbuka dengan siswa, orang tua, serta tim pendukung pendidikan khusus, guna memastikan bahwa modifikasi yang dilakukan sesuai dengan kebutuhan individual siswa dan tidak menciptakan kesenjangan dalam penilaian (Mitchell, 2014).

Pada akhirnya, akomodasi dalam penilaian tidak hanya berkaitan dengan keadilan akses, tetapi juga dengan pemenuhan hak siswa untuk mendapatkan pendidikan yang inklusif dan responsif terhadap kebutuhan mereka. Melalui akomodasi yang tepat, siswa dengan kebutuhan khusus tidak hanya dapat menunjukkan kompetensi akademik mereka, tetapi juga merasakan bahwa mereka dihargai dan diterima dalam lingkungan pendidikan yang setara. Implementasi akomodasi yang baik akan berdampak positif terhadap kepercayaan diri siswa, meningkatkan motivasi belajar, dan memberikan mereka peluang yang setara untuk meraih kesuksesan akademik di sekolah dasar.

C. Kolaborasi dengan orang tua dan ahli pendidikan khusus

Kolaborasi antara orang tua, guru, dan ahli pendidikan khusus merupakan salah satu komponen kunci dalam keberhasilan implementasi pendidikan inklusif di sekolah dasar. Dalam pendidikan inklusif, siswa dengan kebutuhan khusus memerlukan dukungan yang konsisten tidak hanya dari guru di sekolah, tetapi juga dari lingkungan rumah dan komunitas mereka. Oleh karena itu, keterlibatan orang tua dalam proses pendidikan anak mereka menjadi sangat penting. Selain itu, kolaborasi dengan ahli pendidikan khusus membantu guru memahami kebutuhan spesifik dari setiap siswa, sehingga metode pengajaran dapat diadaptasi untuk memenuhi kebutuhan tersebut (Florian, 2014).

1. Kolaborasi Guru-Orang Tua

Kolaborasi antara guru dan orang tua dalam pendidikan inklusi merupakan elemen kunci yang harus dilakukan secara berkesinambungan. Komunikasi terbuka antara kedua belah pihak dapat membangun kepercayaan dan pemahaman yang lebih dalam terhadap kebutuhan khusus anak. Guru memiliki peran penting dalam memberikan laporan rutin tentang perkembangan siswa di sekolah. Laporan ini tidak hanya berkaitan dengan capaian akademik, tetapi juga aspek sosial dan emosional yang

menunjukkan bagaimana anak berinteraksi dengan teman sebaya dan lingkungan belajar. Dengan mendapatkan informasi ini, orang tua bisa lebih memahami bagaimana anak mereka berkembang dalam konteks sekolah dan mempersiapkan dukungan yang dibutuhkan di rumah.

Komunikasi yang berkesinambungan memungkinkan guru untuk memahami kondisi dan kebutuhan anak di luar lingkungan sekolah. Menurut Epstein (2001), kolaborasi yang erat antara sekolah dan keluarga memberikan dampak positif terhadap hasil belajar siswa. Orang tua dapat memberikan wawasan yang mungkin tidak terlihat oleh guru di sekolah, seperti kebiasaan belajar anak di rumah, tantangan emosional yang mungkin dihadapi, atau dinamika keluarga yang dapat mempengaruhi performa akademik. Hal ini sangat penting karena orang tua memiliki pemahaman mendalam mengenai karakteristik anak di rumah, yang dapat melengkapi pengetahuan guru mengenai bagaimana anak berfungsi di sekolah. Sebagai contoh, jika seorang siswa memiliki kesulitan dalam berinteraksi sosial di sekolah, orang tua dapat memberikan informasi tentang bagaimana anak tersebut berinteraksi di lingkungan rumah, sehingga strategi yang tepat dapat disesuaikan oleh guru di kelas (Epstein, 2001).

Lebih jauh lagi, keterlibatan orang tua dalam pengambilan keputusan terkait pendidikan anak menjadi esensial, terutama dalam kasus anak dengan kebutuhan khusus. Dalam konteks pendidikan inklusi, keterlibatan orang tua dalam penyusunan *Individualized Education Program* (IEP) sangat diperlukan untuk memastikan bahwa semua kebutuhan anak dapat terpenuhi, baik di sekolah maupun di rumah. Mitchell (2014) menekankan bahwa orang tua bukan hanya pelengkap dalam proses ini, tetapi mereka adalah mitra aktif yang pemahamannya tentang anak mereka sangat diperlukan untuk mendukung perancangan strategi pendidikan yang tepat. Ketika orang tua terlibat dalam penyusunan IEP, mereka membantu guru untuk lebih memahami kebutuhan

spesifik anak dan bagaimana pendekatan yang dilakukan di rumah dapat mendukung strategi pembelajaran di sekolah.

Penyusunan IEP juga memungkinkan terciptanya keselarasan antara pendekatan yang diterapkan di sekolah dengan yang diterapkan di rumah. Dengan kolaborasi yang baik antara guru, orang tua, dan ahli pendidikan khusus, strategi pendidikan yang konsisten dapat diterapkan di dua lingkungan utama tempat anak belajar. Keselarasan ini dapat meminimalisir kebingungan anak mengenai ekspektasi yang berbeda dari kedua lingkungan tersebut. Misalnya, jika seorang siswa memiliki jadwal kegiatan rutin di rumah yang mendukung keteraturan dan struktur, guru dapat mengadaptasi jadwal ini di kelas untuk menciptakan konsistensi dalam rutinitas harian siswa (Mitchell, 2014).

Tidak hanya terbatas pada penyusunan IEP, kolaborasi juga dapat mencakup diskusi mengenai strategi pembelajaran yang lebih luas dan general di rumah. Orang tua, dalam hal ini, dapat dilibatkan dalam program lokakarya atau seminar yang diselenggarakan oleh sekolah untuk meningkatkan pemahaman mereka tentang kebutuhan pendidikan anak-anak dengan disabilitas. Lokakarya ini membantu membangun kapasitas orang tua dalam mendukung anak mereka secara lebih efektif di rumah. Misalnya, orang tua dapat dilatih mengenai cara mengelola perilaku anak atau bagaimana memfasilitasi pembelajaran yang lebih mendalam di rumah, sehingga dapat mendukung pembelajaran yang dilakukan di sekolah (Florian, 2014).

Dengan demikian, kolaborasi yang baik antara guru dan orang tua, baik dalam bentuk komunikasi terbuka, keterlibatan dalam pengambilan keputusan, maupun partisipasi dalam penyusunan IEP, akan memberikan manfaat besar bagi perkembangan anak. Kolaborasi ini membantu menciptakan pendekatan yang komprehensif terhadap pendidikan siswa dengan kebutuhan khusus, di mana baik lingkungan sekolah maupun rumah bekerja

sama untuk memastikan anak mendapatkan dukungan yang optimal.

2. Kolaborasi Guru-Ahli Pendidikan Khusus

Kolaborasi antara guru dengan ahli pendidikan khusus merupakan komponen esensial dalam pendidikan inklusi yang efektif. Para ahli pendidikan khusus memiliki keahlian dan pengetahuan yang lebih mendalam mengenai karakteristik siswa dengan kebutuhan khusus, serta berbagai strategi dan pendekatan yang dapat diimplementasikan untuk mendukung pembelajaran siswa tersebut. Ahli pendidikan khusus, seperti psikolog pendidikan, terapis okupasi, terapis wicara, atau konsultan pendidikan, dapat membantu dalam menganalisis kebutuhan unik setiap siswa, baik dari segi akademik, sosial, emosional, maupun fisik. Mereka berperan dalam memberikan panduan yang lebih mendetail kepada guru kelas reguler, sehingga pembelajaran yang inklusif dapat berjalan dengan lebih baik dan efisien (Gargiulo, 2012).

Keterlibatan ahli pendidikan khusus juga membantu dalam pengembangan dan penyesuaian program pembelajaran yang lebih personal. Misalnya, seorang psikolog pendidikan dapat membantu guru untuk memahami profil belajar siswa, termasuk gaya belajar, tingkat kecemasan, atau bahkan tantangan emosional yang mempengaruhi kinerja akademik siswa. Dengan informasi ini, guru dapat melakukan penyesuaian, baik dalam materi pelajaran maupun metode pengajaran, yang disesuaikan dengan kebutuhan individual siswa. Dalam hal ini, ahli pendidikan khusus tidak hanya bertindak sebagai sumber informasi, tetapi juga sebagai mitra aktif dalam proses penyusunan dan pelaksanaan strategi pembelajaran yang lebih komprehensif (Florian, 2014).

Selain itu, kolaborasi dengan terapis juga memberikan dampak signifikan terhadap perkembangan keterampilan siswa dengan disabilitas. Terapis okupasi, misalnya, dapat membantu dalam mengembangkan alat bantu atau teknik yang dapat

meningkatkan keterlibatan siswa dengan gangguan motorik. Bagi siswa yang mengalami kesulitan dalam keterampilan motorik halus, seperti menulis atau menggunakan peralatan kelas, seorang terapis okupasi dapat bekerja sama dengan guru untuk merancang modifikasi, seperti penggunaan perangkat teknologi yang memudahkan siswa untuk berpartisipasi aktif dalam kegiatan kelas (Mitchell, 2014). Sementara itu, terapis wicara dapat bekerja dengan siswa yang memiliki kesulitan dalam bicara dan bahasa, serta membantu guru dalam mengimplementasikan teknik intervensi yang mendukung keterlibatan siswa dalam interaksi verbal dengan teman sebaya dan guru. Pendekatan ini memastikan bahwa siswa dengan kebutuhan komunikasi khusus tetap dapat terlibat aktif dalam pembelajaran di kelas reguler.

Kerja sama antara guru dan ahli pendidikan khusus juga penting dalam hal pengembangan lingkungan belajar yang inklusif. Ahli pendidikan khusus dapat memberikan rekomendasi terkait modifikasi lingkungan fisik di kelas agar lebih ramah terhadap siswa dengan kebutuhan khusus. Misalnya, bagi siswa dengan gangguan penglihatan, ahli pendidikan khusus dapat membantu merancang penyesuaian seperti penggunaan teks dengan kontras tinggi, materi berbasis Braille, atau teknologi bantu lainnya yang memungkinkan siswa untuk lebih mudah mengakses informasi visual. Demikian pula, bagi siswa dengan gangguan pendengaran, penggunaan perangkat penguat suara atau penempatan siswa di area kelas yang strategis bisa menjadi solusi yang direkomendasikan oleh ahli terkait (Santrock, 2011).

Lebih jauh lagi, kolaborasi yang berkelanjutan antara guru dan ahli pendidikan khusus juga memungkinkan adanya evaluasi dan refleksi berkala terhadap efektivitas strategi pembelajaran yang diterapkan. Evaluasi ini penting untuk memastikan bahwa setiap penyesuaian atau intervensi yang dilakukan terus relevan dengan perkembangan siswa dan kebutuhan mereka yang mungkin berubah dari waktu ke waktu. Dengan adanya evaluasi bersama, guru dan ahli pendidikan khusus dapat melakukan perbaikan atau

penyesuaian yang diperlukan, sehingga hasil pembelajaran dapat dioptimalkan.

Secara keseluruhan, kolaborasi dengan ahli pendidikan khusus tidak hanya memperkuat kemampuan guru dalam menangani siswa dengan kebutuhan khusus, tetapi juga menciptakan lingkungan belajar yang lebih adaptif dan inklusif. Dengan dukungan dari para ahli, guru dapat mengembangkan strategi pembelajaran yang tidak hanya efektif, tetapi juga responsif terhadap kebutuhan individual setiap siswa. Ini penting dalam mencapai tujuan pendidikan inklusi yang memberikan kesempatan yang setara bagi semua siswa, terlepas dari kemampuan atau keterbatasan mereka.

3. Kolaborasi Timbal Balik

Kolaborasi antara guru, orang tua, dan ahli pendidikan khusus dalam konteks pendidikan inklusi tidak hanya bersifat satu arah, di mana guru menerima masukan dan instruksi dari ahli, tetapi juga merupakan hubungan timbal balik yang dinamis. Guru, sebagai individu yang berinteraksi langsung dengan siswa setiap hari, memiliki peran yang sangat penting dalam memberikan informasi terkait perilaku, respons, dan perkembangan siswa di kelas. Informasi ini sangat berharga bagi ahli pendidikan khusus untuk melakukan evaluasi terhadap strategi dan intervensi yang diterapkan. Ahli pendidikan khusus memerlukan data dari pengalaman nyata di dalam kelas untuk memastikan bahwa intervensi yang dirancang berjalan sesuai dengan harapan dan memberikan dampak positif bagi siswa dengan kebutuhan khusus (Mitchell, 2014).

Dalam kolaborasi yang efektif, guru tidak hanya berperan sebagai penerima instruksi tetapi juga sebagai pengamat dan evaluator yang aktif. Guru dapat melaporkan perubahan perilaku siswa, tingkat partisipasi, serta kemajuan akademis dan sosial yang terjadi setelah intervensi diterapkan. Misalnya, jika seorang siswa dengan kesulitan belajar mendapatkan intervensi dari seorang ahli

pendidikan khusus, seperti penyesuaian metode pengajaran atau penggunaan alat bantu belajar, guru dapat mengamati apakah intervensi tersebut meningkatkan keterlibatan siswa dalam kegiatan kelas. Umpan balik dari guru ini memungkinkan ahli pendidikan khusus untuk mengevaluasi efektivitas intervensi dan melakukan penyesuaian yang diperlukan (Florian, 2014).

Selain itu, refleksi dan evaluasi rutin sangat diperlukan untuk menjaga keberlanjutan dari pendekatan yang diambil. Evaluasi ini tidak hanya dilakukan oleh ahli pendidikan khusus, tetapi juga melibatkan guru dan orang tua sebagai bagian dari tim kolaboratif. Sebagai contoh, orang tua mungkin melihat perkembangan anak mereka di rumah, yang mungkin berbeda dari yang diamati di sekolah. Informasi ini dapat digunakan untuk menilai apakah ada keselarasan antara intervensi yang diterapkan di sekolah dengan pendekatan yang dilakukan di rumah. Dalam banyak kasus, pendekatan yang konsisten antara sekolah dan rumah dapat mempercepat perkembangan siswa, karena mereka menerima dukungan yang serupa di kedua lingkungan (Gargiulo, 2012).

Guru, sebagai pihak yang berada di garis depan dalam implementasi intervensi di kelas, memiliki perspektif yang unik dalam memahami respon siswa. Sering kali, guru akan menjadi yang pertama menyadari perubahan subtansial dalam perilaku atau pencapaian akademis siswa. Umpan balik ini sangat penting bagi ahli pendidikan khusus untuk melakukan penyesuaian terhadap strategi pembelajaran atau intervensi yang diterapkan. Misalnya, jika seorang guru mengamati bahwa metode tertentu tidak berjalan efektif bagi siswa dengan kebutuhan khusus, diskusi dengan ahli pendidikan khusus dapat menghasilkan alternatif metode yang lebih cocok, seperti modifikasi materi pembelajaran atau penggunaan alat bantu yang lebih relevan (Santrock, 2011).

Selain itu, refleksi secara kolaboratif memungkinkan semua pihak yang terlibat, termasuk guru, ahli pendidikan khusus, dan orang tua, untuk berbagi tanggung jawab dalam keberhasilan siswa.

Dengan melibatkan semua pihak dalam proses evaluasi dan refleksi, hasil pembelajaran dapat dioptimalkan. Kolaborasi ini tidak hanya berfokus pada keberhasilan akademis siswa, tetapi juga pada perkembangan sosial dan emosional mereka. Dengan demikian, pendekatan yang komprehensif ini memberikan perhatian pada seluruh aspek perkembangan siswa, yang merupakan inti dari pendidikan inklusi yang efektif (Epstein, 2001).

Lebih jauh lagi, kolaborasi yang baik antara guru dan ahli pendidikan khusus juga mencakup penyesuaian lingkungan belajar yang disesuaikan dengan kebutuhan siswa. Evaluasi berkala memungkinkan semua pihak untuk memastikan bahwa penyesuaian yang dilakukan tetap relevan seiring dengan perkembangan siswa. Sebagai contoh, siswa dengan gangguan mobilitas mungkin membutuhkan modifikasi fisik pada lingkungan kelas, seperti akses yang lebih mudah ke meja atau penggunaan alat bantu mobilitas. Dengan adanya evaluasi rutin, guru dan ahli pendidikan khusus dapat memastikan bahwa penyesuaian ini terus mendukung perkembangan siswa, terutama ketika kebutuhan siswa berubah seiring waktu (Florian, 2014).

Dengan demikian, kolaborasi yang timbal balik antara guru, orang tua, dan ahli pendidikan khusus sangat penting dalam pendidikan inklusi. Kerja sama ini memastikan bahwa setiap intervensi yang diterapkan di kelas tetap relevan, responsif terhadap perkembangan siswa, dan terintegrasi dengan dukungan yang diterima siswa di luar kelas. Melalui evaluasi yang terus menerus, refleksi bersama, dan komunikasi yang efektif, pendidikan inklusi dapat memberikan hasil yang optimal bagi semua siswa, terutama mereka yang memiliki kebutuhan khusus.

4. Kolaborasi Informal

Kolaborasi antara orang tua dan guru dalam konteks pendidikan inklusi memang tidak boleh dibatasi hanya pada interaksi formal seperti rapat orang tua dan guru atau pertemuan untuk membahas perkembangan anak. Kolaborasi yang bersifat

informal, seperti lokakarya dan pelatihan bersama, memiliki peran yang signifikan dalam memperkuat hubungan serta meningkatkan pemahaman kedua belah pihak mengenai strategi pendidikan yang lebih baik untuk siswa dengan kebutuhan khusus. Melalui lokakarya yang dirancang secara khusus, orang tua dan guru dapat belajar bersama mengenai metode pengajaran yang efektif dan teknik pendukung yang relevan dengan kebutuhan anak. Hal ini memungkinkan kedua pihak untuk menyamakan persepsi mengenai pendekatan yang dapat diterapkan di rumah dan di sekolah, sehingga menciptakan kesinambungan dalam proses pembelajaran (Turnbull et al., 2011).

Lokakarya ini juga memberikan ruang bagi orang tua untuk lebih memahami proses pendidikan anak mereka. Orang tua yang terlibat dalam pelatihan ini dapat belajar mengenai berbagai cara untuk mendukung anak di rumah, seperti menciptakan lingkungan belajar yang kondusif, menerapkan strategi penguatan positif, serta memodifikasi aktivitas sehari-hari agar lebih inklusif bagi anak. Selain itu, lokakarya juga membuka ruang bagi orang tua untuk berbagi pengalaman mereka dalam menangani anak dengan kebutuhan khusus, yang bisa menjadi sumber inspirasi bagi orang tua lain dalam komunitas yang sama. Dengan demikian, hubungan antara orang tua dan guru tidak hanya menjadi kolaborasi formal, tetapi juga berbasis pada dukungan emosional dan pengalaman nyata yang saling menguntungkan (Mitchell, 2014).

Di sisi lain, pelatihan ini tidak hanya memberikan manfaat bagi orang tua, tetapi juga bagi guru. Melalui partisipasi dalam lokakarya bersama orang tua, guru dapat memperoleh pemahaman yang lebih mendalam mengenai kondisi anak di rumah. Guru dapat menerima masukan yang lebih spesifik dari orang tua mengenai preferensi belajar anak, perilaku anak di luar sekolah, serta tantangan yang mungkin tidak teramati di kelas. Informasi ini sangat berharga bagi guru dalam menyusun strategi pengajaran yang lebih personal dan relevan bagi kebutuhan anak. Kolaborasi yang terjalin melalui lokakarya informal ini juga menciptakan rasa

keterlibatan yang lebih tinggi di antara orang tua dan guru, di mana keduanya merasa menjadi bagian penting dari proses pembelajaran anak (Florian, 2014).

Keberhasilan kolaborasi informal seperti ini juga bergantung pada dukungan dari pihak sekolah. Pihak sekolah perlu mengorganisasi kegiatan lokakarya dan pelatihan dengan melibatkan ahli pendidikan khusus, yang dapat memberikan wawasan mendalam mengenai strategi inklusif yang paling efektif. Misalnya, pelatihan yang diberikan oleh terapis wicara, terapis okupasi, atau psikolog pendidikan dapat membantu orang tua dan guru memahami teknik-teknik yang dapat diterapkan untuk meningkatkan kemampuan komunikasi, keterampilan motorik, atau aspek lain dari perkembangan anak. Pelibatan ahli pendidikan khusus ini juga memastikan bahwa strategi yang dipelajari dan diterapkan memiliki dasar ilmiah yang kuat dan dapat disesuaikan dengan kebutuhan individual siswa (Gargiulo, 2012).

Selain itu, kolaborasi informal ini memungkinkan terciptanya budaya saling menghargai antara orang tua dan guru. Ketika orang tua dan guru berpartisipasi dalam pelatihan bersama, mereka tidak hanya mendapatkan pengetahuan baru tetapi juga memperkuat ikatan emosional yang berbasis pada pemahaman dan tujuan bersama. Hubungan yang lebih erat ini meningkatkan keterbukaan dalam komunikasi, sehingga orang tua merasa lebih nyaman untuk berbagi kekhawatiran mereka mengenai perkembangan anak, dan guru pun merasa lebih didukung dalam menerapkan strategi yang dihasilkan dari kolaborasi ini (Epstein, 2001).

Pada akhirnya, kolaborasi informal melalui lokakarya dan pelatihan merupakan elemen penting dalam pendidikan inklusi yang sukses. Proses ini tidak hanya memperkaya keterampilan dan pengetahuan orang tua serta guru, tetapi juga menciptakan lingkungan yang lebih inklusif dan mendukung bagi siswa dengan kebutuhan khusus. Kolaborasi yang kuat antara orang tua dan guru, baik dalam bentuk formal maupun informal, memastikan bahwa

siswa menerima dukungan yang optimal di semua aspek kehidupan mereka, baik di sekolah maupun di rumah.

D. Tantangan dan peluang dalam pelaksanaan pendidikan inklusi

Pendidikan inklusi merupakan pendekatan yang bertujuan untuk memberikan akses pendidikan yang adil bagi semua siswa, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus. Dalam pelaksanaannya, pendidikan inklusi menawarkan berbagai tantangan dan peluang yang harus dihadapi oleh berbagai pihak yang terlibat, seperti guru, orang tua, siswa, dan pembuat kebijakan. Pemahaman terhadap tantangan ini memungkinkan adanya upaya strategis untuk mengatasi hambatan dalam implementasi, sementara kesadaran akan peluang yang ada memberikan motivasi untuk terus mengembangkan sistem pendidikan yang lebih inklusif.

1. Tantangan Pendidikan Inklusi di Sekolah Dasar

Tantangan dalam pelaksanaan pendidikan inklusi di sekolah dasar tidak hanya terkait dengan masalah teknis seperti kurangnya fasilitas dan sumber daya, tetapi juga bersifat struktural dan kultural. Salah satu aspek terpenting yang memengaruhi efektivitas pendidikan inklusi adalah kesiapan dan kompetensi guru dalam menghadapi keragaman kebutuhan siswa. Seperti yang diungkapkan oleh Gargiulo (2012), banyak guru di sekolah reguler tidak memiliki pelatihan atau latar belakang yang memadai untuk mendukung siswa dengan kebutuhan khusus. Guru yang tidak dilengkapi dengan keterampilan khusus sering kali menghadapi tantangan dalam mengelola kelas yang heterogen, di mana mereka harus menyesuaikan pembelajaran untuk berbagai jenis disabilitas seperti gangguan perkembangan, kesulitan belajar, atau disabilitas fisik.

Kekurangan dalam pelatihan ini membuat guru merasa kewalahan dalam merancang strategi pembelajaran yang inklusif

dan sering kali berakibat pada penggunaan pendekatan yang seragam untuk semua siswa, yang tidak selalu efektif untuk siswa dengan kebutuhan khusus. Menurut Mitchell (2014), tantangan ini dapat diatasi melalui pengembangan profesional yang berkelanjutan. Guru harus dilibatkan dalam pelatihan dan workshop yang secara khusus dirancang untuk membantu mereka memahami cara kerja pendidikan inklusi, baik dari segi pedagogi maupun manajemen kelas. Pengembangan keterampilan guru dalam mengaplikasikan strategi diferensiasi instruksional sangat penting untuk memastikan bahwa semua siswa, tanpa memandang kondisi fisik atau kognitif, dapat terlibat secara aktif dalam proses pembelajaran.

Selain masalah pelatihan, tantangan lain yang signifikan adalah infrastruktur dan sumber daya. Di banyak sekolah, terutama di daerah terpencil atau dengan anggaran terbatas, fasilitas yang mendukung pendidikan inklusi masih sangat minim. Ketersediaan alat bantu belajar seperti perangkat teknologi asistif, ruang kelas yang ramah disabilitas, serta aksesibilitas fisik yang memadai merupakan faktor krusial yang sering kali terabaikan. Sekolah-sekolah ini sering kali tidak memiliki akses terhadap teknologi yang dapat membantu siswa dengan disabilitas, seperti buku braille, perangkat lunak pembaca layar, atau alat bantu dengar. Mitchell (2014) menekankan pentingnya dukungan pemerintah dan lembaga terkait dalam penyediaan dana dan sumber daya yang memadai untuk memenuhi kebutuhan pendidikan inklusi. Kurangnya sumber daya ini mengakibatkan ketidakmampuan sekolah dalam memberikan layanan yang setara bagi siswa dengan kebutuhan khusus, sehingga mereka tidak dapat menikmati pendidikan yang sepenuhnya inklusif.

Selain tantangan teknis dan struktural, ada pula tantangan yang bersifat kultural, yakni sikap dan persepsi negatif terhadap siswa dengan kebutuhan khusus. Sikap inklusif bukan hanya soal kebijakan, tetapi juga tentang bagaimana lingkungan sosial dan budaya di sekolah dapat mendukung keberagaman. Guru, siswa,

dan orang tua masih sering kali memiliki stereotip atau stigma terhadap siswa dengan kebutuhan khusus, yang menyebabkan mereka terkadang merasa terisolasi atau tidak diterima dalam lingkungan sekolah. Florian (2014) menjelaskan bahwa sekolah harus mengembangkan budaya yang menghargai perbedaan dan keragaman sebagai bagian dari proses pembelajaran inklusi. Salah satu cara untuk mengatasi masalah ini adalah dengan mengintegrasikan nilai-nilai inklusi ke dalam kurikulum sekolah serta menyediakan program pelatihan yang bertujuan untuk mengubah pandangan dan sikap negatif terhadap siswa dengan kebutuhan khusus.

Dalam konteks pendidikan inklusi, kesadaran terhadap tantangan ini penting untuk menciptakan solusi yang efektif. Strategi untuk mengatasi tantangan ini harus melibatkan kerja sama antara berbagai pemangku kepentingan, termasuk pemerintah, sekolah, guru, dan orang tua. Peningkatan pelatihan guru, penyediaan infrastruktur yang memadai, serta promosi budaya inklusif merupakan langkah-langkah yang perlu diterapkan agar pendidikan inklusi dapat berjalan dengan efektif. Seiring dengan upaya ini, penting juga untuk melakukan evaluasi dan refleksi secara berkala terhadap kebijakan inklusi yang diterapkan di sekolah, untuk memastikan bahwa pendekatan yang digunakan tetap relevan dan efektif dalam memenuhi kebutuhan siswa dengan berbagai latar belakang dan kondisi.

2. Peluang Pelaksanaan Pendidikan Inklusi di Sekolah Dasar

Pendidikan inklusi, selain menghadapi berbagai tantangan, juga memberikan peluang yang signifikan untuk mengubah wajah pendidikan menjadi lebih inklusif dan responsif terhadap kebutuhan semua siswa, baik dengan maupun tanpa disabilitas. Salah satu peluang utama dari implementasi pendidikan inklusi adalah pengembangan keterampilan sosial dan empati di antara siswa. Dalam lingkungan kelas yang inklusif, siswa diajak untuk

bekerja sama dan berinteraksi dengan teman-teman yang memiliki beragam latar belakang dan kebutuhan. Kondisi ini mendorong mereka untuk mengembangkan rasa saling menghargai dan toleransi terhadap perbedaan. Menurut Turnbull et al. (2011), siswa yang belajar dalam lingkungan inklusif akan lebih terbuka terhadap perbedaan dan cenderung memiliki sikap toleransi yang lebih tinggi. Mereka tidak hanya belajar menghormati keberagaman, tetapi juga mengembangkan kemampuan bekerja dalam tim, menyelesaikan masalah sosial, dan meningkatkan rasa empati—keterampilan-keterampilan yang sangat penting dalam kehidupan sosial dan profesional di masa depan.

Keuntungan lain dari pendidikan inklusi adalah kesempatan bagi para guru untuk mengembangkan profesionalisme mereka. Pendidikan inklusi menuntut guru untuk mempelajari berbagai pendekatan pedagogi baru, terutama dalam hal diferensiasi instruksional dan penggunaan teknologi asistif. Dengan mengikuti pelatihan khusus, guru dapat memperluas pengetahuan dan keterampilan mereka dalam mengelola kelas yang heterogen, yang tidak hanya bermanfaat bagi siswa dengan kebutuhan khusus, tetapi juga bagi siswa lainnya. Seperti yang dikemukakan oleh Santrock (2011), guru yang mampu menerapkan strategi diferensiasi instruksional dan mengakomodasi berbagai kebutuhan belajar akan menciptakan lingkungan belajar yang lebih inklusif dan dinamis, di mana setiap siswa memiliki kesempatan yang setara untuk berhasil. Guru yang terlatih juga dapat menggunakan metode pembelajaran yang lebih kreatif dan fleksibel, memadukan pendekatan tradisional dengan pendekatan inovatif yang berpusat pada siswa.

Peluang lainnya yang sangat signifikan dalam pendidikan inklusi adalah terbukanya jalan untuk kolaborasi yang lebih erat antara sekolah, keluarga, dan komunitas. Kolaborasi ini memungkinkan adanya dialog yang lebih intensif dan produktif antara berbagai pihak dalam mendukung perkembangan siswa dengan kebutuhan khusus. Menurut Epstein (2001), keterlibatan

aktif orang tua dalam proses pendidikan anaknya sangat penting untuk keberhasilan pendidikan inklusi. Dengan melibatkan orang tua dan ahli pendidikan khusus, sekolah dapat merancang program pembelajaran yang lebih terarah dan relevan dengan kebutuhan individu siswa. Misalnya, kolaborasi ini bisa diwujudkan melalui penyusunan *Individualized Education Program* (IEP) yang lebih personal dan sesuai dengan kebutuhan masing-masing siswa. IEP yang efektif tidak hanya memperhatikan aspek akademik, tetapi juga kebutuhan emosional, sosial, dan keterampilan hidup sehari-hari, yang memungkinkan siswa untuk berkembang secara holistik.

Peluang kolaborasi ini juga memperluas peran komunitas dalam mendukung pendidikan inklusi. Sekolah yang terhubung dengan komunitas lokal dapat memanfaatkan sumber daya yang ada di sekitarnya, seperti dukungan dari lembaga layanan sosial, program kesehatan mental, hingga pengenalan keterampilan hidup di dunia nyata. Selain itu, kolaborasi ini juga membuka kesempatan bagi pengembangan program-program pelatihan bagi guru dan orang tua untuk terus memperbarui pengetahuan dan keterampilan mereka. Dengan demikian, pendidikan inklusi bukan hanya tanggung jawab sekolah, tetapi juga seluruh ekosistem yang terlibat dalam pendidikan siswa.

Lebih jauh lagi, pendidikan inklusi memberikan kesempatan bagi sistem pendidikan itu sendiri untuk berinovasi dan berkembang. Menurut Mitchell (2014), pendidikan inklusi menantang sistem pendidikan konvensional untuk lebih terbuka terhadap pendekatan yang beragam dan inovatif. Sistem pendidikan yang mampu mengakomodasi kebutuhan berbagai jenis siswa menunjukkan fleksibilitas dan adaptabilitasnya dalam menghadapi tantangan masa depan. Oleh karena itu, pendidikan inklusi seharusnya dipandang sebagai peluang besar untuk memperbaiki kualitas pendidikan secara keseluruhan, dengan fokus pada penciptaan lingkungan yang benar-benar inklusif dan suportif bagi semua siswa.

Dengan menghadapi tantangan dan memanfaatkan peluang yang ada, pendidikan inklusi dapat menjadi sarana untuk menciptakan sistem pendidikan yang lebih adil dan merata. Melalui pelatihan guru, peningkatan sumber daya, perubahan sikap, serta kolaborasi yang kuat, pendidikan inklusi dapat memberikan kesempatan yang setara bagi semua siswa untuk berkembang dan mencapai potensi maksimal mereka.

E. Ringkasan

Pendidikan inklusi di sekolah dasar berfokus pada memberikan akses yang setara bagi semua siswa, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus. Prinsip dasarnya adalah menciptakan lingkungan yang ramah, adaptif, dan mendorong partisipasi penuh siswa dalam kegiatan akademik dan sosial. Namun, pelaksanaan pendidikan inklusi menghadapi tantangan besar, seperti kurangnya pelatihan guru dan sumber daya yang memadai, serta hambatan kultural berupa persepsi negatif terhadap siswa dengan kebutuhan khusus. Tantangan ini menuntut adanya upaya strategis dalam pengembangan profesional guru dan penyediaan infrastruktur yang mendukung pendidikan inklusi secara berkelanjutan.

Di sisi lain, pendidikan inklusi juga menawarkan peluang yang signifikan untuk meningkatkan kualitas pendidikan. Dengan pendekatan inklusif, siswa tanpa disabilitas dapat mengembangkan keterampilan sosial dan empati melalui interaksi dengan teman sekelas yang memiliki kebutuhan khusus. Guru juga mendapatkan kesempatan untuk meningkatkan kemampuan profesional mereka melalui pelatihan yang mendalam tentang strategi pengajaran yang lebih fleksibel dan responsif. Selain itu, kolaborasi antara sekolah, keluarga, dan komunitas menjadi kunci dalam mendukung siswa dengan kebutuhan khusus, baik dalam aspek akademik maupun sosial-emosional.

Kolaborasi ini memberikan kesempatan bagi sekolah untuk bekerja sama dengan ahli pendidikan khusus dan orang tua dalam

merancang program Individualized Education Program (IEP) yang lebih relevan dan personal. Sekolah yang inklusif juga membuka ruang bagi inovasi dalam sistem pendidikan, yang tidak hanya berfokus pada kesetaraan akses, tetapi juga pada peningkatan kualitas pembelajaran melalui pendekatan yang lebih kreatif dan berbasis pada kebutuhan individu siswa. Dengan menghadapi tantangan dan memanfaatkan peluang ini, pendidikan inklusi memiliki potensi besar untuk menciptakan lingkungan pendidikan yang lebih adil, merata, dan suportif bagi semua siswa.

Daftar Pustaka

Ashman, A., & Elkins, J. (2009). *Educating Children with Special Needs*. Pearson Education.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.

Florian, L. (2014). *The SAGE Handbook of Special Education* (2nd ed.). SAGE Publications.

Gargiulo, R. M. (2012). *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality*. SAGE Publications.

Handayani, A. D. (2019). Implementasi Pendidikan Inklusif di Sekolah Dasar: Studi Tentang Dukungan Pembelajaran Bagi Siswa Berkebutuhan Khusus. *Jurnal Pendidikan Dasar Indonesia*, 3(2), 85-100.

Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2010). *Inclusive Education: Supporting Diversity in the Classroom*. Allen & Unwin.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2010). *The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Differentiated Instruction* (4th ed.). Pearson Education.

Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies* (2nd ed.). Routledge.

Mulyadi, S. (2017). Pendidikan Inklusif di Sekolah Dasar: Perspektif Teoretis dan Praktis. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 24(1), 23-34.

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

Shaywitz, S. E. (2003). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*. Knopf.

Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (2012). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings* (6th ed.). Pearson.

Sugiyono. (2018). *Metode Penelitian Pendidikan*. Alfabeta.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. ASCD.

Turnbull, A. P., Turnbull, R., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2011). *Exceptional Lives: Special Education in Today's Schools* (7th ed.). Pearson.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Winzer, M. A. (2009). *Inclusive Schooling: An Educational Framework for All Children*. Prentice Hall.

BAB XI

PERAN ORANG TUA DALAM MENDUKUNG PEMBELAJARAN DI RUMAH DAN DI SEKOLAH

A. Pentingnya keterlibatan Orang Tua dalam Proses Belajar Anak

Keterlibatan orang tua dalam proses belajar anak merupakan aspek yang sangat penting dalam mendukung keberhasilan pendidikan, baik secara akademis maupun sosial. Dalam konteks pendidikan inklusi atau reguler, peran orang tua tidak hanya berperan sebagai pendukung di rumah, tetapi juga sebagai mitra aktif dalam proses pembelajaran yang berlangsung di sekolah. Studi menunjukkan bahwa keterlibatan orang tua memiliki dampak yang signifikan terhadap prestasi belajar anak, meningkatkan motivasi belajar, serta membantu dalam pengembangan keterampilan sosial dan emosional mereka. Epstein (2001) menyatakan bahwa kolaborasi antara orang tua dan sekolah melalui kemitraan yang efektif dapat meningkatkan hasil belajar siswa secara keseluruhan.

Keterlibatan orang tua dalam pendidikan anak adalah elemen yang sangat penting karena orang tua memiliki pengetahuan mendalam tentang kebutuhan, preferensi, dan kekuatan anak yang mungkin tidak sepenuhnya terlihat oleh guru di sekolah. Dalam konteks ini, orang tua sering kali dapat memberikan wawasan yang lebih kaya mengenai bagaimana anak mereka belajar dan bagaimana mereka merespons tantangan. Pengetahuan ini memungkinkan guru untuk merancang pendekatan yang lebih personal dan responsif terhadap kebutuhan anak. Menurut Epstein (2001), komunikasi yang teratur dan berkelanjutan antara orang tua dan guru dapat menjadi jembatan penting untuk memastikan bahwa strategi pembelajaran yang digunakan di sekolah selaras dengan apa yang terjadi di rumah. Dengan begitu, anak mendapatkan pendekatan yang konsisten dan sesuai dengan

kebutuhan mereka, baik di sekolah maupun di rumah. Misalnya, orang tua yang memahami preferensi anak dalam belajar melalui pendekatan visual dapat berbagi informasi tersebut dengan guru sehingga metode pengajaran di sekolah dapat diadaptasi. Dalam hal ini, keterlibatan orang tua menjadi kunci penting dalam menciptakan pembelajaran yang lebih individual dan efektif.

Selain itu, orang tua juga dapat berperan aktif dalam mendukung anak mereka mengatasi kesulitan belajar. Dengan menyediakan dukungan tambahan di rumah, seperti membantu anak memahami tugas sekolah atau menyediakan lingkungan belajar yang kondusif, mereka dapat memperkuat pembelajaran yang dilakukan di sekolah. Ini sangat penting terutama bagi anak-anak dengan kebutuhan khusus atau anak-anak yang mengalami kesulitan dalam memahami materi pelajaran tertentu. Sebagai contoh, seorang anak yang memerlukan waktu tambahan untuk memproses informasi mungkin membutuhkan penjelasan ulang di rumah, yang selaras dengan metode yang digunakan di sekolah. Dengan keterlibatan yang aktif ini, orang tua tidak hanya membantu anak mereka dari sisi akademis, tetapi juga membentuk lingkungan belajar yang mendukung perkembangan mereka secara keseluruhan.

Keterlibatan orang tua dalam pendidikan anak juga membantu memperkuat hubungan antara pengalaman belajar di rumah dan di sekolah. Menurut Mitchell (2014), kesinambungan antara kedua lingkungan ini sangat penting dalam menciptakan dukungan yang konsisten bagi anak. Misalnya, jika seorang anak memerlukan strategi pembelajaran yang berbeda karena kesulitan kognitif, keterlibatan orang tua dalam menyelaraskan pendekatan di rumah dan di sekolah akan membantu anak belajar lebih cepat dan efisien. Pendekatan yang terkoordinasi ini tidak hanya mempercepat perkembangan anak, tetapi juga meminimalkan kebingungan yang sering kali dialami ketika anak dihadapkan dengan pendekatan yang berbeda di rumah dan di sekolah. Keterlibatan orang tua dalam aspek ini memastikan bahwa anak

menerima dukungan yang seragam dan berkelanjutan, sehingga proses pembelajaran menjadi lebih efektif.

Selain dukungan akademik, keterlibatan orang tua juga memiliki dampak signifikan terhadap perkembangan sosial dan emosional anak. Anak-anak yang merasakan dukungan penuh dari orang tua mereka dalam hal pendidikan cenderung memiliki rasa percaya diri yang lebih tinggi dan motivasi yang lebih kuat untuk belajar. Dukungan orang tua tidak hanya memperkuat performa akademik anak, tetapi juga membantu mereka mengembangkan keterampilan sosial yang lebih baik. Anak-anak yang memiliki orang tua yang terlibat dalam pendidikan mereka lebih mampu bekerja sama dengan teman sebaya, menghadapi tantangan dengan lebih baik, dan mengembangkan hubungan sosial yang positif. Florian (2014) menyebutkan bahwa keterlibatan orang tua tidak hanya memberikan manfaat langsung bagi hasil belajar, tetapi juga berperan penting dalam membentuk karakter dan kepribadian anak. Dengan demikian, keterlibatan orang tua menjadi elemen esensial yang berkontribusi terhadap kesejahteraan akademik dan emosional anak secara holistik.

Penelitian menunjukkan bahwa ketika orang tua aktif terlibat dalam pendidikan anak mereka, hasilnya tidak hanya tercermin dalam peningkatan prestasi akademik, tetapi juga dalam kemampuan sosial dan emosional anak. Anak-anak yang memiliki dukungan kuat dari orang tua di rumah merasa lebih nyaman dan aman dalam menghadapi tantangan di sekolah, karena mereka tahu bahwa mereka memiliki sistem dukungan yang kuat. Menurut Florian (2014), keterlibatan orang tua memberikan rasa percaya diri kepada anak bahwa mereka mampu mengatasi kesulitan, baik secara akademis maupun sosial, yang pada akhirnya memperkuat hubungan positif antara anak dan sekolah. Dalam konteks ini, keterlibatan orang tua bukan hanya tentang dukungan akademis, tetapi juga tentang menciptakan lingkungan di mana anak dapat berkembang secara optimal dari segala aspek kehidupan mereka.

Keterlibatan orang tua dalam pendidikan anak harus dilakukan secara aktif dan berkelanjutan, tidak terbatas pada kehadiran dalam rapat sekolah atau partisipasi dalam acara-acara khusus. Keterlibatan yang hanya bersifat sporadis, seperti menghadiri rapat orang tua atau acara sekolah, sering kali tidak cukup untuk memberikan dampak signifikan pada perkembangan pendidikan anak. Menurut Epstein (2001), keterlibatan yang berkelanjutan mencakup komunikasi teratur antara orang tua dan guru, di mana kedua belah pihak dapat berbagi informasi penting terkait perkembangan anak, termasuk pencapaian akademik, tantangan yang dihadapi, dan kebutuhan yang mungkin muncul di rumah maupun di sekolah. Komunikasi yang teratur ini penting untuk menciptakan lingkungan pembelajaran yang mendukung, di mana setiap pihak memahami peran mereka dalam mendukung perkembangan anak secara holistik.

Orang tua perlu lebih aktif dalam memantau kemajuan belajar anak di sekolah. Ini tidak hanya berarti mengetahui nilai-nilai ujian atau laporan perkembangan, tetapi juga memahami bagaimana anak merespons proses pembelajaran, bagaimana ia berinteraksi dengan teman-temannya, dan apa yang memengaruhi motivasi serta kinerja akademiknya. Dalam hal ini, keterlibatan orang tua bisa berupa diskusi teratur dengan guru untuk mengidentifikasi area-area yang memerlukan perhatian khusus, serta memberikan dukungan yang tepat di rumah. Loreman et al. (2010) menjelaskan bahwa ketika orang tua memiliki pemahaman yang lebih mendalam tentang bagaimana anak mereka belajar, mereka dapat bekerja sama dengan guru untuk merancang strategi yang lebih efektif dalam mendukung pembelajaran anak, baik di dalam maupun di luar lingkungan sekolah. Partisipasi orang tua dalam monitoring ini membantu menciptakan kesinambungan antara pembelajaran di rumah dan sekolah, yang pada akhirnya meningkatkan hasil belajar anak.

Lebih jauh lagi, keterlibatan orang tua juga harus mencakup peran aktif dalam pengambilan keputusan yang berkaitan dengan

pendidikan anak mereka. Orang tua sebaiknya dilibatkan dalam penyusunan program pendidikan khusus atau Individualized Education Programs (IEP) bagi anak-anak yang memiliki kebutuhan khusus. Partisipasi mereka dalam pengambilan keputusan ini tidak hanya meningkatkan transparansi dalam proses pendidikan, tetapi juga memungkinkan sekolah untuk lebih memahami kebutuhan dan harapan keluarga terkait pendidikan anak. Menurut Handayani (2019), dengan melibatkan orang tua dalam proses pengambilan keputusan, sekolah dapat mengembangkan pendekatan yang lebih personal dan inklusif yang disesuaikan dengan kondisi setiap siswa. Hal ini terutama penting dalam menciptakan lingkungan sekolah yang inklusif, di mana perbedaan dan kebutuhan khusus diakomodasi dengan baik.

Keterlibatan yang berkelanjutan dari orang tua juga berdampak pada penciptaan lingkungan belajar yang lebih inklusif di sekolah. Ketika orang tua secara aktif bekerja sama dengan guru dan staf sekolah, mereka dapat membantu mendorong terciptanya budaya sekolah yang lebih terbuka terhadap partisipasi dan keragaman. Sekolah yang inklusif bukan hanya memberikan akses pendidikan yang setara bagi semua siswa, tetapi juga menanamkan nilai-nilai kolaborasi dan dukungan antar pemangku kepentingan, termasuk keluarga. Menurut Mitchell (2014), kerjasama yang kuat antara sekolah dan keluarga dapat membantu menciptakan suasana belajar yang lebih positif dan inklusif, di mana setiap siswa, tanpa memandang latar belakang atau kebutuhan khusus, dapat merasa diterima dan didukung dalam proses belajar mereka.

Oleh karena itu, keterlibatan orang tua yang aktif dan berkelanjutan memiliki peran yang sangat penting dalam memastikan kesuksesan pendidikan anak, baik dari segi akademik maupun sosial. Keterlibatan ini tidak hanya memberikan manfaat langsung bagi anak dalam meningkatkan prestasi akademik, tetapi juga membantu menciptakan lingkungan sekolah yang lebih inklusif, mendukung, dan responsif terhadap kebutuhan setiap siswa. Dengan membangun komunikasi yang efektif, monitoring

yang konsisten, serta partisipasi dalam pengambilan keputusan, orang tua dapat berkontribusi secara signifikan terhadap keberhasilan pendidikan anak mereka dan keberhasilan sistem pendidikan secara keseluruhan.

B. Kolaborasi antara sekolah dan rumah dalam mendukung pembelajaran

Kolaborasi antara sekolah dan rumah merupakan salah satu faktor kunci dalam mendukung keberhasilan proses pembelajaran siswa. Dalam konteks pendidikan yang semakin inklusif dan responsif terhadap kebutuhan individu siswa, kolaborasi ini menjadi lebih relevan. Hubungan yang erat antara sekolah dan keluarga dapat memperkuat proses pembelajaran dengan menciptakan kesinambungan antara pengalaman belajar di sekolah dan di rumah. Menurut Epstein (2001), kemitraan yang baik antara sekolah dan rumah tidak hanya meningkatkan pencapaian akademik siswa tetapi juga berkontribusi pada pengembangan sosial dan emosional mereka. Ketika orang tua dan guru berkolaborasi, mereka dapat berbagi informasi penting tentang kemajuan anak, kebutuhan khusus, serta strategi terbaik untuk mendukung pembelajaran di kedua lingkungan tersebut.

Kolaborasi antara sekolah dan rumah memainkan peran kunci dalam mendukung proses pendidikan anak, khususnya dalam memastikan bahwa strategi pembelajaran yang digunakan di sekolah dan di rumah saling melengkapi. Kolaborasi ini mencakup berbagai aspek, mulai dari komunikasi yang teratur antara guru dan orang tua hingga keterlibatan orang tua dalam pengambilan keputusan yang berkaitan dengan pendidikan anak. Komunikasi yang efektif antara kedua pihak tidak hanya membantu guru memahami kondisi belajar anak di rumah, tetapi juga memberi kesempatan bagi orang tua untuk lebih mengetahui apa yang terjadi di sekolah. Hal ini dapat meningkatkan keterlibatan orang tua secara lebih aktif dan berkelanjutan. Menurut Mitchell (2014), komunikasi yang baik antara sekolah dan rumah dapat memastikan

bahwa pendekatan yang digunakan bersifat konsisten dan terpadu. Sebagai contoh, jika seorang siswa mengalami kesulitan dalam satu mata pelajaran, guru dapat memberikan strategi yang efektif yang digunakan di sekolah, dan orang tua dapat mendukung pembelajaran dengan menerapkan pendekatan serupa di rumah. Dengan adanya kesinambungan antara pendekatan di sekolah dan di rumah, siswa dapat menerima dukungan yang lebih terarah, sehingga membantu mereka mengatasi tantangan akademik dengan lebih baik.

Kolaborasi semacam ini juga penting karena memberikan kesempatan kepada orang tua untuk lebih memahami proses pendidikan anak mereka. Keterlibatan orang tua dalam berbagai kegiatan sekolah, seperti pertemuan orang tua-guru, lokakarya pendidikan, atau bahkan dalam penyusunan program *Individualized Education Program* (IEP) untuk anak dengan kebutuhan khusus, memberikan mereka pandangan yang lebih mendalam tentang bagaimana anak mereka belajar. Handayani (2019) menjelaskan bahwa keterlibatan aktif orang tua tidak hanya mendukung perkembangan anak, tetapi juga meningkatkan kemampuan sekolah dalam merespon kebutuhan individu siswa secara lebih cepat dan efektif. Orang tua dapat memberikan masukan yang berharga tentang kondisi anak di luar sekolah, seperti gaya belajar yang lebih disukai atau tantangan emosional yang dihadapi anak, sehingga sekolah dapat menyesuaikan pendekatan pengajaran yang lebih tepat sesuai dengan kebutuhan setiap siswa. Selain itu, partisipasi orang tua dalam penyusunan program pendidikan memungkinkan mereka untuk merasa lebih dilibatkan dalam proses pendidikan anak dan membuat keputusan yang lebih informed mengenai pendidikan anak mereka.

Lebih jauh lagi, kolaborasi ini juga memberikan manfaat langsung bagi pihak sekolah. Dengan bekerjasama dengan orang tua, guru dapat memperoleh informasi yang lebih mendalam mengenai kehidupan anak di luar sekolah. Informasi ini mencakup dinamika keluarga, kebiasaan belajar di rumah, hingga tantangan

emosional atau sosial yang mungkin memengaruhi performa akademik anak. Menurut Loreman et al. (2010), kolaborasi yang efektif memungkinkan sekolah untuk mengembangkan strategi pembelajaran yang lebih holistik dan berpusat pada siswa. Dalam konteks ini, kolaborasi antara orang tua dan sekolah tidak hanya fokus pada aspek akademik, tetapi juga memperhatikan kesejahteraan sosial dan emosional siswa. Ketika guru dan orang tua berbagi informasi secara terbuka dan saling mendukung, guru dapat merancang intervensi yang lebih personal dan relevan dengan kebutuhan siswa, yang pada akhirnya membantu meningkatkan kinerja akademik dan kesejahteraan emosional siswa.

Selain manfaat bagi sekolah, kolaborasi antara sekolah dan orang tua juga memperkuat rasa tanggung jawab bersama dalam mendukung keberhasilan pendidikan anak. Sekolah bukanlah satu-satunya pihak yang bertanggung jawab atas perkembangan akademik siswa, melainkan juga orang tua yang memiliki peran penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang mendukung di rumah. Mitchell (2014) menekankan pentingnya kesinambungan dalam pendekatan belajar yang diterapkan di rumah dan di sekolah, yang akan membantu siswa merasa lebih aman dan mendapatkan dukungan yang konsisten. Dengan kolaborasi yang kuat, baik sekolah maupun rumah dapat berfungsi sebagai lingkungan yang saling melengkapi dalam mendorong perkembangan akademik, sosial, dan emosional anak secara optimal.

Secara keseluruhan, kolaborasi antara sekolah dan rumah memberikan keuntungan bagi semua pihak yang terlibat, terutama bagi siswa. Keterlibatan orang tua yang berkelanjutan dalam proses pendidikan tidak hanya membantu anak mencapai prestasi akademik yang lebih baik, tetapi juga membangun hubungan yang lebih erat antara rumah dan sekolah. Dalam kolaborasi ini, baik guru maupun orang tua memiliki peran penting dalam mendukung anak, dan melalui komunikasi yang teratur, informasi yang relevan dapat dibagikan untuk memastikan bahwa pendekatan yang

digunakan bersifat terpadu dan responsif terhadap kebutuhan individu siswa.

Selanjutnya, kolaborasi antara sekolah dan rumah memegang peranan penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dan mendukung bagi siswa. Menurut Epstein (2001), ketika hubungan antara sekolah dan keluarga berjalan harmonis, siswa merasa didukung secara penuh oleh kedua lingkungan utama dalam kehidupan mereka—sekolah sebagai tempat belajar formal dan rumah sebagai fondasi emosional dan sosial. Keterlibatan orang tua dalam pendidikan memberikan sinyal kepada anak bahwa mereka tidak sendirian dalam menghadapi tantangan belajar, yang pada akhirnya meningkatkan motivasi belajar mereka. Lingkungan yang didukung oleh kolaborasi semacam ini dapat memberikan dorongan signifikan dalam kepercayaan diri siswa, terutama bagi mereka yang memiliki kebutuhan khusus atau menghadapi kesulitan dalam proses pembelajaran.

Bagi siswa dengan kebutuhan khusus, kolaborasi antara sekolah dan rumah sangat penting karena memungkinkan adanya pendekatan yang lebih personal dan holistik. Siswa dengan kebutuhan khusus sering kali membutuhkan strategi pembelajaran yang spesifik dan terstruktur, yang memerlukan dukungan dari berbagai pihak, termasuk orang tua, guru, dan spesialis pendidikan. Kolaborasi ini tidak hanya membantu dalam mengidentifikasi kebutuhan siswa lebih dini, tetapi juga memungkinkan adanya penyesuaian yang tepat terhadap strategi pembelajaran yang digunakan di kelas dan di rumah. Mitchell (2014) menekankan bahwa melalui keterlibatan orang tua, sekolah dapat dengan lebih cepat mengidentifikasi tantangan yang dihadapi siswa, seperti kesulitan dalam beradaptasi dengan kurikulum atau dalam interaksi sosial dengan teman sebaya. Dengan demikian, dukungan yang diberikan oleh guru dan orang tua dapat disesuaikan dan dipadukan untuk memberikan hasil yang optimal bagi perkembangan akademik dan sosial siswa.

Selain mendukung aspek akademik, kolaborasi ini juga memainkan peran penting dalam mendukung kesejahteraan emosional siswa. Bagi siswa yang menghadapi tekanan atau stres di lingkungan sekolah, dukungan dari orang tua menjadi penting sebagai sumber penguatan mental. Ketika orang tua terlibat dalam komunikasi rutin dengan sekolah, mereka lebih mampu memahami dinamika yang terjadi di lingkungan belajar anak mereka dan dapat menawarkan dukungan yang tepat saat anak menghadapi kesulitan. Penelitian menunjukkan bahwa siswa yang merasa didukung secara emosional oleh orang tua dan guru cenderung lebih berani mengambil inisiatif dalam pembelajaran dan memiliki ketahanan yang lebih baik terhadap stres akademik (Handayani, 2019). Kolaborasi ini juga menciptakan lingkungan yang lebih kondusif untuk inklusi, di mana siswa dengan berbagai latar belakang dan kemampuan merasa diterima dan dihargai.

Lebih jauh, kolaborasi yang kuat antara sekolah dan rumah juga membantu menciptakan pendekatan pendidikan yang lebih responsif dan adaptif. Orang tua yang memahami kebutuhan khusus anak mereka dapat berkolaborasi dengan guru untuk merancang program pendidikan individual yang lebih sesuai dengan kemampuan anak. Dalam hal ini, intervensi yang dirancang di sekolah dapat diperkuat dengan dukungan yang konsisten di rumah, seperti rutinitas belajar yang disesuaikan, strategi pengelolaan waktu, atau penggunaan teknologi pendukung pembelajaran. Loreman et al. (2010) menegaskan bahwa kolaborasi antara guru dan orang tua dapat memberikan fondasi yang kokoh bagi pendidikan yang berpusat pada siswa, di mana aspek akademik, sosial, dan emosional dipadukan dalam satu strategi yang holistik. Ketika orang tua dan guru berbagi peran dan tanggung jawab, lingkungan belajar yang lebih inklusif dan menyeluruh dapat tercipta, yang pada akhirnya meningkatkan kesejahteraan dan kesuksesan siswa dalam pembelajaran.

Dapat kolaborasi antara sekolah dan rumah tidak hanya memberikan manfaat dalam hal akademik, tetapi juga dalam

membentuk kesejahteraan sosial dan emosional siswa. Melalui dukungan yang penuh dari kedua lingkungan ini, siswa memiliki kesempatan lebih besar untuk mencapai potensi penuh mereka, baik dalam belajar maupun dalam mengembangkan keterampilan sosial yang penting untuk kehidupan mereka di masa depan. Kolaborasi yang kuat dan berkelanjutan ini memastikan bahwa setiap tantangan yang dihadapi siswa dapat diatasi dengan cepat dan tepat, memberikan mereka dukungan yang mereka butuhkan untuk sukses.

Selanjutnya, keberhasilan kolaborasi antara sekolah dan rumah dalam mendukung pendidikan anak tidak dapat dicapai tanpa adanya komitmen kuat dari kedua belah pihak. Di satu sisi, guru dan pihak sekolah memiliki tanggung jawab untuk membangun jalur komunikasi yang terbuka dan transparan dengan orang tua. Sekolah harus proaktif dalam memberikan informasi mengenai perkembangan akademik dan sosial anak, serta menciptakan ruang bagi orang tua untuk berpartisipasi dalam kegiatan sekolah. Menurut Epstein (2001), sekolah yang secara aktif mengundang orang tua untuk terlibat dalam berbagai kegiatan, seperti pertemuan guru-orang tua, lokakarya pendidikan, atau diskusi terbuka mengenai kebijakan sekolah, cenderung berhasil menciptakan lingkungan yang inklusif dan mendukung perkembangan siswa secara menyeluruh. Dalam hal ini, keterbukaan sekolah untuk bekerja sama dengan orang tua akan memfasilitasi hubungan yang lebih baik, yang pada gilirannya meningkatkan keterlibatan orang tua dalam proses pembelajaran anak.

Di sisi lain, peran orang tua juga tidak kalah pentingnya. Orang tua harus berkomitmen untuk berpartisipasi aktif dalam pendidikan anak mereka. Komitmen ini tidak hanya terbatas pada kehadiran fisik dalam pertemuan sekolah atau kegiatan formal, tetapi juga mencakup pemantauan rutin terhadap kemajuan belajar anak di rumah. Orang tua yang secara teratur berdiskusi dengan anak mereka mengenai kegiatan sekolah, memantau pekerjaan

rumah, dan menyediakan dukungan emosional ketika anak menghadapi kesulitan belajar, akan membantu menciptakan kesinambungan antara rumah dan sekolah. Mitchell (2014) menekankan bahwa kolaborasi yang efektif bersifat dua arah, di mana baik sekolah maupun orang tua memiliki peran yang setara dalam mendukung anak. Orang tua yang memahami tujuan pendidikan anak mereka dan secara aktif terlibat dalam mencapai tujuan tersebut, cenderung menghasilkan hasil yang lebih positif dalam perkembangan akademik dan sosial anak.

Dalam hubungan ini, untuk menciptakan kolaborasi yang benar-benar efektif, diperlukan fleksibilitas dan keterbukaan dari kedua belah pihak dalam menghadapi tantangan dan mencari solusi bersama. Dalam banyak kasus, masalah yang muncul dalam pendidikan anak tidak dapat diselesaikan hanya oleh sekolah atau hanya oleh orang tua. Misalnya, jika seorang siswa menunjukkan penurunan kinerja akademik, masalah tersebut mungkin terkait dengan faktor-faktor yang terjadi di rumah, seperti perubahan dalam dinamika keluarga atau tantangan emosional yang dihadapi anak. Dengan adanya kolaborasi yang baik antara sekolah dan rumah, guru dapat memahami situasi di rumah yang mungkin memengaruhi prestasi anak di sekolah, dan orang tua dapat diberi tahu mengenai langkah-langkah yang dapat mereka ambil di rumah untuk mendukung anak. Epstein (2001) menyarankan bahwa kolaborasi semacam ini membutuhkan komitmen yang berkelanjutan, di mana orang tua dan guru berkomunikasi secara teratur untuk memastikan bahwa kebutuhan anak terpenuhi di kedua lingkungan.

Sebagai tambahan, kolaborasi yang baik antara sekolah dan rumah juga memberikan kesempatan bagi sekolah untuk merancang pendekatan pembelajaran yang lebih adaptif terhadap kebutuhan individu siswa. Dalam kasus anak dengan kebutuhan khusus, misalnya, kolaborasi yang erat antara orang tua, guru, dan spesialis pendidikan sangat penting untuk merancang strategi pembelajaran yang efektif. Orang tua sering kali memiliki wawasan

yang mendalam mengenai bagaimana anak mereka belajar di rumah, dan informasi ini sangat berharga bagi guru dalam merancang metode pengajaran di sekolah. Dengan saling berbagi informasi, sekolah dapat lebih cepat menyesuaikan pendekatan pengajaran dan dukungan yang diberikan, sehingga anak dapat menerima pendidikan yang paling sesuai dengan kebutuhannya (Loreman et al., 2010).

Secara keseluruhan, komitmen dari kedua belah pihak dalam kolaborasi ini sangat diperlukan untuk mencapai hasil yang optimal dalam pendidikan anak. Keberhasilan kolaborasi bukan hanya tentang komunikasi yang baik, tetapi juga tentang kesediaan untuk bekerja sama secara berkelanjutan dalam mencapai tujuan yang sama—yaitu perkembangan akademik dan emosional anak yang seimbang. Dengan adanya komitmen bersama, sekolah dan rumah dapat menciptakan lingkungan yang mendukung dan inklusif, di mana anak-anak merasa didukung dan memiliki kesempatan terbaik untuk berkembang.

Dengan demikian, kolaborasi antara sekolah dan rumah tidak hanya memberikan dampak positif bagi siswa secara akademik, tetapi juga menciptakan lingkungan belajar yang lebih inklusif dan mendukung bagi semua siswa. Melalui kerja sama yang erat antara guru dan orang tua, siswa dapat memperoleh dukungan yang lebih konsisten dan terpadu, yang pada akhirnya membantu mereka mencapai potensi maksimal mereka dalam pembelajaran.

C. Program Pembelajaran Berbasis Rumah

1. Hakekat Dasar Program Pembelajaran Berbasis Rumah.

Program pembelajaran berbasis rumah (*home-based learning*) menawarkan pendekatan pendidikan yang fleksibel dan terfokus pada peran orang tua sebagai fasilitator utama dalam proses belajar anak. Di tengah berkembangnya berbagai tantangan dalam dunia pendidikan, terutama yang berkaitan dengan kondisi

darurat seperti pandemi atau kebutuhan pendidikan inklusif, pembelajaran berbasis rumah menjadi alternatif yang memungkinkan pendidikan tetap berlangsung secara efektif meskipun tidak dalam lingkungan formal sekolah. Model ini tidak hanya melibatkan anak dalam proses belajar yang lebih mandiri, tetapi juga menjadikan keluarga sebagai pusat dukungan dalam perkembangan anak. Menurut Epstein (2001), peran orang tua dalam pembelajaran berbasis rumah memberikan kesinambungan antara kurikulum sekolah dan praktik pembelajaran di rumah, sehingga menciptakan proses pendidikan yang lebih koheren dan menyeluruh.

Pembelajaran berbasis rumah menekankan pentingnya peran orang tua dalam menciptakan lingkungan belajar yang kondusif di rumah. Orang tua diharapkan tidak hanya berperan sebagai pengawas, tetapi juga sebagai pendamping yang aktif dalam proses pembelajaran anak. Hal ini meliputi membantu anak dalam memahami materi pelajaran, mengatur jadwal belajar yang terstruktur, dan memberikan motivasi serta dukungan emosional. Mitchell (2014) menegaskan bahwa orang tua memiliki peran strategis dalam memastikan bahwa metode pembelajaran yang diterapkan di rumah selaras dengan yang digunakan di sekolah, terutama bagi anak dengan kebutuhan khusus. Bagi siswa yang memerlukan pendekatan khusus dalam belajar, kolaborasi antara sekolah dan rumah sangat penting untuk memastikan bahwa anak menerima dukungan yang konsisten dan terintegrasi di kedua lingkungan.

Selain itu, program pembelajaran berbasis rumah juga memberikan fleksibilitas dalam menyusun metode dan strategi pembelajaran yang sesuai dengan gaya belajar anak. Setiap anak memiliki keunikan dalam cara mereka menyerap informasi, dan pembelajaran berbasis rumah memungkinkan orang tua untuk menyesuaikan metode yang paling efektif bagi anak mereka. Sebagai contoh, anak yang lebih tertarik pada pembelajaran visual dapat diberikan lebih banyak bahan ajar dalam bentuk gambar,

video, atau grafik. Sedangkan anak yang cenderung kinestetik dapat belajar melalui praktik langsung atau kegiatan yang melibatkan gerakan. Dengan demikian, pembelajaran berbasis rumah dapat disesuaikan dengan kebutuhan dan preferensi belajar individu, sehingga mendukung perkembangan kognitif dan afektif anak secara lebih optimal (Florian, 2014).

Dalam konteks pendidikan inklusif, program pembelajaran berbasis rumah memberikan ruang bagi anak-anak dengan kebutuhan khusus untuk belajar dalam lingkungan yang lebih aman dan nyaman. Menurut Gargiulo (2012), anak-anak dengan disabilitas sering kali menghadapi tantangan dalam mengikuti pembelajaran di sekolah yang tidak selalu dirancang untuk mengakomodasi kebutuhan khusus mereka. Oleh karena itu, dengan melibatkan orang tua secara aktif dalam proses pembelajaran di rumah, anak-anak ini dapat menerima dukungan yang lebih personal dan intensif. Orang tua, dengan panduan dari guru dan ahli pendidikan khusus, dapat mengadaptasi kurikulum, materi ajar, dan pendekatan pedagogis untuk memenuhi kebutuhan spesifik anak mereka, sehingga memungkinkan anak untuk belajar dengan cara yang sesuai dengan kemampuan dan batasan mereka.

Teknologi juga memainkan peran penting dalam mendukung implementasi program pembelajaran berbasis rumah. Dengan kemajuan teknologi, anak-anak dapat mengakses berbagai sumber belajar secara online, mulai dari materi video, aplikasi pembelajaran interaktif, hingga kelas virtual. Penggunaan teknologi ini memungkinkan pembelajaran berbasis rumah menjadi lebih dinamis dan beragam. Namun, keberhasilan penerapan teknologi dalam pembelajaran berbasis rumah juga memerlukan bimbingan dari orang tua untuk memastikan bahwa anak memanfaatkan teknologi tersebut secara optimal dan terarah (Loreman et al., 2010).

Evaluasi yang berkelanjutan merupakan elemen penting dalam program pembelajaran berbasis rumah. Orang tua perlu

bekerja sama dengan guru untuk memantau kemajuan belajar anak secara berkala, baik melalui evaluasi formal seperti tugas atau tes, maupun melalui observasi sehari-hari mengenai perubahan sikap dan keterampilan anak. Evaluasi ini tidak hanya berfungsi untuk mengukur prestasi akademik, tetapi juga untuk menilai kesejahteraan emosional dan perkembangan sosial anak selama menjalani pembelajaran berbasis rumah. Epstein (2001) menekankan pentingnya umpan balik yang konstruktif dan kolaboratif antara orang tua dan guru dalam memastikan bahwa anak mendapatkan pengalaman belajar yang bermakna dan berkualitas.

Secara keseluruhan, program pembelajaran berbasis rumah memiliki potensi besar untuk menciptakan lingkungan pendidikan yang inklusif, personal, dan fleksibel. Dengan keterlibatan aktif orang tua, pemanfaatan teknologi, dan evaluasi yang berkelanjutan, pembelajaran berbasis rumah dapat menjadi solusi yang efektif untuk mendukung perkembangan anak, baik dari segi akademik maupun sosial-emosional.

2. Implementasi Program Pembelajaran Berbasis Rumah

Dalam implementasi program pembelajaran berbasis rumah (home-based learning), terdapat beberapa strategi dan langkah yang penting untuk memastikan keberhasilan program ini. Langkah pertama yang harus diambil adalah memastikan adanya komunikasi yang efektif dan teratur antara guru dan orang tua. Komunikasi ini menjadi jembatan yang menghubungkan sekolah dan rumah dalam hal penyampaian informasi mengenai materi pelajaran, metode pengajaran, serta tujuan pembelajaran yang harus dicapai. Menurut Mitchell (2014), komunikasi yang efektif ini sangat penting untuk memastikan bahwa orang tua memahami peran mereka dalam mendukung proses belajar anak di rumah. Guru perlu memberikan panduan yang jelas, termasuk dalam bentuk bahan belajar dan tugas-tugas yang dapat dikerjakan secara

mandiri oleh siswa di rumah. Dengan demikian, orang tua dapat mengarahkan anak-anak mereka untuk fokus pada tujuan pembelajaran yang telah ditentukan. Selain itu, komunikasi yang teratur memungkinkan orang tua untuk memberikan umpan balik mengenai kemajuan atau kesulitan yang dialami anak, sehingga guru dapat menyesuaikan strategi yang digunakan.

Langkah kedua dalam pelaksanaan program ini adalah melibatkan orang tua secara aktif sebagai fasilitator dalam pembelajaran di rumah. Peran orang tua dalam konteks ini bukan hanya sebagai pengawas, tetapi juga sebagai pemandu yang membantu anak mengorganisasikan waktu belajar, memahami materi yang diajarkan, dan menjaga semangat belajar tetap tinggi. Handayani (2019) menekankan bahwa orang tua yang terlibat secara aktif mampu menciptakan lingkungan belajar yang kondusif di rumah. Dukungan emosional dari orang tua sangat penting untuk memastikan anak merasa termotivasi dan tidak terbebani dengan proses belajar di luar kelas. Selain itu, fleksibilitas dalam mengatur waktu belajar juga menjadi faktor penting, terutama dalam menghadapi berbagai tantangan yang mungkin muncul dalam pembelajaran berbasis rumah, seperti keterbatasan fasilitas atau gangguan yang berasal dari lingkungan rumah. Orang tua harus menyesuaikan jadwal belajar dengan kebutuhan dan gaya belajar anak, yang pada akhirnya akan meningkatkan efektivitas pembelajaran.

Langkah ketiga yang sangat penting adalah penggunaan teknologi informasi dan komunikasi (TIK) sebagai alat pendukung utama dalam pembelajaran berbasis rumah. Teknologi memegang peran penting dalam menyediakan akses terhadap berbagai sumber belajar yang lebih luas dan dinamis. Dengan memanfaatkan platform e-learning, video pembelajaran, dan aplikasi pendidikan, siswa dapat mengakses materi yang mendalam dan beragam, yang mungkin sulit didapatkan dalam pembelajaran konvensional di kelas. Florian (2014) menjelaskan bahwa teknologi tidak hanya berfungsi sebagai sumber informasi, tetapi juga memungkinkan

interaksi yang lebih dinamis antara siswa, guru, dan orang tua. Melalui penggunaan teknologi, orang tua dan guru dapat bekerja sama untuk memantau perkembangan belajar anak secara lebih efektif, sementara anak dapat belajar dengan cara yang lebih interaktif dan sesuai dengan preferensi mereka. Penggunaan TIK juga memungkinkan anak untuk belajar secara mandiri dan mengakses materi sesuai dengan kebutuhan dan kecepatan mereka sendiri.

Selain itu, teknologi juga memberikan solusi bagi siswa dengan kebutuhan khusus, yang mungkin memerlukan dukungan lebih dalam proses pembelajaran. Menurut Gargiulo (2012), teknologi asistif seperti perangkat lunak pembaca layar, aplikasi pembelajaran berbasis audio, atau video interaktif dapat digunakan untuk mendukung siswa yang memiliki kesulitan dalam belajar melalui metode tradisional. Dengan demikian, teknologi tidak hanya mempermudah akses terhadap materi, tetapi juga memberikan kesempatan bagi semua siswa untuk berpartisipasi penuh dalam proses pembelajaran.

Agar program pembelajaran berbasis rumah ini berhasil, penting juga untuk melakukan evaluasi dan refleksi secara berkala. Orang tua dan guru perlu bekerja sama dalam memantau kemajuan belajar anak, baik melalui evaluasi formal seperti tes atau tugas-tugas, maupun melalui observasi perilaku dan sikap anak terhadap pembelajaran. Evaluasi ini penting untuk memastikan bahwa strategi yang diterapkan efektif dalam memenuhi kebutuhan anak, serta untuk membuat penyesuaian jika ditemukan hambatan atau kesulitan dalam proses belajar. Komunikasi yang terus-menerus antara sekolah dan orang tua akan memfasilitasi evaluasi ini, dan memungkinkan program pembelajaran berbasis rumah berjalan lebih lancar.

Dengan demikian, keberhasilan program pembelajaran berbasis rumah sangat tergantung pada kolaborasi yang kuat antara sekolah, orang tua, dan pemanfaatan teknologi yang tepat. Ketika

semua pihak terlibat secara aktif, anak-anak dapat menerima pengalaman belajar yang lebih bermakna dan mendalam, baik dari segi akademik maupun sosial-emosional.

D. Mengatasi hambatan komunikasi antara guru dan orang tua.

Hambatan komunikasi antara guru dan orang tua sering kali menjadi tantangan dalam menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dan mendukung bagi anak-anak. Komunikasi yang buruk atau tidak efektif dapat menghambat kolaborasi yang seharusnya terjadi antara kedua belah pihak, yang pada akhirnya berdampak pada perkembangan akademik dan emosional anak. Mengatasi hambatan komunikasi ini membutuhkan pendekatan yang terstruktur, di mana guru dan orang tua berusaha untuk saling memahami peran dan tanggung jawab masing-masing dalam mendukung proses belajar anak.

1. Perbedaan Persepsi dan Harapan

Perbedaan persepsi dan harapan antara guru dan orang tua sering kali menjadi penghalang utama dalam menciptakan kerja sama yang efektif dalam mendukung pendidikan anak. Orang tua, sebagai pihak yang paling dekat dengan anak di rumah, sering kali memiliki pandangan tentang pendidikan yang didasarkan pada pengalaman mereka sendiri atau ekspektasi tertentu terhadap kemajuan akademis anak. Sebaliknya, guru, yang menghabiskan banyak waktu dengan anak di lingkungan sekolah, memiliki pemahaman yang lebih luas mengenai konteks belajar di kelas, yang meliputi tantangan sosial, emosional, dan akademik yang mungkin tidak selalu disadari oleh orang tua. Epstein (2001) menunjukkan bahwa untuk mengatasi perbedaan ini, diperlukan dialog yang terbuka dan transparan antara guru dan orang tua agar kedua belah pihak dapat menyelaraskan harapan mereka dan bekerja sama dalam menciptakan lingkungan belajar yang efektif bagi anak.

Guru perlu lebih proaktif dalam berkomunikasi, menjelaskan tujuan pembelajaran, dan memberikan penjelasan yang komprehensif mengenai metode pengajaran yang digunakan di kelas. Komunikasi yang jelas ini sangat penting untuk menghilangkan asumsi yang salah dari pihak orang tua tentang bagaimana proses pembelajaran berjalan. Sebagai contoh, beberapa orang tua mungkin beranggapan bahwa pencapaian akademis hanya diukur dari hasil ujian atau tes, padahal di sekolah, guru juga menilai keterampilan sosial, partisipasi kelas, dan kemampuan kritis anak. Dengan memberikan informasi ini, guru dapat memperjelas tujuan pendidikan yang lebih holistik. Mitchell (2014) menekankan bahwa pendekatan proaktif dari guru dalam menyampaikan informasi dapat membantu orang tua lebih memahami dinamika yang terjadi di kelas dan peran mereka dalam mendukung pembelajaran di rumah.

Di sisi lain, orang tua juga harus diberi kesempatan untuk berbagi pandangan dan pengetahuan mereka tentang anak, termasuk kebiasaan belajar di rumah, tantangan yang dihadapi, dan preferensi anak dalam belajar. Komunikasi dua arah ini penting karena orang tua sering kali memiliki pemahaman yang mendalam tentang aspek emosional atau perilaku anak yang mungkin tidak terlihat oleh guru di sekolah. Dengan mendapatkan wawasan ini, guru dapat menyesuaikan pendekatan mereka di kelas untuk lebih responsif terhadap kebutuhan individu anak. Misalnya, jika seorang anak menunjukkan kecenderungan untuk lebih cepat memahami konsep dengan metode visual, guru dapat mengintegrasikan lebih banyak materi visual dalam pengajaran mereka. Handayani (2019) menyebutkan bahwa keterlibatan orang tua dalam memberikan masukan seperti ini dapat membantu guru dalam merancang strategi pembelajaran yang lebih personal dan sesuai dengan kebutuhan anak.

Selain itu, untuk mengatasi perbedaan persepsi, penting bagi sekolah untuk menyediakan forum diskusi yang memungkinkan komunikasi yang lebih mendalam antara guru dan orang tua.

Lokakarya atau pertemuan kelompok kecil yang melibatkan guru dan orang tua dapat menjadi wadah bagi kedua pihak untuk berdiskusi secara terbuka mengenai tantangan dan harapan mereka. Florian (2014) menekankan pentingnya menciptakan ruang diskusi yang aman dan inklusif, di mana orang tua merasa didengarkan dan dihargai atas kontribusi mereka. Forum ini tidak hanya berguna untuk menyamakan persepsi tentang pendidikan anak, tetapi juga sebagai sarana untuk mengidentifikasi solusi bersama untuk mengatasi masalah yang mungkin dihadapi anak di sekolah maupun di rumah.

Pada akhirnya, kesamaan persepsi antara guru dan orang tua akan membantu menciptakan kerja sama yang lebih harmonis dan efektif dalam mendukung perkembangan anak. Guru dan orang tua yang saling mendukung dan berkomunikasi dengan baik dapat memberikan anak pengalaman belajar yang konsisten dan komprehensif, baik di sekolah maupun di rumah. Keterlibatan aktif orang tua, yang diimbangi dengan keterbukaan dari pihak guru, akan meningkatkan efektivitas pembelajaran anak dan menciptakan lingkungan belajar yang kondusif bagi keberhasilan akademis dan sosial mereka.

2. Hambatan Waktu

Hambatan waktu dan kesibukan antara guru dan orang tua sering kali menjadi kendala dalam menjalin komunikasi yang efektif. Di satu sisi, orang tua sering kali terlibat dalam pekerjaan atau tanggung jawab rumah tangga yang menyita banyak waktu, sehingga mereka sulit untuk terlibat secara penuh dalam kegiatan sekolah anak atau berkomunikasi secara rutin dengan guru. Di sisi lain, guru juga menghadapi tuntutan pekerjaan yang padat, seperti persiapan pembelajaran, evaluasi siswa, serta tugas administratif lainnya, yang membuat waktu mereka terbatas untuk melakukan komunikasi individual dengan setiap orang tua. Mitchell (2014) menyatakan bahwa meskipun keterlibatan orang tua sangat penting untuk kesuksesan pendidikan anak, kesibukan dan keterbatasan

waktu dari kedua belah pihak sering kali menciptakan celah dalam komunikasi, yang dapat menghambat kolaborasi yang diperlukan untuk mendukung perkembangan siswa secara optimal.

Untuk mengatasi kendala ini, penggunaan teknologi telah menjadi solusi yang efektif dalam meningkatkan komunikasi antara guru dan orang tua. Platform komunikasi digital seperti email, aplikasi pesan instan, dan portal sekolah daring memungkinkan kedua pihak untuk tetap terhubung secara fleksibel. Teknologi ini memungkinkan guru untuk memberikan informasi mengenai kemajuan belajar siswa, tugas-tugas yang harus diselesaikan, atau isu-isu yang perlu diperhatikan di rumah, tanpa harus bertemu langsung dengan orang tua. Sebaliknya, orang tua juga dapat memanfaatkan platform ini untuk berbagi informasi terkait kondisi anak di rumah, memberikan umpan balik mengenai tugas-tugas sekolah, atau meminta saran dari guru mengenai cara mendukung anak di rumah. Dengan adanya teknologi, interaksi ini dapat dilakukan kapan saja dan di mana saja, sehingga memperkecil hambatan waktu yang sebelumnya ada. Epstein (2001) menekankan bahwa teknologi memungkinkan komunikasi yang lebih fleksibel dan cepat antara guru dan orang tua, serta memberikan kemudahan dalam menyampaikan informasi secara real-time.

Selain meningkatkan efisiensi dalam komunikasi, teknologi juga mempercepat proses umpan balik yang sangat penting dalam pendidikan anak. Guru dapat memberikan laporan perkembangan anak secara berkala melalui email atau aplikasi pesan, dan orang tua dapat merespons secara langsung tanpa harus menunggu pertemuan tatap muka yang formal, seperti rapat sekolah atau pertemuan orang tua. Handayani (2019) mencatat bahwa dengan adanya teknologi, umpan balik dari guru dapat diterima orang tua dengan cepat, sehingga permasalahan yang dihadapi anak dapat segera ditangani, baik di sekolah maupun di rumah. Ini sangat penting dalam konteks pendidikan inklusif atau siswa dengan

kebutuhan khusus, di mana perhatian lebih cepat dan tepat sangat diperlukan untuk mendukung kemajuan belajar anak.

Namun, meskipun teknologi menawarkan solusi yang praktis, penting untuk diingat bahwa keberhasilan komunikasi melalui teknologi juga memerlukan disiplin dan kesadaran dari kedua belah pihak. Guru perlu meluangkan waktu untuk menyampaikan informasi secara jelas dan konsisten melalui platform yang tersedia, sementara orang tua juga harus berkomitmen untuk memeriksa pesan atau notifikasi yang dikirim oleh sekolah. Dengan demikian, komunikasi melalui teknologi tidak hanya akan membantu mengatasi kendala waktu, tetapi juga memperkuat keterlibatan orang tua dalam proses pendidikan anak mereka. Florian (2014) menekankan bahwa kunci utama dalam komunikasi digital yang sukses adalah adanya komitmen dari kedua belah pihak untuk menggunakan platform tersebut secara efektif dan teratur.

Selain itu, penggunaan teknologi dalam komunikasi guru dan orang tua juga dapat diperluas melalui pengenalan platform pembelajaran daring yang memungkinkan orang tua untuk memantau perkembangan anak mereka secara lebih mendalam. Beberapa sekolah telah menggunakan portal daring yang memungkinkan orang tua mengakses nilai, tugas, dan materi pembelajaran anak secara langsung. Ini memberikan transparansi yang lebih besar dalam proses pembelajaran dan memungkinkan orang tua untuk berperan lebih aktif dalam mendukung anak di rumah. Mitchell (2014) menambahkan bahwa melalui platform seperti ini, orang tua dapat melihat kemajuan anak dalam waktu nyata, sehingga mereka dapat memberikan dukungan tambahan di rumah atau berdiskusi lebih intensif dengan guru mengenai strategi pembelajaran yang dapat diterapkan.

Dengan demikian, pemanfaatan teknologi dalam komunikasi antara guru dan orang tua tidak hanya membantu mengatasi keterbatasan waktu, tetapi juga menciptakan interaksi yang lebih dinamis dan mendukung kolaborasi yang lebih erat antara sekolah

dan rumah. Penggunaan teknologi sebagai sarana komunikasi yang fleksibel memungkinkan kedua pihak untuk tetap terhubung, berbagi informasi secara real-time, dan bekerja sama dalam mendukung perkembangan anak secara berkesinambungan, tanpa terbebani oleh kendala waktu atau kesibukan.

3. Perbedaan Bahasa dan Budaya

Dalam konteks pendidikan inklusif dan multikultural, hambatan komunikasi antara guru dan orang tua sering kali disebabkan oleh perbedaan bahasa dan budaya. Banyak sekolah di lingkungan multikultural menghadapi situasi di mana orang tua siswa memiliki keterbatasan dalam berbahasa, terutama ketika bahasa pengantar yang digunakan di sekolah bukan bahasa ibu mereka. Ketidakmampuan berkomunikasi secara efektif dalam bahasa yang sama dapat mengakibatkan orang tua merasa terasing atau tidak mampu memahami informasi penting mengenai perkembangan pendidikan anak mereka. Menurut Florian (2014), perbedaan bahasa dan budaya merupakan salah satu tantangan utama dalam membangun hubungan yang baik antara sekolah dan keluarga. Hal ini dapat mempengaruhi keterlibatan orang tua dalam pendidikan anak, karena mereka mungkin merasa tidak berdaya untuk berpartisipasi secara aktif atau memahami proses pembelajaran yang sedang berlangsung.

Untuk mengatasi hambatan ini, salah satu solusi yang efektif adalah menyediakan dukungan bahasa, seperti penerjemah atau materi pembelajaran dalam berbagai bahasa. Penerjemah dapat memainkan peran penting dalam memastikan bahwa orang tua memahami informasi yang diberikan oleh sekolah, mulai dari rapat orang tua-guru hingga laporan perkembangan anak. Selain itu, sekolah dapat membuat materi dalam format yang lebih sederhana atau menggunakan alat bantu visual yang dapat diakses oleh orang tua dengan keterbatasan bahasa. Florian (2014) juga menekankan bahwa penggunaan materi visual atau komunikasi non-verbal dapat membantu mengatasi kesenjangan ini, sehingga orang tua tetap

dapat memahami informasi penting terkait pendidikan anak meskipun mereka tidak fasih dalam bahasa yang digunakan oleh sekolah.

Selain bantuan penerjemah dan materi visual, penting bagi guru untuk memahami konteks budaya orang tua agar mereka dapat menjalin komunikasi yang lebih efektif. Epstein (2001) menunjukkan bahwa guru perlu menyadari perbedaan nilai, keyakinan, dan norma sosial yang mungkin mempengaruhi cara orang tua berkomunikasi dan berpartisipasi dalam pendidikan anak. Misalnya, dalam beberapa budaya, orang tua mungkin merasa bahwa mereka harus menyerahkan sepenuhnya pendidikan anak kepada guru, sementara dalam budaya lain, keterlibatan langsung orang tua dalam pendidikan anak dianggap sangat penting. Guru perlu peka terhadap dinamika ini dan membangun jembatan komunikasi yang memperhitungkan nilai-nilai budaya orang tua.

Lebih lanjut, penting juga bagi sekolah untuk menciptakan lingkungan yang inklusif, di mana perbedaan bahasa dan budaya tidak dianggap sebagai hambatan, tetapi sebagai kekayaan yang dapat memperkaya komunitas sekolah. Guru dan staf sekolah harus dilatih untuk bekerja dengan orang tua dari berbagai latar belakang budaya dan bahasa, serta mengembangkan strategi komunikasi yang efektif untuk mendukung keterlibatan orang tua dalam pendidikan anak mereka. Handayani (2019) menekankan bahwa pelatihan multikultural bagi guru sangat penting dalam konteks sekolah inklusif, di mana keragaman latar belakang siswa dan orang tua harus dihargai dan diakomodasi.

Salah satu cara lain untuk memperkuat komunikasi dalam konteks ini adalah dengan mengembangkan kelompok diskusi atau komunitas orang tua yang memiliki latar belakang bahasa dan budaya yang sama. Komunitas ini dapat menjadi tempat bagi orang tua untuk berbagi pengalaman, memberikan dukungan satu sama lain, dan berkolaborasi dalam mendukung pendidikan anak-anak mereka. Sekolah dapat menginisiasi forum komunikasi yang lebih

terstruktur, seperti pertemuan rutin dengan penerjemah atau fasilitator budaya, yang dapat membantu menjembatani kesenjangan komunikasi antara guru dan orang tua. Mitchell (2014) menyebutkan bahwa inisiatif semacam ini tidak hanya membantu dalam mengatasi hambatan komunikasi, tetapi juga memperkuat jaringan sosial di antara orang tua yang berasal dari komunitas yang berbeda, menciptakan lingkungan yang lebih inklusif bagi semua pihak.

Dengan demikian, strategi komunikasi yang efektif dalam konteks multikultural dan inklusif memerlukan upaya berkelanjutan dari pihak sekolah dan guru untuk menyediakan dukungan bahasa, memahami konteks budaya, dan membangun jembatan komunikasi melalui materi yang mudah diakses. Ini akan memastikan bahwa semua orang tua, terlepas dari perbedaan bahasa dan budaya, memiliki akses penuh terhadap informasi pendidikan anak dan dapat berpartisipasi aktif dalam proses pembelajaran. Kolaborasi yang terjalin baik antara sekolah dan orang tua akan menciptakan lingkungan yang inklusif, di mana setiap siswa mendapatkan dukungan yang optimal, baik di rumah maupun di sekolah.

Kurangnya pemahaman tentang peran masing-masing dalam mendukung pendidikan anak sering menjadi hambatan dalam kolaborasi antara orang tua dan sekolah. Banyak orang tua mungkin merasa bahwa peran mereka terbatas hanya pada mendukung kebutuhan dasar anak, seperti menyediakan perlengkapan sekolah, atau merasa tidak berkompeten untuk terlibat lebih jauh dalam aspek pembelajaran. Sementara itu, guru mungkin mengharapkan orang tua untuk lebih aktif, seperti membantu anak dalam mengerjakan tugas-tugas di rumah atau memberikan dukungan emosional yang diperlukan untuk keberhasilan akademik. Menurut Loreman et al. (2010), salah satu solusi efektif untuk mengatasi hambatan ini adalah dengan memberikan pelatihan atau lokakarya bagi orang tua. Pelatihan ini bertujuan untuk membekali mereka

dengan keterampilan dan pengetahuan yang diperlukan untuk mendukung pembelajaran anak di rumah secara efektif.

Melalui lokakarya semacam ini, orang tua dapat lebih memahami peran mereka dalam proses pendidikan. Misalnya, mereka dapat belajar cara membantu anak mengembangkan keterampilan belajar mandiri, cara membimbing anak ketika menghadapi kesulitan akademik, atau bagaimana memberikan dukungan moral yang dapat meningkatkan motivasi anak. Pelatihan ini juga dapat mencakup materi tentang teknik manajemen waktu, pemahaman terhadap gaya belajar yang berbeda, serta cara memanfaatkan sumber daya yang ada di rumah untuk mendukung pembelajaran anak. Handayani (2019) menekankan bahwa keterlibatan orang tua yang terinformasi dan terlatih dapat berdampak signifikan pada peningkatan hasil belajar anak, karena mereka dapat menciptakan lingkungan belajar yang kondusif di rumah, sejalan dengan apa yang diterapkan di sekolah.

Selain itu, pelatihan ini juga berfungsi untuk menyamakan pemahaman antara orang tua dan guru mengenai tanggung jawab masing-masing. Mitchell (2014) menyebutkan bahwa kolaborasi yang efektif antara sekolah dan rumah tidak hanya memerlukan komunikasi yang baik, tetapi juga pemahaman yang jelas tentang peran dan kontribusi masing-masing pihak. Ketika orang tua memiliki pemahaman yang lebih baik tentang bagaimana mereka bisa berperan aktif dalam mendukung pembelajaran anak, mereka tidak hanya mampu memberikan bantuan yang lebih tepat sasaran, tetapi juga merasa lebih diberdayakan dan percaya diri dalam mendukung pendidikan anak.

Pelatihan atau lokakarya juga memberikan ruang bagi interaksi langsung antara guru dan orang tua, yang dapat memperkuat hubungan dan rasa saling percaya. Epstein (2001) menekankan pentingnya interaksi yang positif antara sekolah dan orang tua dalam menciptakan kemitraan yang kokoh. Dengan mengundang orang tua untuk berpartisipasi dalam lokakarya,

sekolah tidak hanya memberikan wawasan praktis, tetapi juga membuka ruang dialog untuk membahas berbagai tantangan yang mungkin dihadapi oleh orang tua dalam mendukung pendidikan anak di rumah. Ini akan membantu guru untuk lebih memahami situasi unik yang dihadapi setiap keluarga dan memberikan saran yang lebih personal dan relevan.

Manfaat lain dari lokakarya bagi orang tua adalah kesempatan untuk belajar dari pengalaman orang tua lain. Dalam sebuah lokakarya yang melibatkan banyak orang tua, mereka dapat saling berbagi strategi dan pengalaman mengenai cara terbaik mendukung anak di rumah. Ini menciptakan komunitas pendukung di antara para orang tua, yang pada akhirnya dapat memperkuat rasa keterlibatan dan tanggung jawab bersama dalam mendukung perkembangan anak. Loreman et al. (2010) menegaskan bahwa kemitraan antara sekolah dan rumah akan lebih efektif jika orang tua merasa bahwa mereka adalah bagian integral dari komunitas pendidikan yang lebih luas.

Dengan demikian, pelatihan dan lokakarya bagi orang tua tidak hanya memberikan manfaat bagi pemahaman mereka tentang peran dalam pendidikan anak, tetapi juga memperkuat hubungan kolaboratif antara sekolah dan keluarga. Program-program ini memungkinkan orang tua untuk memahami bahwa peran mereka sangat penting, baik di rumah maupun dalam berinteraksi dengan sekolah, serta bagaimana mereka dapat mendukung pendidikan anak dengan cara yang lebih terstruktur dan terarah.

4. Sikap Defensif Guru-Orang Tua

Hambatan komunikasi antara guru dan orang tua sering kali diperburuk oleh sikap defensif dari kedua belah pihak. Orang tua dapat merasa tersinggung atau tidak nyaman ketika menerima umpan balik negatif tentang anak mereka. Mereka mungkin merasa bahwa kritik terhadap anak merupakan kritik terhadap cara mereka mengasuh atau mendidik anak. Di sisi lain, guru juga mungkin merasa terancam ketika orang tua memberikan saran atau kritik,

karena mereka merasa profesionalisme mereka dipertanyakan. Menurut Epstein (2001), hambatan ini dapat diatasi dengan mengadopsi pendekatan komunikasi yang berfokus pada solusi daripada berfokus pada kesalahan atau kekurangan. Komunikasi berbasis solusi menekankan kerja sama antara orang tua dan guru untuk mencari cara terbaik dalam mendukung perkembangan anak, dengan tetap menjaga penghargaan terhadap masing-masing peran.

Pendekatan berbasis solusi ini dapat diterapkan dengan cara membangun percakapan yang konstruktif. Guru dan orang tua perlu mengembangkan keterampilan untuk mendengarkan secara aktif dan terbuka, tanpa langsung mengambil sikap defensif ketika mendengar kritik atau masukan. Mitchell (2014) menyebutkan bahwa salah satu kunci untuk menghindari sikap defensif adalah menciptakan suasana komunikasi yang mendukung, di mana kedua pihak merasa aman untuk berbicara secara jujur dan terbuka. Guru dapat memulai dengan menekankan hal-hal positif tentang anak sebelum membahas tantangan yang perlu diatasi. Orang tua, di sisi lain, perlu merasa bahwa masukan mereka dihargai dan diakui oleh guru. Ini akan membantu menciptakan suasana yang lebih kolaboratif, di mana kedua belah pihak berfokus pada tujuan bersama, yaitu kepentingan terbaik bagi anak.

Lebih lanjut, komunikasi berbasis solusi juga mengharuskan guru dan orang tua untuk melihat masalah sebagai peluang untuk perbaikan, bukan sebagai titik kritik personal. Handayani (2019) menjelaskan bahwa saat orang tua dan guru berkolaborasi dalam menemukan solusi, mereka akan lebih mungkin untuk menciptakan strategi yang efektif dalam mendukung anak. Misalnya, jika seorang siswa menunjukkan perilaku bermasalah di kelas, diskusi antara guru dan orang tua bisa berfokus pada bagaimana kedua pihak bisa bekerja sama dalam menerapkan strategi yang konsisten di sekolah dan di rumah. Guru bisa memberikan saran mengenai intervensi perilaku yang efektif di kelas, sementara orang tua bisa menerapkan pendekatan serupa di rumah untuk memperkuat dampaknya.

Pendekatan berbasis solusi juga dapat membantu mengurangi kesalahpahaman antara guru dan orang tua. Sering kali, masalah komunikasi muncul karena kurangnya pemahaman mengenai konteks di balik perilaku atau prestasi anak. Loreman et al. (2010) menekankan bahwa ketika guru dan orang tua terbuka untuk saling berbagi informasi mengenai latar belakang sosial, emosional, atau lingkungan anak, mereka dapat merancang pendekatan yang lebih holistik dan relevan dengan kebutuhan anak. Dengan demikian, komunikasi tidak hanya menjadi alat untuk menyampaikan masalah, tetapi juga menjadi sarana untuk mengembangkan solusi yang disepakati bersama.

Selain itu, penting juga bagi guru dan orang tua untuk menetapkan ekspektasi yang realistis dan jelas selama proses komunikasi. Florian (2014) menekankan pentingnya transparansi dalam menetapkan tujuan pembelajaran atau perilaku anak, agar kedua pihak memiliki pandangan yang sama dan selaras. Ketika orang tua dan guru memiliki pemahaman yang sama mengenai apa yang diharapkan dari anak, komunikasi akan lebih terarah dan terfokus pada pencapaian hasil yang diinginkan. Ini juga dapat mencegah potensi ketegangan yang muncul akibat perbedaan ekspektasi.

Secara keseluruhan, dengan mengadopsi pendekatan komunikasi berbasis solusi, guru dan orang tua dapat mengatasi hambatan komunikasi yang muncul akibat sikap defensif. Komunikasi yang konstruktif dan fokus pada solusi tidak hanya memperkuat hubungan antara orang tua dan guru, tetapi juga menciptakan lingkungan yang lebih mendukung bagi anak untuk berkembang secara optimal. Dalam hal ini, keberhasilan komunikasi bukan hanya tentang penyampaian informasi, tetapi juga tentang membangun kemitraan yang saling mendukung dan fokus pada perbaikan terus-menerus demi kesejahteraan anak.

E. Ringkasan

Peran orang tua dalam mendukung proses pembelajaran anak sangat penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang konsisten antara rumah dan sekolah. Orang tua, dengan pengetahuan mendalam tentang kebutuhan dan kekuatan anak, dapat memberikan wawasan berharga kepada guru tentang bagaimana anak mereka belajar, serta tantangan yang dihadapi. Melalui komunikasi yang efektif antara guru dan orang tua, strategi pembelajaran yang digunakan dapat diadaptasi agar lebih personal dan responsif terhadap kebutuhan anak, baik di rumah maupun di sekolah. Hal ini membantu memperkuat hubungan belajar antara kedua lingkungan tersebut, yang pada akhirnya mendukung perkembangan akademik dan sosial anak (Epstein, 2001).

Selain itu, keterlibatan aktif orang tua dalam proses belajar di rumah, seperti membantu anak memahami materi dan menciptakan lingkungan belajar yang kondusif, sangat penting dalam mempercepat proses belajar. Orang tua yang terlibat secara aktif, khususnya dalam mendukung anak yang mengalami kesulitan belajar, dapat memastikan bahwa metode belajar di rumah sesuai dengan strategi yang diterapkan di sekolah. Ini membantu anak mengatasi hambatan akademik dengan lebih cepat dan efektif. Dengan begitu, anak dapat menerima dukungan yang terpadu dan selaras dari dua lingkungan utama mereka, yang berfokus pada pencapaian hasil belajar yang lebih baik (Mitchell, 2014).

Hambatan komunikasi antara guru dan orang tua sering kali menjadi tantangan, terutama ketika ada perbedaan persepsi, waktu, atau kendala bahasa. Sikap defensif dari kedua belah pihak dapat memperburuk situasi, namun pendekatan berbasis solusi dapat membantu mengatasi hambatan ini. Guru dan orang tua perlu menciptakan suasana yang mendukung komunikasi, di mana kedua pihak mendengarkan secara aktif dan terbuka, dengan fokus pada mencari solusi terbaik untuk anak. Dengan demikian, komunikasi tidak hanya menjadi alat untuk menyampaikan informasi, tetapi

juga untuk membangun kemitraan yang lebih kuat antara sekolah dan rumah, yang pada akhirnya memberikan manfaat optimal bagi anak (Handayani, 2019).

Daftar Pustaka

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.

Florian, L. (2014). *The SAGE Handbook of Special Education* (2nd ed.). SAGE Publications.

Gargiulo, R. M. (2012). *Special Education in Contemporary Society: An Introduction to Exceptionality*. SAGE Publications.

Handayani, A. D. (2019). Implementasi Pendidikan Inklusif di Sekolah Dasar: Studi Tentang Dukungan Pembelajaran Bagi Siswa Berkebutuhan Khusus. *Jurnal Pendidikan Dasar Indonesia*, 3(2), 85-100.

Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2010). *Inclusive Education: Supporting Diversity in the Classroom*. Allen & Unwin.

Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies* (2nd ed.). Routledge.

Mulyadi, S. (2017). Pendidikan Inklusif di Sekolah Dasar: Perspektif Teoretis dan Praktis. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 24(1), 23-34.

BAB XII

KEBIJAKAN PENDIDIKAN DAN TANTANGAN MASA DEPAN DALAM PEMBELAJARAN DI SEKOLAH DASAR

A. Kebijakan pendidikan pemerintah yang mempengaruhi pembelajaran di Sekolah Dasar

Kebijakan pendidikan pemerintah yang mempengaruhi pembelajaran di Sekolah Dasar (SD) mencakup beberapa aspek strategis yang dirancang untuk menciptakan pendidikan yang berkualitas, inklusif, dan adil bagi seluruh anak Indonesia. Salah satu aspek utama dalam kebijakan ini adalah perluasan akses pendidikan bermutu bagi peserta didik yang berkeadilan dan inklusif. Dalam konteks ini, pemerintah berusaha memastikan bahwa setiap anak, terlepas dari latar belakang sosial, ekonomi, atau geografis, memiliki kesempatan yang sama untuk memperoleh pendidikan berkualitas. Hal ini sangat penting bagi anak-anak yang berasal dari kelompok marginal, penyandang disabilitas, dan anak-anak dari daerah terpencil, yang sering kali menghadapi hambatan dalam mengakses pendidikan formal. Kebijakan ini sejalan dengan amanat Undang-Undang No. 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, yang menjamin bahwa setiap warga negara memiliki hak untuk mendapatkan pendidikan yang layak tanpa diskriminasi. Menurut Gargiulo (2012), pendekatan inklusif adalah kunci untuk memastikan bahwa semua anak, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus, dapat berpartisipasi dalam proses pembelajaran secara penuh di lingkungan kelas yang inklusif. Pendidikan inklusif tidak hanya memberikan akses, tetapi juga memastikan bahwa anak-anak tersebut mendapatkan dukungan yang sesuai dengan kebutuhan mereka untuk berkembang secara optimal.

Selain fokus pada inklusivitas, penguatan mutu dan relevansi pendidikan yang berpusat pada perkembangan peserta didik juga

menjadi salah satu kebijakan penting pemerintah. Kurikulum yang diterapkan di Sekolah Dasar harus mampu menyesuaikan diri dengan tuntutan zaman serta kebutuhan perkembangan anak. Penerapan Kurikulum Merdeka merupakan salah satu wujud nyata dari upaya ini. Kurikulum ini menekankan pada fleksibilitas dalam pembelajaran, di mana guru dapat menyesuaikan pendekatan pengajaran sesuai dengan kebutuhan siswa dan konteks lokal. Kurikulum ini juga menekankan pada pengembangan kompetensi dasar seperti literasi, numerasi, berpikir kritis, dan kreatif, yang sangat relevan dengan tantangan global saat ini. Florian (2014) menyoroti pentingnya pendidikan yang memperhatikan perkembangan individu anak dan memastikan bahwa mereka mendapatkan pengalaman belajar yang sesuai dengan potensi unik mereka. Pendekatan ini juga menekankan pentingnya pembelajaran berbasis proyek dan aktivitas yang relevan dengan kehidupan nyata, sehingga siswa dapat mengaitkan pelajaran di sekolah dengan dunia di luar kelas. Dengan demikian, kebijakan pendidikan ini tidak hanya fokus pada prestasi akademis, tetapi juga pada pengembangan keterampilan yang akan membantu siswa menghadapi tantangan di masa depan.

Kebijakan pengembangan potensi peserta didik yang berkarakter juga menjadi pilar penting dalam sistem pendidikan dasar di Indonesia. Melalui Program Penguatan Pendidikan Karakter (PPK), pemerintah berusaha menanamkan nilai-nilai moral, etika, dan sikap yang baik pada peserta didik sejak dini. Pendidikan karakter dianggap sebagai komponen yang tak terpisahkan dari pendidikan formal, karena selain mencetak generasi yang cerdas, sekolah juga bertugas membentuk individu yang berintegritas, empatik, dan bertanggung jawab sosial. Epstein (2001) menekankan bahwa pendidikan karakter tidak hanya berdampak pada prestasi akademik, tetapi juga pada pengembangan sosial-emosional anak, yang akan membantu mereka menjadi warga negara yang baik di masa depan. Di Sekolah Dasar, pembentukan karakter dimulai dari pengajaran nilai-nilai

dasar seperti gotong royong, toleransi, tanggung jawab, dan cinta tanah air. Kebijakan ini juga mencakup berbagai kegiatan ekstrakurikuler dan program yang bertujuan untuk memperkuat nilai-nilai kebangsaan dan budaya lokal, yang pada akhirnya menciptakan generasi muda yang berakar kuat pada identitas nasional dan global.

Penguatan sistem tata kelola pendidikan yang partisipatif, transparan, dan akuntabel juga menjadi salah satu fokus utama dalam kebijakan pendidikan dasar. Kebijakan ini bertujuan untuk menciptakan sistem pendidikan yang lebih terbuka, di mana semua pemangku kepentingan, termasuk orang tua, guru, dan masyarakat, dapat berpartisipasi dalam proses pendidikan. Mitchell (2014) berpendapat bahwa tata kelola pendidikan yang partisipatif memungkinkan adanya kontrol sosial yang lebih kuat dan memberikan ruang bagi masyarakat untuk terlibat aktif dalam pengambilan keputusan terkait pendidikan. Selain itu, tata kelola yang transparan dan akuntabel memastikan bahwa setiap kebijakan pendidikan dapat dipantau dan dievaluasi secara berkala, sehingga dapat dilakukan perbaikan jika diperlukan. Sistem yang transparan juga penting untuk mencegah korupsi dan memastikan bahwa anggaran pendidikan dikelola secara efektif untuk meningkatkan kualitas pendidikan. Dalam konteks sekolah dasar, tata kelola yang partisipatif tidak hanya melibatkan guru dan kepala sekolah, tetapi juga memberikan peran aktif kepada komite sekolah dan orang tua siswa dalam memantau perkembangan pendidikan dan memastikan bahwa kebutuhan anak-anak diakomodasi dengan baik.

Secara keseluruhan, kebijakan pendidikan pemerintah di Sekolah Dasar bertujuan untuk menciptakan pendidikan yang tidak hanya inklusif dan berkeadilan, tetapi juga berkualitas dan relevan dengan kebutuhan perkembangan peserta didik. Dengan melibatkan semua pemangku kepentingan secara aktif, memperkuat pendidikan karakter, dan menekankan pada tata kelola yang partisipatif, pendidikan dasar di Indonesia diharapkan

dapat menghasilkan generasi yang tidak hanya cerdas secara akademik, tetapi juga berkarakter dan siap menghadapi tantangan global.

B. Pembentukan Profil Pelajar Pancasila dan implementasi Kurikulum Merdeka

1. Profil Pelajar Pancasila

Program Pembentukan Profil Pelajar Pancasila merupakan salah satu inisiatif utama dalam kebijakan pendidikan di Indonesia yang bertujuan menghasilkan peserta didik yang tidak hanya memiliki kompetensi akademis, tetapi juga karakter yang mencerminkan nilai-nilai Pancasila. Program ini merupakan respons pemerintah terhadap kebutuhan generasi muda yang cerdas secara intelektual sekaligus memiliki kepribadian yang berakar kuat pada nilai-nilai kebangsaan dan kearifan lokal. Implementasi program ini selaras dengan penerapan Kurikulum Merdeka, yang mengedepankan pembelajaran berpusat pada pengembangan kompetensi dan karakter peserta didik. Profil Pelajar Pancasila adalah representasi dari cita-cita pendidikan nasional yang diharapkan membentuk individu berkarakter, berdaya saing global, serta berlandaskan nilai-nilai luhur bangsa.

Sebagai tujuan utama pendidikan nasional, Profil Pelajar Pancasila menggambarkan siswa yang cerdas secara intelektual, bermoral tinggi, memiliki keterampilan sosial yang kuat, dan berjiwa nasionalis. Dalam Undang-Undang No. 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, tujuan pendidikan nasional dijelaskan sebagai upaya mengembangkan potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman, bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, serta menjadi warga negara yang demokratis dan bertanggung jawab. Profil Pelajar Pancasila adalah konkretisasi dari tujuan tersebut, yang diwujudkan dalam enam dimensi utama: beriman, bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa dan berakhlak mulia;

berkebhinekaan global; bergotong royong; mandiri; bernalar kritis; dan kreatif.

Sebagai wujud dari tujuan pendidikan nasional, Profil Pelajar Pancasila berfungsi sebagai kerangka acuan dalam setiap aspek pendidikan di Indonesia. Dimensi-dimensi dalam profil ini bukan sekadar target pembelajaran, tetapi juga prinsip dasar yang harus diinternalisasi oleh peserta didik melalui berbagai kegiatan di sekolah, mulai dari proses belajar-mengajar hingga lingkungan sosial dan budaya. Pengembangan dimensi-dimensi ini penting untuk memastikan bahwa lulusan sekolah di Indonesia tidak hanya siap bersaing di pasar kerja global, tetapi juga mampu menjadi individu yang bertanggung jawab secara sosial dan beretika tinggi. Florian (2014) menekankan bahwa pendekatan pendidikan yang komprehensif seperti yang ditawarkan dalam Profil Pelajar Pancasila membantu siswa mengembangkan kemampuan intelektual, sosial, dan emosional mereka secara seimbang, mempersiapkan mereka untuk menjadi warga negara global yang berkontribusi positif.

Untuk mewujudkan tujuan tersebut, pemerintah Indonesia memperkenalkan Kurikulum Merdeka sebagai respons terhadap kebutuhan akan fleksibilitas dalam pembelajaran serta penekanan pada pengembangan karakter peserta didik. Kurikulum Merdeka bukan hanya program pembelajaran, tetapi juga merupakan pendekatan pedagogis yang menempatkan peserta didik sebagai pusat proses pendidikan, memberikan mereka kebebasan lebih besar untuk mengeksplorasi minat dan bakat mereka. Melalui kurikulum ini, guru diberikan fleksibilitas dalam merancang pembelajaran yang kontekstual dan relevan dengan kebutuhan lokal serta sesuai dengan perkembangan zaman yang menuntut kemampuan berpikir kritis, inovatif, dan adaptif. Mulyasa (2021) menjelaskan bahwa Kurikulum Merdeka dirancang untuk memberikan kebebasan dalam proses belajar mengajar, dengan fokus pada penguatan kompetensi dasar seperti literasi, numerasi,

serta pengembangan kemampuan sosial-emosional yang sesuai dengan nilai-nilai Pancasila.

Dalam konteks Profil Pelajar Pancasila, terdapat enam dimensi utama yang ditekankan, yaitu: (1) Beriman, bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, dan berakhlak mulia, (2) Berkebhinekaan global, (3) Gotong royong, (4) Mandiri, (5) Bernalar kritis, dan (6) Kreatif. Dimensi-dimensi ini mencerminkan kepribadian yang diharapkan dari siswa yang tidak hanya berprestasi secara akademik tetapi juga mampu hidup berdampingan dalam masyarakat yang plural dan global. Program ini berupaya untuk membentuk generasi yang berintegritas, bertanggung jawab, dan mampu memberikan kontribusi positif bagi masyarakat.

1.1. Dimensi Beriman, Bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, dan Berakhlak Mulia

Dimensi Beriman, Bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, dan Berakhlak Mulia merupakan salah satu pilar utama dalam pembentukan Profil Pelajar Pancasila yang menekankan pentingnya pendidikan karakter di Indonesia. Pendidikan di Indonesia tidak hanya bertujuan untuk membangun kecerdasan intelektual, tetapi juga berupaya membentuk kepribadian peserta didik yang berlandaskan nilai-nilai spiritual dan moral yang kuat. Hal ini sejalan dengan nilai pertama dalam Pancasila, yaitu Ketuhanan Yang Maha Esa, yang menegaskan bahwa kehidupan beragama menjadi landasan fundamental dalam membentuk masyarakat yang harmonis dan beradab. Oleh karena itu, dimensi ini mengedepankan aspek iman, takwa, dan akhlak mulia sebagai dasar dari segala tindakan dan perilaku peserta didik dalam kehidupan sehari-hari.

Secara akademis, konsep beriman mengacu pada keyakinan yang kuat terhadap Tuhan Yang Maha Esa, yang ditanamkan sejak dini dalam proses pendidikan. Pendidikan agama, baik formal di sekolah maupun informal di rumah, memiliki peran sentral dalam

memperkuat keyakinan ini. Menurut Epstein (2001), pengajaran agama yang terintegrasi dalam kurikulum pendidikan formal dapat memberikan landasan spiritual yang kuat, yang memungkinkan siswa untuk menghadapi berbagai tantangan kehidupan dengan panduan moral yang jelas. Selain itu, beriman juga mencakup penerapan nilai-nilai agama dalam kehidupan sehari-hari, yang melibatkan penguatan etika, moralitas, dan penghargaan terhadap nilai-nilai kebaikan yang diajarkan oleh agama.

Bertakwa melibatkan dimensi praktik keagamaan yang konsisten dan kesadaran untuk selalu menjalankan perintah agama dengan sebaik-baiknya. Pendidikan di sekolah dasar memiliki peran penting dalam menanamkan rasa takwa kepada peserta didik dengan memfasilitasi berbagai kegiatan spiritual, seperti shalat berjamaah, doa bersama, serta pengajaran akhlak yang mencerminkan nilai-nilai ketakwaan. Takwa juga mencakup kesadaran akan hubungan manusia dengan Tuhannya, serta bagaimana hal tersebut harus tercermin dalam sikap hidup sehari-hari. Menurut Florian (2014), lingkungan pendidikan yang mendukung pengembangan spiritual anak dapat membantu siswa membangun hubungan yang lebih dalam dengan ajaran agama dan menjalani kehidupan yang lebih bermakna.

Akhlak mulia menjadi dimensi terakhir yang merupakan manifestasi dari keimanan dan ketakwaan seseorang. Akhlak yang baik mencakup sikap dan perilaku yang mencerminkan nilai-nilai kebaikan, seperti kejujuran, integritas, penghormatan kepada orang lain, serta kemampuan untuk menunjukkan empati. Di tingkat pendidikan dasar, pembentukan akhlak mulia sering kali dilakukan melalui proses pendidikan karakter yang menekankan pentingnya etika dan moralitas dalam interaksi sosial. Penanaman akhlak mulia menjadi salah satu tujuan utama pendidikan, terutama di usia dini, karena masa kanak-kanak adalah masa pembentukan karakter yang paling kritis. Handayani (2019) menjelaskan bahwa pendidikan akhlak di sekolah dasar harus melibatkan tidak hanya pengajaran teoretis, tetapi juga praktik nyata dalam kehidupan sehari-hari,

seperti berperilaku sopan, berbagi dengan teman, serta menjaga lingkungan sekitar.

Lebih jauh**,** berakhlak mulia juga mencakup dimensi sosial, di mana peserta didik diajarkan untuk menghargai perbedaan dan hidup berdampingan dengan sesama. Dalam konteks pendidikan inklusif dan multikultural, pembentukan akhlak mulia menjadi penting untuk memastikan bahwa setiap individu diperlakukan dengan adil dan dihormati, terlepas dari latar belakang agama, etnis, atau status sosial. Loreman et al. (2010) menyebutkan bahwa pendidikan karakter yang berbasis pada nilai-nilai moral universal, seperti keadilan dan kemanusiaan, dapat membantu menciptakan masyarakat yang lebih inklusif dan harmonis.

Secara keseluruhan, dimensi Beriman, Bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, dan Berakhlak Mulia dalam Profil Pelajar Pancasila tidak hanya bertujuan untuk membentuk siswa yang cerdas secara akademis, tetapi juga siswa yang memiliki kekuatan spiritual dan moral yang mendalam. Hal ini mencerminkan komitmen pendidikan di Indonesia untuk tidak hanya mencetak generasi yang berprestasi, tetapi juga generasi yang berakhlak mulia, berintegritas, dan siap berkontribusi positif bagi masyarakat. Pendidikan agama dan karakter harus berjalan seiring untuk memastikan bahwa siswa dapat tumbuh menjadi individu yang seimbang secara spiritual, emosional, dan intelektual, sesuai dengan tujuan pendidikan nasional.

1.2. Berkebhinekaan Global

Dimensi Berkebhinekaan Global dalam pembentukan Profil Pelajar Pancasila menekankan pentingnya pendidikan yang mempersiapkan peserta didik untuk hidup di dunia yang semakin terhubung secara global. Dengan arus globalisasi yang makin cepat, kemampuan untuk memahami, menghargai, dan berinteraksi dengan berbagai budaya dan latar belakang sosial yang berbeda menjadi semakin penting. Berkebhinekaan Global tidak hanya mengacu pada kemampuan intelektual untuk memahami

keragaman, tetapi juga kemampuan sosial dan emosional untuk hidup harmonis di tengah perbedaan, dengan tetap menjunjung tinggi identitas nasional dan lokal.

Konsep berkebhinekaan global dalam pendidikan dasar bertujuan untuk membekali siswa dengan pengetahuan, keterampilan, dan sikap yang memungkinkan mereka untuk berpartisipasi aktif dalam masyarakat global, tanpa menghilangkan akar budaya lokal. Pendidikan ini mendorong siswa untuk memiliki keterbukaan terhadap perbedaan budaya, serta kemampuan untuk beradaptasi dan bekerja sama dengan orang dari berbagai latar belakang. Menurut Loreman et al. (2010), pendidikan yang inklusif secara budaya adalah kunci dalam mengembangkan kesadaran global pada anak-anak, yang mencakup pengakuan dan penghargaan terhadap keanekaragaman budaya, agama, bahasa, serta perspektif dunia yang berbeda.

Pada tingkat yang lebih praktis, berkebhinekaan global dapat diwujudkan dalam kurikulum melalui pengajaran yang melibatkan studi lintas budaya, bahasa asing, dan sejarah dunia, serta mengintegrasikan nilai-nilai universal seperti hak asasi manusia, perdamaian, dan keberlanjutan lingkungan. Mitchell (2014) menjelaskan bahwa siswa yang belajar dalam konteks global akan memiliki perspektif yang lebih luas, yang memungkinkan mereka untuk memahami tantangan global seperti perubahan iklim, konflik internasional, serta ketidakadilan sosial, dan bagaimana mereka dapat berkontribusi untuk solusi masalah-masalah tersebut. Pendidikan global ini juga mencakup penanaman sikap tanggung jawab sosial dan kepedulian terhadap sesama, tanpa memandang asal-usul atau identitas.

Dalam Kurikulum Merdeka, salah satu fokus pembelajarannya adalah mengembangkan karakter dan identitas yang kuat, tetapi terbuka terhadap keragaman global. Ini mencakup pendekatan pembelajaran yang menekankan kerja sama lintas budaya, pengalaman pertukaran pelajar, serta pembelajaran

berbasis proyek yang berkaitan dengan isu-isu global seperti pembangunan berkelanjutan dan perdamaian dunia. Florian (2014) mencatat bahwa pendidikan berbasis proyek yang berhubungan dengan isu global dapat meningkatkan kesadaran siswa terhadap tantangan dunia nyata dan mempersiapkan mereka untuk menjadi warga dunia yang bertanggung jawab dan toleran.

Lebih lanjut, pendidikan berkebhinekaan global juga harus didukung dengan pengembangan kemampuan berbahasa asing. Menguasai bahasa asing, terutama bahasa internasional seperti Inggris, memungkinkan siswa untuk lebih mudah terhubung dengan komunitas global, baik dalam konteks akademik maupun profesional. Epstein (2001) menekankan pentingnya pendidikan multibahasa dalam membekali siswa dengan keterampilan yang memungkinkan mereka berkomunikasi dengan orang dari berbagai negara dan latar belakang, serta mempromosikan pemahaman lintas budaya yang lebih dalam.

Namun, berkebhinekaan global tidak hanya tentang mengadopsi perspektif global semata, tetapi juga tentang menyeimbangkan identitas nasional dan lokal. Siswa didorong untuk tetap bangga terhadap warisan budaya dan nilai-nilai nasional mereka sambil terbuka terhadap pengaruh global. Menurut Handayani (2019), penting untuk menciptakan keseimbangan antara keterbukaan terhadap dunia global dan pemeliharaan identitas lokal. Hal ini dilakukan melalui pengajaran yang mengajarkan tentang sejarah, budaya, dan nilai-nilai Pancasila, yang berfungsi sebagai jangkar moral dan etika bagi generasi muda.

Pendidikan berkebhinekaan global di sekolah dasar juga berfungsi untuk mempromosikan nilai-nilai demokrasi, toleransi, dan kesetaraan. Dengan memahami dan menghargai keragaman, siswa akan lebih siap menghadapi tantangan hidup dalam masyarakat yang pluralistik dan beragam. Florian (2014) berpendapat bahwa pendidikan yang inklusif secara budaya

memungkinkan siswa untuk mengembangkan empati dan keterampilan sosial yang kuat, yang akan membantu mereka berkontribusi secara positif dalam interaksi antarbudaya dan menjalin hubungan yang harmonis dengan orang lain.

Secara keseluruhan, dimensi berkebhinekaan global dalam pembentukan Profil Pelajar Pancasila tidak hanya membekali siswa dengan pengetahuan dan keterampilan untuk sukses dalam era globalisasi, tetapi juga mengembangkan karakter yang kuat, yang menghormati nilai-nilai kemanusiaan dan keberagaman. Pendidikan ini berperan penting dalam membentuk generasi yang mampu menghadapi tantangan global dengan pemahaman yang mendalam tentang keragaman budaya, serta komitmen untuk mempromosikan perdamaian, kesetaraan, dan keadilan di dunia.

1.3. Gotong Royong

Gotong Royong adalah konsep kerja sama yang memiliki akar mendalam dalam budaya Indonesia dan memainkan peran penting dalam kehidupan sosial, terutama dalam konteks pendidikan dan pembangunan masyarakat. Gotong royong menggambarkan prinsip kebersamaan, solidaritas, dan kerja kolektif untuk mencapai tujuan bersama. Secara historis, gotong royong telah menjadi landasan bagi masyarakat Indonesia dalam menyelesaikan berbagai masalah bersama, mulai dari kegiatan sosial hingga pembangunan fisik, seperti membangun rumah atau fasilitas umum. Prinsip ini kemudian diadaptasi dalam berbagai bidang, termasuk pendidikan, di mana nilai gotong royong menjadi bagian integral dari pengembangan karakter dan pembelajaran peserta didik.

Dalam konteks pendidikan, gotong royong menjadi salah satu dimensi utama dalam Profil Pelajar Pancasila, yang menekankan pentingnya kerja sama, empati, dan solidaritas sosial di kalangan siswa. Gotong royong tidak hanya terbatas pada tindakan fisik bekerja bersama, tetapi juga mencakup aspek sosial dan emosional, seperti membantu teman yang kesulitan dalam belajar, berbagi pengetahuan, dan bekerja dalam kelompok untuk mencapai hasil

yang lebih baik. Epstein (2001) berpendapat bahwa kolaborasi dan kerja sama merupakan keterampilan yang sangat penting untuk diajarkan sejak dini, karena membantu siswa untuk belajar tentang tanggung jawab bersama, toleransi, dan bagaimana berkontribusi dalam komunitas yang lebih besar.

Penerapan gotong royong dalam lingkungan sekolah bertujuan untuk membentuk sikap saling tolong-menolong dan peduli terhadap sesama. Siswa diajarkan untuk menghargai peran setiap individu dalam kelompok, serta mengembangkan kemampuan untuk bekerja sama secara efektif dalam menyelesaikan tugas bersama. Dalam kegiatan belajar-mengajar, metode pembelajaran kooperatif sering digunakan untuk mengintegrasikan nilai-nilai gotong royong. Slavin (2015) menyebutkan bahwa pembelajaran kooperatif, di mana siswa bekerja dalam kelompok kecil untuk mencapai tujuan yang sama, dapat meningkatkan partisipasi siswa dan memperkuat pemahaman mereka terhadap materi yang diajarkan. Ini tidak hanya mendorong interaksi sosial, tetapi juga membangun hubungan yang lebih kuat di antara siswa, yang pada akhirnya memperkuat komunitas belajar di sekolah.

Selain itu, Florian (2014) menjelaskan bahwa gotong royong juga berperan dalam menciptakan inklusivitas dalam pendidikan. Melalui kerja sama, siswa dengan berbagai latar belakang, baik akademis maupun sosial, dapat bekerja bersama dan saling mendukung, tanpa diskriminasi atau eksklusi. Gotong royong menciptakan lingkungan di mana setiap individu dihargai kontribusinya, terlepas dari kemampuan atau perbedaan mereka. Ini sejalan dengan konsep pendidikan inklusif, di mana semua siswa diberi kesempatan yang sama untuk berpartisipasi dan berhasil dalam proses pembelajaran. Di dalam kelas yang inklusif, gotong royong memungkinkan siswa untuk belajar bagaimana menerima dan menghargai perbedaan, serta bekerja sama untuk mencapai tujuan bersama.

Secara sosiologis, gotong royong juga mencerminkan integrasi sosial dan komitmen terhadap kesejahteraan bersama. Dalam masyarakat Indonesia, gotong royong menjadi perekat sosial yang memperkuat kohesi di antara anggota komunitas. Geertz (1963) dalam penelitiannya tentang budaya Jawa, menyebut gotong royong sebagai salah satu mekanisme sosial yang menjaga harmoni dan stabilitas di dalam masyarakat pedesaan. Dalam konteks pendidikan, gotong royong juga menciptakan rasa kebersamaan di antara siswa, guru, dan orang tua, yang berkontribusi pada lingkungan sekolah yang lebih harmonis dan kondusif untuk pembelajaran. Nilai-nilai gotong royong yang diajarkan di sekolah tidak hanya mempersiapkan siswa untuk sukses secara akademis, tetapi juga mempersiapkan mereka untuk menjadi warga negara yang bertanggung jawab secara sosial.

Gotong royong juga mengajarkan pentingnya empati dan kepedulian sosial. Ketika siswa terlibat dalam kegiatan gotong royong, mereka belajar untuk memahami kebutuhan orang lain dan bagaimana memberikan bantuan tanpa mengharapkan imbalan. Handayani (2019) mencatat bahwa pendidikan karakter yang berbasis pada nilai-nilai gotong royong dapat membantu mengembangkan kepribadian yang peduli terhadap lingkungan sosial. Ini penting untuk menciptakan generasi muda yang tidak hanya fokus pada pencapaian individual, tetapi juga memahami bahwa kesuksesan kolektif adalah bagian dari tanggung jawab sosial yang harus dipikul bersama.

Di era modern ini, konsep gotong royong dapat terus berkembang seiring dengan kemajuan teknologi dan globalisasi. Misalnya, dalam konteks teknologi, gotong royong dapat diterapkan melalui kolaborasi digital, di mana siswa bekerja sama dalam proyek-proyek daring atau berbagi pengetahuan melalui platform e-learning. Mitchell (2014) menyebutkan bahwa gotong royong dalam era digital memungkinkan siswa untuk bekerja bersama dalam skala yang lebih luas, melintasi batas-batas geografis dan budaya. Ini membuka peluang bagi siswa untuk terlibat dalam kerja sama

global, di mana nilai gotong royong tetap relevan dalam konteks pembelajaran abad ke-21.

Secara keseluruhan, gotong royong sebagai bagian dari Profil Pelajar Pancasila tidak hanya membentuk karakter peserta didik untuk menjadi individu yang kompeten secara akademis, tetapi juga individu yang memiliki kepedulian sosial dan siap berkontribusi dalam masyarakat. Nilai gotong royong yang diinternalisasikan dalam pendidikan dasar membekali siswa dengan keterampilan sosial dan moral yang diperlukan untuk menjadi anggota masyarakat yang aktif dan bertanggung jawab. Dengan terus mengembangkan dan menerapkan prinsip-prinsip gotong royong dalam konteks pendidikan, Indonesia dapat mempersiapkan generasi yang tidak hanya cerdas, tetapi juga berbudi pekerti luhur dan siap menghadapi tantangan global dengan sikap yang inklusif dan kooperatif.

1.4. Mandiri

Mandiri merupakan salah satu nilai kunci yang ditekankan dalam *Profil Pelajar Pancasila*, yang bertujuan untuk membentuk peserta didik yang mampu bertanggung jawab atas dirinya sendiri, memiliki daya juang, serta tidak bergantung pada orang lain dalam menyelesaikan tugas atau menghadapi tantangan. Konsep kemandirian dalam pendidikan tidak hanya merujuk pada kemampuan untuk menyelesaikan tugas-tugas akademik, tetapi juga mencakup aspek sosial, emosional, dan kognitif. Pendidikan yang mengedepankan kemandirian bertujuan untuk membentuk siswa menjadi individu yang berani mengambil keputusan, mampu mengelola diri, dan siap beradaptasi dengan perubahan yang ada.

Menurut Florian (2014), kemandirian dalam pendidikan diartikan sebagai kemampuan peserta didik untuk memonitor dan mengarahkan proses belajar mereka sendiri, yang sering disebut sebagai *self-regulated learning*. Ini mencakup kemampuan untuk menetapkan tujuan pembelajaran, mengembangkan strategi untuk mencapai tujuan tersebut, memantau kemajuan diri sendiri, dan

mengevaluasi hasil pembelajaran. Pembelajaran yang mandiri memungkinkan siswa untuk menjadi lebih proaktif dalam pembelajaran mereka, yang pada gilirannya meningkatkan motivasi intrinsik dan kepercayaan diri mereka dalam belajar.

Di sekolah dasar, pengembangan kemandirian siswa dapat dilakukan melalui berbagai metode pembelajaran yang mendorong siswa untuk berpikir kritis dan membuat keputusan sendiri. Zimmerman (2002) menekankan bahwa strategi *self-regulated learning* sangat efektif untuk diterapkan sejak dini, terutama di lingkungan yang mendukung eksperimen dan refleksi. Dalam konteks Kurikulum Merdeka, misalnya, siswa diberi kebebasan lebih untuk memilih kegiatan belajar yang sesuai dengan minat dan bakat mereka, sehingga mereka lebih bertanggung jawab atas proses pembelajaran mereka sendiri. Guru tidak hanya berperan sebagai pengajar, tetapi juga sebagai fasilitator yang membimbing siswa dalam mengembangkan kemandirian mereka.

Lebih lanjut, kemandirian juga mencakup kemampuan peserta didik untuk menyelesaikan masalah tanpa terlalu banyak bergantung pada intervensi eksternal. Gargiulo (2012) menjelaskan bahwa pengembangan kemandirian sangat penting dalam pendidikan inklusif, di mana siswa dengan berbagai kebutuhan khusus diajarkan untuk mengatasi tantangan dengan cara yang sesuai dengan kemampuan mereka. Ini tidak berarti bahwa siswa harus belajar sepenuhnya tanpa bantuan, melainkan bahwa mereka dilatih untuk menggunakan alat atau sumber daya yang tersedia untuk mengatasi kesulitan mereka. Dalam hal ini, kemandirian bukan hanya kemampuan untuk menyelesaikan masalah secara individual, tetapi juga kemampuan untuk memanfaatkan dukungan yang ada secara efektif.

Selain itu, pengembangan kemandirian dalam pendidikan juga berkaitan erat dengan kecerdasan emosional. Siswa yang mandiri tidak hanya mampu mengelola proses belajar mereka sendiri, tetapi juga mampu mengelola emosi mereka saat

menghadapi tantangan atau kegagalan. Goleman (1995) menyatakan bahwa kecerdasan emosional memainkan peran penting dalam kesuksesan akademik dan sosial, karena siswa yang mampu mengatur emosi mereka cenderung lebih resilien dan mampu bangkit dari kegagalan. Dalam konteks pembelajaran mandiri, siswa yang memiliki kecerdasan emosional yang baik akan lebih mampu mengatasi frustasi, mengelola stres, dan tetap termotivasi meskipun menghadapi hambatan.

Untuk mendukung pengembangan kemandirian, sekolah perlu menciptakan lingkungan belajar yang memberikan ruang bagi siswa untuk bereksperimen dan mengambil risiko tanpa takut gagal. Vygotsky (1978) melalui teorinya tentang *zone of proximal development* menjelaskan bahwa anak-anak dapat mencapai kemandirian yang lebih tinggi ketika mereka didukung oleh orang dewasa atau teman sebaya yang berfungsi sebagai "scaffold." Namun, scaffolding ini harus secara bertahap dikurangi agar siswa belajar untuk mengatasi tantangan sendiri. Ini mencerminkan bahwa dukungan guru dan orang tua penting, tetapi harus dikombinasikan dengan upaya untuk mendorong siswa menemukan solusi sendiri.

Lebih jauh lagi, dalam kerangka Profil Pelajar Pancasila, kemandirian tidak hanya didefinisikan dalam konteks akademik, tetapi juga dalam konteks moral dan sosial. Seorang siswa yang mandiri harus mampu bertanggung jawab atas tindakannya sendiri, memiliki integritas, dan mampu mengambil keputusan berdasarkan nilai-nilai moral yang kuat. Lickona (1991) menekankan bahwa pengembangan karakter mandiri dalam pendidikan harus mencakup aspek-aspek ini, sehingga siswa dapat menjadi individu yang tidak hanya sukses secara akademis, tetapi juga memiliki kesadaran etika yang tinggi. Dalam hal ini, pendidikan tidak hanya bertujuan untuk menghasilkan siswa yang mampu bekerja secara mandiri, tetapi juga mampu membuat keputusan yang benar berdasarkan nilai-nilai moral yang diinternalisasikan.

Di Indonesia, pengembangan kemandirian siswa juga sangat relevan dengan tantangan globalisasi dan perubahan cepat dalam teknologi dan ekonomi. Mitchell (2014) menyebutkan bahwa di era yang terus berubah, kemandirian menjadi salah satu keterampilan utama yang dibutuhkan untuk bertahan di pasar kerja dan dalam kehidupan sehari-hari. Siswa yang mampu beradaptasi, belajar sendiri, dan memecahkan masalah secara mandiri akan lebih siap menghadapi perubahan-perubahan ini dan menjadi agen perubahan di komunitas mereka.

Dalam praktiknya, sekolah dapat mengembangkan program-program yang mendorong kemandirian siswa, seperti proyek berbasis masalah (PBL), kegiatan ekstrakurikuler yang memungkinkan siswa mengelola proyek sendiri, serta program mentoring yang mengajarkan siswa cara mengelola waktu, tujuan, dan sumber daya mereka secara efektif. Dengan pendekatan-pendekatan ini, sekolah dapat membekali siswa dengan keterampilan yang mereka butuhkan untuk menjadi individu yang mandiri, baik dalam konteks akademis, sosial, maupun emosional.

1.5. Bernalar Kritis

Bernalar kritis merupakan salah satu kompetensi utama yang ditekankan dalam *Profil Pelajar Pancasila*, yang bertujuan untuk membentuk peserta didik yang mampu berpikir secara reflektif, analitis, dan rasional dalam menghadapi berbagai masalah. Kompetensi ini sangat penting dalam era informasi yang kompleks, di mana peserta didik tidak hanya dituntut untuk menguasai fakta-fakta, tetapi juga untuk mampu menilai, mengevaluasi, dan membuat keputusan berdasarkan data serta pertimbangan yang logis dan kritis. Bernalar kritis menjadi landasan bagi pengembangan kemampuan berpikir yang lebih tinggi, seperti berpikir kreatif dan problem-solving, yang sangat dibutuhkan di dunia yang semakin dinamis.

Dalam konteks pendidikan dasar, bernalar kritis mencakup kemampuan siswa untuk mengajukan pertanyaan, menilai validitas

informasi, serta mengambil keputusan berdasarkan bukti dan argumen yang kuat. Lipman (2003) menyebutkan bahwa berpikir kritis merupakan kemampuan berpikir yang dipandu oleh standar yang lebih tinggi daripada sekadar mengingat atau memahami informasi. Ini mencakup kemampuan untuk memeriksa asumsi, mengevaluasi bukti, serta mengenali bias dan prasangka. Dalam hal ini, pendidikan di sekolah dasar harus berfokus pada pengembangan keterampilan ini melalui pendekatan yang mendorong siswa untuk lebih reflektif dan analitis dalam menanggapi masalah.

Salah satu pendekatan yang dapat mendukung pengembangan kemampuan bernalar kritis di sekolah dasar adalah *inquiry-based learning*. Dewey (1933) dalam teorinya tentang reflektifitas menyatakan bahwa proses belajar harus dimulai dengan merangsang rasa ingin tahu siswa melalui pertanyaan atau masalah nyata yang relevan dengan pengalaman mereka. Dalam konteks ini, siswa didorong untuk mengeksplorasi masalah, mengumpulkan informasi, dan membuat kesimpulan sendiri melalui proses berpikir yang sistematis. Melalui metode ini, siswa belajar untuk tidak hanya menerima informasi secara pasif, tetapi juga mengevaluasi informasi tersebut dengan kritis dan membangun pengetahuan mereka sendiri berdasarkan bukti yang mereka temukan.

Selain itu, keterampilan berpikir kritis juga berhubungan erat dengan kemampuan untuk mengevaluasi dan menggunakan informasi secara bijaksana. Dalam era digital, di mana informasi tersedia secara melimpah dan sering kali tidak terverifikasi, kemampuan bernalar kritis menjadi sangat penting. Paul & Elder (2008) menjelaskan bahwa berpikir kritis dalam konteks ini tidak hanya mencakup kemampuan untuk menganalisis informasi yang ada, tetapi juga kemampuan untuk mengenali informasi yang tidak akurat atau bias. Di sinilah pentingnya pendidikan media dan literasi informasi di sekolah dasar, di mana siswa diajarkan untuk mengenali sumber-sumber informasi yang dapat dipercaya,

mengevaluasi argumen, dan membuat keputusan berdasarkan data yang valid.

Kurikulum Merdeka yang diterapkan di Indonesia saat ini sangat mendukung pengembangan kemampuan berpikir kritis dengan memberikan ruang lebih luas bagi siswa untuk terlibat dalam pembelajaran yang menantang intelektual mereka. Melalui proyek-proyek berbasis masalah dan kegiatan belajar yang kontekstual, siswa diajak untuk menganalisis isu-isu nyata di sekitar mereka dan mencari solusi yang inovatif. Mitchell (2014) menyebutkan bahwa pendekatan semacam ini mendorong siswa untuk lebih berani mengajukan pertanyaan, mempertanyakan asumsi yang ada, serta mencari solusi yang lebih efektif berdasarkan evaluasi yang kritis. Dengan cara ini, siswa tidak hanya dipersiapkan untuk menjadi individu yang cerdas secara akademik, tetapi juga mampu berkontribusi dalam masyarakat dengan cara berpikir yang kritis dan inovatif.

Selain metode *inquiry-based learning*, penggunaan strategi debat atau diskusi dalam kelas juga dapat menjadi alat yang efektif untuk mengembangkan kemampuan bernalar kritis siswa. Van Gelder (2005) menyatakan bahwa debat dan diskusi memberikan kesempatan bagi siswa untuk mendengarkan berbagai perspektif, mengevaluasi argumen, serta mengajukan pendapat mereka sendiri secara terstruktur. Dalam proses ini, siswa diajarkan untuk tidak hanya mengemukakan pendapat, tetapi juga untuk mendukung pendapat mereka dengan alasan yang logis dan bukti yang kuat. Melalui diskusi yang terarah, siswa belajar untuk mempertimbangkan sudut pandang lain, mengidentifikasi kelemahan dalam argumen mereka sendiri, dan mengembangkan kemampuan untuk berpikir secara objektif.

Lebih jauh, kemampuan bernalar kritis juga berkaitan dengan keterampilan metakognitif, yaitu kemampuan untuk memantau dan mengatur proses berpikir mereka sendiri. Flavell (1979) memperkenalkan konsep metakognisi sebagai kemampuan untuk

menyadari dan mengendalikan cara berpikir. Dalam konteks ini, bernalar kritis tidak hanya berarti mampu menganalisis informasi secara logis, tetapi juga kemampuan untuk mengenali kapan dan bagaimana menggunakan strategi berpikir tertentu. Misalnya, siswa yang berpikir kritis harus mampu mengenali kapan mereka memerlukan informasi tambahan untuk membuat keputusan yang lebih baik, atau kapan mereka harus meninjau kembali asumsi-asumsi yang mereka buat. Kemampuan ini sangat penting dalam dunia yang penuh dengan ketidakpastian, di mana individu perlu terus menerus menilai kembali pemahaman mereka dan beradaptasi dengan informasi baru.

Secara keseluruhan, pengembangan kemampuan bernalar kritis di tingkat sekolah dasar sangat penting dalam mempersiapkan siswa untuk menjadi individu yang mandiri, analitis, dan reflektif. Melalui penerapan metode pembelajaran yang mendukung, seperti *inquiry-based learning* dan diskusi, serta fokus pada pengembangan literasi informasi, siswa akan memiliki fondasi yang kuat untuk berpikir kritis dan mampu menghadapi tantangan masa depan dengan lebih percaya diri. Dengan demikian, pendidikan yang menekankan kemampuan berpikir kritis tidak hanya akan membekali siswa dengan keterampilan akademik, tetapi juga dengan keterampilan hidup yang penting dalam era globalisasi dan informasi.

1.6. Kreatif

Kreativitas adalah salah satu aspek penting dalam pengembangan individu yang holistik, termasuk dalam dunia pendidikan. Kreativitas tidak hanya melibatkan kemampuan untuk menciptakan sesuatu yang baru atau orisinal, tetapi juga kemampuan untuk menemukan solusi yang inovatif terhadap masalah atau tantangan yang dihadapi. Dalam konteks pendidikan dasar, pengembangan kemampuan kreatif siswa merupakan bagian dari upaya untuk mempersiapkan mereka menghadapi dunia yang semakin kompleks dan dinamis. Robinson (2011) menekankan

bahwa kreativitas adalah kemampuan yang dapat diajarkan dan dipupuk melalui berbagai pendekatan pedagogis yang mendorong eksplorasi, imajinasi, dan pemikiran lateral.

Salah satu alasan penting mengapa kreativitas harus dikembangkan dalam pendidikan adalah karena dunia modern membutuhkan individu yang mampu berpikir di luar batasan konvensional. Kreativitas membantu siswa mengembangkan keterampilan berpikir divergen, di mana mereka dapat menemukan berbagai kemungkinan jawaban atau solusi atas suatu masalah. Torrance (1974) menyebutkan bahwa kreativitas mencakup kemampuan untuk memandang masalah dari berbagai sudut pandang dan menghasilkan solusi yang tidak biasa namun efektif. Dalam hal ini, pendidikan di sekolah dasar harus mendorong siswa untuk berpikir kritis dan kreatif dengan mengintegrasikan metode pembelajaran yang memungkinkan mereka bereksperimen, mengeksplorasi ide-ide baru, dan terlibat dalam kegiatan yang memacu inovasi.

Pembelajaran berbasis proyek atau *project-based learning* (PBL) merupakan salah satu metode yang dapat mendukung pengembangan kreativitas siswa. Melalui pendekatan ini, siswa diberikan kebebasan untuk mengeksplorasi topik atau masalah yang menarik minat mereka dan mengembangkan proyek yang orisinal sebagai solusinya. Bell (2010) menjelaskan bahwa PBL menciptakan ruang bagi siswa untuk tidak hanya bekerja secara mandiri, tetapi juga berkolaborasi dengan teman sekelas dalam merancang dan melaksanakan proyek. Proses ini mendorong kreativitas karena siswa harus berpikir secara fleksibel, mencari ide-ide baru, dan menyusun strategi untuk menyelesaikan tantangan yang mereka hadapi dalam proyek tersebut.

Selain itu, kreativitas juga dapat ditingkatkan melalui penerapan seni dan ekspresi diri dalam pendidikan. Gardner (1983) dalam teori *multiple intelligences* menyatakan bahwa setiap individu memiliki potensi kecerdasan yang berbeda, termasuk

kecerdasan spasial, musikal, dan kinestetik, yang semuanya terkait erat dengan kreativitas. Dalam konteks pendidikan dasar, penting untuk menyediakan ruang bagi siswa untuk mengekspresikan diri melalui berbagai bentuk seni, seperti menggambar, musik, drama, atau tarian. Melalui kegiatan ini, siswa dapat mengembangkan imajinasi mereka dan belajar untuk mengekspresikan ide-ide dan perasaan mereka dengan cara yang kreatif. Aktivitas seni ini tidak hanya mendukung perkembangan kreatif, tetapi juga memberikan manfaat psikologis yang penting, seperti peningkatan rasa percaya diri dan kesejahteraan emosional.

Kreativitas juga berkaitan erat dengan kemampuan untuk berinovasi dan beradaptasi dalam berbagai situasi. Dalam dunia yang terus berubah, individu yang kreatif memiliki keunggulan karena mereka mampu merespons perubahan dengan cara yang fleksibel dan adaptif. Csikszentmihalyi (1996) dalam teori *flow* menjelaskan bahwa orang-orang kreatif cenderung mengalami *flow*, yaitu keadaan di mana mereka sepenuhnya terlibat dalam suatu aktivitas yang menantang namun memuaskan. Keadaan *flow* ini memungkinkan individu untuk menghasilkan ide-ide inovatif karena mereka merasa terinspirasi dan termotivasi oleh tantangan yang ada. Oleh karena itu, penting bagi pendidik untuk menciptakan lingkungan belajar yang memicu kondisi ini, di mana siswa merasa termotivasi untuk mengeksplorasi ide-ide baru dan bekerja dengan antusias dalam mengembangkan solusi kreatif.

Dalam konteks Kurikulum Merdeka di Indonesia, pengembangan kreativitas menjadi salah satu fokus utama dalam upaya membentuk peserta didik yang mandiri dan inovatif. Kurikulum ini memberikan ruang lebih besar bagi siswa untuk mengeksplorasi minat mereka dan terlibat dalam pembelajaran yang relevan dengan kehidupan nyata. Mulyasa (2021) menyebutkan bahwa salah satu tujuan utama Kurikulum Merdeka adalah untuk mendorong siswa agar mampu berpikir kreatif dan solutif dalam menghadapi tantangan yang kompleks. Pendekatan ini selaras dengan tuntutan abad ke-21, di mana kreativitas menjadi

salah satu keterampilan kunci yang diperlukan dalam berbagai bidang, mulai dari teknologi hingga industri kreatif.

Di sisi lain, kreativitas juga berkaitan erat dengan proses problem-solving. Sternberg (2003) menekankan bahwa kreativitas tidak hanya tentang menghasilkan ide-ide baru, tetapi juga tentang kemampuan untuk mengidentifikasi dan memecahkan masalah dengan cara yang inovatif. Dalam pendidikan dasar, siswa perlu diberikan kesempatan untuk terlibat dalam kegiatan yang melibatkan penyelesaian masalah nyata, di mana mereka didorong untuk berpikir secara kreatif dan mencari solusi yang mungkin tidak terpikirkan sebelumnya. Ini dapat dilakukan melalui metode pembelajaran berbasis tantangan, di mana siswa dihadapkan pada situasi atau masalah yang memerlukan pemikiran kreatif untuk menemukan solusinya.

Dengan demikian, kreativitas merupakan elemen esensial yang harus dikembangkan dalam pendidikan dasar. Pengembangan kreativitas tidak hanya mempersiapkan siswa untuk menghadapi tantangan akademis, tetapi juga membantu mereka menjadi individu yang adaptif, inovatif, dan mampu berpikir di luar batasan-batasan yang ada. Melalui pendekatan yang mendukung eksplorasi, eksperimen, dan ekspresi diri, siswa dapat mengembangkan potensi kreatif mereka secara optimal dan siap untuk berkontribusi dalam masyarakat yang dinamis.

2. Implementasi Kurikulum Merdeka

Kurikulum Merdeka dirancang sebagai jawaban atas tantangan revolusi industri 4.0 dan perkembangan teknologi digital yang semakin pesat. Revolusi industri 4.0 ditandai oleh kemajuan teknologi yang membawa perubahan besar dalam berbagai sektor kehidupan, termasuk pendidikan. Perubahan ini menuntut dunia pendidikan untuk menghasilkan lulusan yang memiliki keterampilan abad ke-21 yang relevan dengan dinamika dunia kerja dan kehidupan sosial yang kompleks. Di antara keterampilan yang sangat diperlukan dalam era ini adalah literasi digital, keterampilan

sosial, dan kemampuan berpikir kritis. Kurikulum Merdeka tidak hanya mengedepankan aspek pengetahuan akademis, tetapi juga memberi penekanan kuat pada penguasaan keterampilan-keterampilan tersebut sebagai bagian integral dari pendidikan yang berorientasi pada masa depan.

Salah satu keterampilan yang menjadi fokus utama dalam Kurikulum Merdeka adalah literasi digital. Di era digital, kemampuan untuk memahami, mengakses, dan memanfaatkan teknologi digital secara efektif sangat diperlukan dalam berbagai aspek kehidupan. Literasi digital mencakup kemampuan untuk menggunakan teknologi secara produktif, seperti memanfaatkan platform digital untuk pembelajaran dan kolaborasi, serta mengembangkan keterampilan berpikir kritis dalam mengevaluasi informasi dari sumber-sumber digital. Menurut Florian (2014), literasi digital tidak hanya penting untuk mempersiapkan siswa dalam dunia kerja yang semakin didominasi oleh teknologi, tetapi juga dalam kehidupan sehari-hari yang semakin tergantung pada teknologi untuk berkomunikasi dan berinteraksi.

Selain literasi digital, keterampilan sosial juga menjadi komponen penting dalam Kurikulum Merdeka. Perkembangan teknologi tidak mengurangi pentingnya interaksi sosial yang efektif, baik di tempat kerja maupun dalam kehidupan masyarakat. Keterampilan sosial mencakup kemampuan berkomunikasi, bekerja dalam tim, memecahkan masalah bersama, dan berkolaborasi dengan orang lain dari berbagai latar belakang budaya. Di dunia yang semakin global dan terhubung, kemampuan ini menjadi kunci untuk sukses. Menurut Gargiulo (2012), pendidikan yang menekankan keterampilan sosial membantu siswa untuk berkembang menjadi individu yang dapat bekerja sama dalam lingkungan yang beragam dan dapat menghadapi tantangan kolaboratif yang semakin kompleks di dunia global. Kurikulum Merdeka merespons tantangan ini dengan memberikan kesempatan bagi siswa untuk terlibat dalam pembelajaran berbasis

proyek dan kegiatan kolaboratif yang melibatkan interaksi sosial yang intensif.

Kemampuan berpikir kritis juga menjadi salah satu aspek utama yang ditekankan dalam Kurikulum Merdeka. Berpikir kritis adalah kemampuan untuk menganalisis, mengevaluasi, dan menyelesaikan masalah secara logis dan sistematis. Di era revolusi industri 4.0, di mana informasi tersedia secara luas dan instan, siswa perlu memiliki keterampilan untuk menyaring informasi, menilai validitas sumber, dan membuat keputusan yang tepat berdasarkan analisis yang mendalam. Bell (2010) menekankan bahwa berpikir kritis merupakan keterampilan penting yang harus dikembangkan sejak dini karena akan membantu siswa dalam mengatasi berbagai tantangan yang muncul di dunia kerja dan kehidupan sosial. Dalam konteks Kurikulum Merdeka, berpikir kritis dikembangkan melalui pendekatan pembelajaran yang berpusat pada siswa, seperti pembelajaran berbasis proyek, di mana siswa diajak untuk merancang solusi atas permasalahan nyata yang ada di sekitar mereka.

Lebih jauh lagi, integrasi keterampilan abad ke-21 seperti literasi digital, keterampilan sosial, dan berpikir kritis ke dalam Kurikulum Merdeka tidak hanya bertujuan untuk meningkatkan performa akademik siswa, tetapi juga untuk membentuk individu yang siap menghadapi tantangan masa depan. Kurikulum Merdeka memberikan fleksibilitas bagi guru untuk menyesuaikan metode pengajaran yang lebih relevan dengan kebutuhan peserta didik, sambil tetap berfokus pada pengembangan keterampilan yang dibutuhkan di dunia modern. Menurut Mulyasa (2021), Kurikulum Merdeka memungkinkan pembelajaran yang lebih adaptif dan responsif terhadap perkembangan teknologi serta tuntutan globalisasi, sehingga peserta didik tidak hanya dipersiapkan untuk bekerja di lingkungan yang berteknologi tinggi, tetapi juga untuk berperan aktif dalam masyarakat yang semakin global dan dinamis.

Dengan demikian, Kurikulum Merdeka merupakan langkah strategis dalam mengembangkan pendidikan yang relevan dengan revolusi industri 4.0. Kurikulum ini berusaha menyeimbangkan antara aspek kognitif, keterampilan teknis, dan kemampuan sosial, dengan menekankan pentingnya literasi digital, keterampilan sosial, dan berpikir kritis. Pendidikan yang demikian akan memastikan bahwa siswa tidak hanya unggul dalam bidang akademik, tetapi juga memiliki keterampilan yang diperlukan untuk menghadapi dunia yang terus berubah. Melalui penguasaan keterampilan abad ke-21 ini, siswa diharapkan dapat beradaptasi dengan baik dalam berbagai konteks kehidupan, baik di lingkungan kerja maupun dalam interaksi sosial yang kompleks.

C. Tantangan masa depan seperti digitalisasi, globalisasi, dan pendidikan berbasis teknologi.

Tantangan masa depan seperti digitalisasi, globalisasi, dan pendidikan berbasis teknologi semakin menjadi fokus utama dalam perencanaan dan pengembangan sistem pendidikan di seluruh dunia, termasuk di Indonesia. Digitalisasi telah mengubah cara kita hidup, bekerja, dan belajar, sehingga menuntut adanya perubahan mendasar dalam pendekatan pendidikan.

Dalam dunia pendidikan, digitalisasi menuntut perubahan besar dalam pendekatan, metode, dan kurikulum yang diterapkan. Teknologi tidak lagi menjadi sekadar alat bantu, tetapi telah menjadi bagian integral dari proses belajar-mengajar yang memungkinkan siswa untuk berinteraksi dengan informasi secara lebih mendalam dan dinamis. Di era digital ini, kemampuan siswa untuk sekadar memahami pengetahuan tradisional tidak lagi cukup. Mereka perlu menguasai berbagai keterampilan teknologi yang memampukan mereka bersaing di dunia yang semakin terkoneksi dan didominasi oleh teknologi. Dengan kata lain, pendidikan harus mampu menjawab tantangan zaman, di mana siswa tidak hanya dituntut untuk memahami konsep-konsep

teoretis, tetapi juga mengaplikasikan teknologi dalam memecahkan masalah nyata.

Salah satu aspek penting dalam menghadapi tantangan ini adalah literasi digital. Literasi digital mengacu pada kemampuan siswa untuk menemukan, mengevaluasi, memanfaatkan, berbagi, dan menciptakan konten menggunakan teknologi informasi dan komunikasi (TIK). Literasi ini meliputi pemahaman yang mendalam tentang teknologi, mulai dari keterampilan dasar menggunakan perangkat teknologi hingga kemampuan yang lebih kompleks seperti pemrograman, analisis data, dan keamanan digital. Florian (2014) menekankan bahwa literasi digital yang kuat tidak hanya memungkinkan akses yang lebih cepat dan efisien terhadap informasi, tetapi juga membekali siswa dengan kemampuan berpikir kritis yang sangat penting dalam era informasi yang sering kali dipenuhi oleh data yang salah atau menyesatkan. Dengan literasi digital, siswa diajarkan untuk tidak hanya mengonsumsi informasi secara pasif, tetapi juga aktif dalam mengevaluasi kredibilitas informasi dan menggunakan teknologi untuk menyelesaikan masalah.

Pemanfaatan teknologi informasi dan komunikasi (TIK) dalam pendidikan juga telah membuka akses kepada sumber daya pembelajaran yang jauh lebih luas dan bervariasi dibandingkan dengan metode pembelajaran tradisional. Pembelajaran melalui media digital memungkinkan siswa untuk mengakses materi dari berbagai sumber global, mengikuti kursus daring dari universitas ternama, atau bahkan berkolaborasi dengan siswa lain di berbagai belahan dunia. Dalam konteks ini, keterampilan pemrograman menjadi salah satu kompetensi utama yang diperlukan di era digital. Pemrograman tidak hanya mengajarkan siswa tentang bagaimana sebuah perangkat lunak bekerja, tetapi juga memberikan kemampuan logis dan struktural dalam memecahkan masalah. Mitchell (2014) menyatakan bahwa penguasaan keterampilan pemrograman di sekolah-sekolah akan memberikan siswa

keunggulan kompetitif dalam dunia kerja yang semakin terotomatisasi dan berbasis teknologi.

Selain itu, literasi digital juga memerlukan adanya integrasi teknologi secara menyeluruh ke dalam kurikulum. Kurikulum yang didesain dengan pendekatan digital tidak hanya memuat pelajaran tentang teknologi, tetapi juga mendorong siswa untuk mengaplikasikan teknologi dalam berbagai aspek pembelajaran. Misalnya, dalam pembelajaran berbasis proyek (Project-Based Learning), siswa dapat menggunakan teknologi untuk melakukan penelitian, menganalisis data, dan menyajikan hasil dalam bentuk digital. Hal ini tidak hanya meningkatkan kemampuan akademik mereka, tetapi juga mengembangkan keterampilan abad ke-21 seperti kolaborasi, komunikasi, dan kreativitas. Gargiulo (2012) menambahkan bahwa teknologi dalam pendidikan menciptakan lingkungan yang inklusif, di mana setiap siswa, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus, dapat berpartisipasi secara aktif dan setara.

Di sisi lain, digitalisasi juga membawa tantangan tersendiri dalam dunia pendidikan, khususnya terkait kesenjangan akses. Meskipun teknologi telah membuka banyak peluang, akses terhadap teknologi yang memadai masih menjadi masalah di banyak daerah, terutama di negara-negara berkembang. Masih banyak siswa yang tidak memiliki akses internet yang memadai atau perangkat yang sesuai untuk mengikuti pembelajaran berbasis teknologi. Oleh karena itu, literasi digital harus disertai dengan kebijakan yang mendukung pemerataan akses teknologi agar semua siswa, tanpa terkecuali, dapat memperoleh manfaat dari perkembangan teknologi digital. Menurut Mulyasa (2021), pemerintah dan lembaga pendidikan harus bekerja sama dalam mengatasi kesenjangan digital ini dengan menyediakan infrastruktur yang memadai serta memberikan pelatihan teknologi kepada guru dan siswa, sehingga digitalisasi pendidikan dapat benar-benar diterapkan secara inklusif.

Digitalisasi menuntut perubahan mendasar dalam sistem pendidikan agar dapat memenuhi kebutuhan dan tantangan abad ke-21. Literasi digital, pemanfaatan TIK, dan keterampilan pemrograman bukan lagi pilihan, melainkan keharusan untuk mempersiapkan siswa menghadapi dunia yang semakin dipengaruhi oleh teknologi. Pendidikan harus beradaptasi dengan cepat untuk memastikan bahwa setiap siswa tidak hanya unggul secara akademis, tetapi juga siap untuk berkontribusi secara aktif dalam dunia kerja dan kehidupan sosial yang terus berkembang.

Selanjutnya, globalisasi juga telah membawa dampak besar terhadap berbagai aspek kehidupan, termasuk pendidikan. Dalam konteks pendidikan masa depan, globalisasi menuntut perubahan fundamental dalam cara siswa diajarkan untuk berpikir, berinteraksi, dan bertindak. Siswa tidak lagi hanya dipersiapkan untuk menghadapi tantangan lokal, tetapi juga harus mampu berkompetisi dan berkolaborasi dalam lingkungan global yang semakin dinamis, terbuka, dan kompleks. Salah satu tantangan terbesar dari globalisasi adalah bagaimana pendidikan dapat membekali siswa dengan keterampilan interaksi sosial yang tinggi, kemampuan bekerja dalam tim multikultural, serta pemahaman mendalam terhadap keragaman budaya.

Dalam era globalisasi, siswa dihadapkan pada lingkungan yang semakin pluralistik, di mana mereka akan bertemu dan bekerja dengan individu dari berbagai latar belakang sosial, ekonomi, dan budaya. Oleh karena itu, pendidikan masa depan harus mampu mengembangkan keterampilan sosial dan emosional siswa agar mereka dapat beradaptasi dengan baik dalam lingkungan global yang dinamis. Menurut Gargiulo (2012), pendidikan yang inklusif, berbasis pada penghargaan terhadap keragaman budaya, akan membantu siswa menjadi individu yang lebih toleran, mampu bekerja sama lintas budaya, serta berkontribusi positif dalam masyarakat global. Pendidikan harus mampu mengajarkan siswa untuk menghargai perbedaan, memperkuat empati, dan

membangun kemampuan bekerja dalam tim multikultural, yang semuanya merupakan kunci keberhasilan dalam era globalisasi.

Lebih lanjut, pendidikan juga harus mempersiapkan siswa untuk menghadapi tantangan global yang bersifat lintas negara, seperti perubahan iklim, ketidaksetaraan ekonomi, dan konflik sosial. Masalah-masalah ini memerlukan solusi yang bersifat global, dan generasi mendatang perlu dilatih untuk berpikir secara global dalam mencari solusi yang inovatif dan kolaboratif. Sistem pendidikan harus dirancang sedemikian rupa sehingga mampu mengembangkan kemampuan siswa untuk memahami isu-isu global serta memecahkan masalah kompleks yang tidak dapat diselesaikan oleh satu negara atau kelompok saja. Literasi global, yang mencakup pemahaman tentang tantangan global dan kemampuan untuk bekerja dengan orang-orang dari latar belakang budaya yang berbeda, menjadi salah satu keterampilan kunci yang harus dikembangkan dalam pendidikan abad ke-21. Menurut Mitchell (2014), pendidikan yang mendorong literasi global akan menghasilkan siswa yang memiliki wawasan luas, mampu beradaptasi dengan perubahan global, serta memiliki kepedulian terhadap isu-isu yang mempengaruhi umat manusia secara keseluruhan.

Dalam konteks ini, pendidikan juga harus memperkenalkan konsep-konsep kewarganegaraan global yang mengajarkan siswa tentang pentingnya tanggung jawab sosial dan moral di tingkat global. Siswa harus belajar bahwa tindakan mereka dapat berdampak tidak hanya pada komunitas lokal, tetapi juga pada masyarakat global. Globalisasi menuntut mereka untuk berpikir melampaui batasan geografis dan menjadi bagian dari solusi terhadap masalah-masalah global. Pendidikan kewarganegaraan global bertujuan untuk membangun kesadaran sosial yang kuat, sehingga siswa tidak hanya berorientasi pada kesuksesan pribadi, tetapi juga memiliki komitmen untuk berkontribusi dalam menciptakan dunia yang lebih adil dan berkelanjutan. Florian (2014) menegaskan bahwa pendidikan kewarganegaraan global

dapat membekali siswa dengan keterampilan berpikir kritis, kolaboratif, dan kreatif, yang sangat diperlukan dalam menghadapi tantangan globalisasi.

Selain itu, globalisasi juga menuntut kemampuan untuk bekerja dalam tim lintas negara. Siswa masa depan harus dapat berkolaborasi dengan individu dari berbagai negara dan latar belakang budaya untuk menyelesaikan masalah yang kompleks dan global. Pendidikan harus mampu mengajarkan keterampilan ini melalui pembelajaran berbasis proyek (Project-Based Learning) yang menempatkan siswa dalam situasi nyata di mana mereka harus bekerja sama dengan tim multikultural. Dengan demikian, mereka tidak hanya belajar untuk menyelesaikan masalah, tetapi juga mengembangkan keterampilan interpersonal dan komunikasi yang diperlukan untuk sukses dalam lingkungan kerja internasional. Gargiulo (2012) menyatakan bahwa bekerja dalam tim lintas budaya melatih siswa untuk menghargai perspektif yang berbeda, berkomunikasi secara efektif dengan orang-orang dari latar belakang budaya yang beragam, serta menemukan solusi inovatif melalui kolaborasi global.

Tantangan globalisasi menuntut perubahan signifikan dalam pendekatan pendidikan. Siswa harus dibekali dengan keterampilan sosial, emosional, dan intelektual yang memungkinkan mereka untuk beradaptasi dalam dunia yang semakin terbuka dan pluralistik. Pendidikan masa depan harus berfokus pada pengembangan keterampilan interaksi sosial, pemahaman terhadap keragaman budaya, serta kemampuan untuk bekerja dalam tim multikultural dan memecahkan masalah global. Dengan pendekatan yang inklusif dan berbasis pada penghargaan terhadap keragaman, pendidikan dapat memainkan peran penting dalam membentuk generasi yang mampu berkontribusi positif di tengah dinamika global.

Pendidikan berbasis teknologi telah menjadi salah satu kebutuhan mendesak di era modern ini, terutama dalam

menghadapi tantangan yang terus berkembang dalam dunia pendidikan. Perkembangan teknologi telah memungkinkan proses belajar mengajar tidak lagi terbatas pada ruang kelas fisik, tetapi dapat dilakukan secara daring dengan akses yang lebih luas dan fleksibel. Teknologi tidak hanya berperan sebagai alat bantu pengajaran, melainkan telah menjadi platform utama yang memungkinkan munculnya metode pembelajaran baru yang lebih inovatif dan responsif terhadap kebutuhan individu siswa.

Salah satu inovasi terbesar dalam pendidikan berbasis teknologi adalah pembelajaran jarak jauh, yang memungkinkan siswa dari berbagai daerah, termasuk daerah terpencil, untuk mendapatkan akses ke pendidikan berkualitas tanpa harus berada di satu lokasi fisik. Model pembelajaran daring (online learning) kini banyak diterapkan di berbagai negara, terutama sejak pandemi COVID-19 yang memaksa sistem pendidikan global beradaptasi secara cepat terhadap perubahan. Menurut Mulyasa (2021), teknologi memungkinkan proses belajar mengajar berlangsung kapan saja dan di mana saja, sehingga siswa tidak lagi dibatasi oleh jam sekolah yang kaku. Pembelajaran daring juga memungkinkan penggunaan sumber daya global, seperti video, e-book, dan artikel jurnal dari berbagai belahan dunia, yang memperkaya bahan ajar dan memperluas wawasan siswa.

Lebih lanjut, teknologi juga mendukung model pembelajaran berbasis proyek atau *Project-Based Learning* (PBL). Melalui PBL, siswa diajak untuk belajar dengan mengerjakan proyek nyata yang relevan dengan kehidupan sehari-hari, sehingga mereka tidak hanya memahami konsep teoretis, tetapi juga mengaplikasikan pengetahuan tersebut dalam konteks praktis. PBL berbasis teknologi memberikan kesempatan kepada siswa untuk berkolaborasi dengan teman-teman mereka, baik dari dalam maupun luar negeri, melalui platform daring. Hal ini tidak hanya meningkatkan keterampilan berpikir kritis dan kreatif, tetapi juga membekali siswa dengan kemampuan bekerja dalam tim multikultural, yang sangat penting di era globalisasi.

Teknologi juga telah memungkinkan munculnya model pembelajaran adaptif, di mana materi dan metode pengajaran disesuaikan dengan kebutuhan, minat, dan kemampuan individu siswa. Pembelajaran adaptif ini memanfaatkan algoritma dan kecerdasan buatan (AI) untuk menganalisis kemajuan belajar siswa dan memberikan materi yang sesuai dengan kecepatan belajar masing-masing individu. Dengan demikian, siswa yang lebih cepat memahami materi dapat melanjutkan ke topik yang lebih kompleks, sementara siswa yang membutuhkan lebih banyak waktu dapat mengulang dan memperdalam materi yang belum mereka pahami. Menurut Mulyasa (2021), personalisasi pendidikan melalui teknologi ini sangat penting untuk memastikan bahwa setiap siswa dapat belajar dengan cara yang paling efektif bagi mereka, tanpa merasa tertinggal atau terbebani oleh ritme kelas yang seragam.

Penggunaan teknologi dalam pendidikan juga mendorong terciptanya pembelajaran yang lebih inklusif. Teknologi asistif, seperti perangkat lunak pembaca layar untuk siswa dengan gangguan penglihatan, atau aplikasi yang mengubah teks menjadi suara bagi siswa dengan disleksia, telah membuka akses pendidikan bagi siswa dengan kebutuhan khusus. Dalam konteks ini, teknologi membantu menciptakan lingkungan belajar yang lebih ramah bagi semua siswa, tanpa terkecuali. Hal ini sejalan dengan pandangan Gargiulo (2012), yang menyatakan bahwa teknologi dapat menjadi jembatan untuk memastikan pendidikan yang inklusif, di mana setiap siswa mendapatkan kesempatan yang sama untuk berkembang sesuai dengan potensi mereka.

Selain itu, teknologi dalam pendidikan juga mendukung kolaborasi lintas wilayah. Dengan memanfaatkan platform seperti video conferencing, siswa dan guru dari berbagai belahan dunia dapat terhubung dan bekerja sama dalam proyek-proyek internasional. Kolaborasi ini tidak hanya memperkaya proses belajar mengajar, tetapi juga membantu siswa mengembangkan keterampilan sosial dan budaya yang sangat penting di era globalisasi. Pembelajaran berbasis teknologi memungkinkan siswa

untuk terlibat dalam diskusi global, berbagi ide, dan mendapatkan perspektif baru yang mungkin tidak bisa mereka dapatkan di lingkungan sekolah tradisional.

Namun, integrasi teknologi dalam pendidikan juga memerlukan infrastruktur yang memadai serta kesiapan dari pihak guru dan siswa. Menurut Florian (2014), penggunaan teknologi dalam pendidikan harus diimbangi dengan pelatihan yang memadai bagi guru agar mereka mampu mengoptimalkan teknologi tersebut dalam proses pembelajaran. Di sisi lain, siswa juga perlu dibekali dengan literasi digital yang baik, sehingga mereka tidak hanya mampu menggunakan teknologi secara teknis, tetapi juga memahami cara memanfaatkan teknologi secara etis dan produktif.

Dengan demikian, pendidikan berbasis teknologi menawarkan fleksibilitas dan personalisasi yang lebih besar bagi siswa, serta memungkinkan akses yang lebih luas terhadap sumber daya global. Teknologi juga mendukung inklusivitas dalam pendidikan dan memungkinkan kolaborasi lintas wilayah yang semakin relevan di era globalisasi. Namun, untuk memaksimalkan manfaatnya, dibutuhkan infrastruktur yang mendukung serta kesiapan dari semua pihak yang terlibat dalam proses pendidikan.

Digitalisasi, globalisasi, dan pendidikan berbasis teknologi juga menimbulkan tantangan terkait kesenjangan akses. Di banyak negara berkembang, termasuk Indonesia, tantangan utama dalam menghadapi digitalisasi adalah akses yang tidak merata terhadap teknologi dan infrastruktur digital. Masih banyak daerah yang belum memiliki akses internet memadai, yang menjadi hambatan dalam penerapan pembelajaran berbasis teknologi secara merata. Mitchell (2014) menunjukkan bahwa kesenjangan digital dapat memperburuk ketidaksetaraan dalam pendidikan, sehingga pemerintah dan pemangku kepentingan perlu berupaya keras untuk memastikan akses teknologi yang adil bagi semua siswa, terutama mereka yang berasal dari daerah terpencil atau kelompok yang kurang terlayani.

Dengan demikian, tantangan masa depan dalam dunia pendidikan tidak hanya mencakup penguasaan teknologi, tetapi juga kesiapan untuk beradaptasi dalam lingkungan global yang terus berubah. Pendidikan masa depan harus mampu membekali siswa dengan keterampilan literasi digital, keterampilan sosial global, dan kemampuan berpikir kritis yang relevan dengan kebutuhan dunia kerja dan masyarakat global. Sistem pendidikan perlu terus berinovasi dan beradaptasi agar dapat menghadapi tantangan tersebut, sambil tetap menjaga inklusivitas dan akses yang adil bagi semua siswa.

D. Solusi jangka panjang untuk meningkatkan kualitas pendidikan dasar di Indonesia.

Solusi jangka panjang untuk meningkatkan kualitas pendidikan dasar di Indonesia memerlukan pendekatan yang holistik, berkelanjutan, dan melibatkan berbagai pemangku kepentingan. Salah satu langkah kunci adalah peningkatan kualitas guru. Guru adalah ujung tombak pendidikan, dan kualitas pendidikan di sekolah dasar sangat bergantung pada kemampuan dan profesionalisme guru. Menurut penelitian oleh Darling-Hammond (2010), pelatihan guru yang berkelanjutan, yang fokus pada pengembangan kompetensi pedagogik serta kemampuan adaptif terhadap kurikulum baru, merupakan kunci untuk menciptakan pendidikan yang berkualitas.

Sistem pengembangan profesional berkelanjutan bagi guru merupakan komponen krusial dalam upaya peningkatan kualitas pendidikan di Indonesia. Guru bukan hanya agen perubahan dalam pendidikan, tetapi juga pemegang kunci dalam menerapkan kebijakan pendidikan dan kurikulum yang efektif. Oleh karena itu, investasi dalam pengembangan profesional guru menjadi prioritas utama. Menurut Darling-Hammond (2010), guru yang mendapatkan pelatihan berkelanjutan tidak hanya mampu memperbaiki strategi pembelajaran mereka, tetapi juga dapat lebih responsif terhadap kebutuhan siswa, perubahan kurikulum, dan

perkembangan teknologi. Di Indonesia, sistem pengembangan profesional yang berkelanjutan ini sangat diperlukan untuk memastikan bahwa guru tetap relevan dan mampu menyesuaikan diri dengan perubahan yang terus terjadi di dunia pendidikan.

Pelatihan guru di Indonesia, sering kali bersifat satu kali pada awal karier, seperti pada Program Pendidikan Profesi Guru (PPG) yang bertujuan untuk mempersiapkan guru dengan kompetensi dasar. Namun, hanya mengandalkan pelatihan awal tersebut tidak cukup untuk menjamin guru tetap mampu menghadapi tantangan masa depan. Kurikulum yang terus berubah, seperti Kurikulum Merdeka, menuntut guru untuk selalu memperbarui pemahaman dan keterampilan pedagogis mereka. Pengembangan profesional secara berkelanjutan, menurut Mulyasa (2021), harus mencakup pelatihan periodik yang berfokus pada peningkatan kemampuan pedagogi, pemahaman tentang teknologi pendidikan terbaru, serta penyesuaian metode pembelajaran yang relevan dengan kebutuhan peserta didik di era digital.

Pengembangan profesional guru juga harus mencakup aspek teknologi. Digitalisasi dan perkembangan teknologi informasi dan komunikasi (TIK) telah mengubah cara guru mengajar dan siswa belajar. Oleh karena itu, guru perlu mendapatkan pelatihan yang berkelanjutan terkait dengan literasi digital dan penggunaan teknologi dalam pendidikan. Menurut Florian (2014), literasi digital tidak hanya berarti kemampuan mengoperasikan perangkat teknologi, tetapi juga kemampuan untuk mengintegrasikan teknologi tersebut dalam pembelajaran dengan cara yang efektif dan bermakna. Guru yang menguasai teknologi akan lebih mampu menciptakan pengalaman belajar yang interaktif, kolaboratif, dan sesuai dengan tuntutan abad ke-21, di mana kemampuan berpikir kritis dan kreativitas sangat diperlukan.

Selain pelatihan terkait pedagogi dan teknologi, penting bagi guru untuk mendapatkan akses pada praktik-praktik pembelajaran terbaik (best practices) melalui jaringan profesional dan komunitas

belajar. Menurut Mitchell (2014), kolaborasi antar-guru dalam jaringan profesional memberikan manfaat yang besar, karena guru dapat saling bertukar pengalaman, mengadopsi inovasi dalam pembelajaran, serta meningkatkan keterampilan mereka secara bersama-sama. Sistem pengembangan profesional berkelanjutan harus mencakup pembentukan komunitas belajar atau *Professional Learning Communities* (PLC), di mana guru dapat terus berkolaborasi, berbagi pengalaman, dan menerima umpan balik yang membangun.

Di Indonesia, kebijakan terkait pengembangan profesional guru juga telah mendapat perhatian, salah satunya melalui program *Guru Penggerak*. Program ini bertujuan untuk menciptakan guru-guru yang memiliki inisiatif dalam pengembangan diri dan memiliki kemampuan untuk menggerakkan komunitas belajar di sekolah mereka. Namun, keberhasilan program ini masih tergantung pada dukungan berkelanjutan, baik dari pemerintah maupun lembaga pendidikan. Program pelatihan bagi guru harus bersifat holistik, mencakup pengembangan keterampilan akademik, sosial, emosional, serta teknologi, yang semuanya dirancang untuk membangun guru yang mampu menghadapi tantangan pendidikan masa depan.

Lebih lanjut, evaluasi dan monitoring juga merupakan bagian penting dari pengembangan profesional yang berkelanjutan. Menurut Guskey (2000), pengembangan profesional yang efektif harus disertai dengan evaluasi terhadap dampaknya pada pembelajaran siswa dan praktik pengajaran guru. Oleh karena itu, pemerintah Indonesia perlu memastikan bahwa pelatihan-pelatihan yang diberikan kepada guru tidak hanya bersifat formalitas, tetapi benar-benar menghasilkan perubahan dalam praktik mengajar di kelas dan meningkatkan kualitas pembelajaran siswa.

Dengan sistem pengembangan profesional yang berkelanjutan, guru di Indonesia akan lebih siap untuk menghadapi

tantangan pendidikan abad ke-21. Mereka akan lebih responsif terhadap perubahan kurikulum, lebih mahir dalam menggunakan teknologi pendidikan, dan lebih mampu mendukung perkembangan siswa dalam berbagai aspek. Pelatihan yang terus-menerus ini akan menjadi fondasi yang kuat bagi peningkatan kualitas pendidikan nasional secara keseluruhan.

Reformasi kurikulum merupakan langkah strategis berikutnya dalam upaya peningkatan kualitas pendidikan dasar, terutama dalam merespons perkembangan global yang ditandai dengan perubahan teknologi, sosial, dan ekonomi yang cepat. Kurikulum harus adaptif dan relevan, tidak hanya mengacu pada standar akademik konvensional, tetapi juga mencakup keterampilan yang lebih luas yang dibutuhkan di abad ke-21. Dalam konteks ini, pengembangan kompetensi akademik, keterampilan berpikir kritis, dan pengembangan karakter peserta didik harus diintegrasikan secara seimbang untuk memastikan lulusan sekolah dasar mampu bersaing di tingkat global. Mulyasa (2021) menegaskan bahwa reformasi kurikulum yang komprehensif dapat memberikan fleksibilitas kepada guru dalam merancang strategi pembelajaran yang relevan dengan kondisi lokal, sekaligus memperkuat kemampuan siswa dalam literasi digital, kolaborasi, dan pemecahan masalah.

Kurikulum Merdeka yang diperkenalkan oleh pemerintah Indonesia merupakan salah satu upaya untuk mewujudkan kurikulum yang adaptif dan relevan dengan tuntutan zaman. Kurikulum ini menawarkan kebebasan yang lebih besar bagi guru dan siswa dalam menentukan cara belajar yang paling efektif. Siswa diberikan ruang untuk mengeksplorasi minat dan bakat mereka melalui pendekatan pembelajaran yang lebih kontekstual dan fleksibel, sementara guru didorong untuk menggunakan metode pengajaran yang inovatif dan interaktif. Namun, Mulyasa (2021) juga menggarisbawahi bahwa fleksibilitas ini harus dibarengi dengan evaluasi yang berkelanjutan untuk memastikan bahwa

tujuan utama pendidikan, yakni pengembangan kompetensi abad ke-21 dan pembentukan karakter, dapat tercapai.

Pengembangan kompetensi abad ke-21 sangat penting dalam reformasi kurikulum. Literasi digital, misalnya, menjadi salah satu keterampilan yang sangat dibutuhkan di era digitalisasi. Literasi digital bukan hanya soal kemampuan mengoperasikan perangkat teknologi, tetapi juga kemampuan untuk menggunakan teknologi secara kritis, kreatif, dan produktif dalam memecahkan masalah yang kompleks. Florian (2014) menekankan bahwa literasi digital yang baik harus mencakup kemampuan untuk mencari, mengevaluasi, dan mengelola informasi secara efektif dalam dunia yang penuh dengan data dan informasi digital. Oleh karena itu, kurikulum yang diterapkan di sekolah dasar harus memberi ruang bagi pengembangan literasi digital sejak dini, mengajarkan siswa untuk menjadi pengguna teknologi yang cerdas dan etis.

Selain literasi digital, kurikulum yang relevan dengan abad ke-21 harus menekankan pengembangan keterampilan kolaboratif. Di dunia kerja dan kehidupan sosial saat ini, kemampuan untuk bekerja sama dengan orang lain, baik dalam kelompok kecil maupun dalam tim yang lebih besar, sangat dibutuhkan. Pembelajaran kolaboratif yang diterapkan dalam Kurikulum Merdeka mendorong siswa untuk belajar bekerja sama, menghargai pendapat orang lain, dan mencari solusi bersama dalam penyelesaian masalah. Bell (2010) menyatakan bahwa pembelajaran berbasis proyek atau *Project-Based Learning* (PBL), yang menjadi bagian integral dari Kurikulum Merdeka, merupakan salah satu metode yang paling efektif dalam mengembangkan keterampilan kolaboratif. Dalam PBL, siswa diberikan kesempatan untuk bekerja dalam tim, merancang proyek, dan menemukan solusi terhadap masalah nyata yang dihadapi dalam kehidupan sehari-hari.

Kemampuan berpikir kritis juga menjadi elemen kunci yang harus dikembangkan dalam kurikulum yang relevan dengan

perkembangan zaman. Berpikir kritis mencakup kemampuan untuk menganalisis informasi, mengevaluasi bukti, dan mengambil keputusan yang rasional berdasarkan data yang tersedia. Dalam konteks pendidikan dasar, kemampuan berpikir kritis dapat ditanamkan melalui pendekatan pembelajaran yang menantang siswa untuk tidak hanya menerima informasi secara pasif, tetapi juga untuk mempertanyakan, menganalisis, dan menemukan pola di balik fenomena yang mereka pelajari. Menurut Gargiulo (2012), pengembangan kemampuan berpikir kritis sejak dini sangat penting untuk membekali siswa dengan keterampilan yang diperlukan untuk menghadapi dunia yang semakin kompleks dan penuh dengan tantangan global.

Namun, kurikulum yang baik tidak hanya berfokus pada aspek kognitif dan keterampilan teknis. Pengembangan karakter peserta didik juga harus menjadi salah satu prioritas utama dalam reformasi kurikulum. Pendidikan karakter yang menanamkan nilai-nilai moral, etika, dan sikap positif sangat diperlukan untuk membentuk individu yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga memiliki integritas dan empati terhadap sesama. Kurikulum Merdeka memberikan perhatian besar pada pendidikan karakter melalui integrasi nilai-nilai Pancasila dalam setiap aspek pembelajaran. Epstein (2001) menegaskan bahwa pendidikan karakter yang kuat merupakan fondasi penting dalam menciptakan generasi yang tidak hanya kompeten secara akademis, tetapi juga mampu menjadi warga negara yang bertanggung jawab dan berkontribusi positif bagi masyarakat.

Evaluasi yang berkelanjutan terhadap implementasi kurikulum juga sangat penting untuk memastikan bahwa kurikulum yang diterapkan benar-benar relevan dengan kebutuhan peserta didik dan tantangan global. Monitoring dan evaluasi yang komprehensif harus dilakukan secara berkala untuk menilai efektivitas kurikulum, baik dari segi pencapaian akademis maupun pengembangan karakter. Selain itu, partisipasi aktif dari guru, siswa, dan orang tua dalam proses evaluasi ini akan membantu

menciptakan sistem pendidikan yang lebih responsif dan inklusif, yang mampu beradaptasi dengan perubahan zaman.

Kemudian, penguatan infrastruktur pendidikan adalah solusi jangka panjang yang sangat penting dalam upaya meningkatkan kualitas pendidikan di Indonesia. Infrastruktur pendidikan mencakup berbagai fasilitas fisik yang mendukung proses belajar-mengajar, seperti ruang kelas, perpustakaan, laboratorium, dan akses internet yang memadai. Keberadaan infrastruktur yang baik tidak hanya menunjang kenyamanan fisik siswa dan guru, tetapi juga menjadi prasyarat penting dalam memastikan proses pembelajaran yang efektif. Gargiulo (2012) menekankan bahwa lingkungan belajar yang memadai dengan fasilitas yang mendukung sangat berperan penting dalam memberikan pendidikan berkualitas, terutama di tingkat dasar. Hal ini dikarenakan anak-anak usia sekolah dasar berada dalam fase perkembangan kognitif dan sosial yang sangat sensitif terhadap rangsangan dari lingkungan belajar mereka. Infrastruktur yang memadai dapat memberikan pengalaman belajar yang lebih kaya dan menyeluruh.

Di Indonesia, khususnya di daerah-daerah terpencil, masih banyak sekolah yang belum memiliki fasilitas yang memadai. Sekolah-sekolah di daerah ini sering kali beroperasi dengan keterbatasan ruang kelas, minimnya akses ke perpustakaan, tidak adanya laboratorium, serta kurangnya akses terhadap teknologi informasi dan komunikasi (TIK). Situasi ini tentu berdampak langsung pada rendahnya kualitas pembelajaran yang dapat diterima oleh siswa di daerah-daerah tersebut. Keterbatasan akses internet, misalnya, menjadi penghambat signifikan bagi sekolah-sekolah di daerah terpencil untuk mengakses sumber belajar yang lebih luas dan mutakhir. Akses internet yang baik memungkinkan siswa dan guru untuk memperkaya proses belajar dengan materi yang lebih bervariasi serta berpartisipasi dalam platform pembelajaran daring, yang semakin relevan di era globalisasi dan digitalisasi pendidikan (OECD, 2020).

Oleh karena itu, salah satu langkah strategis yang harus diambil oleh pemerintah adalah peningkatan investasi dalam pembangunan infrastruktur pendidikan, khususnya di daerah-daerah tertinggal. Pembangunan ini harus mencakup perbaikan dan penyediaan ruang kelas yang layak, pembangunan perpustakaan yang dilengkapi dengan buku-buku dan sumber belajar yang relevan, serta penyediaan laboratorium untuk mendukung pembelajaran berbasis eksperimen dan praktik. Selain itu, akses internet yang cepat dan stabil juga harus menjadi prioritas. Seiring dengan perkembangan teknologi dan digitalisasi pendidikan, akses internet telah menjadi kebutuhan dasar yang mendukung integrasi teknologi dalam proses pembelajaran (Anderson & Dexter, 2021).

Lebih jauh, penting juga untuk mengalokasikan anggaran yang cukup bagi perawatan dan pengelolaan infrastruktur pendidikan. Infrastruktur yang sudah dibangun memerlukan pemeliharaan berkala agar dapat terus digunakan dalam jangka panjang. Tanpa perawatan yang baik, fasilitas-fasilitas pendidikan bisa cepat mengalami kerusakan, yang pada akhirnya akan menghambat proses belajar-mengajar. Berdasarkan kajian dari UNESCO (2018), pengelolaan infrastruktur yang berkelanjutan merupakan kunci keberhasilan dalam mendukung pendidikan berkualitas, terutama di daerah-daerah yang mengalami kendala geografis dan ekonomi.

Untuk mewujudkan penguatan infrastruktur pendidikan ini, pemerintah juga harus bekerja sama dengan sektor swasta serta lembaga non-pemerintah. Kolaborasi semacam ini memungkinkan adanya pembiayaan yang lebih fleksibel dan inovatif, serta menciptakan model pengembangan infrastruktur yang lebih berkelanjutan dan sesuai dengan kebutuhan lokal. Di beberapa negara, kerjasama antara pemerintah dan sektor swasta dalam pembangunan infrastruktur pendidikan terbukti mempercepat penyediaan fasilitas yang berkualitas bagi siswa (Glewwe & Muralidharan, 2016).

Pada akhirnya, upaya peningkatan kualitas pendidikan tidak akan efektif tanpa adanya infrastruktur yang mendukung. Pemerintah harus mengambil peran proaktif dalam memperluas akses terhadap fasilitas pendidikan yang memadai di seluruh wilayah Indonesia, khususnya di daerah-daerah yang masih tertinggal. Dengan memperkuat infrastruktur pendidikan, kita dapat memastikan bahwa setiap anak di Indonesia memiliki kesempatan yang sama untuk mendapatkan pendidikan yang berkualitas, yang pada gilirannya akan mendukung pembangunan sumber daya manusia yang lebih kompeten dan berdaya saing.

Upaya penerapan teknologi dalam pendidikan merupakan langkah strategis yang sangat penting dalam upaya meningkatkan kualitas pendidikan dasar di Indonesia. Teknologi informasi dan komunikasi (TIK) telah menjadi bagian integral dalam berbagai aspek kehidupan modern, termasuk pendidikan. Penggunaan TIK dalam proses pembelajaran tidak hanya memperluas akses ke berbagai sumber belajar, tetapi juga memperkaya metode pengajaran serta memungkinkan siswa untuk belajar dengan lebih mandiri dan interaktif. Teknologi menghadirkan fleksibilitas dalam pembelajaran yang memungkinkan siswa belajar kapan saja dan di mana saja, sesuai dengan kebutuhan dan kemampuannya. Sebagai contoh, platform pembelajaran daring dan aplikasi edukasi dapat menawarkan materi yang dapat diakses oleh siswa di seluruh penjuru negeri, termasuk daerah-daerah yang terpencil, di mana akses terhadap sumber belajar konvensional sering kali terbatas (Anderson & Dexter, 2021).

Dalam konteks Indonesia, adopsi teknologi di sektor pendidikan masih menghadapi berbagai tantangan, terutama di daerah-daerah yang minim infrastruktur dan sumber daya. Meski demikian, kemajuan teknologi telah membuka peluang besar bagi transformasi pendidikan, khususnya dalam memperbaiki kualitas pembelajaran di tingkat dasar. Penelitian yang dilakukan oleh Florian (2014) menunjukkan bahwa integrasi teknologi dalam proses pembelajaran tidak hanya meningkatkan motivasi siswa,

tetapi juga dapat secara signifikan meningkatkan hasil belajar, terutama ketika teknologi digunakan untuk mendukung metode pembelajaran yang interaktif dan kolaboratif. Pembelajaran berbasis teknologi memungkinkan siswa untuk terlibat dalam aktivitas-aktivitas yang lebih praktis, memanfaatkan simulasi, video, dan game edukasi yang interaktif untuk mempelajari konsep-konsep yang mungkin sulit dipahami melalui metode konvensional.

Tidak berlebihan apabila dikatakan bahwa penggunaan teknologi juga memberikan keuntungan dalam hal evaluasi dan umpan balik. Dengan teknologi, guru dapat memantau perkembangan siswa secara lebih akurat dan real-time. Platform pembelajaran yang dilengkapi dengan fitur evaluasi otomatis memungkinkan guru untuk melihat data mengenai kemajuan siswa secara langsung dan memberikan umpan balik secara cepat dan spesifik. Hal ini sangat penting dalam mendukung proses pembelajaran yang adaptif, di mana setiap siswa dapat menerima bimbingan yang sesuai dengan kebutuhannya. Menurut Anderson dan Dexter (2021), penggunaan teknologi dalam evaluasi pembelajaran memberikan peluang untuk menerapkan strategi pembelajaran yang lebih berbasis data, di mana keputusan pembelajaran dapat diambil berdasarkan analisis terhadap performa siswa secara real-time.

Selain itu, penerapan teknologi juga membuka peluang bagi pembelajaran kolaboratif antar siswa, meskipun mereka berada di lokasi yang berbeda. Melalui berbagai platform komunikasi dan kolaborasi digital, siswa dapat bekerja sama dalam mengerjakan proyek-proyek kelompok, berdiskusi tentang materi pelajaran, serta bertukar pikiran dengan siswa lain di berbagai belahan dunia. Pembelajaran yang kolaboratif ini, menurut Becta (2010), tidak hanya meningkatkan keterampilan kognitif siswa, tetapi juga membantu mengembangkan keterampilan sosial dan emosional yang sangat penting untuk keberhasilan mereka di masa depan. Pembelajaran yang berbasis proyek melalui kolaborasi daring dapat

membantu siswa mengembangkan kemampuan berpikir kritis, pemecahan masalah, dan kemampuan berkomunikasi.

Namun, meskipun teknologi menawarkan berbagai manfaat, tantangan dalam penerapannya tidak dapat diabaikan. Beberapa kendala yang sering dihadapi meliputi keterbatasan infrastruktur teknologi di sekolah-sekolah, terutama di daerah tertinggal, serta kurangnya kesiapan guru dalam mengadopsi teknologi ke dalam metode pengajaran mereka. Penelitian oleh Lim dan Pannen (2012) mengungkapkan bahwa banyak guru yang masih kurang familiar dengan teknologi digital dan belum memiliki keterampilan yang memadai untuk memanfaatkannya dalam pembelajaran. Oleh karena itu, pelatihan dan pendampingan bagi guru dalam penggunaan teknologi sangat diperlukan untuk memastikan bahwa mereka dapat memanfaatkan TIK secara efektif dan kreatif.

Disamping itu, penting juga untuk memastikan bahwa penerapan teknologi tidak hanya difokuskan pada penggunaan perangkat keras atau perangkat lunak, tetapi juga pada pemikiran kritis mengenai cara teknologi dapat diintegrasikan ke dalam kurikulum secara holistik dan berkelanjutan. Teknologi harus dilihat sebagai alat yang mendukung proses belajar-mengajar, bukan sebagai tujuan akhir itu sendiri. Dalam hal ini, pemerintah, sekolah, dan institusi pendidikan tinggi harus bekerja sama dalam merancang kebijakan yang mendukung integrasi teknologi dalam pendidikan dengan memperhatikan aspek-aspek pedagogis, sosial, dan teknis.

Secara keseluruhan, penerapan teknologi dalam pendidikan dasar di Indonesia menawarkan solusi jangka panjang yang berpotensi besar untuk meningkatkan kualitas pendidikan. Dengan pemanfaatan teknologi yang tepat dan strategis, siswa tidak hanya akan memiliki akses ke berbagai sumber belajar yang lebih luas, tetapi juga akan lebih termotivasi dan berpartisipasi aktif dalam proses pembelajaran. Oleh karena itu, diperlukan komitmen dari

berbagai pihak untuk terus mendukung dan mengembangkan penerapan teknologi dalam sistem pendidikan nasional.

Kemudian, peningkatan keterlibatan orang tua dan masyarakat dalam proses pendidikan merupakan solusi jangka panjang lainnya yang sangat penting dalam meningkatkan kualitas pendidikan, terutama di tingkat sekolah dasar. Partisipasi aktif orang tua dan masyarakat dapat menciptakan lingkungan belajar yang lebih mendukung perkembangan anak secara holistik. Epstein (2001) mengemukakan bahwa kemitraan yang baik antara sekolah, orang tua, dan masyarakat berperan penting dalam menciptakan sistem pendidikan yang inklusif dan kolaboratif. Dengan adanya keterlibatan berbagai pihak ini, siswa mendapatkan dukungan tidak hanya di sekolah, tetapi juga di rumah dan komunitasnya, yang dapat memperkuat pengalaman belajar mereka.

Di Indonesia, keterlibatan orang tua dalam proses pendidikan anak-anak sering kali masih terbatas. Banyak sekolah dasar yang belum sepenuhnya melibatkan orang tua dalam kegiatan pembelajaran, baik secara langsung melalui interaksi di sekolah maupun melalui pengawasan dan bimbingan di rumah. Hal ini bisa disebabkan oleh berbagai faktor, termasuk kurangnya pemahaman tentang pentingnya partisipasi orang tua dalam pendidikan anak, serta keterbatasan waktu dan pengetahuan di kalangan orang tua. Namun, penelitian menunjukkan bahwa ketika orang tua terlibat secara aktif dalam pendidikan anak-anak mereka, baik di rumah maupun di sekolah, hasil belajar anak-anak cenderung lebih baik. Salah satu studi oleh Fan dan Chen (2001) mengungkapkan bahwa keterlibatan orang tua berhubungan positif dengan prestasi akademik anak, terutama dalam hal motivasi belajar, keterampilan sosial, dan perilaku di sekolah.

Untuk mendorong peningkatan keterlibatan orang tua dan masyarakat dalam proses pendidikan, sekolah perlu merancang program-program yang dapat menjembatani hubungan antara pihak sekolah, orang tua, dan masyarakat. Program-program ini

bisa berupa kegiatan-kegiatan yang melibatkan orang tua secara langsung dalam proses belajar, seperti kelas parenting, workshop bagi orang tua tentang cara mendampingi anak dalam belajar, hingga kegiatan belajar berbasis proyek yang melibatkan partisipasi orang tua dan masyarakat. Di samping itu, komunikasi yang terbuka dan transparan antara sekolah dan orang tua juga sangat penting. Dengan adanya komunikasi yang baik, orang tua dapat lebih memahami perkembangan pendidikan anak-anak mereka, serta dapat memberikan kontribusi yang lebih berarti dalam mendukung proses belajar-mengajar (Sheldon & Epstein, 2005).

Salah satu model yang bisa diterapkan dalam peningkatan keterlibatan orang tua dan masyarakat dalam pendidikan adalah konsep *School-Community Partnership*. Dalam model ini, sekolah berperan sebagai pusat komunitas yang tidak hanya fokus pada pembelajaran di dalam kelas, tetapi juga melibatkan masyarakat dalam berbagai kegiatan sosial dan edukatif. Dengan demikian, masyarakat dapat memberikan kontribusi positif terhadap pendidikan anak-anak, baik dalam bentuk dukungan finansial, keterampilan, maupun pengetahuan. Menurut Henderson dan Mapp (2002), kolaborasi yang efektif antara sekolah, keluarga, dan masyarakat tidak hanya membantu meningkatkan prestasi siswa, tetapi juga memperkuat rasa memiliki terhadap sekolah dan meningkatkan kesejahteraan sosial seluruh komunitas.

Pentingnya partisipasi orang tua dan masyarakat juga sangat relevan dalam konteks pendidikan di Indonesia, terutama di daerah-daerah terpencil di mana akses terhadap sumber daya pendidikan sering kali terbatas. Dalam situasi seperti ini, keterlibatan orang tua dan masyarakat dapat berfungsi sebagai pengganti atau pelengkap dari fasilitas pendidikan yang minim. Misalnya, orang tua bisa berperan aktif dalam mengadakan kelompok belajar di rumah atau komunitas, yang bertujuan untuk memperkuat pemahaman anak terhadap materi yang dipelajari di sekolah. Selain itu, masyarakat lokal juga dapat berkontribusi dengan menyediakan sumber daya atau fasilitas yang diperlukan

untuk mendukung kegiatan pendidikan, seperti menyediakan ruang untuk belajar atau mengadakan kegiatan ekstrakurikuler.

Di era digital ini, keterlibatan orang tua dan masyarakat dalam pendidikan juga bisa didorong melalui pemanfaatan teknologi. Platform komunikasi antara sekolah dan orang tua, seperti aplikasi pengawasan akademik, dapat memudahkan orang tua untuk memantau perkembangan anak-anak mereka secara real-time. Teknologi juga memungkinkan orang tua dan guru untuk berkomunikasi secara lebih efisien, sehingga setiap masalah atau kemajuan dalam proses belajar anak dapat segera ditangani. Menurut penelitian oleh Barger et al. (2013), keterlibatan orang tua melalui platform digital dapat mempercepat proses komunikasi dan meningkatkan tingkat keterlibatan dalam mendukung pendidikan anak.

Namun, penting untuk dicatat bahwa keterlibatan orang tua dan masyarakat tidak dapat dipaksakan begitu saja. Sekolah perlu membangun budaya yang mendukung partisipasi tersebut dan memberikan pemahaman kepada orang tua tentang bagaimana mereka bisa berperan aktif dalam pendidikan anak. Pemerintah juga dapat memainkan peran dengan memberikan dukungan kebijakan yang memfasilitasi keterlibatan masyarakat dalam proses pendidikan. Misalnya, dengan mendorong program-program komunitas berbasis pendidikan, memberikan insentif bagi orang tua yang terlibat dalam kegiatan sekolah, atau bahkan memberikan pelatihan kepada orang tua tentang pentingnya keterlibatan mereka dalam pendidikan anak.

Dengan meningkatnya keterlibatan orang tua dan masyarakat, kita dapat menciptakan lingkungan belajar yang lebih inklusif dan holistik, di mana setiap anak mendapatkan dukungan penuh dari berbagai pihak dalam perjalanan pendidikannya. Hal ini pada akhirnya akan membantu meningkatkan kualitas pendidikan secara keseluruhan, serta mendukung tujuan pendidikan nasional

untuk mencetak generasi yang cerdas, berakhlak mulia, dan berkontribusi positif terhadap masyarakat.

Hal lainnya adalah kesetaraan dalam akses pendidikan sebagai salah satu pilar penting dalam peningkatan kualitas pendidikan dasar di Indonesia. Pendidikan yang inklusif dan merata memberikan setiap anak kesempatan yang sama untuk meraih pendidikan berkualitas, tanpa memandang latar belakang ekonomi, geografi, atau kebutuhan khusus. Hal ini sangat relevan dalam konteks Indonesia, di mana terdapat kesenjangan yang signifikan dalam akses pendidikan antara daerah perkotaan dan daerah terpencil, serta antara kelompok masyarakat yang mampu secara ekonomi dengan yang kurang mampu. Selain itu, siswa dengan kebutuhan khusus sering kali mengalami diskriminasi dan keterbatasan akses terhadap pendidikan yang sesuai dengan kondisi mereka. Oleh karena itu, kesetaraan akses pendidikan harus menjadi prioritas utama dalam setiap kebijakan dan program peningkatan kualitas pendidikan nasional.

Pendidikan inklusif menjadi pendekatan kunci dalam mewujudkan kesetaraan ini. Gargiulo (2012) menekankan bahwa pendidikan inklusif tidak hanya memberikan akses kepada siswa dengan kebutuhan khusus, tetapi juga menciptakan lingkungan yang mendukung partisipasi aktif mereka dalam kegiatan belajar. Pendidikan inklusif berusaha untuk menghapus hambatan-hambatan yang mungkin dialami oleh siswa dengan kebutuhan khusus atau dari latar belakang minoritas, memastikan bahwa mereka merasa diterima, dihargai, dan mampu berkembang secara optimal di lingkungan sekolah. Dalam konteks pendidikan inklusif, sekolah harus mampu beradaptasi dengan kebutuhan unik setiap siswa, memberikan dukungan yang diperlukan agar mereka dapat belajar dengan cara yang paling sesuai dengan kondisi dan potensi masing-masing.

Di Indonesia, masih terdapat banyak tantangan dalam implementasi pendidikan inklusif. Siswa dengan kebutuhan

khusus, misalnya, sering kali tidak mendapatkan fasilitas atau dukungan yang memadai untuk bisa berpartisipasi aktif dalam pembelajaran. Sekolah yang berada di daerah terpencil juga menghadapi keterbatasan sumber daya, baik dari segi guru yang memiliki kompetensi untuk menangani siswa berkebutuhan khusus maupun infrastruktur yang mendukung proses belajar yang inklusif. Hal ini diperburuk oleh keterbatasan akses ke teknologi, terutama di daerah-daerah yang terpencil, yang dapat memperdalam kesenjangan dalam akses pendidikan (United Nations, 2020).

Salah satu upaya yang dapat dilakukan oleh pemerintah untuk menjamin kesetaraan dalam akses pendidikan adalah dengan memperkuat program-program beasiswa dan subsidi bagi siswa yang berasal dari keluarga kurang mampu. Beasiswa semacam ini tidak hanya meringankan beban ekonomi bagi keluarga siswa, tetapi juga memberikan motivasi bagi mereka untuk terus melanjutkan pendidikan. Selain itu, pemerintah perlu memperluas jangkauan pendidikan inklusif, memastikan bahwa setiap sekolah, terutama di daerah terpencil, memiliki fasilitas yang memadai untuk mendukung siswa berkebutuhan khusus. Ini mencakup pelatihan guru untuk mengadopsi metode pengajaran yang inklusif, pengadaan alat bantu belajar, serta peningkatan akses teknologi untuk mendukung pembelajaran yang interaktif dan adaptif (Anderson & Dexter, 2021).

Lebih lanjut, kesetaraan akses pendidikan juga harus mempertimbangkan faktor geografis. Di banyak daerah terpencil di Indonesia, akses fisik ke sekolah menjadi tantangan tersendiri. Banyak siswa harus menempuh jarak yang jauh dengan kondisi infrastruktur yang buruk untuk mencapai sekolah. Untuk mengatasi masalah ini, pemerintah perlu mengembangkan strategi yang komprehensif, termasuk pembangunan sekolah-sekolah di daerah terpencil, penyediaan transportasi sekolah, serta penyediaan guru yang berkualitas di daerah-daerah tersebut. Pembangunan infrastruktur pendidikan yang merata di seluruh

wilayah Indonesia, terutama di daerah terpencil, sangat penting dalam mewujudkan kesetaraan dalam akses pendidikan (OECD, 2019).

Selain aspek fisik dan ekonomis, kesetaraan dalam pendidikan juga harus mencakup kesempatan yang sama bagi setiap siswa untuk berkembang secara sosial dan emosional. Pendidikan inklusif memberikan ruang bagi siswa untuk belajar dalam lingkungan yang beragam, di mana mereka dapat mengembangkan keterampilan sosial yang penting, seperti toleransi, kerja sama, dan saling menghargai perbedaan. Dalam hal ini, pendidikan inklusif tidak hanya bermanfaat bagi siswa berkebutuhan khusus, tetapi juga bagi seluruh siswa di sekolah. Penelitian oleh Florian (2014) menunjukkan bahwa sekolah yang menerapkan pendidikan inklusif mampu menciptakan lingkungan belajar yang lebih dinamis dan kolaboratif, di mana setiap siswa mendapatkan manfaat dari interaksi dengan siswa lainnya.

Untuk mendukung implementasi pendidikan inklusif secara efektif, pemerintah dan sekolah juga perlu melibatkan orang tua dan masyarakat dalam proses pendidikan. Kemitraan antara sekolah, keluarga, dan masyarakat merupakan komponen penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang mendukung. Orang tua harus diberikan pemahaman dan kesempatan untuk berpartisipasi dalam pendidikan anak-anak mereka, baik melalui kegiatan di sekolah maupun melalui bimbingan dan pengawasan di rumah. Hal ini akan memperkuat jaringan dukungan bagi siswa, terutama bagi mereka yang membutuhkan perhatian khusus (Epstein, 2001).

Dengan demikian, kesetaraan dalam akses pendidikan tidak hanya berfokus pada memberikan akses fisik ke sekolah, tetapi juga mencakup dukungan yang komprehensif untuk memastikan bahwa setiap anak di Indonesia, tanpa terkecuali, memiliki kesempatan yang sama untuk berkembang secara optimal. Pendidikan yang inklusif dan merata akan membentuk generasi yang tidak hanya

cerdas secara akademik, tetapi juga memiliki keterampilan sosial yang kuat, toleransi yang tinggi, serta mampu berkontribusi positif dalam masyarakat.

E. Ringkasan

Kebijakan pendidikan di Sekolah Dasar yang diterapkan pemerintah Indonesia berfokus pada peningkatan akses pendidikan yang berkualitas dan inklusif bagi semua anak, termasuk mereka yang berasal dari kelompok marginal atau berkebutuhan khusus. Melalui Kurikulum Merdeka, pemerintah memberikan fleksibilitas kepada guru untuk menyesuaikan metode pembelajaran dengan kebutuhan, potensi, dan karakter siswa, yang memungkinkan terciptanya pembelajaran yang lebih relevan dan personal. Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan keterlibatan siswa dalam proses belajar, tetapi juga membantu mereka mengembangkan keterampilan abad ke-21. Selain itu, kebijakan ini menempatkan pendidikan karakter sebagai prioritas melalui Program Penguatan Pendidikan Karakter (PPK), yang bertujuan membentuk siswa berakhlak mulia, memiliki empati, tanggung jawab sosial, dan rasa cinta tanah air.

Pembentukan Profil Pelajar Pancasila menjadi pilar penting dalam implementasi Kurikulum Merdeka. Profil ini tidak hanya mencakup kompetensi akademik, tetapi juga pengembangan karakter siswa yang berlandaskan nilai-nilai Pancasila, seperti gotong royong, kemandirian, kreativitas, serta berpikir kritis. Dalam kerangka ini, pendekatan pembelajaran berbasis proyek dan aktivitas nyata digunakan untuk melibatkan siswa dalam situasi yang mendorong mereka untuk berpikir mandiri, berkolaborasi, dan mengambil tanggung jawab terhadap hasil pembelajaran. Dengan menanamkan nilai-nilai ini sejak dini, diharapkan siswa dapat tumbuh menjadi individu yang berintegritas, berdaya saing, namun tetap berakar pada identitas kebangsaan.

Namun, kebijakan ini menghadapi tantangan besar dalam menghadapi era globalisasi, digitalisasi, dan ketidakmerataan akses

pendidikan, khususnya di daerah terpencil. Infrastruktur pendidikan yang belum merata, terutama dalam akses teknologi dan internet, masih menjadi kendala signifikan. Untuk mengatasi tantangan ini, pemerintah berfokus pada pembangunan infrastruktur pendidikan, peningkatan kompetensi guru melalui pelatihan berkelanjutan, dan memperkuat keterlibatan orang tua serta masyarakat dalam mendukung proses pembelajaran. Penggunaan teknologi dalam pembelajaran juga dipandang sebagai solusi strategis untuk memperluas akses dan memperkaya metode pengajaran, sehingga setiap anak Indonesia, tanpa terkecuali, dapat memperoleh pendidikan yang setara dan berkualitas.

Daftar Pustaka

Anderson, J., & Dexter, S. (2021). Technology leadership for school improvement. Harvard Educational Review.

Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2013). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 25(1), 1-23.

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83(2), 39-43.

Becta. (2010). The impact of technology on learning: A review of research evidence. British Educational Communications and Technology Agency.

Csikszentmihalyi, M. (1996). Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention. HarperCollins.

Darling-Hammond, L. (2010). The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future. Teachers College Press.

Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. D.C. Heath.

Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Westview Press.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 13(1), 1-22.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. American Psychologist, 34(10), 906-911.

Florian, L. (2014). Inclusive pedagogy: From learning to practice. Routledge.

Florian, L. (2014). Reimagining special education: Why new approaches are needed. Journal of Educational Change, 15(3), 335-343.

Florian, L. (2014). The SAGE handbook of special education (2nd ed.). SAGE Publications.

Gargiulo, R. M. (2012). Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality. SAGE Publications.

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

Geertz, C. (1963). Peddlers and princes: Social development and economic change in two Indonesian towns. University of Chicago Press.

Glewwe, P., & Muralidharan, K. (2016). Improving school education outcomes in developing countries: Evidence, knowledge gaps, and policy implications. Journal of Economic Literature, 55(3), 676-733.

Guskey, T. R. (2000). Evaluating professional development. Corwin Press.

Handayani, A. D. (2019). Implementasi pendidikan inklusif di sekolah dasar: Studi tentang dukungan pembelajaran bagi siswa berkebutuhan khusus. Jurnal Pendidikan Dasar Indonesia, 3(2), 85-100.

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. National Center for Family and Community Connections with Schools.

Lim, C. P., & Pannen, P. (2012). E-learning in Indonesia: Policy and implementation. Journal of Educational Technology Development and Exchange.

Lipman, M. (2003). Thinking in education. Cambridge University Press.

Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2010). Inclusive education: Supporting diversity in the classroom. Allen & Unwin.

Mitchell, D. (2014). What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies (2nd ed.). Routledge.

Mulyasa, E. (2021). Kurikulum Merdeka: Sebuah paradigma baru dalam pendidikan di Indonesia. Remaja Rosdakarya.

OECD. (2019). Equity in education: Breaking down barriers to social mobility. OECD Publishing.

OECD. (2020). Digitalisation and education: Bridging the digital divide. OECD Publishing.

Paul, R., & Elder, L. (2008). The miniature guide to critical thinking concepts and tools. Foundation for Critical Thinking Press.

Robinson, K. (2011). Out of our minds: Learning to be creative. Capstone.

Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. Journal of Educational Research, 98(4), 196-207.

Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning: Theory, research, and practice. Allyn & Bacon.

Sternberg, R. J. (2003). Wisdom, intelligence, and creativity synthesized. Cambridge University Press.

Torrance, E. P. (1974). Torrance tests of creative thinking. Personnel Press.

UNESCO. (2018). Global education monitoring report: Meeting commitments for equity and inclusion in education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

United Nations. (2020). World social report 2020: Inequality in a rapidly changing world. United Nations Department of Economic and Social Affairs.

Van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. College Teaching, 53(1), 41-46.

PROBLEMATIKA PENGELOLAAN PENDIDIKAN

Dr. Endi Rochaendi, M.Pd.

1. Pengelolaan Kurikulum dan Proses Pembelajaran

Pengelolaan kurikulum dan proses pembelajaran di berbagai institusi pendidikan di Indonesia sering kali menghadapi berbagai problematika yang kompleks. Kurikulum sebagai salah satu instrumen utama dalam dunia pendidikan harus dikelola dengan baik agar sesuai dengan tujuan pendidikan nasional. Namun, dalam praktiknya, masih banyak tantangan yang dihadapi dalam pengelolaan kurikulum, baik di tingkat perencanaan, implementasi, maupun evaluasi.

Salah satu masalah utama dalam pengelolaan kurikulum adalah ketidaksesuaian antara desain kurikulum dengan kebutuhan siswa dan perkembangan zaman. Kurikulum yang terlalu kaku dan tidak fleksibel sering kali tidak mampu menyesuaikan diri dengan perubahan sosial dan teknologi yang cepat. Menurut Schmidt et al. (2015), kurikulum yang baik seharusnya tidak hanya menitikberatkan pada penguasaan materi akademik, tetapi juga pada pengembangan keterampilan abad ke-21, seperti berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, dan kemampuan menggunakan teknologi. Namun, dalam kenyataannya, banyak sekolah yang masih menggunakan metode pengajaran tradisional yang lebih menekankan pada hafalan daripada pemahaman konsep yang mendalam dan keterampilan praktis.

Problematika lain dalam pengelolaan kurikulum adalah adanya kesenjangan antara kebijakan kurikulum yang dirancang oleh pemerintah dengan implementasi di lapangan. Di banyak sekolah, terutama di daerah-daerah terpencil, implementasi kurikulum sering kali terkendala oleh keterbatasan sumber daya, seperti ketersediaan guru yang berkualitas, sarana dan prasarana yang mendukung, serta akses terhadap teknologi informasi dan komunikasi (TIK). Penelitian yang dilakukan oleh Sari dan Amri

(2018) menunjukkan bahwa di daerah-daerah terpencil, banyak guru yang merasa kesulitan untuk mengimplementasikan kurikulum yang berbasis kompetensi karena kurangnya pelatihan dan sumber daya yang memadai.

Selain itu, proses pembelajaran yang ideal seharusnya mendukung keberagaman cara belajar siswa, tetapi dalam praktiknya sering kali pembelajaran di kelas masih bersifat satu arah, dengan dominasi metode ceramah dan kurangnya aktivitas yang bersifat interaktif. Hal ini diperparah dengan besarnya beban administrasi yang harus dipenuhi oleh guru, sehingga waktu yang dialokasikan untuk merencanakan dan mengevaluasi proses pembelajaran menjadi terbatas. Menurut penelitian yang dilakukan oleh Darling-Hammond (2020), pembelajaran yang efektif harus berbasis pada kebutuhan individual siswa, di mana guru berperan sebagai fasilitator yang membantu siswa mengembangkan pemahaman mereka melalui berbagai pendekatan dan metode yang adaptif.

Kurangnya koordinasi antara manajemen sekolah dan pihak guru dalam mengelola kurikulum juga sering kali menjadi hambatan. Guru, sebagai garda terdepan dalam implementasi kurikulum, terkadang merasa tidak dilibatkan dalam proses perumusan kurikulum di sekolah. Padahal, keterlibatan guru dalam perencanaan kurikulum sangat penting untuk memastikan bahwa kurikulum tersebut relevan dan dapat diimplementasikan dengan efektif di kelas (Print, 2021). Ketidakjelasan peran dan tanggung jawab antara pihak manajemen sekolah dan guru ini sering kali menimbulkan kebingungan dalam pelaksanaan kurikulum.

Selain itu, problematika dalam proses pembelajaran juga berkaitan dengan evaluasi hasil belajar siswa. Sistem evaluasi yang masih berfokus pada hasil ujian tertulis dan nilai akademik sering kali mengabaikan aspek-aspek lain yang penting dalam perkembangan siswa, seperti keterampilan sosial dan emosional. Evaluasi yang semata-mata didasarkan pada ujian standar

cenderung tidak mencerminkan kemampuan sebenarnya dari siswa dalam memahami dan menerapkan pengetahuan yang telah dipelajari. Menurut Black dan Wiliam (2018), evaluasi yang baik seharusnya tidak hanya berfokus pada hasil akhir, tetapi juga memperhatikan proses belajar siswa serta memberikan umpan balik yang konstruktif untuk membantu mereka berkembang.

Dengan adanya berbagai problematika dalam pengelolaan kurikulum dan proses pembelajaran ini, diperlukan upaya yang lebih serius dari pemerintah, manajemen sekolah, dan para guru untuk melakukan reformasi dalam pengelolaan pendidikan. Kurikulum yang fleksibel dan berbasis kompetensi, pelatihan berkelanjutan bagi guru, serta penguatan evaluasi yang holistik dapat menjadi solusi untuk mengatasi permasalahan yang ada. Selain itu, keterlibatan semua pihak, termasuk orang tua dan masyarakat, juga sangat penting untuk menciptakan lingkungan belajar yang mendukung keberhasilan pendidikan.

2. Pengelolaan Peserta Didik

2.1. Umum

Pengelolaan peserta didik merupakan aspek penting dalam dunia pendidikan yang berperan besar dalam memastikan proses pendidikan berjalan dengan efektif. Namun, dalam praktiknya, pengelolaan peserta didik sering kali menghadapi berbagai problematika yang berdampak pada perkembangan akademik, sosial, dan emosional siswa. Tantangan-tantangan ini terjadi di berbagai jenjang pendidikan, mulai dari tingkat dasar hingga menengah, dan melibatkan berbagai aspek pengelolaan, seperti manajemen kedisiplinan, pengelompokan siswa, serta pemantauan perkembangan siswa secara holistik.

Salah satu problematika utama dalam pengelolaan peserta didik adalah pendekatan manajemen kedisiplinan yang masih sering menggunakan metode hukuman atau sanksi tanpa memikirkan dampak jangka panjangnya. Pendekatan disiplin yang

bersifat otoritatif ini sering kali tidak memperhitungkan faktor-faktor psikologis yang memengaruhi perilaku siswa. Penelitian oleh Bear (2010) menunjukkan bahwa pendekatan disiplin yang terlalu keras atau bersifat hukuman cenderung meningkatkan rasa cemas dan stres pada siswa, yang akhirnya dapat menghambat perkembangan mereka secara akademis maupun sosial. Sebaliknya, pendekatan disiplin yang lebih konstruktif dan berfokus pada pemahaman dan pencegahan perilaku negatif terbukti lebih efektif dalam membangun suasana belajar yang positif.

Problematika lain dalam pengelolaan peserta didik adalah permasalahan dalam pengelompokan atau klasifikasi siswa. Pengelompokan sering kali dilakukan berdasarkan prestasi akademik atau kemampuan siswa, yang dalam praktiknya dapat menciptakan kesenjangan di antara siswa dengan kemampuan yang berbeda. Siswa dengan kemampuan rendah cenderung merasa termarjinalkan dan kehilangan motivasi untuk belajar karena ditempatkan dalam kelompok dengan ekspektasi yang lebih rendah. Menurut Slavin (2012), pengelompokan yang berbasis kemampuan ini, meskipun sering dimaksudkan untuk mengoptimalkan pembelajaran, justru dapat memperdalam ketidaksetaraan dalam hasil belajar dan menciptakan stigma negatif terhadap siswa dengan kemampuan rendah.

Selain itu, pengelolaan peserta didik sering kali dihadapkan pada tantangan dalam memantau perkembangan siswa secara holistik, yang tidak hanya mencakup aspek akademik, tetapi juga aspek sosial, emosional, dan psikologis. Banyak sekolah yang masih berfokus pada hasil akademik sebagai indikator utama keberhasilan siswa, sementara aspek lain yang juga penting dalam membentuk karakter dan kepribadian siswa kurang mendapatkan perhatian. Penelitian yang dilakukan oleh Elias dan Arnold (2006) menekankan pentingnya pengelolaan yang komprehensif, di mana sekolah harus mampu memberikan dukungan terhadap perkembangan emosional dan sosial siswa. Hal ini dapat dilakukan melalui program-program pembinaan karakter, konseling, serta

keterlibatan aktif guru dalam membimbing siswa di luar aspek akademik.

Masalah lain yang sering muncul dalam pengelolaan peserta didik adalah keterbatasan komunikasi antara sekolah, guru, dan orang tua. Ketidakjelasan komunikasi ini sering kali menyebabkan kurangnya pemahaman tentang kondisi dan kebutuhan siswa, sehingga proses pengelolaan menjadi tidak optimal. Kolaborasi antara sekolah dan orang tua dalam mengelola perkembangan siswa sangat penting untuk memastikan bahwa semua pihak memahami tantangan dan potensi yang dimiliki oleh siswa. Epstein (2001) menekankan pentingnya kemitraan antara sekolah, orang tua, dan masyarakat untuk menciptakan lingkungan yang mendukung perkembangan siswa secara menyeluruh.

Lebih jauh, dalam era digital ini, pengelolaan peserta didik juga menghadapi tantangan terkait dengan penggunaan teknologi. Siswa saat ini lebih terpapar pada teknologi dan media digital, yang membawa dampak positif maupun negatif bagi perkembangan mereka. Di satu sisi, teknologi menawarkan peluang besar untuk memperkaya pengalaman belajar siswa, namun di sisi lain, penggunaan teknologi yang berlebihan atau tidak terkendali dapat memengaruhi kesehatan mental dan kemampuan sosial siswa. Oleh karena itu, sekolah harus memiliki kebijakan yang jelas dalam memanfaatkan teknologi sebagai alat bantu pembelajaran, sekaligus memberikan edukasi kepada siswa mengenai penggunaan teknologi yang sehat dan bertanggung jawab (Livingstone, 2012).

Dengan berbagai problematika yang dihadapi dalam pengelolaan peserta didik, diperlukan pendekatan yang lebih holistik dan partisipatif. Sekolah perlu mengadopsi strategi pengelolaan yang tidak hanya berfokus pada aspek kedisiplinan atau hasil akademik, tetapi juga memperhatikan perkembangan emosional, sosial, dan karakter siswa. Hal ini dapat dicapai melalui peningkatan kualitas komunikasi antara sekolah, orang tua, dan siswa, serta pengembangan program-program yang mendukung

pembelajaran yang inklusif dan berorientasi pada kebutuhan individual siswa.

2.2. Profil dan Karakter Peserta Didik

Profil dan karakter peserta didik adalah aspek yang sangat penting dalam pendidikan karena keduanya mencerminkan perkembangan holistik siswa, yang tidak hanya mencakup aspek akademik, tetapi juga aspek sosial, emosional, dan moral. Namun, dalam praktiknya, banyak tantangan yang dihadapi dalam membentuk profil dan karakter peserta didik, baik di sekolah dasar maupun menengah. Problematika ini terkait dengan berbagai faktor, termasuk peran kurikulum, metode pembelajaran, pengaruh lingkungan, serta peran orang tua dan masyarakat dalam mendukung perkembangan karakter peserta didik.

Salah satu problematika utama dalam pembentukan karakter peserta didik adalah kurangnya integrasi yang mendalam antara pendidikan karakter dan kurikulum akademik. Meskipun pemerintah telah menginisiasi program-program penguatan karakter, seperti melalui profil Pelajar Pancasila di Indonesia, dalam praktiknya pendidikan karakter sering kali tidak terintegrasi secara menyeluruh dalam kegiatan belajar mengajar. Pendidikan karakter sering kali hanya menjadi subjek tambahan yang tidak mendapatkan prioritas yang sama dengan mata pelajaran akademik lainnya. Menurut Lickona (1991), pendidikan karakter yang efektif harus ditanamkan melalui pendekatan yang holistik, di mana karakter tidak hanya diajarkan secara eksplisit, tetapi juga diintegrasikan dalam seluruh aspek pembelajaran, termasuk interaksi sehari-hari di lingkungan sekolah.

Masalah lain yang kerap muncul adalah ketidaksesuaian antara nilai-nilai yang diajarkan di sekolah dengan lingkungan sosial peserta didik. Di banyak daerah, terutama di kawasan perkotaan, peserta didik terpapar pada nilai-nilai yang berbeda dengan yang diajarkan di sekolah, seperti nilai-nilai materialisme, konsumerisme, dan individualisme yang berasal dari media sosial

dan budaya populer. Hal ini menciptakan konflik antara nilai-nilai yang dibentuk di sekolah dengan realitas sosial yang dihadapi peserta didik di luar lingkungan pendidikan. Lingkungan sosial yang tidak mendukung ini dapat menghambat proses internalisasi nilai-nilai karakter yang ingin dibentuk di sekolah. Menurut Narvaez dan Lapsley (2009), pembentukan karakter tidak hanya memerlukan pembelajaran formal di kelas, tetapi juga membutuhkan lingkungan sosial yang konsisten dan mendukung dalam mendidik nilai-nilai moral.

Selain itu, karakter peserta didik sering kali dipengaruhi oleh metode pembelajaran yang digunakan oleh guru di sekolah. Pembelajaran yang bersifat satu arah dan menekankan pada hasil akademik tanpa memberikan ruang bagi siswa untuk mengembangkan keterampilan sosial dan emosional dapat menghambat perkembangan karakter yang positif. Penelitian oleh Berkowitz dan Bier (2005) menunjukkan bahwa metode pembelajaran yang interaktif, berbasis diskusi, dan melibatkan siswa dalam pengambilan keputusan memiliki dampak yang lebih positif terhadap pembentukan karakter. Hal ini disebabkan oleh keterlibatan aktif siswa dalam proses belajar, yang mendorong mereka untuk berpikir kritis, bekerja sama, dan belajar untuk menghargai pendapat orang lain.

Faktor lain yang mempengaruhi perkembangan profil dan karakter peserta didik adalah kurangnya dukungan dari keluarga dan masyarakat. Banyak peserta didik yang tidak mendapatkan pendampingan yang cukup dari orang tua dalam mengembangkan nilai-nilai moral dan karakter di rumah. Orang tua yang terlalu sibuk atau tidak terlibat secara aktif dalam kehidupan pendidikan anak mereka sering kali menyerahkan sepenuhnya tanggung jawab pendidikan karakter kepada sekolah. Padahal, menurut Epstein (2001), kolaborasi antara sekolah, keluarga, dan masyarakat sangat penting dalam membentuk karakter anak yang seimbang dan kuat. Keterlibatan orang tua dalam mendukung proses pendidikan karakter di rumah, seperti dengan memberikan contoh yang baik

dan mendiskusikan nilai-nilai moral, sangat berpengaruh terhadap internalisasi karakter positif pada anak.

Lebih lanjut, adanya kesenjangan antara profil ideal peserta didik yang diharapkan oleh kurikulum dengan kondisi nyata yang dihadapi oleh peserta didik di lapangan juga menjadi tantangan. Profil Pelajar Pancasila, misalnya, mengharapkan peserta didik memiliki karakter yang beriman, bertakwa, berakhlak mulia, mandiri, bernalar kritis, serta kreatif dan inovatif. Namun, dalam realitasnya, masih banyak peserta didik yang belum mencapai profil tersebut karena berbagai hambatan, termasuk sistem pendidikan yang lebih berfokus pada pencapaian akademik daripada pengembangan karakter secara menyeluruh. Penelitian yang dilakukan oleh Rahmawati dan Taylor (2017) mengungkapkan bahwa implementasi pendidikan karakter sering kali tidak konsisten, dan siswa tidak mendapatkan pengalaman yang cukup untuk menerapkan nilai-nilai tersebut dalam kehidupan sehari-hari.

Dalam menghadapi berbagai problematika ini, diperlukan upaya yang lebih holistik dan terintegrasi dalam membentuk profil dan karakter peserta didik. Pendidikan karakter harus menjadi bagian yang tidak terpisahkan dari seluruh proses pendidikan, baik di dalam maupun di luar kelas. Sekolah perlu mengadopsi pendekatan yang lebih kolaboratif dan melibatkan keluarga serta masyarakat dalam proses pembentukan karakter. Dengan dukungan yang menyeluruh, profil peserta didik yang diinginkan dapat tercapai, yaitu siswa yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga memiliki karakter yang kuat, bertanggung jawab, dan mampu berkontribusi positif dalam masyarakat.

3. Pengelolaan Pendidik dan Tenaga Kependidikan

Pengelolaan pendidik dan tenaga kependidikan lainnya merupakan aspek krusial dalam upaya meningkatkan kualitas pendidikan. Pendidik (guru) dan tenaga kependidikan lainnya, seperti kepala sekolah, staf administrasi, dan petugas perpustakaan,

memainkan peran penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang kondusif bagi perkembangan peserta didik. Namun, dalam praktiknya, pengelolaan pendidik dan tenaga kependidikan sering kali menghadapi berbagai problematika yang dapat menghambat optimalisasi kinerja dan efektivitas mereka dalam mendukung proses pembelajaran.

Salah satu problematika utama dalam pengelolaan pendidik adalah kurangnya kompetensi dan profesionalisme di kalangan guru. Meskipun sebagian besar guru telah melalui pendidikan formal dan pelatihan, banyak di antaranya yang masih kurang dalam hal pengembangan keterampilan pedagogis, terutama terkait dengan penggunaan metode pembelajaran yang inovatif dan berbasis teknologi. Penelitian yang dilakukan oleh Mulyasa (2013) menunjukkan bahwa banyak guru yang masih cenderung menggunakan metode pengajaran tradisional, seperti ceramah dan hafalan, tanpa memanfaatkan pendekatan yang lebih kreatif dan interaktif. Hal ini mengakibatkan rendahnya motivasi dan keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran. Selain itu, guru sering kali kurang mendapatkan kesempatan untuk mengikuti pelatihan dan pengembangan profesional yang berkelanjutan, yang pada akhirnya berdampak pada stagnasi kualitas pengajaran.

Permasalahan lain yang sering muncul adalah beban kerja yang terlalu berat di kalangan guru dan tenaga kependidikan lainnya. Guru tidak hanya dituntut untuk mengajar, tetapi juga harus menyelesaikan berbagai tugas administratif, seperti penilaian, pengisian data sekolah, dan pelaporan hasil belajar siswa. Beban administratif ini sering kali mengurangi waktu yang seharusnya dialokasikan untuk merancang pembelajaran yang efektif atau untuk berinteraksi lebih dekat dengan siswa. Menurut Darling-Hammond (2020), guru yang terbebani dengan tugas administratif cenderung kurang mampu memberikan perhatian yang cukup terhadap kebutuhan individual siswa, yang pada akhirnya memengaruhi kualitas pendidikan.

Pengelolaan tenaga kependidikan lainnya, seperti kepala sekolah dan staf administrasi, juga sering menghadapi tantangan. Kepala sekolah, misalnya, memiliki peran ganda sebagai pemimpin administratif dan pedagogis. Namun, banyak kepala sekolah yang lebih fokus pada tugas administratif, sementara peran mereka sebagai pemimpin pendidikan sering terabaikan. Menurut Hallinger dan Heck (2010), kepemimpinan kepala sekolah yang kuat sangat penting dalam menciptakan iklim sekolah yang mendukung inovasi dan peningkatan kualitas pembelajaran. Namun, tanpa dukungan pelatihan yang memadai, kepala sekolah sering kali kesulitan dalam menjalankan peran ini dengan efektif.

Selain itu, problematika lain dalam pengelolaan pendidik dan tenaga kependidikan adalah distribusi guru yang tidak merata, terutama di daerah terpencil. Di banyak wilayah terpencil di Indonesia, terdapat kekurangan guru berkualitas, sementara di daerah perkotaan terdapat surplus tenaga pengajar. Distribusi yang tidak merata ini mengakibatkan kesenjangan dalam kualitas pendidikan antara daerah perkotaan dan pedesaan. Menurut World Bank (2016), masalah distribusi guru ini merupakan salah satu faktor utama yang memengaruhi rendahnya kualitas pendidikan di daerah terpencil. Guru yang ditugaskan di daerah terpencil juga sering kali kurang mendapatkan dukungan fasilitas yang memadai, seperti akses ke sumber daya pembelajaran dan pelatihan profesional, yang dapat mengurangi motivasi mereka dalam mengajar.

Lebih jauh, remunerasi dan kesejahteraan guru serta tenaga kependidikan lainnya juga menjadi isu penting dalam pengelolaan tenaga pendidik. Meskipun pemerintah telah mengupayakan peningkatan kesejahteraan melalui program sertifikasi guru, masih banyak guru, terutama yang berstatus non-PNS, yang mendapatkan upah jauh di bawah standar layak. Kondisi ini tentu memengaruhi motivasi dan profesionalisme guru dalam melaksanakan tugas mereka. Menurut UNESCO (2015), kesejahteraan guru memiliki korelasi positif dengan kualitas pengajaran, di mana guru yang

sejahtera cenderung lebih termotivasi untuk meningkatkan kualitas pengajaran mereka.

Untuk mengatasi berbagai problematika ini, diperlukan reformasi dalam sistem pengelolaan pendidik dan tenaga kependidikan yang lebih terstruktur dan berkelanjutan. Salah satu langkah penting adalah meningkatkan kualitas pelatihan dan pengembangan profesional bagi guru dan kepala sekolah. Pelatihan ini harus berkelanjutan dan berbasis pada kebutuhan kontekstual sekolah, sehingga guru dan kepala sekolah dapat mengembangkan keterampilan yang relevan dengan tantangan di lapangan. Selain itu, pemerintah perlu memperbaiki sistem distribusi guru agar lebih merata, terutama dengan memberikan insentif bagi guru yang bersedia ditempatkan di daerah-daerah terpencil.

Selain itu, pengurangan beban administratif yang dibebankan kepada guru dan kepala sekolah juga menjadi prioritas. Sistem manajemen sekolah yang lebih efektif, yang didukung oleh tenaga administrasi yang terlatih, dapat membantu meringankan beban ini sehingga guru dan kepala sekolah dapat lebih fokus pada aspek pedagogis. Terakhir, peningkatan kesejahteraan guru melalui kebijakan remunerasi yang adil dan sistem sertifikasi yang efektif juga akan memberikan dampak positif terhadap kualitas pendidikan secara keseluruhan.

4. Pengelolaan Sarana dan Prasarana

Pengelolaan sarana dan prasarana pendidikan merupakan komponen penting dalam mendukung keberhasilan proses pembelajaran di sekolah. Sarana pendidikan mencakup peralatan, perlengkapan, dan media yang digunakan dalam pembelajaran, sementara prasarana meliputi bangunan sekolah, ruang kelas, laboratorium, perpustakaan, dan fasilitas pendukung lainnya. Ketersediaan sarana dan prasarana yang memadai sangat penting untuk menciptakan lingkungan belajar yang kondusif. Namun, dalam praktiknya, pengelolaan sarana dan prasarana pendidikan

sering kali menghadapi berbagai problematika yang dapat menghambat efektivitas pendidikan.

Salah satu masalah utama dalam pengelolaan sarana dan prasarana pendidikan adalah kurangnya pemerataan akses di berbagai wilayah, terutama di daerah terpencil dan tertinggal. Di banyak sekolah di wilayah pedesaan atau daerah terpencil, fasilitas pendidikan sering kali masih minim dan tidak memadai. Banyak sekolah yang kekurangan ruang kelas yang layak, sehingga siswa harus belajar dalam kondisi yang kurang nyaman. Penelitian oleh Sudjana dan Rivai (2011) menunjukkan bahwa kualitas sarana dan prasarana yang buruk dapat berdampak negatif pada motivasi belajar siswa dan efektivitas proses pembelajaran. Hal ini terjadi karena lingkungan fisik yang tidak mendukung dapat mengurangi konsentrasi siswa dan menghambat interaksi guru-siswa.

Selain itu, kurangnya perawatan dan pemeliharaan sarana dan prasarana pendidikan juga menjadi problematika yang sering dihadapi. Banyak sekolah yang memiliki fasilitas yang sudah usang atau rusak, tetapi tidak diperbaiki secara tepat waktu. Menurut kajian oleh UNESCO (2018), fasilitas yang rusak atau tidak layak pakai dapat mengganggu proses pembelajaran dan meningkatkan risiko keselamatan bagi siswa dan tenaga pendidik. Pemeliharaan sarana dan prasarana yang buruk sering kali disebabkan oleh keterbatasan anggaran dan kurangnya sistem manajemen yang baik untuk memonitor kondisi fasilitas secara berkala. Sekolah-sekolah sering kali hanya bergantung pada bantuan dari pemerintah tanpa memiliki program perawatan yang terencana dengan baik.

Problematika lainnya adalah kurangnya ketersediaan media pendidikan yang sesuai dengan perkembangan teknologi. Di era digital saat ini, penggunaan teknologi informasi dan komunikasi (TIK) dalam pendidikan menjadi sangat penting untuk mendukung pembelajaran yang interaktif dan inovatif. Namun, banyak sekolah, terutama di daerah terpencil, belum memiliki akses yang memadai terhadap teknologi ini, seperti komputer, perangkat lunak

pendidikan, dan akses internet. Penelitian oleh Anderson dan Dexter (2021) menunjukkan bahwa kurangnya akses terhadap teknologi dapat memperlebar kesenjangan dalam kualitas pendidikan antara sekolah di daerah perkotaan dan daerah terpencil. Padahal, penggunaan media digital seperti e-learning, video pembelajaran, dan aplikasi interaktif dapat memperkaya metode pengajaran dan memberikan kesempatan kepada siswa untuk belajar secara mandiri dan lebih fleksibel.

Ketersediaan dan penggunaan laboratorium sebagai bagian dari sarana pendukung pembelajaran juga menjadi masalah di banyak sekolah. Di tingkat pendidikan dasar dan menengah, laboratorium, terutama untuk mata pelajaran seperti sains dan teknologi, sangat penting untuk mendukung pembelajaran berbasis praktik. Namun, banyak sekolah yang tidak memiliki laboratorium yang memadai atau tidak dilengkapi dengan peralatan yang cukup. Hal ini mengakibatkan siswa tidak mendapatkan pengalaman belajar yang utuh dan praktis, yang pada akhirnya dapat mempengaruhi pemahaman mereka terhadap konsep-konsep sains dan teknologi. Menurut penelitian oleh Woolnough (2014), laboratorium yang lengkap dan interaktif dapat meningkatkan pemahaman siswa secara signifikan, karena siswa dapat langsung menerapkan teori yang dipelajari dalam praktik nyata.

Lebih jauh, problematika dalam pengelolaan sarana dan prasarana juga terkait dengan kurangnya pelatihan bagi tenaga pendidik dalam memanfaatkan media pendidikan yang tersedia. Banyak guru yang belum terbiasa menggunakan teknologi atau media pembelajaran yang lebih modern karena minimnya pelatihan dan dukungan teknis. Ini menyebabkan media yang tersedia di sekolah sering kali tidak digunakan secara optimal dalam proses pembelajaran. Menurut Eggen dan Kauchak (2012), pemanfaatan media pendidikan yang tepat oleh guru dapat meningkatkan efektivitas pembelajaran dan membuat siswa lebih terlibat dalam aktivitas belajar. Oleh karena itu, penting bagi sekolah untuk

menyediakan pelatihan yang berkelanjutan bagi guru dalam memanfaatkan berbagai media dan teknologi dalam pembelajaran.

Untuk mengatasi berbagai problematika ini, diperlukan perencanaan dan pengelolaan sarana dan prasarana yang lebih strategis dan terkoordinasi. Pemerintah perlu memastikan bahwa alokasi anggaran untuk pendidikan, termasuk untuk sarana dan prasarana, didistribusikan secara merata dan tepat sasaran, terutama untuk sekolah-sekolah di daerah terpencil. Selain itu, pengelolaan sarana dan prasarana juga harus melibatkan program perawatan berkala yang didukung oleh manajemen sekolah yang baik. Sekolah juga perlu mengadopsi teknologi secara lebih luas dalam proses pembelajaran dengan memberikan pelatihan yang memadai bagi guru. Dengan pengelolaan yang baik, sarana dan prasarana pendidikan dapat menjadi instrumen yang efektif dalam meningkatkan kualitas pembelajaran dan hasil belajar siswa.

5. Pengelolaan Pembiayaan

Pengelolaan pembiayaan pendidikan merupakan salah satu aspek krusial dalam sistem pendidikan karena secara langsung memengaruhi kualitas, aksesibilitas, dan pemerataan pendidikan. Pembiayaan yang memadai memungkinkan sekolah untuk menyediakan fasilitas, sumber daya manusia, serta kegiatan pembelajaran yang berkualitas. Namun, pengelolaan pembiayaan pendidikan sering kali menghadapi berbagai problematika yang dapat menghambat pencapaian tujuan pendidikan nasional. Isu-isu terkait alokasi anggaran, transparansi, efisiensi, dan ketimpangan distribusi menjadi tantangan yang perlu diatasi dalam mengelola pembiayaan pendidikan.

Salah satu problematika utama dalam pengelolaan pembiayaan pendidikan adalah ketidakseimbangan alokasi anggaran antara daerah perkotaan dan pedesaan. Banyak sekolah di daerah terpencil dan tertinggal yang mengalami kekurangan anggaran untuk memenuhi kebutuhan operasional dasar. Hal ini mengakibatkan kesenjangan dalam kualitas pendidikan antara

sekolah-sekolah di daerah perkotaan yang lebih berkembang dan sekolah-sekolah di daerah pedesaan yang tertinggal. Menurut laporan OECD (2019), distribusi dana pendidikan yang tidak merata merupakan salah satu faktor utama yang memperburuk ketimpangan dalam akses pendidikan yang berkualitas. Sekolah-sekolah di daerah terpencil sering kali kekurangan fasilitas, sarana prasarana, serta guru yang berkualitas, karena keterbatasan anggaran yang mereka terima.

Masalah transparansi dan akuntabilitas dalam pengelolaan dana pendidikan juga menjadi perhatian. Banyak sekolah yang tidak memiliki mekanisme pengawasan yang kuat terkait penggunaan anggaran. Hal ini dapat membuka peluang bagi praktik-praktik korupsi atau penyalahgunaan dana pendidikan. Transparency International (2013) mengungkapkan bahwa sektor pendidikan, terutama di negara-negara berkembang, sering kali menjadi salah satu sektor yang rentan terhadap korupsi. Kurangnya transparansi dalam pengelolaan anggaran menyebabkan dana pendidikan tidak digunakan sesuai dengan kebutuhan, yang pada akhirnya menghambat perbaikan kualitas pendidikan. Dalam konteks ini, perlu ada mekanisme akuntabilitas yang lebih ketat, baik di tingkat sekolah maupun pemerintah daerah, untuk memastikan bahwa setiap dana yang dialokasikan digunakan secara efektif dan efisien.

Problematika lain yang sering muncul adalah minimnya anggaran pendidikan, terutama dalam hal alokasi anggaran untuk pengembangan kapasitas tenaga pendidik dan pengadaan fasilitas pendidikan. Meskipun pemerintah Indonesia telah menetapkan bahwa anggaran pendidikan harus mencapai 20% dari APBN, kenyataannya alokasi ini sering kali tidak mencukupi untuk memenuhi semua kebutuhan pendidikan, terutama di sektor-sektor yang memerlukan pengembangan kapasitas, seperti pelatihan guru dan penyediaan teknologi pendidikan. Menurut World Bank (2016), meskipun ada peningkatan anggaran di banyak negara berkembang, masalah pembiayaan pendidikan masih menjadi

hambatan signifikan bagi peningkatan kualitas pendidikan karena kebutuhan terus meningkat seiring dengan perkembangan teknologi dan perubahan kurikulum.

Lebih jauh, efisiensi dalam pengelolaan anggaran pendidikan juga menjadi tantangan. Banyak anggaran yang dialokasikan untuk pendidikan digunakan secara tidak efisien, dengan sebagian besar dana terfokus pada pembiayaan administratif atau birokrasi, sementara alokasi untuk pengembangan pembelajaran atau peningkatan kualitas sumber daya manusia justru minim. Penelitian oleh Barrera-Osorio et al. (2009) menunjukkan bahwa anggaran pendidikan yang tidak digunakan secara efektif dapat menyebabkan ketidakmampuan sekolah untuk mengoptimalkan pembelajaran dan meningkatkan prestasi siswa. Misalnya, alokasi yang berlebihan untuk infrastruktur tanpa memperhatikan kualitas pengajaran dan pembelajaran dapat mengurangi dampak positif dari investasi pendidikan.

Selain itu, ketergantungan yang tinggi terhadap pendanaan dari pemerintah pusat juga menjadi problematika dalam pengelolaan pembiayaan pendidikan. Banyak sekolah, terutama di daerah, sangat bergantung pada dana yang diberikan oleh pemerintah pusat, sehingga ketika terjadi keterlambatan pencairan anggaran atau pengurangan anggaran, sekolah-sekolah ini mengalami kesulitan operasional. Ketergantungan ini juga mengurangi fleksibilitas sekolah dalam mengelola dana pendidikan mereka, karena dana tersebut sering kali terikat pada ketentuan-ketentuan tertentu yang ditetapkan oleh pemerintah pusat. Menurut laporan dari UNESCO (2015), sistem pendanaan yang terlalu sentralistik dapat menghambat inovasi di tingkat sekolah dan mengurangi kemampuan sekolah untuk menyesuaikan anggaran dengan kebutuhan lokal.

Untuk mengatasi berbagai problematika ini, diperlukan reformasi dalam sistem pengelolaan pembiayaan pendidikan yang lebih transparan, efisien, dan desentralistik. Pemerintah harus

memastikan bahwa alokasi dana pendidikan didistribusikan secara merata, dengan memberikan perhatian khusus pada sekolah-sekolah di daerah tertinggal. Selain itu, perlu ada upaya untuk meningkatkan kapasitas manajerial sekolah dalam mengelola dana secara efektif, termasuk melalui pelatihan dan bimbingan dalam perencanaan anggaran. Transparansi dan akuntabilitas juga harus diperkuat dengan melibatkan berbagai pihak, termasuk komite sekolah dan masyarakat, dalam pengawasan penggunaan anggaran pendidikan. Dengan demikian, dana pendidikan dapat dikelola secara lebih efisien dan digunakan untuk meningkatkan kualitas pendidikan secara menyeluruh.

6. Pengelolaan Peranserta dan Kerjasama

Pengelolaan peran serta dan kerjasama masyarakat dalam pendidikan merupakan aspek penting yang dapat meningkatkan kualitas pendidikan melalui keterlibatan aktif berbagai pihak di luar sekolah. Kolaborasi antara sekolah, orang tua, dan masyarakat tidak hanya memperkuat dukungan bagi siswa, tetapi juga dapat meningkatkan mutu pendidikan secara keseluruhan. Namun, dalam praktiknya, pengelolaan peran serta dan kerjasama masyarakat sering kali menghadapi berbagai problematika yang menghambat partisipasi optimal dari masyarakat. Tantangan tersebut meliputi kurangnya pemahaman tentang pentingnya peran masyarakat, minimnya partisipasi orang tua, serta lemahnya koordinasi antara sekolah dan komunitas.

Salah satu problematika utama dalam pengelolaan peran serta masyarakat adalah kurangnya kesadaran tentang pentingnya kolaborasi antara sekolah dan masyarakat. Banyak masyarakat yang masih menganggap bahwa tanggung jawab pendidikan sepenuhnya berada di tangan sekolah dan guru. Padahal, keterlibatan masyarakat, termasuk orang tua, dalam proses pendidikan sangat penting untuk mendukung keberhasilan siswa. Epstein (2001) menekankan bahwa kolaborasi yang baik antara sekolah, keluarga, dan masyarakat dapat menciptakan lingkungan belajar yang

mendukung perkembangan anak secara menyeluruh, baik dalam hal akademik maupun sosial. Namun, karena kurangnya pemahaman, masyarakat sering kali tidak terlibat secara aktif dalam program-program yang diselenggarakan oleh sekolah.

Minimnya partisipasi orang tua dalam kegiatan sekolah juga menjadi problematika yang sering dihadapi. Banyak orang tua yang merasa kesulitan untuk berpartisipasi dalam kegiatan sekolah karena keterbatasan waktu, pengetahuan, atau karena kurangnya komunikasi yang efektif antara sekolah dan orang tua. Menurut penelitian yang dilakukan oleh Fan dan Chen (2001), keterlibatan orang tua memiliki dampak positif yang signifikan terhadap prestasi akademik dan perkembangan siswa. Namun, jika orang tua tidak merasa diberdayakan atau tidak mengetahui cara untuk berkontribusi, partisipasi mereka dalam pendidikan anak-anak mereka menjadi sangat terbatas. Ini terutama menjadi masalah di daerah-daerah yang kurang berkembang, di mana faktor ekonomi dan sosial sering menjadi penghalang bagi orang tua untuk terlibat secara aktif dalam pendidikan.

Selain itu, lemahnya koordinasi antara sekolah dan komunitas sering kali menghambat terbentuknya kerjasama yang efektif. Sekolah dan masyarakat cenderung beroperasi dalam silo, tanpa ada komunikasi dan kolaborasi yang terorganisir. Padahal, kerjasama yang efektif antara sekolah dan masyarakat dapat membantu sekolah dalam mengakses sumber daya tambahan yang mungkin tidak tersedia secara internal. Misalnya, masyarakat lokal dapat membantu dengan menyediakan fasilitas untuk kegiatan ekstrakurikuler, memberikan pelatihan keterampilan hidup kepada siswa, atau mendukung program-program literasi dan numerasi. Namun, menurut Sheldon dan Epstein (2005), kurangnya koordinasi antara sekolah dan komunitas menyebabkan potensi-potensi ini tidak dimanfaatkan secara maksimal.

Problematika lain yang sering muncul adalah perbedaan persepsi antara pihak sekolah dan masyarakat tentang tujuan

pendidikan dan peran masing-masing. Di beberapa kasus, masyarakat memiliki pandangan yang berbeda dengan sekolah terkait dengan nilai-nilai atau prioritas dalam pendidikan. Ini dapat menciptakan ketegangan dan menghambat kerjasama yang efektif. Menurut Henderson dan Mapp (2002), perbedaan persepsi ini dapat diatasi dengan meningkatkan dialog terbuka antara sekolah dan masyarakat untuk mencapai kesepahaman tentang tujuan bersama. Dengan adanya komunikasi yang baik, kedua belah pihak dapat bekerja sama secara sinergis untuk mendukung perkembangan siswa.

Selain itu, partisipasi masyarakat sering kali tergantung pada faktor ekonomi dan sosial. Di komunitas dengan kondisi ekonomi yang rendah, keterlibatan masyarakat dalam pendidikan sering kali terhambat oleh kurangnya sumber daya dan kesempatan. Banyak masyarakat yang menghadapi tantangan ekonomi merasa bahwa mereka tidak memiliki waktu atau kapasitas untuk terlibat dalam kegiatan pendidikan. Hal ini juga diperparah oleh rendahnya tingkat pendidikan di kalangan orang tua, yang membuat mereka merasa tidak memiliki keahlian yang cukup untuk berkontribusi dalam proses pendidikan anak-anak mereka. Sebagai hasilnya, sekolah-sekolah di daerah-daerah ini sering kali kekurangan dukungan dari masyarakat dalam mengembangkan program-program yang inovatif dan berkelanjutan.

Untuk mengatasi problematika dalam pengelolaan peran serta dan kerjasama masyarakat, diperlukan upaya dari berbagai pihak untuk meningkatkan komunikasi dan membangun kemitraan yang lebih kuat. Sekolah harus lebih proaktif dalam melibatkan masyarakat dengan mengadakan forum-forum komunikasi yang terbuka dan transparan. Selain itu, sekolah juga perlu menyediakan program-program pemberdayaan bagi orang tua dan masyarakat untuk meningkatkan pengetahuan dan keterampilan mereka dalam mendukung pendidikan. Menurut Bronfenbrenner (1979), lingkungan yang mendukung perkembangan anak melibatkan interaksi yang erat antara keluarga, sekolah, dan masyarakat, di

mana setiap elemen saling mendukung dan berkontribusi terhadap pendidikan anak. Oleh karena itu, keterlibatan semua pihak dalam proses pendidikan harus menjadi prioritas dalam pengelolaan sekolah.

7. Pengelolaan Budaya dan Lingkungan Sekolah/ Pendidikan

Pengelolaan budaya dan lingkungan sekolah merupakan elemen penting dalam menciptakan iklim pendidikan yang kondusif dan mendukung proses pembelajaran. Budaya sekolah mencakup nilai-nilai, norma, dan kebiasaan yang berlaku di sekolah, sedangkan lingkungan sekolah merujuk pada suasana fisik dan sosial yang membentuk interaksi antar anggota sekolah. Pengelolaan yang baik atas kedua aspek ini dapat memberikan dampak positif bagi perkembangan akademik, sosial, dan emosional peserta didik. Namun, dalam praktiknya, terdapat berbagai problematika yang dihadapi dalam mengelola budaya dan lingkungan sekolah, yang dapat memengaruhi efektivitas proses pendidikan.

Salah satu problematika utama dalam pengelolaan budaya sekolah adalah kurangnya internalisasi nilai-nilai positif di kalangan peserta didik dan tenaga pendidik. Budaya sekolah yang ideal seharusnya mengedepankan nilai-nilai seperti integritas, disiplin, tanggung jawab, dan saling menghargai. Namun, banyak sekolah yang masih mengalami kesulitan dalam menanamkan nilai-nilai ini secara konsisten kepada seluruh anggotanya. Hal ini sering kali disebabkan oleh perbedaan latar belakang sosial dan budaya di antara siswa, yang dapat menimbulkan tantangan dalam menciptakan budaya sekolah yang inklusif. Menurut Deal dan Peterson (2016), budaya sekolah yang kuat adalah budaya yang mampu mengintegrasikan nilai-nilai positif dalam setiap aspek kegiatan sekolah, sehingga siswa dapat menginternalisasi nilai-nilai tersebut melalui pengalaman sehari-hari.

Selain itu, keberagaman nilai dan norma yang dianut oleh peserta didik dan tenaga pendidik juga sering kali menimbulkan konflik dalam lingkungan sekolah. Dalam konteks Indonesia yang multikultural, perbedaan suku, agama, dan budaya dapat menjadi sumber ketegangan jika tidak dikelola dengan baik. Menurut penelitian oleh Banks (2015), lingkungan sekolah yang multikultural memerlukan pendekatan khusus dalam mengelola keberagaman tersebut, termasuk melalui pendidikan multikultural yang mengajarkan siswa untuk menghargai perbedaan dan bekerja sama dalam keberagaman. Namun, banyak sekolah yang belum mengintegrasikan pendidikan multikultural secara menyeluruh dalam kurikulum atau kegiatan sekolah, sehingga potensi konflik budaya masih tinggi.

Masalah lain yang sering muncul adalah lingkungan fisik sekolah yang tidak mendukung proses pembelajaran yang efektif. Kondisi lingkungan fisik, seperti kebersihan, keamanan, dan ketersediaan fasilitas yang memadai, sangat memengaruhi kenyamanan siswa dan guru dalam beraktivitas di sekolah. Banyak sekolah di Indonesia, terutama di daerah terpencil, masih memiliki fasilitas yang minim dan tidak terawat, seperti ruang kelas yang sempit, sanitasi yang buruk, dan kurangnya ruang terbuka untuk aktivitas fisik. Penelitian oleh Earthman (2002) menunjukkan bahwa lingkungan fisik yang buruk dapat berdampak negatif pada prestasi akademik siswa dan kesejahteraan emosional mereka. Lingkungan sekolah yang tidak nyaman juga dapat meningkatkan tingkat stres di kalangan siswa, yang pada gilirannya mengurangi motivasi mereka untuk belajar.

Selain faktor fisik, lingkungan sosial di sekolah juga sering kali menjadi tantangan dalam pengelolaan pendidikan. Bullying dan perilaku negatif lainnya yang terjadi di lingkungan sekolah dapat merusak suasana belajar dan menciptakan rasa tidak aman di kalangan siswa. Menurut Olweus (2013), bullying yang tidak ditangani dengan baik dapat berdampak jangka panjang pada kesehatan mental dan prestasi akademik korban. Namun, di banyak

sekolah, sistem pendeteksian dan penanganan bullying masih belum optimal, sehingga banyak kasus bullying yang tidak terlaporkan atau tidak ditangani secara tepat. Lingkungan sosial yang tidak sehat ini dapat mengganggu iklim sekolah secara keseluruhan dan menciptakan ketegangan di antara siswa.

Kurangnya partisipasi dari orang tua dan komunitas dalam membentuk budaya sekolah juga merupakan problematika yang sering dihadapi. Idealnya, sekolah bekerja sama dengan orang tua dan komunitas dalam menciptakan lingkungan yang mendukung pendidikan, baik melalui kegiatan ekstrakurikuler, program pengembangan karakter, maupun kegiatan sosial. Namun, di banyak kasus, hubungan antara sekolah dan orang tua sering kali bersifat formal dan terbatas pada komunikasi mengenai prestasi akademik siswa. Padahal, menurut Epstein (2001), keterlibatan orang tua dan masyarakat secara aktif dapat membantu menciptakan budaya sekolah yang positif dan meningkatkan kesejahteraan siswa secara keseluruhan. Ketidaklibatan ini sering kali disebabkan oleh kurangnya komunikasi dan koordinasi antara pihak sekolah dan komunitas.

Untuk mengatasi berbagai problematika ini, sekolah perlu melakukan pendekatan yang lebih holistik dalam mengelola budaya dan lingkungan sekolah. Pertama, sekolah harus secara aktif mengintegrasikan nilai-nilai positif dalam kurikulum dan kegiatan sehari-hari melalui program pengembangan karakter. Selain itu, pendidikan multikultural perlu diterapkan secara lebih komprehensif untuk mengatasi potensi konflik budaya di sekolah. Kedua, peningkatan kondisi lingkungan fisik sekolah harus menjadi prioritas, dengan memastikan bahwa fasilitas yang ada mendukung proses pembelajaran yang nyaman dan aman. Ketiga, penanganan terhadap perilaku bullying harus dilakukan secara sistematis dengan melibatkan semua pihak, termasuk guru, siswa, dan orang tua. Terakhir, kolaborasi antara sekolah, orang tua, dan komunitas harus diperkuat untuk menciptakan iklim sekolah yang mendukung perkembangan peserta didik secara menyeluruh.

Daftar Pustaka

Anderson, J., & Dexter, S. (2021). Technology Leadership for School Improvement. Harvard Educational Review.

Banks, J. A. (2015). Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching. Routledge.

Barrera-Osorio, F., Fasih, T., Patrinos, H. A., & Santibanez, L. (2009). Decentralized Decision-Making in Schools: The Theory and Evidence on School-Based Management. World Bank.

Bear, G. G. (2010). School Discipline and Self-Discipline: A Practical Guide to Promoting Prosocial Student Behavior. The Guilford Press.

Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). What Works in Character Education: A Research-Driven Guide for Educators. Journal of Character Education, 3(1), 1-15.

Black, P., & Wiliam, D. (2018). Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice.

Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Harvard University Press.

Darling-Hammond, L. (2020). The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future. Teachers College Press.

Darling-Hammond, L. (2020). The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools that Work. Jossey-Bass Publishers.

Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, and Promises. Jossey-Bass.

Earthman, G. I. (2002). School Facility Conditions and Student Academic Achievement. Journal of School Business Management, 14(3), 1-11.

Eggen, P., & Kauchak, D. (2012). Educational Psychology: Windows on Classrooms. Pearson.

Elias, M. J., & Arnold, H. (2006). The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement: Social-Emotional Learning in the Classroom. Corwin Press.

Epstein, J. L. (2001). School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. Westview Press.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. Educational Psychology Review, 13(1), 1-22.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in School Improvement? Educational Management Administration & Leadership, 38(6), 654-678.

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. National Center for Family and Community Connections with Schools.

Lickona, T. (1991). Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility. Bantam Books.

Livingstone, S. (2012). Children, Technology, and Culture: The Impacts of Technologies in Children's Everyday Lives. Polity Press.

Mulyasa, E. (2013). Manajemen Pendidikan Karakter. Bumi Aksara.

Narvaez, D., & Lapsley, D. K. (2009). Moral Identity, Moral Functioning, and the Development of Moral Character. In D. M. Bartels, C. W. Bauman, L. J. Skitka, & D. L. Medin (Eds.), Moral Judgment and Decision Making (pp. 274-296). Academic Press.

OECD. (2019). Education at a Glance 2019: OECD Indicators. OECD Publishing.

Olweus, D. (2013). Bullying at School: What We Know and What We Can Do. Wiley-Blackwell.

Print, M. (2021). Curriculum Development and Design. Allen & Unwin.

Rahmawati, Y., & Taylor, P. C. (2017). Education for Sustainability through an Ethnoconstructivist Pedagogy. Cultural Studies of Science Education, 12(1), 89-107.

Sari, N., & Amri, Z. (2018). Kendala Guru dalam Implementasi Kurikulum 2013 di Daerah Terpencil di Indonesia. Jurnal Pendidikan.

Schmidt, W. H., Wang, H. C., & McKnight, C. C. (2015). Curriculum Coherence: An Examination of US Mathematics and Science Content Standards from an International Perspective. Journal of Curriculum Studies.

Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement Counts: Family and Community Partnerships and Mathematics Achievement. Journal of Educational Research, 98(4), 196-207.

Slavin, R. E. (2012). Educational Psychology: Theory and Practice. Pearson.

Sudjana, N., & Rivai, A. (2011). Media Pengajaran: Penggunaan dan Pembuatannya. Sinar Baru Algensindo.

Transparency International. (2013). Global Corruption Report: Education. Routledge.

UNESCO. (2015). Education for All Global Monitoring Report: Teaching and Learning – Achieving Quality for All. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2018). Global Education Monitoring Report 2018: Meeting Commitments for Equity and Inclusion in Education. UNESCO Publishing.

Woolnough, B. (2014). Practical Work in Science: Time for a Re-appraisal. Cambridge University Press.

World Bank. (2016). Indonesia: Teacher Management and Deployment. The World Bank

CATATAN PINGGIR PROBLEMATIKA PEMBELAJARAN

Dr. Endi Rochaendi, M.Pd.

1. Problema Kurikulum Merdeka Belajar dalam Pembelajaran di Sekolah Dasar

Implementasi Kurikulum Merdeka Belajar di Sekolah Dasar (SD) merupakan bagian dari upaya pemerintah Indonesia untuk menciptakan sistem pendidikan yang lebih fleksibel dan berfokus pada pengembangan potensi siswa secara holistik. Konsep Merdeka Belajar bertujuan untuk memberikan kebebasan lebih besar kepada sekolah, guru, dan siswa dalam menentukan metode pembelajaran yang paling sesuai dengan kebutuhan lokal dan karakteristik individu siswa. Namun, seperti halnya reformasi pendidikan lainnya, penerapan Kurikulum Merdeka Belajar menghadapi sejumlah problematika yang menghambat efektivitasnya dalam pembelajaran di SD.

Salah satu masalah utama dalam implementasi Kurikulum Merdeka Belajar adalah kesiapan guru dalam mengadopsi pendekatan baru ini. Kurikulum Merdeka Belajar menuntut guru untuk memiliki kreativitas dan inisiatif yang tinggi dalam mengembangkan materi pembelajaran yang sesuai dengan konteks siswa. Namun, banyak guru di tingkat SD yang belum siap untuk mengimplementasikan kurikulum ini secara optimal. Menurut penelitian oleh Syahril (2021), banyak guru yang masih bergantung pada metode pengajaran tradisional dan merasa kesulitan dalam menerapkan metode pembelajaran yang lebih mandiri dan terbuka. Ini terutama terjadi di daerah-daerah terpencil, di mana pelatihan dan sumber daya untuk mendukung pengajaran dengan pendekatan Merdeka Belajar masih terbatas.

Problematika lainnya adalah ketidakseimbangan dalam akses terhadap sumber daya dan teknologi yang mendukung implementasi Kurikulum Merdeka Belajar. Di beberapa sekolah

dasar, terutama di daerah perkotaan, akses terhadap teknologi pendidikan dan berbagai media pembelajaran digital cukup memadai, sehingga guru dapat lebih fleksibel dalam mengembangkan pembelajaran yang inovatif. Namun, di banyak sekolah di daerah terpencil, ketersediaan teknologi masih sangat terbatas. Penelitian oleh Wijaya dan Dewi (2022) menunjukkan bahwa kurangnya akses terhadap teknologi menjadi hambatan utama dalam penerapan Kurikulum Merdeka Belajar di sekolah-sekolah di daerah perdesaan. Tanpa dukungan teknologi yang memadai, konsep Merdeka Belajar sulit diterapkan secara efektif karena guru dan siswa tidak memiliki akses ke materi pembelajaran yang lebih beragam dan interaktif.

Selain itu, Kurikulum Merdeka Belajar memberikan kebebasan lebih besar kepada siswa untuk belajar sesuai dengan minat dan bakat mereka, tetapi hal ini juga menimbulkan tantangan dalam hal evaluasi. Sistem penilaian yang digunakan di banyak sekolah masih sangat terfokus pada hasil akhir, terutama melalui ujian dan tes tertulis, sementara Kurikulum Merdeka Belajar lebih menekankan pada proses dan hasil yang beragam, sesuai dengan kemampuan dan minat siswa. Menurut Black dan Wiliam (2018), penilaian yang efektif seharusnya tidak hanya mengukur hasil akademik, tetapi juga proses pembelajaran dan pengembangan keterampilan non-akademik. Namun, dalam praktiknya, banyak sekolah yang belum mengembangkan sistem evaluasi yang sesuai dengan prinsip-prinsip Kurikulum Merdeka Belajar, sehingga evaluasi masih cenderung menilai aspek kognitif saja dan mengabaikan pengembangan aspek afektif dan psikomotorik siswa.

Lebih jauh, tantangan lain yang dihadapi dalam penerapan Kurikulum Merdeka Belajar di SD adalah kurangnya keterlibatan orang tua dalam mendukung pembelajaran yang lebih mandiri. Konsep Merdeka Belajar menuntut siswa untuk lebih aktif dalam mengelola pembelajaran mereka sendiri, termasuk dalam mengatur waktu dan memilih materi yang ingin dipelajari. Namun, tanpa dukungan yang memadai dari orang tua, siswa mungkin kesulitan

untuk menjalankan tanggung jawab ini dengan baik. Menurut Epstein (2001), keterlibatan orang tua dalam pendidikan anak-anak sangat penting untuk mendukung keberhasilan pembelajaran, terutama di tingkat pendidikan dasar. Di banyak kasus, orang tua belum sepenuhnya memahami peran mereka dalam mendukung konsep Merdeka Belajar, yang menyebabkan siswa kurang mendapatkan bimbingan di luar sekolah.

Untuk mengatasi berbagai problematika dalam implementasi Kurikulum Merdeka Belajar di SD, diperlukan langkah-langkah strategis yang mencakup peningkatan kapasitas guru, peningkatan akses terhadap teknologi pendidikan, pengembangan sistem evaluasi yang lebih komprehensif, serta peningkatan keterlibatan orang tua. Pertama, pelatihan yang lebih intensif dan berkelanjutan harus diberikan kepada guru untuk membantu mereka beradaptasi dengan pendekatan Merdeka Belajar. Kedua, pemerintah perlu memastikan bahwa setiap sekolah, termasuk di daerah terpencil, memiliki akses yang memadai terhadap teknologi pendidikan. Ketiga, sistem evaluasi perlu disesuaikan agar lebih menghargai proses pembelajaran dan memberikan umpan balik yang konstruktif bagi siswa. Terakhir, sekolah harus melibatkan orang tua dalam proses pembelajaran dengan memberikan pemahaman yang lebih baik tentang peran mereka dalam mendukung pendidikan anak.

Dengan langkah-langkah tersebut, diharapkan Kurikulum Merdeka Belajar dapat diterapkan dengan lebih efektif di Sekolah Dasar, sehingga dapat mendukung pengembangan potensi siswa secara maksimal dan sesuai dengan karakteristik individu mereka.

2. Problema dalam Proses Belajar Mengajar dengan Memanfaatkan Kurikulum Merdeka Belajar di Sekolah Dasar

Implementasi Kurikulum Merdeka Belajar di Sekolah Dasar (SD) merupakan salah satu langkah yang diambil pemerintah Indonesia untuk mendorong transformasi pendidikan yang lebih

inklusif, fleksibel, dan berorientasi pada kebutuhan individu siswa. Kurikulum ini bertujuan memberikan kebebasan kepada sekolah dan guru dalam mengelola pembelajaran yang berpusat pada siswa, sehingga siswa dapat mengembangkan potensi mereka secara optimal. Namun, penerapan Kurikulum Merdeka Belajar di SD tidak terlepas dari berbagai tantangan dan problematika yang dapat menghambat efektivitas proses belajar mengajar.

Salah satu masalah utama dalam penerapan Kurikulum Merdeka Belajar adalah kesiapan guru dalam mengadopsi pendekatan yang lebih mandiri dan fleksibel. Kurikulum ini memberikan kebebasan yang lebih besar kepada guru untuk merancang pembelajaran yang kontekstual, tetapi banyak guru di tingkat SD yang masih belum siap untuk beralih dari metode pengajaran tradisional. Penelitian oleh Wulandari dan Handayani (2022) menunjukkan bahwa sebagian besar guru masih terbiasa dengan metode pembelajaran yang terstruktur dan kaku, sehingga merasa kesulitan dalam menciptakan pembelajaran yang lebih dinamis dan terfokus pada minat siswa. Kurangnya pelatihan intensif mengenai implementasi Kurikulum Merdeka Belajar juga menjadi faktor yang menghambat kemampuan guru untuk menerapkan pendekatan ini secara optimal.

Selain itu, keterbatasan sarana dan prasarana pendidikan di banyak sekolah, terutama di daerah terpencil, turut menjadi hambatan dalam penerapan Kurikulum Merdeka Belajar. Kurikulum ini menuntut penggunaan teknologi dan media pembelajaran yang lebih bervariasi untuk mendukung pembelajaran yang berbasis proyek dan eksplorasi. Namun, di banyak sekolah dasar, terutama di daerah pedesaan, ketersediaan fasilitas seperti komputer, internet, dan media digital masih sangat terbatas. Menurut penelitian yang dilakukan oleh Wijaya (2020), keterbatasan akses teknologi di daerah-daerah terpencil mengakibatkan guru kesulitan dalam menyediakan pembelajaran yang berbasis teknologi, yang merupakan salah satu elemen penting dalam Kurikulum Merdeka Belajar. Hal ini membuat kesenjangan

antara sekolah di daerah perkotaan dan pedesaan semakin besar dalam hal kualitas pendidikan.

Problematika lain yang dihadapi dalam penerapan Kurikulum Merdeka Belajar di SD adalah kesulitan dalam menilai hasil belajar siswa secara komprehensif. Kurikulum ini menekankan evaluasi yang lebih holistik dan formatif, yang tidak hanya berfokus pada hasil ujian tertulis, tetapi juga mencakup proses belajar, pengembangan karakter, dan keterampilan non-akademik. Namun, banyak guru yang belum terbiasa dengan pendekatan evaluasi ini dan masih lebih mengutamakan penilaian berbasis angka atau ujian formal. Menurut Black dan Wiliam (2018), evaluasi formatif yang efektif harus memberikan umpan balik yang konstruktif dan berkelanjutan bagi siswa, namun dalam praktiknya, banyak sekolah yang masih bergantung pada penilaian akhir yang berorientasi pada hasil akademik. Hal ini menyulitkan penerapan prinsip Merdeka Belajar, yang seharusnya memberikan kesempatan kepada siswa untuk berkembang sesuai dengan ritme dan gaya belajar mereka.

Lebih jauh, kurangnya dukungan dari orang tua juga menjadi tantangan dalam penerapan Kurikulum Merdeka Belajar di SD. Pembelajaran yang lebih mandiri dan berpusat pada siswa menuntut partisipasi aktif orang tua dalam mendukung proses belajar di rumah. Namun, banyak orang tua yang belum memahami konsep Merdeka Belajar dan peran mereka dalam membantu anak belajar secara mandiri. Penelitian oleh Gunawan (2021) menunjukkan bahwa keterlibatan orang tua yang rendah dalam proses pembelajaran sering kali disebabkan oleh kurangnya pemahaman mengenai bagaimana mendukung anak belajar dengan cara yang lebih fleksibel dan mandiri. Hal ini terutama terlihat di daerah dengan tingkat pendidikan orang tua yang rendah, di mana komunikasi antara sekolah dan keluarga sering kali terbatas.

Untuk mengatasi berbagai problematika ini, beberapa langkah strategis perlu diambil. Pertama, pelatihan guru harus ditingkatkan agar mereka lebih siap dalam mengimplementasikan

Kurikulum Merdeka Belajar. Pelatihan ini harus mencakup pendekatan pembelajaran yang berpusat pada siswa, penggunaan teknologi dalam pembelajaran, serta metode evaluasi yang lebih komprehensif dan formatif. Kedua, pemerintah harus memastikan bahwa sekolah, terutama di daerah terpencil, memiliki akses yang lebih baik terhadap teknologi dan sarana pendukung lainnya agar penerapan Kurikulum Merdeka Belajar dapat berjalan efektif. Ketiga, perlu ada upaya yang lebih intensif untuk melibatkan orang tua dalam proses pendidikan anak, termasuk melalui program-program yang memberikan pemahaman mengenai peran mereka dalam mendukung pembelajaran yang mandiri dan fleksibel.

Dengan adanya perbaikan dalam pelatihan guru, peningkatan fasilitas pendidikan, dan peningkatan keterlibatan orang tua, Kurikulum Merdeka Belajar dapat diterapkan dengan lebih baik di sekolah dasar, sehingga dapat mendukung pengembangan potensi siswa secara optimal dan relevan dengan tuntutan zaman.

3. Problema Peserta Didik di Sekolah Dasar

Peserta didik di Sekolah Dasar (SD) menghadapi berbagai tantangan yang memengaruhi perkembangan akademik, sosial, dan emosional mereka. Masa sekolah dasar adalah periode penting dalam perkembangan anak, di mana mereka belajar keterampilan dasar seperti literasi, numerasi, serta mulai membentuk sikap dan karakter. Namun, proses pembelajaran di tingkat SD tidak selalu berjalan mulus, karena peserta didik sering kali dihadapkan pada berbagai masalah yang dapat menghambat prestasi dan perkembangan mereka secara keseluruhan.

Salah satu masalah utama yang dihadapi oleh peserta didik di SD adalah ketimpangan dalam kesiapan belajar. Anak-anak yang memasuki jenjang SD datang dari latar belakang yang sangat beragam, baik dari segi kemampuan intelektual, pengalaman pendidikan sebelumnya, maupun kondisi sosial-ekonomi keluarga. Menurut penelitian yang dilakukan oleh Sulistiyono (2016), terdapat ketidakseimbangan antara peserta didik yang berasal dari

keluarga dengan akses pendidikan awal yang baik dan peserta didik yang berasal dari keluarga dengan keterbatasan akses pendidikan. Anak-anak yang telah mengikuti pendidikan anak usia dini (PAUD) atau taman kanak-kanak biasanya lebih siap secara kognitif dan sosial, sementara yang lain mungkin mengalami kesulitan untuk menyesuaikan diri dengan lingkungan sekolah formal. Hal ini menyebabkan adanya kesenjangan dalam prestasi akademik antara siswa, yang pada akhirnya dapat memengaruhi dinamika kelas secara keseluruhan.

Selain itu, peserta didik di SD juga sering menghadapi masalah dalam hal motivasi belajar. Banyak anak di tingkat ini masih menganggap belajar sebagai aktivitas yang membosankan dan membebani, terutama ketika metode pengajaran yang digunakan tidak sesuai dengan minat dan kebutuhan mereka. Menurut teori motivasi belajar yang dikemukakan oleh Ryan dan Deci (2000), siswa akan lebih termotivasi untuk belajar ketika mereka merasa memiliki otonomi dalam memilih aktivitas belajar dan memahami relevansi materi yang diajarkan. Namun, di banyak sekolah, proses pembelajaran masih berpusat pada guru dan metode pengajaran yang diterapkan cenderung bersifat satu arah, sehingga siswa merasa kurang terlibat secara aktif dalam pembelajaran. Akibatnya, motivasi intrinsik siswa untuk belajar menurun, yang dapat berdampak pada prestasi akademik mereka.

Masalah lain yang sering dihadapi oleh peserta didik di SD adalah gangguan dalam perkembangan sosial dan emosional. Pada usia ini, anak-anak mulai membentuk hubungan sosial yang lebih kompleks, baik dengan teman sebaya maupun dengan guru. Namun, tidak semua peserta didik memiliki keterampilan sosial yang memadai untuk berinteraksi dengan baik dalam lingkungan sekolah. Penelitian oleh Olweus (2013) menunjukkan bahwa bullying dan tekanan sosial di sekolah dasar adalah masalah yang cukup umum dan dapat berdampak negatif pada kesejahteraan emosional siswa. Anak-anak yang menjadi korban bullying atau yang merasa terisolasi secara sosial cenderung mengalami

penurunan rasa percaya diri, kecemasan, dan kesulitan dalam berkonsentrasi pada pelajaran. Hal ini tentu menghambat perkembangan akademik dan sosial mereka.

Faktor lain yang memengaruhi perkembangan peserta didik di SD adalah dukungan yang kurang memadai dari keluarga. Keterlibatan orang tua dalam pendidikan anak-anak sangat penting untuk mendukung perkembangan akademik dan karakter mereka. Menurut Epstein (2001), partisipasi aktif orang tua dalam pendidikan anak-anak mereka, baik melalui komunikasi dengan guru maupun melalui kegiatan pembelajaran di rumah, dapat meningkatkan prestasi akademik dan membentuk karakter siswa yang lebih positif. Namun, di banyak kasus, terutama di lingkungan dengan kondisi sosial-ekonomi rendah, keterlibatan orang tua dalam pendidikan anak masih sangat terbatas. Hal ini disebabkan oleh berbagai faktor, seperti keterbatasan waktu, kurangnya pemahaman tentang peran mereka dalam pendidikan, atau tingkat pendidikan orang tua yang rendah. Akibatnya, anak-anak yang tidak mendapatkan dukungan belajar yang memadai di rumah cenderung mengalami kesulitan dalam mencapai hasil belajar yang optimal.

Selain faktor internal seperti kesiapan belajar, motivasi, dan dukungan keluarga, masalah eksternal juga memengaruhi peserta didik di SD, seperti lingkungan fisik dan sosial di sekolah. Ketersediaan fasilitas yang memadai di sekolah, seperti ruang kelas yang nyaman, perpustakaan, dan akses ke teknologi pendidikan, dapat berperan besar dalam meningkatkan kualitas pembelajaran. Namun, di banyak sekolah dasar, terutama di daerah terpencil, fasilitas ini masih sangat minim. Menurut penelitian oleh Wijaya (2020), kondisi lingkungan fisik sekolah yang kurang memadai, seperti ruang kelas yang padat dan kurangnya alat bantu belajar, dapat mengurangi motivasi belajar siswa dan menyebabkan suasana belajar yang tidak kondusif.

Untuk mengatasi berbagai problematika yang dihadapi peserta didik di SD, diperlukan pendekatan yang komprehensif dan terpadu. Pertama, sekolah perlu menyediakan program dukungan bagi siswa yang memiliki keterbatasan dalam kesiapan belajar melalui intervensi dini dan pembelajaran remedial. Kedua, metode pengajaran harus disesuaikan dengan kebutuhan dan minat siswa, dengan menggunakan pendekatan yang lebih interaktif dan berpusat pada siswa. Ketiga, lingkungan sosial yang mendukung perlu dibangun melalui program-program yang mengajarkan keterampilan sosial dan penanganan bullying secara efektif. Terakhir, peningkatan keterlibatan orang tua dalam pendidikan anak perlu terus didorong melalui program-program komunikasi dan pelibatan keluarga dalam kegiatan sekolah.

4. Problema Perilaku dan Sosial Emosional Peserta Didik di Sekolah Dasar

Perkembangan perilaku dan sosial-emosional peserta didik di Sekolah Dasar (SD) merupakan salah satu aspek penting dalam pendidikan dasar yang memengaruhi keberhasilan pembelajaran secara keseluruhan. Pada usia ini, anak-anak mulai mengembangkan keterampilan sosial, mengelola emosi, dan memahami norma-norma perilaku dalam lingkungan sekolah dan masyarakat. Namun, terdapat berbagai problematika terkait perilaku dan sosial-emosional peserta didik di SD yang dapat menghambat perkembangan mereka, baik dalam aspek akademik maupun sosial.

Salah satu masalah utama yang sering muncul adalah ketidakmampuan siswa dalam mengelola emosi mereka secara sehat. Pada usia sekolah dasar, anak-anak sering kali mengalami kesulitan dalam memahami dan mengekspresikan emosi mereka dengan cara yang tepat. Emosi seperti frustrasi, marah, atau kecemasan dapat menyebabkan perilaku yang tidak sesuai di kelas, seperti agresivitas atau menarik diri dari interaksi sosial. Menurut Coleman (2016), ketidakmampuan untuk mengelola emosi dengan

baik dapat berdampak negatif pada interaksi sosial siswa, menyebabkan masalah perilaku, dan memengaruhi kemampuan mereka untuk berkonsentrasi dalam belajar. Misalnya, siswa yang mudah frustrasi cenderung menunjukkan perilaku disruptif di kelas, mengganggu pembelajaran mereka sendiri dan teman sekelas mereka.

Masalah perilaku lain yang sering dihadapi di SD adalah perilaku bullying, yang dapat berdampak serius pada perkembangan sosial dan emosional anak. Bullying, baik dalam bentuk fisik, verbal, maupun sosial, adalah masalah umum yang terjadi di sekolah dasar dan sering kali tidak terdeteksi oleh guru. Olweus (2013) menjelaskan bahwa bullying dapat menyebabkan dampak jangka panjang pada korban, seperti rendahnya rasa percaya diri, kecemasan, depresi, dan bahkan prestasi akademik yang menurun. Siswa yang menjadi korban bullying cenderung menarik diri dari interaksi sosial, kehilangan minat dalam belajar, dan mengalami penurunan dalam motivasi akademik. Di sisi lain, pelaku bullying juga menghadapi tantangan dalam pengembangan karakter yang positif, karena perilaku tersebut sering kali dipicu oleh ketidakmampuan mereka untuk berempati atau mengelola konflik secara konstruktif.

Selain bullying, masalah dalam perkembangan sosial-emosional di SD juga terkait dengan kurangnya keterampilan sosial pada sebagian siswa. Keterampilan sosial, seperti berbagi, bekerja sama, mendengarkan, dan menghargai orang lain, adalah kemampuan penting yang harus dikembangkan pada usia ini. Namun, banyak siswa di SD yang belum memiliki keterampilan sosial yang memadai, yang menyebabkan kesulitan dalam berinteraksi dengan teman sebaya dan guru. Menurut Ladd dan Troop-Gordon (2003), anak-anak yang kesulitan dalam keterampilan sosial sering kali mengalami penolakan dari teman sekelas mereka, yang dapat menyebabkan perasaan kesepian dan penurunan kesejahteraan emosional. Kurangnya keterampilan sosial ini juga dapat memengaruhi kemampuan mereka untuk

bekerja sama dalam kegiatan kelompok, yang penting dalam proses pembelajaran di kelas.

Lebih jauh, lingkungan keluarga juga berperan penting dalam perkembangan perilaku dan sosial-emosional anak di SD. Anak-anak yang berasal dari lingkungan keluarga yang kurang mendukung, seperti keluarga dengan konflik internal atau kurangnya perhatian dari orang tua, sering kali menunjukkan masalah perilaku di sekolah. Penelitian oleh Epstein (2001) menunjukkan bahwa anak-anak yang tidak mendapatkan dukungan emosional yang cukup dari keluarga mereka lebih rentan terhadap masalah perilaku dan kesulitan dalam beradaptasi dengan lingkungan sosial sekolah. Anak-anak ini mungkin menunjukkan perilaku yang agresif atau menarik diri, yang dapat menghambat perkembangan akademik dan sosial mereka.

Untuk mengatasi masalah perilaku dan sosial-emosional di kalangan peserta didik SD, sekolah perlu mengadopsi pendekatan yang holistik dan komprehensif. Pertama, penting untuk mengintegrasikan program pembelajaran sosial-emosional (SEL) ke dalam kurikulum sekolah. Program SEL bertujuan untuk mengajarkan siswa bagaimana mengelola emosi, mengembangkan keterampilan sosial, dan memecahkan masalah interpersonal dengan cara yang konstruktif. Penelitian oleh Durlak et al. (2011) menunjukkan bahwa program SEL yang diterapkan secara efektif dapat meningkatkan keterampilan sosial-emosional siswa, mengurangi masalah perilaku, dan meningkatkan prestasi akademik. Selain itu, sekolah juga harus menciptakan lingkungan yang aman dan suportif untuk mencegah bullying, dengan menyediakan kebijakan anti-bullying yang jelas dan melibatkan semua pihak, termasuk guru, siswa, dan orang tua.

Selain program formal di sekolah, keterlibatan orang tua dalam mendukung perkembangan sosial-emosional anak sangat penting. Sekolah dapat menyelenggarakan program edukasi bagi orang tua untuk meningkatkan pemahaman mereka tentang

pentingnya dukungan emosional bagi anak-anak, serta memberikan panduan tentang cara mendampingi anak dalam mengatasi masalah sosial dan emosional. Kolaborasi antara sekolah dan keluarga ini akan membantu menciptakan lingkungan yang konsisten dan mendukung, baik di rumah maupun di sekolah.

Dengan mengatasi problematika perilaku dan sosial-emosional peserta didik di SD, siswa dapat berkembang secara lebih holistik, baik dari segi akademik maupun sosial, sehingga siap menghadapi tantangan di jenjang pendidikan yang lebih tinggi.

5. Problema Kompetensi Guru di Sekolah Dasar

Kompetensi guru di Sekolah Dasar (SD) merupakan faktor penting yang sangat memengaruhi kualitas pendidikan dasar. Guru SD tidak hanya bertanggung jawab untuk mengajarkan pengetahuan akademik kepada siswa, tetapi juga untuk membimbing perkembangan sosial, emosional, dan moral mereka. Dalam konteks ini, kompetensi guru mencakup berbagai aspek, mulai dari pedagogik, profesional, sosial, hingga kepribadian. Namun, di banyak sekolah dasar, masalah kompetensi guru masih menjadi tantangan yang signifikan, yang pada akhirnya memengaruhi hasil pembelajaran siswa.

Salah satu masalah utama dalam kompetensi guru di SD adalah rendahnya keterampilan pedagogik. Kemampuan pedagogik guru mencakup keterampilan dalam merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran yang efektif dan sesuai dengan kebutuhan siswa. Namun, banyak guru SD yang masih mengandalkan metode pengajaran tradisional, seperti ceramah dan hafalan, yang kurang menarik minat siswa dan tidak mendorong partisipasi aktif mereka dalam pembelajaran. Menurut Mulyasa (2014), banyak guru di tingkat dasar belum memahami dengan baik bagaimana menerapkan pendekatan pembelajaran yang lebih inovatif, seperti pembelajaran tematik terpadu atau pembelajaran berbasis proyek, yang diharapkan dalam Kurikulum 2013 dan Kurikulum Merdeka. Hal ini membuat pembelajaran di kelas

menjadi kurang interaktif dan tidak relevan dengan kebutuhan perkembangan siswa abad ke-21.

Selain itu, kurangnya pengembangan kompetensi profesional juga menjadi tantangan yang signifikan. Guru SD sering kali kurang mendapatkan akses yang memadai untuk pelatihan dan pengembangan profesional berkelanjutan. Padahal, kompetensi profesional meliputi kemampuan guru untuk memperbarui pengetahuan tentang materi ajar, serta mengikuti perkembangan terbaru dalam bidang pendidikan, termasuk teknologi pendidikan. Penelitian oleh Supriyanto dan Yusuf (2016) menemukan bahwa banyak guru SD merasa kesulitan untuk mengikuti pelatihan atau workshop karena keterbatasan waktu dan anggaran. Akibatnya, guru sering kali ketinggalan dalam memahami perkembangan terbaru dalam metode pengajaran atau penggunaan teknologi dalam pendidikan, yang seharusnya dapat membantu mereka meningkatkan efektivitas pengajaran di kelas.

Masalah lain yang dihadapi adalah kompetensi sosial guru. Guru di SD tidak hanya berperan sebagai pengajar, tetapi juga sebagai pembimbing yang harus mampu membangun hubungan yang baik dengan siswa, orang tua, dan komunitas sekolah. Kompetensi sosial ini penting untuk menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dan mendukung perkembangan holistik siswa. Namun, dalam banyak kasus, guru mengalami kesulitan dalam membangun hubungan yang efektif dengan siswa dari berbagai latar belakang sosial dan budaya. Menurut Sari dan Amri (2018), banyak guru merasa kesulitan dalam menangani siswa yang memiliki masalah perilaku atau berasal dari keluarga dengan kondisi sosial-ekonomi rendah. Hal ini dapat mengganggu proses belajar mengajar dan membuat siswa merasa kurang didukung dalam perkembangan akademik dan sosial mereka.

Selain itu, kompetensi kepribadian guru juga menjadi tantangan dalam dunia pendidikan dasar. Guru yang kompeten harus memiliki kepribadian yang kuat, termasuk sikap sabar, jujur,

disiplin, dan mampu menjadi panutan bagi siswa. Namun, banyak guru menghadapi tekanan kerja yang tinggi, seperti beban administratif yang berlebihan dan tuntutan hasil akademik yang tinggi, yang dapat memengaruhi kesejahteraan mental mereka. Menurut penelitian oleh Hendriani (2020), stres kerja yang dialami oleh guru SD sering kali berdampak pada cara mereka mengelola kelas dan berinteraksi dengan siswa. Guru yang mengalami stres cenderung lebih mudah marah atau kehilangan kesabaran, yang pada akhirnya memengaruhi hubungan mereka dengan siswa dan suasana belajar di kelas.

Untuk mengatasi berbagai problematika kompetensi guru di SD, diperlukan beberapa langkah strategis. Pertama, perlu adanya pelatihan berkelanjutan yang lebih terjangkau dan mudah diakses oleh guru SD, baik melalui program pemerintah maupun inisiatif sekolah. Pelatihan ini harus fokus pada pengembangan keterampilan pedagogik yang lebih interaktif dan inovatif, serta pemanfaatan teknologi dalam pembelajaran. Kedua, sekolah harus menciptakan lingkungan kerja yang mendukung kesejahteraan guru, dengan mengurangi beban administratif yang tidak perlu dan memberikan dukungan emosional bagi guru yang menghadapi tekanan kerja. Ketiga, pemerintah perlu memperluas akses pelatihan dan pengembangan profesional bagi guru di daerah terpencil, sehingga mereka dapat meningkatkan kompetensi mereka sesuai dengan tuntutan kurikulum modern.

Dengan meningkatkan kompetensi pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian guru, diharapkan kualitas pendidikan dasar di Indonesia dapat meningkat secara signifikan, yang pada akhirnya akan mendukung perkembangan siswa secara holistik.

6. Problematika Pendidik dan Tenaga Kependidikan: Hubungan Pendidik dan Peserta Didik

Hubungan antara pendidik dan peserta didik merupakan salah satu elemen fundamental dalam proses pendidikan. Hubungan ini memengaruhi efektivitas pembelajaran, motivasi

siswa, dan pencapaian hasil belajar secara keseluruhan. Namun, terdapat berbagai problematika yang sering muncul dalam interaksi ini, mulai dari kurangnya komunikasi yang efektif, hingga permasalahan dalam menciptakan kedekatan emosional yang positif antara guru dan siswa (Saputra & Yuliawati, 2021).

Salah satu masalah utama yang sering muncul adalah kurangnya komunikasi interpersonal yang baik. Banyak guru yang kesulitan dalam menyesuaikan gaya komunikasi mereka dengan kebutuhan dan karakteristik siswa yang beragam. Komunikasi yang tidak efektif dapat menciptakan jarak emosional antara guru dan siswa, yang pada akhirnya menghambat proses pembelajaran. Sebaliknya, hubungan yang baik antara pendidik dan peserta didik memerlukan keterampilan komunikasi yang baik dari kedua belah pihak, di mana pendidik harus mampu mendengarkan, memahami, dan memberikan umpan balik secara konstruktif (Hidayati, 2020).

Selain itu, faktor emosional juga memainkan peran penting dalam hubungan ini. Guru yang memiliki kedekatan emosional dengan siswa dapat membangun suasana kelas yang lebih kondusif, di mana siswa merasa nyaman untuk bertanya, mengemukakan pendapat, atau bahkan mengakui kesulitan belajar yang mereka hadapi. Namun, dalam praktiknya, banyak pendidik yang kesulitan dalam memahami aspek psikologis siswa, terutama dalam menghadapi siswa dengan latar belakang keluarga atau lingkungan yang berbeda-beda. Hal ini sering kali menyebabkan guru tidak mampu memberikan dukungan emosional yang memadai, yang dapat memengaruhi motivasi dan kepercayaan diri siswa (Hamzah, 2019).

Lebih jauh lagi, kesenjangan dalam pemahaman budaya antara pendidik dan peserta didik juga menjadi salah satu problematika yang signifikan. Di Indonesia, di mana terdapat keragaman etnis dan budaya, perbedaan cara pandang dan nilai-nilai budaya dapat mempengaruhi interaksi antara guru dan siswa. Guru yang kurang memahami latar belakang budaya siswa mungkin

sulit untuk menciptakan lingkungan pembelajaran yang inklusif dan responsif terhadap kebutuhan semua siswa. Hal ini dapat menyebabkan kesalahpahaman yang memperburuk hubungan mereka (Wijaya & Putra, 2022).

Untuk mengatasi problematika ini, diperlukan pendekatan yang lebih holistik dalam memperbaiki hubungan pendidik dan peserta didik. Guru perlu dibekali dengan keterampilan komunikasi interpersonal yang efektif, pemahaman tentang psikologi anak, serta kesadaran akan sensitivitas budaya. Peningkatan kompetensi ini harus menjadi bagian dari pengembangan profesional berkelanjutan bagi para pendidik, sehingga mereka dapat menciptakan hubungan yang lebih baik dengan siswa dan mendukung proses pembelajaran yang lebih efektif (Harmer, 2020).

7. Problematika Sarana dan Prasarana di Sekolah Dasar

Sarana dan prasarana merupakan komponen penting dalam mendukung proses pembelajaran di sekolah dasar. Sarana mencakup peralatan yang digunakan langsung dalam kegiatan belajar-mengajar, seperti buku, alat tulis, media pembelajaran, dan teknologi informasi. Sedangkan prasarana mencakup infrastruktur fisik, seperti gedung sekolah, ruang kelas, perpustakaan, laboratorium, dan lapangan olahraga. Ketersediaan dan kualitas sarana serta prasarana di sekolah dasar secara langsung memengaruhi efektivitas pembelajaran, kenyamanan siswa, dan kemampuan guru dalam menyampaikan materi (Slameto, 2020).

Salah satu problematika utama terkait sarana dan prasarana di sekolah dasar di Indonesia adalah ketimpangan distribusi. Di kota-kota besar, sekolah-sekolah cenderung memiliki fasilitas yang lebih lengkap dan memadai, sementara di daerah pedesaan atau terpencil, banyak sekolah yang masih kekurangan sarana dasar seperti meja, kursi, atau bahkan buku teks yang sesuai kurikulum terbaru. Hal ini berdampak pada kualitas pembelajaran yang tidak

merata antar wilayah. Guru di daerah yang minim fasilitas sering kali harus menggunakan cara-cara kreatif untuk menyampaikan materi, namun hal ini tetap belum bisa menggantikan kebutuhan akan sarana pembelajaran yang memadai (Nuryani, 2021).

Masalah lainnya adalah kondisi infrastruktur fisik sekolah yang tidak memadai. Banyak sekolah dasar di Indonesia, terutama yang berada di daerah-daerah tertinggal, masih menghadapi masalah infrastruktur seperti gedung sekolah yang rusak, atap bocor, atau fasilitas sanitasi yang buruk. Keadaan ini tidak hanya menghambat kegiatan belajar-mengajar tetapi juga membahayakan kesehatan dan keselamatan siswa. Kondisi kelas yang tidak nyaman juga dapat menurunkan motivasi belajar siswa dan mengurangi konsentrasi mereka dalam menerima pelajaran (Azizah, 2019).

Lebih lanjut, di era digital seperti sekarang, ketidakhadiran teknologi informasi yang memadai di sekolah dasar menjadi tantangan yang signifikan. Meski integrasi teknologi dalam pendidikan sudah mulai diperkenalkan melalui berbagai program pemerintah, masih banyak sekolah dasar yang tidak memiliki akses ke perangkat komputer atau jaringan internet. Hal ini menghambat siswa dalam mengakses informasi dan materi belajar yang lebih luas. Selain itu, guru juga kesulitan untuk memperkenalkan metode pembelajaran berbasis digital yang semakin diperlukan di dunia pendidikan modern (Wijaya & Rahmat, 2020).

Untuk mengatasi masalah sarana dan prasarana di sekolah dasar, perlu ada perbaikan menyeluruh yang melibatkan semua pihak, mulai dari pemerintah pusat, pemerintah daerah, hingga masyarakat. Pemerintah perlu lebih fokus dalam mendistribusikan anggaran pendidikan secara merata, terutama untuk perbaikan dan pengadaan fasilitas di daerah terpencil. Selain itu, kerjasama dengan sektor swasta juga bisa menjadi solusi dalam penyediaan sarana pembelajaran berbasis teknologi. Dengan demikian, peningkatan sarana dan prasarana di sekolah dasar dapat menjadi

salah satu langkah penting dalam memperbaiki kualitas pendidikan secara menyeluruh di Indonesia (Yusuf, 2021).

8. Problematika Pembiayaan Pendidikan di Sekolah Dasar

Pembiayaan pendidikan merupakan salah satu aspek krusial dalam penyelenggaraan pendidikan di sekolah dasar. Di Indonesia, pembiayaan pendidikan sebagian besar ditanggung oleh pemerintah melalui alokasi dana dari Anggaran Pendapatan dan Belanja Negara (APBN) serta Anggaran Pendapatan dan Belanja Daerah (APBD). Selain itu, ada juga sumber pendanaan dari masyarakat melalui komite sekolah. Namun, dalam praktiknya, pembiayaan pendidikan di sekolah dasar sering kali menemui berbagai masalah yang berdampak pada kualitas pendidikan itu sendiri (Rahayu, 2020).

Salah satu masalah utama dalam pembiayaan pendidikan adalah ketidakmerataan alokasi dana pendidikan antara sekolah-sekolah di kota besar dan sekolah-sekolah di daerah terpencil. Sekolah dasar di wilayah perkotaan cenderung mendapatkan alokasi dana yang lebih besar dan memiliki akses lebih baik terhadap sumber daya pendanaan tambahan, sementara sekolah di daerah terpencil sering kali mengalami kekurangan dana untuk memenuhi kebutuhan operasional dasar. Ketimpangan ini menyebabkan perbedaan kualitas pendidikan yang signifikan antara wilayah perkotaan dan pedesaan (Suryani, 2019).

Selain itu, penggunaan dana yang kurang efektif juga menjadi problematika dalam pembiayaan pendidikan. Banyak sekolah yang belum memiliki sistem manajemen keuangan yang baik, sehingga alokasi dana yang diterima tidak digunakan secara optimal untuk meningkatkan kualitas pendidikan. Misalnya, dana yang seharusnya digunakan untuk pembelian sarana pembelajaran modern justru dialokasikan untuk kebutuhan administratif atau operasional yang kurang mendukung proses belajar mengajar secara langsung. Hal ini sering kali disebabkan oleh kurangnya

kompetensi dalam manajemen keuangan di kalangan pendidik dan tenaga kependidikan (Zulfiqar, 2021).

Di sisi lain, pembiayaan pendidikan dari masyarakat melalui komite sekolah juga menghadapi tantangan tersendiri. Meskipun komite sekolah diharapkan dapat menjadi sumber dana tambahan untuk mendukung kegiatan pembelajaran, tidak semua masyarakat memiliki kemampuan finansial yang memadai untuk berkontribusi. Di banyak sekolah, terutama di daerah dengan kondisi ekonomi yang rendah, kontribusi masyarakat melalui komite sekolah sangat terbatas, sehingga sekolah kesulitan untuk menjalankan program-program pendidikan yang lebih baik. Bahkan, di beberapa kasus, keterbatasan ini justru memperburuk aksesibilitas pendidikan, karena beberapa keluarga merasa terbebani oleh kewajiban finansial yang diminta sekolah (Hartono & Siregar, 2020).

Penyelesaian terhadap problematika pembiayaan pendidikan di sekolah dasar memerlukan pendekatan yang lebih strategis dan holistik. Pemerintah perlu memastikan bahwa alokasi dana pendidikan lebih merata, terutama untuk sekolah-sekolah di daerah tertinggal. Selain itu, peningkatan kapasitas manajemen keuangan sekolah melalui pelatihan dan pendampingan sangat diperlukan agar sekolah dapat mengelola dana yang tersedia secara lebih efektif. Selain itu, peran sektor swasta melalui program Corporate Social Responsibility (CSR) juga dapat menjadi salah satu solusi dalam mengatasi keterbatasan dana pendidikan di berbagai sekolah (Rahman, 2021).

9. Problematika Kerjasama dan Peranserta Masyarakat di Sekolah Dasar

Kerjasama antara sekolah dan masyarakat merupakan komponen penting dalam mendukung keberhasilan pendidikan di sekolah dasar. Peranserta masyarakat, yang meliputi keterlibatan orang tua, komunitas, dan lembaga lain, sangat diperlukan dalam menciptakan ekosistem pendidikan yang holistik. Namun, di Indonesia, kerjasama ini masih menghadapi berbagai problematika

yang berdampak pada efektivitas pendidikan di tingkat dasar. Salah satu tantangan terbesar adalah kurangnya kesadaran dan partisipasi aktif masyarakat dalam mendukung kegiatan sekolah, yang dapat disebabkan oleh faktor sosial, ekonomi, maupun budaya (Sari, 2021).

Salah satu problematika yang sering muncul dalam kerjasama antara sekolah dan masyarakat adalah komunikasi yang tidak efektif antara pihak sekolah dengan orang tua siswa. Banyak orang tua yang hanya melihat peran mereka sebatas menyediakan kebutuhan finansial untuk pendidikan anak, tanpa terlibat secara aktif dalam proses belajar mengajar di rumah maupun di sekolah. Padahal, keterlibatan orang tua dalam pendidikan anak, baik dalam bentuk mendampingi belajar di rumah maupun berpartisipasi dalam kegiatan sekolah, sangat berpengaruh pada motivasi dan prestasi belajar anak (Susanto, 2019). Kurangnya komunikasi ini juga sering disebabkan oleh kesenjangan pemahaman antara pihak sekolah dan masyarakat mengenai pentingnya peran serta mereka dalam pendidikan.

Selain itu, kerjasama antara sekolah dengan komunitas setempat atau lembaga non-pemerintah juga sering kali terbatas. Sekolah-sekolah di daerah pedesaan, misalnya, mungkin memiliki keterbatasan dalam mengakses dukungan dari organisasi lokal atau sektor swasta yang dapat membantu dalam meningkatkan kualitas pendidikan. Di sisi lain, sekolah di daerah perkotaan sering kali menghadapi masalah birokrasi atau hambatan dalam menjalin kemitraan dengan lembaga luar, yang membuat kolaborasi tersebut sulit untuk dijalankan secara optimal (Arifin & Kurniawan, 2020). Padahal, keterlibatan komunitas dan sektor swasta dalam pendidikan dapat memberikan manfaat besar, baik dari segi pengadaan sarana dan prasarana, maupun dalam memberikan pelatihan dan pengembangan keterampilan bagi siswa.

Kesenjangan ekonomi juga menjadi faktor yang memengaruhi rendahnya peran serta masyarakat dalam

mendukung pendidikan di sekolah dasar. Di banyak daerah dengan kondisi ekonomi yang kurang baik, masyarakat cenderung memprioritaskan kebutuhan sehari-hari dibandingkan dengan keterlibatan dalam pendidikan. Hal ini tidak hanya memengaruhi partisipasi orang tua dalam kegiatan sekolah, tetapi juga dalam mendukung kebutuhan pendidikan anak di rumah, seperti menyediakan bahan belajar atau teknologi yang mendukung proses pembelajaran (Rahman, 2021).

Untuk mengatasi problematika ini, diperlukan pendekatan yang lebih inklusif dan proaktif dari pihak sekolah dalam membangun hubungan yang lebih baik dengan masyarakat. Sekolah perlu mengembangkan strategi komunikasi yang lebih terbuka dan melibatkan orang tua serta komunitas secara aktif dalam setiap tahap pendidikan anak. Selain itu, peran pemerintah dalam memberikan dukungan berupa kebijakan yang mendorong kolaborasi antara sekolah, masyarakat, dan sektor swasta juga sangat penting untuk meningkatkan kualitas kerjasama ini (Harmer, 2020). Dengan demikian, kerjasama yang sinergis antara sekolah dan masyarakat diharapkan dapat meningkatkan kualitas pendidikan secara menyeluruh.

10. Problematika Lingkungan dan Budaya di Sekolah Dasar

Lingkungan dan budaya di sekolah dasar memainkan peran penting dalam mendukung proses pendidikan. Lingkungan fisik yang aman, nyaman, dan kondusif, serta budaya sekolah yang inklusif dan positif, dapat mempengaruhi perkembangan kognitif, sosial, dan emosional siswa. Namun, dalam realitanya, terdapat berbagai problematika yang berkaitan dengan lingkungan dan budaya di sekolah dasar, baik dari segi infrastruktur, interaksi sosial, maupun nilai-nilai budaya yang berkembang di lingkungan sekolah (Rohman, 2020).

Salah satu problematika lingkungan yang sering dihadapi sekolah dasar adalah kondisi infrastruktur yang tidak memadai.

Banyak sekolah di Indonesia, terutama di daerah terpencil, masih memiliki bangunan yang kurang layak, dengan fasilitas dasar yang minim, seperti kurangnya ventilasi, pencahayaan yang buruk, dan ruang kelas yang berdesakan. Kondisi fisik lingkungan sekolah yang seperti ini tentu saja dapat berdampak negatif terhadap kesehatan dan kenyamanan siswa dalam belajar. Selain itu, lingkungan yang tidak mendukung juga dapat menurunkan motivasi belajar siswa, sehingga hasil pembelajaran tidak maksimal (Purwanto & Nugroho, 2021).

Selain itu, problematika budaya sekolah juga menjadi isu yang cukup kompleks. Budaya sekolah mencakup norma-norma, nilai-nilai, dan kebiasaan yang berlaku di lingkungan sekolah, yang seharusnya mendukung terciptanya iklim belajar yang positif dan inklusif. Namun, banyak sekolah dasar di Indonesia yang masih mengalami tantangan dalam menciptakan budaya sekolah yang inklusif dan menghargai keragaman. Sebagai contoh, masih sering ditemukan kasus-kasus diskriminasi, baik berdasarkan latar belakang sosial, agama, maupun etnis, yang membuat beberapa siswa merasa terpinggirkan dalam komunitas sekolah. Hal ini tentu saja bertentangan dengan tujuan pendidikan yang harus mempromosikan toleransi dan menghargai perbedaan (Sukardi, 2019).

Budaya belajar yang kurang mendukung juga sering kali menjadi problematika yang signifikan. Di banyak sekolah dasar, masih terdapat budaya yang menekankan hasil akademis tanpa memperhatikan proses pembelajaran yang holistik. Guru dan orang tua sering kali hanya fokus pada nilai dan peringkat siswa, tanpa memberikan perhatian yang cukup pada perkembangan karakter dan keterampilan sosial siswa. Budaya ini dapat menciptakan tekanan berlebihan bagi siswa dan menurunkan minat mereka dalam belajar. Selain itu, budaya sekolah yang kurang mendukung kolaborasi antara siswa dan guru juga dapat menghambat interaksi positif di kelas (Harmer, 2020).

Untuk mengatasi problematika lingkungan dan budaya di sekolah dasar, diperlukan intervensi yang menyeluruh, baik dari sisi fisik maupun budaya sekolah. Pemerintah dan pengelola sekolah perlu memastikan bahwa lingkungan fisik sekolah memenuhi standar kenyamanan dan keamanan, sehingga dapat mendukung proses pembelajaran yang optimal. Selain itu, sekolah juga perlu membangun budaya yang inklusif, menghargai keragaman, serta menekankan pentingnya pengembangan karakter siswa, selain pencapaian akademik. Upaya ini dapat dilakukan melalui pelatihan bagi guru dalam menciptakan lingkungan belajar yang positif dan mendorong kolaborasi antar siswa (Nugroho, 2020).

11, Problematika Penilaian dalam Pembelajaran di Sekolah Dasar

Penilaian dalam pembelajaran di sekolah dasar memiliki peran yang sangat penting dalam mengukur perkembangan dan pencapaian siswa. Melalui penilaian, guru dapat memahami sejauh mana siswa telah mencapai tujuan pembelajaran dan mengidentifikasi area yang memerlukan perbaikan. Namun, praktik penilaian di sekolah dasar sering kali dihadapkan pada berbagai problematika yang dapat mempengaruhi akurasi dan kualitas hasil penilaian. Salah satu problematika utama adalah fokus penilaian yang masih terlalu dominan pada aspek kognitif, sementara aspek afektif dan psikomotor sering kali terabaikan (Susanto, 2021).

Penilaian yang berfokus pada hasil ujian tertulis atau tes standar cenderung menilai kemampuan siswa dalam menghafal dan mengulang informasi, tanpa memberikan penekanan yang cukup pada pengembangan keterampilan berpikir kritis, kreativitas, atau kerja sama. Di sekolah dasar, di mana pendidikan harus mencakup pengembangan karakter dan keterampilan sosial, penilaian berbasis tes tertulis tidak selalu mencerminkan pencapaian holistik siswa (Rahman, 2020). Selain itu, tekanan untuk mencapai nilai yang tinggi dalam ujian dapat menyebabkan siswa merasa tertekan

dan memprioritaskan nilai akademis di atas pengembangan aspek-aspek penting lainnya, seperti kejujuran dan ketekunan.

Masalah lain yang sering muncul dalam penilaian di sekolah dasar adalah kurangnya diversifikasi metode penilaian. Banyak guru yang masih terbatas pada penggunaan tes tertulis atau ujian sebagai satu-satunya alat penilaian, padahal metode lain seperti observasi, penilaian portofolio, proyek, dan penilaian diri dapat memberikan gambaran yang lebih komprehensif mengenai kemajuan siswa. Penilaian portofolio, misalnya, dapat membantu guru dan siswa untuk meninjau kemajuan siswa dari waktu ke waktu, sementara penilaian diri memungkinkan siswa untuk mengevaluasi pemahaman dan keterampilan mereka sendiri (Zulkifli, 2021).

Selain itu, salah satu problematika penting dalam penilaian adalah subjektivitas guru. Dalam proses penilaian yang bersifat kualitatif, seperti observasi atau penilaian sikap, guru sering kali menghadapi kesulitan dalam menjaga objektivitas penilaian. Hal ini dapat terjadi karena persepsi atau preferensi pribadi guru terhadap siswa tertentu, yang kemudian mempengaruhi hasil penilaian. Untuk meminimalkan subjektivitas, guru memerlukan panduan yang jelas serta pelatihan dalam menggunakan instrumen penilaian yang lebih terstandarisasi dan reliabel (Harmer, 2020).

Terakhir, penggunaan teknologi dalam penilaian di sekolah dasar masih belum optimal. Meskipun teknologi dapat mempermudah proses penilaian dan memberikan umpan balik secara cepat, banyak sekolah dasar yang belum sepenuhnya memanfaatkan teknologi untuk penilaian formatif maupun sumatif. Penggunaan perangkat lunak khusus atau aplikasi berbasis digital dapat meningkatkan efisiensi dalam mengelola hasil penilaian serta membantu guru dalam mengidentifikasi kebutuhan siswa secara lebih cepat dan akurat (Wijaya & Nugraha, 2021).

Untuk mengatasi problematika penilaian di sekolah dasar, diperlukan reformasi dalam pendekatan penilaian yang lebih

holistik dan berimbang. Guru perlu didorong untuk menggunakan berbagai metode penilaian yang mencakup semua aspek perkembangan siswa, baik kognitif, afektif, maupun psikomotor. Selain itu, pelatihan untuk meningkatkan keterampilan guru dalam melakukan penilaian yang objektif serta memanfaatkan teknologi dalam penilaian sangatlah penting. Dengan penilaian yang lebih komprehensif, sekolah dapat memastikan bahwa seluruh potensi siswa teridentifikasi dan dikembangkan secara optimal (Anderson & Krathwohl, 2021).

12. Kolaborasi dan Pengembangan Profesional untuk Peningkatan Kualitas Pendidikan

Kolaborasi antara pendidik, masyarakat, dan pemerintah merupakan kunci untuk menciptakan pendidikan yang berkualitas dan berkelanjutan. Peningkatan kualitas pendidikan tidak hanya dapat dicapai melalui upaya individu atau lembaga tertentu, tetapi memerlukan sinergi yang kuat antara berbagai pihak. Kolaborasi ini berfungsi sebagai landasan untuk menciptakan solusi jangka panjang yang efektif dan dapat diterapkan untuk meningkatkan mutu pendidikan, khususnya di sekolah dasar. Dengan keterlibatan yang kuat antara pendidik, masyarakat, dan pemerintah, tantangan dalam dunia pendidikan dapat diatasi secara lebih komprehensif dan berkelanjutan (Suyanto & Jihad, 2020).

Dalam konteks pendidik, pengembangan profesional secara berkelanjutan sangat penting untuk memastikan bahwa guru mampu mengajar sesuai dengan kebutuhan dan perkembangan zaman. Guru tidak hanya harus menguasai materi pelajaran, tetapi juga perlu terus mengembangkan kompetensi pedagogis, sosial, dan profesional mereka melalui pelatihan dan workshop. Pengembangan profesional ini dapat didorong melalui kebijakan pemerintah yang mendukung peningkatan kompetensi guru secara berkelanjutan, seperti pelatihan berbasis praktik, bimbingan, serta evaluasi berkala yang berfokus pada kebutuhan pendidikan modern (Anderson & Krathwohl, 2021). Kolaborasi dengan pemerintah

dalam hal ini menjadi penting, karena pemerintah memiliki peran dalam menyediakan sumber daya dan regulasi untuk pengembangan guru.

Di sisi lain, peran serta masyarakat dalam peningkatan kualitas pendidikan tidak kalah penting. Masyarakat, khususnya orang tua, dapat menjadi mitra aktif dalam mendukung proses pembelajaran anak-anak. Melalui partisipasi dalam kegiatan sekolah dan dukungan dalam pendidikan di rumah, masyarakat dapat membantu memperkuat pembelajaran di kelas. Selain itu, sektor swasta dan organisasi non-pemerintah juga dapat berkontribusi dalam menyediakan sumber daya tambahan, seperti teknologi dan fasilitas, untuk mendukung proses pembelajaran. Dengan demikian, kolaborasi antara pendidik dan masyarakat dapat menciptakan lingkungan yang lebih holistik dan mendukung pertumbuhan siswa, baik secara akademik maupun sosial (Rahman, 2021).

Pemerintah memainkan peran penting dalam menciptakan kebijakan yang memfasilitasi sinergi antara pendidik dan masyarakat. Melalui kebijakan yang inklusif dan partisipatif, pemerintah dapat mendorong partisipasi masyarakat dalam pengambilan keputusan terkait pendidikan di tingkat lokal dan nasional. Selain itu, alokasi anggaran yang memadai untuk pengembangan pendidikan juga menjadi salah satu aspek penting dalam menciptakan solusi jangka panjang yang berkelanjutan. Pemerintah dapat memfasilitasi kolaborasi ini dengan membangun jaringan kemitraan antara sekolah, komunitas, dan lembaga-lembaga lain yang dapat berkontribusi pada peningkatan kualitas pendidikan (Slameto, 2020).

Solusi jangka panjang untuk pendidikan yang lebih baik juga memerlukan perencanaan yang terarah, di mana kolaborasi antara pendidik, masyarakat, dan pemerintah harus berfokus pada kebutuhan mendesak serta tren masa depan dalam dunia pendidikan. Penggunaan teknologi digital, misalnya, dapat menjadi

salah satu solusi yang diimplementasikan melalui sinergi antara sektor swasta, sekolah, dan pemerintah untuk memperluas akses ke pendidikan berkualitas. Pendidik perlu dibekali dengan keterampilan teknologi, masyarakat perlu diberdayakan dalam mendukung penggunaan teknologi di rumah, dan pemerintah harus menciptakan kebijakan yang mendorong penggunaan teknologi dalam pendidikan (Zulkifli, 2021).

Dengan demikian, kolaborasi antara pendidik, masyarakat, dan pemerintah tidak hanya akan menghasilkan solusi jangka pendek tetapi juga memberikan fondasi bagi peningkatan kualitas pendidikan yang berkelanjutan. Sinergi ini dapat menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dan inovatif, sehingga mampu menjawab tantangan pendidikan di masa depan dan mewujudkan pendidikan yang berkualitas bagi semua anak di Indonesia.

Daftar Pustaka

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2021). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.

Arifin, M., & Kurniawan, T. (2020). Kolaborasi Sekolah dan Masyarakat dalam Pendidikan: Studi Kasus di Sekolah Dasar Perkotaan dan Pedesaan. Jurnal Manajemen Pendidikan, 10(2), 85-100.

Azizah, N. (2019). Kondisi Sarana dan Prasarana Sekolah di Daerah Tertinggal: Tantangan dan Solusi. Jurnal Pendidikan Dasar, 7(2), 145-158.

Black, P., & Wiliam, D. (2018). Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice.

Coleman, P. K. (2016). Emotional Development in Young Children. Pearson Education.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. Child Development, 82(1), 405-432.

Epstein, J. L. (2001). School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. Westview Press.

Gunawan, I. (2021). Keterlibatan Orang Tua dalam Mendukung Proses Pembelajaran Kurikulum Merdeka Belajar di Sekolah Dasar. Jurnal Pendidikan.

Hamzah, A. (2019). Psikologi Pendidikan dan Pengaruhnya terhadap Hubungan Guru-Siswa. Bandung: Alfabeta.

Harmer, J. (2020). The Practice of English Language Teaching (5th ed.). Harlow: Pearson Education.

Hartono, A., & Siregar, T. (2020). Peran Komite Sekolah dalam Pembiayaan Pendidikan di Sekolah Dasar. Jurnal Pendidikan, 15(1), 102-115.

Hendriani, W. (2020). Stres Kerja dan Kesejahteraan Guru: Dampaknya pada Pengelolaan Kelas di Sekolah Dasar. Jurnal Manajemen Pendidikan, 11(2), 45-58.

Hidayati, T. (2020). Komunikasi Interpersonal dalam Proses Belajar Mengajar. Jurnal Pendidikan, 14(1), 75-89.

Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The Role of Chronic Peer Difficulties in the Development of Children's Psychological Adjustment Problems. Child Development, 74(5), 1344-1367.

Mulyasa, E. (2014). Pengembangan Kurikulum 2013. PT Remaja Rosdakarya.

Nugroho, A. (2020). Budaya Sekolah dan Pengaruhnya Terhadap Iklim Pembelajaran di Sekolah Dasar. Jurnal Pendidikan Dasar, 15(1), 70-85.

Nuryani, L. (2021). Distribusi Sarana dan Prasarana Pendidikan di Indonesia: Masalah dan Kebijakan. Jurnal Manajemen Pendidikan, 18(1), 50-65.

Olweus, D. (2013). Bullying at School: What We Know and What We Can Do. Wiley-Blackwell.

Purwanto, T., & Nugroho, E. (2021). Pengaruh Lingkungan Fisik Sekolah Terhadap Prestasi Belajar Siswa Sekolah Dasar di Indonesia. Jurnal Manajemen Pendidikan, 18(2), 145-160.

Rahman, A. (2021). Peran Ekonomi Masyarakat dalam Mendukung Pendidikan di Sekolah Dasar. Jurnal Pendidikan, 18(1), 112-128.

Rahman, F. (2020). Penilaian Pendidikan Dasar: Tantangan dan Strategi Implementasi. Jurnal Pendidikan, 16(2), 145-158.

Rahayu, L. (2020). Analisis Pembiayaan Pendidikan di Sekolah Dasar di Indonesia. Jurnal Ekonomi Pendidikan, 8(2), 58-72.

Rohman, M. (2020). Tantangan Lingkungan dan Budaya di Sekolah Dasar: Sebuah Kajian Teoritis. Jakarta: Rajawali Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. American Psychologist, 55(1), 68-78.

Sari, N. (2021). Kerjasama Sekolah dan Masyarakat dalam Meningkatkan Mutu Pendidikan di Sekolah Dasar. Jurnal Pendidikan Dasar, 14(1), 55-70.

Sari, N., & Amri, Z. (2018). Kendala Guru dalam Meningkatkan Kompetensi Sosial di Sekolah Dasar. Jurnal Pendidikan Dasar, 5(1), 123-134.

Slameto. (2020). Belajar dan Faktor-faktor yang Mempengaruhinya. Jakarta: Rineka Cipta.

Sukardi, A. (2019). Inklusivitas dan Keberagaman dalam Budaya Sekolah: Implementasi di Sekolah Dasar. Jurnal Pendidikan Multikultural, 11(2), 50-65.

Sulistiyono, A. (2016). Kesenjangan Kesiapan Belajar Siswa di Sekolah Dasar: Studi di Daerah Perkotaan dan Pedesaan. Jurnal Pendidikan Dasar.

Supriyanto, A., & Yusuf, M. (2016). Pelatihan Berkelanjutan sebagai Upaya Peningkatan Kompetensi Guru Sekolah Dasar. Jurnal Pendidikan, 14(3), 231-243.

Susanto, A. (2019). Peran Orang Tua dalam Pendidikan Anak di Rumah dan Sekolah. Jakarta: Bumi Aksara.

Susanto, A. (2021). Pendekatan dan Penilaian dalam Pembelajaran di Sekolah Dasar. Jakarta: Kencana.

Suyanto, S., & Jihad, A. (2020). Menyiapkan Guru Profesional: Kajian Teoritis dan Praktis. Jakarta: PT Gramedia.

Syahril, M. (2021). Kesiapan Guru Sekolah Dasar dalam Implementasi Kurikulum Merdeka Belajar: Studi Kasus di Daerah Terpencil. Jurnal Pendidikan.

Suryani, T. (2019). Ketimpangan Pembiayaan Pendidikan di Sekolah Dasar: Perspektif Daerah Terpencil. Jurnal Pendidikan, 13(3), 155-167.

Wijaya, R., & Rahmat, A. (2020). Teknologi Informasi dalam Pendidikan Dasar: Peluang dan Tantangan. Jurnal Teknologi Pendidikan, 12(3), 78-89.

Wijaya, Y. B. (2020). Kendala Fasilitas Pendidikan di Daerah Terpencil dan Dampaknya terhadap Proses Pembelajaran. Jurnal Pendidikan.

Wijaya, Y. B., & Dewi, R. (2022). Tantangan Teknologi dalam Implementasi Merdeka Belajar di Sekolah Dasar. Jurnal Pendidikan Teknologi dan Kejuruan.

Wijaya, Y., & Putra, M. (2022). Keragaman Budaya dan Implikasinya terhadap Hubungan Guru-Siswa di Sekolah Dasar. Jurnal Pendidikan Multikultural, 11(2), 45-58.

Wulandari, A. D., & Handayani, T. (2022). Kesiapan Guru Sekolah Dasar dalam Menerapkan Kurikulum Merdeka Belajar: Studi Kasus di Sekolah Dasar Negeri. Jurnal Pengembangan Pendidikan.

Yusuf, M. (2021). Meningkatkan Sarana dan Prasarana Pendidikan: Sebuah Tinjauan Kritis. Bandung: Remaja Rosdakarya.

Zulkifli, M. (2021). Penilaian Autentik dan Implementasinya dalam Pembelajaran di Sekolah Dasar. Jurnal Pendidikan Dasar, 9(1), 60-75.

Zulkifli, A. (2021). Teknologi dalam Pendidikan: Solusi untuk Peningkatan Akses dan Kualitas. Jurnal Teknologi Pendidikan, 12(3), 90-105.

GLOSSARIUM

Aspek Afektif Pembelajaran: Bagian dari proses belajar yang berhubungan dengan perasaan, sikap, emosi, dan nilai yang mempengaruhi motivasi dan keterlibatan siswa.

Aspek Kognitif Pembelajaran: Komponen yang berkaitan dengan proses mental seperti pengetahuan, pemahaman, pemikiran, dan pemecahan masalah.

Aspek Psikomotor Pembelajaran: Bagian dari pembelajaran yang berhubungan dengan keterampilan fisik dan motorik, termasuk koordinasi gerakan dan keterampilan teknis.

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Kondisi yang ditandai dengan kesulitan dalam memusatkan perhatian, hiperaktivitas, dan impulsif, yang dapat mempengaruhi proses belajar.

Dyscalculia: Gangguan belajar yang mempengaruhi kemampuan untuk memahami konsep matematika dan angka.

Dyslexia: Gangguan belajar yang mempengaruhi kemampuan membaca, menulis, dan mengeja, meskipun siswa memiliki kecerdasan yang normal.

Infrastruktur Pendidikan: Sarana dan prasarana yang mendukung kegiatan belajar-mengajar, seperti ruang kelas, laboratorium, perpustakaan, dan teknologi pendukung.

Kesulitan belajar merujuk pada hambatan yang dihadapi siswa dalam proses pendidikan, yang bisa berasal dari faktor internal, seperti kognitif, atau faktor eksternal, seperti lingkungan sekitar.

Kompetensi Kepribadian: Aspek kepribadian seorang guru yang meliputi integritas, tanggung jawab, dan kedewasaan dalam menjalankan tugas sebagai pendidik.

Kompetensi Pedagogis: Kemampuan guru dalam merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi proses pembelajaran serta memahami karakteristik siswa.

Kompetensi Profesional Guru: Kemampuan dan keterampilan seorang guru dalam menjalankan tugas profesionalnya, mencakup penguasaan materi pelajaran serta praktik mengajar

Kompetensi Sosial: Kemampuan individu untuk berinteraksi dengan orang lain secara efektif dan menunjukkan sikap kerja sama, komunikasi, dan empati.

Kurikulum Merdeka Belajar: Kurikulum yang dirancang untuk memberikan fleksibilitas kepada guru dan siswa dalam menentukan proses dan isi pembelajaran sesuai dengan kebutuhan dan konteks lokal, serta menekankan pada pengembangan kompetensi dan karakter.

Lingkungan Belajar: Kondisi fisik, sosial, dan psikologis di mana proses pembelajaran berlangsung, yang dapat mempengaruhi kualitas pendidikan.

Literasi Digital: Kemampuan untuk secara kritis dan etis memahami, memanfaatkan, serta mengevaluasi informasi yang diperoleh dari berbagai media digital.

Manajemen Kelas: Langkah-langkah dan metode yang diterapkan oleh guru untuk membangun dan menjaga

suasana kelas yang teratur, efektif, dan mendukung proses pembelajaran..

Metode Pembelajaran: Strategi atau metode yang diterapkan oleh guru untuk menyampaikan materi pelajaran guna mencapai tujuan pembelajaran..

Pembelajaran Aktif: Metode pengajaran yang mendorong siswa untuk berpartisipasi secara aktif dalam proses belajar melalui diskusi, eksperimen, dan pemecahan masalah.

Pembelajaran Berdiferensiasi: Strategi pembelajaran yang menyesuaikan metode, materi, dan evaluasi berdasarkan kebutuhan, kemampuan, dan minat siswa yang beragam.

Pembelajaran Berbasis Masalah: Model pembelajaran yang mendorong siswa untuk menyelesaikan masalah nyata sebagai cara untuk mengembangkan keterampilan berpikir kritis, pemecahan masalah, dan keterampilan belajar mandiri.

Pembelajaran Kolaboratif: Pendekatan di mana siswa berkolaborasi dalam kelompok untuk mencapai tujuan pembelajaran, bertukar ide, dan saling mendukung selama proses belajar.

Pembelajaran Kooperatif: Model pembelajaran di mana siswa berkolaborasi dalam kelompok kecil untuk mencapai tujuan pembelajaran, saling mendukung, dan bertanggung jawab atas keberhasilan kelompok.

Pembelajaran Konstruktivis: Pendekatan pembelajaran di mana siswa secara aktif membangun pengetahuan mereka sendiri melalui pengalaman dan interaksi dengan lingkungan.

Pembelajaran Kontekstual: Pembelajaran yang menghubungkan materi pelajaran dengan konteks kehidupan nyata siswa, sehingga menjadi lebih berarti dan relevan.

Pembelajaran Tematik: Pendekatan pengajaran yang menghubungkan berbagai mata pelajaran melalui tema yang sama, membuat pembelajaran lebih terintegrasi dan relevan.

Pembiasaan Belajar: Proses pengulangan aktivitas belajar yang dilakukan secara konsisten sehingga menjadi kebiasaan yang positif dalam proses pembelajaran.

Pendekatan Berbasis Proyek: Metode pembelajaran yang melibatkan siswa dalam proyek nyata dan kompleks untuk mengembangkan pengetahuan dan keterampilan secara terintegrasi dan kontekstual.

Pendekatan Restorative Practices: Pendekatan yang menekankan pada pemulihan hubungan dan penyelesaian konflik melalui dialog dan kerjasama daripada hukuman.

Pendekatan Tematik: Pendekatan pembelajaran yang menggabungkan berbagai mata pelajaran dalam satu tema yang saling terkait, dengan tujuan memudahkan siswa untuk memahami konsep secara menyeluruh.

Pengalaman Belajar: Semua interaksi, aktivitas, dan pengalaman yang dialami siswa selama proses belajar, baik dalam konteks formal maupun informal.

Penilaian Autentik: Metode penilaian yang melibatkan siswa dalam tugas-tugas yang terkait dengan kehidupan nyata dan mencerminkan kemampuan mereka dalam konteks yang relevan.

Penilaian Formatif: Penilaian yang dilakukan selama proses pembelajaran untuk memantau kemajuan siswa dan memberikan umpan balik yang bermanfaat untuk perbaikan.

Penilaian Portofolio: Penilaian yang didasarkan pada kumpulan karya atau bukti hasil kerja siswa selama periode tertentu untuk mengevaluasi kemajuan dan pencapaian mereka.

Penilaian Sumatif: Penilaian yang dilakukan di akhir periode pembelajaran untuk menilai pencapaian hasil belajar siswa.

Penilaian Terintegrasi: Penilaian yang menggabungkan berbagai metode dan alat untuk memberikan gambaran lengkap tentang kemampuan siswa.

Problema Pembelajaran: Kendala atau tantangan yang dihadapi dalam proses belajar-mengajar yang dapat menghambat pencapaian tujuan pembelajaran, baik dari segi siswa, guru, metode, maupun lingkungan belajar.

Profil Pelajar Pancasila: Profil ideal peserta didik yang memiliki karakter sesuai dengan nilai-nilai Pancasila, seperti berpikir kritis, kreatif, bergotong royong, dan berkebhinekaan global.

Program Pembelajaran Berbasis Rumah: Program pendidikan yang melibatkan keluarga dalam mendukung proses belajar siswa di rumah untuk memperkuat apa yang dipelajari di sekolah.

Program Remedial: Program pembelajaran yang dirancang untuk mendukung siswa yang mengalami kesulitan dalam memahami materi tertentu sehingga mereka dapat mencapai standar yang diharapkan.

Professional Learning Communities: Kelompok profesional pendidik yang bekerja sama untuk meningkatkan keterampilan dan pengetahuan mereka melalui diskusi, refleksi, dan pembelajaran bersama.

Sekolah Dasar: Jenjang pendidikan formal yang ditujukan bagi anak usia 6-12 tahun, yang menjadi dasar pendidikan formal dengan fokus pada pengembangan kemampuan dasar seperti membaca, menulis, dan berhitung.

Strategi Pembelajaran: Rencana atau pendekatan yang disusun oleh guru untuk mencapai tujuan pembelajaran dengan cara yang efektif dan efisien.

Teacher Effectiveness Training: Program pelatihan yang dirancang untuk membantu guru meningkatkan keterampilan manajemen kelas, komunikasi, dan pengajaran secara efektif.

Teori Zone of Proximal Development (ZPD): Teori yang dikemukakan oleh Vygotsky, menyatakan bahwa siswa belajar paling efektif saat diberikan tantangan yang berada di antara apa yang bisa mereka lakukan sendiri dan apa yang bisa mereka lakukan dengan bantuan.

Teknologi Pendidikan: Pemanfaatan alat, media, dan teknologi untuk mendukung, meningkatkan, dan memfasilitasi proses pembelajaran dan pendidikan.

INDEKS

A

Aspek Afektif Pembelajaran, 455

Aspek Kognitif Pembelajaran, 455

Aspek Psikomotor Pembelajaran, 455

Attention Deficit Hyperactivity Disorder, 277, 282, 288, 298, 312, 455

D

Dyscalculia, 275, 276, 455

Dyslexia, 273, 274, 312, 313, 347, 455

G

Guru, 1, 4, 6, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 57, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 76, 77, 78, 85, 86, 92, 95, 96, 105, 113, 117, 143, 144, 145, 146, 150, 157, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 175, 177, 178, 181, 183, 185, 186, 187, 189, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 207, 208, 209, 216, 217, 220, 226, 228, 229, 234, 237, 240, 250, 251, 252, 255, 257, 259, 262, 263, 265, 266, 268, 275, 277, 279, 281, 285, 287, 289, 295, 296, 297, 301, 303, 305, 309, 310, 318, 319, 321, 323, 324, 325, 326, 328, 332, 335, 337, 338, 339, 341, 342, 343, 344, 346, 360, 362, 363, 364, 365, 366, 369, 370, 371, 383, 398, 399, 416, 421, 422, 432, 441, 442, 443, 444, 448, 450, 451, 452, 453, 454

I

Infrastruktur Pendidikan, 19, 455

Inovasi, 7, 77, 86, 108, 120, 121, 122, 123, 125, 126

K

Kesulitan Belajar, 216, 455

Kompetensi Kepribadian, 35, 49, 455

Kompetensi Pedagogis, 31, 39, 45, 56, 455

Kompetensi Profesional Guru, 29, 455

Kompetensi Sosial, 33, 47, 453, 456

Komunitas, 53, 367

Kurikulum Merdeka Belajar, 433, 434, 435, 436, 437, 452, 454, 456

L

Lingkungan Belajar, 16, 176, 229, 456

Literasi Digital, 456

M

Manajemen Kelas, 159, 456

Manajemen Perilaku, 180, 331

Manajemen Waktu, 186, 195

Metode Pembelajaran, 129, 131, 135, 456

Modifikasi Lingkungan, 288

Motivasi Intrinsik, 203

O

Orang tua, 48, 210, 232, 254, 283, 285, 287, 290, 291, 292, 296, 304, 307, 319, 323, 332, 335, 336, 340, 351, 353, 355, 356, 357, 358, 359, 361, 362, 369, 370, 371, 410, 419

P

Pelatihan, 23, 41, 51, 52, 55, 60, 93, 95, 96, 123, 328, 367, 368, 398, 400, 422, 436, 442, 454

Pembelajaran Aktif, 129, 147, 456

Pembelajaran Berbasis Masalah, 456

Pembelajaran Berdiferensiasi, 226, 456

Pembelajaran Kolaboratif, 131, 149, 218, 456

Pembelajaran Konstruktivis, 19, 457

Pembelajaran kooperatif, 13, 17

Pembelajaran Tematik, 27, 136, 137, 152, 457

Pembiasaan Belajar, 212, 457

Pendekatan Berbasis Proyek, 457

Pendekatan Tematik, 457

Pendidik, 420, 443, 452

Pendidikan Inklusif, 347, 371

Pendidikan Khusus, 337

Pengalaman Belajar, 214, 457

Penguatan Positif, 168

Penilaian, 62, 63, 64, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 267, 269, 270, 282, 297, 303, 305, 449, 453, 454, 457, 458

Penilaian Autentik, 244, 454, 457

Penilaian Formatif, 239, 249, 457

Penilaian Portofolio, 457

Penilaian Sumatif, 241, 457

Penilaian Terintegrasi, 247, 458

preventive management, 170, 171, 172

Problema Pembelajaran, 458

Professional Learning Communities, 56, 399, 458

Profil Pelajar Pancasila, 375, 376, 377, 378, 380, 382, 384, 385, 410, 420, 458

Program Pembelajaran Berbasis Rumah, 358, 360, 458

Program Remedial, 299, 301, 458

R

Restorative Justice, 174, 201

Ruang Kelas, 176

S

Sekolah Dasar, i, 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 15, 16, 26, 27, 54, 127, 136, 157, 201, 249, 275, 315, 323, 342, 344, 347, 371, 373, 374, 375, 410, 433, 435, 437, 439, 441, 444, 445, 446, 448, 449, 452, 453, 454, 458

Siswa, 7, 8, 9, 10, 13, 16, 20, 22, 36, 37, 68, 82, 89, 111, 119, 130, 133, 143, 148, 150, 166, 173, 179, 210, 211, 212, 213, 216, 217, 218, 227, 229, 230, 233, 235, 246, 248, 253, 254, 258, 260, 273, 274, 275,

276, 277, 278, 279, 280, 281, 284, 286, 289, 294, 296, 297, 299, 300, 302, 304, 310, 322, 326, 328, 330, 347, 355, 371, 380, 381, 383, 384, 393, 394, 395, 400, 408, 417, 418, 439, 452, 453, 454

Strategi pembelajaran, 136, 138, 152, 153, 156, 456

Suasana Psikologi, 178

T

Teacher Effectiveness Training, 172, 174, 181, 193, 200, 458

Teknologi Pendidikan, 7, 54, 184, 224, 292, 454, 458

Timeboxing, 190, 191

Riwayat Hidup Penulis



Dr. Drs. Endi Rochaendi, M.Pd., merupakan Lektor Manajemen Pendidikan di Program Studi Pendidikan Guru Sekolah Dasar (S-1) Universitas Alma Ata, Yogyakarta. Karier dimulai sebagai Pembantu Pimpinan di Kantor Depdikbud Kabupaten Majalengka, Jawa Barat, pada tahun 1991, sebelum melanjutkan tugas sebagai Fungsional Umum di Dinas Pendidikan Pemerintah Kabupaten Majalengka. Selama di pemerintahan, mengemban berbagai posisi jabatan struktural dengan fokus pada perencanaan program dan evaluasi pendidikan. Pada tahun 2019, berpindah tugas sebagai Tenaga Pengajar di Sekolah Tinggi Farmasi (STF) YPIB Cirebon, Jawa Barat, dan sejak tahun 2020 hingga saat ini menjabat sebagai Dosen di Universitas Alma Ata (UAA) Yogyakarta. Pendidikan dasar dan menengah diselesaikan di kampung kelahiran, Desa Loji, Kecamatan Jatiwangi, Kabupaten Majalengka, Jawa Barat. Gelar S-1 Perencanaan Pendidikan diperoleh di IKIP Jakarta (sekarang Universitas Negeri Jakarta) pada tahun 1990, disusul dengan S-2 Administrasi Pendidikan di IKIP Bandung (sekarang Universitas Pendidikan Indonesia) pada tahun 1999, dan S-3 Administrasi Pendidikan di Universitas Pendidikan Indonesia, Bandung, pada tahun 2018. Dalam beberapa tahun terakhir, di Prodi S-1 PGSD UAA, mengampu mata kuliah seperti manajemen pendidikan, manajemen berbasis sekolah, manajemen kelas, kepemimpinan pendidikan, profesi keguruan, pengembangan kurikulum, filsafat pendidikan, dan ilmu pendidikan. Di Prodi S-2 Pendidikan Agama Islam UAA, mengajar mata kuliah Analisis Kebijakan Pendidikan Agama Islam dan Inovasi Pengelolaan dan Kelembagaan Agama Islam.



Dr. Akhsanul Fuadi, M.Pd.I., merupakan aktivis, pemerhati dan konsultan yang diakui dalam dunia pendidikan Indonesia, dengan peran penting dalam pendirian dan pengelolaan sejumlah lembaga pendidikan di D.I Yogyakarta dan Jawa Tengah. Sebagai pimpinan dan ketua di beberapa yayasan pendidikan, telah memainkan peran krusial dalam memformulasikan kebijakan dan program inovatif yang bertujuan untuk meningkatkan kualitas pendidikan di wilayah tersebut. Pendidikannya yang luas, yang meliputi studi S-1 dalam Bahasa dan Sastra Arab serta S-2 dan S-3 dalam Kependidikan Islam dengan fokus pada Manajemen Pendidikan Islam dan Studi Islam yang interdisipliner dan integratif, telah memberikan dasar yang kokoh untuk mengembangkan pendekatan pedagogis dan administratif yang efektif. Sejak tahun 2015, aktif mengajar di perguruan tinggi, mengelola lembaga pendidikan, dan berperan sebagai dewan pengasuh di pesantren, serta menjadi pengurus aktif dalam berbagai bidang organisasi tingkat nasional. Melalui pengajaran berbagai mata kuliah seperti Ilmu Kalam, Masa'ilul Fiqhiyyah, Filsafat Ilmu, Pengembangan Media Pembelajaran, dan Sistem Evaluasi, menunjukkan komitmennya untuk pendidikan berkualitas. Keterlibatan dalam perencanaan dan implementasi kurikulum PAI di Sekolah Menengah, manajemen berbasis sekolah, serta inovasi dan pengembangan kelembagaan Pendidikan Agama Islam, menegaskan dedikasi untuk memajukan pendidikan yang responsif dan relevan dengan tantangan zaman. Selain mengajar, juga aktif menulis dan mempublikasikan karya-karya di bidangnya, menjadikan sosok yang berpengaruh dalam mendefinisikan ulang paradigma pendidikan Islam kontemporer di Indonesia, menunjukkan sebuah karir yang diwarnai oleh dedikasi untuk pendidikan dan pengembangan masyarakat.



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.

Buku "Problematika Pembelajaran di Sekolah Dasar" ini tidak hanya sekadar menyajikan gambaran umum tentang berbagai tantangan yang dihadapi dalam pendidikan dasar, tetapi juga mengajak pembaca untuk terlibat dalam kajian analitis yang lebih mendalam tentang isu-isu struktural, pedagogis, dan sosial yang memengaruhi kualitas pembelajaran. Dengan pendekatan akademik yang progresif, buku ini merangkum bagaimana karakteristik siswa sekolah dasar yang masih berada dalam fase perkembangan kognitif dan emosional yang unik membutuhkan metode pembelajaran yang adaptif dan inklusif, sehingga problematika yang muncul tidak hanya dilihat sebagai hambatan, tetapi sebagai peluang untuk menciptakan strategi pendidikan yang lebih efektif dan holistik. Babbab dalam buku ini, seperti pembahasan mengenai kompetensi guru, penerapan Kurikulum Merdeka, hingga manajemen kelas yang efektif, memberikan landasan teoretis yang kuat, dikombinasikan dengan studi kasus nyata yang relevan. Dalam kajian mengenai sarana dan prasarana, misalnya, buku ini menyoroti ketimpangan akses dan bagaimana sekolah-sekolah di daerah tertinggal mengembangkan inovasi lokal untuk mengatasi keterbatasan, sambil tetap menjaga kualitas pendidikan. Kajian tentang penilaian juga diuraikan dengan analisis mendalam, menunjukkan bagaimana teknik penilaian formatif, sumatif, dan autentik dapat berkontribusi pada evaluasi pembelajaran yang lebih akurat dan adil. Buku ini semakin kaya dengan pembahasan mengenai pendidikan inklusi dan penanganan siswa dengan kebutuhan khusus, yang memperkuat argumentasi bahwa pendidikan yang inklusif bukan hanya sebuah keharusan moral, tetapi juga strategi pedagogis yang memperkaya proses pembelajaran bagi seluruh siswa. Akhirnya, buku ini memaparkan peran orang tua dan masyarakat dalam mendukung pembelajaran di sekolah dan rumah, serta bagaimana kebijakan pendidikan yang adaptif terhadap tantangan globalisasi dan digitalisasi perlu dirumuskan untuk menghadapi tantangan masa depan. Dengan kajian yang mendalam dan reflektif, buku ini menjadi referensi penting bagi para guru, praktisi pendidikan, peneliti, dan pembuat kebijakan yang berkomitmen untuk meningkatkan kualitas pendidikan dasar di Indonesia secara berkelanjutan dan inklusif.

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

ISBN 978-634-7013-34-7 (PDF)
9 786347 013347