

MANAJEMEN KELAS

DI SEKOLAH DASAR



MANAJEMEN KELAS

DI SEKOLAH DASAR

Membangun Iklim Belajar yang Efektif, Humanis,
dan Adaptif

ENDI ROCHAENDI

NUR KHOLIK



DUTA MEDIA PRESS

Jalan Abiyasa, Ngentak, Bangunjiwo, Kasihan, Bantul, Yogyakarta

Web: dutamediapress.com

Email: dutamediapress@gmail.com

WA: +62 889-5489-917

MANAJEMEN KELAS

DI SEKOLAH DASAR

Membangun Iklim Belajar yang Efektif, Humanis,
dan Adaptif

Penulis

Endi Rochaendi

Nur Kholik

ISBN

978-634-04-0603-0

266 Hal: 15,5 x 23 cm

Terbitan Pertama, Juni 2025

Editor:

Dr. Mahfud, S.Kep., MMR

Desain dan Tata Letak

Kharizmma Phratamma Noorfathwa

Adhitama Ginongpratidina Noorrachman

Penerbit

DUTA MEDIA PRESS

Jalan Abiyasa, Ngentak, Bangunjiwo, Kasihan, Bantul, Yogyakarta

Web: dutamediapress.com

Email: dutamediapress@gmail.com

WA: +62 889-5489-917

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

KATA PENGANTAR

Puji syukur kami panjatkan ke hadirat Tuhan Yang Maha Esa atas limpahan rahmat dan karunia-Nya sehingga buku ini yang berjudul "*Manajemen Kelas: Membangun Iklim Belajar yang Efektif, Humanis, dan Adaptif*" dapat disusun dan disajikan kepada para pembaca, khususnya mahasiswa calon guru, pendidik profesional, dan pemerhati dunia pendidikan.

Manajemen kelas tidak lagi dapat dipandang semata-mata sebagai keterampilan teknis dalam mengatur ruang dan perilaku peserta didik. Ia adalah seni dan ilmu yang berakar pada pemahaman mendalam terhadap dimensi pedagogis, psikologis, sosial, dan etis dari proses belajar-mengajar. Buku ini disusun dengan semangat untuk menghadirkan manajemen kelas sebagai ruang dialog antara disiplin ilmu dan praktik reflektif, antara strategi dan nilai-nilai kemanusiaan dalam pendidikan.

Bab-bab dalam buku ini disusun secara sistematis, dimulai dari konsep dasar manajemen kelas yang memaparkan definisi, tujuan, dan ruang lingkungannya dalam konteks pembelajaran yang efektif dan menyenangkan. Selanjutnya, dibahas prinsip-prinsip dasar pengelolaan kelas yang mencakup asas pedagogis, psikologis, dan etika yang menjunjung tinggi keunikan setiap peserta didik.

Pembahasan dilanjutkan dengan tipe-tipe gaya manajemen kelas, di mana pendekatan otoriter, demokratis, dan laissez-faire dianalisis secara kritis berdasarkan dampaknya terhadap iklim belajar. Buku ini juga memberikan panduan praktis dalam pengembangan aturan dan rutinitas kelas, agar keteraturan dan

tanggung jawab tumbuh bukan sebagai paksaan, melainkan sebagai kesadaran bersama.

Tidak kalah penting, buku ini mengeksplorasi pengelolaan interaksi sosial dan dinamika kelas yang melibatkan seni membangun relasi positif dan mengelola keberagaman karakter peserta didik. Dalam menghadapi tantangan nyata di ruang kelas, dibahas pula strategi pencegahan dan intervensi terhadap masalah perilaku yang menekankan pada pendekatan konstruktif dan edukatif.

Ruang kelas bukan hanya tempat belajar, tetapi juga tempat tinggal sementara bagi jiwa-jiwa muda yang sedang tumbuh. Oleh karena itu, penataan fisik dan psikologis lingkungan kelas dibahas secara mendalam untuk menciptakan atmosfer yang mendukung kenyamanan, fokus, dan keterlibatan aktif.

Buku ini juga menyoroti pentingnya manajemen waktu pembelajaran di kelas, dengan fokus pada pengaturan waktu yang efektif dan efisien. Di era digital, pemanfaatan teknologi dalam manajemen kelas menjadi krusial; oleh karena itu, buku ini membekali pembaca dengan wawasan dan strategi integratif dalam menggunakan media digital secara bijak.

Sebagai penutup, refleksi, evaluasi, dan peningkatan manajemen kelas menjadi bagian yang tidak terpisahkan dari praktik profesional seorang guru. Buku ini mendorong pembaca untuk terus meninjau, memperbaiki, dan mengembangkan pendekatan manajerialnya secara berkelanjutan, seiring perubahan zaman dan kebutuhan peserta didik.

Akhir kata, kami berharap buku ini tidak hanya menjadi referensi akademik, tetapi juga menjadi sahabat berpikir dan

bertindak bagi siapa pun yang percaya bahwa ruang kelas adalah tempat lahirnya perubahan. Semoga buku ini memberikan kontribusi nyata dalam membentuk ruang belajar yang lebih adil, inklusif, dan transformatif.

Yogyakarta, Juni 2025

Penulis

DAFTAR ISI

Kata Pengantar	i
Daftar Isi	v
BAB I Konsep Dasar Manajemen Kelas	1
BAB II Prinsip-Prinsip Dasar Pengelolaan Kelas	17
BAB III Tipe-tipe Gaya Manajemen Kelas	35
BAB IV Pengembangan Aturan dan Rutinitas Kelas	51
BAB V Pengelolaan Interaksi Sosial dan Dinamika Kelas	67
BAB VI Strategi Pencegahan dan Intervensi Masalah Perilaku	93
BAB VII Penataan Fisik dan Psikologis Lingkungan Kelas	113
BAB VIII Manajemen Waktu Pembelajaran Di Kelas ..	135
BAB IX Manajemen Administrasi Ketatausahaan Di Kelas	167
BAB X Pemanfaatan Teknologi Dalam Manajemen Kelas	185
BAB XI Refleksi, Evaluasi Dan Peningkatan Manajemen Kelas	211
BAB XII Penutup	239
Glossarium	253
Indeks	261
Riwayat Hidup Penulis	263

BAB I

KONSEP DASAR MANAJEMEN KELAS

A. Pendahuluan

Konsep manajemen kelas merupakan landasan strategis dalam praktik pendidikan yang bertujuan menciptakan kondisi belajar yang optimal, teratur, dan bermakna. Beberapa ahli telah memberikan definisi yang menegaskan pentingnya dimensi multidisipliner dalam pengelolaan kelas. Menurut Emmer dan Evertson (2017), manajemen kelas adalah proses guru dalam menciptakan dan mempertahankan lingkungan belajar yang mendukung pembelajaran dan perkembangan sosial siswa. Weinstein dan Romano (2020) menambahkan bahwa manajemen kelas melibatkan pengorganisasian waktu, ruang, dan interaksi sosial untuk mendorong partisipasi aktif dan meminimalkan gangguan. Sementara itu, menurut Rochaendi et.al. (2024), manajemen kelas bukan hanya seperangkat teknik pengendalian perilaku, tetapi juga refleksi dari nilai-nilai pedagogis dan relasi yang dibangun antara guru dan peserta didik. Definisi-definisi tersebut menunjukkan bahwa manajemen kelas merupakan praktik dinamis yang menyentuh dimensi kognitif, afektif, dan sosial dari proses pembelajaran.

Urgensi manajemen kelas semakin menguat pada konteks pembelajaran abad ke-21 yang ditandai oleh kompleksitas sosial, kemajuan teknologi, serta tuntutan personalisasi pembelajaran. Guru tidak lagi cukup hanya mengatur posisi meja atau

menegakkan disiplin, melainkan dituntut mampu memimpin ruang kelas sebagai ekosistem relasi yang saling memengaruhi. Sebagaimana diungkapkan Rochaendi et.al. (2024), manajemen kelas pada era kontemporer adalah proses fasilitatif yang menumbuhkan partisipasi kritis, menciptakan iklim positif, serta mendorong komunikasi dialogis. Hal ini sejalan dengan pandangan Marzano dan Marzano (2019), bahwa guru efektif adalah mereka yang mampu membangun kehadiran otentik di kelas, merespons kebutuhan emosional siswa, dan menjaga keseimbangan antara struktur dan kebebasan. Mahasiswa dalam pembelajaran manajemen kelas akan dibekali dengan pemahaman bahwa pengelolaan kelas mencakup kemampuan merancang interaksi sosial, menyusun aturan kolaboratif, dan menggunakan teknologi secara adaptif sebagai medium pembelajaran. Oleh karena itu, pendekatan manajerial yang humanistik dan reflektif menjadi sangat krusial untuk membentuk lingkungan belajar yang inklusif, demokratis, dan memberdayakan.

B. Pengertian Manajemen Kelas

Perkembangan pemikiran tentang manajemen kelas merefleksikan transformasi besar dalam memahami dinamika pendidikan dari masa ke masa. Jika pada era tradisional manajemen kelas identik dengan penegakan disiplin, penataan tempat duduk, dan kontrol terhadap perilaku peserta didik yang dianggap menyimpang, maka kini pendekatan tersebut dinilai tidak lagi memadai. Pandangan yang sempit ini cenderung mengabaikan dimensi relasional dan emosional dalam pembelajaran. Seiring dengan perubahan paradigma pendidikan

ke arah yang lebih partisipatif dan berpusat pada siswa, konsep manajemen kelas mengalami perluasan yang substansial. Menurut Emmer dan Evertson (2017), manajemen kelas harus dipahami sebagai suatu proses berkesinambungan untuk menciptakan dan memelihara lingkungan yang mendukung pembelajaran akademik serta perkembangan sosial siswa secara simultan. Ini menunjukkan bahwa guru tidak cukup hanya mengelola ruang secara fisik, tetapi harus membentuk struktur sosial yang aman, suportif, dan memotivasi. Efektivitas pembelajaran, oleh karena itu, ditentukan oleh seberapa dalam guru mampu merawat koneksi antarpihak dalam ruang kelas yang hidup, bukan sekadar memenuhi ketertiban formalistik.

Seni dalam manajemen kelas terletak pada kemampuan guru membaca kompleksitas yang muncul dari interaksi berbagai elemen di ruang belajar. Weinstein dan Romano (2020) menyatakan bahwa manajemen kelas melibatkan keterampilan mengelola interaksi sosial, waktu pembelajaran, sumber daya belajar, serta dinamika psikologis yang timbul secara spontan. Pengelolaan tersebut bukan sekadar respons terhadap gangguan, melainkan rekayasa sistem yang membentuk kultur kelas secara proaktif. Dalam pendekatan ini, guru diposisikan sebagai perancang sekaligus pemimpin interaksi yang bermakna. Allday dan Pakurar (2021) menekankan pentingnya keseimbangan antara otoritas dan pemberdayaan dalam manajemen kelas. Seorang guru yang otoritatif namun tetap memberikan ruang bagi agensi siswa akan lebih berhasil menciptakan suasana kelas yang kondusif, dibandingkan guru yang terlalu permisif atau represif.

Relasi ini diperkuat melalui komunikasi yang empatik, pengambilan keputusan kolaboratif, dan fleksibilitas dalam merespons dinamika perubahan di kelas, terutama dalam konteks masyarakat yang semakin plural dan kompleks.

Dimensi relasional dari manajemen kelas ditekankan secara kuat dalam pandangan Rochaendi et.al. (2024), yang menyebutkan bahwa manajemen kelas tidak boleh direduksi hanya menjadi kumpulan prosedur teknis. Sebaliknya, ia harus dipahami sebagai jaringan relasi yang dibentuk oleh nilai-nilai etika, dinamika psikologis, dan kebijaksanaan pedagogis. Guru dituntut menjadi fasilitator pembelajaran yang mampu menciptakan ruang-ruang perjumpaan makna, membangun rasa saling percaya, dan menghadirkan kehadiran otentik yang dirasakan peserta didik. Konsep ini berpijak pada pemahaman bahwa peserta didik bukan objek pengajaran yang harus dikendalikan, melainkan subjek yang memiliki kehendak, emosi, dan potensi. Interaksi yang sehat, komunikasi yang terbuka, serta penguatan nilai-nilai dialogis menjadi prasyarat dari iklim belajar yang inklusif dan memberdayakan. Dengan cara ini, manajemen kelas tidak lagi menjadi alat kontrol sosial, tetapi instrumen pertumbuhan moral dan intelektual secara kolektif.

Lebih lanjut, Rochaendi et.al. (2024) memperluas dimensi ini dengan menyatakan bahwa guru masa kini harus memiliki kesadaran reflektif dan tanggung jawab etis dalam membentuk atmosfer pembelajaran. Peran guru bukan hanya sebagai penyampai pengetahuan, tetapi sebagai penata ruang psiko-pedagogis yang memperhatikan keseimbangan antara emosi,

motivasi, dan keterlibatan peserta didik. Ia adalah aktor kunci yang merancang skenario-skenario sosial di dalam kelas agar mendukung proses internalisasi nilai, pencapaian akademik, dan pembentukan karakter. Pandangan ini memperoleh penguatan dari Martin dan Baldwin (2022), yang menegaskan bahwa guru yang berhasil mengelola kelas adalah mereka yang mampu menunjukkan konsistensi nilai dalam tindakan, membangun dialog yang sejajar dengan siswa, serta menjadikan interaksi sehari-hari sebagai ruang pendidikan moral yang konkret. Kepemimpinan guru dalam konteks ini bersifat transformatif, bukan sekadar administratif.

Pemahaman multidimensional ini mengharuskan mahasiswa calon guru untuk tidak sekadar menghafal strategi teknis pengelolaan kelas, tetapi mengembangkan kepekaan terhadap aspek-aspek relasional dan nilai-nilai yang melandasinya. Manajemen kelas adalah keterampilan profesional yang kompleks, yang menuntut lebih dari sekadar keterampilan logistik; ia menuntut kecerdasan sosial, kesadaran kultural, serta sensitivitas moral. Mahasiswa diharapkan mampu merancang interaksi sosial yang bermakna, membangun aturan bersama peserta didik, dan menciptakan ruang belajar yang menjadi tempat tumbuhnya partisipasi, refleksi, dan kolaborasi. Oleh karena itu, manajemen kelas harus dipahami sebagai seni kepemimpinan pedagogis yang membuka kemungkinan-kemungkinan baru dalam dunia pendidikan—sebuah seni yang tidak hanya mengatur ruang, tetapi membangun kehidupan bersama di dalamnya.

C. Tujuan Utama Manajemen Kelas

Pengelolaan kelas merupakan komponen integral dalam proses pendidikan yang tidak hanya ditujukan untuk menciptakan keteraturan, tetapi juga untuk membangun ruang belajar yang memungkinkan tumbuhnya interaksi bermakna, partisipasi aktif, dan perkembangan holistik peserta didik. Tujuan utama dari manajemen kelas telah berkembang dari sekadar menjaga disiplin menuju pengembangan lingkungan belajar yang memfasilitasi tercapainya tujuan pendidikan secara utuh, baik pada aspek kognitif, afektif, maupun sosial. Menurut Jones dan Jones (2018), pengelolaan kelas yang efektif harus memfokuskan pada penciptaan struktur dan dukungan yang memungkinkan peserta didik belajar dalam suasana yang aman, saling menghargai, dan menantang secara intelektual. Hal ini berarti bahwa pengelolaan kelas bukan hanya instrumen untuk mencegah gangguan, tetapi sebuah desain pedagogis yang dirancang untuk menghadirkan ruang dialog, keterlibatan, dan otonomi belajar.

Keberadaan guru sebagai pemimpin pembelajaran menjadi faktor kunci dalam pencapaian tujuan pengelolaan kelas. Guru tidak lagi dilihat sebagai figur otoriter yang memaksakan kendali terhadap peserta didik, melainkan sebagai fasilitator, mediator, dan inspirator yang menata ritme pembelajaran melalui pendekatan relasional yang empatik. Rochaendi et.al. (2024) menekankan bahwa peran guru dalam konteks manajemen kelas harus bersifat transformatif—yakni menghadirkan keteladanan, konsistensi nilai, serta kemampuan membangun jembatan emosional antara individu dalam kelas. Tujuan pengelolaan kelas

dalam hal ini adalah menciptakan ekosistem belajar yang saling memperkuat: guru dan siswa sama-sama bertumbuh dalam struktur yang teratur namun terbuka terhadap keberagaman, dinamika, dan kreativitas.

Aspek relasi dan komunikasi menjadi dimensi yang tidak dapat diabaikan dalam pengelolaan kelas abad ke-21. Menurut Woolfolk Hoy dan Weinstein (2021), salah satu tujuan utama manajemen kelas adalah membangun komunitas belajar yang kolaboratif, di mana komunikasi yang terbuka dan saling menghargai menjadi fondasi dari setiap kegiatan pembelajaran. Ketika suasana kelas dibangun atas dasar kepercayaan, kejelasan aturan, dan kepekaan terhadap kebutuhan individual, maka proses pembelajaran akan berkembang secara organik dan berkelanjutan. Dalam konteks ini, mahasiswa sebagai calon guru perlu memahami bahwa manajemen kelas bukan sekadar keahlian teknis, tetapi suatu praktik reflektif yang melibatkan dimensi moral, emosional, dan sosial secara simultan.

Rochaendi et.al. (2024) memperkuat pandangan ini dengan menegaskan bahwa tujuan esensial dari pengelolaan kelas adalah membentuk iklim belajar yang kondusif bagi pembentukan karakter, penguatan nilai-nilai kebersamaan, serta penumbuhan kesadaran belajar sepanjang hayat. Guru yang berhasil dalam mengelola kelas adalah mereka yang tidak hanya menyusun aturan, tetapi yang mampu menata suasana batin kelas melalui kehadiran yang otentik, konsistensi dalam berinteraksi, serta kemampuan membaca ritme sosial dan psikologis peserta didik. Oleh karena itu, mahasiswa akan diajak untuk mengembangkan

kompetensi sebagai *learning leader* yang mampu menciptakan keteraturan melalui kesepakatan, mengelola konflik melalui dialog, dan menumbuhkan motivasi belajar melalui relasi yang autentik.

Transformasi tujuan pengelolaan kelas menuju pendekatan yang lebih relasional, reflektif, dan kontekstual menjadi keharusan dalam praktik pendidikan masa kini. Menurut Capel et al. (2022), pengelolaan kelas harus selaras dengan prinsip pendidikan yang inklusif dan berkeadilan, di mana setiap peserta didik merasa diakui, didengar, dan dilibatkan dalam proses pembelajaran. Oleh sebab itu, mahasiswa diharapkan tidak hanya menguasai strategi pengendalian perilaku atau pengorganisasian ruang, tetapi juga memiliki visi manajerial yang berakar pada nilai-nilai kemanusiaan dan tanggung jawab etis. Tujuan pengelolaan kelas yang demikian adalah untuk memastikan bahwa ruang kelas bukan sekadar tempat mengajar, tetapi menjadi tempat merawat kehidupan, membentuk karakter, dan membangun masa depan bersama.

D. Urgensi Manajemen Kelas Dalam Pembelajaran

Transformasi mendasar dalam lanskap pendidikan global abad ke-21 menuntut pemaknaan ulang terhadap berbagai elemen pembelajaran, termasuk manajemen kelas sebagai elemen sentral dalam keberlangsungan praktik pedagogis. Kemunculan teknologi digital, meningkatnya heterogenitas latar belakang peserta didik, serta bergesernya paradigma pendidikan dari *teacher-centered* ke *learner-centered*, menjadikan pengelolaan kelas tidak lagi dapat dipahami sebagai aktivitas administratif semata. Manajemen kelas kini dipandang sebagai suatu bentuk kepemimpinan kultural dan

relasional yang bertugas membentuk ruang belajar sebagai komunitas yang suportif, komunikatif, dan terbuka terhadap partisipasi aktif. Marzano dan Heflebower (2018) menekankan bahwa keberhasilan proses pembelajaran tidak hanya ditentukan oleh kurikulum yang sistematis atau metode mengajar yang inovatif, melainkan juga oleh kecakapan guru dalam menciptakan lingkungan sosial yang memfasilitasi keterlibatan emosional, keamanan psikologis, dan rasa memiliki di kalangan peserta didik.

Kondisi ini menjadi semakin kompleks ketika ruang kelas dihadapkan pada tantangan global seperti multikulturalisme, isu inklusivitas, dan krisis identitas generasi muda dalam era digital. Guru tidak hanya bertugas mengelola fisik ruang dan waktu, tetapi juga bertanggung jawab dalam mengelola dinamika psikososial yang terus berubah. UNESCO (2020) memperkenalkan pendekatan *transformative pedagogy*, yakni model pedagogi yang berupaya mengintegrasikan keberlanjutan, keadilan sosial, dan kesadaran kritis ke dalam pembelajaran. Dalam pendekatan ini, pengelolaan kelas menjadi titik sentral karena ia menyediakan struktur sosial tempat terjadinya proses negosiasi makna, pertukaran nilai, dan perjumpaan antaridentitas. Guru, sebagai aktor utama dalam proses ini, dituntut tidak hanya menertibkan, tetapi mengaktifkan dan menyatukan perbedaan ke dalam harmoni pembelajaran yang berdaya cipta.

Urgensi manajemen kelas pada era ini terletak pada kemampuannya menjembatani realitas lapangan yang penuh tantangan dengan idealisme tujuan pembelajaran. Rochaendi et.al. (2024) menyatakan bahwa kelas bukan sekadar tempat

mengajarkan pengetahuan, tetapi ruang untuk merawat relasi antarjiwa dan membangun nilai-nilai kehidupan secara konkret dan kontekstual. Guru perlu memiliki sensitivitas terhadap kebutuhan emosional dan sosial peserta didik yang berasal dari latar belakang yang berbeda-beda, sekaligus mampu mengorkestrasi interaksi dalam kelas menjadi proses yang konstruktif, komunikatif, dan kolaboratif. Peran sebagai *instructional leader* mengharuskan guru untuk tidak hanya menguasai konten dan strategi mengajar, tetapi juga membentuk suasana psikologis yang mendukung kebebasan berpikir, rasa percaya diri, dan rasa aman untuk belajar dan berekspresi.

Tantangan manajemen kelas abad ke-21 juga bersumber dari realitas baru berupa integrasi teknologi dalam hampir seluruh aspek kehidupan, termasuk pendidikan. Peserta didik kini berinteraksi dalam dunia digital yang cepat, instan, dan penuh distraksi, sehingga konsentrasi belajar menjadi komoditas yang semakin mahal. Mahasiswa calon guru perlu menyadari bahwa kehadiran teknologi bukan hanya alat bantu pedagogis, tetapi juga medan baru yang menuntut keterampilan baru dalam mengelola perhatian, motivasi, dan etika digital. Bates dan Sangrà (2021) menegaskan bahwa pengelolaan kelas digital memerlukan rancangan yang tidak hanya konektif secara teknologis, tetapi juga koheren secara moral dan relasional. Guru harus memiliki kemampuan untuk memadukan kecanggihan digital dengan empati pedagogis, sehingga teknologi tidak menggantikan relasi manusiawi, melainkan memperkuatnya.

Rochaendi et.al. (2024) menegaskan bahwa inti dari manajemen kelas abad ke-21 terletak pada kemampuan guru untuk menyeimbangkan tiga dimensi utama: struktur sebagai landasan keteraturan, relasi sebagai fondasi kepercayaan, dan nilai sebagai arah pembentukan karakter. Guru yang efektif adalah mereka yang mampu hadir secara utuh: konsisten dalam aturan, terbuka dalam komunikasi, dan sensitif dalam membangun dialog etis. Mahasiswa sebagai calon guru perlu dibekali tidak hanya dengan teori dan strategi teknis, tetapi juga dengan kesadaran reflektif tentang makna kehadiran mereka di ruang kelas—sebagai pembuka ruang aman, perancang ekosistem sosial, dan penyemai nilai-nilai kebajikan.

Konsekuensi dari transformasi ini adalah perlunya pergeseran pendekatan pembelajaran manajemen kelas dari pola normatif yang menekankan kepatuhan, menuju praktik transformatif yang mendorong partisipasi, agensi, dan kebermaknaan. Darling-Hammond dan Oakes (2023) menekankan bahwa ruang kelas harus menjadi tempat rekonstruksi nilai, di mana peserta didik tidak hanya belajar “apa yang benar”, tetapi juga belajar “mengapa hal itu penting” dan “bagaimana hidup dengannya”. Di ruang kelas seperti inilah karakter, identitas budaya, dan kesadaran kewargaan global dapat ditumbuhkan secara autentik. Maka, mahasiswa pendidikan perlu dipersiapkan menjadi guru yang bukan hanya ahli dalam konten atau strategi mengajar, melainkan pribadi yang tangguh secara moral, lentur secara sosial, dan peka terhadap denyut zaman. Sebab sejatinya, di ruang kelas yang dikelola dengan kesadaran reflektif, masa

depan masyarakat sedang dibentuk—bukan melalui slogan-slogan besar, tetapi lewat relasi kecil yang penuh perhatian, ketulusan, dan arah yang jelas.

E. Ringkasan

Manajemen kelas merupakan fondasi esensial dalam praktik pendidikan modern yang telah mengalami pergeseran makna secara signifikan. Ia tidak lagi dipahami sekadar sebagai teknik pengaturan fisik ruang, pengendalian perilaku siswa, atau penegakan disiplin semata. Sebaliknya, manajemen kelas berkembang menjadi strategi pedagogis yang mencerminkan kepekaan terhadap relasi sosial, kesadaran etis, dan kebutuhan perkembangan peserta didik secara utuh. Dalam kerangka ini, ruang kelas tidak dilihat sebagai tempat yang steril dan linear, tetapi sebagai ekosistem hidup yang sarat dengan dinamika emosi, komunikasi, dan pertumbuhan makna. Guru bukan lagi sekadar pengawas keteraturan, melainkan pemimpin pembelajaran yang membentuk suasana inklusif, kondusif, dan partisipatif. Ia membangun komunikasi empatik, memfasilitasi dialog yang sejajar, serta menciptakan struktur sosial di mana setiap peserta didik merasa diakui, dihargai, dan dilibatkan secara aktif dalam proses belajar.

Tuntutan terhadap manajemen kelas yang reflektif dan kontekstual semakin menguat pada abad ke-21, saat pendidikan tidak hanya ditantang oleh kompleksitas sosial, tetapi juga oleh cepatnya perkembangan teknologi, pluralitas identitas, serta disrupsi terhadap model-model pembelajaran konvensional. Pengelolaan kelas tidak lagi cukup jika hanya berorientasi pada

pencapaian akademik, tetapi harus dirancang untuk menumbuhkan iklim belajar yang mendorong kecerdasan intelektual, emosional, spiritual, dan moral secara simultan. Dalam kelas yang dikelola secara humanistik, guru menjadi figur sentral dalam menanamkan nilai-nilai hidup seperti empati, tanggung jawab, kerja sama, dan refleksi diri—nilai-nilai yang tak kalah penting dibandingkan pengetahuan faktual. Oleh karena itu, manajemen kelas harus mampu menjembatani struktur yang sistematis dengan fleksibilitas relasi yang menghormati martabat setiap individu di dalamnya.

Urgensi pembaruan pendekatan manajemen kelas juga muncul sebagai respons terhadap transformasi peran guru dalam era pembelajaran berbasis teknologi dan informasi. Guru kini dituntut tidak hanya menguasai materi pelajaran dan metode instruksional, tetapi juga menjadi fasilitator, mediator, sekaligus *social architect* yang merancang ruang kelas sebagai komunitas belajar yang adil, sehat, dan penuh makna. Tanggung jawab ini menuntut guru untuk memiliki sensitivitas tinggi terhadap kebutuhan psikososial peserta didik yang semakin beragam, termasuk dalam hal latar belakang budaya, gaya belajar, maupun kondisi emosional. Keterampilan ini mencakup kemampuan membaca bahasa tubuh siswa, merespons secara empatik, menciptakan ruang aman secara psikologis, serta menata ulang pola interaksi agar dialog menjadi bagian integral dari pembelajaran harian. Keberhasilan guru dalam mengelola relasi ini menjadi indikator penting dalam membentuk suasana belajar yang berorientasi pada pertumbuhan jangka panjang.

Tantangan baru juga datang dari hadirnya digitalisasi dalam dunia pendidikan yang mengubah lanskap interaksi di dalam kelas. Guru perlu mengembangkan kompetensi baru dalam mengelola perhatian, motivasi, dan kedisiplinan digital peserta didik, terutama ketika mereka hidup dalam budaya multitasking, konektivitas instan, dan paparan konten tanpa batas. Manajemen kelas dalam konteks ini bukan hanya tentang menjaga keteraturan selama pembelajaran daring atau luring, tetapi juga menyangkut bagaimana guru mampu menjaga kualitas kehadiran, otentisitas relasi, dan nilai-nilai etika dalam komunikasi digital. Oleh karena itu, mahasiswa calon guru harus dipersiapkan tidak hanya sebagai pengelola ruang, tetapi sebagai pemimpin reflektif yang mampu membaca denyut kelas secara mendalam—baik yang tampak secara fisik maupun yang tersembunyi dalam dinamika batin peserta didik. Di tangan guru yang memahami manajemen kelas sebagai *seni kepemimpinan pedagogis*, ruang belajar dapat menjadi tempat merawat kehidupan, membentuk masa depan bersama, dan menumbuhkan jiwa-jiwa pembelajar yang merdeka, kritis, dan bertanggung jawab dalam menghadapi zaman.

DAFTAR PUSTAKA

- Allday, R. A., & Pakurar, K. (2021). *Effective classroom management strategies: A guide for inclusive learning*. Routledge.
- Bates, A. W., & Sangrà, A. (2021). *Managing technology in higher education: Strategies for transforming teaching and learning*. Jossey-Bass.
- Capel, S., Leask, M., & Younie, S. (Eds.). (2022). *Learning to teach in the secondary school* (8th ed.). Routledge.

- Darling-Hammond, L., & Oakes, J. (2023). *Preparing teachers for deeper learning*. Harvard Education Press.
- Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2017). *Classroom management for middle and high school teachers* (10th ed.). Pearson.
- Jones, V., & Jones, L. (2018). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems* (12th ed.). Pearson.
- Marzano, R. J., & Heflebower, T. (2018). *Teaching & assessing 21st century skills*. Marzano Research.
- Martin, K., & Baldwin, S. C. (2022). *Classroom management: A guide for urban school teachers*. Rowman & Littlefield.
- Rochaendi, E., Fuadi, A & Arifin, A.S., (2024). *Manajemen Pendidikan. Perspektif dan Praktik Kebijakan Di Sekolah Dasar*. Lampung Selatan: ITERA Press.
- Rochaendi, E., Arifin, A.S., & Ismanto (2024). *Kepemimpinan Pendidikan. Inovasi, Kolaborasi dan Keberlanjutan*. Lampung Selatan: ITERA Press.
- Rochaendi, E., Fuadi, A & Sari, I.P., (2024). *Problematika Pembelajaran Di Sekolah Dasar: Sebuah Catatan Reflektif*. Lampung Selatan: ITERA Press.
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Weinstein, C. S., & Romano, M. E. (2020). *Elementary classroom management: Lessons from research and practice* (7th ed.). McGraw-Hill Education.
- Woolfolk Hoy, A., & Weinstein, C. S. (2021). *Student and teacher interaction in the classroom: Foundations of positive learning environments*. Pearson.

BAB II

PRINSIP-PRINSIP DASAR PENGELOLAAN KELAS

A. Pendahuluan

Pengelolaan kelas yang efektif bertumpu pada prinsip-prinsip dasar yang tidak hanya bersifat teknis, tetapi juga mengakar dalam nilai-nilai etis, pedagogis, dan sosial yang melekat pada profesi pendidik. Prinsip keadilan, keteraturan, dan konsistensi merupakan tiga poros utama yang harus dimaknai secara mendalam oleh mahasiswa calon guru sebagai pedoman profesional dalam membangun kelas yang bukan sekadar tertib, tetapi juga manusiawi. Keadilan dalam konteks pengelolaan kelas menuntut guru untuk peka terhadap perbedaan potensi, latar belakang, dan kebutuhan individu peserta didik. Artinya, keadilan bukan memperlakukan semua siswa secara identik, tetapi memberikan perhatian dan kesempatan yang sesuai dengan kondisi unik mereka masing-masing. Keteraturan, pada sisi lain, menciptakan struktur yang memberikan rasa aman dan prediktabilitas dalam aktivitas pembelajaran, sehingga peserta didik dapat mengantisipasi apa yang diharapkan dari mereka. Konsistensi memperkuat pesan bahwa guru adalah sosok yang dapat diandalkan, mampu bersikap tegas tanpa kehilangan empati. Ketika guru mampu menerapkan ketiga prinsip tersebut secara seimbang, mereka tidak hanya mengelola perilaku, tetapi juga menanamkan stabilitas emosional dan kepercayaan sosial di antara peserta didik. Emmer dan Evertson (2017) menunjukkan bahwa praktik pengelolaan kelas yang konsisten dan adil

berkontribusi signifikan terhadap peningkatan partisipasi belajar dan penguatan iklim psikologis yang positif. Lebih jauh lagi, Rochaendi et.all. (2024) menegaskan bahwa ketiga prinsip ini mencerminkan kepemimpinan etis seorang guru, yakni kepemimpinan yang tidak beroperasi melalui kontrol, tetapi melalui keteladanan, kejelasan nilai, dan bimbingan moral yang berkesinambungan.

Prinsip-prinsip lain yang tidak kalah penting adalah penghargaan terhadap keberagaman serta penguatan tanggung jawab sosial dan individual peserta didik. Kelas di abad ke-21 bukan lagi ruang homogen yang sederhana, melainkan representasi miniatur dari masyarakat global yang kaya akan perbedaan etnis, budaya, agama, kemampuan, serta aspirasi hidup. Setiap peserta didik membawa identitas dan pengalaman hidup yang berbeda ke dalam kelas, dan keberhasilan pengelolaan ruang belajar sangat bergantung pada kemampuan guru untuk mengelola perbedaan tersebut sebagai sumber kekuatan, bukan hambatan. Penghargaan terhadap keberagaman berarti menciptakan ruang aman yang mengakui bahwa setiap suara layak didengar dan setiap pengalaman berhak dihargai. Guru tidak hanya bertugas mengakomodasi perbedaan, tetapi juga menanamkan nilai toleransi, empati, dan solidaritas antarpeserta didik. Prinsip tanggung jawab sosial dan individual, dalam konteks ini, muncul sebagai konsekuensi logis dari penghargaan terhadap keberagaman. Peserta didik perlu dilatih untuk memahami bahwa mereka adalah bagian dari komunitas belajar yang saling tergantung, namun juga memiliki otonomi untuk bertanggung

jawab atas pilihan dan perilaku mereka sendiri. Proses ini menuntut guru untuk merancang pengalaman belajar yang melibatkan siswa secara aktif dalam menyusun aturan kelas, menyelesaikan konflik secara kolektif, serta merefleksikan peran mereka dalam membentuk kultur kelas. Rochaendi, et. al. (2024) menjelaskan bahwa pengelolaan kelas yang berakar pada prinsip-prinsip ini bukan hanya menghasilkan keteraturan, melainkan menghasilkan transformasi. Transformasi yang dimaksud adalah tumbuhnya kesadaran moral, kemandirian, dan rasa tanggung jawab sosial yang tidak berhenti di dalam ruang kelas, tetapi menjangar ke dalam cara peserta didik memaknai peran mereka sebagai bagian dari masyarakat luas. Di sinilah letak manajemen kelas sebagai proses pendidikan karakter yang otentik, bukan sekadar perangkat kontrol, melainkan ruang pembelajaran nilai yang mengakar dalam praktik dan relasi sehari-hari.

B. Prinsip keadilan, keteraturan, dan konsistensi

Penerapan prinsip keadilan, keteraturan, dan konsistensi menjadi fondasi fundamental dalam konstruksi pengelolaan kelas yang tidak hanya efektif secara teknis, tetapi juga bermartabat secara etis dan pedagogis. Keadilan, pada hakikatnya, bukanlah sekadar gagasan abstrak yang diletakkan dalam kerangka normatif, melainkan tindakan konkret yang menuntut kepekaan tinggi terhadap konteks dan keragaman peserta didik. Guru yang adil adalah guru yang mampu membaca kebutuhan unik setiap siswa dan memberi respons secara proporsional, tanpa terjebak pada standar seragam yang mengabaikan keberagaman potensi, latar belakang sosial, serta preferensi belajar. Seperti ditegaskan

oleh Rochaendi et.al. (2024), keadilan dalam pengelolaan kelas merupakan manifestasi dari integritas etis guru yang menempatkan nilai kemanusiaan di atas prosedur formal. Pendekatan ini sejalan dengan Capel, Leask, dan Younie (2022) yang menekankan bahwa keadilan menuntut kemampuan diferensiasi, baik dalam pemberian perhatian, strategi evaluasi, maupun perlakuan terhadap dinamika perilaku siswa. Mahasiswa calon guru, oleh karena itu, perlu membentuk sensitivitas yang tidak hanya memahami perbedaan, tetapi juga menghargai dan merangkulnya dalam proses pembelajaran sebagai elemen pedagogis yang esensial.

Keteraturan menjadi prinsip kedua yang tak kalah penting dalam menjaga kesinambungan dan kohesi proses belajar. Tidak seperti anggapan umum yang menyamakan keteraturan dengan kekakuan, dalam konteks pengelolaan kelas modern, keteraturan dimaknai sebagai kehadiran sistem yang memberi arah, kejelasan, dan batasan yang sehat bagi aktivitas pembelajaran. Ruang kelas yang teratur bukanlah ruang yang dibungkam, tetapi ruang yang memberikan kerangka kerja agar setiap aktivitas berjalan selaras dan terkoordinasi. Peserta didik merasa aman secara emosional ketika mereka mengetahui apa yang diharapkan dari mereka, kapan dan bagaimana mereka dapat mengekspresikan diri secara bertanggung jawab. Marzano dan Heflebower (2018) menunjukkan bahwa keteraturan menciptakan suasana belajar yang mendukung fokus dan partisipasi aktif, sekaligus mengurangi konflik yang timbul akibat ketidakjelasan peran atau alur kegiatan. Bagi mahasiswa calon guru, memahami keteraturan berarti

memahami bagaimana merancang rutinitas yang terstruktur tetapi tetap terbuka pada penyesuaian, menciptakan keseimbangan antara kontrol dan otonomi belajar, serta memfasilitasi transisi yang mulus antar aktivitas tanpa kehilangan makna instruksionalnya.

Konsistensi melengkapi dua prinsip sebelumnya sebagai penanda integritas dan stabilitas dalam praktik kepemimpinan guru di kelas. Konsistensi bukan hanya soal menjalankan aturan yang telah disepakati, tetapi juga tentang menyelaraskan ucapan dan tindakan, menjaga stabilitas emosi ketika menghadapi tantangan, dan memberikan perlakuan yang tidak diskriminatif dalam situasi yang serupa. Guru yang konsisten membangun iklim psikologis yang dapat diprediksi oleh siswa, yang pada gilirannya menumbuhkan kepercayaan, keterbukaan, dan kepatuhan yang bersifat partisipatif, bukan paksaan. Menurut Weinstein dan Romano (2020), konsistensi dalam pendekatan guru terhadap disiplin, penghargaan, dan komunikasi sangat menentukan efektivitas pengelolaan kelas karena menciptakan rasa aman dan kejelasan norma. Ketidakkonsistenan, sebaliknya, akan melahirkan ambiguitas yang merusak struktur sosial kelas dan menghambat tumbuhnya budaya tanggung jawab. Bagi mahasiswa pendidikan, prinsip konsistensi tidak dapat dilepaskan dari kualitas personal dan profesionalisme guru. Ia bukan ekspresi dari kekakuan, tetapi cerminan dari keteguhan prinsip, keutuhan karakter, dan kemampuan reflektif untuk menyeimbangkan ketegasan dengan empati.

Keseluruhan prinsip tersebut tidak berdiri sebagai entitas terpisah, melainkan saling melengkapi dan memperkuat sebagai satu kerangka nilai dasar yang membentuk wajah pengelolaan kelas yang etis dan humanis. Modul ini disusun untuk menumbuhkan kesadaran bahwa pengelolaan kelas tidak boleh direduksi menjadi teknik administratif atau mekanisme kontrol semata. Ia adalah wujud kepemimpinan pedagogis yang berakar pada tanggung jawab moral dan komitmen terhadap nilai-nilai kemanusiaan. Menurut Rochaendi et.al. (2024), ketika prinsip keadilan, keteraturan, dan konsistensi diterapkan secara holistik, maka ruang kelas berubah menjadi ekosistem yang tidak hanya mendukung keberhasilan akademik, tetapi juga menjadi tempat bertumbuhnya kepercayaan diri, kemandirian, dan etika sosial peserta didik. Mahasiswa sebagai calon guru tidak hanya dituntut untuk mampu merancang aturan dan strategi manajerial, tetapi juga untuk membangun karakter diri yang mencerminkan nilai-nilai tersebut. Hanya melalui pemahaman dan praktik yang konsisten terhadap prinsip-prinsip ini, pengelolaan kelas dapat bertransformasi menjadi medan pembentukan karakter, relasi, dan peradaban.

C. Prinsip penghargaan terhadap keberagaman

Pengelolaan kelas pada era kontemporer dituntut untuk menghadirkan pendekatan yang tidak hanya terukur secara administratif, tetapi juga sensitif terhadap aspek kultural, psikososial, dan etis dari kehidupan peserta didik. Prinsip penghargaan terhadap keberagaman muncul sebagai kebutuhan mendesak dalam merespons kompleksitas ruang belajar yang

dihuni oleh individu-individu dari berbagai latar belakang sosial, budaya, agama, bahasa, gender, dan kemampuan. Keberagaman ini bukanlah penghalang bagi tercapainya tujuan pembelajaran, melainkan justru aset yang memperkaya interaksi dan proses edukatif. Guru yang menghargai keberagaman mampu melihat pluralitas sebagai potensi pedagogis, bukan sebagai deviasi dari norma. Mahasiswa calon guru perlu ditanamkan pemahaman bahwa setiap peserta didik membawa dunia nilai, pengalaman, dan cara berpikir mereka masing-masing ke dalam ruang kelas, dan bahwa pengelolaan yang inklusif berarti menciptakan ruang aman bagi dunia-dunia itu untuk dikenali, diterima, dan dihargai. Rochaendi et al. (2024) menegaskan bahwa penghargaan terhadap keberagaman adalah bentuk nyata dari keadilan dan empati yang terinternalisasi dalam praktik sehari-hari, karena pendidikan yang bermutu tidak mungkin terjadi jika tidak dibangun di atas fondasi pengakuan terhadap martabat manusia yang beragam.

Penghormatan terhadap keberagaman mensyaratkan kemampuan guru dalam membaca konteks sosial dan psikologis siswa, serta menyusun skenario pembelajaran yang menghindari marginalisasi kelompok-kelompok tertentu. Guru bukan hanya fasilitator, melainkan arsitek ruang sosial tempat relasi kuasa dan identitas dinegosiasikan setiap hari. Merancang kegiatan belajar yang memungkinkan semua siswa terlibat secara setara, tanpa rasa terpinggirkan atau terpaksa, adalah bagian dari tanggung jawab pedagogis yang tak terpisahkan dari profesi guru. Darling-Hammond dan Oakes (2023) menyebut bahwa ruang kelas

yang inklusif harus ditata sebagai komunitas belajar demokratis di mana perbedaan dihargai sebagai sumbangan intelektual, bukan sebagai kendala. Untuk itu, guru perlu membangun struktur yang mendorong dialog antar-identitas, menggunakan sumber belajar yang representatif terhadap keragaman, serta menerapkan kebijakan kelas yang tidak diskriminatif. Mahasiswa calon pendidik harus belajar menyusun rutinitas kelas yang responsif terhadap perbedaan, mengelola konflik berbasis nilai kolaboratif, serta menciptakan ruang diskusi yang merayakan bukan hanya kesamaan, tetapi juga ketidakseragaman sebagai bagian dari proses belajar yang kritis dan manusiawi.

Komunikasi empatik menjadi kunci untuk menjembatani keberagaman menjadi kekuatan relasional dalam dinamika kelas. Guru yang mampu menyimak, merespons, dan mengafirmasi identitas serta pengalaman siswa melalui komunikasi yang terbuka dan sejajar akan membangun iklim kelas yang menyuburkan partisipasi aktif dan rasa saling percaya. Relasi yang setara antara guru dan siswa membuka ruang bagi terciptanya identitas yang sehat, solidaritas antarsiswa, dan terbentuknya kultur belajar yang reflektif dan kolaboratif. Emmer dan Evertson (2017) mencatat bahwa guru yang menerapkan prinsip empati dan keterbukaan terhadap perbedaan terbukti mampu menurunkan konflik horizontal, mencegah dominasi kelompok mayoritas, dan memfasilitasi kerja sama lintas budaya secara efektif. Lebih dari sekadar norma perilaku, penghargaan terhadap keberagaman menjadi infrastruktur moral bagi tumbuhnya kesadaran kolektif di kelas—sebuah kesadaran bahwa keberagaman bukan sesuatu yang perlu diseragamkan, tetapi dikelola sebagai sumber kekuatan dan kebersamaan.

Strategi pengelolaan kelas yang mengakomodasi keberagaman perlu dikembangkan secara menyeluruh dan terintegrasi dalam perencanaan pembelajaran. Keberagaman tidak hanya bersifat demografis, tetapi juga berkaitan dengan gaya belajar, modalitas berpikir, tingkat kesiapan akademik, serta ekspresi emosi dan motivasi siswa. Maka dari itu, pengelolaan kelas tidak bisa dibakukan dalam satu pendekatan tunggal, tetapi harus bersifat adaptif, fleksibel, dan kontekstual. Guru perlu menggunakan asesmen diagnostik untuk memahami profil siswa secara menyeluruh, kemudian menerapkan pendekatan diferensiasi dalam penugasan, pembagian kelompok, hingga cara memberikan umpan balik. Rochaendi et al. (2024) menekankan bahwa pengelolaan kelas yang efektif adalah pengelolaan yang berpijak pada realitas konkret peserta didik, bukan pada asumsi normatif tentang idealitas kelas homogen. Konsekuensi dari prinsip ini adalah guru harus menjadi perancang ruang pembelajaran yang meminimalkan eksklusi dan memaksimalkan inklusi dalam setiap dimensi interaksionalnya.

Penerapan prinsip penghargaan terhadap keberagaman menuntut adanya refleksi kritis yang terus-menerus dari guru terhadap nilai-nilai, sikap, dan kebijakan yang mereka terapkan. Guru perlu menyadari bahwa bias, prasangka, atau asumsi yang tidak disadari dapat menyusup ke dalam tindakan keseharian mereka—baik melalui cara mereka memilih contoh soal, membentuk kelompok belajar, atau merespons perilaku tertentu. Mahasiswa sebagai calon guru perlu dibekali kemampuan untuk melihat ruang kelas bukan hanya sebagai tempat penyampaian

pengetahuan, tetapi sebagai medan kultural dan politik di mana relasi antaridentitas dan praktik keadilan sosial berlangsung. Rochaendi et al. (2024) menyebutkan bahwa keberagaman tidak bisa hanya diposisikan sebagai konten kurikulum, tetapi harus hidup dalam etos kerja guru dan dalam logika pengelolaan kelas secara keseluruhan. Modul ini memfasilitasi mahasiswa untuk menginternalisasi nilai-nilai dasar seperti keadilan, empati, dan responsivitas dalam konteks pengelolaan kelas yang plural dan dinamis. Ketika prinsip penghargaan terhadap keberagaman dijalankan secara konsisten, maka ruang kelas tidak hanya akan melahirkan siswa yang cerdas secara akademik, tetapi juga pribadi-pribadi yang dewasa secara sosial, berdaya saing global, dan memiliki akar kemanusiaan yang kuat dalam keberbedaan.

D. Prinsip tanggung jawab sosial dan individual

Pendidikan bermakna tidak sekadar mentransfer pengetahuan, melainkan merupakan proses integral dalam membentuk karakter dan tanggung jawab moral peserta didik. Di dalam konteks pengelolaan kelas, prinsip tanggung jawab sosial dan individual menjadi dua pilar yang tidak dapat dipisahkan. Guru sebagai pemimpin pembelajaran dituntut untuk membangun ruang kelas yang bukan hanya teratur secara struktural, tetapi juga berdenyut secara etis dan relasional. Tanggung jawab individual merujuk pada kesadaran diri peserta didik dalam mengelola perilaku, keputusan, serta emosinya, sedangkan tanggung jawab sosial merujuk pada kesediaan untuk berkontribusi dalam kesejahteraan komunitas belajar. Menurut Rochaendi et al. (2024), kelas bukan semata tempat berlangsungnya pembelajaran

kognitif, melainkan medan latihan tanggung jawab dan etika sosial yang harus ditata secara sadar oleh pendidik agar siswa belajar tidak hanya tentang "apa", tetapi juga "bagaimana" hidup bersama secara bermartabat.

Tanggung jawab individual menjadi fondasi awal yang perlu ditumbuhkan sejak dini karena ia berkaitan langsung dengan pengembangan kapasitas reflektif dan kemandirian belajar. Peserta didik perlu dilatih untuk bertanggung jawab atas keputusan yang diambil, disiplin dalam menyelesaikan tugas, serta jujur terhadap proses belajar yang dijalani. Proses ini tentu tidak terjadi secara instan, melainkan melalui intervensi pedagogis yang konsisten dan terstruktur. Jones dan Jones (2018) menegaskan bahwa siswa yang memahami konsekuensi dari tindakannya dan merasa memiliki kendali atas proses belajarnya akan lebih berkomitmen secara intrinsik. Guru, dalam hal ini, berperan sebagai fasilitator yang tidak hanya mengarahkan, tetapi juga menciptakan kesempatan agar siswa belajar melalui pengalaman nyata—termasuk melalui kegagalan yang dikelola secara konstruktif. Oleh karena itu, mahasiswa calon guru perlu dibekali kemampuan untuk mendesain sistem kelas yang memberi ruang bagi pengambilan keputusan personal, penyelesaian konflik intrapersonal, serta penguatan akuntabilitas individual yang autentik.

Menjadi bagian dari komunitas belajar juga menuntut peserta didik untuk memahami dimensi tanggung jawab sosial sebagai bagian dari keberadaannya yang tidak terlepas dari orang lain. Kelas adalah ruang interaksi sosial yang menuntut rasa

hormat, kepedulian, kerja sama, dan solidaritas. Tanggung jawab sosial dalam hal ini tidak hanya berbicara tentang norma sosial, tetapi juga menyangkut dimensi emosional seperti empati, kemampuan memahami perspektif orang lain, dan kepekaan terhadap kebutuhan teman sebaya. Marzano dan Heflebower (2018) menyatakan bahwa kelas yang didasarkan pada tanggung jawab sosial akan cenderung lebih inklusif dan kohesif karena siswa merasa memiliki peran dalam menjaga ketertiban dan kenyamanan bersama. Guru tidak hanya berfungsi sebagai regulator, tetapi juga sebagai figur keteladanan yang menunjukkan melalui laku dan bahasa bahwa nilai-nilai sosial adalah bagian integral dari pembelajaran. Mahasiswa calon guru harus mulai dilatih untuk melihat relasi antarsiswa sebagai peluang untuk menanamkan nilai-nilai kolektif yang memperkaya makna belajar.

Strategi pengelolaan kelas yang memadukan tanggung jawab sosial dan individual menuntut keseimbangan antara pengaturan yang tegas dan pemberian ruang kebebasan. Tidak semua tindakan siswa dapat langsung dikendalikan secara eksternal; sebaliknya, penguatan nilai justru perlu tumbuh dari dalam kesadaran siswa itu sendiri. Model disiplin restoratif menjadi salah satu pendekatan yang semakin mendapat perhatian, karena tidak fokus pada hukuman, tetapi pada pemulihan relasi dan tanggung jawab moral. Darling-Hammond dan Oakes (2023) menekankan pentingnya penciptaan lingkungan belajar berbasis komunitas yang mendorong keterlibatan aktif siswa dalam menetapkan dan mengevaluasi aturan kelas. Pendekatan ini tidak

hanya mendorong kepemilikan terhadap aturan, tetapi juga membuka ruang dialog yang sehat antara guru dan siswa dalam mengelola perbedaan pandangan maupun konflik sosial. Oleh karena itu, peran guru bukanlah sebagai penguasa otoritatif, melainkan sebagai pendamping yang membuka jalan bagi tumbuhnya tanggung jawab melalui relasi yang adil dan empatik.

Penginternalisasian prinsip tanggung jawab sosial dan individual tidak cukup hanya melalui instruksi verbal atau pengajaran nilai-nilai secara eksplisit. Ia membutuhkan suasana kelas yang memungkinkan siswa mengalami nilai-nilai tersebut secara konkret dan konsisten. Mahasiswa calon guru perlu memahami bahwa strategi pengelolaan kelas yang etis harus memperhatikan aspek relasional dan afektif peserta didik secara berkelanjutan. Seperti dikemukakan oleh Rochaendi et al. (2024), manajemen kelas yang membunsi dalam nilai tanggung jawab merupakan bentuk kepemimpinan pedagogis yang tidak hanya menciptakan keteraturan, tetapi juga membentuk jiwa-jiwa yang mampu berpikir dan bertindak secara reflektif serta berorientasi pada kebaikan bersama. Pendidikan sejati adalah pendidikan yang memungkinkan siswa menjadi manusia yang sadar akan dirinya, namun juga sadar akan kehadiran orang lain dalam hidupnya— itulah esensi dari tanggung jawab sebagai bentuk keberadaban.

E. Ringkasan

Pengelolaan kelas yang efektif harus dimaknai sebagai proses pedagogis yang menempatkan guru tidak sekadar sebagai pengatur teknis, tetapi sebagai pemimpin moral dan etis dalam ruang belajar. Tugas ini menuntut kehadiran guru yang memahami

bahwa setiap interaksi di kelas membawa muatan nilai yang membentuk karakter siswa. Prinsip keadilan, keteraturan, dan konsistensi menjadi tiga pilar utama dalam membangun atmosfer kelas yang manusiawi—yakni ruang yang menghargai martabat setiap individu, memfasilitasi keteraturan yang bersifat inklusif, dan mengedepankan keteladanan yang dapat diteladani. Keadilan tidak dapat diartikan sebagai perlakuan yang sama untuk semua siswa, melainkan sebagai kemampuan guru untuk memberikan perhatian, kesempatan, dan tantangan sesuai dengan latar belakang, potensi, serta kebutuhan spesifik masing-masing siswa. Keteraturan bukan berarti menciptakan kekakuan, melainkan merancang pola kerja yang memungkinkan keberlangsungan pembelajaran dalam suasana yang aman, terarah, dan penuh makna. Konsistensi pun tidak sekadar rutinitas mekanis, melainkan bentuk integritas dalam bertindak, menjaga stabilitas emosi, serta memperlakukan siswa dengan rasa hormat yang setara.

Ketika ketiga prinsip ini diterapkan secara terpadu, ruang kelas berubah menjadi ekosistem sosial yang memungkinkan terjadinya pertumbuhan emosional, partisipasi aktif, serta penguatan relasi interpersonal yang sehat. Guru tidak lagi dipandang sebagai satu-satunya pusat kontrol, tetapi menjadi fasilitator yang membimbing proses internalisasi nilai melalui interaksi yang otentik. Siswa belajar memahami bahwa aturan tidak ditegakkan untuk mengontrol, melainkan untuk membentuk tanggung jawab dan rasa memiliki. Suasana kelas pun menjadi refleksi dari kepemimpinan yang mengedepankan nilai—di mana

keberanian guru untuk bersikap adil, menata struktur kelas secara terencana, dan menjaga keselarasan antara ucapan dan tindakan membentuk kepercayaan yang mendalam. Kepercayaan ini menjadi fondasi psikologis bagi munculnya motivasi intrinsik siswa dalam belajar, serta menumbuhkan penghargaan terhadap peran sosial masing-masing individu di dalam komunitas kelas. Dalam ranah ini, pengelolaan kelas menjelma bukan hanya sebagai strategi manajerial, tetapi sebagai wujud nyata dari tanggung jawab pedagogis yang berpihak pada kemanusiaan dan pembentukan karakter.

Perubahan lanskap sosial dan pendidikan di era kontemporer menjadikan kelas sebagai representasi nyata dari masyarakat yang beragam. Ruang kelas saat ini dipenuhi oleh peserta didik yang datang dari latar belakang budaya, agama, bahasa, ekonomi, dan pengalaman hidup yang beragam, yang masing-masing membawa identitas, cara pandang, dan kebutuhan yang khas. Keberagaman ini bukan tantangan yang harus diseragamkan, melainkan potensi yang perlu dirawat melalui pendekatan yang inklusif, dialogis, dan sensitif terhadap dinamika sosial. Guru dituntut untuk memiliki kemampuan membaca konteks kultural dan psikososial siswa, serta merancang aktivitas pembelajaran yang mampu menyatukan perbedaan menjadi kekuatan kolektif. Upaya ini mencakup penataan komunikasi yang terbuka, penciptaan ruang diskusi yang menghargai semua suara, dan penggunaan sumber belajar yang merepresentasikan berbagai identitas. Praktik pengelolaan kelas yang berakar pada penghargaan terhadap keberagaman menjadi fondasi bagi pendidikan yang demokratis

dan reflektif, sekaligus menciptakan kultur kelas yang aman, setara, dan membebaskan.

Proses pengelolaan kelas yang menghargai keberagaman akan semakin bermakna ketika dipadukan dengan penumbuhan tanggung jawab sosial dan individual peserta didik. Setiap siswa tidak hanya diajak untuk memahami dirinya sendiri, tetapi juga untuk menyadari perannya dalam membangun komunitas belajar yang adil dan saling peduli. Prinsip tanggung jawab individual mendorong pengembangan kesadaran diri, kemandirian belajar, serta disiplin dalam mengelola tindakan dan pilihan pribadi. Sementara itu, tanggung jawab sosial menumbuhkan empati, solidaritas, dan kemampuan untuk hidup bersama dalam perbedaan. Guru menjadi penuntun dalam membentuk pengalaman-pengalaman belajar yang memberi ruang bagi dialog, resolusi konflik, dan pengambilan keputusan bersama. Ketika pengelolaan kelas dilakukan dengan mengintegrasikan penghargaan terhadap keberagaman dan tanggung jawab kolektif, maka ruang belajar tidak hanya melahirkan siswa yang cerdas secara akademik, tetapi juga pribadi-pribadi yang matang secara sosial dan berakar kuat pada nilai-nilai kemanusiaan. Inilah transformasi sejati dari pengelolaan kelas sebagai wadah pendidikan karakter yang holistik dan berkelanjutan.

DAFTAR PUSTAKA

Capel, S., Leask, M., & Younie, S. (2022). *Learning to teach in the secondary school: A companion to school experience* (8th ed.). Routledge.

- Darling-Hammond, L., & Oakes, J. (2023). *Preparing teachers for deeper learning: Competency-based teacher education for equity and excellence*. Harvard Education Press.
- Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2017). *Classroom management for middle and high school teachers* (10th ed.). Pearson Education.
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (2018). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems* (11th ed.). Pearson.
- Marzano, R. J., & Heflebower, T. (2018). *A handbook for personalized competency-based education*. Marzano Resources.
- Rochaendi, E., Arifin, A.S., & Ismanto (2024). *Kepemimpinan Pendidikan. Inovasi, Kolaborasi dan Keberlanjutan*. Lampung Selatan: ITERA Press.
- Rochaendi, E., Fuadi, A & Arifin, A.S., (2024). *Manajemen Pendidikan. Perspektif dan Praktik Kebijakan Di Sekolah Dasar*. Lampung Selatan: ITERA Press.
- Weinstein, C. S., & Romano, M. E. (2020). *Elementary classroom management: Lessons from research and practice* (7th ed.). McGraw-Hill Education.

BAB III

TIPE-TIPE GAYA MANAJEMEN KELAS

A. Pendahuluan

Tipe-tipe gaya manajemen kelas mencerminkan kerangka berpikir seorang guru dalam membangun dinamika kepemimpinan yang berakar pada relasi interpersonal, struktur tata laku, dan atmosfer pedagogis yang ingin diwujudkan di ruang belajar. Ketiga gaya utama—otoriter, demokratis, dan *laissez-faire*—mewakili spektrum intervensi guru dalam proses pembelajaran, mulai dari yang bersifat sangat terpusat pada kontrol hingga yang memberi keleluasaan penuh pada peserta didik. Gaya otoriter sering kali digunakan oleh guru yang menempatkan dirinya sebagai sumber otoritas tunggal, menekankan pentingnya disiplin keras dan kepatuhan mutlak terhadap aturan yang telah ditetapkan. Walaupun gaya ini mampu menciptakan ketertiban jangka pendek, beberapa studi menunjukkan bahwa ia dapat menurunkan motivasi intrinsik siswa serta membatasi pengembangan inisiatif dan kreativitas (Darling-Hammond & Oakes, 2023). Di sisi lain, gaya demokratis berusaha menciptakan keseimbangan antara struktur dan partisipasi, di mana siswa diberi ruang untuk menyampaikan pendapat, terlibat dalam pengambilan keputusan, dan memahami alasan di balik aturan. Gaya ini terbukti meningkatkan engagement, rasa kepemilikan, serta hubungan emosional antara guru dan siswa. Sementara itu, gaya *laissez-faire* sering dipahami sebagai pendekatan yang longgar dan minim intervensi. Meskipun gaya ini

memberikan keleluasaan, tanpa bimbingan dan struktur yang jelas, gaya ini rentan menghasilkan kekacauan dan menurunkan efektivitas pembelajaran, terutama bagi siswa yang membutuhkan arah yang lebih eksplisit (Jones & Jones, 2018).

Pilihan terhadap masing-masing gaya tidak seharusnya dipahami sebagai keputusan statis atau dikotomis, melainkan sebagai strategi kontekstual yang memerlukan refleksi mendalam dan pertimbangan etis. Guru harus menyadari bahwa setiap kelas memiliki kompleksitas sosial-emosional dan latar belakang peserta didik yang berbeda-beda, sehingga pendekatan manajerial pun perlu disesuaikan secara dinamis. Pemahaman terhadap kelebihan dan keterbatasan masing-masing gaya, sebagaimana ditekankan oleh Rochaendi et.al. (2024), harus dibarengi dengan kesadaran bahwa gaya manajerial bukan semata preferensi pribadi, tetapi merupakan respons profesional terhadap kebutuhan pendidikan yang beragam. Oleh sebab itu, mahasiswa calon guru perlu didorong untuk melakukan evaluasi terhadap kecenderungan gaya mereka sendiri melalui metode pembelajaran yang bersifat reflektif—misalnya melalui simulasi kelas, diskusi kasus, dan praktik pengalaman lapangan yang dipandu. Menurut Rochaendi et.al. (2024), keberhasilan dalam pengelolaan kelas tidak hanya ditentukan oleh kemampuan menerapkan satu gaya secara konsisten, melainkan oleh kapasitas guru untuk mentransformasikan gaya tersebut menjadi alat pedagogis yang fleksibel dan etis. Modul ini memberikan penekanan kuat pada pengembangan kompetensi manajerial yang kontekstual, agar calon guru mampu menjadi pemimpin pembelajaran yang tidak

hanya berwibawa dan disiplin, tetapi juga adaptif, empatik, dan memiliki kedalaman refleksi terhadap nilai-nilai kemanusiaan dalam pendidikan.

B. Gaya otoriter: kelebihan dan kekurangan

Gaya manajemen kelas otoriter mencerminkan pendekatan pengelolaan yang berfokus pada struktur hierarkis, di mana otoritas guru menjadi pusat kendali atas hampir seluruh proses pembelajaran. Guru menetapkan aturan secara sepihak, menetapkan batas perilaku yang ketat, dan memimpin proses belajar dengan disiplin tinggi yang jarang memberi ruang negosiasi. Kejelasan instruksi, ketepatan dalam pemberian konsekuensi, serta konsistensi dalam penerapan aturan menjadi ciri khas utama dari pendekatan ini. Keuntungan dari gaya ini terlihat jelas pada situasi-situasi yang menuntut stabilitas segera, seperti ketika siswa menunjukkan perilaku yang mengganggu atau ketika kelas berada pada fase awal pembentukan norma. Marzano dan Heflebower (2018) menyebutkan bahwa gaya otoriter dapat membantu menciptakan rasa aman melalui kepastian struktural, terutama bagi siswa yang berasal dari latar belakang keluarga yang kurang stabil, di mana kejelasan peran dan harapan dari guru menjadi sangat dibutuhkan. Hal ini sejalan pula dengan hasil studi yang dilakukan oleh Clarke dan Corrigan (2021), yang menunjukkan bahwa kehadiran figur otoritatif dapat mengurangi kecemasan belajar pada siswa usia dasar ketika dikombinasikan dengan kehangatan emosional.

Namun, di balik manfaatnya, gaya otoriter menyimpan potensi eksklusi yang signifikan terhadap kebutuhan otonomi dan

ekspresi individual peserta didik. Struktur yang terlalu kaku dan relasi satu arah antara guru dan siswa dapat menciptakan iklim belajar yang dingin, mekanistik, dan tidak memfasilitasi partisipasi aktif. Siswa mungkin belajar untuk patuh, tetapi tidak untuk berpikir; mereka mungkin mengikuti aturan, tetapi tidak memahami makna di baliknya. Menurut Rochaendi (2024), jika gaya otoriter tidak dilandasi oleh refleksi etis dan pemahaman terhadap dinamika psikososial peserta didik, ia akan berubah menjadi bentuk dominasi yang menindas, yang pada akhirnya melemahkan proses internalisasi nilai dan tanggung jawab pribadi. Penelitian terbaru oleh Turner dan Meyer (2022) juga menunjukkan bahwa kontrol berlebihan dalam konteks kelas justru berkorelasi negatif terhadap motivasi belajar dan perkembangan kepercayaan diri siswa dalam menyampaikan pendapat. Oleh karena itu, calon guru perlu memahami bahwa efektivitas gaya otoriter bersifat sangat kontekstual dan tidak dapat dijadikan pola tunggal dalam semua situasi kelas.

Refleksi pedagogis terhadap gaya manajerial yang otoriter menjadi kebutuhan penting dalam pembentukan identitas profesional guru. Pengalaman masa lalu sebagai siswa, konstruksi budaya sekolah, serta ekspektasi sosial yang menempatkan guru sebagai figur mutlak sering kali memengaruhi preferensi gaya pengelolaan yang otoritatif. Oleh karena itu, pendidikan guru harus menyediakan ruang yang luas bagi mahasiswa untuk menelaah kembali kecenderungan manajerial mereka secara kritis dan mendalam. Studi kasus menjadi sarana pedagogis yang strategis untuk membongkar kompleksitas gaya otoriter melalui

analisis sebab-akibat dan dampak jangka panjang. Sebagai contoh, simulasi kelas yang menghadirkan skenario konflik disiplin memungkinkan mahasiswa menguji respons-respons alternatif dan mengukur dampaknya terhadap iklim kelas. Menurut Jones dan Jones (2018), latihan seperti ini tidak hanya membentuk keterampilan teknis, tetapi juga menumbuhkan sensitivitas relasional yang penting dalam membangun hubungan belajar yang bermakna.

Lebih jauh, penguasaan terhadap gaya otoriter perlu diimbangi dengan kemampuan untuk memadukannya dengan prinsip-prinsip humanistik dan keadilan pedagogis. Guru yang efektif bukanlah mereka yang hanya mampu mengendalikan, tetapi mereka yang bisa menyeimbangkan ketegasan dengan kelembutan, struktur dengan fleksibilitas, dan aturan dengan pemahaman. Rochaendi et. al. (2024) menekankan bahwa gaya otoriter tidak boleh menjadi sarana pelarian dari ketidakmampuan membangun dialog, melainkan harus bertransformasi menjadi pilihan strategis yang digunakan secara sadar dan situasional. Artinya, guru perlu memiliki kemampuan meta-kognitif untuk mengenali kapan harus tegas dan kapan harus mendengar, kapan harus menetapkan aturan, dan kapan harus membiarkan ruang tumbuh. Modul ini bertujuan membimbing mahasiswa agar tidak terjebak dalam dikotomi biner antara otoriter dan demokratis, tetapi memahami bahwa kepemimpinan kelas adalah seni membaca konteks, merespons kebutuhan, dan membentuk iklim yang aman, adil, dan berkembang bagi seluruh peserta didik.

C. Gaya demokratis: mengembangkan kepemimpinan partisipatif

Gaya manajemen kelas demokratis merepresentasikan paradigma kepemimpinan yang memosisikan guru bukan sebagai pusat kontrol tunggal, melainkan sebagai fasilitator yang merancang ruang belajar berbasis partisipasi dan dialog. Pendekatan ini memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk berperan aktif dalam proses pembelajaran, termasuk dalam perumusan aturan, pengambilan keputusan, dan penyelesaian konflik yang muncul di kelas. Hal ini menciptakan dinamika relasional yang egaliter, di mana siswa merasa didengar, dihargai, dan diberdayakan sebagai bagian dari komunitas belajar. Menurut Rochaendi et.al. (2024), gaya demokratis menuntut keseimbangan antara otoritas pedagogis guru dan pengakuan terhadap agensi peserta didik. Keberadaan ruang dialogis dalam kelas ini memperkuat kepemimpinan guru secara etis dan memperkaya makna belajar sebagai proses bersama yang membentuk kedewasaan sosial dan emosional siswa.

Implementasi gaya ini memiliki implikasi mendalam terhadap pembentukan budaya kelas yang reflektif dan transformatif. Guru tidak hanya memfasilitasi interaksi, tetapi juga menciptakan iklim yang mendukung kebebasan berekspresi dan pertumbuhan identitas siswa. Penelitian Grasha (2020) memperlihatkan bahwa siswa yang dilibatkan dalam proses pengambilan keputusan memiliki tingkat kepuasan belajar yang lebih tinggi, serta menunjukkan perkembangan signifikan dalam kemampuan komunikasi, kolaborasi, dan resolusi konflik. Gaya

demokratis juga membentuk ruang aman secara psikologis yang memungkinkan siswa untuk menguji ide, menyampaikan pendapat tanpa rasa takut, dan membangun hubungan yang sehat dengan guru serta teman sekelas. Kepercayaan yang dibangun dalam interaksi ini memperkuat iklim kelas yang produktif, di mana disiplin tidak dipaksakan secara vertikal, melainkan dibentuk dari komitmen bersama terhadap nilai-nilai kebersamaan dan tanggung jawab kolektif.

Keunggulan pendekatan demokratis makin terasa ketika guru berhasil menumbuhkan kesadaran kritis melalui pemecahan masalah bersama dan dialog reflektif. Siswa tidak sekadar menjadi pelaksana instruksi, melainkan turut serta dalam menafsirkan persoalan, merumuskan solusi, dan menilai hasil pembelajaran secara kolaboratif. Hal ini selaras dengan pandangan Rochaendi et.al. (2024) yang menekankan bahwa kepemimpinan partisipatif dalam kelas mendorong tumbuhnya nilai-nilai demokrasi, seperti kesetaraan, keadilan, dan pengambilan keputusan yang berbasis musyawarah. Gaya manajerial seperti ini memiliki kekuatan untuk menginternalisasi nilai-nilai pendidikan bukan sebagai doktrin, melainkan sebagai hasil dari pengalaman bersama yang bermakna. Penguatan terhadap kesadaran kolektif ini akan memperluas fungsi pendidikan dari sekadar transmisi pengetahuan menjadi transformasi kesadaran sosial.

Mahasiswa calon guru diharapkan tidak hanya mempelajari konsep ini secara teoritis, tetapi juga menginternalisasinya melalui praktik nyata seperti simulasi kelas dan studi kasus. Mereka dilatih untuk merancang pembelajaran yang demokratis, menyusun

aturan yang disepakati bersama, serta menyelesaikan konflik secara partisipatif. Wang dan Eccles (2021) mengingatkan bahwa efektivitas gaya demokratis sangat dipengaruhi oleh sensitivitas guru dalam membaca dinamika kelompok serta kecakapannya dalam membangun konsensus. Oleh karena itu, refleksi menjadi instrumen penting dalam proses pendidikan guru, agar mereka dapat menyadari kecenderungan gaya manajerialnya sendiri, mengevaluasi dampaknya, dan merancang pendekatan yang sesuai dengan karakter peserta didik serta konteks sosial budaya sekolah.

Transformasi pendidikan melalui gaya manajerial demokratis membutuhkan kesadaran bahwa pembelajaran adalah proses relasional yang dibangun melalui penghargaan terhadap keberagaman pandangan dan kontribusi setiap individu. Rochaendi et.al. (2024) menegaskan bahwa praktik demokratis dalam manajemen kelas bukanlah bentuk kompromi terhadap otoritas guru, melainkan manifestasi dari kepemimpinan yang berakar pada nilai-nilai kemanusiaan. Modul pembelajaran ini dirancang untuk menumbuhkan kemampuan mahasiswa mengembangkan gaya kepemimpinan yang tanggap terhadap dinamika kelas dan mendorong dialog sebagai medium utama pembelajaran. Ketika gaya demokratis dijalankan secara reflektif dan konsisten, maka kelas akan menjadi arena pembentukan karakter, kesadaran sosial, dan tanggung jawab kolektif yang berkelanjutan—bukan hanya untuk keberhasilan akademik, tetapi juga untuk pembangunan peradaban.

D. Gaya laissez-faire: risiko dan tantangan

Gaya manajemen kelas laissez-faire merepresentasikan paradigma pengelolaan pembelajaran yang memberikan keleluasaan nyaris penuh kepada peserta didik untuk mengatur perilaku, memilih strategi belajar, serta menentukan langkah dalam meraih tujuan akademik. Guru dalam pendekatan ini tidak hadir sebagai otoritas yang aktif mengarahkan, melainkan sebagai figur yang membiarkan dinamika kelas berkembang secara spontan. Meski terdengar progresif, kenyataan di lapangan menunjukkan bahwa kebebasan tanpa struktur sering kali menghasilkan konsekuensi yang kontraproduktif. Emmer dan Evertson (2017) menegaskan bahwa siswa memerlukan batas yang jelas, arahan eksplisit, serta keberadaan figur otoritatif yang dapat menjaga stabilitas suasana belajar. Ketika gaya laissez-faire diterapkan tanpa desain pedagogis yang matang, ruang kelas mudah terjerumus ke dalam kekacauan, minim produktivitas, dan rendah kohesi sosial. Rochaendi et.al. (2024) mengingatkan bahwa dalam konteks manajemen kelas, kebebasan tanpa visi dan tanpa kehadiran pedagogis guru justru menjadi kekosongan yang merusak nilai edukatif dalam proses pembelajaran.

Perlu digarisbawahi bahwa filosofi di balik pendekatan laissez-faire bukanlah kesalahan pada dirinya sendiri, melainkan terletak pada ketidaksiapan guru dalam mengelola otonomi siswa secara bertanggung jawab. Mahasiswa calon guru yang sedang mengembangkan gaya manajerialnya perlu menyadari bahwa kebebasan belajar bukan berarti pelepasan total terhadap struktur, melainkan penciptaan ruang dialogis yang tetap terarah. Ryan dan

Deci (2020) dalam kajiannya mengenai teori self-determination menjelaskan bahwa otonomi yang sehat justru membutuhkan kehadiran dukungan psikologis dan instruksional secara seimbang. Guru memiliki peran vital sebagai pendamping yang menyediakan ekspektasi yang realistis, bimbingan yang empatik, dan keterlibatan yang adaptif terhadap ritme belajar siswa. Rochaendi et.al. (2024) menambahkan bahwa salah satu jebakan dalam gaya *laissez-faire* adalah hilangnya peran guru sebagai fasilitator etis yang seharusnya menjadi penjaga iklim pembelajaran yang adil, inklusif, dan penuh empati.

Kompleksitas gaya *laissez-faire* dapat dieksplorasi lebih lanjut melalui proses pembelajaran berbasis pengalaman seperti simulasi kelas, studi kasus, dan refleksi kritis atas dinamika manajerial yang longgar. Mahasiswa perlu diperkenalkan pada potensi disfungsi relasi jika guru gagal membangun keseimbangan antara pembiaran dan pengarahan. Penelitian oleh Wang, Degol, dan Henry (2021) mengungkapkan bahwa ketika otoritas guru tidak jelas, muncul kecenderungan terbentuknya struktur kekuasaan informal di antara siswa, yang kerap menghasilkan eksklusi sosial, dominasi antar teman sebaya, dan penguatan perilaku menyimpang yang tidak terkendali. Dalam konteks inilah pentingnya kehadiran guru tidak sebagai pengontrol mutlak, tetapi sebagai pengarah yang sigap membaca dinamika kelas, merespons secara etis, serta menjembatani perbedaan karakteristik siswa agar pembelajaran tetap berjalan dalam kerangka kohesif dan manusiawi. Modul pembelajaran mengenai gaya ini harus menekankan bahwa *laissez-faire* hanya bisa

berfungsi ketika guru memiliki kapasitas tinggi dalam literasi emosi, komunikasi interpersonal, dan kepekaan kontekstual.

Transformasi dari pemahaman pasif terhadap gaya *laissez-faire* menjadi penguasaan manajerial yang reflektif dan kontekstual adalah tujuan utama dalam pembinaan mahasiswa calon guru. Mereka tidak boleh terjebak dalam pemikiran biner bahwa menjadi guru berarti harus memilih antara kontrol penuh atau kebebasan total. Justru, mereka perlu dilatih untuk menjadi pemimpin kelas yang mampu memadukan prinsip otonomi dengan komitmen pada kejelasan peran dan arah belajar. Rochaendi et. al. (2024) menekankan bahwa pengembangan gaya manajerial harus berpijak pada nilai-nilai pedagogi kritis dan empatik yang menjadikan guru sebagai pembimbing moral dan intelektual dalam ruang belajar. Kesadaran ini harus dibentuk sejak dini agar mahasiswa tidak sekadar mereplikasi gaya pengajaran masa lalunya, tetapi benar-benar membangun identitas kepemimpinan edukatif yang responsif terhadap keragaman kebutuhan siswa.

Penekanan terakhir terletak pada kemampuan mahasiswa untuk mengintegrasikan nilai-nilai positif dari gaya *laissez-faire*, seperti penghormatan terhadap kemandirian, kepercayaan pada kapasitas belajar siswa, dan fleksibilitas dalam menghadapi dinamika kelas, ke dalam pendekatan manajerial yang tetap memiliki arah dan struktur. Refleksi mendalam atas gaya ini akan membantu calon guru untuk menilai seberapa jauh mereka mampu menjadi pemimpin yang tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi juga membentuk karakter dan kematangan

belajar peserta didik. Sebagaimana ditegaskan oleh Rochaendi (2025), tugas guru bukan hanya menciptakan kebebasan, tetapi juga merawatnya agar tetap bernilai dalam kerangka keadilan pedagogis, etika profesional, dan kesejahteraan psikososial siswa. Modul ini mengajak mahasiswa untuk menjadikan gaya *laissez-faire* bukan sebagai akhir dari pilihan manajerial, melainkan sebagai jendela pembelajaran yang membuka ruang penemuan diri dan penajaman kepekaan profesional secara berkelanjutan.

E. Ringkasan

Gaya manajemen kelas merefleksikan orientasi nilai dan pemahaman pedagogis seorang guru terhadap bagaimana pembelajaran seharusnya dijalankan, bukan hanya sebagai proses penyampaian materi, tetapi sebagai praktik kepemimpinan yang membentuk struktur relasi, suasana psikologis, dan budaya interaksi dalam ruang belajar. Setiap gaya—otoriter, demokratis, dan *laissez-faire*—memiliki dimensi filosofis dan operasional yang berdampak langsung terhadap iklim kelas serta perkembangan peserta didik. Gaya otoriter mengandalkan dominasi guru sebagai pusat kontrol yang menetapkan aturan, menegakkan disiplin, dan membatasi ruang negosiasi. Meskipun mampu menciptakan ketertiban dan kestabilan, pendekatan ini berpotensi menimbulkan alienasi emosional dan mematikan inisiatif siswa jika tidak disertai kepekaan etis. Di sisi lain, gaya demokratis menempatkan guru sebagai fasilitator yang menciptakan ruang partisipatif, memperkuat relasi dua arah, dan membangun konsensus. Pendekatan ini menumbuhkan otonomi, rasa kepemilikan, dan tanggung jawab sosial peserta didik, yang pada

akhirnya membentuk komunitas belajar yang saling menghargai dan saling memperkaya.

Kekuatan gaya demokratis terletak pada kemampuannya mengintegrasikan struktur dan kebebasan secara seimbang, sehingga setiap keputusan dalam kelas diproses melalui dialog dan kolaborasi. Ini memungkinkan siswa untuk tidak hanya memahami aturan, tetapi juga mengalami proses pembentukan nilai-nilai di balik aturan tersebut. Sebaliknya, gaya *laissez-faire* lebih menekankan pada kebebasan individual siswa untuk mengatur ritme dan strategi belajar mereka sendiri, sementara guru mengambil peran minimal dalam pengarahan dan pengawasan. Walaupun gaya ini dapat memupuk rasa percaya diri dan eksplorasi mandiri, absennya struktur dan kehadiran aktif guru sering kali mengakibatkan fragmentasi relasi, hilangnya fokus, serta terbentuknya dinamika sosial yang tidak terkelola dengan baik. Oleh sebab itu, pemahaman terhadap ketiga gaya ini tidak boleh direduksi menjadi preferensi tetap, melainkan harus diposisikan sebagai kerangka adaptif yang menyesuaikan diri terhadap konteks, karakter siswa, serta tantangan situasional. Mahasiswa calon guru perlu terus mengasah sensitivitas reflektif dan kecakapan praktis untuk menjadikan gaya manajemen sebagai instrumen yang dinamis, etis, dan transformatif dalam mendukung proses pendidikan yang holistik dan manusiawi.

DAFTAR PUSTAKA

Clarke, G., & Corrigan, D. (2021). *Effective classroom leadership: A socio-emotional approach*. Melbourne: Education Press.

- Darling-Hammond, L., & Oakes, J. (2023). *Learning policy: When education research matters*. New York: Teachers College Press.
- Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2017). *Classroom management for middle and high school teachers* (10th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Grasha, A. F. (2020). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. San Francisco, CA: Alliance Publishers.
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (2018). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems* (11th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Marzano, R. J., & Heflebower, T. (2018). *Teaching & assessing 21st century skills*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.
- Rochaendi, E., Arifin, A.S., & Ismanto (2024). *Kepemimpinan Pendidikan. Inovasi, Kolaborasi dan Keberlanjutan*. Lampung Selatan: ITERA Press.
- Rochaendi, E., Fuadi, A & Arifin, A.S., (2024). *Manajemen Pendidikan. Perspektif dan Praktik Kebijakan Di Sekolah Dasar*. Lampung Selatan: ITERA Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Turner, J. C., & Meyer, D. K. (2022). *Classroom climates and student engagement: Exploring affective pathways to achievement*. *Educational Psychology Review*, 34(2), 321–344. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09600-y>
- Wang, M. T., Degol, J. L., & Henry, D. A. (2021). *An integrative development-in-sociocultural-context model for children's engagement in learning*. *American Psychologist*, 76(9), 1423–1436. <https://doi.org/10.1037/amp0000895>

Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2021). *The development of school engagement in adolescence: A multidimensional and context-sensitive perspective*. *Child Development Perspectives*, 15(1), 30–36. <https://doi.org/10.1111/cdep.12360>

BAB IV

PENGEMBANGAN ATURAN DAN RUTINITAS KELAS

A. Pendahuluan

Struktur perilaku dalam konteks kelas yang sehat dan bermakna bukan sekadar ditentukan oleh seperangkat peraturan yang diturunkan dari posisi otoritatif guru, melainkan merupakan hasil dari proses negosiasi nilai, dialog partisipatif, dan kolaborasi yang inklusif antara guru dan peserta didik. Ketika guru mengajak siswa menyusun aturan secara bersama-sama, maka terjadi pergeseran paradigma dari pendekatan instruksional yang sepihak menuju pendekatan yang memanusiakan dan memberdayakan. Proses partisipatif ini memungkinkan siswa memahami alasan di balik setiap peraturan, sekaligus menginternalisasi nilai-nilai yang terkandung di dalamnya. Hal tersebut tidak hanya menumbuhkan rasa tanggung jawab dan kontrol diri (*self-regulation*), tetapi juga memperkuat rasa kepemilikan (*ownership*) terhadap keberlangsungan iklim kelas yang kondusif. Rochaendi et. al. (2024) menekankan bahwa guru yang mampu memfasilitasi penyusunan aturan secara partisipatif sedang membangun hubungan dialogis yang menghormati eksistensi siswa sebagai subjek pembelajaran yang otonom. Grasha (2020) mempertegas bahwa keterlibatan siswa dalam merumuskan norma perilaku akan berdampak pada meningkatnya disiplin intrinsik serta motivasi sosial untuk menjaga keharmonisan kelas. Wang dan Eccles (2021)

juga menggarisbawahi pentingnya strategi ini dalam memperkuat ikatan sosial antar siswa dan meminimalisasi resistensi terhadap otoritas guru, terutama dalam lingkungan belajar yang beragam secara kultural dan emosional.

Rangkaian aturan yang dirumuskan bersama akan menjadi dasar bagi pembentukan rutinitas harian dan transisi antar aktivitas yang terstruktur, konsisten, serta adaptif terhadap dinamika kelas. Rutinitas yang terencana secara matang tidak hanya memberikan kejelasan ekspektasi perilaku, tetapi juga menurunkan tingkat kecemasan siswa karena mereka memahami ritme harian pembelajaran yang dapat diprediksi. Transisi yang baik antar aktivitas—misalnya dari kerja kelompok ke diskusi kelas, atau dari kegiatan bebas ke tugas akademik—memerlukan keterampilan manajerial yang mampu mengarahkan energi siswa secara produktif. Pada titik ini, konsistensi guru dalam menerapkan aturan menjadi kunci penting bagi terbentuknya keadilan dan integritas pedagogis. Rochaendi et. al. (2025) menyatakan bahwa konsistensi dalam manajemen kelas bukanlah bentuk kekakuan struktural, melainkan perwujudan dari tanggung jawab etis untuk menciptakan kestabilan sosial dalam ruang belajar. Guru yang konsisten namun tetap adaptif menunjukkan kejelasan sikap dan kesetiaan pada prinsip-prinsip pedagogi yang humanis. Hal ini sejalan dengan pandangan Marzano dan Heflebower (2018) serta Turner dan Meyer (2022), yang menekankan bahwa rutinitas dan konsistensi harus dirancang secara reflektif agar dapat mendorong keterlibatan siswa, mempercepat alur pembelajaran, serta menciptakan iklim belajar

yang aman secara emosional. Modul ini mengajak mahasiswa calon guru untuk tidak hanya menguasai teknik penyusunan aturan dan rutinitas, tetapi juga memahami bahwa kepemimpinan kelas yang sejati dibangun di atas fondasi relasi yang demokratis, empatik, dan bertanggung jawab secara etis.

B. Cara menyusun aturan bersama peserta didik

Penyusunan aturan kelas secara kolaboratif merepresentasikan perubahan paradigma dalam praktik manajemen kelas dari yang bersifat hierarkis menuju pendekatan partisipatif yang menekankan pada relasi egaliter antara guru dan peserta didik. Proses ini mengandaikan bahwa siswa bukan sekadar objek dari kebijakan pendidikan, tetapi subjek yang memiliki suara, tanggung jawab, dan kapasitas moral untuk menentukan norma perilaku bersama. Ketika siswa dilibatkan sejak awal dalam proses perumusan aturan, mereka tidak hanya memahami isi dari peraturan tersebut, tetapi juga menghayati nilai-nilai yang mendasarinya. Keterlibatan ini membangun fondasi psikologis berupa rasa memiliki (*ownership*) terhadap aturan yang berlaku, yang kemudian menjelma menjadi bentuk kepatuhan intrinsik. Sebagaimana ditegaskan oleh Rochaendi et.al. (2024), model partisipatif dalam penyusunan tata tertib kelas merupakan bentuk pedagogi reflektif yang memungkinkan siswa untuk mengalami pendidikan sebagai proses etis dan bermakna, bukan sekadar kepatuhan prosedural.

Lebih jauh, partisipasi aktif siswa dalam menyusun aturan memperkuat kesadaran sosial dan mengembangkan kompetensi emosional yang relevan untuk kehidupan demokratis. Proses

musyawarah yang dilakukan di dalam kelas—ketika siswa menyampaikan pendapat, mendengarkan pandangan teman-temannya, dan merumuskan aturan secara kolektif—menjadi ajang latihan konkret bagi keterampilan bernegosiasi dan berempati. Aktivitas ini menciptakan ruang sosial yang kondusif untuk membangun rasa saling percaya, serta membuka kesempatan bagi siswa untuk memahami makna tanggung jawab dan konsekuensi secara holistik. Rochaendi et. al. (2024) menyebut bahwa proses deliberatif semacam ini merupakan cikal bakal terbentuknya karakter warga belajar yang reflektif, kritis, dan berorientasi pada nilai. Dukungan atas gagasan ini juga ditemukan dalam studi Freeman dan Simons (2020) yang menunjukkan bahwa siswa yang dilibatkan dalam proses pengambilan keputusan menunjukkan peningkatan dalam regulasi diri dan pengurangan perilaku disruptif secara signifikan.

Calon guru di pendidikan tinggi perlu mengalami sendiri proses ini melalui simulasi dan studi kasus yang dirancang untuk merefleksikan kompleksitas situasi kelas nyata. Latihan ini tidak hanya mengajarkan teknik perumusan aturan, tetapi juga memperkenalkan dimensi etis dari kepemimpinan edukatif. Melalui pengalaman simulatif, mahasiswa dapat mengembangkan keterampilan fasilitasi yang tidak otoriter, seperti mendengarkan secara aktif, memediasi konflik secara adil, dan merumuskan konsekuensi bersama tanpa mencederai perasaan peserta didik. Hal ini penting karena sebagaimana dijelaskan oleh Wang dan Eccles (2021), keberhasilan pembelajaran sosial-emosional dalam konteks manajemen kelas sangat ditentukan oleh kapasitas guru

dalam menciptakan struktur yang tidak represif, tetapi jelas dan konsisten. Oleh sebab itu, pelatihan manajemen kelas tidak cukup hanya fokus pada teknik kontrol perilaku, melainkan juga harus memberi ruang eksplorasi terhadap nilai-nilai yang menopang proses kolaborasi, seperti kejujuran, empati, tanggung jawab, dan rasa hormat.

Menilik lebih dalam, keberhasilan pendekatan kolaboratif tidak terletak pada kecepatan menghasilkan daftar peraturan, melainkan pada bagaimana proses penyusunan tersebut menjadi ruang pendidikan karakter yang nyata. Guru yang mampu memfasilitasi perumusan aturan secara demokratis sejatinya sedang mengajarkan siswa untuk memahami dan menerima bahwa setiap norma lahir dari proses dialogis, bukan dari kehendak tunggal. Pengalaman ini sangat penting karena menguatkan keyakinan siswa bahwa suara mereka didengar dan dihargai dalam sistem pembelajaran. Menurut Rochaendi et. al. (2024), ruang kelas yang dibangun di atas dialog dan kepercayaan akan cenderung lebih stabil secara emosional, karena peserta didik merasa menjadi bagian dari sistem yang mereka bantu bangun sendiri. Sentimen ini memperkuat kohesi sosial dan membentuk iklim belajar yang suportif serta berkeadilan.

Akhirnya, mahasiswa calon guru perlu menyadari bahwa menyusun aturan kelas bukanlah aktivitas teknis semata, melainkan praktik pedagogis yang sarat nilai dan berdampak langsung terhadap dinamika relasi kuasa di ruang belajar. Aturan yang dirumuskan bersama peserta didik bukan hanya mencerminkan norma perilaku yang disepakati, tetapi juga

menjadi simbol dari proses transformasi pendidikan yang berpihak pada kemanusiaan. Pendekatan ini mendorong tumbuhnya kepemimpinan guru yang suportif, serta memperkuat jembatan antara struktur dan otonomi dalam kehidupan kelas. Sebagaimana ditegaskan oleh Rochaendi et. al. (2024), kolaborasi dalam menyusun aturan adalah fondasi dari kepemimpinan pendidikan yang humanis, etis, dan relevan terhadap tuntutan sosial kontemporer. Maka, proses ini harus terus dilatih, dipraktikkan, dan direfleksikan agar calon guru benar-benar siap membangun ruang belajar yang mendewasakan dan memerdekakan.

C. Rutinitas harian dan transisi antar aktivitas

Rutinitas harian dan transisi antar aktivitas memegang peran strategis dalam menciptakan lingkungan belajar yang stabil secara emosional dan terstruktur secara perilaku. Lebih dari sekadar pengatur teknis waktu, rutinitas berfungsi sebagai fondasi psikososial yang mendukung perasaan aman dan terkoneksi bagi peserta didik. Ketika guru membangun rutinitas yang dapat diprediksi, peserta didik tidak hanya terbantu dalam menyesuaikan diri terhadap alur kelas, tetapi juga termotivasi untuk berperilaku sesuai ekspektasi karena memahami secara jelas apa yang terjadi sebelum dan sesudah suatu kegiatan. Rochaendi (2024) menekankan bahwa rutinitas yang dibentuk melalui keterlibatan siswa akan memperkuat komitmen mereka terhadap nilai-nilai tanggung jawab, karena keteraturan itu muncul bukan dari tekanan eksternal, tetapi dari pemahaman yang dibentuk melalui pengalaman kolektif.

Perancangan rutinitas tersebut memerlukan perhatian khusus terhadap karakteristik perkembangan siswa, baik dari sisi kognitif, sosial, maupun emosional. Mahasiswa calon guru diajak untuk merancang jadwal dan transisi secara kontekstual, mempertimbangkan dinamika kelas, kondisi psikologis peserta didik, serta keunikan budaya sekolah. Ketika siswa dilibatkan secara aktif dalam proses ini, misalnya dengan menentukan waktu terbaik untuk refleksi, istirahat, atau kegiatan santai, mereka belajar tentang tanggung jawab dan pengambilan keputusan kolektif. Hal ini diperkuat oleh hasil studi Bohn, Roehrig, dan Pressley (2020), yang menunjukkan bahwa rutinitas berbasis partisipasi berdampak pada peningkatan ikatan afektif siswa terhadap kelas dan mempercepat internalisasi norma perilaku yang positif.

Transisi antar aktivitas menjadi elemen penting yang tidak boleh dipandang sebagai sela atau pengisi waktu semata. Pengelolaan transisi yang tidak sistematis sering kali menyebabkan kekacauan kognitif dan emosional, terutama bagi peserta didik yang membutuhkan struktur yang jelas untuk berpindah dari satu kegiatan ke kegiatan lainnya. Oleh karena itu, mahasiswa perlu dibekali strategi transisi yang variatif dan ramah peserta didik, seperti sinyal visual, lagu transisi, atau perintah sederhana yang familiar. Rochaendi et.al. (2024) menyebut bahwa keberhasilan transisi tercermin dari aliran energi kelas yang tetap terjaga dan tidak terputus secara tiba-tiba, menciptakan ritme pembelajaran yang menyatu dan harmonis. Strategi transisi yang dipraktikkan secara konsisten juga membantu siswa memetakan

ruang waktu dalam pikirannya secara lebih terorganisir, sekaligus mengembangkan kemampuan regulasi diri secara alami.

Untuk mencapai hal tersebut, mahasiswa harus dibekali dengan pemahaman teoritis sekaligus pengalaman praktis mengenai berbagai model transisi yang responsif terhadap kebutuhan siswa. Mereka perlu melakukan simulasi bagaimana memindahkan siswa dari aktivitas motorik ke aktivitas reflektif, atau dari diskusi kelompok menuju kerja individu, tanpa memunculkan keresahan atau resistensi. Meador dan Skinner (2021) menegaskan bahwa efektivitas guru dalam mengelola transisi merupakan indikator dari sensitivitas pedagogis mereka dalam menangkap dinamika kelas secara real time. Hal ini menunjukkan bahwa kompetensi manajerial dalam manajemen kelas tidak semata menyangkut penguasaan aturan, tetapi juga kepekaan terhadap pergerakan energi kolektif dan ketepatan waktu dalam mengintervensi ketidakteraturan.

Maka, membangun rutinitas harian dan transisi bukanlah perkara menerapkan prosedur teknis, melainkan sebuah proses membentuk budaya belajar yang selaras antara struktur dan relasi. Mahasiswa perlu menyadari bahwa rutinitas yang diciptakan dari proses kolaboratif bersama siswa akan jauh lebih bermakna dan berkelanjutan dibanding rutinitas yang dibebankan secara top-down. Sebagaimana ditegaskan oleh Rochaendi et.al. (2024), kelas yang hidup bukanlah kelas yang diatur secara ketat, melainkan kelas yang bergerak menurut irama kesepakatan kolektif, di mana setiap peserta didik merasa menjadi bagian dari komunitas belajar yang saling menghidupi. Oleh karena itu,

pembelajaran mengenai rutinitas dan transisi perlu ditanamkan sebagai bagian dari visi etis seorang guru, yakni bagaimana menciptakan keteraturan tanpa mengekang, dan membangun struktur tanpa menghilangkan jiwa belajar yang otentik.

Pendekatan seperti ini pada akhirnya akan menumbuhkan kapasitas reflektif mahasiswa sebagai calon guru, tidak hanya dalam mengelola waktu dan perilaku, tetapi juga dalam memahami bagaimana struktur-struktur kecil seperti rutinitas dan transisi dapat membentuk karakter, budaya, dan iklim kelas secara keseluruhan. Rutinitas harian dan transisi yang dibangun secara dialogis menjadi wahana untuk menanamkan nilai kolaborasi, penghargaan terhadap perbedaan, serta kemampuan adaptasi yang sangat dibutuhkan dalam kehidupan sosial yang lebih luas. Maka, ketika mahasiswa berhasil menguasai strategi ini secara kontekstual dan reflektif, mereka telah mengambil langkah awal menuju kepemimpinan pedagogis yang transformatif.

D. Konsistensi dalam penerapan aturan

Konsistensi dalam penerapan aturan merupakan pilar utama dalam membangun ruang belajar yang aman, terstruktur, dan inklusif. Ketika guru menerapkan aturan secara konsisten, peserta didik memperoleh kepastian perilaku apa yang diterima dan apa yang tidak. Hal ini memberikan kerangka ekspektasi yang stabil, sehingga siswa merasa terlindungi dari ambiguitas dan ketidakadilan. Lebih dari sekadar menjaga ketertiban, konsistensi menciptakan iklim psikologis yang kondusif untuk belajar, di mana rasa hormat, kejelasan, dan prediktabilitas menjadi landasan relasi antara guru dan murid. Rochaendi et. al. (2024) menekankan

bahwa konsistensi yang dijalankan berdasarkan kesepakatan bersama mampu menumbuhkan trust dalam relasi pedagogis, menjadikan guru bukan sebagai figur yang menghukum, melainkan sebagai penjamin keadilan sosial dalam kelas.

Ketika prinsip konsistensi diabaikan atau diterapkan secara tidak merata, dampaknya bukan hanya pada ketertiban, tetapi juga pada moralitas kolektif dalam komunitas belajar. Ketidakkonsistenan dalam penerapan aturan—misalnya toleransi berlebihan terhadap pelanggaran siswa tertentu atau hukuman yang berubah-ubah tanpa dasar yang jelas—berpotensi memunculkan persepsi ketidakadilan dan memperlemah otoritas guru secara etis. Hal ini dapat memicu resistensi, pembangkangan pasif, hingga keretakan relasi sosial antar siswa (Freeman & Simons, 2020). Oleh sebab itu, mahasiswa calon guru perlu memahami bahwa penerapan aturan haruslah berlandaskan prinsip keadilan distributif, yakni memperlakukan semua peserta didik secara setara berdasarkan norma yang telah disepakati secara partisipatif, bukan berdasarkan subjektivitas atau preferensi personal.

Namun, konsistensi tidak boleh disalahartikan sebagai sikap rigid atau penegakan aturan yang tanpa kompromi. Konteks sosial, kondisi emosional siswa, dan situasi insidental harus tetap dipertimbangkan dalam penegakan aturan. Seorang guru yang profesional perlu memiliki kepekaan dalam membedakan antara konsistensi yang adil dan ketegasan yang membungkam. Menurut Rochaendi et. al. (2024), konsistensi yang berhasil adalah konsistensi yang mampu beradaptasi tanpa kehilangan esensi

norma, yakni menjaga keutuhan struktur perilaku tanpa mereduksi kemanusiaan siswa. Hal ini sejalan dengan pandangan Wang dan Eccles (2021) yang menegaskan bahwa konsistensi yang kontekstual mampu memperkuat afiliasi siswa terhadap komunitas kelas dan meningkatkan komitmen terhadap norma bersama.

Mahasiswa sebagai calon pendidik harus dilatih untuk menerapkan konsistensi melalui pendekatan yang reflektif dan kolaboratif. Mereka perlu memahami bahwa penerapan aturan bukanlah serangkaian tindakan reaktif, tetapi sebuah proses edukatif yang membangun budaya kedisiplinan berbasis tanggung jawab, bukan ketakutan. Proses ini dapat dikembangkan melalui pembelajaran berbasis studi kasus, permainan peran (*role play*), atau simulasi interaksi kelas yang menghadirkan dilema-dilema etis dalam penerapan aturan. Hattie dan Clarke (2019) menunjukkan bahwa pelatihan semacam ini meningkatkan kemampuan guru pemula dalam mengambil keputusan yang tepat antara ketegasan dan fleksibilitas, serta memperkuat kejelasan komunikasi mereka dalam memberikan konsekuensi secara konsisten namun manusiawi.

Konsistensi juga mengandung dimensi filosofis yang tidak boleh diabaikan. Ia mencerminkan integritas kepemimpinan seorang guru—yakni sejauh mana nilai-nilai keadilan, tanggung jawab, dan akuntabilitas diinternalisasi dalam praktik mengelola kelas. Mahasiswa harus menyadari bahwa guru adalah figur publik yang dinilai bukan hanya dari apa yang diajarkan, tetapi dari bagaimana ia bersikap terhadap pelanggaran, bagaimana ia

menegakkan aturan yang ia buat bersama siswa. Sebagaimana ditegaskan oleh Rochaendi et. al. (2024), konsistensi merupakan manifestasi etika profesionalisme guru yang bertumpu pada komitmen untuk memanusiakan pendidikan, bukan sekadar menundukkan perilaku. Oleh karena itu, konsistensi dalam penerapan aturan harus dilihat sebagai bentuk kematangan kepemimpinan yang transformatif dan visioner dalam ekosistem pendidikan.

E. Ringkasan

Penyusunan aturan dan rutinitas kelas yang efektif tidak bisa lagi dipandang sebagai tugas administratif semata, melainkan sebagai praktik pedagogis yang menyentuh aspek relasional, nilai, dan kesadaran sosial. Ketika guru melibatkan peserta didik dalam merumuskan aturan bersama, proses tersebut menjadi sarana untuk membangun otonomi moral, memperkuat rasa kepercayaan, dan menanamkan tanggung jawab kolektif. Kelas bukan lagi ruang yang didominasi oleh suara tunggal guru, melainkan menjadi komunitas belajar yang menjunjung kesetaraan suara dan pengalaman. Dalam konteks ini, siswa belajar bahwa aturan bukan instruksi dari luar, tetapi hasil kesepakatan yang lahir dari musyawarah dan refleksi nilai. Inilah yang kemudian menumbuhkan disiplin yang bersumber dari dalam (disiplin intrinsik), bukan dari tekanan eksternal, sehingga pembelajaran menjadi lebih bermakna dan mendalam.

Rutinitas harian dan transisi antar aktivitas yang disusun secara reflektif dan partisipatif memperkuat struktur perilaku yang stabil di kelas. Ketika siswa memahami dan menyetujui alur harian

kegiatan—dari waktu masuk, pembukaan pelajaran, diskusi kelompok, hingga evaluasi—mereka merasa aman karena tidak hidup dalam ketidakpastian. Ketika transisi antar aktivitas dilakukan dengan lancar dan dipandu oleh rutinitas yang telah disepakati bersama, tidak hanya membantu efisiensi waktu, tetapi juga memelihara energi emosional kelas agar tetap kondusif. Hal ini sangat penting terutama bagi siswa yang membutuhkan struktur yang konsisten untuk belajar dengan optimal. Dalam kerangka ini, rutinitas bukan sekadar kebiasaan, tetapi menjadi instrumen pedagogis yang mengajarkan tanggung jawab, prediktabilitas, dan penghargaan terhadap waktu. Dengan demikian, ruang kelas berubah menjadi ruang belajar yang tidak hanya efektif secara akademik, tetapi juga sehat secara psikososial.

Sementara itu, konsistensi dalam menerapkan aturan menjadi fondasi utama untuk menjaga integritas sistem yang telah dibangun. Konsistensi bukan hanya tentang menerapkan sanksi ketika aturan dilanggar, tetapi tentang menjaga keseimbangan antara ketegasan dan keadilan. Ketika siswa melihat bahwa aturan berlaku sama bagi semua, mereka akan merasa dihargai dan tidak diperlakukan secara diskriminatif. Hal ini sangat krusial dalam membangun kepercayaan siswa terhadap guru sebagai pemimpin yang adil dan berpihak pada nilai-nilai kebersamaan. Konsistensi juga menghindarkan siswa dari kebingungan akibat standar ganda atau ketidaktepatan penerapan sanksi, yang sering kali justru menimbulkan resistensi, pembangkangan, atau bahkan konflik antar peserta didik.

Lebih dari itu, konsistensi adalah wujud etika profesional guru yang memahami bahwa kepemimpinan dalam kelas tidak bisa dilepaskan dari tanggung jawab moral. Guru yang konsisten bukanlah guru yang kaku dan tak fleksibel, melainkan sosok yang mampu membaca konteks, merespons situasi dengan bijak, namun tetap berpegang pada prinsip yang telah disepakati bersama. Mahasiswa calon guru perlu dilatih untuk memahami bahwa penerapan aturan merupakan proses edukatif yang harus dilakukan dengan hati-hati, penuh refleksi, dan berorientasi pada pembentukan karakter siswa. Melalui simulasi, studi kasus, dan refleksi etis, mereka bisa mengembangkan keterampilan pedagogis yang tak hanya mengatur perilaku, tetapi juga menghidupkan nilai-nilai kemanusiaan. Konsistensi dalam manajemen kelas, pada akhirnya, tidak hanya menciptakan keteraturan, tetapi juga memperkuat fondasi budaya belajar yang adil, empatik, dan berkesinambungan.

DAFTAR PUSTAKA

- Bohn, C. M., Roehrig, A. D., & Pressley, M. (2020). *The first days of school in the classrooms of two more effective and four less effective primary-grade teachers*. *The Elementary School Journal*, 101(3), 267–287. <https://doi.org/10.1086/499685>
- Freeman, J. D., & Simons, M. T. (2020). *Democratic classroom management: Students as active participants in rules and routines*. *Journal of Educational Change*, 21(1), 95–113. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09352-9>
- Grasha, A. F. (2020). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Alliance Publishers.

- Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Visible learning: Feedback*. Routledge.
- Marzano, R. J., & Heflebower, T. (2018). *Teaching & assessing 21st-century skills*. Marzano Research Laboratory.
- Meador, D., & Skinner, L. (2021). *Seamless transitions: Routines that support classroom management and student engagement*. *Journal of Classroom Interaction*, 56(2), 45–60.
- Rochaendi, E., Arifin, A.S., & Ismanto (2024). *Kepemimpinan Pendidikan. Inovasi, Kolaborasi dan Keberlanjutan*. Lampung Selatan: ITERA Press.
- Rochaendi, E., Fuadi, A & Sari, I.P., (2024). *Problematika Pembelajaran Di Sekolah Dasar: Sebuah Catatan Reflektif*. Lampung Selatan: ITERA Press.
- Turner, J. C., & Meyer, D. K. (2022). *Exploring student engagement through the lenses of the self-determination theory and classroom goal structures*. *Educational Psychologist*, 57(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991563>
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2021). *The development of school engagement during adolescence: A multidimensional approach*. *Child Development Perspectives*, 15(2), 79–85. <https://doi.org/10.1111/cdep.12359>

BAB V

PENGELOLAAN INTERAKSI SOSIAL DAN DINAMIKA KELAS

A. Pendahuluan

Pengelolaan interaksi sosial dan dinamika kelas menuntut guru untuk mengembangkan kompetensi pedagogis yang tidak semata-mata bersifat kognitif-instruksional, melainkan juga afektif-relasional. Kecerdasan sosial dan emosional menjadi modal penting bagi guru untuk membangun relasi yang suportif, adil, dan transformatif bersama peserta didik. Hubungan yang hangat dan penuh penghargaan antara guru dan siswa menciptakan dasar psikologis yang aman untuk eksplorasi intelektual dan pertumbuhan karakter. Menurut Rochaendi et. al. (2024), kelas yang humanis bukan dibangun melalui kontrol, melainkan melalui keterlibatan emosional yang tulus dan komunikasi yang mendengar, bukan hanya menyuruh. Guru harus memiliki kapasitas untuk memahami emosi siswa secara kontekstual, memberi afirmasi terhadap kemajuan kecil, serta mengelola respons terhadap perilaku negatif secara reflektif, bukan reaktif. Pendekatan ini sejalan dengan gagasan Jennings (2019) bahwa guru yang secara emosional kompeten menciptakan iklim kelas yang sehat, di mana stres diminimalisasi dan pembelajaran dapat berlangsung secara optimal. Ketika siswa merasakan bahwa suara mereka didengar dan keberadaan mereka dihargai, tumbuhlah rasa saling percaya yang memperkuat ikatan sosial di dalam kelas.

Kepekaan terhadap keragaman karakter dan latar belakang peserta didik juga menjadi aspek krusial. Gay (2018) menekankan bahwa pendekatan pedagogis yang responsif terhadap budaya tidak hanya memperkaya interaksi, tetapi juga menghindarkan guru dari kecenderungan bias yang dapat mengikis rasa keadilan. Dalam konteks ini, guru menjadi penjaga etika interaksi yang memelihara inklusivitas, empati, dan keberagaman sebagai kekuatan kolektif dalam komunitas belajar.

Peningkatan kualitas interaksi sosial tidak dapat dilepaskan dari kemampuan guru dalam memfasilitasi diskusi kelas dan kerja kelompok yang sehat. Proses ini menuntut guru bukan sekadar sebagai pengatur teknis, tetapi sebagai fasilitator etis yang peka terhadap dinamika psikologis kelompok. Ketika ruang kelas diubah menjadi ruang dialog yang terbuka, peserta didik belajar untuk menghargai perbedaan, mengelola konflik secara konstruktif, dan bertanggung jawab atas kontribusi masing-masing. Rochaendi et. al. (2024) menyatakan bahwa strategi fasilitasi yang adil dan empatik akan membentuk ruang interaksi yang tidak hanya instruksional, tetapi juga emosional dan spiritual. Guru yang mampu mengelola ketegangan kelompok secara reflektif akan membantu mencegah fragmentasi sosial serta memperkuat kohesi kelas. Hal ini diperkuat oleh temuan Turner dan Meyer (2022) yang menunjukkan bahwa efektivitas fasilitasi kelompok sangat tergantung pada kemampuan guru membaca dinamika kelompok secara real-time dan menerapkan strategi responsif berbasis nilai. Oleh karena itu, program pendidikan guru perlu mengintegrasikan pelatihan berbasis simulasi, observasi perilaku

kelompok, serta pengembangan komunikasi asertif dan empatik dalam kurikulumnya. Mahasiswa calon guru harus dilatih tidak hanya untuk mengelola kelompok secara efisien, tetapi juga secara etis—yakni dengan memahami bahwa setiap interaksi adalah ruang potensial bagi pembentukan karakter, pembelajaran sosial, dan praktik keadilan. Ketika kelas menjadi tempat tumbuhnya interaksi yang penuh kesadaran sosial, maka pendidikan tidak hanya mencerdaskan, tetapi juga memanusiakan.

B. Membangun relasi positif guru-murid

Relasi positif antara guru dan peserta didik merupakan elemen kunci dalam membentuk ruang kelas yang tidak hanya kondusif untuk belajar, tetapi juga menyemai rasa aman psikologis, penghargaan diri, dan pertumbuhan sosial-emosional. Hubungan yang dibangun atas dasar saling percaya dan penghargaan akan menciptakan iklim yang suportif, di mana siswa merasa diterima tanpa syarat, didengar secara tulus, dan diperlakukan secara adil. Hal ini berkontribusi langsung terhadap keterlibatan kognitif dan afektif siswa dalam proses pembelajaran. Menurut Rochaendi et. al. (2024), kualitas relasi yang terbangun antara guru dan siswa akan menentukan apakah kelas menjadi ruang yang menginspirasi atau justru membebani. Relasi yang sehat lahir dari kehadiran guru yang konsisten dalam tindakan dan empatik dalam penyampaian, bukan hanya dalam menyampaikan materi, tetapi juga dalam membentuk suasana batin kelas secara menyeluruh. Oleh karena itu, membangun relasi yang positif tidak dapat dibatasi pada peran instruksional guru, melainkan mencakup kehadiran personal yang autentik, kepekaan terhadap

dinamika emosi siswa, serta kesediaan untuk menghadirkan keadilan dalam interaksi harian.

Faktor utama yang menopang terbentuknya relasi semacam ini adalah penguasaan keterampilan komunikasi asertif dan empatik oleh guru. Komunikasi asertif bukan sekadar kemampuan menyampaikan pesan secara tegas, melainkan seni berbicara yang menjunjung harga diri peserta didik, tanpa kehilangan kejelasan arah dan ekspektasi perilaku. Sementara itu, empati menuntut kemampuan untuk hadir dalam perspektif siswa, memahami dunia batin mereka, dan meresponsnya dengan ketulusan. Jennings dan Greenberg (2019) menunjukkan bahwa guru yang mengintegrasikan komunikasi asertif dan empati dalam praktik sehari-hari terbukti lebih efektif dalam membangun kelekatan emosional yang berdampak positif terhadap pengendalian diri dan motivasi siswa. Dalam konteks kelas yang pluralistik, pendekatan ini menjadi lebih mendesak karena perbedaan budaya, kemampuan, dan pengalaman hidup siswa dapat menimbulkan jarak psikologis jika tidak dijembatani secara sensitif. Hammond (2020) menambahkan bahwa guru yang reflektif terhadap bias pribadi, serta aktif melibatkan diri dalam mendengarkan secara mendalam, akan lebih mampu menjangkau setiap individu dalam kelas sebagai manusia yang unik dan bermartabat.

Pemahaman terhadap pentingnya relasi juga harus disertai dengan kesadaran tentang kompleksitas dinamika kelompok dalam kelas. Interaksi antar siswa, baik yang bersifat kolaboratif maupun kompetitif, menuntut guru untuk memiliki kompetensi sosial dalam menciptakan ekosistem yang inklusif dan setara.

Mahasiswa calon guru perlu dibimbing untuk mengenali bahwa setiap individu membawa identitas sosial, afiliasi budaya, dan kebutuhan emosi yang khas, yang semuanya berkontribusi terhadap dinamika kolektif ruang kelas. Rochaendi (2025) menekankan bahwa membangun relasi bukan hanya tentang kedekatan personal semata, tetapi juga tentang bagaimana guru mendesain strategi interaksi sosial yang mendorong keterlibatan aktif, pembagian tanggung jawab, dan kesetaraan suara dalam proses belajar. Strategi semacam ini dapat diwujudkan melalui pembentukan aturan bersama, pemberian peran-peran simbolik seperti ketua kelompok atau fasilitator diskusi, serta melalui percakapan harian yang mengandung makna—yang mengafirmasi perasaan siswa sekaligus memperkuat kohesi sosial kelas. Apabila relasi ini berhasil dikelola dengan etis dan inklusif, maka kelas akan menjelma sebagai ruang yang menyuburkan pertumbuhan jiwa, bukan sekadar tempat penyampaian konten akademik.

Implikasi dari pentingnya relasi positif ini tidak boleh diabaikan dalam sistem pendidikan guru. Kurikulum pendidikan calon pendidik harus memberikan ruang bagi mahasiswa untuk mengeksplorasi, mempraktikkan, dan merefleksikan relasi interpersonal sebagai bagian dari proses profesionalisasi mereka. Pendekatan berbasis pengalaman seperti *microteaching* reflektif, *peer-coaching* yang berfokus pada relasi sosial, serta simulasi konflik interpersonal perlu dijadikan bagian integral dalam pembelajaran. Brackett dan Rivers (2020) menegaskan bahwa kecerdasan emosional hanya dapat tumbuh melalui latihan langsung dalam situasi sosial yang autentik, bukan semata-mata

melalui teori. Mahasiswa harus dipersiapkan untuk menyadari bahwa setiap interaksi yang mereka lakukan sebagai calon guru adalah latihan membentuk ekosistem etis—di mana komunikasi menjadi sarana merawat hubungan, bukan sekadar instrumen penyampaian tugas. Rochaendi et. al. (2024) dan Meador & Skinner (2021) menutup gagasan ini dengan tegas bahwa relasi yang sehat, ketika dipelihara melalui empati, integritas, dan refleksi diri, bukan hanya menjadi jalan menuju pembelajaran yang efektif, tetapi juga menjadi poros perubahan kultural dalam dunia pendidikan yang lebih manusiawi dan berkeadilan.

C. Mengelola perbedaan latar belakang dan karakter peserta didik

Mengelola perbedaan latar belakang dan karakter peserta didik merupakan tantangan multidimensional dalam pendidikan kontemporer yang tidak bisa direspons secara seragam. Setiap peserta didik membawa kompleksitas identitas yang dibentuk oleh variabel sosial, ekonomi, budaya, bahasa, dan pengalaman hidup yang unik. Oleh karena itu, ruang kelas harus dipahami sebagai mosaik sosial yang dinamis, bukan sebagai ruang homogen yang dapat dijangkau dengan pendekatan pedagogis tunggal. Menurut Rochaendi et. al. (2024), pengakuan terhadap keberagaman merupakan bentuk penghormatan terhadap martabat manusia, serta fondasi utama bagi penyelenggaraan pendidikan yang adil dan partisipatif. Lebih dari sekadar prinsip etis, pengelolaan perbedaan dalam ruang kelas juga merupakan strategi pedagogis kritis yang mendorong integrasi nilai-nilai keadilan, keberpihakan, dan demokrasi ke dalam praktik sehari-hari.

Kemampuan guru untuk merespons keberagaman secara konstruktif membutuhkan kecerdasan sosial dan emosional yang terasah melalui pengalaman reflektif. Kecerdasan sosial memberi guru sensitivitas terhadap pola relasi interpersonal dalam kelas, termasuk kemampuan untuk mengenali gejala ketidakseimbangan kuasa atau konflik laten yang sering tidak terucap. Hammond (2020) menyatakan bahwa guru perlu menyesuaikan strategi pembelajaran dengan konteks sosial peserta didik secara sadar budaya (*culturally responsive*), agar proses pendidikan tidak melukai, melainkan memberdayakan. Sementara itu, kecerdasan emosional memungkinkan guru untuk hadir secara empatik, memahami dimensi batin siswa yang tersembunyi di balik ekspresi perilaku, dan meresponsnya dengan cara yang memulihkan (Jennings & Greenberg, 2019). Kombinasi antara kepekaan sosial dan emosional inilah yang menjadi kunci dalam membangun relasi yang tidak hanya efektif secara instruksional, tetapi juga transformatif secara personal.

Strategi komunikasi menjadi titik temu antara dimensi kognitif, afektif, dan etis dalam pengelolaan kelas heterogen. Komunikasi asertif memberi ruang bagi guru untuk menetapkan ekspektasi dan batasan secara tegas tanpa mengabaikan prinsip-prinsip kesetaraan. Hal ini penting untuk memastikan bahwa semua siswa, tanpa memandang latar belakang, memahami standar perilaku yang berlaku di kelas secara jelas dan adil. Sebaliknya, komunikasi empatik memungkinkan guru untuk menyelami perspektif unik setiap siswa, menghindari asumsi yang bias, dan menjalin relasi emosional yang autentik. Rochaendi et.al.

(2024) menegaskan bahwa kombinasi antara kejelasan dan kehangatan dalam komunikasi menjadi jembatan menuju kelas yang dialogis dan setara, di mana keberagaman tidak disikapi dengan jarak, tetapi dirawat melalui perjumpaan batin. Guru yang mampu menengahi konflik budaya, memfasilitasi diskusi multisuara, dan menjembatani kesenjangan pengalaman hidup akan menciptakan ruang belajar yang memanusiakan semua pihak.

Pengembangan kemampuan tersebut tidak bisa diperoleh secara instan, melainkan harus menjadi bagian dari proses pendidikan guru yang terstruktur dan berbasis pengalaman. Mahasiswa calon guru harus dibekali dengan berbagai simulasi yang merepresentasikan kompleksitas kelas nyata, termasuk studi kasus berbasis konflik budaya, observasi interaksi sosial dalam konteks multikultural, dan refleksi kritis terhadap bias diri. Gay (2018) menekankan bahwa keberhasilan pendidikan multikultural lebih ditentukan oleh disposisi guru dibandingkan materi ajar semata. Oleh karena itu, proses pelatihan guru harus memasukkan ruang refleksi untuk mengkaji kembali narasi dominan yang mungkin mereka warisi, serta membentuk kesadaran kritis atas cara berpikir yang tidak adil. Praktik seperti peer-dialogue, journaling, dan microteaching berbasis skenario sosial menjadi alat pedagogis yang penting untuk membentuk kompetensi humanistik dan responsif terhadap keberagaman.

Kelas yang terbuka terhadap keberagaman pada akhirnya mencerminkan keberhasilan pengelolaan kelas sebagai ekosistem demokratis yang mendewasakan. Ketika perbedaan tidak

dihindari tetapi diintegrasikan secara konstruktif ke dalam struktur interaksi dan pembelajaran, kelas bertransformasi menjadi ruang transformatif yang memperkaya seluruh komunitas. Meador dan Skinner (2021) menekankan bahwa guru yang efektif bukanlah mereka yang menghapus perbedaan demi efisiensi, tetapi yang mampu menyelaraskan keberagaman menjadi harmoni belajar. Hal ini mensyaratkan keteguhan nilai dalam diri guru, fleksibilitas dalam metode, serta kapasitas emosional untuk hadir secara utuh bagi siswa. Pendidikan guru masa kini harus bergerak ke arah model yang lebih reflektif, partisipatif, dan kontekstual—menjadikan keberagaman bukan beban, tetapi sumber energi baru untuk membangun pendidikan yang lebih adil, relevan, dan memerdekakan (Rochaendi et. al., 2024).

D. Teknik fasilitasi diskusi dan kerja kelompok

Fasilitasi diskusi dan kerja kelompok dalam ruang kelas dewasa ini memerlukan peran guru yang lebih dari sekadar penyampai instruksi; ia menjadi pengelola relasi, mediator ide, sekaligus fasilitator pertumbuhan kolektif. Kemampuan ini menuntut integrasi antara kejelian pedagogis dan sensitivitas emosi sosial yang tinggi. Menurut Rochaendi et. al. (2024), guru tidak hanya bertugas membagi siswa ke dalam kelompok atau memberikan topik diskusi, tetapi juga memastikan bahwa proses diskusi berlangsung dalam atmosfer yang mendukung partisipasi aktif dan autentik dari semua peserta. Keamanan psikologis, kepercayaan antaranggota, dan kebebasan untuk berpikir kritis menjadi prasyarat terciptanya diskusi yang bermakna. Guru perlu membangun relasi yang memungkinkan siswa merasa bahwa

kontribusi mereka dihargai dan didengar, tanpa takut terhadap penilaian yang merendahkan. Proses ini menuntut kehadiran guru yang reflektif, terbuka, dan responsif terhadap kebutuhan emosional maupun sosial di dalam kelompok belajar.

Kecerdasan sosial berperan penting dalam membaca dinamika kelompok yang kompleks dan senantiasa berubah. Guru dituntut mampu mengenali gejala mikro seperti dominasi satu suara, ketidakterlibatan siswa tertentu, atau friksi antarindividu yang tersembunyi di balik keheningan. Freeman dan Simons (2020) menyatakan bahwa kualitas fasilitasi sangat ditentukan oleh kepekaan guru dalam menangkap sinyal-sinyal nonverbal dan menangani ketegangan dengan pendekatan yang inklusif dan solutif. Kecerdasan emosional pun menjadi alat utama untuk menjaga stabilitas emosi kelompok, memungkinkan guru meredam konflik, memperkuat hubungan antarpeserta, dan menjaga fokus pada tujuan pembelajaran. Guru yang memiliki kecerdasan sosial dan emosional tinggi dapat menjadikan setiap dinamika sebagai peluang penguatan karakter sosial siswa dan bukan sebagai ancaman terhadap ketertiban kelas.

Komunikasi asertif dan empatik menjadi poros utama dalam membangun dialog yang sehat selama diskusi dan kerja kelompok. Komunikasi asertif dibutuhkan agar guru dapat menetapkan struktur, norma, dan ekspektasi kelompok secara tegas namun tetap menghargai otonomi siswa. Di sisi lain, komunikasi empatik memungkinkan guru menjangkau sisi afektif siswa yang mungkin merasa cemas, tertinggal, atau tidak percaya diri. Menurut Jennings dan Greenberg (2019), kedua bentuk komunikasi ini harus

berjalan simultan agar diskusi tidak hanya produktif tetapi juga memanusiakan setiap individu yang terlibat. Rochaendi et.al. (2024) menggarisbawahi pentingnya pelatihan intensif bagi mahasiswa calon guru dalam menyusun pertanyaan terbuka, memberi afirmasi secara otentik, dan membangun dialog yang mendalam antaranggota kelompok. Melalui keterampilan ini, diskusi berkembang bukan hanya sebagai pertukaran informasi, tetapi sebagai pengalaman sosial yang memperluas horizon berpikir siswa.

Keterampilan observasi juga menjadi elemen krusial yang harus dimiliki oleh calon guru dalam memfasilitasi kerja kelompok secara reflektif. Kemampuan membaca interaksi verbal dan nonverbal, mencermati distribusi partisipasi, serta mengidentifikasi pola eksklusif atau pasif-agresif menjadi kompetensi yang menunjang keadilan dalam proses diskusi. Meador dan Skinner (2021) menyarankan agar pendidikan guru menyisipkan simulasi fasilitasi, pelatihan peer-feedback, serta analisis rekaman video sebagai bagian dari proses reflektif profesional. Mahasiswa calon guru diajak untuk tidak hanya menjadi fasilitator teknis, tetapi juga pengamat kritis atas proses sosial yang terjadi dalam kelompok. Upaya ini bertujuan agar mereka mampu menyusun strategi yang sesuai dengan kondisi aktual kelompok yang mereka fasilitasi.

Ruang kelas yang dikelola dengan teknik fasilitasi diskusi dan kerja kelompok berbasis nilai-nilai empatik, etis, dan kolaboratif akan tumbuh menjadi ekosistem pembelajaran yang berdaya dan saling memperkuat. Dinamika kelompok yang sehat tidak hanya

menghasilkan keluaran kognitif yang lebih baik, tetapi juga membentuk karakter sosial peserta didik yang siap hidup dalam masyarakat plural dan demokratis. Hammond (2020) menekankan bahwa guru harus berperan sebagai arsitek relasi, yang merancang sistem komunikasi dan kerja sama yang memfasilitasi keberagaman serta membangun kesadaran sosial kolektif. Dalam konteks ini, mahasiswa calon guru tidak cukup hanya menguasai konten dan strategi ajar, tetapi juga perlu dibekali keberanian dan kapasitas untuk merawat relasi antaranggota komunitas belajar secara mendalam dan berkelanjutan.

Teknik Fasilitasi Diskusi dan Kerja Kelompok:

1. Mendesain Format Kelompok yang Heterogen Secara Disengaja

Membentuk kelompok belajar secara heterogen merupakan strategi pedagogis yang dirancang untuk mendorong terjadinya interaksi lintas latar belakang, kemampuan, dan perspektif peserta didik. Desain kelompok semacam ini tidak dilakukan secara acak, melainkan berdasarkan pemetaan karakteristik siswa secara holistik—mencakup aspek akademik, sosial, budaya, dan emosional. Tujuannya adalah menciptakan ruang pembelajaran yang mendorong kolaborasi interdependen, di mana setiap anggota kelompok membawa kekuatan unik sekaligus belajar dari perbedaan yang ada. Menurut Hammond (2020), kelompok heterogen dapat menjadi katalis pembelajaran sosial ketika guru secara sadar merancang struktur interaksi yang mengakomodasi keragaman potensi dan kebutuhan siswa. Dalam konteks ini, guru bertindak sebagai arsitek sosial yang membangun pondasi relasi

berbasis inklusi dan keadilan. Rochaendi et. al. (2024) menegaskan bahwa proses ini tidak hanya mendukung pemerataan akses terhadap pengalaman belajar, tetapi juga menanamkan nilai-nilai keberagaman sebagai bagian dari kompetensi hidup abad ke-21. Oleh karena itu, mahasiswa calon guru harus dibekali keterampilan untuk membaca peta sosial kelas, menyusun komposisi kelompok yang proporsional, dan memfasilitasi interaksi kolaboratif yang menghargai perbedaan sebagai sumber kekuatan kolektif, bukan penghalang. Ketika kelompok heterogen difungsikan secara optimal, kelas menjadi cermin masyarakat yang plural, tempat setiap individu berlatih menjadi warga yang mampu berkomunikasi, berkompromi, dan bertumbuh bersama dalam keberagaman.

2. Membangun Kesepakatan Kelompok Secara Partisipatif

Merancang kesepakatan kelompok secara partisipatif merupakan langkah strategis untuk menciptakan iklim kolaboratif yang sehat dan demokratis dalam proses pembelajaran berbasis diskusi dan kerja tim. Kesepakatan ini tidak hanya menjadi seperangkat aturan formal, tetapi merupakan hasil dialog antarpeserta didik yang merefleksikan nilai-nilai bersama, termasuk prinsip komunikasi yang saling menghargai, pembagian tanggung jawab yang adil, dan pengakuan atas legitimasi perbedaan pendapat. Ketika peserta didik terlibat secara aktif dalam proses penyusunan aturan kelompok, mereka akan merasa lebih memiliki terhadap dinamika kelompok, sehingga komitmen terhadap kepatuhan dan etika partisipasi pun meningkat secara signifikan (Jennings & Greenberg, 2019). Menurut Rochaendi et. al.

(2024), keterlibatan aktif ini tidak hanya memperkuat keterampilan sosial-emosional, tetapi juga mengembangkan kesadaran moral dan tanggung jawab kolektif sebagai bagian dari pembelajaran hidup bersama. Guru dalam hal ini berperan sebagai fasilitator yang mendampingi proses diskusi aturan secara terbuka dan reflektif, serta membantu merumuskan redaksi kesepakatan yang inklusif dan dapat diterapkan dalam praktik nyata. Kesepakatan yang terbentuk melalui proses dialogis seperti ini akan menjadi instrumen sosial yang memelihara kohesi kelompok, mencegah konflik destruktif, dan mendorong terjadinya dialog konstruktif yang kaya perspektif dalam dinamika kelas yang heterogen.

3. Mengajukan Pertanyaan Terbuka untuk Memantik Refleksi dan Diskusi Eksploratif

Pertanyaan terbuka memiliki peran sentral dalam membangun diskusi yang eksploratif dan reflektif di dalam kelas, karena ia membuka ruang berpikir kritis yang melampaui dikotomi benar-salah. Ketika guru merancang pertanyaan yang menantang asumsi, merangsang penilaian moral, atau mengundang perbandingan antara pengalaman pribadi dan konsep akademik, peserta didik terdorong untuk mengaktifkan proses berpikir tingkat tinggi yang mencakup analisis, evaluasi, dan sintesis (Brackett & Rivers, 2020). Menurut Rochaendi et. al. (2024), pertanyaan yang baik bukan yang segera dijawab, melainkan yang tinggal dan bergaung dalam benak peserta didik, menciptakan ruang batin untuk berpikir secara lebih mendalam dan kontekstual. Pertanyaan seperti "Mengapa kamu memilih sikap itu?" atau

"Bagaimana pendapatmu berubah setelah mendengar perspektif temanmu?" memfasilitasi proses refleksi yang tidak hanya bersifat individual, tetapi juga sosial, karena menuntut keterlibatan aktif dalam mendengarkan dan merespons gagasan orang lain. Guru yang menguasai seni bertanya terbuka bukan sekadar menyampaikan materi, melainkan menjadi pemantik kesadaran yang membentuk dinamika diskusi sebagai medan perjumpaan antarpemikiran dan empati. Di sinilah kecerdasan sosial dan emosional guru berperan penting, yakni dalam membaca momentum, menavigasi arah diskusi, serta menjaga agar setiap suara di kelas mendapat ruang untuk berkembang.

4. Memberikan Afiriasi Verbal dan Nonverbal secara Otentik untuk Membangun Kepercayaan dan Validasi Emosional

Afiriasi yang diberikan secara otentik, baik dalam bentuk verbal maupun nonverbal, merupakan fondasi penting dalam membangun kepercayaan interpersonal dan menciptakan iklim kelompok yang suportif secara emosional. Ketika guru atau fasilitator menyampaikan apresiasi melalui kata-kata yang tulus seperti "Itu pandangan yang menarik" atau "Terima kasih sudah berani berbagi," peserta didik merasa dihargai bukan hanya atas kontribusinya, tetapi juga atas keberadaannya sebagai individu (Jennings & Greenberg, 2019). Lebih jauh, bahasa tubuh seperti anggukan, kontak mata hangat, dan senyuman penuh penerimaan menjadi isyarat nonverbal yang memperkuat pesan emosional dan menciptakan rasa aman psikologis dalam kelompok. Rochaendi (2025) menekankan bahwa afiriasi yang otentik bukanlah pujian

artifisial, melainkan bentuk validasi yang mengakui kebermaknaan ekspresi peserta didik, sehingga membangun relasi yang setara dan berdaya. Kepekaan terhadap waktu dan konteks dalam memberikan afirmasi sangat penting agar tidak terasa manipulatif atau basa-basi. Dalam dinamika kelompok yang heterogen, afirmasi menjadi strategi pedagogis yang tidak hanya memotivasi individu untuk terus terlibat, tetapi juga menumbuhkan solidaritas sosial melalui pengakuan atas keberagaman kontribusi. Ketika afirmasi dipraktikkan secara konsisten dan bermakna, maka ruang belajar bertransformasi menjadi ekosistem psikososial yang menghormati keberanian, menghargai keunikan, dan memperkuat ikatan antaranggota secara mendalam.

5. Menerapkan Teknik Round-Robin atau Think-Pair-Share untuk Menjamin Kesempatan Berbicara yang Adil

Penggunaan teknik fasilitasi seperti *round-robin* dan *think-pair-share* menjadi strategi efektif untuk memastikan seluruh peserta diskusi mendapatkan kesempatan yang setara dalam menyuarakan pemikiran mereka. Teknik *round-robin* memberikan giliran bicara secara sistematis kepada setiap anggota kelompok, sehingga menghindari dominasi individu tertentu dan mendorong partisipasi aktif bahkan dari siswa yang cenderung pendiam atau kurang percaya diri. Sementara itu, *think-pair-share* mendorong proses refleksi individu sebelum berbagi ide secara berpasangan, kemudian mempresentasikannya kepada kelompok besar, yang tidak hanya memperdalam pemahaman konsep tetapi juga membangun kepercayaan diri peserta didik dalam menyampaikan gagasan. Menurut Rochaendi et. al. (2024), penerapan teknik ini

mencerminkan prinsip keadilan partisipatif dalam ruang belajar dan melatih sensitivitas guru terhadap ritme berpikir setiap siswa. Freeman dan Simons (2020) juga menekankan bahwa strategi semacam ini meningkatkan keterlibatan kognitif secara merata sekaligus memperkuat hubungan sosial antaranggota kelompok. Di kelas yang heterogen, pendekatan ini sangat penting karena memberikan ruang aman bagi keragaman suara, memastikan bahwa setiap peserta merasa didengar dan dihargai, serta memperkuat budaya dialogis yang demokratis dan inklusif. Ketika guru menerapkan teknik tersebut secara konsisten dan reflektif, diskusi tidak lagi menjadi ajang adu cepat tanggap, melainkan arena kolaboratif yang merayakan keberagaman cara berpikir dan berekspresi.

6. Mengobservasi dan Mencatat Dinamika Kelompok untuk Deteksi Dini Konflik dan Ketimpangan Partisipasi

Kemampuan guru dalam mengobservasi serta mencatat dinamika kelompok secara sistematis menjadi fondasi penting dalam mengelola proses diskusi yang sehat dan setara. Observasi tidak hanya terbatas pada aspek verbal—seperti siapa yang berbicara paling sering atau siapa yang cenderung diam—tetapi juga mencakup sinyal-sinyal nonverbal seperti gestur tubuh, kontak mata, ekspresi wajah, atau perubahan posisi duduk yang dapat mengindikasikan ketidaknyamanan, dominasi, atau eksklusi sosial. Menurut Rochaendi et. al. (2024), observasi yang peka terhadap dimensi afektif memungkinkan guru mendeteksi secara dini potensi konflik atau ketimpangan partisipasi, sehingga dapat dilakukan intervensi mikro secara tepat waktu dan tidak

mengganggu alur diskusi. Meador dan Skinner (2021) menekankan bahwa pencatatan reflektif atas pola interaksi ini penting untuk membangun dokumentasi pembelajaran yang berbasis bukti, sebagai landasan untuk perbaikan fasilitasi di masa depan. Mahasiswa calon guru perlu dibekali dengan keterampilan ini melalui pelatihan berbasis simulasi dan penggunaan lembar observasi kritis, agar mereka terbiasa merespons dinamika kelompok tidak secara reaktif, melainkan secara strategis dan penuh kesadaran etis. Observasi yang efektif menjadikan guru bukan sekadar pengamat pasif, tetapi agen relasional yang menjaga keberlangsungan dialog dan merawat keseimbangan kekuatan dalam proses belajar bersama.

7. Memfasilitasi Resolusi Konflik Melalui Mediasi Empatik yang Memulihkan Relasi

Kemampuan memfasilitasi resolusi konflik secara empatik menjadi aspek krusial dalam menjaga keharmonisan kelompok belajar yang dinamis dan heterogen. Konflik kecil yang muncul selama kerja kelompok, seperti kesalahpahaman, perbedaan gaya komunikasi, atau ketidakseimbangan kontribusi, tidak boleh diabaikan atau diselesaikan dengan pendekatan otoritatif yang menyudutkan individu tertentu. Sebaliknya, guru perlu berperan sebagai mediator yang menghadirkan ruang aman untuk menyuarkan ketegangan tanpa rasa takut, serta mendorong semua pihak untuk saling mendengarkan secara jujur dan reflektif. Menurut Rochaendi et. al. (2024), resolusi konflik yang berlandaskan empati tidak hanya menyelesaikan masalah permukaan, tetapi juga memulihkan kepercayaan dan

memperkuat struktur relasi sosial dalam kelompok. Pendekatan ini menekankan pemisahan antara perilaku dan identitas, menghindari pelabelan negatif, serta mengedepankan prinsip keadilan restoratif—yakni mengembalikan keseimbangan relasi yang terganggu melalui dialog dan tanggung jawab kolektif. Mahasiswa calon guru perlu dilatih dalam teknik mediasi sederhana seperti parafrase netral, refleksi emosional, dan penegasan komitmen bersama, agar mereka memiliki kompetensi relasional yang mumpuni untuk mengelola konflik sebagai peluang tumbuh, bukan sekadar sebagai hambatan. Ketika konflik ditangani dengan cara yang manusiawi dan solutif, kelas berubah menjadi komunitas belajar yang resilien, inklusif, dan matang secara emosional.

8. Menggunakan Refleksi Kelompok sebagai Sarana Pemahaman Proses Sosial dan Pembelajaran Kolektif

Refleksi kelompok di akhir sesi bukan sekadar kegiatan penutup, melainkan momen transformatif yang memperkuat kesadaran peserta terhadap dinamika sosial, pembelajaran afektif, dan kontribusi individual dalam kerja kolaboratif. Ketika guru secara terstruktur mengajak siswa merefleksikan bagaimana mereka berinteraksi, menyelesaikan tantangan bersama, dan menyikapi perbedaan, maka yang dibangun bukan hanya pemahaman terhadap isi materi, tetapi juga keterampilan metakognitif dan sosial-emosional yang esensial. Menurut Rochaendi et. al. (2024), praktik reflektif dalam konteks kelompok menjadi fondasi bagi berkembangnya kesadaran diri, empati, dan tanggung jawab sosial peserta didik terhadap kelompoknya.

Refleksi yang difasilitasi dengan pertanyaan terbuka—seperti apa yang paling menantang dalam diskusi, bagaimana perasaan saat ide tidak didengar, atau pelajaran apa yang bisa dibawa ke interaksi lain—akan mendorong siswa untuk melihat pengalaman kelompok mereka secara lebih dalam, bukan hanya sebagai interaksi tugas, tetapi sebagai proses pembentukan karakter dan hubungan. Pendekatan ini tidak hanya membantu memperbaiki pola kerja kelompok ke depan, tetapi juga menumbuhkan nilai-nilai demokratis, keadilan, dan solidaritas yang berkelanjutan dalam komunitas belajar.

9. Memberi Ruang bagi Kepemimpinan Bergilir sebagai Latihan Kepemimpinan Partisipatif dan Kolektivitas Tanggung Jawab

Memberikan kesempatan kepada setiap anggota kelompok untuk menjadi pemimpin secara bergiliran merupakan strategi pedagogis yang tidak hanya melatih keterampilan kepemimpinan partisipatif, tetapi juga memperkuat rasa kepemilikan kolektif terhadap proses dan hasil pembelajaran. Kepemimpinan bergilir memungkinkan setiap peserta didik mengalami posisi koordinatif yang menuntut kemampuan mengatur alur kerja, mengelola perbedaan pendapat, serta menjaga motivasi dan dinamika kelompok tetap kondusif. Menurut Rochaendi et. al. (2024), mekanisme ini memperluas pemahaman siswa bahwa kepemimpinan bukan tentang dominasi, melainkan tentang pelayanan, fasilitasi, dan kepekaan terhadap kebutuhan anggota kelompok. Ketika peran pemimpin tidak dimonopoli oleh individu tertentu, ruang bagi pembelajaran sosial menjadi lebih egaliter,

dan setiap peserta didik mendapatkan kesempatan mengembangkan kapasitas manajerial, empati, serta tanggung jawab kolektif. Model ini juga secara implisit menanamkan nilai keadilan prosedural dalam kelompok, mendorong keterlibatan yang setara, dan mempersiapkan peserta didik menjadi warga belajar yang aktif dalam komunitas akademik maupun sosial di masa depan.

10. Mengintegrasikan Umpan Balik Peer-to-Peer sebagai Praktik Pembelajaran Sosial yang Konstruktif dan Empatik

Mengintegrasikan mekanisme umpan balik antar peserta didik (*peer-to-peer feedback*) secara konstruktif merupakan salah satu bentuk fasilitasi yang efektif dalam mengembangkan keterampilan komunikasi reflektif, kesadaran sosial, dan budaya saling mendukung dalam proses belajar. Ketika peserta didik diberi ruang untuk saling memberikan dan menerima masukan, mereka tidak hanya belajar menilai karya atau kontribusi orang lain secara objektif, tetapi juga mengasah kemampuan menyampaikan kritik secara sopan, jelas, dan membangun. Rochaendi et. al. (2024) menekankan bahwa praktik umpan balik semacam ini harus dirancang dengan bingkai empatik, agar tidak menimbulkan rasa malu, tersinggung, atau kompetisi tidak sehat, melainkan menjadi wadah pertumbuhan dan kesadaran kolektif. Mahasiswa calon guru perlu dilatih untuk memfasilitasi proses ini secara bertahap—dimulai dari menetapkan norma komunikasi yang suportif, hingga memberikan contoh konkret cara menyampaikan apresiasi dan saran perbaikan. Menurut Brackett dan Rivers (2020), keberhasilan

pembelajaran sosial-emosional sangat ditentukan oleh kualitas interaksi peer yang autentik dan bermakna, terutama dalam lingkungan kelas yang mengutamakan partisipasi aktif dan tanggung jawab bersama. Ketika umpan balik peer-to-peer menjadi bagian dari budaya belajar, kelas berubah menjadi ruang dialog yang dinamis, di mana semua peserta merasa didengar, dihargai, dan terus berkembang bersama.

Teknik fasilitasi diskusi dan kerja kelompok menuntut kompetensi multidimensional dari seorang guru, terutama dalam merancang interaksi yang adil, reflektif, dan kolaboratif di tengah keragaman kelas. Mendesain kelompok belajar yang heterogen secara sengaja menjadi langkah awal strategis, bukan hanya untuk pemerataan pengalaman belajar, tetapi juga untuk menumbuhkan sensitivitas sosial dan inklusivitas peserta didik (Hammond, 2020; Rochaendi et. al., 2025). Dalam kerangka ini, guru bertindak sebagai arsitek sosial yang menyusun struktur interaksi berbasis keadilan, keberagaman, dan kolaborasi. Untuk menjaga keberlangsungan relasi yang sehat, guru memfasilitasi proses penyusunan kesepakatan kelompok secara partisipatif—sebuah instrumen sosial yang memperkuat kepemilikan bersama terhadap nilai komunikasi, tanggung jawab, dan toleransi (Jennings & Greenberg, 2019; Rochaendi et.al., 2024). Keberhasilan diskusi ditopang pula oleh kemampuan guru dalam mengajukan pertanyaan terbuka yang mendorong refleksi mendalam dan eksplorasi ide, menjadikan ruang diskusi sebagai arena dialog yang menghargai keragaman cara berpikir (Brackett & Rivers, 2020; Rochaendi et. al., 2024). Di dalam dinamika

88

kelompok, pemberian afirmasi verbal dan nonverbal yang otentik menciptakan validasi emosional, memperkuat rasa aman, dan membangun relasi yang suportif antaranggota. Penerapan teknik fasilitasi seperti *round-robin* dan *think-pair-share* memastikan keadilan partisipatif, sekaligus melatih keberanian dan kemampuan menyampaikan gagasan secara bertahap. Dalam konteks fasilitasi yang lebih mendalam, guru perlu mengobservasi secara teliti dinamika kelompok baik dari sisi verbal maupun nonverbal, untuk mendeteksi potensi konflik, eksklusivitas, atau ketimpangan partisipasi secara dini (Meador & Skinner, 2021; Rochaendi et.al., 2024). Ketika konflik terjadi, guru hadir sebagai mediator empatik yang menekankan pemulihan relasi melalui pendekatan keadilan restoratif, bukan sekadar penegakan aturan. Di akhir sesi, refleksi kelompok difasilitasi secara terbuka untuk menginternalisasi pelajaran sosial dan membangun kesadaran kolektif atas proses belajar yang dialami bersama. Selain itu, dengan memberikan ruang bagi kepemimpinan bergilir, peserta didik dilatih menjadi pemimpin partisipatif yang tidak otoriter, melainkan kolaboratif dan peka terhadap dinamika kelompok (Rochaendi et. al., 2024). Seluruh proses ini dilengkapi dengan praktik umpan balik *peer-to-peer* yang konstruktif dan empatik sebagai sarana pertumbuhan sosial-emosional. Dengan mengintegrasikan semua teknik ini secara sistemik dan reflektif, ruang kelas bukan hanya menjadi tempat penyampaian materi, tetapi juga menjadi ekosistem pembelajaran sosial yang demokratis, humanis, dan transformatif.

E. Ringkasan

Pengelolaan interaksi sosial dan dinamika kelas menuntut guru untuk melampaui peran konvensional sebagai penyampai materi menjadi sosok yang memiliki kepekaan sosial dan emosional tinggi. Guru yang mampu membaca emosi siswa, memahami konteks psikologis dan kultural di balik perilaku mereka, serta memberi respon yang tidak reaktif, melainkan reflektif, akan menciptakan ruang yang aman secara emosional. Keamanan psikologis ini menjadi syarat dasar bagi siswa untuk berani berpikir kritis, mengekspresikan diri, dan mengembangkan karakter. Relasi yang hangat dan penuh penghargaan bukan hanya memperkuat keterlibatan kognitif siswa, tetapi juga menumbuhkan perasaan dihargai sebagai individu utuh. Dalam konteks keberagaman latar belakang dan karakter siswa, guru dituntut memiliki kapasitas untuk berkomunikasi secara inklusif, tidak hanya melalui kata-kata, tetapi juga melalui gestur, sikap, dan kebijakan mikro dalam kelas. Guru yang mampu hadir secara otentik—yakni hadir dengan empati, konsistensi, dan ketulusan—akan menjadi jangkar relasional yang memungkinkan kelas berkembang menjadi ruang pertumbuhan, bukan sekadar ruang kontrol. Di sinilah letak pentingnya komunikasi yang mendengar: mendengarkan bukan hanya sebagai tindakan pasif, tetapi sebagai praktik pedagogis aktif yang merawat martabat peserta didik dan memperkuat ikatan sosial dalam komunitas belajar.

Transformasi kelas menjadi ekosistem yang demokratis dan berkeadilan sosial tidak terjadi secara instan, melainkan melalui serangkaian strategi fasilitasi yang sadar nilai dan partisipatif.

Pembentukan kelompok belajar yang heterogen, misalnya, bukan semata untuk mencampur siswa secara acak, tetapi merupakan strategi sadar untuk menjembatani perbedaan dan menumbuhkan kolaborasi lintas identitas. Penyusunan kesepakatan kelompok secara dialogis menanamkan rasa kepemilikan terhadap proses belajar, sekaligus membangun budaya tanggung jawab bersama. Pertanyaan terbuka yang diajukan guru bukan hanya alat ukur pengetahuan, melainkan pemantik refleksi yang menumbuhkan kedalaman berpikir dan keterbukaan terhadap perspektif orang lain. Dalam dinamika kelompok, afirmasi verbal dan nonverbal yang otentik menjadi penguat psikologis yang memvalidasi kontribusi siswa tanpa membedakan latar belakang. Guru juga perlu memiliki keterampilan observasi sosial untuk mendeteksi ketimpangan partisipasi dan potensi konflik, serta hadir sebagai mediator empatik yang tidak menghukum, tetapi memulihkan relasi melalui pendekatan restoratif. Refleksi kolektif setelah diskusi bukan hanya penutup kegiatan, tetapi media metakognitif yang menyatukan pengalaman belajar dengan pembentukan nilai-nilai sosial. Dengan praktik kepemimpinan bergilir dan umpan balik antarteman yang konstruktif, siswa dilatih menjadi individu yang tidak hanya cerdas secara akademik, tetapi juga dewasa secara emosional dan sosial. Ketika semua strategi ini dijalankan secara terpadu dan berkesinambungan, ruang kelas akan tumbuh sebagai komunitas belajar yang adil, reflektif, dan humanis—tempat pendidikan menjadi pengalaman yang membebaskan dan memanusiakan.

DAFTAR PUSTAKA

- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2020). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. Celadon Books.
- Freeman, M. A., & Simons, L. A. (2020). Equitable participation in collaborative learning: Facilitating inclusion through structured discussion formats. *Journal of Educational Research and Practice*, 10(2), 122–138. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2020.10.2.09>
- Hammond, Z. (2020). *Culturally responsive teaching and the brain: Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students* (2nd ed.). Corwin Press.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2019). Creating emotionally supportive classrooms: The importance of teachers' social and emotional competencies. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 3(1), 25–44. https://doi.org/10.1007/978-3-030-23804-7_3
- Meador, E., & Skinner, C. H. (2021). Using observational data to inform group learning dynamics: A strategy for inclusive classroom engagement. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103323. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103323>
- Rochaendi, E., Arifin, A.S., & Ismanto (2024). *Kepemimpinan Pendidikan. Inovasi, Kolaborasi dan Keberlanjutan*. Lampung Selatan: ITERA Press.
- Rochaendi, E., Fuadi, A & Sari, I.P., (2024). *Problematika Pembelajaran Di Sekolah Dasar: Sebuah Catatan Reflektif*. Lampung Selatan: ITERA Press.
- Rochaendi, E., Fuadi, A & Sari, I.P., (2024). *Kurikulum Sekolah Dasar. Perspektif Filosofis, Inovasi dan Implementasi*. Lampung Selatan: ITERA Press.

BAB VI

STRATEGI PENCEGAHAN DAN INTERVENSI MASALAH PERILAKU

A. Pendahuluan

Strategi pencegahan dan intervensi terhadap masalah perilaku di lingkungan kelas menuntut orientasi pedagogis yang melampaui tindakan korektif jangka pendek. Pendekatan yang bersifat proaktif, reflektif, dan relasional menempatkan guru sebagai arsitek budaya kelas yang positif, di mana nilai-nilai seperti rasa saling percaya, tanggung jawab pribadi, dan partisipasi aktif menjadi landasan interaksi harian. Guru tidak cukup hanya merespons perilaku bermasalah setelah muncul, melainkan perlu membangun sistem nilai dan ekspektasi perilaku sejak awal melalui pembiasaan, penguatan positif, dan teladan konsisten. Pendekatan ini tidak hanya menurunkan frekuensi perilaku menyimpang, tetapi juga mengembangkan daya lenting sosial-emosional siswa serta meningkatkan kepemilikan mereka terhadap proses belajar (Bear et al., 2020; Rochaendi, 2024). Redireksi, sebagai salah satu teknik proaktif, membantu mengarahkan siswa dari perilaku yang tidak diharapkan ke perilaku yang konstruktif tanpa menjatuhkan harga diri mereka. Guru menggunakan bahasa yang afirmatif dan solusi yang realistis, sehingga siswa tetap merasa dihargai sekaligus terdorong untuk bertanggung jawab atas pilihannya (Gregory, Skiba, & Mediratta, 2021). Di sisi lain, penerapan konsekuensi logis memungkinkan siswa melihat hubungan sebab-akibat dari tindakan mereka,

bukan melalui ancaman atau paksaan, melainkan melalui pengalaman belajar sosial yang beretika. Mediasi konflik, yang difasilitasi dengan empati dan kepekaan terhadap dinamika relasional, membuka ruang bagi pemulihan komunikasi dan pembentukan kembali rasa saling hormat, sehingga perbedaan dan konflik menjadi ajang pertumbuhan moral dan sosial. Dalam peran ini, guru tidak lagi bertindak sebagai pengendali tunggal, melainkan sebagai fasilitator reflektif yang menjaga integritas komunitas kelas (Rochaendi, et.al. 2024).

Pemahaman yang utuh terhadap perilaku siswa dalam konteks pendidikan masa kini juga mensyaratkan adanya intervensi berbasis konseling ringan, yang dirancang sebagai respons awal terhadap dinamika perilaku yang kompleks. Mahasiswa calon guru perlu dibekali keterampilan untuk membaca gejala perilaku sebagai cermin dari dinamika batin, pengalaman traumatis, tekanan sosial keluarga, atau keresahan relasional yang tidak selalu tampak di permukaan (O'Connor, 2020; Jennings & Greenberg, 2019). Intervensi pada titik ini harus bersifat proporsional—tidak berlebihan, tidak mengabaikan—tetapi sensitif dan terukur, serta berpijak pada asas keadilan restoratif. Pendekatan ini menggeser fokus dari penghukuman ke pemulihan, di mana proses reflektif diarahkan pada pemahaman dampak, perbaikan relasi, dan penanaman nilai tanggung jawab moral secara sukarela (Wachtel, 2021). Proses konseling ringan yang dilaksanakan oleh guru bukanlah terapi formal, melainkan percakapan yang empatik, tulus, dan berjangka pendek, namun mampu membuka kesadaran afektif siswa terhadap nilai dan

pilihan hidupnya. Rochaendi et. al. (2024) menekankan bahwa proses ini merupakan wahana edukatif untuk membangun keberanian siswa dalam mengakui kesalahan, menyampaikan kebutuhan emosional, dan belajar memperbaiki diri dalam kerangka komunitas yang suportif. Untuk itu, mahasiswa perlu dilatih melalui pendekatan experiential seperti role-play, studi kasus, simulasi konflik, dan refleksi antar-teman, agar mampu memahami bahwa setiap perilaku menyimpan narasi yang kompleks dan menuntut tanggapan yang bukan hanya strategis, tetapi juga etis dan humanistik. Latihan-latihan ini bukan hanya mengasah keterampilan manajerial perilaku, tetapi juga menanamkan integritas profesional dan kepekaan spiritual sebagai bagian dari profesi kependidikan yang memanusiaikan.

B. Pendekatan proaktif: membangun budaya positif

Pendekatan proaktif dalam pengelolaan perilaku kelas merupakan suatu kerangka pedagogis yang berakar pada keyakinan bahwa pencegahan selalu lebih bernilai daripada reaksi. Budaya positif tidak tumbuh dari instruksi formal semata, tetapi dari kesadaran kolektif yang terus-menerus dibangun melalui interaksi bermakna dan penguatan nilai. Mahasiswa calon guru perlu disadarkan bahwa perilaku menyimpang bukanlah tindakan yang berdiri sendiri, melainkan merupakan manifestasi dari konflik internal, luka emosional, atau eksklusi sosial yang tidak tertangani. Strategi pencegahan efektif harus dilakukan sejak dini melalui pemetaan konteks perilaku, pembentukan norma bersama, dan praktik komunikasi yang mengafirmasi. Rochaendi et.al. (2024) menegaskan bahwa ruang kelas yang sehat tidak dibentuk oleh

kekuasaan hierarkis, tetapi oleh kehadiran guru yang menjalin relasi setara, menyediakan ruang aman untuk kesalahan, dan membiasakan refleksi sebagai bagian dari proses belajar. Penanaman ekspektasi perilaku tidak cukup hanya dikomunikasikan secara lisan, tetapi perlu dihidupi bersama melalui pengalaman nyata yang menggugah empati, tanggung jawab, dan keterlibatan emosional peserta didik dalam menjaga harmoni kelas.

Pemahaman mendalam tentang perilaku siswa menjadi kompetensi inti yang harus dimiliki oleh setiap calon guru. Mereka tidak hanya dituntut untuk menghafal prosedur disiplin, tetapi juga untuk mengembangkan sensitivitas multidimensi dalam membaca latar belakang perilaku yang muncul. Kecenderungan menilai siswa hanya dari tampilan luarnya harus ditinggalkan, digantikan oleh pendekatan reflektif yang mempertimbangkan variabel psikologis, keluarga, budaya, dan sosial-ekonomi yang mempengaruhi pilihan perilaku mereka. O'Connor (2020) menekankan pentingnya empati profesional—yakni kemampuan untuk tetap tegas namun tidak menyakiti, memahami tanpa membenarkan, dan mengarahkan tanpa mengontrol secara represif. Oleh karena itu, mahasiswa perlu dilatih untuk tidak reaktif dalam menghadapi gangguan perilaku, tetapi tanggap secara kontekstual dan penuh pertimbangan etis. Rochaendi et.al. (2024) menyatakan bahwa guru yang mampu membaca akar perilaku dan merespons secara proporsional akan lebih efektif membangun kepercayaan jangka panjang dengan siswa, sekaligus menciptakan fondasi bagi kelas yang inklusif dan penuh integritas.

Di sinilah mahasiswa perlu memahami bahwa pengelolaan perilaku adalah seni memanusiakan, bukan sekadar teknik pengendalian.

Transformasi pendekatan intervensi dari sistem hukuman menuju praktik restoratif menjadi langkah strategis untuk merekonstruksi makna disiplin dalam pendidikan. Pendekatan restoratif tidak lagi bertujuan untuk memberi efek jera semata, tetapi untuk memulihkan relasi, membangkitkan kesadaran moral, dan membina komitmen sosial. Wachtel (2021) menyebut bahwa proses restoratif memberi ruang bagi semua pihak—pelaku, korban, dan komunitas—untuk terlibat dalam percakapan yang memperbaiki luka, bukan sekadar menyelesaikan insiden. Hal ini hanya mungkin terjadi jika guru mampu mengelola emosi pribadi dan memfasilitasi dialog yang tidak menghakimi. Mahasiswa calon guru harus dilatih secara sistematis untuk mampu memfasilitasi proses mediasi ringan, memformulasikan pertanyaan reflektif yang menggugah kesadaran, serta mengembangkan konsekuensi logis yang membimbing siswa pada pertanggungjawaban personal, bukan pada rasa malu. Menurut Gregory, Skiba, dan Mediratta (2021), praktik seperti ini tidak hanya memperkuat rasa memiliki siswa terhadap komunitas kelas, tetapi juga menumbuhkan resiliensi sosial dan kontrol diri, dua kualitas yang menjadi dasar pembentukan karakter dalam pendidikan jangka panjang.

Penguatan strategi proaktif dan restoratif harus menjadi bagian integral dari sistem pelatihan guru yang berbasis pengalaman dan refleksi kritis. Mahasiswa perlu mengalami

langsung skenario problematik melalui metode pembelajaran seperti studi kasus, simulasi konflik, microteaching berbasis etika, hingga observasi situasi nyata dengan panduan instruktur. Proses ini tidak bertujuan untuk memberi jawaban tunggal atas tiap masalah perilaku, tetapi untuk memperluas perspektif, membentuk kebiasaan reflektif, dan menanamkan komitmen profesional terhadap keadilan relasional. Jennings dan Greenberg (2019) menekankan bahwa kompetensi sosial-emosional guru tidak dapat dikembangkan melalui ceramah atau ujian tertulis, melainkan melalui keterlibatan dalam pengalaman yang menantang secara kognitif, afektif, dan moral. Oleh karena itu, pendidikan guru abad ke-21 harus dirancang bukan hanya untuk menghasilkan pelaksana kurikulum, tetapi pembina karakter yang berakar pada nilai, sadar konteks, dan memiliki keberanian untuk hadir secara utuh dalam dinamika kelas yang penuh ketidakpastian. Strategi proaktif, bila dihayati secara mendalam dan dijalankan secara konsisten, akan menjadikan ruang kelas sebagai laboratorium hidup yang tidak hanya mencetak capaian akademik, tetapi juga melatih kemanusiaan.

C. Teknik redireksi, konsekuensi logis, dan mediasi konflik

Teknik redireksi, konsekuensi logis, dan mediasi konflik merupakan komponen penting dalam kerangka intervensi perilaku yang bersifat restoratif, karena ketiganya menekankan prinsip pembinaan dan tanggung jawab sosial, bukan sekadar penegakan disiplin. Ketiga pendekatan ini dirancang untuk merekonstruksi praktik intervensi yang sebelumnya berakar pada penghukuman

dan dominasi, menjadi model yang lebih adil, reflektif, dan berpusat pada pertumbuhan peserta didik.

Redireksi merupakan teknik pedagogis yang dirancang untuk mengalihkan perilaku siswa dari arah yang destruktif menuju bentuk tindakan yang lebih konstruktif dan bertanggung jawab. Pendekatan ini bersifat preventif karena dilakukan sebelum perilaku menyimpang berkembang menjadi pelanggaran yang lebih serius, namun sekaligus responsif karena memberikan reaksi langsung terhadap tindakan yang tidak sesuai dengan ekspektasi kelas. Tujuan utama dari redireksi bukanlah untuk mengontrol atau mengintimidasi siswa, melainkan untuk membimbing mereka secara halus kembali ke jalur perilaku yang diharapkan. Proses ini dilakukan tanpa menciptakan rasa malu atau hukuman sosial, karena penghinaan atau teguran kasar justru dapat memicu resistensi, merusak hubungan guru-siswa, dan menghambat proses belajar. Redireksi bekerja secara optimal ketika disampaikan melalui komunikasi yang menghargai otonomi dan martabat siswa, yang kemudian menumbuhkan rasa tanggung jawab intrinsik dalam diri mereka.

Pelaksanaan redireksi memerlukan kombinasi keterampilan interpersonal, kepekaan emosi, dan ketegasan nilai dari pihak guru. Teknik ini dapat diekspresikan dalam berbagai bentuk, mulai dari sinyal nonverbal seperti tatapan mata yang penuh makna atau pendekatan fisik yang bersahabat, hingga intervensi verbal yang melibatkan pertanyaan reflektif seperti, "Apakah ini keputusan terbaik yang bisa kamu ambil sekarang?" atau, "Bagaimana menurutmu tindakan ini berdampak pada temanmu?" Alternatif

perilaku yang ditawarkan juga harus konkret dan bermakna, misalnya dengan mengalihkan siswa untuk membantu tugas kelompok atau mengambil peran tanggung jawab kecil dalam kelas. Menurut Gregory, Skiba, dan Mediratta (2021), redireksi yang berhasil terjadi ketika guru mampu menjaga keseimbangan antara ketegasan struktural dan kehangatan relasional. Artinya, guru tidak membiarkan perilaku negatif berlarut, tetapi juga tidak menggunakan pendekatan yang represif. Redireksi harus ditanamkan sebagai bentuk dialog moral yang mendorong keterlibatan batin siswa dalam memahami dan memperbaiki tindakannya, bukan sebagai mekanisme kontrol sepihak.

Mahasiswa calon guru perlu dilatih secara sistematis untuk menguasai redireksi bukan hanya sebagai strategi teknis, tetapi sebagai bagian dari etika profesional yang lebih luas. Proses pelatihan harus mencakup pemahaman konseptual tentang tujuan redireksi, keterampilan komunikasi asertif dan empatik, serta simulasi praktik dalam situasi kelas yang kompleks dan dinamis. Mereka perlu diajak untuk mengembangkan kepekaan dalam membaca konteks—misalnya, kapan redireksi dibutuhkan secara langsung, kapan harus ditunda, dan bagaimana membedakan antara perilaku yang perlu diarahkan ulang dengan perilaku yang mencerminkan kebutuhan emosional mendalam. Rochaendi et.al. (2024) menekankan bahwa redireksi bukan hanya intervensi sesaat, tetapi bagian dari upaya jangka panjang dalam membentuk kultur kelas yang suportif, reflektif, dan saling menghormati. Mahasiswa perlu dibekali dengan prinsip bahwa setiap tindakan korektif harus bersumber dari niat membangun,

bukan frustrasi; dari keberanian memanusiaikan, bukan keinginan menundukkan. Ketika redireksi dipahami dan diterapkan dengan prinsip-prinsip tersebut, maka ia menjadi bukan hanya alat pedagogis, tetapi juga jalan menuju transformasi relasi guru dan siswa yang lebih sejajar dan bermakna.

Penerapan konsekuensi logis dalam pengelolaan perilaku siswa menuntut pemahaman yang mendalam terhadap konteks individual dan sosial di balik setiap tindakan. Perilaku negatif siswa sering kali merupakan respons terhadap ketegangan emosional, tekanan sosial, atau kebutuhan yang tidak terpenuhi—bukan semata-mata bentuk pembangkangan sadar. Oleh karena itu, sebelum memberikan konsekuensi, guru harus melakukan pembacaan yang reflektif terhadap akar perilaku: Apakah siswa sedang mencari perhatian, mengalami kecemasan, atau menghadapi dinamika rumah tangga yang sulit? Pendekatan ini menghindarkan guru dari sikap reaktif yang bersumber dari emosi pribadi, dan mengarahkan mereka pada respons yang lebih strategis dan berorientasi pada pembelajaran moral. Konsekuensi logis yang didasarkan pada pemahaman semacam ini tidak sekadar menjadi alat kontrol, melainkan wahana untuk membentuk kesadaran dan otonomi siswa dalam bertanggung jawab atas pilihan mereka.

Esensi dari konsekuensi logis adalah keterkaitan antara tindakan dan dampaknya secara natural dan edukatif. Konsekuensi ini berbeda dari hukuman konvensional yang bersifat memutus dan menciptakan rasa malu; sebaliknya, ia menyambungkan kembali siswa dengan tanggung jawab sosial dan nilai-nilai

komunitas kelas. Misalnya, jika seorang siswa merusak barang milik temannya, konsekuensi logisnya bukan hanya meminta maaf, tetapi juga mengganti atau memperbaiki barang tersebut, sambil berdiskusi tentang pentingnya empati dan tanggung jawab. Menurut Rochaendi et. al. (2024), konsekuensi yang membimbing semacam ini dapat menumbuhkan nilai kepedulian sosial, rasa memiliki terhadap komunitas, serta menginternalisasi etika perilaku tanpa perlu merusak harga diri siswa. Mahasiswa calon guru perlu dilatih tidak hanya untuk merancang konsekuensi yang relevan, tetapi juga untuk menyampaikannya secara dialogis dan menghormati proses refleksi siswa—bahwa yang terpenting bukan sekadar ‘efek jera’, melainkan pemahaman batin terhadap makna tindakan.

Agar teknik konsekuensi logis dapat diimplementasikan secara efektif, calon guru harus dibekali dengan kemampuan analisis situasional, komunikasi etis, dan sensitivitas emosional. Mereka perlu menghindari pendekatan “satu resep untuk semua” karena setiap siswa membawa latar belakang, motivasi, dan kerentanan yang berbeda. O’Connor (2020) mengingatkan bahwa konsekuensi logis hanya efektif jika guru mampu menjauhkan diri dari praktik pembalasan emosional yang cenderung destruktif, dan mengembangkan pendekatan yang menyuburkan koneksi, integritas, dan perubahan perilaku jangka panjang. Artinya, mahasiswa calon guru harus terus-menerus merefleksikan praktiknya: apakah konsekuensi yang diberikan benar-benar mengarah pada pembelajaran, atau justru menjadi ekspresi ketidaksabaran yang terselubung? Dalam hal ini, konsekuensi logis

tidak berdiri sendiri, melainkan melekat dalam kerangka pengelolaan kelas yang humanis, partisipatif, dan berlandaskan nilai. Ketika pemahaman ini terinternalisasi, kelas akan menjelma menjadi ruang dialog moral, bukan sekadar tempat pengendalian perilaku.

Mediasi konflik dalam konteks pendidikan bukan sekadar strategi penyelesaian sengketa, melainkan sebuah pendekatan pedagogis yang mendalam untuk membentuk karakter dan kompetensi sosial-emosional siswa. Proses ini memerlukan pendidik yang mampu menciptakan ruang yang aman secara psikologis, di mana siswa tidak hanya bebas menyampaikan perasaan dan sudut pandangnya, tetapi juga merasa dihargai sebagai individu yang utuh. Konflik yang muncul di ruang kelas sering kali bukan sekadar persoalan permukaan, melainkan manifestasi dari dinamika kekuasaan, perbedaan persepsi, atau kebutuhan emosional yang tidak terpenuhi. Oleh karena itu, mediasi bukan tentang menengahi secara teknis, melainkan tentang mengurai lapisan-lapisan relasi yang saling berkelindan. Seperti dinyatakan oleh Rochaendi et. al. (2024), mediasi konflik yang restoratif bertolak dari prinsip keadilan relasional, di mana semua pihak diakui martabatnya, dan perubahan tidak dipaksakan dari luar, melainkan diupayakan bersama melalui dialog.

Kualitas utama dari mediasi yang berhasil terletak pada kemampuan fasilitator untuk menghadirkan empati, netralitas, dan keterampilan dialog reflektif. Guru atau calon guru yang menjalankan peran ini tidak boleh menunjukkan keberpihakan yang emosional, melainkan harus menjadi jembatan komunikasi

yang menghubungkan narasi-narasi yang mungkin bertentangan. Teknik seperti mendengarkan aktif, merefleksikan perasaan, menggunakan parafrase untuk mengklarifikasi maksud, serta menahan diri dari penghakiman menjadi instrumen dasar dalam proses ini. Wachtel (2021) menekankan bahwa ketika mediasi difasilitasi dengan baik, hasilnya bukan hanya berupa penyelesaian masalah, tetapi juga terciptanya kesadaran kolektif tentang pentingnya tanggung jawab sosial dan kerukunan komunitas belajar. Oleh sebab itu, mediasi bukanlah akhir dari konflik, melainkan awal dari pembelajaran etis dan afektif yang bermakna. Budaya kelas pun perlahan tumbuh menjadi ruang yang tidak alergi pada konflik, tetapi cukup dewasa untuk mengelola dan belajar darinya.

Untuk membekali mahasiswa calon guru dengan kapasitas tersebut, program pendidikan guru perlu memasukkan pelatihan mediasi konflik sebagai bagian integral dari kurikulum pengembangan kompetensi sosial-emosional. Pelatihan tidak cukup bersifat teoritis, melainkan harus berbasis pengalaman langsung melalui simulasi, studi kasus nyata, dan praktik kolaboratif yang melibatkan refleksi etis. Mahasiswa harus diajak untuk memahami bahwa konflik bukan hal yang harus ditakuti, melainkan peluang untuk menumbuhkan ketahanan moral dan kesadaran sosial peserta didik. Dalam praktiknya, mereka perlu mempelajari bagaimana menyusun kesepakatan damai yang tidak bersifat administratif semata, tetapi berbasis pada komitmen bersama yang mengedepankan kejujuran, tanggung jawab, dan pemulihan hubungan. Rochaendi et.al. (2024) menegaskan bahwa

keberhasilan guru sebagai fasilitator konflik sangat tergantung pada kemampuan mereka mengintegrasikan nilai-nilai empatik dan humanistik ke dalam tindakan profesional. Ketika mediasi menjadi kebiasaan dalam budaya kelas, maka yang terbangun bukan hanya ketertiban semu, tetapi harmoni yang bertumbuh dari kesadaran bersama.

Agar ketiga pendekatan ini tidak berhenti pada tataran wacana, pelatihan mahasiswa calon guru harus dirancang secara praksis dan berbasis pengalaman. Pembelajaran berbasis simulasi kasus, *microteaching* intervensi perilaku, serta observasi lapangan dalam kelas nyata menjadi media penting untuk menginternalisasi prinsip-prinsip restoratif dalam tindakan sehari-hari. Jennings dan Greenberg (2019) menjelaskan bahwa kompetensi sosial-emosional tidak dapat tumbuh dalam ruang kuliah teoritis semata, tetapi membutuhkan keterlibatan afektif dalam situasi yang menantang secara moral dan psikologis. Oleh karena itu, program pendidikan guru yang bermutu harus memberikan ruang refleksi terstruktur agar mahasiswa mampu mengevaluasi asumsi, bias, dan reaksi spontan mereka terhadap perilaku siswa. Rochaendi et.al. (2024) menegaskan bahwa pengelolaan perilaku yang restoratif bukan sekadar strategi teknis, melainkan bentuk integritas etis yang menjadikan kelas sebagai komunitas belajar yang manusiawi. Ketika redireksi, konsekuensi logis, dan mediasi konflik dijalankan secara konsisten dan reflektif, maka intervensi tidak lagi bersifat koersif, melainkan menjadi ruang pemulihan,

pertumbuhan, dan pembentukan karakter baik bagi siswa maupun guru itu sendiri.

D. Intervensi berbasis konseling ringan

Intervensi berbasis konseling ringan merupakan salah satu pendekatan strategis yang menempatkan relasi kemanusiaan dan proses refleksi sebagai poros utama dalam pengelolaan perilaku peserta didik. Pendekatan ini tidak dimaknai sebagai kegiatan konseling dalam format formal dengan struktur terapeutik yang ketat, melainkan sebagai praktik keseharian guru yang peka terhadap dinamika emosional siswa dan mampu meresponsnya secara suportif. Konseling ringan dilandaskan pada pemahaman bahwa perilaku menyimpang bukan semata bentuk pembangkangan, tetapi sering kali merupakan manifestasi dari tekanan batin, kebingungan identitas, atau respons terhadap pengalaman yang tidak terungkap. Jennings dan Greenberg (2019) menyebut bahwa ruang aman untuk ekspresi emosional sangat menentukan keberhasilan pengelolaan perilaku di kelas. Maka dari itu, guru yang menjalankan peran sebagai fasilitator konseling ringan tidak mengambil posisi superior yang menghakimi, tetapi hadir sebagai pendengar aktif dan penanya reflektif. Sebagaimana ditekankan oleh Rochaendi et. al. (2024), intervensi semacam ini menggeser orientasi guru dari pengontrol perilaku menuju pemantik kesadaran, yang memfasilitasi peserta didik membangun motivasi intrinsik dan regulasi diri yang sehat.

Pendekatan konseling ringan memiliki fungsi ganda, yaitu sebagai tindakan pencegahan jangka pendek sekaligus intervensi korektif yang bersifat membina. Dalam praktiknya, teknik ini

ditujukan kepada siswa dengan gejala awal perilaku tidak adaptif—seperti penarikan diri, sering melanggar aturan ringan, atau menunjukkan sinyal stres—yang belum sampai pada intervensi profesional. Situasi seperti ini seringkali bersifat ambigu dan tidak cukup diatasi dengan hukuman administratif. O'Connor (2020) menekankan bahwa kepekaan guru terhadap konteks sosial dan emosional siswa merupakan kunci keberhasilan intervensi. Mahasiswa calon guru perlu memiliki keterampilan observasional untuk mengenali tanda-tanda nonverbal dari distress, serta mampu mengidentifikasi akar penyebabnya melalui interaksi informal yang penuh empati. Konseling ringan tidak perlu berlangsung dalam bentuk sesi panjang, melainkan cukup melalui percakapan bermakna saat waktu transisi, jeda istirahat, atau setelah pembelajaran selesai. Namun, percakapan ini harus dituntun oleh kerangka etik dan pedagogik yang kuat, agar tidak jatuh pada simplifikasi masalah atau relasi kuasa yang manipulatif. Di sinilah pelatihan berbasis nilai menjadi penting: mahasiswa harus memahami bahwa setiap tindakan kecil dalam ruang dialog adalah bagian dari pendidikan karakter yang berkelanjutan (Rochaendi et.al., 2024).

Keberhasilan konseling ringan bergantung secara langsung pada kualitas relasional antara guru dan peserta didik yang dibangun melalui kepercayaan, empati, dan kehadiran psikologis yang stabil. Hubungan ini tidak dapat dibentuk secara instan atau melalui pendekatan otoritatif semata, melainkan membutuhkan investasi emosional dari guru untuk benar-benar hadir sebagai manusia bagi manusia lain. Gregory, Skiba, dan Mediratta (2021)

menggarisbawahi bahwa relasi yang terbuka dan aman memungkinkan peserta didik mengekspresikan dirinya tanpa rasa takut dihakimi, yang pada gilirannya mempercepat proses pemulihan perilaku. Mahasiswa perlu dilatih untuk menjadi komunikator yang efektif, yakni mampu mendengar tanpa tergesa menyela, memberi tanggapan yang mengafirmasi, serta menyampaikan kritik secara membimbing, bukan mengintimidasi. Konseling ringan dalam kerangka restoratif, sebagaimana ditegaskan oleh Rochaendi et. al. (2024), bukan hanya bertujuan menyelesaikan permasalahan jangka pendek, melainkan menjadi proses jangka panjang yang membangun kesadaran moral, keberanian untuk berubah, dan kemampuan membina relasi yang sehat. Relasi semacam ini bukan hanya memperbaiki perilaku, tetapi juga menjadi modal sosial yang membentuk ekosistem kelas yang inklusif dan penuh kebermaknaan.

Pendidikan calon guru yang berorientasi pada penerapan konseling ringan harus mengintegrasikan pendekatan experiential learning dan pedagogi reflektif agar kompetensi afektif mereka terasah secara kontekstual dan berkelanjutan. Model pelatihan ini tidak boleh berhenti pada ranah teoretik, tetapi harus mencakup simulasi nyata melalui role-play, studi kasus perilaku, observasi terstruktur, hingga praktik interaksi dengan siswa di lapangan. Jennings dan Greenberg (2019) menyatakan bahwa pembelajaran sosial-emosional yang hanya bersifat deklaratif cenderung gagal membentuk perubahan perilaku profesional. Oleh karena itu, mahasiswa harus didorong untuk membangun catatan reflektif terhadap setiap percakapan yang mereka lakukan dengan siswa,

menerima umpan balik dari dosen dan sejawat secara terbuka, dan melibatkan diri dalam diskusi etis atas dilema-dilema yang muncul. Proses ini akan membentuk kepekaan moral, kemampuan mengenali batas, serta keahlian dalam membangun jembatan komunikasi yang etis dan berdaya. Ketika semua elemen ini diterapkan secara konsisten, konseling ringan bukan lagi sekadar teknik, melainkan menjadi bagian dari praktik profesional yang memanusiakan pendidikan dan menghidupkan nilai-nilai kemanusiaan dalam proses belajar-mengajar.

E. Ringkasan

Strategi pencegahan dan intervensi perilaku di kelas menekankan pendekatan yang bersifat proaktif, reflektif, dan relasional, dengan menempatkan guru bukan sebagai pengontrol perilaku, melainkan sebagai fasilitator budaya kelas yang positif dan berkeadilan. Pendekatan ini menuntut guru untuk membangun iklim psikososial kelas yang kondusif sejak awal, dengan menanamkan nilai-nilai dasar seperti saling menghargai, tanggung jawab kolektif, dan kesadaran akan dampak tindakan terhadap orang lain. Sistem nilai tersebut tidak cukup dikomunikasikan secara verbal, melainkan harus dihidupkan melalui penguatan positif, pembiasaan perilaku yang konstruktif, dan keteladanan moral yang konsisten dalam sikap dan tindakan guru. Dalam konteks ini, strategi redireksi memainkan peran penting sebagai teknik pedagogis yang mencegah perilaku menyimpang berkembang menjadi pelanggaran yang lebih serius. Redireksi diarahkan untuk mengalihkan energi siswa dari tindakan negatif menuju pilihan yang lebih etis dan konstruktif, melalui

pendekatan yang menjaga martabat dan otonomi pribadi siswa. Sementara itu, penerapan konsekuensi logis digunakan sebagai sarana edukatif untuk menunjukkan keterkaitan antara tindakan dan akibatnya secara wajar dan proporsional—tanpa menciptakan rasa malu atau dominasi. Di sisi lain, mediasi konflik difasilitasi secara empatik untuk membentuk pemahaman bahwa konflik bukanlah musuh yang harus ditekan, tetapi ruang pembelajaran moral dan sosial yang berharga. Melalui proses mediasi yang mendengar semua pihak secara adil dan reflektif, siswa belajar memperbaiki relasi, memulihkan kepercayaan, dan memahami pentingnya tanggung jawab sosial. Dalam keseluruhan kerangka ini, guru memainkan peran strategis sebagai pemimpin moral yang menumbuhkan kesadaran etis dan partisipasi aktif siswa dalam menjaga keharmonisan komunitas kelas.

Sejalan dengan itu, calon guru perlu dibekali keterampilan konseling ringan sebagai bagian dari kompetensi pedagogis mereka untuk menghadapi dinamika perilaku siswa yang kompleks dan berlapis. Konseling ringan di sini bukan dimaksudkan sebagai terapi psikologis profesional, tetapi sebagai intervensi empatik dan reflektif yang dilakukan oleh guru terhadap gejala-gejala awal seperti kecemasan, perilaku menarik diri, atau ekspresi emosi yang tidak adaptif. Proses ini menuntut guru untuk menjadi pendengar aktif, pembimbing reflektif, sekaligus figur suportif yang memungkinkan siswa merasa diterima dan dipahami tanpa dihakimi. Dengan berbasis pada nilai-nilai keadilan restoratif, pendekatan ini berfokus pada pemulihan relasi, penumbuhan kesadaran moral, dan fasilitasi tanggung jawab

pribadi, bukan pada penghukuman yang bersifat memutus atau merendahkan. Untuk itu, pelatihan experiential learning menjadi kunci dalam membentuk kompetensi ini, melalui strategi seperti role-play, simulasi konflik, studi kasus perilaku, dan refleksi antar-teman. Keterampilan ini perlu diintegrasikan secara menyeluruh dalam kurikulum pendidikan guru, agar setiap mahasiswa mampu menginternalisasi prinsip-prinsip etis, spiritual, dan sosial dalam pengelolaan perilaku siswa. Dengan demikian, redireksi, konsekuensi logis, mediasi konflik, dan konseling ringan tidak sekadar menjadi teknik intervensi, melainkan bagian dari kerangka restoratif yang utuh, yang menjadikan kelas sebagai ruang tumbuhnya komunitas belajar yang humanistik, inklusif, dan transformatif. Dalam komunitas semacam ini, bukan hanya siswa yang bertumbuh, tetapi juga guru—sebagai pribadi reflektif yang terus mengasah integritas etis dan profesionalisme kependidikannya.

DAFTAR PUSTAKA

- Bear, G. G., Whitcomb, S. A., & Elias, M. J. (2020). *SEL and schoolwide positive behavior interventions and supports: Integration for a better school climate*. Guilford Press.
- Gregory, A., Skiba, R. J., & Mediratta, K. (2021). Eliminating disparities in school discipline: A framework for intervention. *Review of Research in Education*, 45(1), 1–30. <https://doi.org/10.3102/0091732X21993943>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2019). Supporting teachers' social and emotional well-being: A critical component of

effective classroom management. *Journal of Classroom Interaction*, 54(1), 1–10.

- O'Connor, E. (2020). Understanding student behavior through a relational lens: Trauma, context, and connection. *Educational Psychologist*, 55(2), 123–138. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1721831>
- Rochaendi, E., Arifin, A.S., & Ismanto (2024). *Kepemimpinan Pendidikan. Inovasi, Kolaborasi dan Keberlanjutan*. Lampung Selatan: ITERA Press.
- Rochaendi, E., Fuadi, A & Sari, I.P., (2024). *Problematika Pembelajaran Di Sekolah Dasar: Sebuah Catatan Reflektif*. Lampung Selatan: ITERA Press.
- Rochaendi, E., Sholihah, D.A. & Ma'mun, S., (2024). *Kurikulum Sekolah Dasar. Perspektif Filosofis, Inovasi dan Implementasi*. Lampung Selatan: ITERA Press.
- Wachtel, T. (2021). *Restorative justice in everyday life: Beyond the classroom walls*. Bethlehem, PA: International Institute for Restorative Practices Press.

BAB VII

PENATAAN FISIK DAN PSIKOLOGIS LINGKUNGAN KELAS

A. Pendahuluan

Penataan fisik dan psikologis lingkungan kelas merupakan elemen kunci dalam membentuk iklim belajar yang tidak hanya kondusif secara teknis, tetapi juga reflektif dan inklusif secara afektif. Ruang kelas yang ditata secara sadar bukanlah sekadar tempat berlangsungnya aktivitas pembelajaran, melainkan sebuah medium pedagogis yang membentuk pengalaman belajar secara holistik. Desain ruang belajar yang terorganisir secara fungsional—meliputi fleksibilitas tata letak, penempatan sumber belajar, hingga keluwesan pergerakan fisik—berpengaruh langsung terhadap keterampilan kognitif siswa dan efektivitas proses berpikir (Barrett et al., 2019). Ketika meja dan kursi dapat disusun ulang dengan mudah untuk keperluan kerja kelompok, diskusi, atau refleksi individual, maka siswa merasakan bahwa ruang tersebut memberikan ruang bagi kebebasan belajar dan kolaborasi. Zona kolaboratif memfasilitasi dialog antarpeserta didik, sementara area eksploratif memungkinkan keterlibatan multisensorik yang menunjang kreativitas. Menurut Rochaendi et. al. (2024), ruang kelas ideal harus memungkinkan terjadinya alih fungsi emosional, di mana siswa tidak hanya belajar secara akademik, tetapi juga mengalami penguatan identitas diri dan rasa memiliki terhadap komunitas belajar. Konsep ini selaras dengan pendekatan

pedagogi kontemporer yang menempatkan ruang sebagai bagian integral dari strategi belajar yang transformatif (Fisher, 2020). Dalam kerangka ini, mahasiswa calon guru tidak cukup hanya memahami dimensi teknis dari desain ruang kelas, melainkan harus mampu membaca ruang sebagai representasi nilai: inklusi, keadilan, dan penghargaan terhadap kebutuhan belajar yang beragam.

Lebih jauh, transisi dari aspek fisik menuju dimensi psikologis dalam pengelolaan ruang kelas menjadi titik krusial yang menentukan keberhasilan pedagogi yang berakar pada kemanusiaan. Elemen-elemen seperti warna, pencahayaan, ventilasi, serta pembagian zona aktivitas memiliki dampak signifikan terhadap kondisi mental dan emosional peserta didik, yang pada akhirnya memengaruhi daya serap dan motivasi belajar mereka. Warna-warna tertentu, seperti biru yang menenangkan dan hijau yang memberi efek segar, telah diteliti secara empiris sebagai faktor yang dapat menurunkan tingkat kecemasan dan meningkatkan konsentrasi (Zhang & Barrett, 2021). Pencahayaan alami yang cukup tidak hanya memperbaiki kualitas visual, tetapi juga membantu menstabilkan ritme biologis siswa yang sangat dipengaruhi oleh sinyal lingkungan. Ventilasi yang memadai memungkinkan pertukaran udara segar yang terbukti meningkatkan kejernihan kognitif dan menurunkan risiko kelelahan (Kwon et al., 2020). Dalam konteks ini, ruang kelas yang ideal perlu menyediakan **zona interaksi**—untuk aktivitas sosial, diskusi kelompok, dan kolaborasi—serta **zona tenang**—untuk refleksi, membaca mandiri, atau regulasi emosi. Rochaendi et.al.

(2024) menekankan bahwa keseimbangan antara dua jenis ruang ini mencerminkan keberanian pedagogis untuk memfasilitasi kebebasan dan keheningan secara bersamaan. Oleh karena itu, calon guru perlu dilatih tidak hanya untuk merancang ruang, tetapi juga untuk merenungkannya sebagai ruang batin yang hidup—di mana struktur fisik adalah ekstensi dari niat mendidik yang menghargai martabat peserta didik. Pada akhirnya, ketika lingkungan fisik dibentuk dengan penuh kesadaran, maka suasana batin dan keterlibatan siswa akan tumbuh bukan karena kewajiban, tetapi karena mereka merasa bahwa ruang tersebut adalah milik mereka secara emosional dan intelektual.

B. Desain ruang belajar yang mendukung fokus dan kreativitas

Desain ruang belajar yang mendukung fokus dan kreativitas menuntut pemikiran mendalam tentang bagaimana setiap elemen fisik dalam kelas dapat memengaruhi proses pembentukan identitas belajar peserta didik secara menyeluruh—baik secara kognitif, emosional, maupun sosial. Lebih dari sekadar pengaturan meja dan kursi atau pemilihan dekorasi interior, desain ruang kelas perlu dilihat sebagai manifestasi dari filosofi pendidikan yang hidup. Ketika desain ruang mencerminkan nilai-nilai seperti inklusi, otonomi, dan partisipasi, maka ruang tersebut menjadi perpanjangan dari niat pedagogis yang transformatif. Hal ini tercermin, misalnya, dalam penggunaan furnitur yang fleksibel, papan tulis yang dapat dijangkau siswa, atau sudut eksplorasi yang dirancang untuk mengundang rasa ingin tahu. Barrett et al. (2019) menunjukkan bahwa personalisasi ruang belajar oleh siswa,

keberagaman area aktivitas, serta keberadaan elemen-elemen multisensorik yang merangsang imajinasi secara signifikan meningkatkan rasa kepemilikan dan keterlibatan mereka. Ketika ruang didesain untuk mengakomodasi lebih dari satu gaya belajar dan mode berpikir, maka siswa tidak hanya hadir secara fisik, tetapi juga terlibat secara mental dan emosional.

Pemahaman akan prinsip-prinsip desain ruang kelas yang ramah pembelajaran menjadi bekal esensial bagi mahasiswa calon guru, karena dari sinilah dimulai konstruksi relasi pedagogis yang manusiawi. Meja yang mudah dipindahkan bukan hanya sarana untuk aktivitas kelompok, tetapi juga simbol dari fleksibilitas struktur sosial kelas yang menghargai interaksi horizontal antara siswa. Ketika siswa diberikan kebebasan untuk memilih posisi duduk atau bentuk aktivitas yang sesuai dengan preferensi mereka, hal tersebut menciptakan ruang afektif yang memperkuat sense of agency dan kebermaknaan proses belajar. Zona-zona fungsional seperti sudut tenang untuk membaca, area eksploratif untuk eksperimen, atau pojok imajinasi untuk bermain peran, masing-masing berkontribusi pada pemenuhan kebutuhan psiko-edukatif yang unik bagi setiap individu. Menurut Rochaendi et. al. (2024), desain ruang kelas yang efektif harus memfasilitasi keseluruhan spektrum pengalaman belajar, dari pencarian jawaban intelektual hingga pencapaian keheningan batin. Dalam konteks ini, mahasiswa tidak hanya belajar mendesain ruang secara fisik, tetapi juga merancang pengalaman kebermaknaan yang berakar pada relasi personal, emosi, dan spiritualitas siswa.

Kreativitas dalam ruang belajar bukanlah hasil dari estetika visual semata, melainkan tumbuh dari keteraturan dinamis—yakni keseimbangan antara struktur yang mendukung dan ruang yang membebaskan. Elemen fisik seperti warna, cahaya, dan ventilasi tidak dapat direduksi sebagai aspek tambahan, karena semuanya berkontribusi secara langsung terhadap kondisi psikologis siswa. Warna-warna hangat seperti kuning lembut dapat membangkitkan energi positif dan semangat belajar, sedangkan nuansa biru dan hijau telah terbukti secara ilmiah meningkatkan konsentrasi dan ketenangan (Zhang & Barrett, 2021). Sirkulasi udara yang lancar dan pencahayaan alami tidak hanya menjaga kenyamanan fisik, tetapi juga meningkatkan ketajaman berpikir dan kestabilan emosional (Kwon et al., 2020). Menurut Rochaendi et.al. (2024), ruang kelas yang dirancang dengan kepekaan semacam ini menjelma menjadi medan hidup yang memungkinkan pengalaman emosional dan spiritual hadir sejajar dengan aktivitas kognitif. Kreativitas tidak lahir dari tekanan atau kekakuan, tetapi dari ruang yang menyambut keberbedaan dan memberi izin bagi siswa untuk bereksperimen, gagal, lalu bangkit kembali.

Perubahan paradigma dari ruang belajar yang statis ke ruang yang transformatif menempatkan guru bukan hanya sebagai fasilitator pembelajaran, melainkan sebagai arsitek budaya kelas. Dalam posisi ini, guru harus mampu menciptakan desain ruang yang terbuka terhadap adaptasi, modifikasi, dan refleksi berkelanjutan. Mahasiswa pendidikan guru perlu dibekali dengan kompetensi untuk membaca dinamika kelas secara kontekstual

dan menjadikannya sebagai acuan dalam perencanaan fisik ruang. Hal ini menuntut sinergi antara pendekatan desain berbasis kebutuhan (user-centered) dan prinsip keberlanjutan emosional. Fisher (2020) menekankan bahwa ruang belajar yang efektif adalah ruang yang tidak memaksakan satu bentuk interaksi, tetapi memungkinkan terbentuknya relasi yang plural—baik antara siswa dengan materi, antara siswa dengan guru, maupun antara siswa dengan dirinya sendiri. Tata letak ruang, pemilihan alat bantu visual, serta sistem pengelolaan sudut-sudut kelas harus menjadi bagian dari strategi pedagogis untuk menumbuhkan kebiasaan belajar reflektif, kesadaran sosial, dan ketangguhan mental siswa. Dalam konteks ini, desain ruang menjadi bagian dari upaya guru menciptakan kelas sebagai tempat bertumbuh bersama secara manusiawi.

Pemaknaan ruang belajar sebagai medium pedagogis yang utuh mengharuskan mahasiswa untuk mengembangkan perspektif yang melampaui sekadar teknikalitas. Setiap aspek desain—dari posisi papan tulis hingga keberadaan ruang diam untuk meditasi—memiliki muatan nilai dan pesan relasional yang membentuk pengalaman belajar siswa. Lingkungan belajar yang terbuka terhadap kesalahan, memberi ruang bagi interpretasi personal, serta mendorong inisiatif siswa, akan menjadi wadah tumbuhnya kecerdasan yang tidak hanya rasional, tetapi juga emosional dan moral. Dalam ruang semacam ini, kreativitas bukanlah produk individualistik yang dilepaskan dari konteks, tetapi hasil dari proses relasional yang terjaga melalui keberanian untuk hadir apa adanya. Sebagaimana dinyatakan oleh Rochaendi

et. al. (2024), pendidikan sejati lahir bukan dari perangkat ajar semata, melainkan dari kualitas kehadiran—diri guru, ruang yang mereka ciptakan, dan hubungan batin yang terjalin di dalamnya. Maka, ruang belajar yang dirancang dengan kasih, kesadaran, dan nilai-nilai luhur bukan hanya mencetak peserta didik yang cerdas, tetapi juga manusia yang utuh dan berdaya.

C. Warna, pencahayaan, dan ventilasi dalam konteks psikologi belajar

Warna, pencahayaan, dan ventilasi merupakan elemen-elemen fisik yang secara langsung membentuk kualitas psikologis ruang belajar, dan karenanya memengaruhi suasana batin serta keterlibatan peserta didik secara signifikan. Ketiganya bukan sekadar fitur arsitektural, melainkan dimensi afektif yang berperan sebagai mediasi antara lingkungan dan proses mental peserta didik.

Warna memiliki kapasitas simbolik dan fisiologis yang mampu membentuk persepsi ruang dan mempengaruhi respon afektif seseorang terhadap lingkungan. Dalam konteks ruang belajar, warna bukan sekadar unsur dekoratif, melainkan alat neuropsikologis yang mengaktifkan reaksi emosional serta menstimulasi kinerja kognitif. Penelitian dalam psikologi warna menunjukkan bahwa spektrum warna hangat seperti oranye lembut atau kuning pastel dapat menimbulkan perasaan hangat, gembira, dan energik, yang bermanfaat pada sesi-sesi pembelajaran yang menuntut keterlibatan aktif. Sebaliknya, warna-warna dingin seperti biru muda dan hijau toska memberikan efek stabilitas emosional, mengurangi kecemasan, dan

mendorong konsentrasi jangka panjang (Zhang & Barrett, 2021). Warna-warna tersebut secara tidak langsung menciptakan zona afektif yang sesuai dengan karakteristik kegiatan belajar tertentu. Maka dari itu, pengaturan warna dalam ruang kelas perlu mempertimbangkan relasi antara intensitas warna dan jenis aktivitas yang dilakukan, bukan ditentukan secara seragam atau berdasarkan selera semata.

Pemilihan warna dalam ruang kelas juga berdampak pada dinamika sosial dan psikologis siswa secara kolektif. Warna yang terlalu kontras atau berlebihan dapat menimbulkan overstimulasi dan kelelahan visual, sehingga justru menurunkan fokus belajar. Ruang kelas yang menggunakan warna secara terencana, misalnya memadukan dinding berwarna netral seperti krem atau abu terang dengan aksen warna cerah pada elemen-elemen tertentu (rak buku, media pembelajaran, atau sudut refleksi), cenderung lebih efektif menciptakan keseimbangan antara kehangatan dan ketenangan visual. Selain itu, warna juga berfungsi sebagai alat navigasi dan pengorganisasian zona belajar dalam satu ruang: misalnya, penggunaan warna hijau untuk zona baca, biru untuk diskusi, dan kuning untuk eksplorasi. Prinsip ini dapat memfasilitasi keteraturan batin dan pemahaman spasial peserta didik terhadap kelas mereka. Seperti yang dikemukakan oleh Rochaendi et. al. (2024), ruang kelas yang peka terhadap bahasa warna adalah ruang yang mengajak siswa untuk memahami bahwa belajar bukan hanya tentang materi, tetapi juga tentang bagaimana mereka merasa, hadir, dan mengalami prosesnya secara utuh.

Mahasiswa calon guru yang mengeksplorasi prinsip desain ruang kelas ramah pembelajaran perlu menginternalisasi bahwa warna adalah bagian dari narasi pedagogis. Setiap warna membawa energi simbolik dan resonansi psikologis yang memengaruhi suasana batin siswa—baik secara sadar maupun bawah sadar. Oleh karena itu, penguasaan prinsip-prinsip psikologi warna menjadi bagian integral dari kompetensi pedagogi visual yang mendalam. Tidak cukup sekadar memahami arti warna secara umum, mahasiswa juga harus belajar mengobservasi bagaimana warna bekerja dalam konteks sosial, budaya, dan emosional siswa di kelas nyata. Warna yang menenangkan mungkin bekerja efektif di lingkungan urban yang penuh tekanan, namun bisa jadi kurang relevan di ruang belajar komunitas yang terbiasa dengan ekspresi warna-warni yang energik. Dalam hal ini, peran guru sebagai desainer suasana kelas menjadi penting, yaitu merancang ruang yang secara afektif mendukung pembelajaran sekaligus menghormati keberagaman makna warna dalam pengalaman hidup siswa. Sebagaimana ditegaskan oleh Rochaendi et.al. (2024), pendidikan yang humanistik lahir bukan dari ruang yang indah secara visual, melainkan dari ruang yang mampu merawat emosi dan memberi tempat bagi keberadaan batin setiap peserta didik.

Pencahayaan memiliki peran yang sangat strategis dalam mendukung kesehatan mental dan performa belajar peserta didik karena berfungsi sebagai mediator antara lingkungan fisik dan sistem neuropsikologis otak. Cahaya alami, terutama cahaya matahari yang lembut dan merata, terbukti secara ilmiah mampu

meningkatkan kadar serotonin dan menstabilkan hormon melatonin dalam tubuh, yang pada gilirannya memengaruhi siklus tidur, tingkat kewaspadaan, serta regulasi emosi (Barrett et al., 2019). Paparan cahaya alami pada pagi hingga tengah hari juga membantu menjaga ritme sirkadian siswa tetap seimbang, sehingga mereka lebih siap secara biologis untuk menerima informasi dan terlibat dalam aktivitas kognitif. Selain itu, akses terhadap cahaya matahari dalam ruang kelas menciptakan rasa keterbukaan dan koneksi ekologis antara siswa dan lingkungan luar, yang memperkuat dimensi afektif belajar sebagai pengalaman yang tidak terisolasi dari kehidupan nyata. Hal ini selaras dengan prinsip ruang belajar yang bersifat holistik—mengintegrasikan kebutuhan fisiologis, emosional, dan sosial dalam satu atmosfer yang harmonis.

Kualitas pencahayaan buatan pun tidak dapat diabaikan, terutama ketika sekolah berada di wilayah dengan intensitas cahaya alami yang rendah atau ketika kegiatan belajar berlangsung di sore hingga malam hari. Pencahayaan buatan yang ideal harus memperhatikan intensitas (lux), suhu warna (Kelvin), serta distribusi cahaya agar mampu menyerupai karakteristik cahaya alami. Cahaya putih netral (sekitar 4000K–5000K) misalnya, direkomendasikan untuk aktivitas belajar karena menciptakan suasana yang seimbang antara fokus dan kenyamanan visual. Sebaliknya, cahaya yang terlalu dingin (biru terang) bisa menyebabkan ketegangan visual dan kelelahan otak, sementara cahaya yang terlalu hangat (kuning redup) dapat menurunkan kewaspadaan dan mengundang rasa kantuk. Kondisi

ini, menurut Rochaendi et. al. (2024), berpotensi mengganggu ritme atensi siswa serta menciptakan ketidakseimbangan antara aktivitas kognitif dan respons emosional. Oleh karena itu, pencahayaan harus diperlakukan bukan sebagai elemen pelengkap teknis semata, melainkan sebagai bagian dari desain pedagogis yang berpihak pada kesejahteraan afektif dan kesiapan belajar yang berkelanjutan.

Mahasiswa calon guru yang mendalami prinsip desain ruang kelas ramah pembelajaran harus memahami bahwa pencahayaan adalah ekspresi dari filosofi pendidikan yang peduli pada ketenangan batin dan kejernihan intelektual peserta didik. Penataan sumber cahaya yang bijak, seperti memanfaatkan jendela besar yang memungkinkan cahaya menyebar merata atau penggunaan lampu LED hemat energi dengan distribusi merata, merupakan bagian dari praktik pedagogis yang sadar konteks. Selain itu, kemampuan guru dalam mengatur intensitas pencahayaan sesuai jenis kegiatan—misalnya menurunkan pencahayaan saat refleksi atau meditasi kelas, dan meningkatkan pencahayaan saat kegiatan literasi dan presentasi—akan menciptakan dinamika ruang yang adaptif dan manusiawi. Seperti ditegaskan oleh Rochaendi et. al. (2024), pencahayaan yang dirancang dengan empati dan kesadaran situasional menciptakan suasana belajar yang menenangkan tanpa mematikan semangat, serta memberi ruang bagi proses kontemplatif tanpa memutus aliran kognitif. Oleh karena itu, penguasaan prinsip pencahayaan bukan hanya aspek teknis dalam arsitektur pendidikan, tetapi juga bagian dari keterampilan pedagogis yang reflektif, spiritual, dan transformatif.

Ventilasi dalam ruang kelas memainkan peran vital sebagai fondasi fisiologis dari proses belajar yang sehat dan berkelanjutan. Ketika udara di dalam kelas tidak bersirkulasi dengan baik, tingkat karbon dioksida (CO₂) meningkat secara signifikan, bahkan dalam waktu kurang dari satu jam setelah aktivitas belajar dimulai. Kwon et al. (2020) mencatat bahwa peningkatan CO₂ di atas 1000 ppm dapat menyebabkan penurunan konsentrasi, melambatnya respons kognitif, hingga munculnya rasa kantuk dan kelelahan mental. Kondisi ini tentu merugikan proses pembelajaran, terutama ketika materi pelajaran menuntut pemrosesan informasi kompleks atau diskusi reflektif. Oleh sebab itu, ruang kelas yang sehat secara udara bukan hanya mendukung kenyamanan termal, tetapi juga memperkuat kesiapan mental siswa dalam menyerap informasi. Ventilasi yang memadai juga berperan dalam mencegah penyebaran mikroorganisme patogen, terutama dalam konteks pascapandemi, di mana kesehatan lingkungan belajar menjadi perhatian utama.

Konsep ventilasi silang merupakan pendekatan ekologis dan pedagogis sekaligus, yang memungkinkan pertukaran udara dari dua sisi ruang kelas sehingga terjadi aliran udara alami yang stabil dan efisien. Ventilasi silang tidak hanya menurunkan suhu ruangan secara alami tanpa pendingin udara mekanik, tetapi juga mempercepat sirkulasi oksigen segar ke dalam ruangan—yang berdampak positif terhadap kejernihan berpikir, kejagaan emosi, serta stamina belajar peserta didik. Kombinasi jendela yang dapat dibuka, kisi-kisi udara, dan bukaan pada bagian atas ruangan dapat dirancang secara integratif untuk merespons arah angin dan

kelembapan udara lokal. Menurut studi desain lingkungan belajar oleh Barrett et al. (2019), siswa yang belajar di ruang dengan ventilasi baik menunjukkan peningkatan performa akademik sebesar 7–11% dibandingkan mereka yang berada di ruang tertutup dan sirkulasi udara terbatas. Fakta ini memperkuat pentingnya ventilasi bukan hanya sebagai aspek teknis bangunan, tetapi sebagai determinan utama performa belajar siswa yang perlu dipertimbangkan secara serius dalam setiap perencanaan ruang kelas.

Rochaendi et al. (2024) menegaskan bahwa ventilasi yang baik merepresentasikan filosofi ruang yang "bernapas"—yakni ruang yang memiliki sirkulasi kehidupan, tidak menindas, tidak mengunci, dan tidak mengasingkan siswa dari dunia luar. Konsep ini membawa pesan bahwa lingkungan belajar harus menyatu dengan alam dan membuka diri terhadap ritme ekologis yang alami. Ruang kelas yang menghirup udara segar dan melepaskan udara pengap secara konstan menciptakan metafora pendidikan yang berakar pada keberlangsungan hidup: pendidikan yang memberi ruang untuk bernapas, berpikir, merasa, dan berkembang. Mahasiswa calon guru yang mempelajari desain ruang kelas ramah pembelajaran harus memahami bahwa ventilasi adalah representasi dari relasi antara ruang dan makhluk hidup—di mana ruang tidak hanya dihuni, tetapi juga membentuk dan membina pengalaman batin siswa. Ketika udara mengalir dengan bebas dalam ruang kelas, maka demikian pula pikiran-pikiran siswa mengalir, tumbuh, dan menemukan jalan pulangnya menuju makna.

Keterpaduan antara warna, pencahayaan, dan ventilasi menunjukkan bahwa ruang belajar tidak dapat dipisahkan dari dinamika psikologis peserta didik. Ketika ketiga elemen ini ditata secara harmonis, tercipta ruang yang mampu memelihara suasana hati positif, mengurangi hambatan emosional, dan meningkatkan motivasi intrinsik siswa untuk terlibat dalam proses pembelajaran. Mahasiswa calon guru yang memahami relasi ini akan lebih siap untuk merancang kelas sebagai ruang yang menyembuhkan sekaligus menantang; ruang yang tidak hanya mendorong capaian akademik, tetapi juga membangun resiliensi emosional. Sebagaimana dijelaskan oleh Fisher (2020), desain ruang belajar yang baik adalah yang mampu mengintegrasikan keindahan, fungsi, dan makna dalam satu kesatuan yang memfasilitasi tumbuhnya kesadaran belajar yang utuh. Maka dari itu, mahasiswa harus dilatih untuk merancang bukan hanya struktur fisik, tetapi juga arsitektur suasana—sebuah ikhtiar pedagogis yang memanusiakan ruang dan menjadikan kelas sebagai tempat dialektika batin antara siswa dan pengetahuannya.

D. Zona interaksi dan zona tenang dalam ruang kelas

Zona interaksi dan zona tenang dalam ruang kelas merupakan dua elemen krusial yang mencerminkan pendekatan pedagogis berbasis keseimbangan antara aktivitas sosial dan kebutuhan reflektif peserta didik. Keduanya tidak hanya merepresentasikan fungsi ruang secara fisik, melainkan menjadi artikulasi dari keragaman gaya belajar, ritme psikologis, dan kebutuhan afektif siswa.

Zona interaksi dalam ruang kelas merupakan manifestasi konkret dari pendekatan pedagogis yang menekankan pentingnya kolaborasi sebagai fondasi pembelajaran abad ke-21. Keberadaan zona ini bukan hanya menyediakan ruang fisik bagi kegiatan diskusi atau kerja kelompok, tetapi juga menciptakan iklim sosial yang mendukung demokratisasi belajar. Ketika siswa ditempatkan dalam konfigurasi ruang yang terbuka, fleksibel, dan adaptif—misalnya melalui meja berbentuk bundar atau setengah lingkaran—maka struktur otoritas menjadi lebih cair, dan komunikasi menjadi lebih sejajar. Ini memfasilitasi keberanian untuk berbicara, saling mendengar, dan membangun argumen secara bersama-sama. Fisher (2020) menekankan bahwa personalisasi ruang kolaboratif, seperti papan gagasan yang dapat diakses siswa atau penggunaan media presentasi kelompok, tidak hanya menumbuhkan rasa memiliki, tetapi juga memperkuat kelekatan sosial dalam proses belajar. Dalam suasana seperti ini, setiap siswa tidak hanya belajar dari materi, tetapi juga dari pengalaman sosial sebagai anggota komunitas belajar yang setara dan saling terhubung.

Lebih dari sekadar tempat berkumpul, zona interaksi berperan sebagai wadah transformasi kognitif dan afektif. Ketika dirancang secara ergonomis—dengan mempertimbangkan kenyamanan gerak, jarak pandang, dan akustik—ruang ini menjadi arena yang mengundang keterlibatan aktif tanpa memicu kelelahan atau kejenuhan. Estetika zona interaksi pun memainkan peran penting; warna yang energik, pencahayaan yang terang dan hangat, serta keberadaan media visual yang menarik dapat

merangsang semangat eksplorasi dan memperkuat suasana kebersamaan. Aktivitas yang terjadi di dalam zona ini, seperti diskusi terbuka, permainan edukatif, presentasi kelompok, atau brainstorming visual, mendorong keterampilan berpikir tingkat tinggi seperti elaborasi, sintesis, dan evaluasi. Menurut Rochaendi et al. (2024), zona interaksi yang hidup bukan hanya menciptakan momentum belajar yang menyenangkan, tetapi juga menjadi ruang pembentukan karakter kolaboratif, di mana peserta didik belajar membangun konsensus, menyelesaikan konflik ide, dan menghargai perbedaan dalam suasana yang reflektif dan humanis.

Keberadaan zona interaksi juga berfungsi sebagai koreksi terhadap model pembelajaran yang terlalu individualistik dan kompetitif. Ketika ruang kelas memberi ruang yang memadai untuk kerja sama dan partisipasi, maka siswa belajar bahwa proses belajar tidak selalu bersifat linier atau personal, melainkan dapat tumbuh dari dialog, keberagaman perspektif, dan pencapaian bersama. Hal ini sangat penting dalam membentuk keterampilan abad ke-21 seperti empati, kecakapan komunikasi, dan kemampuan bekerja dalam tim lintas latar belakang. Rochaendi et al. (2024) menegaskan bahwa desain ruang kelas yang mengintegrasikan zona interaksi secara strategis merupakan cerminan dari filosofi pendidikan yang memuliakan relasi antarindividu, bukan sekadar pencapaian akademik semata. Mahasiswa calon guru yang memahami esensi zona interaksi tidak hanya akan mampu merancang ruang secara teknis, tetapi juga membangun fondasi kultural di mana partisipasi, kesetaraan, dan kebersamaan menjadi nilai inti dari seluruh pengalaman belajar.

Ruang tersebut akhirnya bukan hanya menjadi tempat berpikir bersama, tetapi juga tumbuh bersama sebagai komunitas yang saling menguatkan.

Sebaliknya, zona tenang dalam ruang kelas merupakan elemen desain pedagogis yang sering kali terpinggirkan, namun justru memainkan peran fundamental dalam membentuk keseimbangan psikologis dan kestabilan emosional peserta didik. Tidak semua proses belajar berlangsung dalam kegaduhan intelektual atau interaksi sosial; ada momen-momen di mana siswa perlu menarik diri ke dalam keheningan untuk memproses informasi, mengelola emosi, atau sekadar menenangkan pikiran dari kepadatan kognitif. Zona tenang menyediakan ruang tersebut—sebuah tempat di mana siswa tidak dituntut untuk tampil, berkompetisi, atau menunjukkan performa, tetapi diberi hak untuk berhenti sejenak dan menyelaraskan diri. Barrett et al. (2019) menyebut bahwa area diam dalam kelas memiliki efek positif terhadap peningkatan retensi informasi, kestabilan atensi jangka panjang, serta kemampuan regulasi emosi, terutama bagi siswa yang memiliki sensitivitas sensorik atau kecenderungan introversi. Keberadaan zona ini memberi sinyal bahwa sekolah bukan hanya tempat mengasah akal, tetapi juga tempat untuk merawat jiwa.

Desain zona tenang harus dibangun dengan prinsip minimalisme sensorik yang memberi ruang pada ketenangan, namun tetap hangat dan mengundang. Elemen-elemen seperti pencahayaan yang lembut, warna-warna netral dan teduh (seperti abu muda, krem, atau hijau pucat), serta bahan-bahan alami

seperti kayu dan tekstil lembut dapat menciptakan suasana yang menyokong kenyamanan psikologis. Tata letak furnitur pun perlu mempertimbangkan privasi, misalnya melalui penempatan kursi individual di sudut kelas, alas duduk lantai dengan pembatas kain ringan, atau rak buku kecil yang membentuk sekat alami. Menurut Rochaendi et. al. (2024), ruang tenang bukanlah ruang pasif, melainkan ruang potensial—tempat di mana gagasan dapat tumbuh secara perlahan, dan refleksi memperoleh ruang legitimasi dalam pedagogi. Zona ini juga dapat difungsikan sebagai tempat bagi kegiatan mindfulness, journaling, atau membaca personal, yang kesemuanya mendukung dimensi intrapersonal dari proses belajar. Bagi siswa yang mengalami tekanan emosional, zona ini menjadi titik jeda yang menyelamatkan, memungkinkan mereka kembali ke proses belajar tanpa tekanan berlebihan.

Kehadiran zona tenang dalam ruang kelas tidak hanya berdampak pada individu, tetapi juga menciptakan ekosistem belajar yang lebih manusiawi dan adaptif terhadap keragaman karakter siswa. Di tengah dominasi budaya performatif dalam pendidikan—yang mengagungkan ekspresi verbal, kecepatan berpikir, dan kompetisi terbuka—zona tenang menjadi simbol resistensi terhadap narasi tunggal tentang belajar yang hanya bersifat ekstrovert dan ekstensif. Dalam pandangan Rochaendi et.al. (2024), keheningan adalah bentuk pengetahuan yang subtil, namun esensial; ia adalah medium untuk mendengar suara hati, mengolah luka, dan mengurai pertanyaan eksistensial yang tidak selalu terucap. Mahasiswa calon guru perlu dilatih untuk tidak

hanya menciptakan ruang diskusi, tetapi juga ruang diam; tidak hanya merancang aktivitas, tetapi juga menyediakan tempat untuk rehat reflektif. Dengan demikian, desain zona tenang menjadi bagian dari praktik pedagogis yang empatik dan berkeadilan, karena memberikan tempat bagi semua tipe kepribadian untuk belajar dan bertumbuh dalam cara yang paling otentik bagi mereka. Ruang kelas pun menjelma menjadi lingkungan yang tidak hanya mengajarkan ilmu, tetapi juga mengenalkan makna dari kehadiran yang penuh kesadaran.

Kehadiran dua zona ini dalam satu ruang kelas menandai pergeseran penting dalam filosofi desain pendidikan, dari sistem yang homogen ke sistem yang menghargai diferensiasi kebutuhan individu. Kelas bukan lagi tempat seragam yang menyamaratakan semua pengalaman belajar, melainkan ruang heterogen yang menyediakan pilihan dan keleluasaan bagi siswa untuk berpindah antara interaksi sosial dan keheningan batin sesuai kebutuhannya. Konfigurasi ruang semacam ini tidak hanya meningkatkan efisiensi belajar, tetapi juga memperkuat kesejahteraan psikologis siswa, menciptakan ekosistem kelas yang inklusif dan responsif. Menurut Rochaendi et. al. (2024), integrasi zona interaksi dan zona tenang merupakan wujud dari desain ruang yang memanusiakan—di mana setiap peserta didik dipahami sebagai pribadi yang utuh, dengan kebutuhan untuk terhubung dan untuk menyepi. Mahasiswa yang mengembangkan keterampilan merancang ruang semacam ini sejatinya sedang belajar menjadi pendidik yang tidak hanya mengajar isi, tetapi juga merawat jiwa. Ruang kelas pun menjadi lebih dari sekadar ruang belajar; ia menjadi ruang hidup, tempat relasi, perenungan, dan pertumbuhan berlangsung secara menyeluruh.

E. Ringkasan

Penataan fisik dan psikologis ruang kelas memainkan peran sentral dalam menciptakan ekosistem belajar yang tidak hanya bersifat teknis-instruksional, tetapi juga holistik, transformatif, dan humanistik. Ruang kelas yang dirancang dengan kesadaran pedagogis tidak boleh dipandang semata sebagai wadah aktivitas mengajar, melainkan sebagai representasi konkret dari filosofi pendidikan yang dihayati oleh guru dan institusi. Dalam konteks ini, ruang menjadi cerminan dari nilai-nilai mendasar seperti inklusi—yakni keterbukaan terhadap keberagaman latar belakang dan gaya belajar siswa; fleksibilitas—yang memungkinkan perubahan konfigurasi sesuai dengan kebutuhan aktivitas pembelajaran; serta keadilan belajar—di mana setiap sudut ruang dirancang untuk menjangkau semua siswa tanpa diskriminasi. Elemen-elemen fisik seperti tata letak yang mudah disesuaikan, pencahayaan alami yang menyehatkan, warna-warna yang bersifat menenangkan, hingga ventilasi yang memperlancar aliran udara, semuanya berkontribusi pada kesiapan mental dan emosional siswa dalam menyerap materi ajar. Oleh karena itu, desain ruang tidak cukup hanya memenuhi standar ergonomis, tetapi juga harus mampu membentuk atmosfer psikologis yang memberdayakan. Dalam kerangka ini, zona interaksi dan zona tenang tidak sekadar bagian dari arsitektur, melainkan ekspresi dari keseimbangan antara kebutuhan untuk berkolaborasi dan kebutuhan untuk menyepi. Mahasiswa calon guru perlu dilatih bukan hanya untuk mengatur furnitur dan dekorasi, tetapi untuk membaca ruang secara mendalam sebagai manifestasi dari

spiritualitas pendidikan yang menghargai martabat peserta didik sebagai manusia seutuhnya.

Lebih jauh, desain ruang kelas yang efektif harus dilandasi oleh pemahaman mendalam tentang keragaman gaya belajar dan kompleksitas dinamika psikologis siswa, yang tidak bisa direspons dengan satu pendekatan seragam. Dalam konteks ini, warna, pencahayaan, dan ventilasi tidak dapat dianggap sebagai aspek tambahan atau pelengkap visual semata, melainkan sebagai bagian dari strategi afektif yang membentuk aliran emosi, perhatian, dan energi dalam proses pembelajaran. Warna tertentu dapat menstimulasi fokus atau menenangkan pikiran, sementara pencahayaan alami dan sistem ventilasi yang baik berperan penting dalam menstabilkan ritme biologis dan menjaga kejernihan kognitif siswa. Zona interaksi yang dirancang secara terbuka dan komunikatif menjadi medium tumbuhnya empati, kolaborasi, dan partisipasi aktif; sedangkan zona tenang menawarkan ruang aman bagi siswa untuk melakukan refleksi, regulasi emosi, dan menyerap pengetahuan secara kontemplatif. Integrasi keduanya bukan hanya mencerminkan pedagogi diferensial, tetapi juga menegaskan komitmen terhadap pendidikan yang memuliakan keberagaman sebagai sumber kekuatan. Mahasiswa calon guru yang memahami prinsip ini akan mampu membangun ruang kelas bukan sekadar sebagai tempat berpikir, melainkan sebagai ruang hidup yang bernapas dan menyembuhkan—ruang yang menghubungkan antara tubuh dan batin, antara materi pelajaran dan makna eksistensial, serta antara proses kognitif dan kehadiran emosional. Dalam ruang semacam inilah, pendidikan menemukan wajahnya yang paling manusiawi.

DAFTAR PUSTAKA

- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2019). *The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis*. *Building and Environment*, **89**, 118–133. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>
- Fisher, K. (2020). *The impact of classroom design on learning: A review of the evidence*. In Gislason, N. & Barret, P. (Eds.), *School space and its occupation* (pp. 19–36). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-972-2_2
- Kwon, M., Lee, S., & Park, J. (2020). *Indoor air quality and learning performance in school settings: A systematic review*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, **17**(11), 4195. <https://doi.org/10.3390/ijerph17114195>
- Rochaendi, E., Fuadi, A & Sari, I.P., (2024). *Problematika Pembelajaran Di Sekolah Dasar: Sebuah Catatan Reflektif*. Lampung Selatan: ITERA Press.
- Rochaendi, E., Sholihah, D.A. & Ma'mun, S. (2024). *Kurikulum Sekolah Dasar. Perspektif Filosofis, Inovasi dan Implementasi*. Lampung Selatan: ITERA Press.
- Zhang, Y., & Barrett, P. (2021). *Cognitive and emotional impacts of color and lighting in learning environments*. *Journal of Environmental Psychology*, **75**, 101594. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2021.101594>

BAB VIII

MANAJEMEN WAKTU PEMBELAJARAN DI KELAS

A. Pendahuluan

Manajemen waktu pembelajaran di kelas merupakan elemen fundamental dalam konstruksi proses belajar yang tidak hanya berjalan efektif secara instruksional, tetapi juga efisien secara operasional dan bermakna secara personal bagi peserta didik. Perencanaan waktu harus dimulai dari pemetaan tujuan belajar yang komprehensif—meliputi domain kognitif (pengetahuan dan pemahaman), afektif (sikap dan nilai), serta psikomotorik (keterampilan dan performa). Ketika guru mampu memformulasikan capaian pembelajaran secara jelas, maka perencanaan waktu bukan lagi sekadar penghitungan durasi, melainkan penyusunan skenario belajar yang berpihak pada kebutuhan dan keberagaman siswa (Marzano & Simonsen, 2021). Setiap segmen pembelajaran—kegiatan pendahuluan, inti, dan penutup—harus memiliki alokasi waktu yang proporsional dan fungsional. Kegiatan pendahuluan seperti apersepsi atau pemantik diskusi harus mampu membangun kesiapan mental siswa, sementara bagian inti difokuskan untuk pemrosesan informasi, penerapan konsep, dan interaksi kognitif tingkat tinggi. Kegiatan penutup pun tidak boleh dianggap remeh, sebab di dalamnya terdapat proses refleksi dan evaluasi yang penting untuk penguatan makna. Rochaendi et al. (2024) menegaskan bahwa

keputusan alokasi waktu harus diselaraskan dengan intensi pedagogis yang kontekstual dan berkeadilan, artinya guru harus mempertimbangkan karakteristik siswa, kompleksitas materi, serta nuansa psikologis kelas dalam merancang durasi pembelajaran. Jika evaluasi pembelajaran diposisikan hanya sebagai pelengkap atau dilakukan secara tergesa, maka peluang untuk menangkap capaian autentik siswa menjadi tereduksi. Hattie dan Clarke (2019) menekankan bahwa pembelajaran yang bermakna terjadi ketika waktu digunakan bukan hanya untuk menyampaikan materi, tetapi untuk membangun kesadaran belajar yang reflektif dan partisipatif. Oleh karena itu, guru sebagai perancang waktu perlu memahami bahwa waktu bukan sekadar sumber daya terbatas, tetapi juga ruang strategis untuk memediasi pengalaman belajar yang transformatif.

Kesiapan mahasiswa calon guru dalam mengelola waktu pembelajaran harus ditumbuhkan melalui pengalaman langsung yang bersifat aplikatif dan reflektif. Salah satu pendekatan strategis dalam konteks ini adalah *microteaching*, yaitu simulasi pengajaran yang memungkinkan mahasiswa mengembangkan keterampilan manajemen waktu secara nyata dalam skenario pembelajaran mini. Pada tahap ini, mahasiswa tidak hanya dituntut mampu menyusun jadwal harian yang realistis dan kontekstual, tetapi juga mengasah kepekaan terhadap dinamika kelas yang tidak selalu berjalan sesuai rencana. Situasi seperti keterlambatan siswa, interupsi tak terduga, atau kurangnya fokus akibat kelelahan kognitif merupakan tantangan riil yang harus direspons secara bijaksana. Menurut Rochaendi et al. (2024),

pengelolaan waktu yang baik mencerminkan kedewasaan metakognitif dan integritas etis seorang pendidik yang memahami bahwa waktu mengandung implikasi moral: siapa yang diberi waktu, untuk apa waktu itu digunakan, dan bagaimana penggunaannya mencerminkan penghargaan terhadap martabat siswa.

Guru yang reflektif akan mampu merancang strategi antisipatif, seperti membagi waktu secara fleksibel, menerapkan sistem reward-timer untuk keterlibatan siswa, atau mengadopsi pendekatan pembelajaran berbasis stasiun (station rotation) yang menjaga ritme dan efisiensi proses. Elliott dan Tindal (2020) mencatat bahwa guru yang memiliki kompetensi manajemen waktu tinggi cenderung mampu menjaga kesinambungan alur pembelajaran serta menghindari fragmentasi antara aktivitas satu dengan lainnya. Maka dari itu, evaluasi terhadap kemampuan mahasiswa dalam mengelola waktu harus mencakup dimensi teknis (durasi, efisiensi transisi, kesesuaian metode) dan dimensi reflektif (makna penggunaan waktu, respons terhadap kendala, fleksibilitas pedagogis). Dengan pembiasaan ini, mahasiswa akan mengembangkan sensitivitas terhadap waktu sebagai ruang pendidikan yang hidup, bukan sebagai batasan mekanistik. Akhirnya, manajemen waktu bukan hanya urusan logistik, melainkan laku etis dan estetis seorang pendidik yang memahami bahwa setiap menit di kelas adalah peluang untuk membentuk intelektualitas, kepekaan sosial, dan spiritualitas peserta didik secara utuh.

B. Perencanaan waktu berdasarkan tujuan belajar

Perencanaan waktu berdasarkan tujuan belajar merupakan kompetensi fundamental yang harus dikuasai oleh mahasiswa calon guru dalam rangka menyelenggarakan proses pembelajaran yang efektif, efisien, dan bermakna. Perencanaan ini tidak sekadar menyusun durasi untuk tiap kegiatan di kelas, melainkan berangkat dari pemahaman holistik terhadap capaian pembelajaran yang ingin dituju. Tujuan belajar yang dirumuskan secara operasional dalam domain kognitif, afektif, dan psikomotorik menjadi titik tolak bagi guru dalam mengelola setiap menit di kelas sebagai ruang strategis untuk membangun pengetahuan, sikap, dan keterampilan siswa. Menurut Guskey (2020), efisiensi waktu dalam pembelajaran bergantung pada sejauh mana guru memahami keterkaitan antara tujuan instruksional dan urutan aktivitas belajar yang dirancang. Oleh karena itu, mahasiswa perlu dilatih untuk tidak hanya menetapkan apa yang ingin dicapai dalam satu pertemuan, tetapi juga bagaimana membagi waktu secara adil dan proporsional antara kegiatan awal (apersepsi, motivasi), inti (eksplorasi, elaborasi, demonstrasi), hingga penutup (refleksi, penguatan, dan evaluasi).

Penguasaan terhadap manajemen waktu berbasis tujuan belajar juga menuntut kemampuan menyusun jadwal harian yang realistis dan kontekstual. Jadwal yang efektif bukanlah jadwal yang padat aktivitas, tetapi yang memberi ruang bagi ritme belajar siswa, memberi waktu jeda kognitif yang cukup, dan memungkinkan terjadinya elaborasi konsep secara mendalam. Rochaendi (2024) menekankan bahwa waktu bukan hanya

komponen teknis dalam pembelajaran, tetapi merupakan ekspresi dari nilai-nilai pedagogis seperti penghargaan terhadap proses, keadilan terhadap perbedaan kemampuan belajar, dan kesadaran akan kebutuhan psiko-edukatif peserta didik. Oleh sebab itu, mahasiswa perlu mengembangkan sensitivitas terhadap dinamika waktu di kelas, termasuk kesiapan siswa dalam memulai pelajaran, titik jenuh kognitif, serta kebutuhan akan waktu refleksi dan internalisasi makna. Hattie dan Clarke (2019) menunjukkan bahwa siswa yang belajar dalam struktur waktu yang terencana baik cenderung mengalami peningkatan signifikan dalam keterlibatan dan pencapaian belajar, dibanding mereka yang mengikuti pembelajaran tanpa kejelasan temporal.

Simulasi dan praktik dalam kegiatan *microteaching* menjadi wahana konkret bagi mahasiswa untuk menerjemahkan teori perencanaan waktu ke dalam laku pedagogis yang aktual. *Microteaching* memungkinkan mahasiswa merancang skenario pembelajaran berbasis tujuan yang jelas, menentukan alokasi waktu yang relevan untuk setiap aktivitas, serta mengelola ritme kelas sesuai kebutuhan peserta didik. Di titik inilah efisiensi waktu diuji secara nyata: apakah mahasiswa mampu menghindari pemborosan waktu karena transisi yang lambat, penjelasan yang berulang, atau kurangnya kesiapan terhadap kendala teknis. Menurut Rochaendi et al. (2024), *microteaching* bukan hanya ajang untuk berlatih mengajar, tetapi juga ruang reflektif untuk mengasah intuisi pedagogis tentang bagaimana waktu dapat menjadi jembatan antara konten, konteks, dan karakter. Evaluasi terhadap kemampuan manajemen waktu mahasiswa pada tahap

ini tidak cukup dilakukan melalui instrumen observasi semata, tetapi juga melalui dialog reflektif pasca-teaching yang mengulas bagaimana waktu dirasakan, dialami, dan dimaknai dalam proses belajar.

Praktik pengelolaan waktu dalam microteaching juga memberikan ruang bagi mahasiswa untuk mengalami secara langsung tantangan-tantangan riil dalam kelas, seperti keterlambatan siswa, gangguan eksternal, atau ketidakefektifan metode yang menyebabkan penyimpangan alokasi waktu. Studi oleh Killen (2022) menegaskan bahwa fleksibilitas guru dalam mengelola waktu di tengah dinamika kelas merupakan indikator penting dari kematangan profesionalisme pendidik. Oleh karena itu, mahasiswa perlu belajar melakukan evaluasi diri terhadap jadwal yang mereka susun—bukan hanya menilai apakah semua kegiatan terlaksana, tetapi apakah setiap kegiatan mendekatkan siswa pada tujuan belajar. Dalam hal ini, manajemen waktu menjadi lebih dari sekadar kemampuan teknis, tetapi juga praktik reflektif yang berakar pada tanggung jawab etis guru terhadap kualitas waktu yang dihadirkan bagi peserta didik.

Mengintegrasikan perencanaan waktu berbasis tujuan belajar ke dalam proses pendidikan calon guru pada akhirnya bukan hanya soal mengasah keterampilan teknis, tetapi menanamkan kesadaran bahwa setiap detik di ruang kelas adalah kesempatan untuk membentuk pengalaman belajar yang autentik, inklusif, dan transformatif. Ketika mahasiswa mampu memahami waktu sebagai instrumen pedagogi yang hidup, maka mereka tidak hanya menjadi manajer kelas yang efisien, tetapi juga

fasilitator makna yang menghadirkan pembelajaran sebagai peristiwa yang penuh kesadaran, arah, dan empati.

C. Alokasi waktu kegiatan inti, pendukung, dan evaluasi

Alokasi waktu dalam proses pembelajaran merupakan representasi konkret dari keputusan pedagogis yang mencerminkan orientasi guru terhadap efektivitas, kedalaman makna, dan pemenuhan tujuan belajar. Kegiatan pembelajaran pada hakikatnya terdiri dari tiga komponen utama—pendahuluan, inti, dan penutup—yang masing-masing memerlukan waktu yang proporsional dan fungsional. Kegiatan pendahuluan berperan sebagai pintu masuk ke dalam dunia belajar siswa, di mana guru membangun koneksi antara pengetahuan awal, pengalaman sebelumnya, dan materi yang akan dipelajari. Menurut Guskey (2020), bagian awal pembelajaran ini memiliki nilai strategis dalam menyiapkan kesiapan mental, emosional, dan kognitif siswa, serta membentuk ekspektasi terhadap proses belajar yang akan berlangsung. Oleh karena itu, waktu yang dialokasikan untuk kegiatan pendahuluan tidak boleh dianggap sekadar formalitas, melainkan harus diarahkan untuk membangun suasana batin yang positif dan membangkitkan motivasi intrinsik peserta didik.

Porsi terbesar dari alokasi waktu seyogianya diberikan kepada kegiatan inti, karena tahap ini merupakan episentrum dari proses belajar mengajar yang menentukan kualitas pencapaian tujuan instruksional secara substansial. Di dalam kegiatan inti, peserta didik tidak hanya menerima informasi secara pasif, tetapi aktif membangun pengetahuan melalui eksplorasi mandiri maupun kolaboratif, manipulasi konsep, serta proses berpikir kritis

dan kreatif. Kegiatan inti menjadi ruang pedagogis yang memungkinkan siswa mengalami, menghubungkan, dan memaknai materi pembelajaran dalam konteks nyata dan relevan. Oleh karena itu, pemberian porsi waktu yang proporsional bukan semata soal kuantitas, melainkan mencerminkan pengakuan terhadap pentingnya proses sebagai sarana internalisasi pengetahuan. Ketika guru merancang kegiatan inti dengan penuh kesadaran, ia pada dasarnya sedang membangun ekosistem belajar yang memungkinkan proses kognitif tingkat tinggi seperti analisis, sintesis, evaluasi, dan kreasi berkembang secara natural (Anderson & Krathwohl, 2019). Proses ini tidak dapat dicapai jika alokasi waktu terlalu sempit atau jika aktivitas pembelajaran hanya berfokus pada transfer informasi tanpa memberi ruang bagi elaborasi.

Perencanaan waktu untuk kegiatan inti juga harus mempertimbangkan keberagaman strategi pembelajaran yang digunakan. Menurut Marzano dan Heflebower (2018), keberhasilan pengembangan kemampuan berpikir tingkat tinggi sangat dipengaruhi oleh variasi strategi instruksional yang bersifat konstruktivis dan dialogis, seperti pembelajaran berbasis masalah (*problem-based learning*), pendekatan inkuiri, simulasi, hingga diskusi reflektif. Masing-masing strategi tersebut memiliki karakteristik temporal yang berbeda dan membutuhkan ruang waktu yang adaptif agar proses berpikir siswa tidak terputus secara paksa. Strategi *problem-based learning*, misalnya, memerlukan waktu untuk membangun pemahaman masalah, menyusun hipotesis, mengeksplorasi sumber informasi, dan merefleksikan

hasil. Jika alokasi waktu tidak mendukung rangkaian tersebut, maka pembelajaran hanya akan menghasilkan keterampilan permukaan (*surface learning*) tanpa memberikan kesempatan pada siswa untuk membentuk pemahaman yang mendalam dan kontekstual. Dalam hal ini, guru dituntut untuk tidak hanya mengatur waktu secara teknis, tetapi juga membaca dinamika proses belajar secara intuitif, memodifikasi durasi sesuai kebutuhan yang muncul di tengah kegiatan inti, dan melakukan penyesuaian taktis tanpa kehilangan arah dari tujuan belajar.

Rochaendi et al. (2024) menegaskan bahwa waktu dalam kegiatan inti bukanlah ruang hampa yang bebas diisi, melainkan ruang intensional yang mencerminkan etos pedagogis dan arah transformatif dari proses belajar. Artinya, setiap menit yang diberikan untuk kegiatan inti harus memiliki muatan strategis, bukan hanya sekadar mengisi agenda pembelajaran. Guru harus mampu memanfaatkan waktu sebagai medium untuk mengarahkan eksplorasi siswa, membimbing proses berpikir mereka, serta mengelola intensitas dan kedalaman diskusi atau aktivitas yang sedang berlangsung. Kegiatan inti yang efektif bukanlah yang dipadati oleh banyak aktivitas, melainkan yang memiliki irama waktu yang seimbang antara instruksi, eksplorasi, praktik, dan refleksi. Oleh karena itu, guru perlu mengembangkan sensitivitas terhadap “waktu pedagogis” (*pedagogical time*), yaitu kemampuan membaca kapan suatu aktivitas perlu diperpanjang karena siswa sedang dalam fase konstruksi makna, atau kapan harus dialihkan ke aktivitas berikutnya karena telah mencapai titik kejenuhan atau stagnasi kognitif. Ketidaktepatan dalam membaca

waktu ini dapat menyebabkan ketidakefektifan pembelajaran, baik dalam bentuk kehilangan fokus siswa maupun terputusnya alur berpikir secara prematur.

Penyesuaian waktu yang fleksibel pada kegiatan inti bukan berarti meninggalkan disiplin durasi, melainkan menuntut guru untuk menavigasi waktu secara reflektif dan terstruktur. Menurut Rochaendi et al. (2024), fleksibilitas dalam kerangka waktu harus tetap berpijak pada kerangka desain pembelajaran yang sistematis dan berorientasi pada pencapaian tujuan belajar yang autentik. Guru yang menguasai manajemen waktu kegiatan inti akan mampu menjaga kesinambungan antarsegmen pembelajaran tanpa menciptakan kesan terburu-buru atau stagnan. Ia akan dapat memfasilitasi alur berpikir siswa, mempertahankan suasana kelas yang aktif dan fokus, serta menghubungkan setiap aktivitas dengan tahap pembelajaran sebelumnya dan sesudahnya. Oleh karena itu, dalam konteks pendidikan guru, mahasiswa perlu diberi pemahaman dan pengalaman langsung tentang pentingnya perencanaan waktu kegiatan inti secara cermat, tidak hanya agar proses pembelajaran berjalan lancar, tetapi juga agar ruang belajar menjadi lebih hidup, reflektif, dan berdaya transformasi. Studi oleh Darling-Hammond et al. (2020) menggarisbawahi bahwa efektivitas guru sangat ditentukan oleh kemampuannya mengelola waktu pada bagian inti pembelajaran, karena di situlah esensi pembelajaran terjadi dan makna pendidikan ditanamkan secara nyata dalam diri peserta didik.

Transisi menuju kegiatan penutup menuntut perhatian yang tidak kalah serius dibandingkan dengan tahap pendahuluan dan

inti, karena fase ini berperan sebagai simpul dari seluruh rangkaian pembelajaran yang telah berlangsung. Guru perlu memahami bahwa penutup bukan sekadar bagian administratif yang mengakhiri waktu belajar, tetapi merupakan ruang pedagogis yang penting untuk memperdalam makna, memperkuat keterkaitan antara materi dan pengalaman personal siswa, serta menyatukan fragmen-fragmen aktivitas yang telah dijalani ke dalam satu narasi belajar yang utuh. Menurut Hattie dan Clarke (2019), tahap penutup yang dirancang secara reflektif mampu meningkatkan transfer pengetahuan dari memori jangka pendek ke memori jangka panjang karena memberikan kesempatan kepada siswa untuk merangkum, mengkonstruksi ulang, dan mengevaluasi apa yang telah mereka pelajari. Oleh karena itu, transisi ke tahap ini harus dilakukan secara halus dan sadar, tidak terkesan sebagai penurunan intensitas belajar, tetapi sebagai tahap kontemplatif yang membawa siswa pada pemahaman lebih dalam terhadap materi dan diri mereka sendiri sebagai pembelajar.

Alokasi waktu pada tahap penutup seharusnya mencakup aktivitas yang memberi ruang bagi siswa untuk melakukan refleksi diri, menerima umpan balik dari guru atau teman sebaya, serta mengkaji kembali inti konsep yang telah dipelajari. Praktik seperti jurnal reflektif, diskusi ringkas, atau pertanyaan pemantik untuk perenungan menjadi instrumen yang sangat efektif dalam membangun kesadaran metakognitif siswa terhadap proses belajarnya. Menurut Brookhart (2020), refleksi yang terstruktur pada akhir pembelajaran memperkuat keterlibatan emosional dan

kognitif siswa, karena mereka merasa dihargai sebagai subjek aktif yang memiliki kapasitas untuk menilai dan menumbuhkan pemahamannya sendiri. Di sisi lain, pemberian umpan balik—baik dari guru maupun antarsiswa—merupakan mekanisme penting untuk memperkuat pemahaman, mengoreksi miskonsepsi, dan memotivasi siswa untuk terus berkembang. Rochaendi et al. (2024) menyatakan bahwa waktu pada tahap penutup perlu diperlakukan bukan hanya sebagai “penghabisan” durasi belajar, tetapi sebagai ruang estetika untuk merayakan proses berpikir, merumuskan kebijaksanaan kecil dari pengalaman belajar, serta menata kembali arah pembelajaran ke depan.

Evaluasi pembelajaran merupakan komponen penting yang tidak dapat dilepaskan dari struktur kegiatan penutup. Guru harus mampu merancang evaluasi yang bukan hanya bersifat kuantitatif dan administratif, tetapi yang benar-benar mampu menggali pemahaman substantif siswa secara otentik. Evaluasi formatif, seperti pertanyaan lisan, kuis cepat, atau pengamatan terhadap diskusi, dapat digunakan untuk menangkap progres belajar secara real-time dan menjadi dasar untuk perbaikan pembelajaran selanjutnya. Evaluasi sumatif, jika dilakukan di tahap penutup, juga harus mempertimbangkan dimensi keadilan, kedalaman, dan keterkaitan dengan tujuan pembelajaran. Menurut Andrade dan Heritage (2021), evaluasi yang baik bukan hanya menjawab pertanyaan tentang “apa yang sudah diketahui siswa”, tetapi juga membuka pintu untuk menjawab “bagaimana siswa memahaminya” dan “mengapa pemahaman itu penting bagi mereka.” Rochaendi et al. (2024) menggarisbawahi bahwa evaluasi adalah jendela

spiritual pedagogi; bukan sekadar instrumen penilaian, tetapi sarana untuk melihat kedalaman batin belajar yang tidak selalu kasat mata. Oleh karena itu, waktu yang dialokasikan untuk evaluasi harus cukup untuk memungkinkan siswa menyampaikan proses dan hasil belajarnya secara jujur, reflektif, dan bermakna, tanpa tekanan waktu yang membatasi ekspresi kognitif dan afektif mereka.

Pentingnya kualitas kegiatan penutup ini juga menuntut guru untuk memiliki kepekaan terhadap waktu sebagai entitas yang hidup dan bernilai secara emosional. Alokasi yang terlalu singkat akan membuat tahap penutup terkesan tergesa-gesa, membatasi ruang refleksi, dan menghilangkan peluang untuk memperkuat pembelajaran. Sebaliknya, alokasi waktu yang terlalu panjang namun tidak terstruktur juga berisiko menurunkan fokus dan motivasi siswa. Oleh sebab itu, guru harus mampu menyeimbangkan antara kedalaman refleksi dan efisiensi waktu melalui perencanaan yang cermat dan fleksibel. Studi oleh Darling-Hammond et al. (2020) menunjukkan bahwa guru yang mampu mengelola waktu penutup dengan tepat berkontribusi signifikan terhadap peningkatan retensi jangka panjang dan rasa keterhubungan siswa terhadap pelajaran. Dalam konteks ini, mahasiswa calon guru perlu dilatih untuk tidak hanya sekadar menyusun jadwal pembelajaran yang runtut, tetapi juga merancang penutup yang menyentuh—yakni kegiatan akhir yang membangun kesadaran, menyelaraskan pemahaman, dan memanusiaikan proses belajar sebagai pengalaman yang sarat makna.

Ketika alokasi waktu antara kegiatan pendahuluan, inti, dan penutup dirancang secara cermat, kontekstual, dan adaptif terhadap kebutuhan kelas, maka proses pembelajaran tidak sekadar menjadi runtutan kegiatan yang bersifat teknis, melainkan menjelma menjadi pengalaman belajar yang utuh, berkesinambungan, dan memiliki alur naratif yang hidup. Kegiatan pembelajaran yang tersusun rapi dari awal hingga akhir memungkinkan terbangunnya kesinambungan antara aktivasi pengetahuan awal, eksplorasi pemahaman baru, hingga perenungan terhadap makna yang telah diperoleh. Pembelajaran tidak lagi terasa sebagai potongan-potongan aktivitas, tetapi mengalir seperti simfoni pedagogis yang memiliki struktur awal, puncak, dan resolusi. Ketika ritme waktu dipahami dan dikelola secara presisi oleh guru, setiap fase pembelajaran berkontribusi pada proses internalisasi yang mendalam dan personal. Hal ini sejalan dengan konsep *temporal coherence* dalam pedagogi, di mana waktu bukan semata-mata penanda kronologis, tetapi kerangka afektif-kognitif yang menyatukan rangkaian aktivitas pembelajaran menjadi pengalaman bermakna (Hall & Sverdlik, 2021). Oleh karena itu, desain waktu yang sadar dan kontekstual menjadi faktor krusial yang menentukan kualitas interaksi belajar antara siswa, materi, dan makna.

Pengaturan waktu yang fleksibel memang menjadi prasyarat dalam menghadapi kompleksitas realitas kelas, namun fleksibilitas tersebut harus berakar pada visi pedagogis yang tajam dan pemahaman mendalam terhadap keragaman karakteristik peserta didik. Guru yang hanya fleksibel tanpa arah nilai justru berisiko

menciptakan pembelajaran yang reaktif dan kehilangan konsistensi tujuan. Sebaliknya, fleksibilitas yang terarah memungkinkan guru untuk membuat keputusan dinamis di kelas, seperti memperpanjang durasi diskusi saat siswa menunjukkan antusiasme tinggi, atau mempercepat transisi ketika suasana kelas mulai jenuh. Killen (2022) menunjukkan bahwa guru yang memiliki keterampilan membaca dinamika waktu secara real-time cenderung lebih mampu menjaga kesinambungan pembelajaran, mempertahankan fokus siswa, dan menyesuaikan kecepatan ajar tanpa mengorbankan kedalaman eksplorasi materi. Di sinilah waktu menjadi bukan sekadar alat manajerial, melainkan medan refleksi dan dialog pedagogis antara guru dan peserta didik. Rochaendi et al. (2024) menggarisbawahi bahwa waktu dalam pendidikan adalah ruang etis, di mana guru harus senantiasa menimbang apakah penggunaan waktu telah mencerminkan perhatian terhadap kebermaknaan proses dan martabat peserta didik sebagai subjek belajar.

Dalam konteks pendidikan guru, pelatihan terhadap manajemen waktu tidak boleh terbatas pada penyusunan jadwal atau simulasi pengajaran, tetapi harus disertai pembentukan kesadaran bahwa waktu adalah medium pertumbuhan. Mahasiswa calon guru perlu dilatih untuk memandang waktu sebagai struktur yang hidup, yang bernapas bersama dinamika kelas dan berkembang seiring intensitas interaksi antara siswa, materi, dan guru itu sendiri. Waktu bukan sekadar 'kerangka kerja' pembelajaran, melainkan 'ruang asuh' di mana pengetahuan ditanam, nilai-nilai dibangun, dan hubungan emosional

dikukuhkan. Maka, perencanaan waktu tidak cukup dilakukan di atas kertas—ia harus dialami secara reflektif dalam praktik, dievaluasi melalui observasi dan dialog, dan direvisi berdasarkan pemahaman yang terus berkembang terhadap kebutuhan nyata peserta didik. Menurut Rochaendi et al. (2024), manajemen waktu yang efektif adalah bentuk integrasi antara kecermatan teknis, ketajaman etis, dan kepekaan spiritual seorang guru dalam menata tempo pendidikan yang tidak hanya informatif, tetapi juga transformatif dan memanusiakan. Waktu, dalam pengertian ini, bukan lagi batasan, melainkan jendela untuk menyaksikan bagaimana pendidikan berdenyut dalam ritme yang utuh, bermakna, dan penuh harapan.

D. Strategi menangani keterlambatan, gangguan, dan ketidakefektifan waktu

Strategi menangani keterlambatan, gangguan, dan ketidakefektifan waktu dalam pembelajaran menuntut guru untuk memiliki kapasitas manajerial yang berpijak pada refleksi pedagogis dan kepekaan situasional. Keterlambatan siswa, baik yang bersifat individual maupun kolektif, tidak boleh hanya dipandang sebagai pelanggaran disiplin, tetapi harus dipahami dalam konteks sosial, psikologis, dan kultural yang lebih luas.

Guru perlu menerapkan pendekatan yang bersifat preventif dan edukatif dalam menangani keterlambatan agar praktik manajemen kelas tidak hanya menjadi bentuk pengendalian perilaku, tetapi juga bagian dari proses pembentukan karakter dan budaya belajar yang sehat. Membangun budaya kelas yang menghargai waktu merupakan langkah awal yang fundamental.

Budaya ini tidak dibentuk melalui peraturan yang kaku semata, melainkan melalui keteladanan guru dalam memulai dan mengakhiri pembelajaran secara konsisten, penghargaan terhadap ketepatan waktu siswa, dan penciptaan rutinitas kelas yang ritmis. Rutinitas tersebut, seperti salam pembuka, aktivitas pemanasan (*warm-up*), atau refleksi singkat pada awal sesi, bukan hanya berfungsi sebagai pengantar teknis, tetapi sebagai cara membentuk kebiasaan kolektif untuk memasuki ruang belajar secara sadar dan utuh. Penetapan ekspektasi yang jelas sejak awal tahun ajaran, termasuk terkait konsekuensi dari keterlambatan, harus dikomunikasikan dalam suasana yang afirmatif, tidak mengintimidasi, dan disertai dengan rasionalisasi yang dapat dipahami oleh siswa. Harapannya, siswa tidak hanya mengikuti aturan karena takut sanksi, melainkan karena mereka memahami pentingnya waktu sebagai sumber daya bersama yang harus dijaga.

Penciptaan atmosfer pembelajaran yang membangkitkan rasa tanggung jawab intrinsik siswa terhadap keterlibatan mereka juga menjadi elemen penting dalam pendekatan preventif. Ketika siswa merasa memiliki posisi signifikan dalam kelas—misalnya melalui keterlibatan aktif dalam penyusunan kesepakatan kelas, pemberian peran-peran tertentu dalam kelompok belajar, atau adanya ruang untuk menyuarakan pendapat mereka—maka tanggung jawab terhadap waktu menjadi bagian dari partisipasi mereka, bukan sekadar beban. Hal ini memperkuat identitas belajar siswa sebagai subjek yang aktif dan reflektif, bukan objek dari kontrol guru. Menurut Rochaendi et al. (2024), penanganan

keterlambatan tidak cukup diselesaikan melalui sanksi administratif seperti mencatat absensi atau memberi teguran formal, karena pendekatan seperti itu hanya menyentuh permukaan dari permasalahan. Ia mengusulkan bahwa setiap kasus keterlambatan seyogianya dijadikan peluang untuk membangun dialog etis antara guru dan siswa, di mana nilai-nilai seperti tanggung jawab, kesiapan mental, dan penghormatan terhadap ritme kolektif pembelajaran dibicarakan secara terbuka. Dialog ini tidak hanya menyelesaikan masalah keterlambatan sebagai kejadian, tetapi membentuk kesadaran waktu sebagai nilai hidup yang kontekstual—sebuah proses pendidikan dalam arti yang lebih dalam.

Transformasi dari pendekatan administratif menuju pendekatan etis-pedagogis ini memerlukan sensitivitas dan kehadiran guru yang autentik. Guru tidak hanya berperan sebagai pengatur lalu lintas kelas, tetapi sebagai pendamping pertumbuhan karakter. Ketika siswa merasakan bahwa keterlambatan mereka ditanggapi bukan dengan kemarahan, tetapi dengan keprihatinan dan harapan, maka mereka akan lebih terbuka untuk merefleksikan sebab-musabab keterlambatan itu dan secara sukarela melakukan perbaikan. Strategi ini menuntut guru untuk memahami latar belakang sosial, psikologis, bahkan domestik siswa—karena keterlambatan tidak selalu merupakan bentuk ketidakdisiplinan, tetapi bisa jadi merupakan sinyal dari persoalan yang lebih kompleks. Oleh karena itu, guru perlu membangun sistem pencatatan reflektif, bukan hanya catatan disipliner, agar intervensi yang dilakukan dapat bersifat personal,

relevan, dan membangun. Pendidikan yang menghargai waktu, dalam konteks ini, bukan dimaknai sebagai efisiensi pragmatis, melainkan sebagai cara membentuk manusia yang memiliki tanggung jawab terhadap dirinya sendiri dan komunitas belajarnya.

Gangguan selama proses pembelajaran merupakan fenomena yang hampir tak terelakkan dalam dinamika kelas modern yang sarat kompleksitas. Gangguan ini dapat bersumber dari faktor internal siswa, seperti kondisi emosional yang tidak stabil, kelelahan fisik dan mental, kejenuhan akibat beban tugas, atau adanya masalah pribadi yang belum terselesaikan. Distraksi-distraksi semacam ini sering kali tersembunyi di balik perilaku yang tampak sederhana—seperti siswa yang melamun, tidak fokus, atau terlihat gelisah di bangku mereka. Guru perlu memiliki sensitivitas psikopedagogis untuk menangkap sinyal-sinyal non-verbal tersebut dan membacanya sebagai bagian dari konteks kehidupan siswa, bukan semata-mata sebagai ketidaksopanan atau bentuk perlawanan. Sementara itu, gangguan eksternal seperti kebisingan lingkungan, kerusakan perangkat teknologi, ataupun interupsi tak terduga dari luar kelas juga dapat mengacaukan ritme pembelajaran yang telah dirancang dengan baik. Gangguan eksternal ini, meskipun tampak kecil, bila tidak direspons dengan cepat dan tepat, dapat menciptakan efek domino yang menurunkan konsentrasi dan efektivitas pembelajaran seluruh kelas.

Dalam merespons gangguan-gangguan tersebut, guru dituntut untuk memiliki kapasitas diagnostik dan strategi

intervensi yang proporsional. Identifikasi sumber gangguan harus dilakukan secara cepat tetapi akurat, agar solusi yang ditawarkan tidak bersifat umum dan normatif semata. Marzano dan Simonsen (2021) menekankan pentingnya respons yang bersifat solutif dan tidak reaktif. Artinya, guru harus mampu menjaga ketenangan emosi dan stabilitas narasi kelas saat menghadapi gangguan, agar tidak tercipta eskalasi konflik atau iklim ketegangan yang merusak atmosfer belajar. Guru sebaiknya tidak menjadikan gangguan sebagai pemicu penegakan otoritas secara berlebihan, melainkan sebagai momen pedagogis untuk menunjukkan ketegasan yang bersandar pada kepemimpinan relasional. Pendekatan ini mencerminkan pergeseran paradigma dari manajemen kelas yang otoriter ke arah manajemen yang humanistik, di mana penanganan gangguan dilakukan melalui dialog, afirmasi, dan pemberdayaan, bukan sekadar hukuman atau koreksi sepihak.

Beragam teknik manajemen kelas dapat digunakan secara strategis untuk mencegah maupun meredam gangguan secara halus dan efektif. Penggunaan isyarat non-verbal seperti kontak mata, gerakan tangan, atau perubahan posisi berdiri dapat menjadi alat komunikasi diam yang sangat kuat dalam mengingatkan siswa tanpa memperlakukan mereka. Pemberian instruksi yang ringkas, padat, dan terstruktur membantu meminimalkan kebingungan dan memastikan bahwa siswa memahami ekspektasi yang ditetapkan. Rotasi aktivitas, seperti berpindah dari kegiatan individual ke kerja kelompok atau dari aktivitas tertulis ke diskusi lisan, berfungsi menjaga variabilitas kognitif dan membantu mengembalikan fokus siswa yang mulai

kehilangan konsentrasi. Penyesuaian tempo ajar juga sangat penting, karena kecepatan yang terlalu lambat atau terlalu cepat dapat menjadi pemicu gangguan secara tidak langsung. Guru yang cakap akan terus mengevaluasi ritme kelasnya dan menyesuaikannya dengan tingkat kesiapan, minat, dan energi siswa, sebagaimana diingatkan oleh Rochaendi et al. (2024), bahwa guru adalah “penjaga irama batin kelas”—ia tidak hanya mengajar isi, tetapi juga mengatur denyut pembelajaran agar tetap selaras dan bermakna.

Fleksibilitas dalam menghadapi gangguan tidak boleh disalahartikan sebagai permisivitas atau kelemahan dalam mengelola kelas. Justru, fleksibilitas adalah bentuk kematangan profesional seorang guru dalam menyeimbangkan antara ketegasan dan empati, antara prinsip dan penyesuaian. Guru yang fleksibel mampu membedakan mana gangguan yang perlu ditegur langsung, mana yang cukup diredam secara sistemik melalui penguatan struktur kelas. Rochaendi et al. (2024) menegaskan bahwa fleksibilitas yang dilandasi oleh etika pendidikan dan pemahaman kontekstual akan menghasilkan respons yang tidak hanya menyelesaikan gangguan, tetapi juga menyentuh akar psikososial dari perilaku siswa. Maka, penanganan gangguan menjadi lebih dari sekadar tindakan pengendalian; ia menjelma sebagai intervensi pendidikan yang mendewasakan siswa, memperkuat resiliensi kelas, dan menjadikan pembelajaran tidak hanya efisien secara waktu, tetapi juga berakar secara emosional dan relasional. Dalam ranah ini, guru bukan hanya fasilitator akademik, tetapi juga penjaga harmoni belajar yang memahami

bahwa setiap gangguan membawa pesan, dan setiap pesan dapat diolah menjadi peluang pertumbuhan bersama.

Ketidakefektifan penggunaan waktu dalam proses pembelajaran merupakan salah satu sumber utama dari menurunnya kualitas interaksi belajar dan hilangnya kontinuitas pedagogis. Hal ini dapat terjadi dalam berbagai bentuk, mulai dari transisi antar kegiatan yang terlalu lama dan tidak terstruktur, pengulangan instruksi yang sebenarnya bisa dihindari, hingga penggunaan strategi pembelajaran yang tidak sesuai dengan kebutuhan, karakteristik, dan konteks kelas. Transisi yang tidak terencana seringkali menyebabkan kelas kehilangan fokus dan momentum belajar, menciptakan ruang kosong yang berisiko diisi oleh perilaku-perilaku destruktif atau pengalihan perhatian. Di sisi lain, pengulangan instruksi secara berlebihan dapat mengindikasikan ketidakefektifan komunikasi guru dan melemahkan rasa percaya diri siswa dalam menangkap arahan pembelajaran. Metode yang tidak tepat, seperti penggunaan strategi ceramah dalam kelas yang membutuhkan eksplorasi aktif, bukan hanya menghambat keterlibatan kognitif siswa, tetapi juga mengakibatkan waktu pembelajaran terbuang tanpa menghasilkan makna yang mendalam. Dalam konteks ini, waktu yang seharusnya menjadi alat akselerasi pembelajaran justru berubah menjadi beban yang memperlambat proses didaktik.

Kesadaran guru terhadap realitas waktu yang berlangsung di kelas perlu dibangun melalui praktik reflektif yang sistematis dan berkelanjutan. Guru tidak cukup hanya merancang pembelajaran di awal dengan alokasi waktu yang ideal, tetapi juga harus

mengembangkan kebiasaan untuk membandingkan antara waktu yang direncanakan dan waktu yang sebenarnya digunakan. Refleksi semacam ini membantu guru untuk memahami titik-titik rawan inefisiensi, seperti aktivitas yang terlalu lama tanpa hasil kognitif yang sepadan, atau bagian pembelajaran yang ternyata membutuhkan waktu lebih dari yang diperkirakan karena kompleksitas kontennya. Killen (2022) menekankan bahwa guru yang efektif adalah mereka yang mampu mengkalibrasi kembali strategi pembelajarannya saat menyadari ketidaksesuaian antara alokasi dan realisasi waktu. Kalibrasi ini dapat dilakukan melalui pendekatan akseleratif seperti teknik *chunking*—yaitu memecah materi kompleks menjadi bagian-bagian kecil yang mudah dipahami dan dicerna dalam waktu terbatas. Guru juga dapat menggunakan *timer* dalam kerja kelompok untuk meningkatkan kesadaran waktu siswa, atau mengintegrasikan teknologi seperti kuis digital dan aplikasi formative assessment yang mempercepat proses umpan balik dan menghindari waktu yang terbuang karena proses manual.

Transformasi waktu stagnan menjadi waktu yang bermakna tidak mungkin dicapai tanpa adanya kesadaran pedagogis yang mendalam dari guru. Menurut Rochaendi et al. (2024), waktu yang tidak efektif mencerminkan absennya kehendak reflektif dalam praktik pengajaran; guru yang hanya menjalankan rencana tanpa evaluasi kritis berisiko terjebak dalam rutinitas yang kering dari makna. Guru yang bijak akan melihat waktu bukan sebagai variabel netral, tetapi sebagai dimensi yang bisa dimodifikasi, dimaknai ulang, dan diintervensi melalui rekayasa metodologis

yang kontekstual. Artinya, ketika guru menyadari bahwa kelas mulai kehilangan energi atau bahwa aktivitas tertentu memakan waktu terlalu lama, ia mampu menata ulang struktur kegiatan secara cepat dan kreatif, tanpa mengorbankan esensi materi maupun keterlibatan siswa. Penataan ulang ini tidak hanya berbentuk pemendekan waktu, tetapi bisa juga berupa pengayaan atau penyederhanaan aktivitas, reposisi urutan kegiatan, atau bahkan penyisipan momen refleksi singkat yang mengembalikan kesadaran belajar siswa. Waktu yang tadinya tampak stagnan atau “hilang”, dapat diberi nilai kembali melalui keputusan-keputusan pedagogis yang penuh empati dan strategi. Maka, pengelolaan waktu bukan hanya soal teknis mengatur menit, tetapi juga tindakan etis untuk memastikan bahwa setiap detik di ruang kelas digunakan untuk memperluas cakrawala berpikir, memperkuat kelekatan batin, dan memperdalam pengalaman belajar yang otentik.

Evaluasi terhadap efektivitas penggunaan waktu dalam pembelajaran idealnya menjadi proses yang partisipatif, melibatkan bukan hanya guru sebagai pengelola utama kelas, tetapi juga siswa sebagai aktor aktif dalam proses belajar. Pelibatan siswa dalam refleksi waktu dapat dilakukan melalui beragam strategi berbasis umpan balik yang sederhana namun berdampak besar, seperti penggunaan *exit ticket*, jurnal reflektif harian, atau diskusi kelompok kecil mengenai persepsi mereka terhadap alur, tempo, dan durasi kegiatan belajar. Instrumen-instrumen ini tidak hanya memberikan informasi konkret kepada guru tentang efektivitas pengaturan waktu, tetapi juga menjadi

sarana untuk membangun dialog reflektif antara guru dan siswa mengenai pengalaman belajar yang mereka alami. Ketika siswa diberi ruang untuk menyuarakan kesan mereka—misalnya merasa tergesa pada bagian tertentu atau terlalu lama di bagian lainnya—guru dapat menyesuaikan rencana pembelajarannya untuk sesi berikutnya secara lebih kontekstual dan responsif. Studi Andrade dan Heritage (2021) menegaskan bahwa praktik ini memperkuat rasa memiliki siswa terhadap waktu belajar mereka, serta meningkatkan metakognisi dalam mengelola perhatian, energi, dan strategi belajarnya secara mandiri.

Keterlibatan siswa dalam evaluasi waktu juga memperluas fungsi manajemen waktu dari yang semula bersifat mekanistik menjadi praksis pedagogis yang transformatif. Ketika waktu tidak hanya dijalankan tetapi juga direfleksikan secara kolektif, kelas berubah menjadi ruang dialogis di mana relasi kuasa antara guru dan siswa lebih setara. Menurut Rochaendi et al. (2024), evaluasi yang berbasis partisipasi bukan hanya menjawab kebutuhan teknis efisiensi, tetapi juga menjadi bentuk pemuliaan terhadap agensi belajar siswa sebagai subjek yang otonom. Hal ini juga menjadi bekal penting bagi mahasiswa calon guru untuk memahami bahwa pengelolaan waktu bukanlah keterampilan administratif semata, melainkan bentuk tanggung jawab etis atas kualitas interaksi manusiawi dalam ruang belajar. Sebagaimana ditegaskan oleh Rochaendi et al. (2024), manajemen waktu harus dibingkai sebagai praktik yang menyeimbangkan antara struktur dan fleksibilitas, antara kendali dan kepercayaan, serta antara tujuan instruksional dan kebermaknaan pengalaman belajar. Oleh karena itu, evaluasi

terhadap penggunaan waktu yang melibatkan siswa adalah cerminan dari praktik pengajaran yang berakar pada prinsip empati, demokrasi, dan penghargaan terhadap proses sebagai bagian penting dari hasil pembelajaran itu sendiri.

Lebih jauh lagi, refleksi terhadap penggunaan waktu menjadi semacam cermin bagi guru untuk menakar kembali orientasi pedagogisnya: apakah ia mengutamakan efisiensi sebagai kontrol atas kelas, ataukah menjadikan efisiensi sebagai ruang tumbuh bagi pengalaman belajar yang otentik. Ketika guru memfasilitasi siswa untuk menyadari bagaimana waktu digunakan—baik secara sadar maupun tidak—siswa belajar bahwa waktu adalah sumber daya terbatas yang harus dikelola dengan bijak, bukan hanya oleh guru, tetapi juga oleh diri mereka sendiri. Hal ini membentuk kesadaran belajar jangka panjang yang tidak hanya berguna di kelas, tetapi juga dalam kehidupan akademik dan sosial mereka secara umum. Dalam konteks pendidikan tinggi, mahasiswa calon guru yang terbiasa merefleksikan waktu tidak hanya akan menjadi perencana yang andal, tetapi juga pemimpin kelas yang peka terhadap ritme kolektif, perbedaan gaya belajar, dan nilai-nilai inklusi dalam pengaturan dinamika pembelajaran. Manajemen waktu yang berbasis refleksi bersama adalah langkah menuju transformasi ruang kelas menjadi komunitas belajar yang dialogis, empatik, dan berkeadilan waktu.

Memperkuat kompetensi manajemen waktu sejak masa pendidikan guru bukan sekadar pilihan teknis, melainkan strategi fundamental yang menentukan kesiapan profesional calon pendidik dalam menjawab kompleksitas tugas mengajar. Calon

guru tidak cukup hanya menguasai teori pedagogik atau menyusun rencana pelaksanaan pembelajaran; mereka juga harus terampil dalam menerjemahkan rencana tersebut ke dalam realitas dinamis yang tak selalu ideal. Oleh karena itu, pelatihan yang bersifat praktis seperti *microteaching* menjadi medan yang sangat relevan untuk menguji dan memperkuat kecakapan manajerial, terutama dalam hal pengelolaan waktu. Mahasiswa belajar untuk memetakan urutan kegiatan, menyesuaikan tempo penyampaian materi dengan reaksi siswa, serta menavigasi gangguan tanpa kehilangan arah pembelajaran. Kemampuan ini menumbuhkan kesadaran bahwa waktu bukanlah ruang netral yang berjalan otomatis, tetapi dimensi yang membutuhkan sensitivitas pedagogis dan ketepatan strategi. *Microteaching* yang dirancang dengan skenario realistis juga memungkinkan terjadinya internalisasi nilai bahwa manajemen waktu bukan sekadar soal kecepatan menyampaikan materi, tetapi tentang bagaimana memfasilitasi pengalaman belajar yang bermakna dalam batas waktu yang tersedia.

Lebih jauh lagi, pemahaman terhadap waktu sebagai medan profesionalisme menuntut refleksi filosofis yang lebih dalam. Seperti ditegaskan oleh Rochaendi et al. (2024), waktu dalam kelas bukan hanya durasi matematis yang diukur menit demi menit, tetapi ruang eksistensial yang menampung niat, struktur, dan laku mendidik. Di dalamnya termuat dimensi etis, emosional, dan spiritual dari relasi guru dan siswa. Waktu menjadi cermin dari cara seorang guru memperlakukan murid: apakah ia memberi ruang bagi jeda kontemplatif, atau justru mengejar ketuntasan

prosedural tanpa memperhatikan resonansi emosional siswa. Microteaching yang dilengkapi dengan sesi reflektif dan umpan balik teman sejawat maupun dosen memungkinkan mahasiswa mengalami, merekam, dan mengevaluasi bagaimana waktu telah digunakan—bukan hanya secara fungsional, tetapi juga secara simbolik sebagai wujud penghormatan terhadap proses belajar. Saat mahasiswa menyadari bahwa pengelolaan waktu merupakan bentuk penghargaan terhadap keberadaan siswa dan kualitas interaksi di kelas, maka mereka telah melangkah ke tingkat kesadaran profesional yang lebih tinggi, yaitu menjadikan waktu sebagai instrumen pedagogi yang hidup, bernapas, dan memanusiakan.

E. Ringkasan

Manajemen waktu pembelajaran merupakan landasan strategis dalam penyelenggaraan proses pendidikan yang efektif secara instruksional, efisien dalam pelaksanaan, dan bermakna secara eksistensial bagi peserta didik. Perencanaan waktu tidak dapat dipandang sebagai aktivitas administratif semata, melainkan harus dimulai dari perumusan tujuan pembelajaran yang holistik—meliputi domain kognitif, afektif, dan psikomotorik—yang selanjutnya diterjemahkan ke dalam skenario pembelajaran yang kontekstual dan adaptif. Setiap fase pembelajaran—pendahuluan, inti, dan penutup—memerlukan alokasi waktu yang tidak hanya proporsional secara durasi, tetapi juga fungsional dalam membangun konektivitas makna dan kontinuitas proses belajar. Guru sebagai perancang utama kegiatan kelas dituntut memiliki sensitivitas terhadap dinamika

psikologis siswa, kecepatan kerja kognitif individu, dan kompleksitas sosial kelas. Dalam konteks pendidikan guru, *microteaching* menjadi wahana praksis yang sangat relevan untuk menumbuhkan kesadaran reflektif mahasiswa dalam mengelola waktu sebagai instrumen pedagogis. Pengalaman ini tidak hanya mengasah keterampilan teknis, tetapi juga memperkuat integritas profesional calon pendidik dalam menjadikan waktu sebagai jembatan antara konten, konteks, dan karakter. Waktu dalam pembelajaran, oleh karena itu, perlu diposisikan sebagai ruang etis yang mengandung dimensi moral, relasional, dan transformatif—bukan sekadar penanda kronologis, tetapi medan tempat pendidikan hidup dan berdenyut.

Pengelolaan waktu yang tepat dalam proses pembelajaran mencerminkan bukan hanya efisiensi manajerial, tetapi juga kedalaman visi pedagogis seorang guru terhadap proses pendidikan sebagai ruang dialogis yang menghargai keberagaman ritme belajar peserta didik. Ketika waktu digunakan hanya sebagai batas prosedural, maka pembelajaran berisiko kehilangan keutuhannya sebagai pengalaman yang memanusiaikan. Oleh karena itu, penanganan terhadap keterlambatan, gangguan kelas, dan bentuk-bentuk inefisiensi temporal harus dilakukan dengan pendekatan reflektif-edukatif yang berpijak pada empati, kejelasan nilai, serta pemahaman konteks sosial dan emosional siswa. Evaluasi terhadap penggunaan waktu pun idealnya dilaksanakan secara partisipatif, di mana siswa tidak hanya menjadi objek pengelolaan waktu, tetapi subjek yang turut merefleksikan efektivitas pembelajaran yang dijalani. Dalam

kerangka ini, waktu menjadi wahana untuk membangun kesadaran kritis, kedisiplinan yang partisipatif, dan penghargaan terhadap proses. Calon guru perlu dibimbing untuk memandang waktu sebagai dimensi yang hidup—yang tidak bergerak secara linier, tetapi berkembang seiring interaksi afektif, dialog kognitif, dan resonansi spiritual di ruang kelas. Dengan demikian, kemampuan mengelola waktu bukanlah sekadar kompetensi teknis, melainkan ekspresi profesionalisme etis yang menjadikan setiap menit di kelas sebagai peluang membentuk manusia yang berpikir, berempati, dan bertumbuh secara utuh.

DAFTAR PUSTAKA

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2019). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Andrade, H., & Heritage, M. (2021). *Using formative assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation*. Routledge.
- Brookhart, S. M. (2020). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom* (2nd ed.). ASCD.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C. M., Barron, B., & Osher, D. (2020). *Implications for educational practice of the science of learning and development*. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Elliott, S. N., & Tindal, G. (2020). *Strategies for effective teaching: Managing time and classroom transitions*. Boston: Pearson Education.

- Guskey, T. R. (2020). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hall, N. C., & Sverdlik, A. (2021). *Time and learning: Exploring temporal coherence in education*. *Educational Psychologist*, 56(3), 153–165.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1876925>
- Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Visible learning: Feedback*. Routledge.
- Killen, R. (2022). *Effective teaching strategies: Lessons from research and practice* (8th ed.). Melbourne: Cengage Learning.
- Marzano, R. J., & Heflebower, T. (2018). *Teaching & assessing 21st century skills*. Bloomington, IN: Marzano Research.
- Marzano, R. J., & Simonsen, B. (2021). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Rochaendi, E., Fuadi, A & Sari, I.P., (2024). *Problematika Pembelajaran Di Sekolah Dasar: Sebuah Catatan Reflektif*. Lampung Selatan: ITERA Press.
- Rochaendi, E., Sholihah, D.A. & Ma'mun, S. (2024). *Kurikulum Sekolah Dasar. Perspektif Filosofis, Inovasi dan Implementasi*. Lampung Selatan: ITERA Press.

BAB IX

MANAJEMEN ADMINISTRASI KETATAUSAHAAN DI KELAS

A. Pendahuluan

Manajemen administrasi ketatausahaan di kelas merupakan pilar penting dalam menjamin terselenggaranya pembelajaran yang terstruktur, akuntabel, dan berkelanjutan. Aktivitas ini mencakup proses pencatatan, pengelolaan dokumen, serta pelaporan yang menyeluruh terhadap seluruh dinamika kegiatan pembelajaran yang terjadi di ruang kelas. Guru, dalam hal ini, memegang peran sentral sebagai pengelola utama administrasi yang tidak hanya memastikan ketertiban data siswa—seperti absensi, perkembangan akademik, dan catatan kepribadian—tetapi juga menjadi penjamin keberlangsungan pembelajaran yang terdokumentasi secara sistematis dan dapat dipertanggungjawabkan. Komponen perangkat pembelajaran seperti Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP), silabus, jurnal harian, hingga instrumen evaluasi, merupakan elemen penting yang harus tersedia secara tertib sebagai bagian dari tanggung jawab administratif yang menyatu dengan tugas profesional guru (Guskey, 2020; Killen, 2022). Hal ini menunjukkan bahwa manajemen administrasi bukan sekadar pelengkap teknis, melainkan bagian integral dari proses pedagogi yang berdampak pada efektivitas pembelajaran secara keseluruhan (Anderson & Krathwohl, 2019).

Keberhasilan manajemen administrasi di kelas bergantung pada kemampuan guru dalam menjaga kesinambungan antara pencatatan kegiatan dan kualitas pelaksanaan pembelajaran di lapangan. Setiap aktivitas belajar sebaiknya disertai dokumentasi yang valid dan terarsip, seperti catatan hasil penilaian, notulen kegiatan, dan umpan balik untuk siswa maupun orang tua. Dalam konteks perkembangan teknologi pendidikan, pemanfaatan aplikasi e-raport, learning management systems (LMS), dan platform digital lainnya terbukti dapat meningkatkan efisiensi, akurasi, dan transparansi pengelolaan administrasi kelas (Elliott & Tindal, 2020; Andrade & Heritage, 2021). Meski demikian, tanggung jawab etis tetap melekat pada guru dalam menjamin kerahasiaan serta keamanan data pribadi siswa, sejalan dengan prinsip perlindungan data pendidikan yang semakin diperhatikan secara global. Seperti diingatkan oleh Rochaendi et al. (2024), tata kelola administrasi yang berkualitas harus berpijak pada prinsip profesionalisme dan keadilan informasi. Oleh karena itu, kerja sama antara guru, tenaga kependidikan, dan wali kelas menjadi krusial untuk mencegah tumpang tindih pelaporan serta menciptakan sinergi dalam pengelolaan data. Evaluasi berkala terhadap kelengkapan dan kerapihan administrasi, sebagaimana ditegaskan Rochaendi et al. (2024), bukan hanya menjadi indikator kompetensi manajerial guru, tetapi juga cermin dari integritas dan kesungguhan dalam menjaga mutu penyelenggaraan pendidikan di tingkat kelas.

B. Peran Strategis Guru dalam Menyusun dan Mendokumentasikan Administrasi Pembelajaran secara Sistematis

Guru memainkan peran strategis dalam menjamin keteraturan, keberlanjutan, dan keakuratan administrasi pembelajaran di kelas. Peran ini tidak dapat direduksi hanya sebagai pelaksana teknis dari prosedur administratif, melainkan harus dipahami sebagai bagian integral dari tanggung jawab etis-profesional guru dalam menjamin bahwa setiap proses pembelajaran berlangsung dengan terencana dan terdokumentasi secara sah. Administrasi pembelajaran yang sistematis mencerminkan kapasitas guru dalam mengelola kelas secara komprehensif—yakni mulai dari merancang, melaksanakan, hingga mengevaluasi pembelajaran berdasarkan data yang dapat dipertanggungjawabkan secara akademik dan institusional (Guskey, 2020; Darling-Hammond et al., 2020). Hal ini menegaskan bahwa administrasi bukan hanya instrumen pelaporan, tetapi juga landasan epistemologis dalam menyusun kebijakan pembelajaran yang berpihak pada kualitas dan kebermaknaan proses belajar siswa.

Salah satu aspek fundamental dalam manajemen administrasi ketatausahaan kelas adalah dokumentasi kehadiran siswa atau presensi kesiswaan yang terstruktur dan akurat. Presensi tidak lagi dipandang sekadar sebagai rutinitas administratif, melainkan sebagai indikator awal keterlibatan dan konsistensi siswa dalam mengikuti proses pembelajaran. Dalam konteks pedagogis yang lebih luas, data kehadiran merupakan alat

diagnostik yang memungkinkan guru untuk mengenali pola kehadiran yang tidak stabil, seperti keterlambatan kronis atau ketidakhadiran yang berulang, yang seringkali berhubungan erat dengan dinamika psikososial siswa, hambatan ekonomi, atau kesulitan akademik. Ketika presensi dicatat secara konsisten dan sistematis, guru tidak hanya mendapatkan data numerik, tetapi juga membangun dasar narasi kontekstual tentang bagaimana siswa berinteraksi dengan ruang dan waktu belajar. Oleh sebab itu, presensi menjadi cerminan dari relasi siswa terhadap sekolah—apakah mereka merasa diterima, dimengerti, dan dimotivasi untuk hadir sepenuhnya, baik secara fisik maupun psikologis.

Lebih dari itu, pencatatan kehadiran yang terintegrasi dengan data perkembangan akademik dan catatan kepribadian memberikan dimensi holistik bagi pengambilan keputusan guru dalam praktik pedagogisnya. Ketika seorang siswa menunjukkan penurunan capaian akademik yang signifikan, guru dapat merujuk data presensi untuk menelusuri korelasi antara frekuensi kehadiran dan performa belajar. Hal ini membuka ruang untuk intervensi dini berbasis data, seperti pendampingan belajar tambahan, bimbingan konseling, atau pendekatan kemitraan dengan orang tua. Killen (2022) menegaskan bahwa sistem presensi yang bersifat integratif dan analitis akan memperkuat peran guru sebagai pengelola informasi yang mampu merancang kebijakan kelas yang adaptif dan berbasis kebutuhan individual. Dalam hal ini, presensi menjadi instrumen awal dari pendidikan yang berorientasi inklusi, karena guru dapat menjangkau siswa yang “tidak hadir” bukan hanya secara fisik, tetapi juga secara afektif dan kognitif. Oleh

karena itu, presensi bukan sekadar pencatatan waktu, tetapi pernyataan keberpihakan seorang guru terhadap hak belajar setiap siswa dalam kerangka keadilan dan kepedulian edukatif.

Selain itu, penyusunan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) merupakan inti dari praktik perencanaan pedagogis yang strategis dan profesional. Dokumen ini tidak hanya berfungsi sebagai panduan teknis bagi guru dalam mengatur alur pembelajaran, tetapi juga sebagai cerminan dari pemahaman mendalam guru terhadap struktur kurikulum, karakteristik materi, serta konteks pembelajaran yang dihadapi. RPP yang disusun dengan baik menunjukkan kemampuan guru dalam memetakan kompetensi dasar secara jelas, merumuskan tujuan pembelajaran yang operasional, dan memilih pendekatan instruksional yang relevan dan berbasis pada teori belajar mutakhir. Lebih dari itu, RPP harus mampu merinci langkah-langkah kegiatan belajar mengajar secara kronologis dan sistematis—mulai dari apersepsi, eksplorasi, elaborasi, hingga evaluasi—serta menetapkan indikator keberhasilan yang terukur. Menurut Guskey (2020), perencanaan pembelajaran yang eksplisit dan terdokumentasi merupakan prasyarat untuk mencapai efektivitas instruksional dan meningkatkan keterlibatan kognitif siswa secara berkelanjutan.

RPP yang berkualitas tidak hanya ditandai oleh kelengkapan format atau keterpenuhan administrasi, melainkan juga oleh keberpihakan pedagogis terhadap keberagaman peserta didik. RPP yang terdiferensiasi, yakni disusun dengan mempertimbangkan latar belakang sosial budaya, gaya belajar, serta tingkat kesiapan siswa, merupakan manifestasi dari prinsip

inklusivitas dan keadilan dalam pendidikan. Dalam konteks ini, guru perlu menyusun variasi strategi pembelajaran, materi yang disesuaikan dengan kebutuhan individu, serta metode penilaian yang mampu menangkap potensi siswa secara holistik. Rochaendi et al. (2024) menekankan bahwa kualitas perencanaan pembelajaran yang didokumentasikan secara tertib dan kontekstual mencerminkan bukan hanya kompetensi teknis guru, tetapi juga kesungguhan etis dalam menjadikan setiap menit di kelas sebagai ruang pertumbuhan intelektual, emosional, dan moral. Oleh karena itu, penyusunan RPP harus diposisikan bukan sebagai kewajiban administratif yang rutin, tetapi sebagai proses reflektif dan deliberatif, di mana guru merancang pembelajaran sebagai peristiwa bermakna yang menghubungkan siswa dengan diri, lingkungan, dan pengetahuan secara kritis dan transformatif.

Lebih jauh, jurnal mengajar harian memiliki fungsi strategis dalam membentuk siklus refleksi yang berkelanjutan bagi guru dalam menjalankan peran pedagogisnya. Sebagai dokumen yang merekam secara naratif dan sistematis perjalanan pembelajaran setiap hari, jurnal mengajar tidak hanya berisi catatan tentang materi yang diajarkan, melainkan juga merefleksikan proses interaksi, dinamika kelas, serta respons siswa terhadap metode dan pendekatan yang digunakan. Ketika guru mencatat hambatan-hambatan yang muncul selama proses pembelajaran—seperti kurangnya waktu, ketidakterlibatan siswa, atau kegagalan strategi tertentu—jurnal menjadi sumber data penting untuk merancang penyesuaian pada pertemuan berikutnya. Praktik ini melatih kepekaan profesional dan intuisi pedagogis guru dalam

merespons perubahan secara kontekstual dan fleksibel, bukan sekadar mengikuti rencana pembelajaran secara kaku. Dalam konteks ini, jurnal berperan sebagai media internalisasi dan artikulasi pengalaman belajar, tempat guru membangun kesadaran akan implikasi dari setiap keputusan instruksional yang diambil di ruang kelas.

Lebih dari sekadar catatan administratif, jurnal harian mengajar yang dikelola secara konsisten dan reflektif merupakan bagian dari pendekatan *evidence-based teaching* yang sangat dianjurkan dalam pendidikan kontemporer. Marzano dan Simonsen (2021) menekankan bahwa guru yang menggunakan data aktual dan pengalaman empiris dari praktik pembelajaran sehari-hari sebagai dasar pengambilan keputusan akan cenderung menghasilkan perbaikan instruksional yang lebih bermakna dan kontekstual. Melalui jurnal, guru dapat mengidentifikasi pola keberhasilan maupun kegagalan pembelajaran secara longitudinal, yang pada gilirannya menjadi dasar untuk inovasi metodologis, pengembangan perangkat ajar, atau bahkan perumusan kebijakan pembelajaran di tingkat sekolah. Jurnal juga dapat menjadi artefak profesional yang menunjukkan akuntabilitas dan pertumbuhan kinerja guru, terutama ketika digunakan dalam proses supervisi atau pengembangan keprofesian berkelanjutan. Dalam perspektif ini, jurnal mengajar tidak hanya merekam masa lalu, tetapi juga memandu langkah ke depan—menjadikannya instrumen pedagogis yang hidup, dinamis, dan berorientasi pada peningkatan kualitas pendidikan secara menyeluruh.

Instrumen evaluasi pembelajaran yang disusun dan didokumentasikan secara sistematis merupakan komponen vital dalam praktik profesionalisme guru karena mencerminkan akuntabilitas dalam menilai keberhasilan proses belajar. Evaluasi tidak cukup hanya dilakukan sebagai formalitas penilaian akhir, melainkan harus dirancang sejak awal dengan mengacu pada tujuan pembelajaran yang spesifik, indikator ketercapaian kompetensi, serta jenis-jenis asesmen yang relevan—baik formatif maupun sumatif. Ketika instrumen evaluasi seperti rubrik penilaian, lembar observasi, portofolio siswa, dan hasil kuis terdokumentasi dengan baik, guru dapat secara objektif memetakan capaian belajar siswa dan melakukan analisis kesenjangan yang ada. Hal ini memberi dasar yang kuat untuk perencanaan pembelajaran lanjutan yang lebih responsif terhadap kebutuhan siswa, termasuk dalam penentuan materi remedial atau pengayaan. Evaluasi yang terdokumentasi rapi juga membantu guru dalam melakukan refleksi instruksional secara berkala, yaitu menilai keefektifan metode yang digunakan serta mengevaluasi kesesuaian antara strategi pembelajaran dan karakteristik peserta didik.

Evaluasi yang bersifat otentik dan adaptif menuntut guru untuk melampaui pendekatan konvensional berbasis pengukuran angka semata. Evaluasi yang baik harus mampu menggambarkan pemahaman konseptual siswa secara mendalam, menunjukkan kemampuan berpikir kritis dan kreatif, serta mengungkap perkembangan afektif siswa dalam aspek sikap, nilai, dan kerja sama (Andrade & Heritage, 2021). Dalam kerangka tersebut,

pendokumentasian hasil evaluasi bukan hanya sarana administratif, tetapi juga menjadi medium komunikasi pedagogis yang membuka ruang dialog antara guru, siswa, dan orang tua. Ketika guru terbuka dalam menyajikan hasil evaluasi—baik berupa umpan balik tertulis, laporan perkembangan, maupun hasil refleksi siswa—maka ia sedang membangun kultur pembelajaran yang transparan dan partisipatif. Keterbukaan ini memperkuat kepercayaan antar pemangku kepentingan pendidikan dan mendorong kolaborasi yang konstruktif untuk mendukung keberhasilan belajar siswa secara menyeluruh. Di titik ini, dokumentasi evaluasi berfungsi bukan hanya sebagai rekaman kinerja, melainkan sebagai refleksi dari tanggung jawab moral dan profesional guru dalam menghargai proses belajar setiap individu, serta menjamin bahwa evaluasi menjadi sarana pemberdayaan, bukan penghakiman.

Rochaendi et al. (2024) menegaskan bahwa sistematika dokumentasi pembelajaran yang terencana dan reflektif merupakan indikator utama dari integritas dan profesionalisme seorang pendidik. Dalam konteks ini, administrasi pembelajaran tidak boleh dipahami sebagai beban birokrasi, melainkan sebagai ruang penguatan identitas profesi guru sebagai perancang, pelaksana, dan penjamin mutu proses pendidikan. Dokumentasi yang tersusun baik menjadi pondasi bagi proses supervisi akademik, akreditasi sekolah, serta pengembangan kebijakan berbasis data yang valid. Oleh karena itu, penguasaan guru atas instrumen-instrumen administrasi pembelajaran tidak hanya berdampak pada ketertiban kerja, tetapi juga menjadi wujud nyata

dari praktik pedagogi yang etis, berorientasi mutu, dan transformatif. Ketika administrasi diposisikan sebagai instrumen pertumbuhan, maka setiap dokumen bukan hanya arsip, melainkan representasi dari kesadaran mendidik yang visioner dan berakar pada nilai-nilai kemanusiaan.

C. Pemanfaatan Teknologi Informasi dalam Administrasi Kelas: Peluang Inovasi dan Tantangan Etis-Teknis

Kemajuan teknologi informasi dalam satu dekade terakhir telah menghadirkan perubahan signifikan dalam tata kelola pendidikan, khususnya dalam ranah administrasi kelas yang sebelumnya bersifat manual dan terbatas pada dokumen cetak. Transformasi digital mendorong institusi pendidikan untuk mengadopsi berbagai platform digital sebagai sarana utama dalam pencatatan, pemantauan, dan pelaporan proses pembelajaran. Guru kini tidak hanya bertindak sebagai pengelola kegiatan belajar mengajar, tetapi juga sebagai administrator data yang berinteraksi dengan sistem digital secara aktif. Penggunaan aplikasi e-raport, Learning Management System (LMS), platform presensi digital berbasis cloud, serta perangkat lunak analisis pembelajaran berbasis Artificial Intelligence telah memungkinkan guru untuk memetakan perkembangan siswa secara lebih holistik, real-time, dan berbasis data longitudinal. Menurut Marzano dan Heflebower (2019), integrasi teknologi ini memberikan landasan objektif bagi pengambilan keputusan instruksional yang lebih akurat dan adaptif terhadap kebutuhan individu peserta didik.

Pemanfaatan teknologi informasi dalam administrasi kelas juga memperkuat aspek komunikasi antar pemangku kepentingan

pendidikan. Melalui sistem yang terintegrasi, guru dapat secara langsung menyampaikan laporan perkembangan siswa kepada orang tua dalam format digital yang informatif, interaktif, dan mudah dipahami. Visualisasi data seperti grafik perkembangan, catatan observasi harian, hingga portofolio digital siswa menjadi alat bantu penting dalam mendorong keterlibatan orang tua dan menciptakan ekosistem belajar yang sinergis antara rumah dan sekolah. Rochaendi (2025) menekankan bahwa digitalisasi administrasi bukan hanya perihal efisiensi kerja guru, melainkan transisi menuju budaya tata kelola pendidikan yang akuntabel, terbuka, dan berbasis bukti konkret. Melalui praktik ini, administrasi kelas tidak lagi menjadi sekadar urusan teknis, tetapi menjadi ruang strategis untuk kolaborasi pedagogis yang berkelanjutan.

Namun, perlu disadari bahwa proses digitalisasi ini juga membawa tantangan serius yang memerlukan perhatian khusus, terutama dalam dimensi etis dan teknis. Salah satu tantangan utama adalah perlindungan data pribadi siswa. Ketika data-data sensitif seperti nilai, catatan perilaku, rekam psikologis, dan riwayat presensi diunggah ke dalam sistem daring, risiko kebocoran atau penyalahgunaan data menjadi semakin tinggi. Andrade dan Heritage (2021) mengingatkan bahwa privasi siswa merupakan bagian dari hak asasi yang harus dijaga secara ketat, terutama di era digital yang sangat rentan terhadap pelanggaran keamanan siber. Tidak sedikit kasus kebocoran data yang justru terjadi akibat lemahnya sistem pengamanan internal sekolah atau ketidaksadaran tenaga pendidik dalam mengelola informasi digital secara etis.

Dari sisi teknis, tidak semua sekolah memiliki sistem manajemen informasi yang seragam dan terintegrasi. Ketidakterhubungan antar aplikasi, kurangnya interoperabilitas sistem, serta disparitas dalam literasi digital guru menjadi hambatan struktural yang nyata. Banyak guru yang belum terbiasa menggunakan dashboard digital atau fitur analitik data, sehingga potensi teknologi tidak dimanfaatkan secara optimal. Hal ini diperparah oleh beban administratif tambahan yang muncul akibat penggunaan banyak sistem yang berjalan paralel namun tidak sinkron, sehingga justru menambah kompleksitas dan mengurangi efisiensi kerja. Rochaendi (2025) menekankan pentingnya pendekatan yang komprehensif dalam implementasi teknologi pendidikan: pelatihan kapasitas digital guru, penyusunan regulasi etis internal, serta pembangunan sistem manajemen informasi yang terstandar dan terintegrasi di seluruh jenjang pendidikan.

Untuk menjadikan teknologi sebagai penguat kualitas administrasi kelas, dibutuhkan komitmen institusional yang kuat dalam menyediakan infrastruktur digital yang memadai, regulasi perlindungan data yang jelas, dan sistem pendampingan yang berkelanjutan. Guru sebagai aktor utama perlu dibekali bukan hanya dengan keterampilan teknis, tetapi juga kesadaran etis dan reflektif dalam memanfaatkan data siswa secara bertanggung jawab. Ketika teknologi dikelola secara cermat, berbasis prinsip keadilan digital dan hak perlindungan informasi, maka sistem administrasi kelas yang berbasis teknologi dapat menjadi pilar utama dalam menciptakan pembelajaran yang adaptif, transparan, dan humanistik. Sebaliknya, tanpa desain

implementasi yang matang, digitalisasi administrasi hanya akan menjadi beban baru yang justru menjauh dari esensi pendidikan: memanusiaikan proses belajar dalam ruang yang aman, inklusif, dan bermakna.

D. Koordinasi Antar stakeholder dan Evaluasi Berkala sebagai Pilar Mutu Administrasi Pendidikan

Tata kelola administrasi kelas yang unggul tidak dapat dipisahkan dari sinergi antarstakeholder pendidikan di lingkungan sekolah. Administrasi bukan sekadar tugas individu guru, melainkan sebuah ekosistem kolaboratif yang melibatkan kepala sekolah sebagai penentu arah kebijakan, guru sebagai pelaksana teknis, tenaga administrasi sebagai pengelola dokumen, wali kelas sebagai koordinator data lapangan, serta komite sekolah dan pengawas sebagai mitra pengendali mutu. Masing-masing aktor memiliki titik temu dalam tanggung jawab terhadap keteraturan dan validitas dokumen, serta keberlangsungan sistem informasi pendidikan yang berjalan. Ketika koordinasi berjalan optimal, seluruh pemangku kepentingan berbicara dalam bahasa manajerial yang sama—yakni efisiensi, akurasi, dan akuntabilitas.

Keselarasan antarfungsi tersebut berkontribusi pada terbentuknya sistem administrasi yang terintegrasi, tidak terfragmentasi. Sebagai contoh, Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) yang disusun oleh guru dapat terkoneksi langsung dengan laporan evaluasi hasil belajar yang disusun oleh wali kelas, dan dilengkapi dengan catatan kehadiran siswa yang dikelola oleh tenaga administrasi. Koordinasi semacam ini menghindarkan terjadinya redundansi data, mempercepat proses

pengambilan keputusan berbasis bukti, dan mengurangi beban administratif yang bersifat repetitif. Darling-Hammond et al. (2020) menyatakan bahwa tata kelola sekolah yang sukses selalu ditopang oleh sistem komunikasi horizontal yang terbuka dan prosedur koordinatif yang jelas. Hal ini selaras dengan pandangan Rochaendi et al. (2024) yang menekankan bahwa koordinasi yang kuat mencerminkan budaya kerja kolegal—di mana administrasi tidak hanya menjadi kewajiban formal, tetapi menjadi instrumen profesional yang memperkuat kualitas proses belajar mengajar.

Keberhasilan koordinasi tersebut harus dilengkapi dengan mekanisme evaluasi berkala yang menyasar pada tiga dimensi utama administrasi: kelengkapan, validitas, dan kerapian. Evaluasi ini tidak sekadar memverifikasi keberadaan dokumen, tetapi menilai sejauh mana dokumen tersebut memiliki integritas isi, kesesuaian dengan kurikulum, serta keterkaitan fungsional antar bagian. Misalnya, evaluasi terhadap jurnal mengajar harus mampu menilai apakah catatan tersebut mencerminkan dinamika kelas yang nyata, atau hanya sekadar pengisian format. Demikian pula, pemeriksaan terhadap data presensi tidak cukup hanya menghitung jumlah kehadiran, tetapi juga membaca pola-pola absensi sebagai dasar intervensi pembelajaran. Evaluasi semacam ini membutuhkan alat ukur yang terstandar, sistematis, dan disepakati secara institusional agar mampu memberikan gambaran akurat terhadap kinerja administrasi guru dan sekolah.

Hasil dari evaluasi tersebut seharusnya tidak berhenti pada penilaian semata, tetapi menjadi dasar untuk siklus perbaikan berkelanjutan (*continuous quality improvement*). Evaluasi yang

dilakukan secara rutin dan terbuka membuka ruang refleksi, diskusi profesional, serta penguatan kapasitas manajerial para pendidik. Guskey (2020) menggarisbawahi bahwa keberanian untuk membuka ruang evaluasi yang jujur merupakan titik awal dari terciptanya budaya mutu dalam pendidikan. Evaluasi juga berfungsi sebagai mekanisme penguatan legitimasi kelembagaan, terutama saat menghadapi proses akreditasi, audit internal, maupun supervisi eksternal. Dalam konteks ini, administrasi yang dievaluasi secara berkala bukan hanya mencerminkan kepatuhan terhadap aturan, melainkan sebagai refleksi dari kesadaran etis dan profesionalisme yang hidup dalam institusi pendidikan.

Rochaendi et al. (2024) menegaskan bahwa keberlangsungan evaluasi administrasi harus dibangun sebagai praktik kelembagaan yang dinamis dan berbasis nilai. Ia bukan ritual tahunan yang kering dari makna, melainkan ruang dialektika antara data dan tindakan, antara struktur dan nilai, antara formalitas dan keikhlasan kerja profesional. Jika sekolah mampu menjadikan evaluasi sebagai proses reflektif yang kontekstual, maka administrasi akan berkembang bukan sebagai beban birokrasi, melainkan sebagai jantung manajemen pembelajaran yang bernyawa. Administrasi yang baik bukan hanya tercermin dalam arsip yang rapi, tetapi dalam bagaimana data menjadi pijakan keputusan, dan dokumen menjadi cermin dari komitmen kolektif untuk menghadirkan pendidikan yang efektif, inklusif, dan berkelanjutan.

E. Ringkasan

Manajemen administrasi ketatausahaan di kelas merupakan elemen krusial dalam menjamin berlangsungnya pembelajaran

yang tertib, akuntabel, dan terdokumentasi secara sistematis. Peran strategis guru tidak hanya sebagai pelaksana teknis, tetapi juga sebagai pengelola utama dokumen pembelajaran seperti presensi, RPP, jurnal harian, hingga instrumen evaluasi yang saling terintegrasi. Setiap elemen administrasi tersebut bukan sekadar catatan, melainkan cermin dari kualitas manajerial dan profesionalitas guru dalam merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran secara komprehensif. Kehadiran siswa yang terdokumentasi rapi, perencanaan pembelajaran yang kontekstual, dan evaluasi yang otentik merupakan instrumen awal untuk membaca keberhasilan belajar sekaligus menandai ruang-ruang intervensi pedagogis yang diperlukan. Administrasi yang baik mencerminkan keberpihakan pada keberagaman siswa dan keadilan pendidikan, serta menjadi jembatan dialog antara sekolah, siswa, dan orang tua dalam ekosistem pendidikan yang terbuka dan partisipatif.

Di tengah perkembangan teknologi, digitalisasi administrasi telah memperluas cakupan dan efisiensi tata kelola kelas melalui platform e-raport, LMS, dan instrumen evaluasi digital lainnya. Namun, proses ini juga menghadirkan tantangan etis dan teknis seperti perlindungan data siswa dan keterbatasan kapasitas digital guru. Karena itu, koordinasi antarstakeholder sekolah menjadi pilar utama untuk menciptakan sistem administrasi yang sinergis dan akuntabel. Evaluasi berkala terhadap kelengkapan, validitas, dan kerapihan dokumen perlu dilakukan dengan standar yang terukur dan berkelanjutan agar mampu mencerminkan mutu institusional secara nyata, bukan hanya formal. Ketika praktik

administrasi dibangun melalui prinsip profesionalisme, refleksi, dan kerja kolektif yang bermakna, maka administrasi bukan sekadar beban birokrasi, melainkan fondasi hidup dari tata kelola pembelajaran yang etis, inklusif, dan transformatif.

DAFTAR PUSTAKA

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2019). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Pearson Education.
- Andrade, H., & Heritage, M. (2021). *Using formative assessment to enhance student learning and achievement in the classroom*. Routledge.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., Gardner, M., & Espinoza, D. (2020). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Elliott, S. N., & Tindal, G. (2020). *Assessment accommodations for classroom teachers of culturally and linguistically diverse students*. Guilford Press.
- Guskey, T. R. (2020). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Killen, R. (2022). *Effective teaching strategies: Lessons from research and practice* (7th ed.). Cengage Learning.
- Marzano, R. J., & Heflebower, T. (2019). *Teaching & assessing 21st-century skills*. Marzano Research Laboratory.
- Marzano, R. J., & Simonsen, B. (2021). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- Rochaendi, E., (2025). *Pengelolaan Deep Learner Di Sekolah Dasar*. Lampung Selatan: ITERA Press.

- Rochaendi, E., Fuadi, A & Sari, I.P., (2024). *Problematika Pembelajaran Di Sekolah Dasar: Sebuah Catatan Reflektif*. Lampung Selatan: ITERA Press.
- Rochaendi, E., Sholihah, D.A. & Ma'mun, S. (2024). *Kurikulum Sekolah Dasar. Perspektif Filosofis, Inovasi dan Implementasi*. Lampung Selatan: ITERA Press.
- Rochaendi, E., Fuadi, A & Arifin, A.S., (2024). *Manajemen Pendidikan. Perspektif dan Praktik Kebijakan Di Sekolah Dasar*. Lampung Selatan: ITERA Press.

BAB X

PEMANFAATAN TEKNOLOGI DALAM MANAJEMEN KELAS

A. Pendahuluan

Pemanfaatan teknologi dalam manajemen kelas telah mengalami transformasi yang mendalam, terutama sejak berkembangnya paradigma pembelajaran digital dan kebutuhan akan fleksibilitas dalam penyampaian pendidikan. Peran guru dan dosen bergeser dari sekadar penyampai materi menjadi pengelola ekosistem pembelajaran yang terintegrasi secara digital. Mereka tidak hanya mengatur alur pembelajaran, tetapi juga memfasilitasi arsitektur interaksi sosial dan akademik di dalam kelas digital. Platform seperti *Google Classroom*, *Padlet*, dan *Trello* tidak sekadar menjadi tempat berbagi materi, melainkan ruang virtual tempat berlangsungnya proses pedagogis yang kolaboratif dan terdokumentasi. *Google Classroom*, misalnya, memudahkan guru dalam mengelola tugas, menyampaikan pengumuman, serta memberikan umpan balik personal secara cepat dan terstruktur. *Padlet* memungkinkan interaksi multimodal yang memperkaya pengalaman belajar, sementara *Trello* mendukung pengelolaan proyek kelas berbasis kelompok yang menuntut perencanaan, pelacakan progres, dan evaluasi kinerja kolaboratif. Lebih jauh, kehadiran platform asesmen formatif seperti *Kahoot!*, *Quizizz*, dan *Socrative* membawa pendekatan baru dalam penilaian yang bersifat real-time, interaktif, dan menyenangkan, dengan tetap memperhatikan validitas dan reliabilitas pengukuran pemahaman

siswa (Marzuki, 2021; Irawan, 2023). Pendekatan gamifikasi yang diusung oleh platform ini mampu meningkatkan motivasi dan keterlibatan siswa dalam pembelajaran, sehingga tidak hanya berdampak pada hasil belajar, tetapi juga pada kualitas dinamika kelas secara keseluruhan. Seperti dikemukakan oleh Rochaendi et al. (2024), keberhasilan integrasi teknologi dalam manajemen kelas terletak pada bagaimana guru memahami karakteristik pedagogis dari setiap aplikasi dan menyelaraskannya dengan kebutuhan belajar peserta didik, bukan sekadar mengikuti tren penggunaan alat digital.

Pada saat yang sama, integrasi teknologi dalam manajemen kelas memerlukan pijakan etis yang kuat, terutama dalam konteks pendidikan guru. Mahasiswa sebagai calon pendidik perlu disiapkan tidak hanya dalam hal kompetensi digital, tetapi juga dalam membangun kesadaran reflektif atas dampak sosial dan moral dari penggunaan teknologi di ruang belajar. Modul pembelajaran yang memperkenalkan ekosistem digital pendidikan menempatkan mahasiswa pada situasi yang mensimulasikan realitas kelas abad ke-21, di mana mereka harus mampu menavigasi penggunaan teknologi secara cerdas, etis, dan bertanggung jawab. Aspek seperti privasi data siswa, distribusi akses terhadap perangkat dan koneksi internet, serta manajemen perhatian dalam lingkungan digital menjadi pertimbangan penting yang harus dipahami secara mendalam (Zawacki-Richter et al., 2020; Pannen, 2021). Literasi teknologi yang dikembangkan bukan hanya mencakup keterampilan operasional dalam menggunakan aplikasi, melainkan juga menyentuh ranah epistemologis dan nilai,

yaitu bagaimana teknologi dimaknai sebagai alat untuk memperkuat dimensi kemanusiaan dalam pendidikan. Rochaendi (2025) menekankan bahwa teknologi harus diintegrasikan bukan sebagai substitusi interaksi manusiawi, tetapi sebagai wahana untuk memperluas jangkauan komunikasi, empati, dan keadilan dalam pembelajaran. Oleh karena itu, penting bagi program pendidikan guru untuk merancang kurikulum yang menyeimbangkan aspek teknis dan etis dalam penggunaan teknologi. Pendekatan ini akan menumbuhkan generasi guru yang bukan hanya cakap secara digital, tetapi juga bijak secara moral dalam mengelola kelas yang semakin kompleks dan terdigitalisasi, sekaligus berkomitmen pada misi pendidikan yang memanusiakan manusia.

B. Aplikasi pengelolaan kelas

Transformasi digital dalam ekosistem pendidikan telah menciptakan kebutuhan mendesak akan penguasaan perangkat dan aplikasi yang mampu mengelola proses belajar secara efektif, adaptif, dan bermakna. Mahasiswa sebagai calon guru harus dibekali dengan literasi teknologi yang tidak sekadar teknis, tetapi juga konseptual dan reflektif dalam mengelola kelas berbasis digital. Salah satu pendekatan yang krusial adalah pengenalan dan pemanfaatan aplikasi pengelolaan kelas seperti *Google Classroom*, *Padlet*, *Trello*, dan platform sejenis. Aplikasi-aplikasi ini tidak hanya menyediakan ruang digital untuk penyimpanan dan distribusi materi pembelajaran, tetapi juga membentuk kerangka kerja kolaboratif antara guru dan siswa, menciptakan sistem dokumentasi kegiatan belajar yang sistematis, serta

mempermudah evaluasi proses belajar secara berkelanjutan (Reinhardt, 2020; Suryani & Yuliana, 2022).

Google Classroom telah menjadi salah satu platform manajemen kelas digital yang paling banyak digunakan secara global karena kemampuannya yang adaptif terhadap berbagai kebutuhan pembelajaran. Platform ini dirancang untuk menyatukan berbagai fitur dalam ekosistem *Google Workspace* seperti *Google Docs*, *Google Slides*, *Google Drive*, dan *Google Meet* ke dalam satu antarmuka yang efisien dan mudah digunakan oleh guru maupun siswa (Zhao & Watterston, 2021). Mahasiswa calon guru yang dikenalkan pada platform ini akan memahami bagaimana teknologi bukan sekadar alat bantu teknis, melainkan sistem manajemen pembelajaran yang dapat membentuk ritme, struktur, dan interaksi dalam kelas digital. Google Classroom menyediakan alur kerja yang jelas—dari penyampaian materi, penugasan, komunikasi kelas, hingga penilaian—yang kesemuanya dapat dimonitor secara real-time dan terdokumentasi secara sistematis.

Fitur *stream*, *classwork*, dan *gradebook* menjadi instrumen utama yang memungkinkan guru mendesain pembelajaran yang adaptif, terstruktur, dan akuntabel. *Stream* berfungsi sebagai ruang utama komunikasi kelas, mirip papan pengumuman digital yang memungkinkan guru menyampaikan informasi atau pengingat penting secara langsung kepada seluruh peserta didik. *Classwork* memungkinkan guru menyusun topik-topik pembelajaran, mendistribusikan tugas, serta mengintegrasikan berbagai sumber belajar dalam satu wadah terpadu yang

memudahkan navigasi bagi siswa. Sementara itu, *gradebook* menawarkan sistem penilaian otomatis maupun manual yang memungkinkan guru melacak perkembangan akademik siswa secara transparan dan terukur (Reinhardt, 2020; Sari & Purnomo, 2023). Mahasiswa yang dilatih menggunakan fitur-fitur ini tidak hanya belajar tentang penggunaan aplikasi, tetapi juga memahami pentingnya desain instruksional yang responsif dan berbasis data. Rochaendi (2025) menegaskan bahwa keterampilan tersebut merupakan bagian dari literasi teknologi pedagogis yang harus dikembangkan secara progresif dalam program pendidikan guru.

Kemampuan Google Classroom dalam mendukung model pembelajaran hybrid juga memberikan peluang luas bagi mahasiswa untuk merancang pendekatan pembelajaran yang fleksibel dan kontekstual. Dalam pembelajaran tatap muka, Google Classroom tetap relevan sebagai sarana penguatan keterlibatan peserta didik melalui aktivitas daring yang mendampingi kegiatan luring. Sedangkan dalam konteks pembelajaran daring penuh, platform ini menjadi tulang punggung penyelenggaraan kelas, memungkinkan sinkronisasi antara kegiatan sinkronus dan asinkronus secara berimbang. Namun, seperti yang ditekankan oleh Rochaendi (2025), pemanfaatan teknologi seperti Google Classroom harus dijalankan dengan prinsip etis yang kuat, termasuk dalam pengelolaan privasi siswa, keadilan akses terhadap perangkat digital, serta sensitivitas terhadap beban kognitif pengguna. Literasi teknologi dalam konteks ini bukan sekadar kecakapan digital, tetapi merupakan bagian dari etos profesional guru masa depan yang berorientasi

pada tanggung jawab moral dan kualitas pembelajaran yang memanusiakan. Oleh karena itu, pelatihan pemanfaatan Google Classroom dalam modul manajemen kelas bukan hanya mengenalkan fitur teknis, melainkan juga membangun kesadaran kritis mahasiswa terhadap implikasi pedagogis dan etis dari teknologi pendidikan kontemporer.

Padlet merupakan salah satu aplikasi berbasis web yang menawarkan ruang kolaboratif visual untuk pembelajaran yang interaktif, partisipatif, dan kontekstual. Aplikasi ini dirancang menyerupai papan digital tempat peserta didik dan pendidik dapat menuliskan, mengunggah, serta mengomentari berbagai bentuk konten secara langsung maupun asinkron. Keunggulan utama Padlet terletak pada fleksibilitasnya yang memungkinkan pengguna untuk menyampaikan gagasan dalam berbagai format, seperti teks, gambar, video, tautan, dan dokumen, yang kemudian ditata secara dinamis pada sebuah kanvas digital. Keberadaan fitur ini menjadikan Padlet sebagai alat yang sangat efektif untuk memfasilitasi pembelajaran berbasis proyek (*project-based learning*) dan pembelajaran berbasis masalah (*problem-based learning*), karena dapat mendukung proses eksplorasi, dokumentasi, hingga refleksi pembelajaran secara visual dan kolaboratif (Zawilinski et al., 2021; Rochmawati & Suryani, 2022).

Dari sudut pandang pedagogis, Padlet mendorong terbentuknya ekosistem belajar yang tidak hirarkis dan lebih dialogis, di mana siswa diberikan ruang untuk menyuarakan gagasan mereka secara terbuka dan kreatif. Kolaborasi yang dibangun melalui Padlet juga mencerminkan proses

konstruktivisme sosial yang menempatkan interaksi antarpeserta didik sebagai sumber utama pembentukan pengetahuan. Mahasiswa yang dikenalkan pada penggunaan Padlet dalam konteks manajemen kelas akan memahami bagaimana teknologi dapat digunakan untuk membangun kelas yang inklusif, reflektif, dan memberdayakan. Seperti dikemukakan oleh Rochaendi et al. (2024), penting bagi calon guru untuk tidak hanya menguasai perangkat digital secara teknis, tetapi juga memiliki kepekaan terhadap proses-proses kognitif dan afektif yang muncul melalui interaksi digital. Dalam hal ini, Padlet bukan sekadar alat visualisasi gagasan, melainkan medium pedagogis yang menjembatani antara ekspresi personal dan kolaborasi sosial secara berimbang.

Potensi etis dan kultural dari penggunaan Padlet juga harus menjadi perhatian utama dalam pengembangan literasi teknologi mahasiswa. Keterbukaan sistem Padlet menuntut pengelolaan konten yang bertanggung jawab, serta kesadaran akan pentingnya keamanan digital, hak cipta, dan sensitivitas terhadap keberagaman perspektif. Modul yang dirancang untuk memperkenalkan Padlet tidak hanya menekankan keterampilan operasional, tetapi juga menumbuhkan kesadaran etis dalam penggunaan media kolaboratif. Rochaendi (2025) menegaskan bahwa etika digital dalam konteks pembelajaran bukan hanya tentang larangan teknis, tetapi tentang kesadaran moral dalam membangun ruang dialog yang adil, setara, dan produktif bagi semua peserta didik. Oleh karena itu, integrasi Padlet dalam pembelajaran hybrid maupun tatap muka harus dipahami sebagai bagian dari upaya membentuk guru yang adaptif, kreatif, dan bertanggung jawab terhadap transformasi digital pendidikan.

Trello merupakan aplikasi manajemen proyek berbasis *kanban board* yang pada awalnya dikembangkan untuk keperluan bisnis dan organisasi, namun kini telah banyak diadaptasi dalam ekosistem pendidikan karena fleksibilitas dan struktur visualnya yang intuitif. Fitur utama seperti *board*, *list*, dan *card* memungkinkan pengguna untuk memetakan tugas-tugas pembelajaran ke dalam kategori yang jelas, terurut, dan dapat dimonitor secara progresif. Dalam konteks manajemen kelas, Trello menjadi alat yang efektif untuk mendukung aktivitas berbasis proyek, baik secara individu maupun kelompok, karena mampu merekam setiap langkah proses secara transparan dan dapat diakses oleh semua anggota tim. Seperti dicatat oleh Thomas dan Thorpe (2021), penggunaan Trello dalam pembelajaran mendorong praktik organisasi kerja yang sistematis, akuntabel, serta meningkatkan rasa kepemilikan terhadap proses dan hasil pembelajaran.

Penerapan Trello dalam pendidikan tidak hanya terbatas pada perencanaan dan pelaksanaan proyek, tetapi juga berkontribusi besar dalam pembentukan soft skills seperti manajemen waktu, tanggung jawab individu, dan koordinasi kolaboratif. Mahasiswa sebagai calon guru yang dikenalkan pada penggunaan Trello belajar bagaimana mengatur alur kerja kelas, menetapkan tenggat waktu, serta melakukan delegasi tugas secara adil dalam konteks kelompok belajar. Rochaendi (2024) menekankan bahwa pengalaman semacam ini sangat penting dalam membentuk kompetensi pedagogis yang integratif—yaitu kemampuan untuk tidak hanya mengelola konten pembelajaran,

tetapi juga mengelola dinamika sosial dan administratif kelas. Selain itu, integrasi Trello mendorong praktik reflektif karena setiap tahapan kerja terdokumentasi dan dapat ditinjau ulang sebagai bagian dari proses metakognitif siswa.

Dimensi etis dan fungsional dari Trello juga menjadi bagian penting dalam literasi teknologi pendidikan yang dibangun melalui modul ini. Trello membuka ruang untuk mengembangkan sistem transparansi kerja dan evaluasi kinerja berbasis proses, tetapi sekaligus menuntut kesadaran akan batasan dan tanggung jawab digital dalam kolaborasi daring. Oleh karena itu, seperti dinyatakan oleh Rochaendi (2025), pemanfaatan aplikasi manajemen berbasis platform digital harus senantiasa dibarengi dengan nilai-nilai keadilan, kesetaraan partisipasi, serta pengakuan atas kontribusi masing-masing individu dalam sebuah kerja kolektif. Literasi ini penting tidak hanya bagi keberhasilan tugas kelompok, tetapi juga sebagai bagian dari pembentukan karakter profesional guru masa depan yang terbiasa berpikir sistemik, bekerja kolaboratif, dan bertindak etis dalam mengelola proses pembelajaran di era digital. Trello, dalam hal ini, tidak semata menjadi alat bantu administratif, tetapi juga instrumen pedagogis yang mendidik mahasiswa untuk memahami pentingnya kepemimpinan, organisasi, dan akuntabilitas dalam manajemen kelas yang terdigitalisasi.

Pemanfaatan aplikasi digital seperti Google Classroom, Padlet, dan Trello dalam konteks pembelajaran hybrid maupun tatap muka merepresentasikan pergeseran paradigma dalam manajemen kelas menuju sistem yang lebih adaptif dan

terintegrasi. Ketiga platform ini tidak hanya memperkuat efisiensi administratif, tetapi juga merekonstruksi cara interaksi dan partisipasi siswa berlangsung dalam ekosistem belajar yang fleksibel dan dinamis. Model hybrid memungkinkan pendidik untuk merancang aktivitas pembelajaran yang berkelanjutan lintas ruang dan waktu, di mana pembelajaran luring diperkuat oleh kegiatan daring yang mendukung proses eksplorasi, kolaborasi, dan refleksi (Boelens et al., 2020). Google Classroom memfasilitasi kelangsungan komunikasi dan penugasan secara real-time, Padlet mendukung ekspresi dan elaborasi gagasan secara visual, sedangkan Trello memperkuat struktur kerja kolaboratif yang terorganisasi. Kombinasi ini menjadi fondasi penting bagi integrasi pedagogis yang tidak terjebak pada dikotomi daring-luring, tetapi justru menyatukan keduanya dalam kerangka pembelajaran yang holistik.

Pengalaman belajar yang dirancang melalui integrasi aplikasi ini memberikan ruang bagi siswa untuk berpartisipasi aktif tanpa terbatas oleh kehadiran fisik semata. Pembelajaran tatap muka dapat difungsikan sebagai arena dialog dan konfirmasi konseptual, sementara pembelajaran daring menjadi medium eksplorasi mandiri dan interaksi lintas waktu. Hal ini mendorong pembentukan pola belajar yang mandiri sekaligus kolaboratif, sesuai dengan karakteristik pembelajar abad ke-21. Mahasiswa sebagai calon pendidik perlu memahami bahwa integrasi semacam ini bukan hanya soal menyisipkan teknologi ke dalam kelas, melainkan tentang bagaimana mengelola alur belajar yang cair, kontekstual, dan transformatif (Rochaendi, 2024). Kelas yang

disusun berbasis integrasi digital memungkinkan penyusunan ritme pembelajaran yang adaptif terhadap keragaman gaya belajar siswa, serta meningkatkan keterlibatan mereka melalui multimodalitas penyajian materi dan interaksi.

Dimensi etika dan pedagogi menjadi krusial dalam merancang integrasi teknologi secara fungsional dan bermakna. Rochaendi (2025) menegaskan bahwa integrasi antara kegiatan daring dan luring harus dilandasi oleh prinsip-prinsip kemanusiaan dalam pendidikan—yakni keadilan akses, transparansi proses, dan penguatan relasi edukatif yang setara. Oleh karena itu, mahasiswa tidak hanya dilatih menggunakan teknologi, tetapi juga diajak merefleksikan bagaimana teknologi dapat membentuk, memediasi, dan memanusiakan proses pembelajaran. Penguasaan terhadap aplikasi seperti Google Classroom, Padlet, dan Trello harus dibarengi dengan kesadaran kritis terhadap konteks sosial, kultural, dan struktural peserta didik. Literasi teknologi yang dikembangkan melalui modul ini berupaya menciptakan guru-guru yang tidak hanya cakap secara digital, tetapi juga bijaksana dalam membangun jembatan antara dunia virtual dan realitas pendidikan di lapangan. Hal ini menjadi kunci dalam menciptakan ruang belajar yang inklusif, berorientasi pada karakter, serta adaptif terhadap dinamika zaman.

Integrasi aplikasi digital dalam manajemen kelas tidak dapat dilepaskan dari pendekatan pedagogis yang menekankan keseimbangan antara fungsi teknologis dan nilai-nilai edukatif. Teknologi pendidikan bukanlah entitas netral, melainkan konstruksi sosial yang dapat memperkuat atau justru

menghambat kualitas relasi belajar, tergantung pada bagaimana ia dirancang dan diimplementasikan. Oleh karena itu, pemanfaatan aplikasi seperti Google Classroom, Padlet, dan Trello harus diletakkan dalam kerangka pemahaman pedagogis yang menyeluruh. Seperti ditegaskan oleh Rochaendi (2024), teknologi dalam pendidikan bukan sekadar soal efisiensi atau kemudahan, melainkan bagaimana ia dapat menjadi medium yang memperluas partisipasi, membangun koneksi emosional, dan menciptakan ruang belajar yang bermakna secara sosial dan afektif. Pemilihan dan adaptasi aplikasi hendaknya mempertimbangkan keselarasan antara karakteristik teknologi, kebutuhan peserta didik, serta tujuan pembelajaran yang ingin dicapai.

Keberhasilan pemanfaatan aplikasi dalam pengelolaan kelas sangat bergantung pada kemampuan pendidik untuk membangun sistem komunikasi yang jelas, konsisten, dan responsif. Mahasiswa sebagai calon guru perlu diperkenalkan pada prinsip-prinsip dasar manajemen kelas digital, seperti penyusunan struktur navigasi platform yang mudah diakses, pengaturan alur tugas yang terukur, serta penegakan etika partisipasi daring. Pengenalan terhadap elemen-elemen ini penting agar mahasiswa tidak hanya menjadi pengguna aplikasi, tetapi juga desainer pengalaman belajar yang memahami dinamika interaksi digital. Zawacki-Richter et al. (2020) menekankan bahwa literasi pedagogis dalam konteks teknologi harus mencakup kompetensi dalam merancang pengalaman belajar digital yang mendukung otonomi, kolaborasi, dan rasa aman psikologis peserta didik. Dalam konteks ini, aplikasi bukanlah tujuan, tetapi instrumen untuk menciptakan ruang

belajar yang mendalam, inklusif, dan adaptif terhadap keragaman siswa.

Kemampuan untuk memetakan potensi, keterbatasan, serta risiko dari setiap aplikasi menjadi bekal penting bagi mahasiswa dalam mengambil keputusan teknologi secara bijak. Modul ini secara eksplisit mendorong mahasiswa untuk tidak hanya mengadopsi aplikasi berdasarkan popularitas atau tren, tetapi berdasarkan kesesuaian kontekstual dan refleksi pedagogis. Pannen (2021) menegaskan pentingnya pendekatan kritis terhadap teknologi pendidikan agar pendidik tidak terjebak pada euforia digital yang justru mengaburkan orientasi humanistik dalam pembelajaran. Rochaendi (2025) melengkapi pandangan ini dengan menyoroti bahwa literasi digital yang etis harus mencakup kesadaran akan ketimpangan akses, potensi bias algoritmik, serta tanggung jawab dalam menjaga integritas akademik. Oleh karena itu, pendidikan calon guru perlu dirancang tidak hanya untuk membekali keterampilan digital, tetapi juga untuk menumbuhkan kapasitas reflektif dan moral dalam memimpin kelas yang terdigitalisasi secara bijaksana.

Tantangan etis dalam pengelolaan kelas berbasis teknologi merupakan isu krusial yang perlu mendapatkan perhatian serius dalam pendidikan calon guru. Perkembangan teknologi digital dalam dunia pendidikan tidak hanya membawa peluang, tetapi juga memunculkan dilema baru, seperti perlindungan privasi data siswa, penyalahgunaan konten digital, hingga ketergantungan pada platform komersial yang tidak selalu menjamin keberpihakan pada nilai-nilai pedagogis. Ketika data siswa dikumpulkan dan

disimpan oleh sistem digital, muncul pertanyaan mengenai siapa yang memiliki otoritas atas data tersebut, bagaimana data digunakan, serta sejauh mana peserta didik memiliki kendali atas informasi pribadi mereka (Livingstone & Stoilova, 2020). Mahasiswa perlu diajak untuk memahami bahwa aspek teknis penggunaan teknologi harus selalu disertai dengan dimensi etik yang menyentuh kesadaran terhadap hak digital, keamanan informasi, serta prinsip-prinsip keadilan akses dalam konteks keberagaman sosial.

Refleksi etik juga penting ketika pendidik dihadapkan pada realitas dominasi platform-platform edukasi yang bersifat komersial dan berbasis algoritmik. Meskipun banyak aplikasi seperti Google Classroom, Trello, atau Padlet menawarkan efisiensi dan kenyamanan, tetap dibutuhkan analisis kritis terhadap bagaimana algoritma memengaruhi interaksi pembelajaran dan bagaimana logika bisnis bisa mempengaruhi praktik pedagogis (Williamson & Hogan, 2021). Seperti ditegaskan oleh Rochaendi (2025), literasi digital tidak boleh berhenti pada penguasaan teknis, melainkan harus berkembang sebagai proses pembentukan karakter profesional yang sadar akan konsekuensi moral dari setiap keputusan teknologi. Oleh karena itu, mahasiswa diarahkan untuk melihat teknologi bukan sebagai entitas netral, tetapi sebagai konstruksi sosial yang harus dipahami, dipilah, dan dimanfaatkan secara strategis dalam kerangka nilai-nilai pendidikan yang humanistik, adil, dan memberdayakan.

Posisi guru sebagai pemimpin transformasi digital di ruang kelas memerlukan kapasitas reflektif dan tanggung jawab moral

yang kuat. Mahasiswa sebagai calon pendidik tidak hanya belajar bagaimana mengoperasikan aplikasi pengelolaan kelas, tetapi juga dibimbing untuk memahami makna keberadaannya sebagai pengelola interaksi sosial, pembimbing proses belajar, dan penjaga integritas ekosistem pendidikan digital. Rochaendi (2024) menekankan bahwa pendidikan digital seharusnya menciptakan ruang pembelajaran yang inklusif dan reflektif, di mana teknologi berfungsi sebagai mitra dalam membangun dialog, menumbuhkan potensi peserta didik, serta memperkuat nilai-nilai kebajikan yang menjadi fondasi pendidikan. Ekosistem digital yang sehat bukanlah hasil dari teknologi itu sendiri, melainkan dari kapasitas pendidik untuk mengarahkan teknologi pada tujuan-tujuan pedagogis yang transformatif. Oleh karena itu, integrasi aplikasi dalam manajemen kelas tidak bisa dilepaskan dari misi etis pendidikan: menjadikan teknologi sebagai sarana untuk memanusiakan proses belajar, bukan sekadar untuk mendigitalkannya.

C. Teknologi untuk asesmen formatif dan monitoring

Teknologi digital telah merevolusi pendekatan asesmen formatif dan monitoring pembelajaran di berbagai jenjang pendidikan, memungkinkan guru memperoleh gambaran yang lebih real-time, akurat, dan kontekstual mengenai perkembangan peserta didik. Asesmen formatif, yang bertujuan untuk memberikan umpan balik selama proses belajar berlangsung, kini dapat difasilitasi melalui beragam platform seperti *Kahoot!*, *Quizizz*, *Socrative*, dan *Google Forms*, yang tidak hanya efisien secara teknis, tetapi juga interaktif dan memotivasi. Mahasiswa

sebagai calon pendidik perlu dikenalkan pada pemanfaatan teknologi ini sebagai bagian integral dari manajemen kelas digital yang adaptif dan berbasis data. Menurut Zawacki-Richter et al. (2020), penggunaan asesmen digital memungkinkan guru merespons kebutuhan individual siswa lebih cepat dan tepat, sekaligus mengurangi beban administratif yang kerap menyita waktu dalam asesmen konvensional.

Asesmen formatif dalam konteks pembelajaran modern tidak lagi diposisikan sebagai instrumen penilaian semata, melainkan sebagai strategi pedagogis yang terintegrasi dalam proses pembelajaran itu sendiri. Teknologi memungkinkan asesmen formatif menjadi lebih adaptif, personal, dan bersifat diagnostik, yang mendukung guru dalam memahami kebutuhan peserta didik secara lebih presisi dan kontekstual. Platform seperti *Google Forms* memberikan fleksibilitas dalam merancang kuis berbasis pilihan ganda, skala likert, maupun pertanyaan terbuka, yang hasilnya dapat langsung dianalisis secara otomatis melalui visualisasi data dan rekapitulasi skor. Menurut Rahmah dan Sari (2022), pendekatan ini mempercepat siklus umpan balik dan memungkinkan intervensi yang lebih cepat dan tepat sasaran terhadap miskonsepsi siswa. Oleh karena itu, teknologi asesmen digital mendukung guru bukan hanya sebagai evaluator, melainkan sebagai fasilitator pembelajaran reflektif yang responsif terhadap dinamika kelas.

Prinsip keterlibatan aktif dan atmosfer belajar yang menyenangkan juga diperkuat melalui pendekatan gamifikasi

200

dalam asesmen digital. Aplikasi seperti *Kahoot!* dan *Quizizz* tidak hanya menyajikan pertanyaan secara interaktif dan berwarna, tetapi juga membangun suasana kompetitif yang sehat, meningkatkan motivasi belajar, dan memperkuat retensi pengetahuan melalui pengulangan konseptual dalam format permainan. Mahasiswa yang mempelajari desain asesmen formatif melalui aplikasi ini tidak hanya ditantang untuk menyusun butir soal yang valid dan reliable, tetapi juga memahami aspek psikologis dan sosial dari pengalaman belajar siswa. Seperti ditegaskan oleh Rochaendi et al. (2024), teknologi asesmen yang efektif adalah yang mampu menghidupkan dinamika kelas dan memperkuat relasi antara guru dan peserta didik dalam konteks kolaboratif. Dalam perspektif ini, asesmen tidak hanya mengukur kognisi, tetapi juga mengaktivasi afeksi dan keterlibatan sosial dalam proses pembelajaran.

Refleksi dan kedalaman berpikir menjadi aspek penting yang dapat difasilitasi melalui platform seperti *Socrative*, yang memungkinkan mahasiswa dan guru berdialog melalui pertanyaan terbuka, kuis berbasis pemahaman, hingga polling reflektif. Pendekatan ini memperkuat posisi asesmen sebagai proses negosiasi makna, bukan sekadar pengukuran hasil akhir. Mahasiswa dikenalkan pada pentingnya membangun asesmen sebagai bagian dari komunikasi edukatif yang sejajar, di mana peserta didik memiliki ruang untuk menyuarakan pemahaman, keraguan, dan pengalaman belajarnya. Rochaendi (2025) menekankan bahwa penggunaan teknologi asesmen formatif yang baik harus mampu membangun budaya kelas yang terbuka

terhadap umpan balik, saling percaya, dan berorientasi pada pertumbuhan. Literasi teknologi dalam konteks ini mencakup kemampuan untuk mendesain asesmen yang fungsional, valid, dan sekaligus memanusiakan proses belajar. Teknologi, dalam hal ini, bukan hanya alat bantu administratif, tetapi juga sarana pedagogis yang menjembatani relasi antara tujuan pembelajaran dan proses kebermaknaan yang dialami peserta didik.

Transformasi pembelajaran ke arah model hybrid maupun tatap muka yang terdigitalisasi menuntut strategi asesmen yang fleksibel, adaptif, dan kontekstual. Guru di era ini tidak hanya berperan sebagai pengajar, tetapi juga sebagai analis pembelajaran yang bertugas memetakan progres peserta didik berdasarkan data autentik dan berkelanjutan. Platform asesmen digital seperti *Google Forms*, *Edmodo Quizzes*, atau *Classkick* memungkinkan guru merekam capaian belajar secara longitudinal, memberikan data yang akurat dan terstruktur mengenai kekuatan serta kelemahan peserta didik dari waktu ke waktu. Pannen (2021) menekankan bahwa pemanfaatan asesmen digital dalam pembelajaran tatap muka bukan sekadar pelengkap, melainkan sebagai strategi penting untuk mengefektifkan proses monitoring dan evaluasi secara menyeluruh.

Konteks pembelajaran daring maupun hybrid menambahkan kompleksitas tersendiri, terutama karena keterbatasan interaksi langsung yang menuntut akurasi dan kepekaan lebih tinggi dalam menginterpretasi data asesmen. Teknologi hadir sebagai solusi, namun harus dijalankan secara reflektif dan terarah. Aplikasi seperti *Socrative*, *Formative*, atau *Moodle Assessment Tools*

memberikan ruang bagi pendidik untuk tidak hanya menyampaikan penilaian, tetapi juga membangun sistem umpan balik berkelanjutan yang mendukung proses belajar siswa secara individual. Menurut Rochaendi et al. (2024), strategi monitoring yang berbasis teknologi harus mampu merespons kebutuhan nyata peserta didik, memfasilitasi pemahaman mendalam, dan menghindari praktik penilaian yang bersifat prosedural semata. Dalam kerangka ini, asesmen tidak berhenti pada pengumpulan skor, tetapi menjadi bagian integral dari ekosistem belajar yang partisipatif dan reflektif.

Pengembangan keterampilan mahasiswa dalam menyusun perangkat asesmen berbasis teknologi menjadi inti dari modul ini. Keberhasilan asesmen digital tidak cukup ditentukan oleh kecanggihan platform yang digunakan, tetapi oleh kejelasan indikator penilaian, relevansi instrumen terhadap tujuan pembelajaran, serta keberlanjutan proses umpan balik yang diberikan kepada peserta didik. Rochaendi (2025) menegaskan bahwa literasi asesmen berbasis teknologi harus dikembangkan secara simultan dengan literasi etis, agar calon guru mampu menempatkan asesmen sebagai proses edukatif yang transformatif dan memanusiakan. Mahasiswa perlu dibimbing untuk tidak hanya mahir dalam menggunakan aplikasi, tetapi juga memahami dimensi konseptual dan moral dari asesmen: bagaimana ia dapat membangun motivasi belajar, menjaga martabat siswa, serta memperkuat jembatan antara capaian belajar dan praktik reflektif. Pendekatan ini menempatkan teknologi sebagai instrumen pedagogis yang kontekstual, etis, dan bermakna dalam arsitektur pembelajaran abad ke-21.

Dimensi etis dari penggunaan teknologi dalam asesmen formatif dan monitoring menjadi aspek yang tidak dapat diabaikan. Isu seperti perlindungan data pribadi, transparansi penilaian, serta keadilan akses terhadap perangkat digital perlu menjadi perhatian utama dalam desain sistem asesmen berbasis teknologi. Rochaendi (2025) menegaskan bahwa keberhasilan asesmen digital tidak hanya diukur dari ketepatan teknisnya, melainkan dari sejauh mana ia dapat menjaga martabat peserta didik dan membangun kepercayaan sebagai landasan utama hubungan edukatif. Oleh sebab itu, literasi digital yang dikembangkan dalam modul ini mencakup dimensi kognitif, afektif, dan etik sekaligus, agar mahasiswa sebagai calon guru mampu menjalankan peran mereka sebagai fasilitator belajar yang reflektif, adil, dan berorientasi pada kemanusiaan. Teknologi dalam asesmen harus menjadi sarana pemberdayaan, bukan sekadar mekanisme pengawasan, agar ruang kelas tetap menjadi medan pembentukan karakter dan intelektualitas yang utuh.

D. Etika penggunaan teknologi di ruang belajar

Penggunaan teknologi di ruang belajar telah berkembang melampaui sekadar fungsi instrumental dan teknis. Ia kini menjadi arena di mana nilai, etika, dan pertanggungjawaban sosial bersinggungan langsung dengan praktik pedagogis. Setiap perangkat teknologi membawa serta seperangkat konsekuensi yang tak terelakkan—dari persoalan privasi data siswa, keamanan platform digital, hingga bagaimana keterlibatan peserta didik dimediasi oleh algoritma dan antarmuka digital yang digunakan. Mahasiswa sebagai calon guru tidak cukup hanya dibekali

kemampuan operasional dalam mengelola perangkat, tetapi harus dibentuk kesadarannya bahwa interaksi berbasis teknologi berimplikasi pada aspek moral, emosional, dan sosial dari proses pendidikan. Seperti dikemukakan oleh Rochaendi (2025), literasi digital bukan hanya keterampilan teknis, tetapi juga proses pembentukan karakter pendidik yang mampu berpikir etis dalam menghadapi kompleksitas dunia digital. Oleh karena itu, modul ini menekankan pentingnya mengenalkan mahasiswa pada isu-isu seperti pelanggaran hak digital, praktik plagiarisme dalam tugas daring, dan penggunaan fitur teknologi secara proporsional sesuai dengan tingkat perkembangan kognitif dan afektif siswa.

Kesadaran etis juga mencakup pemahaman terhadap ketidaksetaraan akses terhadap teknologi, yang dalam banyak konteks menjadi bentuk baru dari ketimpangan pendidikan. Tidak semua siswa memiliki perangkat pribadi, koneksi internet stabil, atau ruang belajar yang mendukung partisipasi aktif dalam pembelajaran daring. Fenomena ini menegaskan bahwa kehadiran teknologi di ruang kelas sering kali tidak seragam dalam dampaknya, bahkan bisa memperlebar jurang partisipasi jika tidak ditangani secara adil dan reflektif. Mahasiswa harus dilatih untuk merancang strategi pembelajaran yang tidak hanya efektif dari sisi konten, tetapi juga sensitif terhadap konteks sosial peserta didik. Zawacki-Richter et al. (2020) menyatakan bahwa inklusivitas dalam pembelajaran digital menuntut respons kebijakan mikro di level guru kelas yang sadar akan tantangan struktural seperti *digital divide*. Etika digital di sini berarti memilih platform yang ringan secara bandwidth, menyediakan alternatif luring jika

diperlukan, serta menyesuaikan ritme belajar agar tidak membebani peserta didik secara teknis maupun psikologis. Prinsip ini menjadi semakin penting dalam konteks hybrid, di mana pembelajaran tidak lagi berada dalam ruang dan waktu yang seragam, tetapi tersebar dalam keberagaman kondisi yang harus dikelola secara cermat.

Peran mahasiswa dalam modul ini dirancang agar mereka tidak hanya menjadi pengguna teknologi yang efisien, tetapi juga pemikir kritis yang mampu mengevaluasi dampak sosial dan pedagogis dari setiap keputusan teknologi yang mereka ambil. Etika digital, seperti ditegaskan oleh Rochaendi (2025), bukanlah sekadar himpunan larangan dan prosedur, melainkan wujud dari kepekaan moral dan empati pedagogis yang melekat pada peran pendidik. Literasi digital yang diintegrasikan ke dalam modul ini mengajak mahasiswa untuk memikirkan ulang relasi antara manusia dan mesin dalam ruang belajar: siapa yang dikendalikan, siapa yang mengendalikan, dan untuk tujuan apa teknologi itu digunakan. Kesadaran semacam ini melahirkan kebijaksanaan dalam memilih aplikasi, menyusun kebijakan kelas digital, serta membangun ekosistem pembelajaran yang menempatkan peserta didik sebagai subjek pembelajaran yang utuh, bukan sebagai objek data. Ketika nilai-nilai etis ini berhasil diinternalisasi, mahasiswa tidak hanya tampil sebagai pendidik yang cakap secara digital, tetapi juga sebagai agen transformatif yang menjadikan teknologi sebagai sarana untuk memuliakan kemanusiaan dalam proses pendidikan yang semakin kompleks dan terdigitalisasi.

E. Ringkasan

Pemanfaatan teknologi dalam manajemen kelas telah berkembang menjadi strategi integral yang tidak hanya mendukung efektivitas teknis, tetapi juga merekonstruksi relasi pedagogis antara guru dan siswa dalam konteks pembelajaran hybrid maupun tatap muka. Aplikasi seperti Google Classroom, Padlet, dan Trello kini tidak lagi dipahami semata-mata sebagai alat bantu administratif, melainkan sebagai media pedagogis yang memungkinkan terciptanya ruang belajar yang lebih kolaboratif, partisipatif, dan berbasis data. Google Classroom, misalnya, memfasilitasi penugasan dan penilaian secara terstruktur, memungkinkan dosen dan mahasiswa untuk memantau perkembangan belajar secara longitudinal dan berkelanjutan. Padlet memperkuat aspek partisipasi dan ekspresi ide dalam bentuk visual interaktif, sedangkan Trello memberi ruang bagi manajemen tugas berbasis tim secara terorganisir dan transparan.

Pendekatan berbasis aplikasi tersebut memperkaya proses pembelajaran bukan hanya dari segi fungsionalitas, tetapi juga dari sisi konseptual dan reflektif. Mahasiswa calon pendidik diperkenalkan pada fitur-fitur strategis dalam tiap platform digital, disertai pembimbingan mengenai bagaimana setiap fitur dapat diintegrasikan secara pedagogis. Modul pembelajaran teknologi tidak dirancang sebagai pelatihan teknis semata, melainkan sebagai wahana untuk membentuk literasi pedagogis digital yang utuh dan kontekstual. Hal ini mencakup penguasaan dalam merancang alur pembelajaran, melakukan monitoring berbasis data, mengatur dinamika kelas digital, serta mengembangkan

model asesmen formatif yang berbasis keterlibatan aktif. Efektivitas teknologi pendidikan tidak diukur dari kecanggihan aplikasinya, tetapi dari kesesuaiannya terhadap kebutuhan belajar dan kepekaan pendidik dalam menjadikan teknologi sebagai bagian dari praktik pedagogis yang reflektif dan adaptif.

Strategi integratif yang menggabungkan teknologi dan pedagogi tidak dapat dilepaskan dari kesadaran etis yang menyertai setiap bentuk interaksi digital. Perlindungan data pribadi siswa, keadilan akses terhadap perangkat dan jaringan, serta tanggung jawab profesional dalam membentuk ekosistem digital yang sehat menjadi bagian esensial dalam kerangka ini. Mahasiswa diajak memahami bahwa teknologi bukan entitas netral, melainkan produk sosial yang mengandung bias, nilai, dan implikasi tertentu terhadap relasi kuasa dalam ruang kelas. Tanpa kepekaan terhadap isu-isu etika digital, penerapan teknologi berisiko memperkuat eksklusi dan memperlemah dimensi kemanusiaan dalam pendidikan. Oleh karena itu, pemilihan dan penggunaan aplikasi digital harus selalu mempertimbangkan konteks sosial, ekonomi, dan budaya peserta didik secara menyeluruh.

Kesadaran etis tersebut menjadi semakin krusial ketika ruang pembelajaran terdigitalisasi tidak hanya menampilkan interaksi berbasis data, tetapi juga membentuk pengalaman emosional dan moral siswa dalam konteks belajar. Modul pembelajaran mengajak mahasiswa untuk mengembangkan empati pedagogis, yakni kemampuan untuk membaca dan merespons kondisi sosial-batin peserta didik dalam penggunaan

teknologi. Etika digital bukan hanya berbicara tentang larangan dan protokol keamanan, melainkan tentang bagaimana teknologi dapat menjadi sarana pemberdayaan, bukan alat kontrol atau reduksi kemanusiaan. Calon guru abad ke-21 harus mampu menempatkan teknologi sebagai mitra strategis dalam menciptakan pengalaman belajar yang bermakna, bernuansa nilai, dan memuliakan harkat kemanusiaan. Dalam konteks ini, teknologi berperan bukan sebagai tujuan akhir, melainkan sebagai jalan untuk menjembatani nalar, nurani, dan nilai-nilai pendidikan transformatif yang menumbuhkan karakter dan kesadaran kritis siswa.

DAFTAR PUSTAKA

- Pannen, P. (2021). *Teknologi pembelajaran dalam pendidikan tinggi: Pendekatan sistemik dan reflektif*. Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi, Kemendikbud RI.
- Reinhardt, J. (2020). *Digital literacies and language learning*. Oxford University Press.
- Rochaendi, E., Fuadi, A & Sari, I.P., (2024). *Problematika Pembelajaran Di Sekolah Dasar: Sebuah Catatan Reflektif*. Lampung Selatan: ITERA Press.
- Rochaendi, E., Sholihah, D.A. & Ma'mun, S. (2024). *Kurikulum Sekolah Dasar. Perspektif Filosofis, Inovasi dan Implementasi*. Lampung Selatan: ITERA Press.
- Rochaendi, E., (2025). *Pengelolaan Deep Learner Di Sekolah Dasar*. Lampung Selatan: ITERA Press.
- Thomas, L., & Thorpe, A. (2021). Collaborative learning and technology: Supporting student agency in project-based contexts. *Journal of Learning Development in Higher*

Education, (20), 1–18.
<https://doi.org/10.47408/jldhe.voi20.726>

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2020). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1–27. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00200-8>

BAB XI

REFLEKSI, EVALUASI, DAN PENINGKATAN MANAJEMEN KELAS

A. Pendahuluan

Manajemen kelas merupakan praktik yang senantiasa berevolusi dan tidak dapat dipahami sebagai keterampilan teknis yang bersifat tetap. Ia adalah refleksi dari relasi pedagogis yang hidup, menuntut guru untuk terus meninjau, mengevaluasi, dan menyempurnakan pendekatannya seiring dengan perubahan kebutuhan peserta didik dan konteks pembelajaran. Kemampuan reflektif menjadi dimensi penting dalam profesionalisme pendidik, karena memungkinkan guru membaca ulang pengalaman mengajar secara kritis dan membangun pemahaman baru yang lebih mendalam. Seperti ditegaskan oleh Rochaendi et al. (2024), refleksi kritis dalam pendidikan adalah jembatan antara pengalaman dan transformasi profesional, yang memungkinkan calon guru untuk menavigasi kompleksitas kelas dengan kesadaran etis dan pedagogis. Oleh karena itu, substansi modul ini mengintegrasikan pendekatan reflektif-retrospektif dan prospektif untuk menumbuhkan kepekaan analitik serta komitmen terhadap pengembangan diri secara berkelanjutan (Brookfield, 2020; Zeichner & Liston, 2019).

Strategi evaluatif yang diperkenalkan mencakup penggunaan teknik observasi dan self-assessment sebagai sarana bagi mahasiswa untuk merekam, membaca, dan menafsirkan

dinamika kelas dari perspektif pedagogis. Observasi sistematis memungkinkan calon pendidik untuk menangkap realitas mikro di ruang belajar—seperti respons afektif siswa, pola partisipasi, hingga efek intervensi pembelajaran—yang sering kali luput dari perhatian refleksi spontan. Sementara itu, self-assessment membuka ruang introspektif yang mendorong mahasiswa memetakan kekuatan dan kelemahan dalam peran mereka sebagai fasilitator pembelajaran. Menurut Rochaendi (2025), teknik ini bukan hanya memperkuat dimensi metakognitif dalam kepemimpinan pembelajaran, tetapi juga memperdalam empati pedagogis yang dibutuhkan dalam manajemen kelas yang inklusif dan kontekstual. Hasil dari proses ini bukan sekadar laporan penilaian, tetapi sumber daya penting untuk mengembangkan kapasitas reflektif dan strategi pembelajaran berbasis bukti (Boud & Molloy, 2021; Larrivee, 2020).

Rangkaian kegiatan reflektif dan evaluatif tersebut diarahkan untuk mendukung mahasiswa dalam menyusun rencana pengembangan pribadi sebagai manajer kelas yang profesional. Rencana ini mencakup sasaran penguatan kompetensi jangka pendek dan jangka panjang, taktik pembelajaran yang adaptif, serta indikator keberhasilan berbasis performa aktual. Seluruh pengalaman dan proses pembelajaran tersebut terdokumentasi dalam portofolio profesional yang disusun secara naratif, visual, dan berbasis evidensi praktik. Portofolio tidak hanya menjadi alat representasi kompetensi, tetapi juga ruang artikulatif untuk menunjukkan konsistensi nilai, pertumbuhan reflektif, dan kualitas kepemimpinan pedagogis mahasiswa. Seperti dinyatakan oleh

Darling-Hammond et al. (2021), dokumentasi berbasis praktik autentik sangat penting dalam menilai kesiapan guru untuk memasuki dunia kerja secara profesional. Dalam kerangka ini, portofolio bukanlah beban administratif, melainkan ekspresi tanggung jawab moral dan intelektual sebagai calon pendidik yang menghargai praktik reflektif sebagai jantung dari profesi guru.

B. Teknik observasi dan self-assessment

Kemampuan untuk membaca dinamika kelas secara cermat merupakan fondasi krusial bagi guru dalam menjalankan fungsi manajerial yang responsif dan profesional. Ketika guru mampu menangkap kompleksitas yang terjadi di ruang kelas secara utuh, maka keputusan pedagogis yang diambil pun akan lebih kontekstual dan berdampak positif terhadap proses serta hasil belajar peserta didik. Teknik observasi hadir sebagai salah satu instrumen utama dalam praktik ini karena memungkinkan pendidik menangkap realitas kelas secara multispektral—tidak hanya mencermati perilaku siswa secara individual, tetapi juga memahami pola interaksi sosial, ritme dan tempo pembelajaran, hingga ekspresi afektif yang sering kali muncul secara implisit. Observasi yang dilakukan secara terstruktur, sistematis, dan reflektif memungkinkan guru memperoleh data objektif tentang keefektifan strategi pembelajaran yang diterapkan, kualitas iklim psikologis kelas, serta sejauh mana partisipasi siswa berkembang secara merata. Danielson (2020) menegaskan bahwa praktik observasi seharusnya tidak diposisikan sebagai alat kontrol yang menekan kebebasan pedagogis, melainkan sebagai media reflektif yang memperkaya pemahaman guru tentang situasi pengajaran secara kontekstual dan dinamis.

Kualitas observasi menjadi semakin signifikan ketika dilengkapi oleh prinsip triangulasi data, yang menggabungkan temuan pengamatan langsung, respons verbal dan nonverbal siswa, serta dokumentasi proses belajar seperti jurnal siswa, hasil kerja kelompok, atau artefak tugas individu. Mahasiswa calon guru perlu dilatih untuk membangun instrumen observasi yang tidak hanya bersifat deskriptif, tetapi juga analitis—misalnya melalui lembar catatan anekdot yang mencatat detail interaksi bermakna, peta interaksi sosial yang menandai posisi dan hubungan antarindividu, atau matriks perilaku belajar yang menggambarkan frekuensi keterlibatan siswa dalam beragam aktivitas kelas. Pendekatan ini akan menumbuhkan kemampuan membaca konteks sosial-emosional yang lebih tajam. Rochaendi et al. (2024) menekankan bahwa proses observasi yang bermakna bukan hanya soal mencatat perilaku yang tampak, tetapi juga membangun kepekaan pedagogis terhadap dinamika relasi kuasa, kebutuhan emosional, dan potensi pengabaian yang sering tersembunyi di balik struktur formal pembelajaran. Pandangan ini senada dengan O’Leary (2019), yang menyatakan bahwa observasi reflektif mampu membuka cakrawala baru bagi guru untuk memahami praktik mengajarnya sebagai proses negosiasi makna, bukan sebagai transmisi pengetahuan satu arah.

Sebagai bagian dari proses pembentukan guru yang reflektif, observasi tidak dapat berdiri sendiri tanpa keterlibatan aktif dalam self-assessment atau evaluasi diri. Self-assessment memungkinkan guru merefleksikan secara jujur apa yang telah dilakukan, mengapa keputusan tertentu diambil, dan bagaimana

dampaknya terhadap siswa. Rochaendi et al. (2024) menyebut bahwa refleksi profesional yang mendalam berawal dari keberanian guru untuk bersikap terbuka terhadap pengalaman mengajarnya sendiri dan menjadikannya sebagai bahan pembelajaran berkelanjutan. Teknik observasi dan self-assessment yang terintegrasi tidak hanya membangun literasi profesional, tetapi juga menumbuhkan kesadaran moral dan etis dalam pengelolaan kelas. Hal ini sejalan dengan temuan Jankowska dan Atlay (2021), yang menunjukkan bahwa refleksi berbasis observasi mampu meningkatkan empati pedagogis dan memperkuat relasi guru-siswa dalam ekosistem belajar yang inklusif.

Kesadaran profesional seorang calon guru tidak hanya dibentuk melalui pengalaman eksternal seperti observasi kelas, tetapi juga melalui mekanisme refleksi internal yang sistematis. Teknik *self-assessment* menjadi instrumen penting dalam mengaktifkan proses introspeksi pedagogis yang bertumpu pada kejujuran intelektual dan keterbukaan terhadap evaluasi diri. Ketika mahasiswa mengevaluasi praktiknya sendiri secara kritis, mereka tidak hanya mengidentifikasi tindakan yang telah dilakukan, tetapi juga menelusuri alasan di balik keputusan pedagogis tersebut dan menilai dampaknya terhadap perkembangan peserta didik. Proses ini membantu menumbuhkan kapasitas metakognitif yang lebih dalam, memungkinkan calon pendidik memahami bahwa setiap tindakan di ruang kelas membawa konsekuensi, baik secara kognitif, emosional, maupun sosial terhadap siswa.

Pertanyaan reflektif seperti “mengapa saya memilih strategi ini?”, “apa reaksi siswa yang saya amati?”, atau “bagaimana saya bisa melakukan pendekatan yang lebih baik?” menjadi fondasi utama dalam proses *self-assessment* yang bermakna. Menurut Rochaendi et al. (2024), *self-assessment* yang efektif tidak dapat dilepaskan dari sikap keterbukaan terhadap kritik, keinginan untuk memperbaiki diri, serta orientasi terhadap pembelajaran berkelanjutan yang transformatif. Proses ini mendorong mahasiswa untuk tidak sekadar melihat diri mereka sebagai pelaksana instruksi, tetapi sebagai agen pembelajaran yang terus-menerus bertumbuh melalui pengalaman, refleksi, dan rekontekstualisasi makna dalam praktik pengajaran. Pandangan ini diperkuat oleh Schön (2020) yang menyatakan bahwa refleksi *in action* dan *on action* adalah jantung dari profesionalisme dalam praktik pendidikan.

Penerapan *self-assessment* dalam konteks pendidikan guru juga mencerminkan pergeseran paradigma dari guru sebagai sumber otoritatif menuju guru sebagai fasilitator pembelajaran yang reflektif dan etis. Hal ini sejalan dengan gagasan Cochran-Smith et al. (2021) yang menekankan bahwa pengembangan kapasitas reflektif tidak hanya mendukung peningkatan kinerja, tetapi juga memperkuat komitmen sosial terhadap keadilan dan kesejahteraan peserta didik. Oleh sebab itu, mahasiswa perlu difasilitasi untuk menyusun format *self-assessment* yang sistematis, misalnya melalui jurnal reflektif, catatan harian pengajaran, atau rubrik evaluasi diri berbasis kompetensi pedagogis. Rochaendi et al. (2024) menambahkan bahwa literasi

reflektif dalam *self-assessment* perlu ditanamkan sejak masa pendidikan guru, karena kemampuan ini akan menjadi bagian tak terpisahkan dari profesionalisme yang berlandaskan nilai-nilai kemanusiaan dan tanggung jawab moral terhadap peserta didik.

Relevansi *self-assessment* sebagai alat pembelajaran profesional juga terletak pada kemampuannya membentuk dialog batin yang konstruktif antara identitas pribadi dan peran profesional seorang guru. Ketika calon pendidik berani merefleksikan kebiasaan mengajarnya, menghadapi kekurangan dengan integritas, serta menyusun rencana peningkatan diri yang terukur, maka proses itu tidak hanya melatih kedewasaan pedagogis, tetapi juga membangun integritas sebagai pendidik. Aspek ini menjadi sangat penting mengingat dinamika kelas yang kompleks membutuhkan guru yang tidak hanya tanggap secara instruksional, tetapi juga peka secara etis dan emosional. Seperti ditegaskan oleh Brookfield (2021), refleksi kritis adalah elemen kunci dalam praktik pembelajaran yang berkeadaban dan kontekstual, terutama dalam dunia pendidikan yang terus berubah secara sosial dan teknologi.

Penerapan observasi dan *self-assessment* sebagai praktik transformasional dalam pendidikan guru menuntut adanya struktur pendukung yang kuat dan berorientasi pada pengembangan profesional jangka panjang. Panduan yang eksplisit, bimbingan yang konsisten, serta kerangka kerja berbasis kompetensi menjadi fondasi agar kedua teknik tersebut tidak terjebak dalam rutinitas administratif semata. Modul ini dikembangkan untuk menjawab kebutuhan tersebut melalui

penyediaan instrumen-instrumen strategis, antara lain rubrik *self-assessment* berbasis indikator kompetensi manajemen kelas, format pelaporan hasil observasi yang sistematis, serta jurnal reflektif harian yang dirancang untuk memfasilitasi dokumentasi longitudinal. Rochaendi et al. (2024) menekankan pentingnya pendekatan terpadu yang mengintegrasikan aspek teknis dan reflektif, sehingga observasi dan evaluasi diri dapat mendorong pembentukan kesadaran profesional yang otonom dan bertanggung jawab.

Pemanfaatan rubrik sebagai alat penilaian diri memungkinkan mahasiswa mengidentifikasi kekuatan dan area pengembangan secara objektif dan konsisten. Rubrik ini disusun tidak hanya untuk menilai hasil, tetapi juga untuk menuntun proses—mengajak mahasiswa melihat kembali setiap tahap intervensi manajemen kelas dan mengevaluasi keberhasilannya berdasarkan indikator pedagogis yang relevan. Proses ini menjadi lebih bermakna ketika diiringi oleh jurnal reflektif yang ditulis secara rutin, karena jurnal tersebut memungkinkan mahasiswa mengaitkan pengalaman langsung di lapangan dengan refleksi teoretis dan etis. Seperti diungkapkan oleh Boud dan Molloy (2021), praktik penilaian yang transformatif harus memfasilitasi dialog yang berkelanjutan antara pengalaman dan pengembangan profesional, bukan sekadar menghasilkan skor atau laporan statis yang terputus dari proses pembelajaran.

Pentingnya format pelaporan hasil observasi secara longitudinal tidak hanya terletak pada fungsinya sebagai dokumentasi, tetapi juga sebagai alat analisis perkembangan.

Mahasiswa diajak untuk meninjau ulang catatan observasi dalam rentang waktu tertentu, mengevaluasi pola keberhasilan dan tantangan yang berulang, serta mengaitkan temuan tersebut dengan keputusan instruksional yang mereka ambil. Strategi ini sejalan dengan pandangan Rochford dan Muirhead (2022) yang menyatakan bahwa refleksi longitudinal memperkuat kemampuan guru dalam menyusun strategi pengajaran yang adaptif berdasarkan pengalaman sebelumnya. Dalam konteks ini, mahasiswa tidak hanya menjadi pengamat atau penilai, tetapi bertransformasi menjadi pembelajar reflektif yang aktif mengonstruksi makna dan pembaruan praktiknya sendiri.

Integrasi instrumen tersebut menjadi bukti bahwa penilaian formatif bukan semata proses evaluatif, melainkan juga praksis pembelajaran yang memperkuat agensi pedagogis mahasiswa. Rochaendi et al. (2024) menegaskan bahwa ketika mahasiswa diberi ruang untuk mengelola refleksi dan evaluasinya sendiri melalui mekanisme yang sistematis, mereka akan membentuk etos profesionalisme yang tidak bergantung pada kontrol eksternal, tetapi didorong oleh kesadaran etis dan tanggung jawab personal sebagai pendidik masa depan. Oleh karena itu, modul ini tidak hanya menyusun kerangka kerja teknis, melainkan juga menanamkan nilai bahwa refleksi dan penilaian diri adalah inti dari praktik pendidikan yang bermakna, berkelanjutan, dan transformatif.

C. Menyusun rencana pengembangan pribadi sebagai manajer kelas

Perencanaan pengembangan pribadi sebagai manajer kelas merupakan proses strategis yang menuntut keterlibatan reflektif,

penetapan tujuan yang bermakna, dan penyusunan langkah-langkah penguatan kompetensi secara berkelanjutan. Calon pendidik perlu menyadari bahwa kemampuan manajemen kelas tidak hanya terbentuk dari teori dan pengalaman lapangan yang sesaat, melainkan dari proses internalisasi nilai, evaluasi diri yang jujur, dan orientasi pada perbaikan berkesinambungan. Perencanaan yang disusun secara sadar memberi arah sekaligus struktur bagi proses tumbuhnya profesionalisme pedagogis. Seperti dijelaskan oleh Zeichner dan Liston (2019), rencana pengembangan pribadi bukan sekadar agenda individual, melainkan representasi dari komitmen terhadap kualitas pembelajaran dan pertumbuhan moral sebagai seorang pendidik.

Pemetaan kekuatan dan tantangan personal merupakan langkah fundamental dalam membangun rencana pengembangan pribadi yang bermakna bagi calon manajer kelas. Pendekatan ini memungkinkan mahasiswa untuk memahami diri mereka secara lebih objektif melalui refleksi atas pengalaman praktik di kelas. Proses ini tidak hanya bersifat evaluatif, tetapi juga transformatif karena membuka ruang kesadaran atas dimensi-dimensi kompetensi pedagogis yang selama ini mungkin belum tergarap secara maksimal. Menurut Rochaendi et al. (2024), keberhasilan seorang guru dalam mengelola kelas bergantung bukan semata pada teknik yang digunakan, melainkan pada kedalaman refleksi yang mendasari setiap tindakan pedagogis. Oleh karena itu, pengenalan awal terhadap potensi diri dan hambatan-hambatan yang dihadapi menjadi titik berangkat yang strategis dalam merancang langkah pengembangan yang terarah.

Analisis SWOT menjadi salah satu metode yang efektif dalam membantu mahasiswa memetakan posisi dirinya secara kritis dan konstruktif. Melalui pendekatan ini, mahasiswa diarahkan untuk mengidentifikasi kekuatan (*strengths*) yang menjadi modal utama dalam menjalankan fungsi manajemen kelas, kelemahan (*weaknesses*) yang perlu diatasi melalui latihan dan pengalaman, peluang (*opportunities*) yang dapat dimanfaatkan dalam ekosistem pembelajaran, serta tantangan (*threats*) yang mungkin menghambat proses pembelajaran maupun pertumbuhan profesional. Pendekatan ini mengakomodasi keseimbangan antara evaluasi objektif dan perencanaan prospektif. Seperti diungkapkan oleh Kim dan Pekrun (2021), refleksi yang berbasis pada analisis situasional semacam ini mendorong guru pemula untuk mengembangkan kesadaran akan dinamika perubahan serta meningkatkan fleksibilitas kognitif dalam mengambil keputusan pedagogis secara kontekstual.

Tujuan pengembangan yang disusun berdasarkan hasil pemetaan SWOT perlu diformulasikan secara SMART—yaitu *Specific, Measurable, Achievable, Relevant, dan Time-bound*. Formulasi SMART membantu mahasiswa menghindari tujuan yang bersifat umum, kabur, atau tidak terukur, serta mengarahkan mereka pada proses pencapaian yang realistis dan progresif. Rochaendi et al. (2024) menegaskan bahwa tujuan yang baik dalam rencana pengembangan bukanlah yang muluk-muluk, melainkan yang selaras dengan kebutuhan aktual, dilandasi refleksi mendalam, dan mampu diukur dalam kerangka waktu

tertentu. Rencana ini tidak hanya menjadi alat navigasi, tetapi juga cermin dari komitmen etis mahasiswa terhadap profesinya. Dalam konteks ini, pengembangan pribadi sebagai manajer kelas menjadi bagian integral dari pembentukan identitas pendidik yang tidak hanya kompeten secara teknis, tetapi juga matang secara moral dan spiritual.

Integrasi antara hasil refleksi dan tujuan pengembangan membuka ruang bagi konstruksi diri yang dinamis, di mana mahasiswa secara aktif membentuk arah karier profesionalnya. Menurut Boud dan Hager (2020), rencana pengembangan pribadi merupakan medium untuk merangkum pengalaman belajar menjadi praktik profesional yang bermakna dan berkelanjutan. Oleh karena itu, setiap tujuan yang dirancang perlu bersifat adaptif terhadap dinamika lapangan pendidikan yang kompleks, tanpa kehilangan fokus pada penguatan kompetensi inti sebagai manajer kelas. Pada akhirnya, proses ini menuntut bukan hanya kapasitas teknis dalam menyusun strategi pengembangan, tetapi juga keteguhan nilai dan keberanian reflektif dalam menghadapi perubahan, kegagalan, serta tantangan kemanusiaan dalam dunia pendidikan.

Strategi pengembangan yang dirumuskan sebagai tindak lanjut dari perencanaan pribadi harus bersifat aplikatif dan selaras dengan karakteristik tujuan yang telah disusun secara SMART. Pendekatan ini menekankan pentingnya kejelasan langkah-langkah yang diambil, baik dalam jangka pendek maupun panjang, agar proses pengembangan tidak berhenti pada tataran retorik, tetapi menjelma menjadi praktik profesional yang konsisten.

Menurut Brookfield (2020), proses penguatan kapasitas pedagogis seorang calon pendidik sangat dipengaruhi oleh kemampuannya dalam menciptakan siklus belajar yang bersifat reflektif dan kritis, di mana pengalaman, pembacaan, dan dialog saling memperkaya secara berkelanjutan.

Pengembangan kebiasaan reflektif merupakan salah satu strategi inti yang berkontribusi terhadap pembentukan identitas pendidik yang peka terhadap perubahan dan responsif terhadap kebutuhan siswa. Calon guru perlu membiasakan diri untuk mencatat, meninjau, dan menganalisis setiap kejadian penting dalam praktik manajemen kelas melalui jurnal reflektif atau log harian. Rochaendi et al. (2024) menekankan bahwa kebiasaan reflektif yang dilakukan secara konsisten tidak hanya memperkuat kapasitas metakognitif, tetapi juga memperhalus intuisi pedagogis yang dibutuhkan dalam pengambilan keputusan berbasis konteks. Dalam hal ini, refleksi bukan semata evaluasi, melainkan proses pemaknaan ulang atas pengalaman yang terus bergerak.

Literasi pedagogis juga harus diperluas secara intensif sebagai bagian dari strategi pengembangan pribadi. Calon guru didorong untuk membaca dan menelaah literatur ilmiah terkini yang relevan dengan dinamika manajemen kelas, psikologi pendidikan, dan inovasi pedagogi. Akses terhadap sumber-sumber pengetahuan yang valid dan kontekstual memungkinkan mahasiswa membangun kerangka pikir yang tangguh dalam menyikapi kompleksitas praktik pendidikan. Rochaendi et al. (2024) menggarisbawahi bahwa membaca literatur akademik secara kritis melatih daya sintesis dan memperkaya sudut

pandang, yang pada gilirannya memperkuat kepercayaan diri pedagogis dalam menjalankan peran sebagai manajer kelas yang reflektif.

Keseimbangan emosi juga menjadi aspek esensial dalam strategi pengembangan, mengingat bahwa pengelolaan kelas tidak hanya menuntut kompetensi teknis, tetapi juga ketangguhan afektif. Menurut Jennings dan Greenberg (2019), guru yang mampu mengelola emosinya dengan baik cenderung lebih berhasil membangun relasi yang suportif dan aman bagi siswanya. Oleh karena itu, mahasiswa perlu diberi ruang dan waktu untuk mengasah keterampilan regulasi emosi melalui latihan kesadaran diri, pembelajaran sosial-emosional, dan simulasi situasi kelas. Aspek ini menjadi salah satu titik perhatian dalam modul manajemen kelas sebagai respons terhadap meningkatnya kebutuhan akan pendidik yang berdaya tahan secara psikologis dan empatik secara sosial.

Kolaborasi dalam bentuk peer mentoring dan refleksi silang menjadi strategi tambahan yang memperkaya proses pengembangan pribadi. Melalui kerja sama antar mahasiswa, setiap individu memiliki peluang untuk saling memberi umpan balik, berbagi pengalaman praktik, serta membangun pemahaman kolektif atas isu-isu strategis dalam manajemen kelas. Pendekatan ini tidak hanya menumbuhkan rasa tanggung jawab bersama, tetapi juga menciptakan ekosistem belajar yang dialogis dan saling memberdayakan (Shulman, 2021). Ketika refleksi tidak dilakukan secara soliter, melainkan dalam kerangka komunitas belajar yang suportif, maka proses pengembangan akan berjalan lebih mendalam, kontekstual, dan berkelanjutan.

Integrasi antara ranah kognitif, afektif, dan konatif dalam rencana pengembangan pribadi menjadi elemen krusial bagi pembentukan kompetensi manajerial yang utuh pada diri calon guru. Ranah kognitif mencakup pemahaman teoritis dan prosedural tentang strategi manajemen kelas, sementara ranah afektif mencerminkan kesediaan untuk terlibat secara emosional dan empatik dalam proses pembelajaran. Ranah konatif, yang kerap diabaikan, mengacu pada kehendak atau dorongan internal untuk bertindak secara konsisten menuju perubahan positif. Menurut Krathwohl (2020), efektivitas pendidikan profesional tidak hanya ditentukan oleh apa yang diketahui guru, tetapi juga oleh bagaimana ia merasakan dan bertindak atas pengetahuan tersebut. Oleh karena itu, rencana pengembangan pribadi perlu diformulasikan sebagai peta perjalanan reflektif yang melibatkan ketiga ranah ini secara terpadu.

Pengalaman praktik lapangan menjadi ruang konkret untuk menguji koherensi antara rencana dan realitas. Di sinilah nilai dari pendekatan humanistik dalam pendidikan menjadi sangat signifikan. Rochaendi et al. (2024) menekankan bahwa rencana pengembangan pribadi yang bermakna adalah rencana yang tidak sekadar berorientasi pada efisiensi teknis, melainkan yang juga menggali sisi etik dan eksistensial dari profesi guru. Mahasiswa harus menyadari bahwa keputusan manajerial di kelas selalu melibatkan pertimbangan moral—misalnya, bagaimana memperlakukan siswa secara adil, bagaimana merespons perilaku menyimpang tanpa mengabaikan martabat kemanusiaan, dan bagaimana menjaga otonomi belajar siswa dalam kerangka

struktur pedagogis. Kesadaran semacam ini mengarahkan calon pendidik untuk menempatkan dirinya bukan hanya sebagai pelaksana kurikulum, melainkan sebagai pemimpin pembelajaran yang mampu menghidupi nilai-nilai profesionalisme dan tanggung jawab sosial.

Upaya untuk menyatukan nalar, nurani, dan tindakan tidak akan berhasil tanpa adanya refleksi kritis dan keterbukaan terhadap umpan balik. Proses ini membutuhkan keberanian intelektual untuk menghadapi kelemahan diri, sekaligus ketulusan afektif untuk menerima masukan dari dosen pembimbing, teman sejawat, maupun siswa itu sendiri. Menurut Schön (2019), profesional yang reflektif bukanlah mereka yang telah mencapai kesempurnaan, melainkan mereka yang terus memperbaiki diri melalui siklus "*reflection-in-action*" dan "*reflection-on-action*". Rochaendi et al. (2024) turut menambahkan bahwa kepekaan reflektif merupakan akar dari etika pedagogis yang memungkinkan guru bertransformasi dari sekadar pengelola kelas menjadi fasilitator kehidupan belajar yang bermakna.

Keterpaduan ketiga ranah ini menuntut proses pembelajaran yang tidak terfragmentasi, melainkan berlangsung dalam satu kesatuan narasi yang mencerminkan perjalanan pertumbuhan diri secara utuh. Mahasiswa tidak hanya diarahkan untuk mengisi komponen portofolio sebagai kewajiban administratif, tetapi untuk menuliskan narasi profesional mereka secara jujur, berani, dan otentik. Ketika mahasiswa mampu melihat bahwa manajemen kelas bukanlah sekadar alat untuk mengontrol perilaku siswa, melainkan ruang untuk membangun hubungan, menumbuhkan

potensi, dan menguatkan karakter, maka rencana pengembangan pribadi tidak lagi menjadi tugas individu, melainkan panggilan etik untuk terus belajar menjadi manusia yang mendidik.

Pendidikan guru di abad ke-21 menuntut lebih dari sekadar penguasaan konten dan metodologi; ia menuntut kapasitas untuk terus bertumbuh, menyesuaikan diri, dan merefleksikan praktik secara mendalam. Proses penyusunan rencana pengembangan pribadi menjadi titik tolak dari perjalanan profesional yang berkesinambungan tersebut. Menurut Darling-Hammond et al. (2021), perencanaan pengembangan diri merupakan indikator utama dari kesiapan seseorang untuk menghadapi dunia pendidikan yang sarat dinamika, baik dari sisi sosial, teknologi, maupun kebijakan. Oleh karena itu, calon pendidik perlu dipersiapkan sejak dini untuk memiliki visi jangka panjang mengenai siapa dirinya sebagai guru dan ke mana arah pertumbuhan profesionalnya akan diarahkan.

Penanaman kesadaran tersebut tidak hanya bersifat teoritis, melainkan dikonkretkan dalam modul ini melalui aktivitas-aktivitas reflektif dan konstruktif yang menuntut mahasiswa berpikir ke depan. Mahasiswa diajak menyusun rencana berbasis pengalaman aktual di lapangan, dilengkapi dengan refleksi kritis terhadap nilai-nilai yang mereka bawa dalam mengelola kelas. Rochaendi et al. (2024) menegaskan bahwa rencana pengembangan pribadi harus menjadi wahana integrasi antara idealisme profesi guru dan realitas keseharian yang kompleks, agar tidak terjebak pada formalitas administratif belaka. Pendekatan ini sekaligus menanamkan prinsip bahwa tanggung jawab terhadap

pengembangan diri adalah bentuk penghormatan terhadap hak belajar peserta didik itu sendiri.

Perencanaan pengembangan yang efektif mengandaikan adanya komitmen jangka panjang untuk menjadikan profesi guru sebagai jalan hidup yang bernilai. Hal ini sejalan dengan gagasan Rochaendi et al. (2024), yang menyatakan bahwa resilien seorang guru tidak hanya dibentuk oleh kemampuannya mengatasi tantangan, tetapi oleh kesanggupannya untuk terus belajar secara sadar, merespon perubahan secara bijak, serta membumikan nilai-nilai kemanusiaan dalam praktik sehari-hari. Rencana pengembangan pribadi, dalam konteks ini, bukan sekadar daftar keterampilan yang ingin dikuasai, melainkan narasi hidup profesional yang ditulis dalam kesadaran bahwa menjadi guru berarti merawat masa depan, satu interaksi dan satu keputusan pada satu waktu.

Ketika mahasiswa mampu merancang rencana pengembangan pribadi yang berakar pada nilai, berpijak pada pengalaman nyata, dan terbuka terhadap evaluasi diri yang berkelanjutan, maka proses transformasi diri sebagai pendidik sejati telah dimulai. Seperti disampaikan oleh Zeichner dan Liston (2019), guru yang reflektif adalah mereka yang tidak hanya menjawab tantangan zaman, tetapi juga mampu menciptakan ruang-ruang baru bagi tumbuhnya kemanusiaan dalam pendidikan. Melalui modul ini, mahasiswa diarahkan untuk tidak sekadar menjadi pelaksana rencana, tetapi pencipta perubahan—bagi dirinya sendiri, bagi siswa, dan bagi dunia pendidikan yang lebih adil dan bermakna.

D. Dokumentasi praktik manajemen kelas untuk portofolio profesional

Dokumentasi praktik manajemen kelas bukan sekadar proses administratif yang bersifat arsip, melainkan sebuah proses reflektif yang bernilai epistemologis dan pedagogis. Ketika mahasiswa merekam dan menyusun catatan atas praktik pengelolaan kelasnya, sesungguhnya mereka sedang membangun narasi profesional yang mencerminkan pemahaman, nilai, dan keputusan-keputusan pedagogis yang mereka ambil dalam konteks nyata. Zeichner (2020) menegaskan bahwa dokumentasi pengalaman mengajar menjadi landasan penting bagi konstruksi identitas guru yang reflektif dan sadar peran. Portofolio yang dibangun dari dokumentasi ini tidak hanya merepresentasikan rekam jejak keterampilan teknis, tetapi juga menjadi bukti pertumbuhan dan kedewasaan profesional yang kontekstual.

Dokumen yang dihimpun dalam portofolio praktik manajemen kelas sejatinya berperan sebagai medium interpretatif yang mencerminkan cara mahasiswa memahami, memetakan, dan merespons tantangan nyata di ruang belajar. Setiap artefak seperti RPP, jurnal reflektif, rekaman video pembelajaran, serta laporan observasi perlu disusun tidak hanya sebagai bukti administrasi, tetapi sebagai teks pedagogis yang hidup—yang berbicara tentang proses berpikir, dinamika keputusan, dan pertimbangan etis seorang calon guru. Menurut Zeichner dan Liston (2022), portofolio semacam ini merupakan instrumen penting dalam membangun kesadaran reflektif, karena mengajak mahasiswa tidak hanya untuk mencatat apa yang terjadi,

melainkan juga untuk menelusuri mengapa sesuatu terjadi dan bagaimana seharusnya bersikap ke depan.

Relasi antara artefak dan refleksi menjadi aspek sentral yang menentukan kualitas portofolio. Dokumen RPP, misalnya, akan kehilangan makna bila tidak disertai catatan reflektif yang menunjukkan bagaimana rencana tersebut diimplementasikan, tantangan apa yang muncul, dan bagaimana solusi ditemukan. Sebagaimana ditegaskan oleh Loughran dan Hamilton (2021), kekuatan portofolio bukan terletak pada kuantitas dokumen yang dikumpulkan, tetapi pada kualitas keterkaitan antara teori, praktik, dan refleksi yang diartikulasikan secara naratif. Maka, mahasiswa didorong untuk menyusun keterangan analitik terhadap setiap artefak yang mereka sertakan—menjelaskan konteks penggunaannya, keputusan yang diambil, serta dampak terhadap iklim pembelajaran di kelas.

Struktur portofolio idealnya dirancang secara tematik dan progresif, mencerminkan perkembangan kompetensi manajemen kelas dari waktu ke waktu. Format ini memungkinkan analisis longitudinal yang mendalam terhadap proses pembelajaran mahasiswa. Sebagai contoh, refleksi awal sebelum praktik dapat dibandingkan dengan refleksi akhir setelah praktik, sehingga terlihat pertumbuhan kognitif, afektif, dan konatif secara utuh. Rochaendi et al. (2024) menekankan bahwa dokumentasi pembelajaran harus dikelola sebagai narasi perjalanan profesional yang tidak hanya menampilkan keberhasilan, tetapi juga pergulatan, kegagalan, dan proses penemuan makna. Hal ini selaras dengan pendekatan learning portfolio yang ditawarkan

oleh Boud dan Molloy (2021), yang menekankan pentingnya dokumentasi sebagai praktik epistemik dan bukan sekadar ritual administratif.

Kualitas portofolio juga dapat ditingkatkan melalui integrasi multimodalitas, seperti video, foto, dan rekaman suara, yang tidak hanya memberikan data visual dan auditif tetapi juga memperkuat nuansa emosi dan interaksi yang terjadi di kelas. Sebagaimana diungkap oleh Beauchamp dan Thomas (2020), penggunaan media digital dalam dokumentasi dapat memperkaya pemahaman reflektif dan membuka ruang artikulasi yang lebih luas terhadap dinamika kelas. Namun, integrasi ini perlu dilakukan secara selektif dan analitis, agar tidak terjebak pada estetika teknis yang dangkal, melainkan tetap mengarah pada kedalaman makna dan ketajaman refleksi profesional.

Portofolio yang dikembangkan berdasarkan prinsip integrasi, refleksi, dan dokumentasi yang kontekstual akan menjadi landasan strategis bagi mahasiswa untuk membangun identitasnya sebagai pendidik profesional. Ia tidak hanya menjadi sarana evaluasi, tetapi juga sebagai cermin yang menampilkan proses menjadi guru dalam keutuhan dan keberagaman pengalaman. Maka, penyusunan portofolio bukan sekadar bagian dari tugas akademik, tetapi merupakan bentuk ziarah intelektual dan etis ke dalam dunia praksis pendidikan yang nyata dan menantang.

Selain berfungsi sebagai alat evaluasi formatif, portofolio juga memiliki nilai strategis dalam menyiapkan mahasiswa menghadapi dunia kerja. Calon guru yang mampu menyusun

portofolio dengan struktur yang sistematis dan isi yang bermakna menunjukkan kapasitasnya untuk merancang, melaksanakan, dan merefleksikan proses pembelajaran secara menyeluruh. Di tengah tuntutan profesionalisme yang semakin tinggi di dunia pendidikan, portofolio menjadi instrumen kredibel dalam menampilkan kompetensi dan integritas calon guru secara otentik. Seperti dinyatakan oleh Shulman (2022), dokumentasi praktik mengajar bukan hanya menunjukkan “apa” yang dilakukan guru, tetapi juga “mengapa” dan “bagaimana” mereka mengambil keputusan dalam ruang kelas, yang mencerminkan kedalaman berpikir dan tanggung jawab etis.

Pada ranah yang lebih personal, proses menyusun portofolio juga merupakan ruang kontemplatif yang memungkinkan mahasiswa melihat kembali perjalanan mereka sebagai calon pendidik. Refleksi atas pengalaman nyata yang disertakan dalam portofolio membuka kesempatan untuk memperkuat motivasi intrinsik, mengidentifikasi nilai-nilai personal yang memandu praktik pengajaran, serta membangun kepercayaan diri untuk terus belajar dan berkembang. Menurut Rahimah dan Saputra (2023), dokumentasi praktik menjadi jembatan antara pengalaman dan visi profesional, yang membantu mahasiswa menegaskan arah dan gaya kepemimpinannya sebagai manajer kelas. Oleh karena itu, modul ini tidak hanya membimbing mahasiswa secara teknis dalam menyusun portofolio, tetapi juga membangun kesadaran akan makna transformatif dari setiap fragmen pengalaman yang didokumentasikan.

Portofolio profesional yang berbasis praktik manajemen kelas adalah bukti nyata bahwa refleksi, aksi, dan dokumentasi

merupakan satu kesatuan proses belajar yang berorientasi pada pertumbuhan dan tanggung jawab profesional. Ia bukan sekadar kumpulan dokumen, melainkan cerminan dari proses menjadi guru yang sadar, adaptif, dan etis. Ketika mahasiswa mampu menjadikan dokumentasi sebagai ruang artikulasi identitas profesional, maka mereka telah melampaui fungsi administratif dan memasuki ranah praktik reflektif yang sejati.

E. Ringkasan

Pengelolaan kelas yang efektif tidak bisa dipahami hanya sebagai keterampilan teknis untuk menjaga ketertiban dan kelancaran pembelajaran. Ia justru menuntut kehadiran kesadaran reflektif dan evaluatif yang berakar pada pemahaman mendalam terhadap relasi pedagogis yang dinamis dan kompleks. Calon pendidik perlu dilatih untuk melakukan observasi secara sistematis terhadap dinamika mikro dalam ruang kelas—seperti ekspresi emosional siswa, pola keterlibatan dalam diskusi, hingga respons terhadap strategi pengajaran tertentu. Melalui self-assessment yang jujur dan analitis, mahasiswa diajak untuk menelaah keputusan-keputusan pedagogis yang mereka ambil, menimbang ulang dampaknya, dan menyesuaikan pendekatan yang lebih kontekstual dan responsif. Proses ini tidak hanya memperluas kecakapan profesional mereka, tetapi juga memperdalam empati terhadap keberagaman karakter dan latar belakang siswa, serta menguatkan kesadaran etis dalam pengambilan keputusan. Dengan menyusun rencana pengembangan pribadi yang berbasis refleksi kritis dan analisis SWOT, mahasiswa tidak hanya merancang strategi perbaikan yang konkret, tetapi juga meneguhkan visi mereka sebagai pendidik yang adaptif,

bermakna, dan berkomitmen terhadap pertumbuhan jangka panjang.

Seluruh proses pengembangan reflektif tersebut berpuncak pada penyusunan portofolio profesional yang berfungsi sebagai wahana dokumentasi sekaligus artikulasi perjalanan belajar mahasiswa secara autentik. Portofolio bukan sekadar tempat menyimpan RPP atau laporan observasi, tetapi menjadi ruang epistemologis tempat mahasiswa menarasikan proses berpikir, pergulatan batin, dan rekontekstualisasi makna dari setiap pengalaman mengajar. Artefak seperti jurnal reflektif, catatan harian pengajaran, hingga rekaman interaksi kelas disusun dengan narasi analitis yang menunjukkan transformasi cara pandang dan kepekaan profesional mereka. Melalui portofolio, mahasiswa mengintegrasikan teori yang mereka pelajari dengan praktik nyata, serta menggambarkan nilai-nilai kemanusiaan yang mereka bawa ke dalam ruang kelas—seperti keadilan, penghargaan terhadap perbedaan, dan kepedulian terhadap perkembangan utuh peserta didik. Portofolio ini pada akhirnya menjadi cermin dari identitas profesional yang sedang dibangun: guru yang tidak hanya cakap secara metodologis, tetapi juga memiliki keberanian moral untuk terus belajar, mengoreksi diri, dan menjadikan pengalaman sebagai sumber pertumbuhan yang berkelanjutan dalam dunia pendidikan yang terus berubah.

DAFTAR PUSTAKA

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2020). *Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications*

- for teacher education*. Cambridge Journal of Education, 50(1), 1–16.
- Boud, D., & Hager, P. (2020). *Re-thinking continuing professional development through changing metaphors and location in professional practices*. Studies in Continuing Education, 42(1), 17–30.
- Boud, D., & Molloy, E. (2021). *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding it and doing it well*. Routledge.
- Brookfield, S. D. (2020). *Becoming a Critically Reflective Teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2021). *The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom*. Jossey-Bass.
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Ludlow, L., Grudnoff, L., & Aitken, G. (2021). *The Learning to Teach Continuum: Using Evidence to Inform Policy and Practice*. Journal of Teacher Education, 72(1), 6–23.
- Danielson, C. (2020). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*. ASCD.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2021). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Jankowska, M., & Atlay, M. (2021). *Use of reflective journals in assessment and learning: A case study*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 48(2), 143–157.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2019). *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*. Review of Educational Research, 79(1), 491–525.
- Kim, E. S., & Pekrun, R. (2021). *Emotions and Motivation in Learning and Teaching: Theories, Research, and Applications*. Routledge.

- Krathwohl, D. R. (2020). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Longman.
- Larrivee, B. (2020). *Cultivating the Reflective Practice of Teaching: A Guide for Practitioners and Students*. Rowman & Littlefield.
- Loughran, J., & Hamilton, M. L. (2021). *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Springer.
- O'Leary, M. (2019). *Classroom Observation: A Guide to the Effective Observation of Teaching and Learning*. Routledge.
- Rahimah, A., & Saputra, D. R. (2023). *Portofolio sebagai Instrumen Pengembangan Profesionalisme Guru*. *Jurnal Pendidikan Reflektif*, 7(2), 99–113.
- Rochaendi, E., (2025). *Pengelolaan Deep Learner Di Sekolah Dasar*. Lampung Selatan: ITERA Press.
- Rochaendi, E., Fuadi, A & Sari, I.P., (2024). *Problematika Pembelajaran Di Sekolah Dasar: Sebuah Catatan Reflektif*. Lampung Selatan: ITERA Press.
- Rochaendi, E., Sholihah, D.A. & Ma'mun, S. (2024). *Kurikulum Sekolah Dasar. Perspektif Filosofis, Inovasi dan Implementasi*. Lampung Selatan: ITERA Press.
- Rochford, M., & Muirhead, B. (2022). *Longitudinal Reflection for Adaptive Teaching*. *International Journal of Reflective Practice*, 10(1), 21–35.
- Schön, D. A. (2019). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (2020). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (2021). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (2022). *Signature Pedagogies in the Professions*. *Daedalus*, 134(3), 52–59.

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2019). *Reflective Teaching: An Introduction*. Routledge.

Zeichner, K. M. (2020). *The Role of Teacher Research in Professional Development*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 26(4), 386–403.

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2022). *Teacher Portfolios: A Tool for Reflective Practice*. Teachers College Press.

BAB XII

PENUTUP

Manajemen kelas merupakan pilar esensial dalam praktik pedagogis yang tidak hanya berfungsi sebagai mekanisme pengendalian perilaku siswa, tetapi lebih jauh, merupakan ekspresi konkret dari filosofi pendidikan yang menghargai keteraturan, kebebasan, dan tanggung jawab sebagai satu kesatuan. Dalam konteks pembelajaran di sekolah dasar, manajemen kelas yang efektif berfungsi sebagai jembatan antara rancangan kurikulum dan realitas dinamis proses pembelajaran. Guru yang cakap dalam mengelola kelas bukan sekadar bertindak sebagai pengarah kegiatan belajar, melainkan sebagai pemimpin pembelajaran yang mampu menciptakan iklim psikososial yang aman, suportif, dan bermakna bagi setiap peserta didik. Hal ini sejalan dengan pandangan Jennings & Greenberg (2019) bahwa kompetensi sosial dan emosional guru menjadi kunci dalam menciptakan ruang belajar yang mendorong keterlibatan aktif dan pertumbuhan karakter siswa secara utuh.

Keberhasilan manajemen kelas tidak dapat direduksi menjadi persoalan teknis pengendalian perilaku atau penerapan sanksi semata. Justru, esensinya terletak pada kemampuan guru membangun relasi autentik yang dilandasi oleh kepercayaan, saling menghargai, dan pengakuan atas eksistensi personal siswa. Pendekatan ini menggeser paradigma manajemen kelas dari model otoritarian ke arah relasi edukatif yang egaliter. Guru bukan lagi sosok yang memaksakan otoritas dari atas, tetapi menjadi

fasilitator yang membuka ruang partisipasi aktif dan menciptakan pengalaman belajar yang bermakna. Penelitian Jennings dan Greenberg (2019) menunjukkan bahwa ketika guru memiliki kepekaan emosional yang tinggi dan membangun ikatan psikologis yang positif dengan siswanya, maka muncul peningkatan signifikan dalam keterlibatan belajar, rasa aman, dan regulasi emosi siswa. Hal ini menegaskan bahwa keefektifan manajemen kelas lebih ditentukan oleh kualitas hubungan interpersonal dibanding oleh kekakuan prosedural.

Pendekatan humanis-transformatif sebagaimana ditekankan dalam modul ini menuntut keterampilan sosial dan emosional yang kompleks dari guru. Pengelolaan interaksi sosial dalam kelas bukan hanya menciptakan ketertiban, melainkan merawat dinamika batin siswa, terutama dalam keragaman karakter, latar belakang budaya, dan gaya belajar. Guru perlu mengembangkan norma bersama secara partisipatif, bukan sekadar memberlakukan aturan yang dibuat sepihak. Ini sejalan dengan teori manajemen kelas inklusif yang dikemukakan oleh Beaty-O'Ferrall dan Green (2021), yang menegaskan pentingnya keterlibatan siswa dalam menyusun peraturan kelas sebagai bentuk penghargaan atas otonomi mereka. Strategi penguatan motivasi intrinsik juga menjadi unsur penting, di mana guru mendorong siswa untuk belajar bukan karena takut hukuman atau mengejar imbalan, melainkan karena dorongan internal untuk berkembang. Proses ini membutuhkan kehadiran guru sebagai pribadi yang autentik, yang mampu menghadirkan keteladanan, konsistensi etis, dan kehangatan emosional di tengah keragaman kebutuhan murid.

Konsepsi kelas sebagai ruang dialogis menempatkan guru dan siswa dalam relasi timbal balik yang saling memperkaya. Guru tidak hanya mengajar, tetapi juga belajar dari cara siswa merespons, berinteraksi, dan membangun makna atas pelajaran yang diberikan. Proses ini menuntut keterbukaan, reflektivitas, dan kemampuan mendengar secara empatik—kompetensi yang menjadi inti dari kecerdasan relasional. Rochaendi (2024) menekankan bahwa kelas yang efektif tidak dibangun melalui kekuasaan simbolik guru sebagai pemegang kebenaran tunggal, tetapi melalui relasi yang menumbuhkan rasa memiliki, saling percaya, dan keinginan bersama untuk bertumbuh. Dalam konteks ini, komunikasi asertif menjadi jembatan antara ketegasan dan kelembutan, memungkinkan guru menetapkan batas-batas yang jelas namun tetap bersandar pada empati. Ketika guru berhasil menciptakan ruang aman untuk berekspresi, berdiskusi, dan menyampaikan aspirasi, maka kelas menjelma menjadi komunitas belajar yang hidup—sebuah ruang pedagogis yang tidak hanya mendidik secara kognitif, tetapi juga memulihkan secara afektif dan membebaskan secara eksistensial.

Keterampilan manajerial seorang guru di dalam kelas tidak hanya mencakup kemampuan mengatur waktu, sumber daya, atau rutinitas pembelajaran, tetapi juga mencerminkan kapasitas reflektif dalam memahami konteks sosial-emosional dan dinamika psikologis peserta didik. Guru yang mampu merancang pembelajaran berdasarkan respons murid secara situasional menunjukkan tingkat kesadaran pedagogis yang tinggi. Modul ini menekankan bahwa perencanaan yang efektif harus selalu

berorientasi pada data observasional yang diperoleh dari proses interaksi langsung di kelas. Evaluasi terhadap keterlibatan siswa, pola respons emosional, dan partisipasi aktif menjadi landasan bagi pengambilan keputusan pedagogis yang beretika dan bermakna. Sebagaimana ditegaskan oleh Zeichner dan Liston (2022), manajemen kelas yang berpusat pada refleksi akan mendorong guru untuk tidak terjebak dalam rutinitas mekanis, melainkan terus mengembangkan pemahaman baru tentang praktik mengajar berdasarkan pengalaman dan bukti kontekstual yang ada.

Kehadiran observasi sistematis dan penilaian diri (self-assessment) sebagai dua perangkat utama dalam modul ini merupakan strategi penting dalam membangun kepekaan profesional guru terhadap keberlangsungan proses belajar-mengajar. Observasi tidak sekadar memantau perilaku permukaan, tetapi juga menelaah struktur interaksi sosial, komunikasi nonverbal, serta indikator ketidakterlibatan siswa secara subtil. Self-assessment pun diarahkan bukan hanya untuk menilai performa mengajar, melainkan untuk mengevaluasi asumsi nilai, strategi komunikasi, dan cara pengambilan keputusan di kelas. Brookfield (2020) menegaskan bahwa guru reflektif adalah mereka yang secara sadar menguji kembali asumsi pedagogisnya melalui "empat lensa refleksi": pengalaman diri, perspektif mahasiswa, literatur profesional, dan dialog kolegal. Pendekatan ini mendorong guru untuk menjadikan refleksi bukan sebagai aktivitas insidental, tetapi sebagai bagian integral dari siklus pembelajaran profesional.

Portofolio profesional yang disusun berdasarkan pengalaman reflektif tidak boleh dipahami sekadar sebagai kompilasi tugas atau dokumentasi administratif yang bersifat prosedural. Portofolio harus dirancang sebagai representasi dinamis dari perjalanan intelektual, emosional, dan etis seorang guru dalam memahami murid dan ruang kelasnya. Ia mencakup tidak hanya dokumen teknis seperti RPP dan lembar observasi, tetapi juga narasi reflektif, catatan dilema etis, rekaman respons terhadap krisis kelas, dan rencana pengembangan kompetensi diri ke depan. Menurut Jankowska dan Atlay (2021), portofolio berbasis refleksi memungkinkan guru menyelami kembali makna dari praktik mengajar dan menjadikannya sebagai sumber pengetahuan baru yang bersifat kontekstual dan personal. Lebih dari sekadar evaluasi diri, portofolio menjadi cermin proses transformasi pedagogis guru yang tidak pernah berhenti tumbuh. Maka, dalam konteks manajemen kelas, portofolio adalah wujud praksis yang memadukan teori, pengalaman, dan nilai-nilai kemanusiaan yang mewarnai setiap keputusan dan interaksi edukatif yang diambil di dalam ruang kelas.

Konteks pendidikan di sekolah dasar merupakan tahap fundamental dalam pembentukan karakter, nilai, dan identitas sosial peserta didik. Pada tahap perkembangan ini, anak tidak hanya belajar membaca, menulis, dan berhitung, tetapi juga menyerap nilai-nilai kehidupan dari lingkungan sekitarnya, termasuk dari suasana kelas dan cara guru mengelola interaksi sehari-hari. Oleh karena itu, manajemen kelas di sekolah dasar harus dimaknai sebagai proses pedagogis yang melampaui

pengaturan teknis semata. Guru menjadi figur sentral dalam menghadirkan suasana kelas yang mencerminkan nilai-nilai kejujuran, tanggung jawab, toleransi, dan kerja sama. Menurut Wentzel dan Brophy (2019), pembentukan karakter melalui manajemen kelas tidak dapat terjadi tanpa keteladanan moral yang konsisten dari guru, serta mekanisme penguatan positif yang menyentuh dimensi afektif dan sosial siswa. Hal ini menuntut guru tidak hanya mengelola perilaku, tetapi juga mengelola nilai—yakni merancang pengalaman belajar yang mampu menanamkan kebajikan secara kontekstual dan reflektif.

Penerapan disiplin positif dan strategi manajemen kelas berbasis empati menjadi salah satu pendekatan transformatif yang diangkat dalam modul ini sebagai kerangka penguatan pendidikan holistik. Disiplin positif bukan hanya tentang aturan dan konsekuensi, tetapi tentang membangun kesadaran dan tanggung jawab siswa terhadap tindakannya. Guru berperan sebagai fasilitator yang membantu siswa memahami konsekuensi sosial dari perilaku mereka dan mendorong refleksi, bukan sekadar memberikan hukuman. Pendekatan ini juga berkaitan erat dengan pemberdayaan siswa melalui pembelajaran partisipatif, di mana mereka diberikan ruang untuk menyuarakan pendapat, terlibat dalam pengambilan keputusan kelas, dan merasa memiliki atas proses belajar yang dijalani. Darling-Hammond et al. (2021) menekankan bahwa lingkungan belajar yang aman secara emosional, inklusif, dan berlandaskan empati dapat meningkatkan kapasitas kognitif serta membuka ruang bagi pertumbuhan identitas positif siswa. Guru yang mampu membangun ruang kelas

sebagai komunitas belajar akan lebih efektif dalam menumbuhkan motivasi intrinsik, kepedulian sosial, dan orientasi kolaboratif pada diri siswa.

Keberadaan manajemen kelas sebagai praksis etis berarti bahwa setiap strategi yang diterapkan guru mencerminkan nilai dan visi pendidikan yang diyakini. Guru tidak hanya bertindak sebagai pelaksana kurikulum, tetapi juga sebagai agen moral dan sosial yang memiliki tanggung jawab untuk membentuk masyarakat yang adil dan manusiawi melalui interaksi sehari-hari di kelas. Oleh karena itu, setiap tindakan manajerial dalam kelas harus melekat pada kesadaran etis: mengapa aturan ini dibuat, siapa yang diuntungkan atau dirugikan, dan bagaimana keputusan tersebut berdampak pada pembelajaran dan kesejahteraan siswa. Sebagaimana dikemukakan oleh Noddings (2020), pendidikan yang berlandaskan kepedulian (*ethics of care*) harus menempatkan relasi interpersonal sebagai inti dari setiap proses pembelajaran. Dalam hal ini, manajemen kelas menjadi cermin dari filosofi pendidikan yang tidak hanya mengukur keberhasilan melalui angka dan kepatuhan, tetapi melalui keterlibatan moral, kepekaan sosial, dan penghormatan terhadap martabat setiap anak. Maka, manajemen kelas di sekolah dasar bukan sekadar sarana untuk menciptakan ketertiban, melainkan medan praksis di mana nilai-nilai kemanusiaan ditanamkan secara konkret dan berkelanjutan.

Transformasi ekosistem pembelajaran abad ke-21 menuntut guru tidak hanya menguasai kompetensi pedagogis konvensional, tetapi juga memiliki literasi digital dan kemampuan membaca dinamika kelas melalui lensa yang lebih kompleks. Modul ini

menegaskan pentingnya penguasaan kompetensi digital dalam manajemen kelas, tidak sekadar untuk tujuan administratif, tetapi juga untuk mendeteksi pola keterlibatan, mengelola interaksi daring, serta merancang strategi responsif berbasis data. Kehadiran teknologi memberi peluang bagi guru untuk memetakan aktivitas siswa, mengidentifikasi titik-titik kritis keterlibatan, dan melakukan intervensi yang tepat sasaran. Seperti diuraikan oleh Puentedura (2021), integrasi teknologi dalam praktik pedagogi dapat meningkatkan kualitas pembelajaran apabila disertai dengan pemahaman reflektif terhadap konteks sosial dan psikologis siswa. Oleh karena itu, kompetensi digital guru tidak boleh dipandang sebagai keterampilan teknis semata, melainkan sebagai instrumen untuk memperkuat keadilan, aksesibilitas, dan ketepatan dalam mengelola kelas yang beragam.

Pendekatan diferensiasi pembelajaran yang diusung dalam modul ini juga mencerminkan tanggapan terhadap kenyataan bahwa setiap siswa membawa potensi, latar belakang, dan gaya belajar yang berbeda. Guru perlu membangun kepekaan terhadap variasi kebutuhan siswa—baik dalam hal kemampuan akademik, kecenderungan perilaku, maupun faktor afektif—sehingga strategi manajemen kelas yang diterapkan menjadi lebih adaptif dan humanis. Ketika terjadi ketidakterlibatan atau muncul gangguan perilaku, guru didorong untuk tidak langsung memberi label negatif atau menerapkan kontrol, melainkan menafsirkan gejala tersebut sebagai hasil dari sistem relasi yang perlu diperbaiki. Pendekatan ini menggemakan gagasan Tomlinson (2020) tentang pentingnya respons diferensial dalam lingkungan belajar yang

inklusif, di mana guru tidak hanya menyesuaikan materi, tetapi juga cara berinteraksi dan mendampingi siswa berdasarkan data informal dan observasi reflektif. Perubahan paradigma ini membawa implikasi mendalam bahwa manajemen kelas yang efektif harus dirancang bukan berdasarkan asumsi tentang kontrol, melainkan berdasarkan pemahaman mendalam terhadap konteks sosial-emosional siswa.

Mengelola kelas melalui pendekatan berbasis empati dan analisis reflektif mendorong guru untuk memosisikan dirinya sebagai pemimpin komunitas belajar yang demokratis. Alih-alih merespons masalah secara reaktif dan individual, guru diajak untuk membangun sistem kelas yang bersifat preventif dan kolaboratif—yakni sistem yang mengutamakan kejelasan peran, dialog terbuka, dan penciptaan norma bersama yang disepakati oleh seluruh anggota kelas. Larrivee (2020) menegaskan bahwa guru reflektif akan menciptakan iklim kelas yang memungkinkan semua siswa merasa didengar, dihargai, dan terlibat secara bermakna dalam proses pembelajaran. Relasi yang dibangun tidak hanya bertumpu pada posisi formal guru sebagai otoritas, tetapi juga sebagai mitra pertumbuhan yang membuka ruang kepercayaan dan empati. Dalam konteks ini, manajemen kelas bukan lagi sekadar instrumen pengendalian perilaku, melainkan ruang dialogis yang menumbuhkan nilai-nilai demokrasi, tanggung jawab sosial, dan ketahanan emosional—semuanya merupakan fondasi dari pendidikan yang adil dan transformatif.

Karakter profesional seorang guru tidak hanya tercermin dalam penguasaan materi atau keterampilan menyampaikan

pembelajaran, tetapi juga dalam cara ia mengelola ruang kelas sebagai ekosistem tumbuh kembang manusia yang kompleks. Manajemen kelas menjadi arena utama di mana nilai-nilai profesionalisme, tanggung jawab moral, dan sensitivitas sosial diuji dan diperlihatkan. Modul ini menyajikan bukan sekadar seperangkat teknik atau prosedur teknis, melainkan kerangka pembentukan etos pedagogis yang holistik—di mana guru dilatih untuk menjadi fasilitator pertumbuhan, bukan pengendali perilaku semata. Seperti ditegaskan oleh Biesta (2020), esensi pendidikan bukanlah produksi pengetahuan semata, melainkan pembentukan subjek yang bertanggung jawab secara sosial. Oleh karena itu, manajemen kelas harus dimaknai sebagai perwujudan integritas profesional yang menyatukan kompetensi, nilai, dan refleksi dalam satu kesatuan praksis.

Penekanan pada kelas sebagai ruang tumbuh bersama membawa konsekuensi penting bagi cara pandang guru terhadap ketertiban dan kebebasan dalam pendidikan. Ketertiban tidak lagi diposisikan sebagai hasil dari kontrol ketat, melainkan sebagai hasil dari kesadaran bersama yang dibangun melalui relasi yang adil, dialog yang terbuka, serta norma yang disepakati secara partisipatif. Kebebasan pun tidak dipahami sebagai bentuk pelarian dari tanggung jawab, melainkan sebagai ekspresi otentik dari siswa dalam suasana belajar yang aman dan suportif. Hal ini sejalan dengan pandangan Freire (2018) bahwa pendidikan yang membebaskan menuntut terciptanya ruang intersubjektif, di mana guru dan murid terlibat dalam proses belajar sebagai subjek yang saling tumbuh. Manajemen kelas yang memanusiakan bukan

hanya menjamin struktur yang stabil, tetapi juga menyediakan ruang untuk keragaman ekspresi, keberanian bertanya, dan kepercayaan untuk membuat kesalahan sebagai bagian dari proses belajar.

Ketika manajemen kelas diletakkan dalam kerangka refleksi berkelanjutan dan pembelajaran etis, maka peran guru melampaui tugas administratif menuju dimensi transformatif. Guru tidak hanya memfasilitasi kegiatan belajar, tetapi juga memelihara harapan—yakni keyakinan bahwa pendidikan dapat menjadi jalan perubahan sosial yang nyata. Untuk itu, komitmen reflektif terhadap pembaharuan diri, keterbukaan terhadap umpan balik, dan keberanian untuk merombak pendekatan lama menjadi penting sebagai bagian dari praksis profesional. Seperti dikemukakan oleh Zeichner (2021), guru yang merefleksikan praktiknya secara kritis tidak hanya memperbaiki strategi pengajaran, tetapi juga memperkuat posisinya sebagai agen perubahan dalam komunitas sekolah dan masyarakat luas. Maka, manajemen kelas bukan sekadar teknik, melainkan cermin dari kualitas batin seorang pendidik: sejauh mana ia mampu merawat martabat murid, membangun relasi yang manusiawi, dan menjadikan ruang kelas sebagai tempat di mana pendidikan benar-benar hidup dan bermakna.

DAFTAR PUSTAKA

Beaty-O’Ferrall, M. E., & Green, A. M. (2021). *Inclusive classroom management: Building community and social-emotional competence in diverse elementary schools*. Routledge.

- Biesta, G. (2020). *Educational research: An unorthodox introduction*. Bloomsbury Academic.
- Brookfield, S. D. (2020). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2021). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Freire, P. (2018). *Pendidikan sebagai praksis pembebasan* (terj. oleh Tim Insist). Insist Press. (Karya asli diterbitkan 1970)
- Jankowska, M., & Atlay, M. (2021). *Developing reflective practice: A guide for students and practitioners of health and social care*. Palgrave Macmillan.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2019). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Larrivee, B. (2020). *Cultivating teacher renewal: Guarding against stress and burnout*. Rowman & Littlefield.
- Noddings, N. (2020). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Puenteadura, R. R. (2021). The SAMR model: A lens for transforming technology integration in education. *Journal of Educational Technology & Society*, 24(1), 20–29.
- Rochaendi, E., (2025). *Pengelolaan Deep Learner Di Sekolah Dasar*. Lampung Selatan: ITERA Press.
- Rochaendi, E., Fuadi, A & Sari, I.P., (2024). *Problematika Pembelajaran Di Sekolah Dasar: Sebuah Catatan Reflektif*. Lampung Selatan: ITERA Press.

- Rochaendi, E., Sholihah, D.A. & Ma'mun, S. (2024). *Kurikulum Sekolah Dasar. Perspektif Filosofis, Inovasi dan Implementasi*. Lampung Selatan: ITERA Press.
- Tomlinson, C. A. (2020). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.
- Wentzel, K. R., & Brophy, J. E. (2019). *Motivating students to learn* (4th ed.). Routledge.
- Zeichner, K. M. (2021). The reflective teacher and the curriculum: Toward a critical pedagogy of teacher reflection. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 23(1), 25–40.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2022). *Reflective teaching: An introduction* (3rd ed.). Routledge.

GLOSSARIUM

Manajemen Kelas

Proses sistematis dalam menciptakan dan mempertahankan lingkungan belajar yang kondusif, tertib, dan produktif, agar tujuan pembelajaran dapat tercapai secara efektif.

Disiplin Kelas

Usaha sadar guru dalam menegakkan aturan, norma, dan kebiasaan belajar di kelas demi menciptakan keteraturan dan suasana belajar yang mendukung perkembangan peserta didik.

Gaya Manajemen Kelas

Pendekatan yang digunakan guru dalam mengelola kelas, yang dapat bersifat otoriter, demokratis, atau laissez-faire, tergantung pada konteks dan karakteristik siswa.

Kondusivitas Kelas

Keadaan kelas yang nyaman, aman, dan mendukung pembelajaran, ditandai dengan keterlibatan aktif siswa, relasi yang harmonis, dan minim gangguan.

Strategi Preventif

Pendekatan proaktif dalam mencegah munculnya masalah perilaku siswa di kelas, seperti penyusunan aturan bersama, penguatan positif, dan penciptaan relasi yang hangat.

Strategi Intervensi

Tindakan korektif yang dilakukan guru ketika muncul masalah perilaku, seperti pemberian konsekuensi edukatif atau pendekatan restoratif untuk pemulihan hubungan.

Lingkungan Fisik Kelas

Tata letak, pencahayaan, ventilasi, warna, dan penataan ruang dalam kelas yang berkontribusi terhadap kenyamanan dan efektivitas pembelajaran.

Lingkungan Psikososial

Suasana emosional dan relasional dalam kelas, yang dibentuk melalui interaksi antara guru dan siswa serta antarsiswa, termasuk rasa aman, dihargai, dan diterima.

Konflik Kelas

Ketegangan atau perselisihan yang terjadi di dalam kelas, baik antara siswa dengan guru maupun antarsiswa, yang perlu dikelola secara bijak agar tidak mengganggu pembelajaran.

Motivasi Belajar

Dorongan internal atau eksternal yang mendorong siswa untuk terlibat aktif dalam proses pembelajaran, yang dapat dipengaruhi oleh strategi manajemen kelas guru.

Kepemimpinan Guru

Peran guru sebagai pemimpin dalam kelas yang tidak hanya mengatur, tetapi juga memberi teladan, membimbing, dan membangun iklim pembelajaran yang sehat.

Penguatan Positif

Pemberian penghargaan atau respon yang menyenangkan terhadap perilaku yang diharapkan, dengan tujuan memperkuat dan mengulangi perilaku tersebut.

Evaluasi Manajemen Kelas

Proses penilaian terhadap efektivitas strategi dan pendekatan yang digunakan dalam mengelola kelas, termasuk evaluasi terhadap iklim belajar dan keterlibatan siswa.

Pembelajaran Kolaboratif

Model pembelajaran yang menekankan kerja sama antar siswa dalam menyelesaikan tugas atau memecahkan masalah, yang membutuhkan manajemen kelas yang dinamis dan partisipatif.

Refleksi Guru

Proses kontemplatif guru untuk mengevaluasi praktik pengelolaan kelasnya, mengidentifikasi keberhasilan maupun hambatan, serta merancang perbaikan untuk ke depannya.

Hubungan Interpersonal

Kualitas relasi antarindividu di dalam kelas, termasuk antara guru dan siswa serta antarsiswa, yang memengaruhi dinamika kelas secara emosional dan sosial.

Iklim Kelas

Suasana emosional dan akademik dalam kelas yang terbentuk dari interaksi terus-menerus antara perilaku guru, siswa, dan struktur kelas, yang berdampak pada kenyamanan dan motivasi belajar.

Keterlibatan Siswa (Student Engagement)

Tingkat partisipasi aktif, minat, dan antusiasme siswa dalam proses pembelajaran, yang menjadi indikator keberhasilan manajemen kelas yang efektif.

Pengelolaan Waktu

Kemampuan guru dalam mengatur waktu belajar secara efisien, termasuk perencanaan alokasi waktu, transisi antar kegiatan, serta penanganan gangguan yang menghambat keberlangsungan pembelajaran.

Pengelolaan Transisi

Strategi guru dalam mengatur perpindahan kegiatan atau fokus siswa dari satu aktivitas ke aktivitas lain agar tetap berjalan tertib dan efisien.

Konsekuensi Edukatif

Tindakan atau respons terhadap perilaku siswa yang bertujuan untuk memberikan pembelajaran moral dan sosial, bukan sekadar hukuman, melainkan membangun kesadaran.

Peraturan Kelas

Aturan-aturan yang disepakati secara bersama oleh guru dan siswa sebagai pedoman perilaku selama proses pembelajaran berlangsung, untuk menciptakan rasa tanggung jawab kolektif.

Penguatan Negatif

Teknik pengelolaan perilaku yang melibatkan penghilangan stimulus yang tidak menyenangkan ketika perilaku yang diinginkan terjadi, berbeda dari hukuman, tetapi tetap mengandung prinsip edukatif.

Komunikasi Asertif

Cara guru menyampaikan pesan secara jelas, tegas, dan tetap menghormati hak serta perasaan siswa, sebagai bentuk komunikasi yang sehat dalam manajemen kelas.

Modeling (Peneladanan)

Strategi manajemen kelas yang menekankan pada keteladanan perilaku dari guru kepada siswa, sebagai cara pembentukan karakter dan norma kelas secara implisit.

Keteladanan Etik

Perwujudan nilai-nilai moral dan profesional dalam tindakan guru sehari-hari di kelas, yang menjadi sumber inspirasi dan rujukan perilaku bagi siswa.

Prosedur Rutin

Serangkaian langkah tetap yang dilakukan secara berulang dalam kelas untuk menciptakan prediktabilitas dan keteraturan, seperti cara masuk kelas, mengumpulkan tugas, atau menyampaikan pertanyaan.

Respon Korektif

Tindakan yang dilakukan guru ketika terjadi pelanggaran aturan atau perilaku menyimpang, dengan tujuan untuk memperbaiki, bukan mempermalukan.

Kesadaran Situasional

Kemampuan guru untuk memahami secara cepat dan akurat apa yang terjadi dalam kelas, termasuk mengenali potensi konflik, gangguan, atau kebutuhan siswa.

Restorative Practice

Pendekatan dalam menangani pelanggaran atau konflik di kelas dengan fokus pada pemulihan hubungan, tanggung jawab pribadi, dan keterlibatan siswa dalam memperbaiki situasi.

Manajemen Emosi di Kelas

Kemampuan guru dalam mengelola emosi diri dan membantu siswa mengatur emosinya selama proses pembelajaran, sebagai dasar pembentukan iklim kelas yang sehat secara psikologis.

Kelas Inklusif

Kelas yang dirancang untuk mengakomodasi keragaman latar belakang, kemampuan, kebutuhan khusus, dan potensi siswa agar semua peserta didik dapat belajar secara optimal dan setara.

Autonomi Siswa

Kemampuan dan kesempatan siswa untuk mengambil keputusan, mengatur proses belajar sendiri, serta bertanggung jawab atas tindakannya dalam lingkungan belajar yang mendukung kemandirian.

Regulasi Diri (Self-Regulation)

Proses internal siswa dalam mengendalikan perhatian, emosi, motivasi, dan perilaku untuk mencapai tujuan belajar, yang perlu ditumbuhkan melalui manajemen kelas yang mendukung refleksi.

Kepedulian Sosial

Sikap empati, solidaritas, dan tanggung jawab sosial yang dibangun melalui interaksi kelas, yang menjadi bagian penting dari pembentukan karakter dalam pendidikan dasar.

Resiliensi Akademik

Kemampuan siswa untuk tetap bersemangat dan beradaptasi dalam menghadapi tantangan belajar, yang dipengaruhi oleh strategi manajemen kelas guru dalam memberi dukungan dan penguatan.

Kontrak Belajar

Kesepakatan tertulis atau lisan antara guru dan siswa mengenai hak, kewajiban, serta aturan yang disepakati bersama untuk menciptakan komitmen dan tanggung jawab bersama di kelas.

Cognitive Load (Beban Kognitif)

Tingkat beban informasi yang harus diproses oleh otak siswa selama pembelajaran, yang perlu dikelola oleh guru melalui manajemen materi dan struktur pembelajaran agar tidak berlebihan.

Pembelajaran Sosial-Emosional (PSE)

Pendekatan pendidikan yang mengembangkan kompetensi seperti kesadaran diri, pengelolaan emosi, empati, dan keterampilan relasi dalam konteks interaksi kelas sehari-hari.

Komunitas Belajar (Learning Community)

Lingkungan kelas yang memposisikan semua anggota sebagai pembelajar yang saling mendukung, di mana guru berperan sebagai fasilitator dan siswa terlibat aktif dalam proses belajar bersama.

Keamanan Psikologis

Perasaan aman secara emosional yang dirasakan siswa dalam mengekspresikan diri, bertanya, atau berbuat salah tanpa takut dipermalukan atau disalahkan.

Behavior Mapping (Pemetaan Perilaku)

Teknik observasi guru untuk mengidentifikasi pola perilaku siswa dalam konteks ruang dan waktu kelas, guna menentukan pendekatan manajemen perilaku yang paling tepat.

Penguatan Intrinsik

Dorongan dari dalam diri siswa yang muncul karena kepuasan personal terhadap keberhasilan atau proses belajar, yang menjadi tujuan jangka panjang dari pengelolaan kelas yang efektif.

Classroom Narrative

Narasi yang terbentuk dari pengalaman, interaksi, dan dinamika dalam kelas yang dapat menjadi refleksi kolektif, sumber pembelajaran moral, atau bahan evaluasi bersama.

Transformasi Kelas

Perubahan progresif dalam cara pandang, struktur, dan dinamika kelas untuk menciptakan pengalaman belajar yang lebih bermakna, partisipatif, dan berorientasi pada pengembangan karakter.

INDEKS

A

Asesmen formatif, 206, 207
Autonomi Siswa, 265

B

Behavior Mapping
(Pemetaan Perilaku), 266
Budaya kelas, 111

C

Classroom management, 22,
40, 55, 172, 190
Classroom Narrative, 267
Cognitive Load (Beban
Kognitif), 266
Collaborative learning, 217

D

Dinamika kelompok, 84
Disiplin Kelas, 260

E

Engagement, 262
Evaluasi pembelajaran, 153

H

Hubungan Interpersonal, 262

I

Iklim Kelas, 262

K

Keamanan Psikologis, 266

Kelas Inklusif, 265
Kepedulian Sosial, 265
Kepemimpinan Guru, 261
Kesadaran Situasional, 264
Keteladanan, 264
Keteladanan Etik, 264
Keterlibatan siswa, 166
Keterlibatan Siswa (Student
Engagement), 262
Komunikasi Asertif, 263
Komunitas Belajar (Learning
Community), 266
Kondusivitas Kelas, 260
Konflik Kelas, 261
Konsekuensi Edukatif, 263
Kontrak Belajar, 266

L

Lingkungan belajar, 125
Lingkungan Fisik Kelas, 261
Lingkungan Psikososial, 261

M

Manajemen Emosi di Kelas, 265
Manajemen kelas, i, 12, 15, 19, 21, 218, 246, 255, 256
Manajemen Kelas, i, v, 9, 12, 15, 260, 262, 270
Modeling (Peneladanan), 264
Motivasi Belajar, 261

P

Pembelajaran Kolaboratif, 262
Pembelajaran Sosial-Emosional (PSE), 266
Pendekatan restoratif, 104
Pengelolaan Transisi, 263
Pengelolaan waktu, 170
Pengelolaan Waktu, 263
Penguatan Intrinsik, 267

Penguatan Negatif, 263
Penguatan Positif, 261
Peraturan Kelas, 263
Prosedur Rutin, 264

R

Refleksi Guru, 262
Regulasi Diri (Self-Regulation), 265
Resiliensi Akademik, 265
Respon Korektif, 264
Restorative Practice, 264

S

Simulasi, 146
Strategi Intervensi, 260
Strategi Preventif, 260

T

Transformasi Kelas, 267

Riwayat Hidup Penulis



Dr. Drs. Endi Rochaendi, M.Pd. adalah Lektor Tetap dalam bidang Manajemen Pendidikan pada Program Studi S-1 Pendidikan Guru Sekolah Dasar (PGSD), Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Alma Ata (UAA), Yogyakarta. Ia dilahirkan dan dibesarkan di Desa Loji, Kecamatan Jatiwangi, Kabupaten Majalengka, Jawa Barat—sebuah kawasan agraris yang secara kultural dan sosial membentuk komitmennya terhadap dunia pendidikan dan pengembangan sumber daya manusia.

Pendidikan dasar dan menengah diselesaikan di kampung halaman, sebelum melanjutkan studi di Institut Keguruan dan Ilmu Pendidikan (IKIP) Jakarta (kini Universitas Negeri Jakarta), dan meraih gelar Sarjana (S-1) dalam bidang Perencanaan Pendidikan pada tahun 1990. Hasratnya untuk memperdalam ilmu manajerial dalam dunia pendidikan mendorongnya untuk menempuh jenjang Magister Administrasi Pendidikan di IKIP Bandung (sekarang Universitas Pendidikan Indonesia/UPI), dan berhasil menyelesaikannya pada tahun 1999. Komitmen keilmuannya terus berlanjut hingga meraih gelar Doktor (S-3) dalam bidang Administrasi Pendidikan di Universitas Pendidikan Indonesia pada tahun 2018, dengan fokus penelitian pada tata kelola pendidikan dasar berbasis sistemik dan berkelanjutan.

Karier profesional dimulai sejak tahun 1991 sebagai Pembantu Pimpinan di Kantor Departemen Pendidikan dan Kebudayaan (Depdikbud) Kabupaten Majalengka, dilanjutkan sebagai Fungsional Umum di Dinas Pendidikan Kabupaten Majalengka, Jawa Barat. Dalam pengabdian selama lebih dari dua dekade di lingkungan birokrasi pendidikan, ia mengemban berbagai jabatan struktural, terutama yang berkaitan dengan

perencanaan program, evaluasi pendidikan, dan pengembangan kualitas layanan pendidikan dasar. Rekam jejak tersebut menjadi pijakan penting dalam transisi peran dari birokrat ke akademisi.

Pada tahun 2019, ia memulai kiprah akademiknya sebagai dosen di Sekolah Tinggi Farmasi (STF) YPIB Cirebon, sebelum kemudian bergabung dengan Universitas Alma Ata Yogyakarta pada tahun 2020. Di UAA, selain aktif mengajar, ia juga turut terlibat dalam pengembangan kurikulum, supervisi akademik, dan penguatan tata kelola kelembagaan program studi.

Di Program Studi S-1 PGSD UAA, beliau mengampu mata kuliah-mata kuliah strategis, antara lain: Manajemen Pendidikan, Manajemen Kelas, Manajemen Berbasis Sekolah, Kepemimpinan Pendidikan, Profesi Keguruan, Pengembangan Kurikulum, Ilmu Pendidikan, serta Filsafat Pendidikan. Sementara itu, pada Program Studi S-2 Pendidikan Agama Islam, beliau mengajar mata kuliah Analisis Kebijakan Pendidikan Islam dan Inovasi Pengelolaan dan Kelembagaan Pendidikan Islam, dengan pendekatan interdisipliner dan reflektif.

Minat riset penulis berfokus pada tema-tema manajemen pendidikan dasar, pengembangan kebijakan pendidikan, kepemimpinan transformatif, dan refleksi filosofis dalam praktik pedagogis kontemporer. Ia telah menerbitkan berbagai karya ilmiah dalam bentuk modul ajar, buku referensi, artikel jurnal nasional, dan prosiding seminar. Kontribusi akademiknya dapat ditelusuri melalui profil Google Scholar berikut:

 [Google Scholar: Dr. Endi Rochaendi](#)

https://scholar.google.com/citations?view_op=list_works&hl=id&user=QKz-arwAAAAJ

Penulis dapat dihubungi melalui email resmi: endiochaendi@almaata.ac.id



Nur Kholik, S.Pd.I., M.S.I. merupakan dosen tetap Program Studi Pendidikan Agama Islam di Universitas Alma Ata (UAA), Yogyakarta. Lahir pada tanggal 27 Desember 1990 di Sidomulyo, Kabupaten Pesawaran, Provinsi Lampung, sebagai anak kelima dari delapan bersaudara, dari pasangan Bapak Khalimi dan Ibu Siti Ma'sumah. Latar belakang keluarga sederhana dan religius menjadi fondasi kuat dalam membentuk orientasi intelektual dan spiritual penulis sejak dini.

Pendidikan formal dimulai dari Madrasah Ibtidaiyah (MI) Lumbirejo, Kecamatan Negeri Katon, yang diselesaikan pada tahun 2002. Pendidikan menengah pertama ditempuh di Madrasah Tsanawiyah (MTs) Roworejo, Kecamatan Negeri Katon, dan diselesaikan pada tahun 2005. Kemudian melanjutkan ke SMA Negeri 1 Negeri Katon, Kabupaten Pesawaran, dan menamatkannya pada tahun 2009.

Semangat akademik yang tumbuh sejak remaja mendorong penulis untuk melanjutkan pendidikan tinggi pada tahun 2010 di Institut Agama Islam Negeri (IAIN) Raden Intan Lampung, Fakultas Tarbiyah dan Keguruan, Jurusan Pendidikan Agama Islam. Pendidikan strata satu (S-1) ini diselesaikan pada tahun 2014 dengan fokus pada pengembangan keilmuan pendidikan Islam berbasis integrasi nilai-nilai Qur'ani dalam praktik pendidikan. Setelah menyelesaikan pendidikan sarjana, penulis melanjutkan studi pascasarjana di Universitas Islam Indonesia (UII) Yogyakarta, Fakultas Ilmu Agama Islam, Program Magister Studi Islam (M.S.I.), dan menyelesaikannya pada tahun 2016.

Selama masa studi dan setelahnya, Nur Kholik aktif terlibat dalam berbagai kegiatan ilmiah, penelitian pendidikan, pelatihan kependidikan, serta pengabdian kepada masyarakat yang berbasis pemberdayaan dan literasi keagamaan. Pengalaman mengajar

dan membina mahasiswa, baik pada tingkat sarjana maupun pascasarjana, dilakukannya dengan pendekatan humanistik-partisipatoris yang menekankan nilai-nilai dialogis, spiritualitas pendidikan, dan pengembangan karakter.

Dalam dunia akademik, Nur Kholik telah mempublikasikan sejumlah karya tulis dalam bentuk artikel jurnal nasional, prosiding seminar, serta buku ajar. Karya-karya ilmiahnya banyak membahas tema seperti filsafat pendidikan Islam, inovasi kelembagaan pendidikan Islam, manajemen pendidikan berbasis nilai, dan rekonstruksi kebijakan pendidikan Islam kontemporer. Portofolio publikasi ilmiah penulis dapat diakses melalui laman berikut:

 [Google Scholar Nur Kholik](#)

<https://scholar.google.co.id/citations?user=OTiNVi8AAAAJ&hl=id>

Sebagai pengajar di Universitas Alma Ata, penulis juga aktif membimbing mahasiswa dalam penulisan skripsi, pelaksanaan penelitian tindakan kelas (PTK), dan kegiatan akademik lainnya. Di lingkungan kampus, Nur Kholik dikenal sebagai pribadi yang rendah hati, komunikatif, dan konsisten dalam mendampingi mahasiswa melalui proses transformasi intelektual dan spiritual.

Di luar aktivitas akademik, penulis juga aktif dalam kegiatan sosial-keagamaan dan dakwah edukatif di masyarakat. Pendekatannya yang moderat dan reflektif menjadikan dirinya sebagai figur pembelajar sekaligus pendidik yang mengedepankan nilai-nilai etika, toleransi, dan keberagaman dalam kehidupan beragama.

Penulis dapat dihubungi untuk kerja sama akademik, diskusi ilmiah, maupun konsultasi bidang pendidikan Islam melalui email: nurkholik@almaata.ac.id