

LANDASAN PEMBELAJARAN



PENULIS:

- Gamar A Haddar
- Fine Eirene Siahaan
- Fanny Rahmatina Rahim
- Sisca Septiani
- Indra Nanda
- Eva Nurul M
- Ratna Wulandari
- Baharudin
- Ridma Diana
- Finny Rahmatania
- Ida Fiteriani
- I Made Pustikayasa
- Yulie Asni

LANDASAN PEMBELAJARAN

**Gamar A Haddar
Fine Eirene Siahaan
Fanny Rahmatina Rahim
Sisca Septiani
Indra Nanda
Eva Nurul M
Ratna Wulandari
Baharudin
Ridma Diana
Finny Rahmatania
Ida Fiteriani
I Made Pustikayasa
Yulie Asni**



GETPRESS INDONESIA

LANDASAN PEMBELAJARAN

Penulis :

Gamar A Haddar
Fine Eirene Siahaan
Fanny Rahmatina Rahim
Sisca Septiani
Indra Nanda
Eva Nurul M
Ratna Wulandari
Baharudin
Ridma Diana
Finny Rahmatania
Ida Fiteriani
I Made Pustikayasa
Yulie Asni

ISBN : 978-623-198-675-7

Editor : Ari Yanto, M.Pd.

Mila Sari, M.Si.

Penyunting: Yuliatrini Novita, M.Hum.

Desain Sampul dan Tata Letak : Tri Putri Wahyuni, S.Pd.

Penerbit:CVGETPRESS INDONESIA

Anggota IKAPI No. 033/SBA/2022

Redaksi:

Jl. Palarik RT 01 RW 06 Kelurahan Air Pacah
Kecamatan Koto Tangah Padang Sumatera Barat

website: www.getpress.co.id
email: adm.getpress@gmail.com

Cetakan pertama, 6 September 2023

Hak cipta dilindungi undang-undang
Dilarang memperbanyak karya tulis ini dalam bentuk
dan dengan cara apapun tanpa izin tertulis dari penerbit.

KATA PENGANTAR

Dengan mengucapkan puji syukur kehadiran Allah SWT, atas limpahan rahmat dan hidayahNya, maka Penulisan Buku dengan judul Landasan Pembelajaran dapat diselesaikan dengan kerjasama tim penulis. Landasan Pendidikan merupakan buku acuan untuk memahami bagaimana dunia Pendidikan, khususnya ranah belajar mengajar. Buku ini berisikan bahasan mengenai perubahan paradigma belajar mengajar dan pembelajaran, macam-macam hasil belajar menurut pandangan Benjamin S. Bloom dan para ahli lainnya, prinsip-prinsip belajar dan aplikasinya dalam pembelajaran, tipe kegiatan belajar, bentuk-bentuk belajar, teori deskriptif dan teori preskriptif, teori belajar behavioristik, teori belajar kognitif, teori belajar humanistik, teori belajar sosial, teori belajar konstruktivitis, teori belajar sibernetik, teori *multiple intelegen*.

Buku ini masih banyak kekurangan dalam penyusunannya. Oleh karena itu, kami sangat mengharapkan kritik dan saran demi perbaikan dan kesempurnaan buku ini selanjutnya. Kami mengucapkan terima kasih kepada berbagai pihak yang telah membantu dalam proses penyelesaian Buku ini. Semoga Buku ini dapat menjadi sumber referensi dan literatur yang mudah dipahami.

Padang, 6 September 2023
Penulis

DAFTAR ISI

KATA PENGANTAR	i
DAFTAR ISI.....	ii
DAFTAR GAMBAR	vi
DAFTAR TABEL.....	vi
BAB 1 PERUBAHAN PARADIGMA BELAJAR MENGAJAR DAN PEMBELAJARAN	1
1.1 Perubahan Paradigma Belajar Mengajar dan Pembelajaran.....	1
1.2 Penyebab Perubahan paradigma Belajar Mengajar dan Pembelajaran ..	2
1.3 Elemen Perubahan paradigma Belajar Mengajar dan Pembelajaran	3
1.4 Dampak Perubahan Paradigma Belajar Mengajar dan Pembelajaran	4
DAFTAR PUSTAKA	7
BAB 2 MACAM-MACAM HASIL BELAJAR MENURUT PANDANGAN BENJAMIN S. BLOOM DAN PARA AHLI LAINNYA	9
2.1 Dasar Hasil Belajar Menurut Benjamin S. Bloom	10
2.2 Perkembangan Taksonomi Bloom oleh Para Pengikutnya	15
2.3 Macam-Macam Hasil Belajar Menurut Benjamin S. Bloom dan Para Pengikutnya.....	20
a. Ranah Kognitif.....	21
b. Ranah Afektif	24
c. Ranah Psikomotorik	26
2.4 Penutup.....	29
DAFTAR PUSTAKA	31
BAB 3 PRINSIP-PRINSIP BELAJAR DAN APLIKASINYA DALAM PEMBELAJARAN	33
3.1 Pendahuluan	33
3.2 Bagaimana siswa berpikir dan belajar?	33
3.3 Apa yang memotivasi siswa?	41
3.4 Mengapa konteks sosial, hubungan interpersonal, dan kesejahteraan emosional penting bagi pembelajaran siswa?	45
3.5 Bagaimana cara terbaik mengelola kelas?	47
3.6 Bagaimana cara menilai kemajuan siswa?	48

DAFTAR PUSTAKA.....	52
BAB 4 Tipe Kegiatan Belajar	57
4.1 Pendahuluan.....	57
4.2 Definisi Tipe Kegiatan Belajar.....	57
4.3 Relevansi Tipe Kegiatan Belajar dalam Pembelajaran.....	58
4.4 Faktor-Faktor yang Mempengaruhi Pemilihan Tipe Kegiatan Belajar	60
4.5 Konsep Dasar Tipe Kegiatan Belajar	61
4.6 Tipe Kegiatan Belajar Peserta Didik dalam Pembelajaran	64
4.7 Kelebihan dan Kelemahan Tipe Kegiatan Belajar dalam Pembelajaran	71
DAFTAR PUSTAKA.....	73
BAB 5 BENTUK-BENTUK BELAJAR	75
DAFTAR PUSTAKA.....	84
BAB 6 TEORI DESKRIPTIF DAN TEORI PRESKRIPTIF	87
6.1 Pendahuluan	87
6.2 Ruang Lingkup Teori Belajar Deskriptif dan Preskriptif	88
6.3 Pengertian Teori Deskriptif dan Teori Preskriptif.....	91
6.4 Perbedaan Teori Deskriptif dan Teori Preskriptif.....	93
6.5 Kelebihan dan Kekurangan Teori Deskriptif dan Teori Preskriptif	95
6.6 Penerapan Teori Deskriptif dan Teori Preskriptif.....	96
DAFTAR PUSTAKA.....	99
BAB 7 TEORI BELAJAR BEHAVIORISTIK	101
7.1 Pendahuluan	101
7.2. Defenisi Teori Belajar Behavioristik	102
7.3. Tokoh-Tokohteori Belajar Behavioristik	104
7.4 Prinsip-Prinsip Teori Belajar Behavioristik	118
7.4.1 Penguatan (<i>Reinforcement</i>) dan Hukuman (<i>Punishment</i>)	118
7.4.2 <i>Primary and Secondary Reinforcement</i>	119
7.4.3 <i>Schedules of Reinforcement</i>	119
7.4.4 Manajemen Kontingensi (<i>Contingency Management</i>).....	120

7.4.5 Stimulus Control in Operant Learning	121
7.4.6 The Elimination of Responses.....	122
7.5 Aplikasi Teori Belajar Behaviorisme dalam Pembelajaran	123
7.5.1 Penguatan (reinforcement).....	124
7.5.2 Hukuman (<i>Punishment</i>)	126
7.5.3 Pembentukan kondisi (<i>shaping</i>).....	128
7.5.4 Generalisasi	130
7.5.5 Diskriminasi	132
7.5.6 Model Pembelajaran (<i>Learning by Observation</i>).....	134
7.5.7 Pemberian Tugas (<i>Task-oriented Approach</i>)	136
DAFTAR PUSTAKA.....	139
BAB 8 TEORI BELAJAR KOGNITIF	141
8.1 Perkembangan kognitif.....	141
8.2 Skema.....	145
8.3 Pengolahan Informasi	151
8.4 Transfer Pembelajaran.....	159
8.5 Konstruksi Pengetahuan	165
8.6 Penerapan Teori Kognitif dalam Pembelajaran	171
DAFTAR PUSTAKA.....	181
BAB 9 TEORI BELAJAR HUMANISTIK	185
9.1 Pengertian Belajar.....	185
9.2 Teori Belajar Humanistik.....	186
9.3 Tujuan Belajar menurut Teori Humanistik.....	191
9.4 Tokoh-tokoh Teori Belajar Humanistik.....	193
a. Kebutuhan Fisiologis.....	197
c. Kebutuhan Untuk Diterima	198
DAFTAR PUSTAKA.....	203
BAB 10 TEORI BELAJAR SOSIAL	205
10.1 Teori Belajar Sosial.....	205
10.2 Prinsip Teori Belajar Sosial Albert Bandura	206

10.3 Penerapan Teori Belajar Sosial dalam Konteks Pendidikan	212
10.4 Implikasi dan Relevansi Teori Belajar Sosial dalam Konteks Modern	215
10.5 Aplikasi Teori Belajar Sosial berbasis Pedagogik Kreatif.....	216
DAFTAR PUSTAKA.....	218
BAB 11 TEORI KONSTRUKTIVISTIK	223
11.1 Pengantar Teori Konstruktivistik	223
11.2 Prinsip-prinsip Dasar TeoriKonstruktivistik.....	224
11.3 Implikasi Teori Konstruktivistik dalam Pembelajaran	226
11.4 Penerapan Teori Konstruktivistik dalam Kelas.....	227
11.5 Studi Kasus: Penerapan Teori Konstruktivistik dalam Pembelajaran Matematika	229
DAFTAR PUSTAKA.....	232
BAB 12 TEORI BELAJAR SIBERNETIK.....	235
12.1 Pengertian	235
12.2 Memori.....	238
12.3 Pemrosesan Informasi.....	241
12.4 Proses Berfikir Sibernetik	243
12.5 Implementasi Teori Belajar Sibernetik	244
12.6 Kelebihan dan Kelemahan Teori Belajar Sibernetik	247
DAFTAR PUSTAKA.....	248
BAB 13 TEORI MULTIPLE INTELEGEN	249
13.1 Pendahuluan	249
13.2 Definisi Teori Multiple Intelegen	250
13.3 Kecerdasan dalam Multiple Intelegen	251
13.5 Penutup	262
DAFTAR PUSTAKA.....	263
BIODATA PENULIS.....	269

DAFTAR GAMBAR

Gambar 7.1. Eksperiment Little Albert	107
Gambar 12.1. Alur Proses Kerja Memori Penyimpanan	240

DAFTAR TABEL

Tabel 6.1 Perbedaan Teori Deskriptif dan Teori Preskriptif.....	94
Tabel 6.2 Kelebihan dan Kekurangan Teori Deskriptif dan Teori Preskriptif	95
Tabel 13.1 Kemampuan yang Terkait dengan Multiple Intelegen	261

BAB 1

PERUBAHAN PARADIGMA BELAJAR MENGAJAR DAN PEMBELAJARAN

Oleh Gamar Al Haddar

1.1 Perubahan Paradigma Belajar Mengajar dan Pembelajaran

Kemajuan teknologi yang sangat cepat membuat adanya perubahan proses pembelajaran yang dilaksanakan di lembaga pendidikan baik formal maupun lembaga pendidikan non formal. Akibatnya tuntutan pembelajaran modern terus terjadi sehingga siswa mengalami perubahan proses pembelajaran dan cara belajarnya.

Pada abad 21, siswa dapat memperoleh informasi dari mana saja, kapan saja dan dengan siapa saja. Tugas guru dalam proses pembelajaran adalah mendorong siswa untuk mencari pengetahuannya sendiri melalui pengetahuan awal yang umum. Siswa menelaah dari berbagai sumber referensi yang ada lalu kemudian mencoba berusaha mencari tahu. Pembelajaran yang dilaksanakan juga bukan pembelajaran satu arah dari guru kepada siswa, namun pembelajaran interaktif antara guru dan siswa. Siswa bisa melakukan interaksi tanya jawab jika belum memahami akan sesuatu hal yang baru. Target yang diharapkan bukan hanya siswa dapat merumuskan dan menentukan masalahnya sendiri namun lebih dari ini, yakni siswa diharapkan mampu untuk menyelesaikan berbagai persoalan yang dihadapinya. Permasalahan yang ditemukan pada saat ini jauh lebih kompleks dibandingkan masa lalu. Dengan demikian kemampuan penyelesaian masalah menjadi hal yang penting untuk dapat diterapkan dalam lingkungannya (Rahayu, Iskandar and Abidin, 2022).

Pembelajaran pada abad ini juga mengalami perubahan kualitas pembelajarannya. Kemampuan yang diharapkan dimiliki siswa bukan hanya kemampuan mengetahui dan menghafal. Kemampuan tingkat tinggi yang diharapkan ada pada siswa yakni kemampuan untuk melakukan analisis terhadap semua persoalan yang ditemuinya. Setelah mampu menganalisis maka diharapkan selanjutnya mampu melakukan sistesis atau memberikan kesimpulan terhadap sesuatu hal. Siswa yang mampu melakukan analisis dan sintesis maka harapan akhir adalah mampu melakukan evaluasi yakni memberikan penilaian tentang sesuatu hal apakah ini baik atau ini buruk. Kemampuan memberikan penilaian tentang sesuatu hal merupakan puncak tertinggi dari kemampuan berpikir. Kemudian pembelajaran pada abad ini juga memerlukan adanya kerjasama dan kolaborasi untuk dapat mencapai apa yang dicita-citakan. Kerjasama akan memberikan kemudahan dan keringan dalam menyelesaikan sesuatu. Setiap orang punya keahlian dan kemampuan yang berbeda-beda. Kerjasama membuat semua dapat bersatu dan bersinergi dalam menyelesaikan sebuah persoalan yang ada.

1.2 Penyebab Perubahan paradigma Belajar Mengajar dan Pembelajaran

Ada beberapa faktor penyebab terjadinya perubahan paradigma belajar mengajar dan pembelajaran yang dijabarkan sebagai berikut ini :

1.2.1 Perkembangan Ilmu Pengetahuan dan Teknologi

Adanya perkembangan teknologi yang cukup pesat yang digunakan sebagai media pembelajaran menuntut adanya perubahan paradigma belajar. Dunia Teknologi saat ini semakin dekat dengan anak anak, maka dalam hal ini guru harus merubah kegiatan belajarnya menjadi bermakna dengan memanfaatkan IT.

1.2.2 Adaptasi Kebutuhan Hidup Manusia

Kebutuhan manusia akan terus mengalami perubahan yang menyesuaikan dengan kemajuan. Zaman dahulu

handphone dan *leptop* merupakan barang yang sangat berharga untuk dimiliki namun saat ini tidak lagi, melainkan menjadi kebutuhan dalam kehidupan sehari-hari. Pelaksanaan belajar mengajar dan pembelajaran terkadang juga membutuhkan media tersebut untuk mendukung pembelajaran yang lebih efektif dan efisien.

1.2.3 Inovasi dan Kreatifitas

Tantangan kemajuan yang ada menuntut manusia melakukan inovasi dan menjadi kreatif. Inovasi yakni perubahan yang dilakukan oleh manusia dengan memanfaatkan pengetahuan, keterampilan dan berbagai pengalaman yang dimilikinya untuk menciptakan suatu produk yang baru. Kreatif yakni suatu proses yang dilakukan oleh seseorang untuk menghasilkan sebuah karya yang benar-benar orisinal (asli). Dalam hal ini inovasi dan kreatifitas menjadi satu bagian yang menyatu yang dilakukan dengan mengasah kemampuan yang ada untuk menghasilkan sebuah karya yang baru yang bermanfaat untuk menunjang kebutuhan hidup manusia.

1.3 Elemen Perubahan paradigma Belajar Mengajar dan Pembelajaran

Ada beberapa perubahan elemen dalam sebuah proses belajar mengajar dan pembelajaran yakni dari aspek berikut:

1.3.1 Penilaian Otentik

Penilaian otentik adalah sebuah proses penilaian yang dilakukan untuk mengukur seseorang secara bermakna dan menyeluruh dari segi kemampuan pengetahuan, keterampilan dan sikap yang dimilikinya secara berkesinambungan (Haddar, 2019). Berikut ada beberapa jenis dari penilaian otentik yakni penilaian kinerja, penilaian proyek, penilaian portofolio, dan penilaian tertulis.

1.3.2 Penilaian Acuan Patokan

Penilaian acuan patokan didasarkan pada standar tertentu yang ditetapkan oleh guru untuk mengukur keberhasilan sebuah proses pembelajaran yang dilakukan. Guru membuat KKM (Kriteria Ketuntasan Minimal) sebagai target dalam proses belajar dan mengajar yang dilakukannya. Apabila siswa belum mencapai standar tersebut maka siswa akan terus dipantau dan diberikan pengayaan dengan harapan mampu mencapai target KKM yang sudah ditentukan dalam setiap pembelajaran.

1.3.3 Penilaian Kognitif, Penilaian Psikomotorik, dan Penilaian Afektif (Nana, 2016)

- a. Penilaian kognitif berhubungan dengan pengetahuan yang dimiliki oleh seseorang dapat dilakukan oleh guru melalui tes tertulis dan tes lisan. Tes tertulis dilakukan dengan soal yang sudah disiapkan oleh guru.
- b. Penilaian psikomotorik berhubungan dengan keterampilan yang dimiliki oleh seseorang. Penilaian ini dapat dilakukan dengan praktik langsung, membuat produk, melakukan proyek dan portofolio.
- c. Penilaian afektif berhubungan dengan sikap yang dimiliki oleh seseorang dapat dilakukan dengan observasi, penilaian diri sendiri, penilaian antar teman sejawat dan melalui buku jurnal harian yang dibuat oleh guru untuk memantau aktivitas sikap siswa setiap harinya.

1.4 Dampak Perubahan Paradigma Belajar Mengajar dan Pembelajaran

Adanya perubahan paradigma belajar mengajar dan pembelajaran memberikan dampak sebagai berikut :

1.4.1 Peserta Didik

Siswa akan mengalami perubahan dari proses belajar yang dilakukan sebab dituntut menjadi lebih produktif, kreatif dan inovatif dalam menciptakan karya karyanya.

1.4.2 Pendidik dan Tenaga Pendidikan

Guru mempunyai peran penting dalam belajar sebagai orang yang bertugas untuk membangun perubahan pada siswa. Perubahan terjadi jika pendidik juga mengubah pola pikirnya. Pendidik yang kreatif dan inovatif akan melahirkan siswa yang kreatif dan inovatif. Pendidikan pada abad 21 menuntut harus mampu menggunakan IT dengan tepat yang mendukung proses belajar mengajar yang efektif dan efisien. Pendidik harus mampu menyajikan kegiatan belajar mengajar yang asyik dan menyenangkan. Penguasaan terhadap berbagai desain model pembelajaran, metode pembelajaran dan media pembelajaran merupakan ilmu penting yang harus dikuasai oleh pendidik. Siswa akan lebih mudah menerima pembelajaran jika didukung oleh variasi metode dan media yang digunakan oleh guru dalam kegiatan belajar mengajar (Iriansyah, 2020).

Tenaga kependidikan juga berperan penting untuk mendukung kemajuan melalui kinerjanya yang lebih berkualitas. Kinerja yang tidak berbelit-belit, praktis dan cepat. Kehidupan dan kemajuan saat ini menuntut adanya kreatifitas tidak dari pendidik saja, tetapi juga termasuk tenaga kependidikan yang terlibat banyak dalam proses pendidikan itu sendiri.

1.4.3 Manajemen Satuan Pendidikan

Pengelolaan satuan pendidikan yang baik dapat berdampak pada kualitas pendidikan. Pengelolaan satuan pendidikan adalah bagian kunci dari kemajuan sebuah lembaga pendidikan. Kemajuan dalam berbagai aspek yakni perkembangan ilmu pengetahuan dan IT maka manajemen yang dilakukan juga menyesuaikan dengan perkembangan kemajuan tersebut. Pelayanan selalu mengutamakan proses yang ramah, saling mendukung dengan mengedepankan sikap baik. Manajemen yang dilaksanakan dengan baik dan dievaluasi secara berkala memberikan manfaat yang besar bagi pengembangan lembaga pendidikan.

1.4.4 Negara dan Bangsa

Peningkatan proses pelaksanaan pendidikan yang berkualitas maka akan meningkatkan reputasi internasional dalam bidang pendidikan. Daya saing juga mengalami peningkatan dan berkembangnya sebuah peradapan yang jauh lebih maju. Perubahan ini sangat diharapkan bagi sebuah Negara dan bangsa untuk mencapai kehidupan yang lebih baik dari berbagai aspeknya. Perubahan ke arah yang lebih maju juga mendukung kemajuan bagi bangsa dan negara. Kunci utama dari sebuah kemajuan adalah proses pendidikannya. Proses pendidikan yang terlaksana dengan baik akan mendukung bagi sebuah kemajuan (Ilham, 2019).

1.4.5 Masyarakat Umum

Adanya kegiatan proses belajar mengajar dan pembelajaran yang berkualitas maka akan melahirkan lulusan pendidikan yang kompeten dan dibutuhkan oleh masyarakat. Lulusan dari dunia pendidikan dapat digunakan oleh masyarakat dan merupakan ujung tombak bagi kemajuan masyarakat. Masyarakat yang terus maju dan berkembang akan mudah untuk mencapai kesejahteraan.

DAFTAR PUSTAKA

- Haddar, G. Al (2019) *Evaluasi Pembelajaran*. Parepare: Kaafah Learning Center.
- Ilham, D. (2019). Menggagas Pendidikan Nilai dalam Sistem Pendidikan Nasional, *Didaktika: Jurnal Kependidikan*, 8(3), pp. 109–122. Available at: <https://jurnaldidaktika.org/contents/article/view/73>.
- Iriansyah, H.S. (2020) 'Membangun Kreativitas Guru dengan Inovasi Pembelajaran di Masa Pandemi Covid-19', *Prosiding Seminar Nasional Pendidikan STKIP Kusuma Negara II*, (1), pp. 1–6.
- Nana, S. (2016) *Penilaian Hasil Proses Belajar Mengajar*. Bandung: PT Remaja Rosda Karya.
- Rahayu, R., Iskandar, S. and Abidin, Y. (2022). Inovasi Pembelajaran Abad 21 dan Penerapannya di Indonesia, *Jurnal Basicedu*, 6(2), pp. 2099–2104. Available at: <https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i2.2082>.

BAB 2

MACAM-MACAM HASIL BELAJAR MENURUT PANDANGAN BENJAMIN S. BLOOM DAN PARA AHLI LAINNYA

Oleh Fine Eirene Siahaan

Pemahaman tentang hasil belajar merupakan hal yang sangat penting dalam dunia pendidikan. Sejauh mana siswa telah memenuhi tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan tercermin dalam hasil belajar. Taksonomi Bloom adalah salah satu gagasan yang berfungsi sebagai landasan untuk menggambarkan hasil belajar. Taksonomi Bloom yang dibuat oleh psikolog terkenal dan pakar pendidikan Benjamin S. Bloom digunakan untuk mengukur seberapa baik siswa memahami dan dapat menguasai mata pelajaran tertentu. Bukunya yang terkenal, "*Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*" (1956), menjadi inspirasi taksonomi Bloom yang sekarang menjadi standar untuk menilai hasil pembelajaran. Enam tingkatan taksonomi Bloom adalah pengetahuan, pemahaman, aplikasi, analisis, sintesis, dan evaluasi. Di seluruh dunia, karya Bloom berdampak pada teori dan praktik pendidikan.

Banyak pengikut Bloom melanjutkan dan memperluas gagasan taksonominya setelah karyanya diterbitkan. Pengikut ini secara signifikan memajukan dan memodifikasi taksonomi ini agar lebih dapat diterapkan pada lingkungan pendidikan saat ini. Mereka menggali lebih dalam aspek hasil belajar yang lebih luas, seperti hasil belajar afektif dan psikomotorik. Upaya mereka untuk mengatasi kebutuhan pendidikan yang semakin kompleks dan beragam tercermin dalam berbagai pendekatan tersebut.

2.1 Dasar Hasil Belajar Menurut Benjamin S. Bloom

Benjamin S. Bloom memiliki pandangan yang kuat tentang bagaimana siswa seharusnya berprestasi di sekolah. Menurut Bloom, kapasitas siswa untuk menerapkan pengetahuan mereka dengan cara yang segar dan inventif merupakan hasil belajar tertinggi. Dia percaya bahwa selain belajar dan mengingat fakta, pendidikan harus menekankan pada pengembangan kemampuan berpikir tingkat tinggi. Meskipun Bloom berpendapat bahwa hasil belajar yang lebih rendah seperti pengetahuan dan pemahaman sangat penting, mereka hanya bertindak sebagai titik awal untuk mencapai hasil belajar yang lebih tinggi. Namun untuk menghasilkan karya baru berdasarkan pengetahuannya, siswa harus mampu menganalisis informasi secara kritis, menerapkan pengetahuannya dalam berbagai konteks, dan mengevaluasi konsep. Pendekatan Bloom terhadap hasil belajar memberikan penekanan kuat pada pengajaran yang berpusat pada siswa dan penerapan pengetahuan dalam situasi dunia nyata. Bloom berpendapat bahwa pendidikan yang berkualitas akan membantu siswa mengembangkan keterampilan berpikir canggih dan kreatif yang dapat mereka terapkan untuk memecahkan masalah di dunia nyata.

Sebelum diubah oleh para pendukungnya, pandangan awal Benjamin Bloom tentang hasil belajar lebih terfokus pada ranah kognitif. Enam tingkatan hasil belajar yang diidentifikasi Bloom dalam ranah kognitif adalah pengetahuan, pemahaman, aplikasi, analisis, sintesis, dan evaluasi. Menurut Bloom, level ini menangkap kedalaman pemikiran dan pemahaman siswa. Hasil belajar yang lebih tinggi seperti analisis, sintesis, dan evaluasi menandakan tingkat pengetahuan dan pemahaman yang lebih tinggi. Hasil belajar terbaik menurutnya dicapai ketika siswa mampu menerapkan pengetahuan dan pemahamannya dengan cara yang orisinal dan kreatif.

Bloom juga menekankan pentingnya mengukur hasil belajar untuk memastikan tingkat pemahaman dan kemampuan kognitif siswa. Bloom menyarankan untuk menggunakan tes atau

soal yang dirancang khusus untuk mengukur hasil belajar siswa sesuai dengan tingkat taksonomi kognitif. Hasil belajar lebih dari sekadar memperoleh pengetahuan; mereka juga melibatkan penerapan konsep yang dipelajari, menganalisis, mengevaluasi, dan mensintesisnya. Hasil akhirnya adalah mengembangkan keterampilan berpikir analitis dan kreatif yang dapat diterapkan dalam situasi dunia nyata. Daftar berikut menurut Benjamin S. Bloom, adalah taksonomi kognitif (Taksonomi Lama):

1. Pengetahuan (*Knowledge*):

- Mengingat fakta-fakta atau informasi secara langsung, seperti mengingat nama-nama, tanggal, atau definisi.
- Menyebutkan kembali informasi yang telah dipelajari, seperti mengulang kembali isi bacaan atau pelajaran.
- Mengidentifikasi dan mengingat konsep-konsep dasar yang terkait dengan suatu topik.

2. Pemahaman (*Comprehension*):

- Menafsirkan makna informasi yang dipresentasikan, seperti menjelaskan dengan kata-kata sendiri.
- Menyimpulkan ide-ide utama dari teks atau materi pembelajaran.
- Menggambarkan hubungan antara konsep-konsep yang diberikan.

3. Aplikasi (*Application*):

- Menggunakan pengetahuan dan pemahaman untuk memecahkan masalah atau situasi konkret.
- Menerapkan konsep atau prinsip yang dipelajari dalam konteks yang berbeda.
- Menggunakan informasi untuk membuat prediksi atau mengambil keputusan yang tepat.

4. Analisis (*Analysis*):

- Menganalisis bagian-bagian yang terdiri dari informasi yang diberikan.
- Mengidentifikasi hubungan sebab-akibat antara konsep-konsep.
- Menguraikan informasi yang kompleks menjadi komponen yang lebih kecil untuk dipahami secara lebih mendalam.

5. Sintesis (*Synthesis*):

- Mengintegrasikan konsep-konsep yang dipelajari menjadi suatu kesatuan yang baru.
- Membuat hubungan baru atau pola dari informasi yang ada.
- Merancang atau menghasilkan produk yang orisinal berdasarkan pengetahuan dan pemahaman yang dimiliki.

6. Evaluasi (*Evaluation*):

- Mengevaluasi informasi berdasarkan kriteria atau standar yang telah ditetapkan.
- Menilai keefektifan solusi atau argumentasi yang dihasilkan.
- Mengkritik dan memberikan penilaian yang didukung oleh alasan atau bukti (Bloom *et al.*, 1956)

Perlu diketahui bahwa setiap tingkatan hasil belajar dalam ranah kognitif menggambarkan kemampuan siswa untuk memperoleh penguasaan materi pelajaran secara bertahap, mulai dari menerima pengetahuan dasar hingga keterampilan lebih lanjut dalam menganalisis, mengevaluasi, dan mencipta.

Secara keseluruhan, teori hasil pembelajaran Bloom menawarkan kerangka kerja yang terorganisasi dengan baik, membantu perencanaan pelajaran, dan mendorong pertumbuhan kemampuan berpikir yang mencakup semua.

Selain itu, ini mendukung evaluasi terukur dan menawarkan arahan untuk perencanaan siswa dan guru dari proses pembelajaran serta untuk pengembangan diri individu. Berikut ini adalah beberapa keuntungan utama menggunakan taksonomi kognitif Bloom:

1. Merencanakan pembelajaran yang terstruktur: taksonomi Bloom menyediakan kerangka kerja yang terstruktur untuk merencanakan pembelajaran. Dengan mengacu pada tingkatan hasil belajar yang ditentukan dalam taksonomi, pendidik dapat merancang tujuan pembelajaran yang jelas dan merinci aktivitas dan strategi yang relevan untuk mencapai tujuan tersebut. Hal ini membantu meningkatkan efisiensi dan efektivitas proses pembelajaran.
2. Mengukur dan mengevaluasi hasil belajar: taksonomi Bloom juga menyediakan kerangka kerja untuk mengukur dan mengevaluasi hasil belajar. Dengan memiliki tingkatan yang berbeda dalam taksonomi, pendidik dapat mengembangkan instrumen penilaian yang sesuai dengan tingkat kesulitan dan kompleksitas yang diharapkan dari hasil belajar. Ini membantu dalam mendapatkan pemahaman yang lebih baik tentang pencapaian siswa dan memberikan umpan balik yang konstruktif untuk pengembangan selanjutnya.
3. Mendorong pemikiran tingkat tinggi: taksonomi Bloom mendorong siswa untuk terlibat dalam pemikiran tingkat tinggi. Dalam tingkatan yang lebih tinggi dalam taksonomi, seperti analisis, sintesis, dan evaluasi, siswa harus mampu menganalisis informasi, mengintegrasikan gagasan, dan mengembangkan pandangan kritis. Dengan demikian, taksonomi ini mendorong siswa untuk berpikir secara kritis, kreatif, dan mandiri, yang merupakan keterampilan penting dalam pembelajaran sepanjang hayat.
4. Menyediakan arah pengajaran yang jelas; Dengan menggunakan taksonomi Bloom, pendidik dapat memberikan arah yang jelas dalam pengajaran. Taksonomi ini membantu dalam mengidentifikasi dan menyusun tujuan pembelajaran yang terstruktur serta merencanakan

aktivitas yang sesuai untuk mencapai tujuan tersebut. Hal ini membantu menciptakan pengalaman pembelajaran yang terarah, konsisten, dan relevan bagi siswa.

5. Memfasilitasi perencanaan kurikulum: taksonomi Bloom juga dapat digunakan sebagai panduan dalam perencanaan kurikulum. Dengan mengacu pada tingkatan hasil belajar yang dijelaskan dalam taksonomi, kurikulum dapat dirancang untuk mencakup rangkaian tujuan pembelajaran yang berkembang secara bertahap. Ini membantu dalam membangun struktur pembelajaran yang koheren dan progresif, memastikan bahwa siswa memperoleh pengetahuan dan keterampilan yang diperlukan secara sistematis.

(Masia, Bertram B and Bloom, 1964; Anderson, Lorin W and Krathwohl, 2021)

Meskipun taksonomi kognitif yang diungkapkan oleh Bloom memiliki manfaat yang signifikan dalam hasil belajar, namun juga memiliki beberapa kelemahan dan keterbatasan yang perlu diperhatikan. Beberapa kelemahan tersebut adalah sebagai berikut:

1. Kesederhanaan dan linieritas: taksonomi kognitif Bloom menggambarkan hasil belajar dalam urutan yang terlihat linear dan sederhana, mulai dari tingkatan yang lebih rendah hingga yang lebih tinggi. Namun, dalam kenyataannya, proses belajar dan pemahaman siswa dapat lebih kompleks dan melibatkan interaksi yang lebih dinamis antara tingkatan tersebut. Taksonomi ini cenderung menyederhanakan proses belajar menjadi serangkaian tingkatan yang terpisah.
2. Kurangnya penekanan pada konteks dan penerapan praktis: taksonomi kognitif Bloom lebih berfokus pada tingkatan pemahaman konsep dan pengetahuan secara abstrak. Namun, dalam situasi nyata, siswa juga perlu dapat mengaplikasikan pengetahuan dan keterampilan mereka dalam konteks yang relevan dan penerapan praktis.

- Taksanomi ini mungkin kurang menekankan pengembangan keterampilan praktis dan aplikatif.
3. Tidak mencakup domain non-kognitif secara rinci: taksanomi kognitif Bloom terutama berfokus pada domain kognitif, yaitu pengetahuan dan pemahaman konsep. Namun, dalam hasil belajar yang holistik, penting untuk mempertimbangkan domain non-kognitif, seperti aspek afektif (sikap, nilai-nilai) dan psikomotorik (keterampilan fisik). Taksanomi ini mungkin terbatas dalam memasukkan dan menggambarkan tingkatan dalam domain non-kognitif secara rinci.
 4. Kurangnya fleksibilitas: taksanomi kognitif Bloom mungkin terlalu kaku dalam memandu proses pengajaran dan penilaian. Tingkatan yang telah ditentukan dalam taksonomi ini mungkin tidak selalu cocok atau relevan dengan konteks pembelajaran yang berbeda atau tingkat perkembangan individual siswa. Ini dapat mengurangi fleksibilitas pendidik dalam merancang pengalaman pembelajaran yang disesuaikan dengan kebutuhan dan karakteristik siswa secara spesifik.
- (Anderson, Lorin W and Krathwohl, 2021)

Penting untuk diingat bahwa meskipun taksanomi kognitif Bloom memiliki keterbatasan dan kelemahan ini, penggunaannya tetap dapat memberikan arahan dan struktur yang bermanfaat dalam perencanaan, pengajaran, dan penilaian hasil belajar. Namun, perlu juga dikombinasikan dengan pendekatan dan kerangka kerja lain yang lebih holistik untuk memastikan bahwa semua aspek hasil belajar tercakup secara komprehensif.

2.2 Perkembangan Taksonomi Bloom oleh Para Pengikutnya

Pendukung Bloom merevisi taksonomi kognitif untuk mengatasi beberapa kekurangan dan keterbatasannya. Penambahan domain non-kognitif seperti aspek afektif (sikap,

nilai) dan psikomotor (keterampilan fisik), yang tidak tercakup secara menyeluruh dalam taksonomi asli, merupakan salah satu revisi yang dilakukan. Revisi ini memungkinkan pendidik untuk mengambil pendekatan hasil belajar yang lebih komprehensif dengan memperluas cakupan domain. Revisi juga bertujuan untuk menawarkan lebih banyak kemampuan beradaptasi dan fleksibilitas saat menggunakan taksonomi. Guru dapat mengubah taksonomi tingkat dan deskripsi hasil belajar agar lebih sesuai dengan kebutuhan dan karakteristik siswa mereka di berbagai tahap perkembangan. Hal ini memungkinkan bagi guru untuk membuat pelajaran yang lebih relevan dan sukses. Kerangka kerja ini diperluas dengan taksonomi kognitif Bloom yang telah direvisi, yang juga mempertimbangkan keragaman siswa dan memberikan lebih banyak fleksibilitas untuk adaptasi dalam berbagai konteks pembelajaran. Penganut utama dan kontribusi mereka untuk revisi dan pengembangan taksonomi Bloom tercantum di bawah ini:

- a. **Anderson dan Krathwohl:** Mereka merupakan dua pengikut Bloom yang terkenal yang melakukan revisi terhadap taksonomi Bloom pada tahun 2001. Revisi mereka menghasilkan "Taksonomi Revisi Bloom" yang menggantikan kata-kata kunci dalam setiap tingkatan hasil belajar dengan kata kerja yang lebih jelas dan deskriptif. Mereka memperluas kerangka ini dengan memasukkan dimensi pengetahuan dan proses kognitif yang lebih rinci. Dalam revisi mereka, mereka mengklasifikasikan tingkatan berdasarkan pengetahuan (knowledge), pemahaman (understanding), penerapan (application), analisis (analysis), evaluasi (evaluation), dan sintesis (synthesis). Kontribusi mereka membantu menggambarkan tingkat pemikiran yang lebih mendalam dalam proses belajar dan mengajar (Fauzet, 2016).
- b. **Lorin Anderson:** Sebagai salah satu pengikut Bloom, Lorin Anderson berperan penting dalam pengembangan taksonomi revisi Bloom. Ia memimpin tim yang melakukan revisi dan menyusun karya "*A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy*"

yang diterbitkan pada tahun 2001. Kontribusinya terutama terlihat dalam penyusunan kembali tingkatan hasil belajar, penggunaan kata kerja yang lebih spesifik, dan penekanan pada dimensi pengetahuan. Lorin Anderson juga berperan penting dalam mengembangkan revisi Taksonomi Bloom yang lebih relevan dengan konteks pendidikan modern. Anderson menekankan pentingnya mengaitkan pembelajaran dengan kehidupan nyata dan mengembangkan pemikiran tingkat tinggi seperti analisis kritis dan sintesis konseptual (Wilson, 2016).

- c. **David Krathwohl:** Sebagai anggota tim yang melakukan revisi taksonomi Bloom, David Krathwohl juga berperan penting dalam pengembangan taksonomi revisi. Kontribusinya terutama terlihat dalam mengembangkan dimensi pengetahuan dalam taksonomi revisi Bloom, yang mencakup kategori pengetahuan dan penggunaan pengetahuan. Ia juga membantu mengklarifikasi dan menguraikan deskripsi tingkatan hasil belajar yang lebih jelas dan terinci. David Krathwohl menyusun taksonomi Bloom yang terfokus pada pemikiran reflektif dan kritis. Ia mengembangkan dimensi penilaian yang melibatkan penalaran moral dan etika, serta kemampuan untuk mempertanyakan keyakinan dan nilai-nilai yang ada (Ihwan Mahmudi *et al.*, 2022).

Tingkatan-tingkatan dalam taksonomi Bloom mengalami perubahan dan peningkatan dalam revisi yang dilakukan oleh para pengikutnya. Berikut adalah peningkatan dan perubahan yang terjadi pada tingkat-tingkat taksonomi:

1. **Tingkat Pengetahuan (*Knowledge*):**

Revisi taksonomi Bloom menggantikan kata kunci "pengetahuan" dengan "pengetahuan faktual" untuk menggambarkan pengetahuan yang bersifat spesifik, konkret, dan dapat diingat secara langsung. Pengetahuan konseptual (*conceptual knowledge*) juga diperkenalkan sebagai dimensi pengetahuan yang menggambarkan pemahaman konsep secara lebih mendalam dan abstrak.

2. **Tingkat Pemahaman (*Comprehension*):**

Tingkat pemahaman tetap dipertahankan dalam revisi taksonomi Bloom, tetapi dimensi pengetahuan diperluas untuk mencakup pemahaman konsep yang lebih mendalam. Revisi ini memperjelas deskripsi dan contoh-contoh pemahaman yang melibatkan penjelasan, interpretasi, dan penafsiran informasi.

3. **Tingkat Aplikasi (*Application*):**

Revisi taksonomi Bloom mempertahankan tingkat aplikasi, tetapi mengubah deskripsi dan contoh-contoh yang lebih fokus pada penerapan konsep atau pengetahuan dalam situasi nyata. Dimensi pengetahuan "knowledge-in-use" diperkenalkan untuk menggambarkan penerapan pengetahuan dalam konteks praktis dan relevan.

4. **Tingkat Analisis (*Analysis*):**

Tingkat analisis tetap ada dalam taksonomi revisi Bloom, tetapi deskripsi dan contoh-contoh yang lebih rinci dan spesifik diberikan. Dimensi pengetahuan "procedural knowledge" diperkenalkan untuk menggambarkan pemahaman tentang bagaimana melakukan tindakan atau prosedur secara efektif.

5. **Tingkat Evaluasi (*Evaluation*):**

Tingkat evaluasi tetap dipertahankan, tetapi revisi taksonomi Bloom memberikan deskripsi dan contoh-contoh yang lebih jelas tentang kemampuan untuk melakukan penilaian dan penentuan nilai. Dimensi pengetahuan "metacognitive knowledge" diperkenalkan untuk menggambarkan pemahaman dan pengawasan diri dalam proses belajar.

6. **Tingkat Kreasi (*Creation*):**

Tingkat kreasi merupakan tambahan baru dalam taksonomi revisi Bloom yang tidak ada dalam versi aslinya. Tingkat ini mencakup kemampuan untuk menghasilkan karya orisinal, mengintegrasikan pengetahuan dan keterampilan untuk menciptakan sesuatu yang baru.

Dalam konteks pendidikan, mengubah taksonomi Bloom memiliki efek dan keuntungan yang signifikan. Penciptaan kurikulum yang lebih komprehensif merupakan salah satu dampak yang signifikan. Guru dapat membuat kurikulum yang lebih menyeluruh yang memperhitungkan semua aspek perkembangan siswa dengan memperluas cakupan taksonomi untuk memasukkan domain non-kognitif seperti aspek afektif dan psikomotorik. Selain itu, taksonomi Bloom yang direvisi memberi keterampilan tingkat tinggi seperti analisis, evaluasi, dan penciptaan lebih penting. Siswa didorong untuk berpikir kritis pada tingkat yang lebih tinggi, kemudian dapat mengembangkan kemampuan berpikir yang kompleks sebagai hasilnya.

Modifikasi taksonomi Bloom juga mempengaruhi pembelajaran yang lebih kontekstual dan relevan. Untuk memenuhi kebutuhan siswanya dengan lebih baik, pendidik dapat lebih fleksibel saat menciptakan pengalaman belajar dan memasukkan konteks dunia nyata ke dalam proses pembelajaran. Modifikasi ini juga berdampak pada pembuatan alat asesmen yang lebih bervariasi dan mempertimbangkan keterampilan tingkat tinggi dan domain non-kognitif. Hal ini memungkinkan guru membuat penilaian yang mencakup berbagai format dan pengaturan, termasuk proyek, presentasi, percakapan, dan tugas berbasis keterampilan.

Kemampuan guru untuk lebih memahami proses pembelajaran merupakan keunggulan lain dari perubahan taksonomi Bloom. Guru dapat memilih strategi pengajaran yang tepat, menentukan tujuan pembelajaran khusus, dan merencanakan pelajaran yang efektif dengan menggunakan taksonomi ini sebagai panduan. Selain itu, modifikasi taksonomi Bloom membantu siswa menjadi pemikir yang lebih kreatif dan kritis. Penekanan pada keterampilan tingkat tinggi, seperti analisis, evaluasi, dan kreasi, mendorong siswa untuk berpikir kritis, membuat hubungan antar ide, dan memunculkan ide orisinal.

Secara keseluruhan, mengubah taksonomi Bloom memiliki efek positif pada peningkatan standar pengajaran, pembelajaran, dan evaluasi di lingkungan pendidikan. Modifikasi ini membantu dalam menghasilkan pengalaman belajar yang lebih bermakna, relevan, dan membantu siswa mencapai potensi penuh mereka secara keseluruhan dengan berfokus pada pengembangan siswa yang holistik, kemampuan tingkat tinggi, dan pemahaman yang mendalam tentang proses pembelajaran.

Penerapan taksonomi Bloom yang telah direvisi memastikan bahwa pembelajaran melibatkan berbagai hasil pembelajaran, mulai dari menyerap pengetahuan hingga mampu menciptakan karya orisinal. Dengan melakukan ini, siswa dapat memperoleh pemahaman yang lebih dalam, keterampilan berpikir kritis, dan pemikiran kreatif yang diperlukan untuk memenuhi tuntutan dunia yang terus berubah.

2.3 Macam-Macam Hasil Belajar Menurut Benjamin S. Bloom dan Para Pengikutnya

Taksonomi Bloom mengidentifikasi tiga ranah hasil belajar yang berbeda, yaitu ranah kognitif, afektif, dan psikomotor. Ranah kognitif berkaitan dengan penguasaan pengetahuan intelektual dan pemikiran kognitif, termasuk pemahaman, aplikasi, analisis, sintesis, dan evaluasi konsep. Ranah afektif melibatkan aspek emosional, sikap, dan nilai-nilai, yang mencakup perubahan dalam sikap, minat, motivasi, penghargaan, empati, dan penghargaan terhadap keberagaman dan etika. Sementara itu, ranah psikomotor berhubungan dengan perkembangan keterampilan fisik dan motorik siswa, seperti keterampilan manipulatif, koordinasi, kecepatan, ketepatan, dan fleksibilitas dalam konteks kegiatan fisik atau praktik teknis. Dengan mengakui ketiga ranah ini, pendidik dapat merancang pengajaran yang holistik dan beragam, yang memfasilitasi perkembangan yang seimbang pada siswa, termasuk aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik.

a. Ranah Kognitif

Area ini mencakup kemampuan berpikir, kemampuan memperoleh pengetahuan, pengenalan, pemahaman, konseptualisasi, penentuan, penalaran, dan kemampuan menyatakan kembali konsep atau prinsip yang telah dipelajari. Tujuan pembelajaran dalam ranah kognitif (intelektual) atau segala aktivitas yang berkaitan dengan otak, dibagi menjadi enam tingkatan, dengan tingkat terendah hingga tingkat tertinggi yang diwakili dengan huruf C (kognitif). Menurut Benyamin Bloom tujuan yang diharapkan dari pembelajaran dalam ranah kognitif adalah sebagai berikut:

- **C1 (Pengetahuan/*Knowledge*)**

Kemampuan untuk mengingat kembali materi yang telah dipelajari ditekankan pada tahap ini. Ini mencakup pengetahuan tentang istilah, fakta khusus, konvensi, kecenderungan, urutan, klasifikasi dan kategori, kriteria, dan metodologi. Meskipun ini adalah tingkat terendah, itu merupakan syarat untuk tingkat yang lebih tinggi. Di jenjang ini, siswa menjawab pertanyaan berdasarkan hafalan.

Kata kerja operasional yang dapat dipakai dalam jenjang ini adalah mengutip, menyebutkan, menjelaskan, menggambarkan, membilang, mengidentifikasi, mendaftar, menunjukkan, memberi label, memberi indeks, memasang, menamai, menandai, membaca, menyadari, menghafal, meniru, mencatat, mengulang, mereproduksi, meninjau, memilih, menyatakan, mempelajari, mentabulasi, memberi kode, menelusuri, dan menulis.

- **C2 (Pemahaman/*Comprehension*)**

Pada jenjang ini, pemahaman diartikan sebagai kemampuan dalam memahami materi tertentu yang dipelajari. Kemampuan-kemampuan tersebut, yaitu translasi (kemampuan mengubah simbol dari satu bentuk ke bentuk lain), interpretasi (kemampuan menjelaskan materi), dan ekstrapolasi (kemampuan memperluas arti). Di jenjang

ini, peserta didik menjawab pertanyaan dengan kata-katanya sendiri dan dengan memberikan contoh baik prinsip maupun konsep.

Kata kerja operasional yang dapat dipakai dalam jenjang ini adalah memperkirakan, menjelaskan, mengkategorikan, mencirikan, merinci, mengasosiasikan, membandingkan, menghitung, mengkontraskan, mengubah, mempertahankan, menguraikan, menjalin, membedakan, mendiskusikan, menggali, mencontohkan, menerangkan, mengemukakan, mempolakan, memperluas, menyimpulkan, meramalkan, merangkum, dan menjabarkan.

- **C3 (Penerapan/*Application*)**

Pada tahap ini, aplikasi berarti kemampuan untuk menerapkan informasi ke situasi kehidupan nyata, di mana peserta didik dapat menggunakan apa yang mereka ketahui untuk diterapkan ke situasi baru.

Kata kerja operasional yang dapat dipakai dalam jenjang ini adalah menugaskan, mengurutkan, menentukan, menerapkan, menyesuaikan, mengkalkulasi, memodifikasi, mengklasifikasi, menghitung, membangun, membiasakan, mencegah, menggunakan, menilai, melatih, menggali, mengemukakan, mengadaptasi, menyelidiki, mengoperasikan, mempersoalkan, mengonsepskan, melaksanakan, meramalkan, memproduksi, memproses, mengaitkan, menyusun, mensimulasikan, memecahkan, melakukan, dan mentabulasi.

- **C4 (Analisis/*Analysis*)**

Pada jenjang ini, dapat dikatakan bahwa analisis adalah kemampuan menguraikan suatu materi menjadi komponen-komponen yang lebih jelas. Kemampuan ini dapat berupa analisis elemen/ unsur (analisis bagian-bagian materi), analisis hubungan (identifikasi hubungan), dan analisis pengorganisasian prinsip/ prinsip-prinsip organisasi (identifikasi organisasi). Di jenjang ini, peserta didik diminta untuk menguraikan informasi ke dalam beberapa bagian menemukan asumsi, dan membedakan

pendapat dan fakta serta menemukan hubungan sebab akibat.

Kata kerja operasional yang dapat dipakai dalam jenjang ini adalah menganalisis, mengaudit, memecahkan, menegaskan, mendeteksi, mendiagnosis, menyeleksi, memerinci, menominasikan, mendiagramkan, mengkorelasikan, merasionalkan, menguji, mencerahkan, menjelajah, membagangkan, menyimpulkan, menemukan, menelaah, memaksimalkan, memerintahkan, mengedit, mengaitkan, memilih, mengukur, melatih, dan mentransfer.

- **C5 (Sintesis/ *Synthesis*)**

Pada tahap ini, sintesis didefinisikan sebagai kemampuan untuk membuat dan menggabungkan elemen untuk membentuk struktur yang berbeda. Kemampuan ini dapat mencakup pembentukan hubungan abstrak, rencana atau kegiatan yang terpisah, dan komunikasi yang berbeda. Di tahap ini, siswa diminta untuk membuat hipotesis atau teori mereka sendiri yang menggabungkan berbagai ilmu dan pengetahuan.

Kata kerja operasional yang dapat dipakai dalam jenjang ini adalah mengabstraksi, mengatur, menganimasi, mengumpulkan, mengkategorikan, mengkode, mengkombinasikan, menyusun, mengarang, membangun, menanggulangi, menghubungkan, menciptakan, mengkreasikan, mengoreksi, merancang, merencanakan, mendikte, meningkatkan, memperjelas, memfasilitasi, membentuk, merumuskan, menggeneralisasi, menggabungkan, memadukan, membatas, mereparasi, menampilkan, menyiapkan, memproduksi, merangkum, dan merekonstruksi.

- **C6 (Evaluasi/ *Evaluation*)**

Pada tahap ini, evaluasi didefinisikan sebagai kemampuan untuk menilai apakah suatu hal berguna untuk tujuan tertentu berdasarkan standar yang jelas. Nilai suatu ide, kreasi, metode, atau metode dibahas dalam aktivitas ini. Pada tahap ini, seseorang diajarkan untuk memperoleh

pengetahuan baru, pemahaman yang lebih baik, dan penerapan baru, serta teknik analisis dan sintesis yang berbeda. Bloom menyatakan bahwa paling tidak ada dua kategori evaluasi, yaitu evaluasi berdasarkan bukti internal dan evaluasi berdasarkan bukti eksternal. Di jenjang ini, peserta didik mengevaluasi informasi termasuk di dalamnya melakukan pembuatan keputusan dan kebijakan.

Kata kerja operasional yang dapat dipakai dalam jenjang ini adalah membandingkan, menyimpulkan, menilai, mengarahkan, mengkritik, menimbang, memutuskan, memisahkan, memprediksi, memperjelas, menugaskan, menafsirkan, mempertahankan, memerinci, mengukur, merangkum, membuktikan, memvalidasi, mengetes, mendukung, memilih, dan memproyeksikan.

(Bloom *et al.*, 1956; Utari, 2011)

b. Ranah Afektif

Ranah afektif adalah ranah di mana sikap, nilai, perasaan, emosi, dan tingkat penerimaan atau penolakan suatu objek dalam kegiatan belajar mengajar dipertimbangkan. Menurut Kartwohl & Bloom ada lima jenis area afektif, yaitu:

- ***Receiving/Attending/Penerimaan***

Kategori ini merupakan tingkat afektif terendah dan mencakup penerimaan masalah, situasi, gejala, nilai, dan kepercayaan secara tidak aktif. Kepekaan terhadap rangsangan atau stimulasi dari luar yang diterima oleh siswa dikenal sebagai penerimaan. Hal ini dapat ditunjukkan dengan cara siswa mendengarkan pendidik dengan teliti. Mereka bersedia menerima prinsip-prinsip yang diajarkan dan ingin menggabungkan atau mengidentifikasi diri dengan prinsip-prinsip tersebut.

Kata kerja operasional yang dapat dipakai dalam kategori ini adalah memilih, mempertanyakan, mengikuti, memberi, menganut, mematuhi, dan meminati.

- ***Responding/Menanggapi***

Di bawah kategori ini, orang suka menanggapi dan melakukan sesuatu yang sesuai dengan prinsip-prinsip masyarakat. Ada juga yang mengatakan bahwa menanggapi adalah sikap yang menunjukkan partisipasi aktif dalam fenomena tertentu dan meresponsnya dengan salah satu cara. Menyerahkan laporan tugas tepat waktu adalah contohnya.

Kata kerja operasional yang dapat dipakai dalam kategori ini adalah menjawab, membantu, mengajukan, mengompromi, menyenangkan, menyambut, mendukung, menyetujui, menampilkan, melaporkan, memilih, mengatakan, memilah, dan menolak.

- ***Valuing/Penilaian***

Memberikan nilai, penghargaan, dan kepercayaan terhadap stimulus atau gejala tertentu termasuk dalam kategori ini. Peserta didik tidak hanya ingin menerima nilai yang diajarkan, tetapi mereka juga memiliki kemampuan untuk mengevaluasi peristiwa yang baik atau buruk. Bersikap jujur saat mengajar dan bertanggung jawab atas semua hal selama proses pembelajaran adalah contohnya.

Kata kerja operasional yang dapat dipakai dalam kategori ini adalah mengasumsikan, meyakini, melengkapi, meyakinkan, memperjelas, memprakarsai, mengundang, menggabungkan, mengusulkan, menekankan, dan menyumbang

- ***Organization/Organisasi/Mengelola***

Dalam kategori ini termasuk menciptakan sistem nilai dan menetapkan dan memprioritaskan nilai. Kemampuan untuk mengevaluasi dampak positif dan negatif kemajuan sains terhadap kehidupan manusia adalah contohnya.

Kata kerja operasional yang dapat dipakai dalam kategori ini adalah menganut, mengubah, menata, mengklasifikasikan, mengombinasi, mempertahankan,

membangun, membentuk pendapat, memadukan, mengelola, menegosiasikan, dan merembuk

- ***Characterization/Karakteristik***

Semua sistem nilai yang telah dimiliki seseorang termasuk dalam kategori ini dan berdampak pada pola kepribadian dan tingkah lakunya. Nilai internalisasi berada di urutan tertinggi dalam hierarki nilai. Bersedia mengubah pendapatnya jika ada bukti yang tidak mendukungnya adalah contohnya.

Kata kerja operasional yang dapat dipakai dalam kategori ini adalah mengubah perilaku, berakhlak mulia, mempengaruhi, mendengarkan, mengkualifikasi, melayani, menunjukkan, membuktikan dan memecahkan.

(Munaf, 2001; Wilson, 2016; Anderson, Lorin W and Krathwohl, 2021)

c. Ranah Psikomotorik

Ranah ini mencakup kemampuan melakukan pekerjaan dengan melibatkan anggota badan serta kemampuan gerak fisik (motorik), seperti gerakan refleks, keterampilan gerakan dasar, kemampuan persepsi, ketepatan, keterampilan kompleks, dan kemampuan ekspresif dan interperatif. Termasuk dalam kategori ini adalah:

- **Meniru**

Kemampuan meniru ini didefinisikan sebagai kemampuan untuk melakukan sesuatu berdasarkan contoh yang dia lihat, meskipun dia belum memahami arti atau dasar dari keterampilan tersebut.

Kata kerja operasional yang dapat dipakai dalam kategori ini adalah mengaktifkan, menyesuaikan, menggabungkan, melamar, mengatur, mengumpulkan, menimbang, memperkecil, membangun, mengubah, membersihkan, memposisikan, dan mengonstruksi.

- **Memanipulasi**

Kemampuan kategori ini termasuk melakukan tindakan dan memilih apa yang diperlukan dari apa yang diajarkan. Kata kerja operasional yang dapat dipakai dalam kategori ini adalah mengoreksi, mendemonstrasikan, merancang, memilah, melatih, memperbaiki, mengidentifikasikan, mengisi, menempatkan, membuat, memanipulasi, mereparasi, dan mencampur.

- **Pengalamiahan**

Dalam kategori ini, tindakan yang diajarkan dan dipraktikkan menjadi kebiasaan dan gerakan-gerakan yang ditampilkan lebih meyakinkan.

Kata kerja operasional yang dapat dipakai dalam kategori ini adalah mengalihkan, menggantikan, memutar, mengirim, memindahkan, mendorong, menarik, memproduksi, mencampur, mengoperasikan, mengemas, dan membungkus.

- **Artikulasi**

Dalam kategori ini, seseorang dapat menguasai keterampilan yang lebih kompleks, terutama dalam hal gerakan interpretatif.

Kata kerja operasional yang dapat dipakai dalam kategori ini adalah mengalihkan, mempertajam, membentuk, memadankan, menggunakan, memulai, menyetir, menjeniskan, menempel, mensketsa, melonggarkan, dan menimbang

(Dave, 1970; Utari, 2011)

Dengan memahami dan mengukur berbagai macam hasil belajar ini, pendidik dapat merancang pengajaran dan penilaian yang holistik, mencakup aspek kognitif, afektif, dan psikomotor siswa. Hal ini penting untuk memastikan perkembangan yang komprehensif dan pembentukan karakter siswa yang seimbang.

Benjamin S. Bloom dan para pengikutnya memiliki beberapa persamaan dalam konsep hasil belajar. Mereka sepakat bahwa hasil belajar mencakup lebih dari sekadar pengetahuan akademik, melainkan juga melibatkan aspek kognitif, afektif, dan psikomotor. Mereka mengakui pentingnya mengembangkan pemahaman yang holistik dan seimbang pada siswa, termasuk pemahaman konsep, sikap, nilai-nilai, serta keterampilan praktis. Keduanya menyadari bahwa hasil belajar yang komprehensif harus mencakup aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik, ini pentingnya memperluas dan mengintegrasikan ranah-ranah tersebut dalam proses pembelajaran.

Meskipun ada persamaan dalam konsep hasil belajar, ada juga perbedaan pendekatan dan penekanan pada aspek tertentu di antara Benjamin S. Bloom dan para pengikutnya. Bloom menekankan pentingnya ranah kognitif dan mengembangkan taksonomi Bloom sebagai kerangka untuk menggambarkan tingkatan pemikiran kognitif siswa. Fokus utamanya adalah pada pengetahuan intelektual dan pemikiran kritis. Bloom juga memandang hasil belajar kognitif sebagai fondasi yang penting dalam pengembangan hasil belajar afektif dan psikomotor. Para pengikut Bloom, seperti Anderson dan Krathwohl, mengembangkan dan memperluas taksonomi Bloom dengan fokus yang lebih luas. Mereka mengakui pentingnya hasil belajar kognitif, namun juga menekankan hasil belajar afektif dan psikomotor sebagai komponen penting dalam pendidikan. Mereka memperluas taksonomi Bloom dengan memasukkan dimensi pengetahuan yang lebih rinci dan memperluas pemahaman hasil belajar untuk mencakup aspek emosional, sikap, nilai-nilai, dan keterampilan praktis.

Dalam perbedaan pendekatan ini, para pengikut Bloom berupaya untuk memperkaya dan memperluas pemahaman hasil belajar dalam konteks pendidikan modern yang lebih luas, termasuk pengembangan keterampilan abad ke-21, etika, dan pemahaman sosial. Mereka memperhatikan perlunya siswa memiliki sikap positif, kepekaan emosional, dan keterampilan praktis yang relevan dengan dunia nyata. Dalam keseluruhan,

baik Bloom maupun para pengikutnya menyadari pentingnya hasil belajar yang komprehensif dan holistik dalam pendidikan. Perbedaan pendekatan mereka mencerminkan evolusi dan pengembangan pemahaman yang lebih luas tentang hasil belajar, yang mencakup ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik.

2.4 Penutup

Dalam bab ini, kita menjelajahi penerapan taksonomi Bloom dalam pendidikan dan melihat kontribusi pengikut utama seperti Anderson dan Krathwohl dalam mengembangkan taksonomi ini. Terdapat juga contoh penerapan taksonomi Bloom di sekolah atau institusi pendidikan, termasuk rencana pembelajaran berbasis taksonomi Bloom dan penilaian berbasis taksonomi Bloom. Selanjutnya, kita mengeksplorasi pengembangan dan modifikasi taksonomi Bloom, termasuk penambahan atau penggantian tingkat dan dampak serta manfaat dari modifikasi tersebut. Terakhir, kita menyoroti tantangan dan kritik terhadap taksonomi Bloom, serta relevansi dan keberlanjutan taksonomi ini dalam pendidikan modern.

Pemahaman yang mendalam tentang hasil belajar, baik dalam ranah kognitif, afektif, maupun psikomotor, memiliki implikasi penting dalam konteks pendidikan. Dengan menggunakan taksonomi Bloom, pendidik dapat merancang rencana pembelajaran yang terstruktur, sesuai dengan tingkatan hasil belajar yang diharapkan. Penilaian berbasis taksonomi Bloom juga memungkinkan evaluasi yang komprehensif terhadap perkembangan siswa dalam berbagai ranah hasil belajar.

Selain itu, modifikasi taksonomi Bloom yang relevan dengan konteks modern memperluas pemahaman hasil belajar, memasukkan aspek seperti kreativitas, pemecahan masalah, dan kolaborasi. Hal ini mendukung pengembangan keterampilan abad ke-21 yang penting dalam menghadapi tuntutan dunia yang terus berubah. Modifikasi taksonomi Bloom

juga memberikan fleksibilitas dalam menyesuaikan pengajaran dan penilaian sesuai dengan kebutuhan belajar individu.

Penting untuk diakui bahwa taksonomi Bloom tetap relevan dan berkelanjutan dalam pendidikan modern. Melalui pemahaman yang komprehensif tentang hasil belajar dalam berbagai ranah, pendidik dapat mencapai pendekatan pendidikan yang holistik dan seimbang. Namun, kita juga harus mempertimbangkan tantangan dan kritik terhadap taksonomi ini, serta terus mengembangkan kerangka kerja yang lebih inklusif dan reflektif terhadap konteks budaya, sosial, dan keterampilan abad ke-21.

Dalam menghadapi masa depan pendidikan, penting untuk terus memperbarui dan menyesuaikan taksonomi Bloom agar tetap relevan dengan tuntutan dan kebutuhan pendidikan saat ini. Dengan demikian, kita dapat mengembangkan pendekatan pembelajaran yang berkelanjutan, memfasilitasi pertumbuhan holistik siswa, dan mempersiapkan mereka untuk sukses di dunia yang terus berubah.

DAFTAR PUSTAKA

- Anderson, Lorin W and Krathwohl, D.R. (2021) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Bloom, Benjamin S ; Englehart, Max D ; Furst, Edward J ; Hill, Walker H ; Krathwohl, D.R.; others (1956) *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co.
- Dave, R.H. (1970) *Psychomotor Domain*. New York: David McKay Co.
- Fauzet, F.D. (2016) 'Taksonomi Bloom--Revisi: Ranah Kognitif Serta Penerapannya dalam Pembelajaran Bahasa Arab', *Prosiding Konferensi Nasional Bahasa Arab*, 1(1).
- Ihwan Mahmudi *et al.* (2022) 'Taksonomi Hasil Belajar Menurut Benyamin S. Bloom', *Jurnal Multidisiplin Madani*, 2(9), pp. 3507–3514.
- Masia, Bertram B and Bloom, B.S. and others (1964) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook II: Affective Domain*. David McKay Co.
- Munaf, S. (2001) *Evaluasi Pendidikan Fisika*. UPI.
- Utari, R. and M.W. and P.K. (2011) 'Taksanomi Bloom', *Pusdiklat KNPk*, 1, pp. 1–7.
- Wilson, L.O. (2016) 'Anderson and Krathwohl--Bloom's Taxonomy Revised', *Understanding the new version of Bloom's taxonomy* [Preprint].

BAB 3

PRINSIP-PRINSIP BELAJAR DAN APLIKASINYA DALAM PEMBELAJARAN

Oleh Fanny Rahmatina Rahim

3.1 Pendahuluan

Ilmu psikologi memiliki kontribusi yang sangat berharga dalam meningkatkan pengajaran dan pembelajaran di dalam kelas. Pengajaran dan pembelajaran memiliki hubungan yang kompleks dengan faktor-faktor sosial dan perilaku dalam perkembangan manusia, termasuk kognisi, motivasi, interaksi sosial, dan komunikasi (Dewaele and Li, 2021). Ilmu psikologi juga memberikan wawasan yang penting tentang instruksi yang efektif, lingkungan kelas yang mendorong pembelajaran, dan penggunaan penilaian yang sesuai, termasuk data, tes, dan pengukuran, serta metode penelitian yang menginformasikan praktik pengajaran. Berikut akan dijabarkan 20 prinsip penting yang berguna dalam konteks pengajaran dan pembelajaran.

3.2 Bagaimana siswa berpikir dan belajar?

3.2.1 Prinsip 1 : Keyakinan atau persepsi siswa tentang kecerdasan dan kemampuan mereka memengaruhi fungsi kognitif dan pembelajaran mereka

Siswa yang percaya kecerdasan dapat berkembang (pola pikir pertumbuhan) lebih siap menghadapi tugas menantang dan umpan balik negatif daripada siswa yang percaya kecerdasan adalah tetap (pola pikir entitas) (Burgoyne, Hambrick and Macnamara, 2020). Siswa dengan pola pikir pertumbuhan lebih fokus pada tujuan pembelajaran dan lebih

mudah pulih dari kegagalan. Mereka memiliki performa yang lebih baik dalam tugas kognitif dan pemecahan masalah.

Pendekatan berbasis bukti untuk memupuk pola pikir pertumbuhan diarahkan pada atribusi yang diberikan oleh guru terhadap kinerja siswa. Ketika siswa mengalami kegagalan, mereka cenderung bertanya "mengapa?". Jawaban atas pertanyaan tersebut adalah atribusi penyebab. Atribusi yang berkaitan dengan pola pikir pertumbuhan dan entitas, secara berurutan, membedakan siswa yang termotivasi dari yang tidak termotivasi. Atribusi yang cenderung menyalahkan kemampuan seseorang ("Saya gagal karena saya tidak cukup pintar") terkait dengan pandangan bahwa kecerdasan tetap. Sebaliknya, atribusi yang menyalahkan kurangnya usaha ("Saya gagal karena saya tidak cukup berusaha") umumnya mencerminkan pandangan inkremental atau pertumbuhan tentang kecerdasan. Siswa lebih baik dalam mengatasi kegagalan ketika diatribusikan pada kurangnya usaha daripada kemampuan rendah karena yang pertama bersifat tidak stabil (usaha fluktuatif dari waktu ke waktu) dan dapat dikontrol (siswa umumnya dapat mencoba lebih keras jika mereka ingin).

Guru dapat membantu siswa mengembangkan pola pikir pertumbuhan dengan mengatribusikan kegagalan pada faktor yang dapat dikendalikan dan dimodifikasi, seperti kurangnya usaha atau pilihan strategi yang buruk. Guru perlu menghindari mengatribusikan keberhasilan pada kemampuan saat tugasnya mudah, agar siswa tidak mengaitkan kecerdasan dengan kecepatan dan kurangnya usaha. Hal ini penting karena siswa perlu memahami bahwa kemampuan dapat ditingkatkan melalui upaya dan penggunaan strategi yang berbeda.

Guru perlu berhati-hati dalam memberikan pujian kepada siswa, memastikan bahwa pujian tersebut terkait dengan usaha atau strategi yang berhasil, bukan kemampuan. Pujian yang terfokus pada tugas yang mudah dapat merusak motivasi siswa karena mengindikasikan bahwa mereka tidak memiliki kemampuan untuk tugas yang lebih sulit. Guru juga perlu memperhatikan siswa yang menunjukkan usaha minimal atau

tidak lengkap, karena hal ini dapat mencerminkan ketakutan akan kegagalan atau malu. Ketika guru memberikan bantuan dan kritik yang konstruktif setelah kegagalan, siswa cenderung mengatribusikan kegagalan pada kurangnya usaha dan percaya pada harapan guru bahwa mereka akan berhasil di masa depan. Penawaran bantuan yang tidak diminta dan simpati dari guru setelah kegagalan dapat dianggap sebagai petunjuk tidak langsung tentang kemampuan rendah oleh siswa.

3.2.2 Prinsip 2 : Pengetahuan yang sudah dimiliki oleh siswa mempengaruhi pembelajaran mereka

Siswa membawa pengetahuan sebelumnya ke dalam kelas yang dipengaruhi oleh pengalaman sehari-hari, interaksi sosial, intuisi, dan pembelajaran sebelumnya. Pengetahuan ini memengaruhi cara mereka memproses pembelajaran baru. Ada dua jenis perubahan yang terjadi dalam pembelajaran yakni pertumbuhan konseptual, di mana pengetahuan siswa berkembang sesuai dengan materi yang dipelajari dan perubahan konseptual, di mana pengetahuan siswa perlu diubah atau direvisi karena tidak konsisten dengan informasi yang benar (Jaakkola, 2020). Miskonsepsi atau konsepsi alternatif seringkali terjadi di antara siswa dan orang dewasa dalam mata pelajaran seperti matematika dan sains.

Guru dapat menggunakan penilaian formatif, seperti pretest, untuk memahami pemahaman siswa sebelum mengajar suatu topik. Jika penilaian awal menunjukkan adanya miskonsepsi, guru perlu melakukan perubahan konseptual, yaitu mengubah atau merevisi pengetahuan siswa yang salah. Mencapai perubahan konseptual lebih sulit daripada pertumbuhan konseptual karena miskonsepsi cenderung melekat dalam pemikiran siswa. Siswa mungkin enggan mengubah pemikiran mereka karena familiaritasnya. Guru dapat memfasilitasi pertumbuhan konseptual dan perubahan konseptual dengan melibatkan siswa dalam interaksi yang bermakna dan berpikir kritis dengan materi yang dipelajari (Fernando *et al.*, 2021). Ini melibatkan kegiatan seperti

membaca, merangkum, mensintesis, menerapkan konsep, dan berpartisipasi dalam praktik-praktik yang relevan.

Mengubah pemikiran siswa dan mencapai perubahan konseptual memerlukan penggunaan strategi pembelajaran yang spesifik dari guru. Strategi-strategi ini termasuk memicu konflik kognitif atau disonansi dalam pikiran siswa dengan membantu mereka menyadari perbedaan antara pemikiran mereka sendiri dan konsep yang benar. Contoh strategi tersebut adalah meminta siswa meramalkan solusi atau proses dan kemudian menunjukkan bahwa prediksi tersebut tidak tepat, serta menyajikan informasi atau data yang bertentangan dengan miskonsepsi siswa. Dengan menggunakan strategi ini, guru dapat membantu siswa mengubah pemikiran mereka dan mencapai perubahan konseptual.

3.2.4 Prinsip 4 : Pembelajaran kontekstual membutuhkan fasilitas untuk menggeneralisasikannya ke konteks baru

Pembelajaran terjadi dalam konteks yang mencakup domain-subjek, tugas/solusi tertentu, interaksi sosial, dan pengaturan situasional/fisik (Bransford, Brown and Cocking, 2000). Untuk menjadikan pembelajaran yang efektif, penting bagi siswa dapat mentransfer pengetahuan dan keterampilan mereka ke konteks dan situasi baru. Namun, transfer pengetahuan tidaklah spontan atau otomatis, dan semakin berbeda konteks baru dengan konteks pembelajaran asli, semakin sulit transfer tersebut. Namun, transfer pengetahuan dapat difasilitasi dan didukung. Kemampuan siswa dalam mentransfer pembelajaran merupakan indikator penting dari kualitas pembelajaran mereka, menunjukkan kedalaman, adaptabilitas, dan fleksibilitas pemahaman mereka.

Guru dapat mendukung transfer pengetahuan dan keterampilan siswa antar konteks dengan beberapa pendekatan. Pertama, guru dapat mengidentifikasi dan membangun pada kekuatan siswa dalam situasi pembelajaran, menghubungkannya dengan tujuan pembelajaran yang

ditetapkan. Selanjutnya, pengajaran topik atau konsep dalam beberapa konteks dapat membantu siswa melihat keterkaitan antara berbagai situasi. Guru juga dapat membantu siswa membandingkan dan kontras konteks, serta menyoroti kesamaan kontekstual yang memfasilitasi transfer pengetahuan. Selain itu, penting bagi guru untuk menghabiskan waktu dalam memahami konsep-konsep mendasar dalam suatu domain, mendorong pemahaman mendalam daripada hanya fokus pada permukaan pengetahuan. Melibatkan siswa dalam pemahaman prinsip-prinsip umum dan menerapkan pengetahuan dalam situasi dunia nyata juga dapat meningkatkan kemampuan mereka untuk mentransfer pengetahuan.

3.2.3 Prinsip 3 : Perkembangan kognitif dan pembelajaran siswa tidak terbatas oleh tahapan perkembangan umum

Pemikiran siswa tidak terbatas oleh tahap perkembangan kognitif yang bergantung pada usia atau tingkat kelas (Bjorklund, 2012). Penelitian terbaru menunjukkan bahwa anak-anak memiliki kompetensi awal dalam beberapa domain, seperti pemahaman prinsip-prinsip fisik, kausalitas biologis, dan numerasi. Studi tentang perkembangan kognitif dan pembelajaran menyoroti pentingnya pengetahuan dasar atau basis pengetahuan siswa. Siswa memiliki struktur mental yang disebut skema yang membantu mereka memahami teks dan peristiwa. Pemahaman ini menunjukkan bahwa siswa membawa pengetahuan yang sudah ada saat mereka belajar.

Pendekatan kontekstualis dalam perkembangan kognitif dan pembelajaran mengakui pengaruh konteks terhadap pemikiran siswa. Kognisi siswa dapat berkembang lebih baik melalui interaksi dengan orang lain yang lebih mampu atau materi yang lebih maju. Penting untuk menyesuaikan materi pembelajaran agar tidak terlalu dekat atau terlalu jauh dari tingkat fungsional siswa. Pendekatan ini juga menekankan pentingnya pengetahuan yang terletak, di mana siswa mengembangkan pengetahuan melalui partisipasi dalam komunitas. Siswa dapat berpikir dan berperilaku pada tingkat

yang lebih tinggi ketika mereka memiliki dasar biologis, pengetahuan atau keahlian sebelumnya dalam domain tertentu, interaksi dengan orang lain yang lebih mampu atau materi yang menantang, dan dalam konteks sosial-budaya yang mereka kenal. Guru dapat memfasilitasi pemikiran siswa dengan mempertimbangkan pengetahuan siswa, menggunakan penilaian awal, dan merancang pengalaman pembelajaran yang relevan dan tepat.

3.2.5 Prinsip 5 : Memperoleh pengetahuan dan keterampilan jangka panjang sangat bergantung pada latihan

Pengetahuan seseorang disimpan dalam memori jangka panjang, tetapi tidak semua informasi yang diterima dapat masuk ke memori jangka panjang. Hanya sebagian kecil yang diproses melalui perhatian dan pengkodean sebelum dipindahkan ke memori jangka pendek. Untuk menjaga informasi tetap disimpan secara permanen, transfer ke memori jangka panjang harus terjadi. Memori jangka panjang memiliki kapasitas besar dan dapat menyimpan informasi selama beberapa dekade. Proses transfer informasi ini melibatkan strategi yang berbeda, dan latihan berperan penting dalam memperkuat transfer tersebut.

Ada perbedaan yang signifikan antara melakukan latihan yang terarah dan bermakna dengan sekadar mengulang tanpa tujuan. Latihan yang disengaja melibatkan perhatian, latihan, dan pengulangan berkelanjutan, menghasilkan pengetahuan atau keterampilan baru yang bisa berkembang menjadi yang lebih kompleks (Mahon, 2023). Faktor lain seperti kecerdasan dan motivasi juga berpengaruh pada kinerja, tetapi latihan dan pengulangan penting dalam memperoleh keahlian.

Pengulangan dan latihan memiliki manfaat yang sangat penting dalam pembelajaran. Mereka membantu meningkatkan kemungkinan siswa belajar secara jangka panjang, memperbaiki kemampuan mereka untuk menerapkan pengetahuan secara otomatis, melepaskan sumber daya pikiran untuk tugas yang lebih menantang, meningkatkan kemampuan transfer keterampilan, dan memberikan motivasi tambahan untuk

pembelajaran. Guru dapat mendorong dan menginspirasi siswa untuk berlatih dengan menunjukkan bagaimana usaha mereka berdampak positif dan memiliki keyakinan pada kemampuan siswa. Beberapa metode efektif dalam menerapkan latihan dalam kelas meliputi penggunaan ulasan dan tes secara teratur dan berulang, memberikan tugas latihan yang realistis, dan mempertimbangkan pengetahuan yang dimiliki siswa saat merancang tugas.

3.2.6 Prinsip 6 : Umpan balik yang jelas, eksplanatif, dan tepat waktu kepada siswa penting untuk pembelajaran

Pembelajaran siswa dapat ditingkatkan dengan umpan balik yang teratur, spesifik, eksplanatif, dan tepat waktu terkait dengan pekerjaan mereka (Ginja and Chen, 2020). Umpan balik yang sesekali dan formalitas tidak efektif dan tidak meningkatkan motivasi atau pemahaman siswa. Tujuan pembelajaran yang jelas membantu dalam memberikan umpan balik yang efektif karena komentar dapat terkait langsung dengan tujuan tersebut, dan umpan balik yang teratur mencegah siswa tersesat dalam pembelajaran.

Umpan balik yang efektif melibatkan memberikan informasi spesifik kepada siswa tentang keadaan pengetahuan dan kinerja mereka saat ini terkait dengan tujuan pembelajaran. Guru dapat memberitahu siswa apa yang mereka pahami dan sejauh mana kemampuan mereka dengan mengaitkannya dengan tujuan pembelajaran tertentu. Umpan balik juga dapat mencakup informasi tentang langkah-langkah yang dapat dilakukan siswa untuk mencapai tujuan tersebut.

Umpan balik pada kuis dan tes latihan membantu siswa dan meningkatkan kinerja di kelas di masa depan. Memberikan umpan balik yang benar saat siswa menjawab salah atau memberikan panduan untuk menemukan jawaban yang benar sendiri adalah contoh umpan balik yang efektif. Memberikan umpan balik tepat waktu sangat penting dan biasanya lebih efektif daripada umpan balik yang tertunda. Sasaran umpan balik juga mempengaruhi motivasi siswa. Umpan balik yang

meminimalkan negativitas dan menangani aspek penting dari pekerjaan dan pemahaman siswa cenderung mendapat respons yang lebih baik.

Selama siswa sedang mempelajari tugas baru atau mengalami kesulitan, pujian yang sering setelah ada kemajuan sedikit sangat penting. Umpan balik yang ditargetkan juga dapat memotivasi siswa untuk terus berlatih dalam mempelajari keterampilan baru.

3.2.7 Prinsip 7: Regulasi diri siswa membantu pembelajarandan keterampilan regulasi diri dapat diajarkan

Keterampilan regulasi diri, seperti perhatian, organisasi, pengendalian diri, perencanaan, dan strategi mengingat, dapat membantu siswa dalam mempelajari materi yang harus dipelajari. Keterampilan ini dapat diajarkan dan ditingkatkan melalui instruksi langsung, pemodelan, dukungan, serta organisasi dan struktur kelas (Henderson and Cunningham, 2023).

Guru dapat membantu siswa mengembangkan keterampilan regulasi diri dengan menggunakan strategi pengajaran yang meningkatkan perhatian, organisasi, pengendalian diri, perencanaan, dan mengingat. Selain itu, lingkungan kelas dapat diatur untuk mendukung regulasi diri siswa. Bantuan organisasional dapat diberikan dengan cara-cara seperti menjelaskan tujuan pelajaran dan tugas dengan jelas, memecah tugas menjadi komponen yang lebih kecil, memberikan waktu dan kesempatan bagi siswa untuk berlatih, menggunakan waktu dan aktivitas pemrosesan untuk memperkuat pengingatan, membantu siswa merencanakan dengan mempertimbangkan konsekuensi dari keputusan mereka, menggunakan isyarat untuk meningkatkan perhatian siswa, dan mengatur waktu kelas agar siswa dapat fokus intensif diikuti dengan pembelajaran interaktif secara sosial.

3.2.8 Prinsip 8 : Kreativitas siswa dapat dipupuk

Kreativitas adalah keterampilan penting bagi siswa dalam era informasi abad ke-21 (Rice-Stevenson, 2021). Guru dapat memupuk pemikiran kreatif pada siswa dengan mengizinkan pendekatan beragam dalam menyelesaikan tugas dan memecahkan masalah, menghargai perspektif yang beragam dan mengarahkan antusiasme siswa untuk memecahkan masalah dunia nyata atau mengambil peran kepemimpinan. Proses kreatif didasarkan pada pemikiran terdisiplin oleh karena itu, strategi pengajaran juga dapat meliputi variasi dalam kegiatan, penggunaan metode berfokus pada pertanyaan dan pemecahan masalah, memberikan kesempatan kerja kelompok, dan memodelkan kreativitas. Kreativitas dapat dipupuk pembelajaran yang sesuai seperti lembar kerja (Fernando *et al.*, 2021), modul (Savitri *et al.*, 2022), media pembelajaran (Rahim *et al.*, 2022; Sastra, P., Rahim, F. and Sari, 2023).

3.3 Apa yang memotivasi siswa?

3.3.1 Prinsip 9 : Siswa cenderung menikmati pembelajaran dan berkinerja lebih baik ketika mereka lebih termotivasi secara intrinsik daripada ekstrinsik untuk mencapai tujuan.

Motivasi intrinsik adalah keterlibatan dalam kegiatan karena kepentingan sendiri, sedangkan motivasi ekstrinsik adalah keterlibatan dalam kegiatan untuk mencapai tujuan tertentu atau mendapatkan hadiah eksternal (Anderman and Anderman, 2020). Siswa yang memiliki motivasi intrinsik cenderung memiliki pembelajaran yang lebih tahan lama, pencapaian yang lebih baik, dan persepsi kompetensi yang lebih tinggi. Mereka juga cenderung mengambil pendekatan yang meningkatkan pembelajaran, seperti memperhatikan instruksi dengan cermat dan menghubungkannya dengan pengetahuan yang sudah dimiliki. Di sisi lain, siswa yang lebih berorientasi pada motivasi ekstrinsik mungkin terlalu fokus pada hadiah eksternal, dapat mengalami pembelajaran dangkal, atau menjadi kurang berminat jika hadiah tersebut tidak lagi ada.

Namun, motivasi ekstrinsik juga penting dalam pendidikan dan dapat digunakan dengan tepat. Siswa mengembangkan kompetensi akademik melalui tugas-tugas berulang yang terstruktur dengan bimbingan dan umpan balik guru. Keterlibatan siswa dalam aktivitas-aktivitas ini membutuhkan dorongan dan pujian dari guru untuk mengembangkan motivasi ekstrinsik yang positif. Saat siswa mengembangkan kompetensi yang meningkat, pembelajaran menjadi lebih sedikit usaha dan lebih menyenangkan, menjadi hadiah intrinsiknya sendiri.

Untuk mendorong motivasi intrinsik, guru perlu mendukung kebutuhan dasar siswa untuk merasa kompeten dan otonom. Hal ini dapat dilakukan dengan memberikan umpan balik informasional daripada menggunakan hadiah atau hukuman, memberikan pilihan kepada siswa, dan memungkinkan siswa memilih tugas yang sesuai tingkat kesulitannya. Guru juga dapat menggabungkan kreativitas dalam pembelajaran untuk memperkenalkan kebaruan dan memungkinkan pemecahan masalah kreatif.

Dalam kesimpulannya, motivasi intrinsik memainkan peran penting dalam pembelajaran yang tahan lama, pencapaian yang baik, dan persepsi kompetensi yang tinggi. Namun, motivasi ekstrinsik juga dapat digunakan dengan tepat untuk mendukung pembelajaran siswa. Guru dapat mendukung motivasi intrinsik dengan mendukung kebutuhan dasar siswa untuk merasa kompeten dan otonom, serta dengan menggabungkan kreativitas dalam pembelajaran.

3.3.2 Prinsip 10 : Siswa lebih termotivasi dan berkomitmen ketika memiliki tujuan penguasaan daripada tujuan kinerja

Tujuan dalam pembelajaran dapat dibagi menjadi tujuan penguasaan dan tujuan kinerja. Siswa dengan tujuan penguasaan berorientasi pada meningkatkan keterampilan dan penguasaan, sementara siswa dengan tujuan kinerja berorientasi pada menunjukkan kompetensi mereka atau menghindari tugas dengan upaya untuk menyembunyikan

persepsi kemampuan rendah (Shepard, 2019). Tujuan penguasaan umumnya lebih bermanfaat dalam situasi pembelajaran yang menantang.

Guru dapat mendorong tujuan penguasaan dengan menekankan usaha individu dan kemajuan saat mengevaluasi karya siswa, memberikan umpan balik secara pribadi, menghindari pujian yang tidak memberikan panduan spesifik, menghindari perbandingan sosial, memandang kesalahan sebagai kesempatan untuk belajar, dan individualisasi kecepatan instruksi sebanyak mungkin.

Dalam konteks pengaturan kelas, guru dapat mengorganisir kegiatan pembelajaran yang mendorong kerjasama dalam kelompok campuran berkeahlian rendah, menggunakan kompetisi dalam tim kelompok campuran untuk mencapai tujuan bersama, dan mempertimbangkan situasi yang melibatkan pertunjukan, seperti pameran sains yang bersifat kompetitif.

3.3.3 Prinsip 11: Harapan guru tentang siswanya mempengaruhi kesempatan siswa untuk belajar, motivasi, dan hasil belajar mereka

Harapan yang dimiliki oleh guru terhadap kemampuan siswa dapat memiliki dampak yang signifikan dalam proses pembelajaran (Vehkakoski, 2020). Harapan guru dapat mempengaruhi bagaimana guru memberikan instruksi kepada siswa, cara mereka mengelompokkan siswa dalam aktivitas pembelajaran, harapan tentang hasil belajar yang diharapkan dari siswa, serta metode evaluasi yang digunakan untuk menilai kemajuan siswa. Harapan yang tidak akurat dapat menciptakan ramalan yang terpenuhi sendiri, di mana siswa berkinerja sesuai dengan harapan awal guru. Hal ini sering terjadi pada kelompok-kelompok yang terstigma dalam masyarakat, seperti minoritas etnis atau siswa yang kurang mampu secara ekonomi.

Harapan yang tidak akurat lebih mungkin terjadi pada awal tahun sekolah atau saat transisi sekolah, ketika informasi tentang pencapaian sebelumnya mungkin belum tersedia atau

dapat diandalkan, dan siswa mungkin meragukan kemampuan mereka. Guru cenderung memberikan perlakuan yang berbeda berdasarkan harapan mereka, yang dapat mempengaruhi prestasi siswa dari waktu ke waktu. Untuk menghindari ramalan yang terpenuhi sendiri yang negatif, penting bagi guru untuk mengkomunikasikan harapan tinggi kepada semua siswa dan mempertahankan standar yang tinggi untuk semua orang. Guru harus mengevaluasi keandalan informasi yang mereka gunakan untuk membentuk harapan, tidak memperlakukan siswa secara berbeda berdasarkan harapan mereka, dan tidak menyerah pada seorang siswa. Dengan mengadopsi pendekatan ini, guru dapat membantu mencegah efek negatif dari ramalan yang terpenuhi sendiri dan memberikan kesempatan yang adil bagi semua siswa.

3.3.4 Prinsip 12: Menetapkan tujuan yang pendek (proksimal), spesifik, dan cukup menantang meningkatkan motivasi lebih daripada menetapkan tujuan yang jangka panjang (distal), umum, dan terlalu menantang

Penetapan tujuan adalah proses menetapkan standar kinerja yang mempengaruhi motivasi siswa. Tujuan pendek dan spesifik lebih efektif daripada tujuan jangka panjang dan umum. Tujuan yang cukup sulit memotivasi siswa lebih baik daripada tujuan yang sangat sulit atau sangat mudah. Siswa perlu diberikan kesempatan untuk menetapkan tujuan proksimal, spesifik, dan cukup sulit. Menjaga catatan kemajuan tujuan dan membantu siswa mengembangkan subtujuan yang mendukung tujuan yang lebih besar juga penting. Dengan cara ini, siswa akan belajar menjadi pengejar risiko menengah, yang meningkatkan orientasi pencapaian mereka (Anderman and Wolters, 2015).

3.4 Mengapa konteks sosial, hubungan interpersonal, dan kesejahteraan emosional penting bagi pembelajaran siswa?

3.4.1 Prinsip 13 : Pembelajaran terjadi dalam berbagai konteks sosial

Memahami pengaruh konteks sosial dalam kehidupan siswa, seperti keluarga, teman sebaya, dan lingkungan sekolah, dapat membantu guru dalam memfasilitasi pembelajaran yang efektif. Guru yang mengetahui latar belakang budaya siswa dapat memahami bagaimana perbedaan dalam nilai-nilai, keyakinan, bahasa, dan perilaku dapat mempengaruhi interaksi dan dinamika kelas (Thapa *et al.*, 2012). Hal ini memungkinkan guru untuk menciptakan lingkungan belajar yang lebih efektif, seperti penggunaan kegiatan pembelajaran kooperatif untuk siswa dengan budaya yang lebih kolektif.

Menghubungkan kurikulum dengan latar belakang budaya siswa juga penting. Guru dapat mengintegrasikan elemen budaya lokal dalam pembelajaran, seperti memasukkan sejarah lokal dalam pelajaran studi sosial atau mengaitkan topik sains dengan masalah kesehatan lokal. Guru juga harus menciptakan "budaya kelas" yang mempromosikan pemahaman bersama, nilai-nilai, keyakinan, dan harapan perilaku yang sama untuk semua siswa.

Membangun hubungan dengan keluarga dan masyarakat setempat juga memiliki manfaat. Melibatkan keluarga dalam proses pembelajaran membantu meningkatkan dukungan dan pemahaman terhadap siswa. Guru juga dapat mencari kesempatan untuk berpartisipasi dalam komunitas setempat, seperti menghadiri acara budaya, untuk menghubungkan pembelajaran dengan kehidupan sehari-hari siswa dan meningkatkan pemahaman guru tentang latar belakang budaya siswa. Dengan memperhatikan pengaruh konteks sosial ini, guru dapat menciptakan lingkungan pembelajaran yang lebih inklusif, relevan, dan efektif bagi semua siswa.

3.4.2 Prinsip 14 : Hubungan interpersonal dan komunikasi sangat penting dalam proses belajar-mengajar dan perkembangan sosial-emosional siswa

Proses belajar-mengajar di kelas, mulai dari pra-sekolah hingga sekolah menengah, melibatkan hubungan interpersonal antara guru dan siswa serta antara sesama siswa. Hubungan ini penting untuk perkembangan sosial-emosional siswa. Guru harus memberikan perhatian yang cukup pada aspek hubungan dalam kelas, termasuk menciptakan suasana yang aman dan nyaman bagi siswa serta membangun budaya kelas yang terbagi bersama (Rimm-Kaufman *et al.*, 2015). Guru dapat menetapkan harapan perilaku yang jelas terkait interaksi sosial, memberikan kesempatan untuk pertukaran sosial yang sukses, dan melarang perundungan. Penting bagi guru untuk mengajarkan keterampilan sosial yang efektif, seperti kerjasama, mengambil sudut pandang orang lain, menghormati pandangan orang lain, umpan balik konstruktif, pemecahan masalah interpersonal, dan penyelesaian konflik.

Komunikasi yang jelas dan berpikir merupakan keterampilan dasar untuk interaksi yang lebih kompleks. Guru dapat mengajarkan keterampilan komunikasi ini sebagai bagian dari kurikulum rutin. Mereka dapat mengintegrasikan keterampilan komunikasi dalam pelajaran dan memberikan kesempatan kepada siswa untuk mengaplikasikan keterampilan tersebut, misalnya melalui pembelajaran kooperatif. Selain itu, guru dapat mendorong siswa untuk mengembangkan jawaban, terlibat dalam dialog dengan siswa lain, mencari klarifikasi dari orang lain, mendengarkan dengan saksama, membaca isyarat nonverbal, dan memberikan kesempatan berlatih komunikasi dalam konteks akademik maupun sosial. Guru juga perlu memberikan umpan balik untuk meningkatkan pengembangan keterampilan komunikasi dan memodelkan komunikasi yang efektif dengan menggunakan pendengaran aktif, mencocokkan ekspresi wajah dengan pesan verbal, menggunakan pertanyaan secara efektif, memberikan penjelasan sebagai tanggapan terhadap pertanyaan siswa, dan mencari pandangan siswa.

3.4.3 Prinsip 15 : Kesejahteraan emosional mempengaruhi kinerja pendidikan, pembelajaran, dan perkembangan

Kesejahteraan emosional sangat penting untuk ada di dalam kelas dan mempengaruhi kinerja akademik, hubungan interpersonal, dan kesehatan mental. Ini melibatkan pemahaman diri, kendali diri, perasaan kesejahteraan, dan kemampuan menghadapi stres. Guru memiliki peran dalam menciptakan iklim yang mendukung kesejahteraan emosional siswa. Guru dapat membantu dengan menggunakan kosakata emosional, memodelkan ekspresi emosional yang tepat, mengajarkan strategi regulasi emosi, mempromosikan empati, dan memastikan harapan yang sama untuk semua siswa (Hagelskamp *et al.*, 2013).

3.5 Bagaimana cara terbaik mengelola kelas?

3.5.1 Prinsip 16: Perilaku dan interaksi sosial dapat dipelajari dan diajarkan dengan menggunakan prinsip-prinsip perilaku dan metode pengajaran yang efektif

Kemampuan belajar siswa dipengaruhi oleh perilaku interpersonal dan intrapersonal mereka (Silva, Farias and Mesquita, 2021). Perilaku yang mendukung pembelajaran dan interaksi sosial yang tepat sebaiknya diajarkan dan diperkuat. Pengajaran perilaku yang sesuai dapat dilakukan dengan prinsip-prinsip perilaku yang terbukti. Pengajaran tidak hanya ditujukan bagi siswa yang "siap belajar", tetapi semua siswa perlu diajarkan perilaku yang sesuai. Aturan dan harapan kelas dapat diajarkan dan ditegaskan sepanjang tahun. Strategi disiplin yang proaktif lebih baik daripada reaktif. Perilaku yang tidak sesuai menjadi kesempatan untuk mengarahkan perhatian siswa kembali ke harapan kelas. Aturan dan harapan kelas dapat diajarkan dengan tujuan yang jelas, kesempatan berlatih dengan umpan balik, penguatan perilaku yang diinginkan, dan koreksi perilaku jika diperlukan. Prinsip-prinsip perilaku seperti pujian, penguatan diferensial, koreksi, dan konsekuensi dapat digunakan secara konsisten.

3.5.2 Prinsip 17 : Manajemen kelas yang efektif didasarkan pada tingginya harapan, hubungan positif, dukungan siswa

Pengembangan iklim pembelajaran yang efektif membutuhkan kombinasi struktur dan dukungan. Siswa perlu memiliki pemahaman yang jelas tentang aturan perilaku dan harapan kelas yang dikomunikasikan secara langsung dan konsisten. Namun, dukungan juga penting. Guru dapat membangun hubungan yang kuat dan positif dengan siswa mereka untuk mendukung mereka dalam mencapai harapan akademik dan perilaku yang tinggi (Evertson *et al.*, 1995). Pada tingkat kelas, lingkungan fisik yang aman, jadwal yang teratur, dan penerapan aturan yang konsisten membantu menciptakan iklim pembelajaran yang aman dan terfokus pada pembelajaran. Harapan yang tinggi juga penting, tetapi tidak cukup. Guru perlu mengembangkan hubungan yang mendukung dan penuh perhatian dengan siswa.

Pada tingkat sekolah, program seperti praktik restoratif membantu siswa memulihkan hubungan yang rusak melalui pengambilan keputusan kolaboratif. Pembelajaran sosial dan emosional juga diajarkan secara eksplisit untuk mengajarkan keterampilan interpersonal dan intrapersonal kepada siswa. Menyeimbangkan struktur dan dukungan dalam manajemen kelas dan tingkat sekolah membantu menciptakan iklim pembelajaran yang responsif secara budaya dan terkait dengan penurunan tingkat suspensi dan perundungan.

3.6 Bagaimana cara menilai kemajuan siswa?

3.6.1 Prinsip 18 : Penilaian formatif dan sumatif adalah penilaian yang penting namun memerlukan pendekatan dan interpretasi yang berbeda

Penilaian formatif digunakan untuk membimbing instruksi di kelas dan meningkatkan pembelajaran saat ini, sedangkan penilaian sumatif digunakan untuk mengevaluasi kemajuan keseluruhan siswa atau program pendidikan. Penilaian formatif melibatkan diskusi, kolaborasi, dan umpan balik deskriptif,

sementara penilaian sumatif lebih bersifat penilaian berskala besar dan berisiko tinggi. Guru biasanya mengembangkan penilaian formatif, sementara penilaian sumatif sering dikembangkan oleh organisasi eksternal (Schellekens *et al.*, 2021).

Dalam penerapan penilaian formatif, guru perlu jelas mengkomunikasikan tujuan kepada siswa, mengumpulkan bukti tentang pembelajaran siswa, dan menggunakan bukti tersebut untuk memahami kebutuhan siswa. Menerapkan penilaian formatif secara sistematis, mengevaluasi pencapaian tujuan, dan mempertimbangkan perbaikan instruksi di masa depan juga penting. Guru dapat memanfaatkan penilaian formatif dan sumatif untuk mengevaluasi instruksi, memastikan konsistensi dengan tujuan pembelajaran, dan menggunakan berbagai pertanyaan untuk menilai pengetahuan siswa.

Validitas, keadilan, dan interpretasi yang jelas merupakan prinsip penting dalam penilaian. Penting juga untuk mempertimbangkan panjang tes dalam membuat keputusan penting atau tak terbalik, karena panjang tes berhubungan dengan reliabilitas. Hasil penilaian harus diinterpretasikan secara tepat, jelas, dan adil. Prinsip-prinsip ini membantu memastikan bahwa penilaian memberikan informasi yang valid, adil, dan dapat diandalkan, sehingga memengaruhi keputusan dan inferensi yang diambil dari hasil tes.

3.6.2 Prinsip 19: Pengetahuan, keterampilan, dan kemampuan siswa diukur dengan penilaian yang adil dan berkualitas berdasarkan ilmu psikologi dan standar yang terdefinisi

Standar penilaian yang jelas, termasuk validitas, keadilan, dan keandalan, sangat penting dalam menilai kualitas penilaian formatif maupun sumatif. Validitas menyangkut sejauh mana penilaian tersebut mengukur apa yang sebenarnya ingin diukur dan sejauh mana faktor yang tidak relevan terukur. Keadilan melibatkan pemerataan penilaian dan memastikan bahwa semua peserta tes memiliki kesempatan yang sama. Keandalan

menunjukkan konsistensi hasil penilaian sebagai indikator pengetahuan, keterampilan, dan kemampuan siswa (Xi, 2021).

Bagi guru, penting untuk mempertimbangkan kelebihan dan keterbatasan penilaian yang mereka gunakan dalam menginformasikan pembelajaran siswa. Meningkatkan keandalan penilaian dapat dilakukan dengan mengalokasikan penilaian dengan seksama, menggunakan variasi pertanyaan, melakukan analisis butir, dan mengambil keputusan penting berdasarkan beberapa penilaian. Selain itu, guru juga perlu memantau hasil penilaian untuk mendeteksi ketidaksesuaian yang konsisten di antara kelompok siswa dengan latar belakang budaya yang berbeda.

Dalam pengembangan penilaian, penting untuk memahami bahwa penilaian yang valid untuk satu konteks mungkin tidak valid untuk konteks yang lain. Oleh karena itu, guru perlu mengkaji penilaian yang sesuai dengan tujuan dan populasi yang dituju. Melalui pemahaman yang kuat tentang kualitas penilaian, guru dapat memastikan bahwa penilaian mereka memberikan informasi yang akurat, adil, dan dapat diandalkan tentang pembelajaran siswa.

3.6.3 Prinsip 20 : Memahami data penilaian bergantung pada interpretasi yang jelas, tepat, dan adil

Makna hasil penilaian sangat tergantung pada interpretasi yang jelas, tepat, dan adil. Skor dari penilaian harus digunakan sesuai dengan tujuan yang ditentukan. Penting bagi guru sebagai pengguna informasi riset pendidikan untuk memilih kurikulum dan penilaian yang didukung oleh bukti riset dan sesuai dengan kebutuhan siswa yang beragam (Eignor, 2013). Untuk memahami data penilaian dengan baik, guru perlu mempertimbangkan beberapa hal, seperti apa yang diukur oleh penilaian tersebut, dasar perbandingan data, dan kriteria titik potong atau standar yang digunakan. Data penilaian sebaiknya diinterpretasikan dengan mempertimbangkan pertanyaan

50

spesifik tentang siswa atau program pendidikan, keberagaman individu, dan konsekuensi yang ditimbulkan dari penggunaan penilaian tersebut.

Kesadaran akan kelebihan dan keterbatasan setiap penilaian penting, dan guru harus dapat menyampaikan catatan tentang keandalan skor dan pentingnya menggunakan sumber bukti yang beragam untuk keputusan yang memiliki dampak tinggi. Melalui pemahaman yang baik tentang penilaian, guru dapat mengambil keputusan yang informasinya valid, adil, dan relevan untuk mendukung pembelajaran siswa.

DAFTAR PUSTAKA

- Anderman, E.M. And Anderman, L.H. (2020) *Classroom Motivation, Classroom Motivation*. Available At: <https://doi.org/10.4324/9781003013600>.
- Anderman, E.M. And Wolters, C.A. (2015) 'Goals, Values, And Affect: Influences On Student Motivation', In *Handbook Of Educational Psychology*. Available At: <https://doi.org/10.4324/9780203874790.ch17>.
- Bjorklund, D.F. (2012) 'Children 's Thinking Cognitive Development And Individual Differences', *Wadsworth Cengage Learning* [Preprint].
- Bransford, J.D., Brown, A.L. And Cocking, R.R. (2000) *How People Learn. Washington, Dc: National Academy Press., The National Academy Press*.
- Burgoyne, A.P., Hambrick, D.Z. And Macnamara, B.N. (2020) 'How Firm Are The Foundations Of Mind-Set Theory? The Claims Appear Stronger Than The Evidence', *Psychological Science*, 31(3). Available At: <https://doi.org/10.1177/0956797619897588>.
- Dewaele, J.M. And Li, C. (2021) 'Teacher Enthusiasm And Students' Social-Behavioral Learning Engagement: The Mediating Role Of Student Enjoyment And Boredom In Chinese Efl Classes', *Language Teaching Research*, 25(6). Available At: <https://doi.org/10.1177/13621688211014538>.
- Eignor, D.R. (2013) 'The Standards For Educational And Psychological Testing.', In *Apa Handbook Of Testing And Assessment In Psychology, Vol. 1: Test Theory And Testing And Assessment In Industrial And Organizational Psychology*. Available At: <https://doi.org/10.1037/14047-013>.

- Evertson, C.N. *Et Al.* (1995) 'Classroom Management For Elementary Teachers (3rd Ed.)', *Journal Of Behavioral Education*, 5(2).
- Fernando, T.J. *Et Al.* (2021) 'The Effect Of Hots-Oriented Worksheets With Barcode Assistance In Online Learning On Critical Thinking And Creatives Of Students Of Class Xi Sman 1 Harau', *Pillar Of Physics Education*, 14(1). Available At: <https://doi.org/10.24036/10679171074>.
- Ginja, T.G. And Chen, X. (2020) 'Teacher Educators' Perspectives And Experiences Towards Differentiated Instruction', *International Journal Of Instruction*, 13(4). Available At: <https://doi.org/10.29333/ijl.2020.13448a>.
- Hagelskamp, C. *Et Al.* (2013) 'Improving Classroom Quality With The Ruler Approach To Social And Emotional Learning: Proximal And Distal Outcomes', *American Journal Of Community Psychology*, 51(3-4). Available At: <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9570-x>.
- Henderson, R.W. And Cunningham, L. (2023) 'Creating Interactive Sociocultural Environments For Self-Regulated Learning', In *Self-Regulation Of Learning And Performance Issues And Educational Applications*. Available At: <https://doi.org/10.4324/9780203763353-11>.
- Jaakkola, E. (2020) 'Designing Conceptual Articles: Four Approaches', *Ams Review*, 10(1-2). Available At: <https://doi.org/10.1007/s13162-020-00161-0>.
- Mahon, D. (2023) 'Deliberate Practice For Enhancing Skill Development In 21st Century Psychotherapy', In *Evidence Based Counselling & Psychotherapy For The 21st Century Practitioner*. Available At: <https://doi.org/10.1108/978-1-80455-732-720231011>.

Rahim, F.R. *Et Al.* (2022) 'Interactive Learning Media For Critical

- And Creative Thinking Skills Development', *Pillar Of Physics Education*, 15(4), Pp. 235–244.
- Rice-Stevenson, R. (2021) 'Integrating 21st Century Competencies Into a Digital Teaching And Learning Model', In. Available At: <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8310-4.ch006>.
- Rimm-Kaufman, S.E. *Et Al.* (2015) 'To What Extent Do Teacher-Student Interaction Quality And Student Gender Contribute To Fifth Graders' Engagement In Mathematics Learning?', *Journal Of Educational Psychology*, 107(1). Available At: <https://doi.org/10.1037/a0037252>.
- Sastra, P., Rahim, F. And Sari, S. (2023) 'Development Of Critical And Creative Skills-Based Interactive Learning Media For High School Physics Learning', *Jurnal Eksakta Pendidikan (Jep)*, 7(1), Pp. 13–25.
- Savitri, V.M. *Et Al.* (2022) 'Contextual-Based Module Validation Test Integrating Creative Thinking Ability In Static Fluid Materials, Temperature And Heat In Class Xi Sma/Ma', *Pillar Of Physics Education*, 15(1). Available At: <https://doi.org/10.24036/12487171074>.
- Schellekens, L.H. *Et Al.* (2021) 'A Scoping Review On The Notions Of Assessment As Learning (Aal), Assessment For Learning (Afl), And Assessment Of Learning (Aol)', *Studies In Educational Evaluation*. Available At: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101094>.
- Shepard, L.A. (2019) 'Classroom Assessment To Support Teaching And Learning', *Annals Of The American Academy Of Political And Social Science*, 683(1). Available At: <https://doi.org/10.1177/0002716219843818>.
- Silva, R., Farias, C. And Mesquita, I. (2021) 'Cooperative Learning Contribution To Student Social Learning And Active Role

- In The Class', *Sustainability (Switzerland)*, 13(15). Available At: <https://doi.org/10.3390/Su13158644>.
- Thapa, A. *Et Al.* (2012) 'School Climate Research Summary - August 2012', *School Climate Brief* [Preprint], (3).
- Vehkakoski, T.M. (2020) "'Can Do!' Teacher Promotion Of Optimism In Response To Student Failure Expectation Expressions In Classroom Discourse', *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 64(3). Available At: <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1570547>.
- Xi, X. (2021) 'Validity And The Automated Scoring Of Performance Tests', In *The Routledge Handbook Of Language Testing*. Available At: <https://doi.org/10.4324/9781003220756-40>.

BAB 4

TIPE KEGIATAN BELAJAR

Oleh Sisca Septiani

4.1 Pendahuluan

Belajar merupakan suatu proses yang kompleks bertujuan untuk mengembangkan pemahaman serta keterampilan baru. Gadne mengatakan belajar adalah seperangkat proses yang sifatnya internal untuk individu sebagai sebuah hasil transformasi impuls yang berasal dari kejadian eksternal (Miarso, 2004). Pada kegiatan belajar sesungguhnya anak bisa menggunakan semua prinsip sederhana pada proses belajar seperti dimulai dari yang mudah untuk dipelajari, menggunakan mind map, dan lain sebagainya (Windura, 2016).

Dasar dari belajar adalah apa yang dibaca, apa yang didengar, dan dilihat serta dikatakan atau dilakukan, dengan kata lain suatu siasat, cara, dan kiat atau dalam secara umum suatu haluan besar dalam tindakan untuk mencapai tujuan tertentu (Gultom, 2021). Belajar memerlukan interaksi antara diri individu dengan lingkungan untuk mendapat perubahan dalam perilaku (Purwanto, 2011).

4.2 Definisi Tipe Kegiatan Belajar

Tipe merupakan sesuatu yang dibedakan melalui sifat seperti minat, perhatian, arah serta perilaku yang memperlihatkan pola kelompok atau macam-macam (Sudarsono, 1993). Belajar adalah suatu proses aktif yang mereaksi pada semua situasi di lingkungan sekitar individu (Sudjana, 2005). Dari pengertian tersebut maka dapat disimpulkan tipe kegiatan belajar adalah suatu cara yang dimiliki pada setiap individu dalam proses perubahan tingkah

laku yang disesuaikan dengan kondisi situasi pada lingkungannya.

Pada teori pembelajaran Ausubel, terdapat dua tipe kegiatan belajar, yaitu belajar melalui penerimaan (*reception learning*) dan belajar melalui penemuan (*discovery learning*) (Ausubel, 1968). Menurut taksonomi Bloom, terdapat enam tipe kegiatan belajar, yaitu pengetahuan (*knowledge*), pemahaman (*comprehension*), aplikasi (*application*), analisis (*analysis*), sintesis (*synthesis*), dan evaluasi (*evaluation*) (Aderson, 2021). Menurut penelitian Boobi de Porter (Widiasworo, 2023) kecenderungan manusia untuk belajar mencakup tiga tipe diantaranya:

4.2.1 Tipe Belajar Visual

Tipe ini mementingkan penampilan, sebagai pengeja yang baik, mempunyai masalah untuk mengingat instruksi verbal, suka melakukan demonstrasi, dan menyukai seni visual dibandingkan musik.

4.2.2 Tipe Belajar Auditorial

Tipe ini biasanya fokus pada kemampuan pendengaran, mempunyai ciri mudah terganggu oleh keributan, sulit menulis tapi hebat berbicara, lebih suka musik, suka berdiskusi serta menjelaskan sesuatu dengan panjang lebar, mengulangi kembali, pandai mengeja, dan berbicara dengan irama terpola.

4.2.3 Tipe Belajar Kinestetik

Tipe ini lebih menyerap makna praktik daripada melihat atau mendengar, dengan tipe ini sulit untuk diminta duduk lebih lama karena orang dengan tipe ini melakukan aktivitas dalam kejenuhan.

4.3 Relevansi Tipe Kegiatan Belajar dalam Pembelajaran

Tipe kegiatan belajar yang melibatkan peserta didik secara aktif dapat meningkatkan tingkat keterlibatan mereka dalam pembelajaran. Ketika peserta didik terlibat langsung dalam kegiatan belajar, baik secara individu maupun kelompok, mereka memiliki kesempatan untuk berinteraksi dengan materi pembelajaran secara langsung. Hal ini dapat meningkatkan

minat, motivasi, dan rasa memiliki terhadap proses pembelajaran. Dengan melibatkan peserta didik dalam berbagai tipe kegiatan belajar, seperti diskusi, simulasi, atau proyek, mereka dapat membangun pemahaman yang lebih mendalam tentang konsep-konsep yang dipelajari. Aktivitas yang melibatkan pemecahan masalah, analisis, dan sintesis informasi dapat membantu peserta didik memperoleh pemahaman yang lebih holistik dan mengaitkan pengetahuan baru dengan pengetahuan yang sudah ada.

Tipe kegiatan belajar yang mendorong peserta didik untuk berpikir kritis, berargumen, dan berkolaborasi dapat membantu mereka mengembangkan keterampilan berpikir tingkat tinggi. Misalnya, melalui diskusi atau proyek kolaboratif, peserta didik dapat belajar untuk mengajukan pertanyaan yang tajam, mengemukakan argumen yang terbukti, dan bekerja sama dengan orang lain dalam mencapai tujuan pembelajaran. Tipe kegiatan belajar yang melibatkan interaksi antara peserta didik, baik dalam bentuk kerja kelompok, diskusi, atau simulasi, dapat membantu mereka mengembangkan keterampilan sosial dan kolaboratif. Peserta didik dapat belajar untuk berkomunikasi efektif, mendengarkan dengan baik, bekerja dalam tim, menghargai pendapat orang lain, dan mengelola konflik. Keterampilan sosial ini sangat berharga dalam kehidupan nyata dan persiapan peserta didik untuk karir dan kehidupan masa depan. Melalui berbagai tipe kegiatan belajar, peserta didik memiliki kesempatan untuk menghubungkan pengetahuan dan keterampilan yang mereka peroleh dengan konteks dan situasi yang berbeda. Mereka dapat melihat keterkaitan antara konsep-konsep yang dipelajari dan aplikasinya dalam kehidupan nyata. Hal ini membantu memfasilitasi transfer pengetahuan, di mana peserta didik dapat menggunakan pengetahuan dan keterampilan yang mereka pelajari dalam konteks yang baru dan tidak terstruktur.

4.4 Faktor-Faktor yang Mempengaruhi Pemilihan Tipe Kegiatan Belajar

Faktor-Faktor yang Mempengaruhi Pemilihan Tipe Kegiatan Belajar meliputi tujuan pembelajaran, karakteristik peserta didik, konteks pembelajaran, dan materi pembelajaran. Berikut adalah penjelasan singkat faktor-faktor tersebut:

4.4.1 Tujuan Pembelajaran: Tujuan pembelajaran yang ingin dicapai menjadi faktor penting dalam pemilihan tipe kegiatan belajar. Pemilihan tipe kegiatan belajar haruslah sejalan dengan tujuan pembelajaran yang ingin dicapai oleh pendidik. Misalnya, jika tujuan pembelajaran adalah mengembangkan keterampilan berpikir kritis, maka tipe kegiatan belajar yang mendorong pemikiran analitis dan reflektif dapat dipertimbangkan (Thompson, 2020).

4.4.2 Karakteristik Peserta Didik: Karakteristik peserta didik, seperti usia, kemampuan kognitif, minat, dan gaya belajar, juga mempengaruhi pemilihan tipe kegiatan belajar. Peserta didik yang lebih aktif dapat diikutsertakan dalam kegiatan belajar yang lebih terlibat, sementara peserta didik yang lebih introvert dapat diberikan ruang untuk refleksi melalui kegiatan belajar individual (Ormrod et al., 2020).

4.4.3 Konteks Pembelajaran: Konteks pembelajaran, termasuk waktu, ruang, dan sumber daya yang tersedia, memainkan peran penting dalam pemilihan tipe kegiatan belajar. Misalnya, jika waktu pembelajaran terbatas, maka tipe kegiatan belajar yang lebih singkat dan fokus seperti diskusi atau simulasi dapat dipilih (McLeod, 2018).

4.4.4 Materi Pembelajaran: Jenis materi pembelajaran juga memengaruhi pemilihan tipe kegiatan belajar. Materi yang lebih abstrak atau konseptual mungkin membutuhkan kegiatan belajar yang lebih analitis dan reflektif, sedangkan materi yang lebih praktis atau keterampilan mungkin memerlukan kegiatan belajar yang lebih terapan atau simulasi (Ormrod et al., 2020).

4.5 Konsep Dasar Tipe Kegiatan Belajar

Pembelajaran merupakan kegiatan yang sudah dirancang untuk menciptakan suasana belajar yang sesuai dengan peserta didik agar tercapai tujuan belajar (Sutianah, 2021). Tipe kegiatan belajar dalam pembelajaran mencakup berbagai aktivitas yang dirancang untuk memfasilitasi pemahaman dan penguasaan konsep, keterampilan, dan pengetahuan oleh peserta didik.

4.5.1 Tipe Kegiatan Belajar Robert M Gagne

Robert M. Gagne memperkenalkan delapan tipe belajar peserta didik yang memiliki hirarki tingkatan, di mana setiap tipe merupakan prasyarat bagi tipe yang lebih tinggi (Gagne, 1974). Berikut adalah penjelasan singkat tentang masing-masing tipe belajar:

1. *Signal* (belajar isyarat): Belajar tipe ini adalah tahapan yang dasar dimana tidak ada persyaratan tapi hierarki yang harus dilalui menuju jenjang belajar yang tertinggi. Peserta didik belajar mengenali dan merespons isyarat yang diberikan. Contohnya, belajar mengenali bunyi bel sekolah dan meresponsnya dengan berhenti bermain dan masuk ke kelas.
2. *Stimulus-response learning* (belajar stimulus respons): tipe ini termasuk pada instrumental conditioning atau mencoba-coba. Peserta didik belajar menghubungkan stimulus dengan respons yang tepat. Misalnya, menghubungkan bel masuk dengan berdiri dan memberi salam kepada guru.
3. *Chaining* (rantai atau rangkaian): belajar dalam menghubungkan suatu ikatan stimulus dan respons yang satu dengan lainnya. Peserta didik belajar menghubungkan beberapa stimulus-respons yang terkait menjadi satu rangkaian tindakan. Contohnya, belajar melakukan urutan gerakan dalam menari atau memasak.

4. *Verbal association* (asosiasi verbal): tipe belajar yang menghubungkan satuan ikatan stimulus-respons yang satu dengan lainnya. Peserta didik belajar menghubungkan kata-kata dengan konsep atau objek tertentu. Contohnya, mengaitkan kata "kucing" dengan gambar atau deskripsi tentang kucing.
5. *Discrimination learning* (belajar diskriminasi): tipe belajar membedakan, dimana peserta didik mengadakan seleksi pengujian di antara stimulus yang diterima lalu memilih pola respons yang dianggap sesuai. Peserta didik belajar membedakan antara stimulus yang mirip tetapi memiliki perbedaan. Contohnya, membedakan huruf "b" dan "d" yang memiliki bentuk yang serupa.
6. *Concept learning* (belajar konsep): tipe belajar ini adalah symbol berpikir, diperoleh dari hasil membuat tafsiran terhadap fakta. Peserta didik belajar mengenali dan memahami konsep-konsep yang lebih abstrak. Misalnya, belajar memahami konsep matematika seperti bilangan prima atau perbandingan.
7. *Rule learning* (belajar aturan): belajar membuat generalisasi, kaidah dan hukum, tingkatan ini peserta didik mengadakan kombinasi dari macam-macam konsep dengan mengoperasikan kaidah logika formal sehingga dapat menemukan konklusi tertentu yang selanjutnya dipandang sebagai prinsip, aturan dan sebagainya. Peserta didik belajar mengenali dan menerapkan aturan-aturan yang berlaku. Contohnya, memahami aturan gramatikal dalam bahasa atau aturan penulisan dalam matematika.
8. *Problem solving* (memecahkan masalah): belajar memecahkan masalah, disini peserta didik belajar merumuskan dalam memecahkan sebuah masalah dengan memberi respons terhadap stimulus yang menggambarkan situasi problematik dengan menggunakan berbagai kaidah yang dikuasai. Peserta didik belajar menggunakan pengetahuan dan

keterampilan yang telah dipelajari untuk menyelesaikan masalah. Misalnya, menerapkan strategi pemecahan masalah dalam matematika atau menemukan solusi untuk masalah kehidupan sehari-hari.

Menurut Gagne, hierarki ini menggambarkan tingkatan yang harus dilalui peserta didik dalam proses belajar. Dalam konteks mengajar atau membimbing peserta didik, prinsip-prinsip ini digunakan untuk merancang tindakan yang sesuai dengan tingkatan belajar yang diharapkan.

4.5.2 Tipe Kegiatan Belajar DePetter dan Hearchi

Tipe belajar DePetter dan Hearchi (Deporter, 2003) adalah sebagai berikut:

1. Visual Learners

Tipe pembelajar ini cenderung memperoleh dan memproses informasi melalui penggunaan penglihatan. Mereka memahami dan mengingat informasi dengan lebih baik melalui gambar, diagram, grafik, dan presentasi visual. Berikut contoh dalam pembelajaran:

- Peserta didik memanfaatkan grafik, diagram, atau peta untuk memahami konsep geografi.
- Mereka membuat catatan visual seperti mind map atau poster untuk merangkum informasi penting.
- Peserta didik menggunakan flashcard dengan gambar untuk mempelajari kosakata baru dalam bahasa asing.

2. Auditory

Tipe pembelajar ini lebih suka memperoleh dan memproses informasi melalui pendengaran. Mereka cenderung memahami dan mengingat informasi melalui penjelasan lisan, ceramah, diskusi, dan mendengarkan secara aktif. Berikut contoh dalam pembelajaran:

- Peserta didik merekam dan mendengarkan ulang kuliah atau presentasi yang disampaikan oleh guru.
- Mereka berpartisipasi aktif dalam diskusi kelas, berbagi ide, dan mendengarkan pandangan dari peserta lain.

- Peserta didik menggunakan *audiobook* atau rekaman suara untuk memperdalam pemahaman dalam mata pelajaran tertentu.

3. Kinestetik

Tipe pembelajar ini lebih suka memperoleh dan memproses informasi melalui pengalaman fisik dan gerakan tubuh. Mereka belajar dan memahami informasi dengan lebih baik melalui kegiatan praktis, simulasi, percobaan, atau melalui penggunaan gerakan dan interaksi fisik. Berikut contoh dalam pembelajaran:

- Peserta didik mengikuti simulasi atau permainan peran untuk memahami konsep sejarah atau situasi sosial.
- Mereka menggunakan manipulatif seperti blok bangunan atau benda fisik lainnya untuk memvisualisasikan konsep matematika.
- Peserta didik melakukan eksperimen atau praktik langsung dalam ilmu pengetahuan, seperti melakukan percobaan di laboratorium.

4.6 Tipe Kegiatan Belajar Peserta Didik dalam Pembelajaran

Dalam pembelajaran, terdapat berbagai tipe kegiatan belajar yang dapat digunakan untuk memfasilitasi proses pembelajaran yang efektif. Salah satu tipe kegiatan belajar yang umum digunakan adalah kegiatan belajar individual. Pada tipe ini, peserta didik belajar secara mandiri dengan menggunakan berbagai sumber belajar yang tersedia, seperti buku teks, bahan bacaan, atau materi pembelajaran yang disediakan oleh guru. Kegiatan belajar individual memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk mengatur waktu belajar mereka sendiri dan fokus pada kebutuhan dan minat pribadi mereka. Dalam kegiatan belajar individual, peserta didik juga dapat mengembangkan keterampilan mandiri, seperti pemecahan masalah dan manajemen waktu, yang sangat berharga untuk kehidupan sehari-hari.

Selain kegiatan belajar individual, tipe kegiatan belajar lainnya adalah kegiatan belajar kelompok. Pada tipe ini, peserta didik bekerja dalam kelompok kecil untuk menyelesaikan tugas atau proyek pembelajaran tertentu. Kegiatan belajar kelompok memungkinkan peserta didik untuk berkolaborasi, berbagi ide, dan saling mendukung satu sama lain dalam memahami materi pembelajaran. Melalui kegiatan belajar kelompok, peserta didik juga dapat mengembangkan keterampilan sosial, seperti komunikasi, kerja sama, dan pemecahan masalah dalam kelompok. Selain itu, kegiatan belajar kelompok juga dapat meningkatkan kepercayaan diri peserta didik, karena mereka memiliki kesempatan untuk berkontribusi dan mempresentasikan hasil kerja mereka kepada kelompok.

4.6.1 Tipe Kegiatan Belajar Individual

Tipe kegiatan belajar individual melibatkan peserta didik dalam aktivitas pembelajaran secara mandiri. Peserta didik bekerja sendiri dalam mengakses, memproses, dan memahami materi pembelajaran. Mereka memiliki fleksibilitas untuk mengatur tempo belajar sesuai dengan kebutuhan dan preferensi pribadi. Kegiatan belajar individual dapat berupa membaca buku, menulis catatan, melakukan riset, memecahkan masalah, atau melengkapi tugas-tugas mandiri. Menurut John Hattie seorang ahli pendidikan, berpendapat tentang kegiatan belajar individual memiliki dampak yang positif terhadap hasil belajar. Hattie menyebutkan bahwa kegiatan belajar individu memberikan kesempatan bagi peserta didik untuk mengembangkan keahlian mandiri, mengatur waktu, memperdalam pemahaman, dan mengasah keterampilan berpikir kritis (Hattie, 2012).

Salah satu contoh penerapan tipe kegiatan belajar individual adalah "Membaca dan Meringkas". Peserta didik diberi bahan bacaan yang relevan dengan topik pembelajaran, kemudian mereka melakukan pembacaan secara mandiri. Setelah itu, peserta didik diminta untuk merangkum dan menyimpulkan isi bahan bacaan dengan menggunakan kata-kata mereka sendiri. Kegiatan ini membantu peserta didik untuk

mengembangkan keterampilan membaca, pemahaman teks, dan kemampuan merangkum informasi secara efektif. Contoh lainnya dapat berupa "Tugas Penelitian Mandiri". Peserta didik diberi topik penelitian atau pertanyaan yang harus mereka eksplorasi secara mandiri. Peserta didik melakukan riset, mengumpulkan data, menganalisis informasi, dan menyusun laporan atau presentasi tentang hasil penelitian mereka. Tugas ini membantu peserta didik untuk mengembangkan keterampilan penelitian, analisis, dan komunikasi.

4.6.2 Tipe Kegiatan Belajar Kelompok

Tipe kegiatan belajar kelompok melibatkan peserta didik dalam interaksi dan kolaborasi dengan anggota kelompok lainnya untuk mencapai tujuan pembelajaran bersama. Peserta didik bekerja secara tim dalam memecahkan masalah, berdiskusi, melakukan proyek, atau membuat presentasi. Kegiatan belajar kelompok mempromosikan kerja sama, komunikasi, pemecahan masalah bersama, dan pembagian pengetahuan antar anggota kelompok. Tujuan utamanya adalah memperluas pemahaman melalui pembelajaran sosial dan interaksi antar peserta didik. Menurut David W. Johnson dan Roger T. Johnson, pendukung teori pembelajaran kooperatif, berpendapat tentang kegiatan belajar kelompok memungkinkan peserta didik untuk mengembangkan keterampilan sosial, meningkatkan pemahaman konsep, dan memperoleh pengetahuan melalui interaksi dengan rekan sekelompok. Mereka menekankan bahwa pembelajaran dalam kelompok dapat mempromosikan saling ketergantungan positif, saling membantu, dan keadilan dalam pembagian tanggung jawab, yang pada gilirannya meningkatkan hasil pembelajaran dan motivasi peserta didik (Johnson, 2009).

Contoh penerapan tipe kegiatan belajar kelompok: salah satu contoh penerapan tipe kegiatan belajar kelompok adalah "Proyek Kolaboratif". Peserta didik diberi tugas untuk bekerja dalam kelompok kecil dalam menghasilkan produk atau solusi terhadap permasalahan tertentu. Misalnya, dalam buku Landasan Pembelajaran, peserta didik dapat diberi tugas untuk

melakukan penelitian kelompok tentang topik tertentu, menyusun presentasi, dan mempresentasikan hasil penelitian mereka kepada kelas. Proyek ini memungkinkan peserta didik untuk berkolaborasi, membagi tugas, dan memanfaatkan pengetahuan dan keterampilan masing-masing untuk mencapai tujuan bersama.

4.6.3 Tipe Kegiatan Belajar Diskusi

Tipe belajar ini menekankan pada partisipasi anggota untuk saling bertukar pendapat dan menghargai pendapat serta kesepakatan bersama. Peranan guru sangat penting biasanya dalam diskusi untuk menghidupkan suasana kelas berdiskusi. Beberapa macam jenis diskusi yang dapat digunakan pada proses pembelajaran adalah Diskusi kelas atau diskusi kelompok, *Whole Group*, *Sundicate Group*, Diskusi Kelompok Kecil (*Buzz group*), *Brain storming group*, *Simposium*, Diskusi panel, *Informal Debate*, *Colloquium*, dan *Fish bowl* (Abdurrahman, 2012).

Contoh penerapan tipe kegiatan belajar diskusi dapat mencakup:

- Diskusi kelompok: Peserta didik dibagi menjadi kelompok kecil, masing-masing dengan peran dan tanggung jawab yang ditentukan. Setiap kelompok diberi topik atau pertanyaan yang memerlukan pemikiran kritis dan analisis. Peserta didik berdiskusi dalam kelompok untuk saling bertukar pendapat, memberikan argumen, dan mencapai pemahaman bersama.
- Debat: Peserta didik diberi pernyataan kontroversial atau isu yang membutuhkan pemikiran kritis. Mereka dibagi menjadi dua kelompok, yaitu kelompok pro dan kontra. Setiap kelompok menyampaikan argumen mereka secara terstruktur dan saling merespons. Debat membantu peserta didik untuk melatih keterampilan berpikir analitis, membela pendapat,

serta mendengarkan dan memahami sudut pandang yang berbeda.

- Socratic seminar: Peserta didik membaca teks atau sumber informasi yang relevan sebelumnya dan mengajukan pertanyaan yang menggali pemahaman mendalam. Mereka kemudian berpartisipasi dalam diskusi terbimbing di mana mereka saling bertanya, merespons, dan berdebat untuk mencapai pemahaman yang lebih mendalam tentang topik yang dibahas.

4.6.4 Tipe Kegiatan Belajar Simulasi

Tipe kegiatan belajar simulasi melibatkan peserta didik dalam pengalaman yang meniru situasi atau kondisi nyata secara terkontrol. Peserta didik berperan dalam peran atau skenario yang direncanakan sebelumnya, yang memungkinkan mereka untuk menerapkan pengetahuan, keterampilan, dan pemahaman dalam konteks praktis. Simulasi sering melibatkan interaksi dan pengambilan keputusan, memungkinkan peserta didik untuk belajar melalui pengalaman langsung. Menurut David Kolb, seorang psikolog dan teoretikus pembelajaran, berpendapat tentang simulasi adalah bentuk pembelajaran pengalaman yang memungkinkan peserta didik untuk mencoba, berlatih, dan mengalami situasi nyata tanpa risiko yang sebenarnya. Simulasi membantu peserta didik mengembangkan keterampilan praktis, pemecahan masalah, dan pengambilan keputusan, serta memperkuat pemahaman konsep melalui pengalaman langsung (Kolb, 2014).

Contoh penerapan tipe kegiatan belajar simulasi dapat mencakup:

- Simulasi Bisnis: Peserta didik berperan sebagai manajer atau anggota tim dalam sebuah perusahaan atau organisasi yang disimulasikan. Mereka menghadapi situasi bisnis, mengambil keputusan strategis, mengelola sumber daya, dan menyelesaikan tantangan bisnis yang realistis.

- Simulasi Sains: Peserta didik berpartisipasi dalam eksperimen sains yang disimulasikan, di mana mereka dapat mengamati dan memanipulasi variabel, mengukur hasil, dan mengambil kesimpulan berdasarkan data yang mereka kumpulkan. Simulasi ini membantu peserta didik memahami konsep sains secara praktis.
- Simulasi Sejarah: Peserta didik memainkan peran karakter sejarah dalam skenario yang disimulasikan. Mereka berinteraksi, membuat keputusan, dan menghadapi situasi yang relevan dengan periode sejarah yang dipelajari. Simulasi ini membantu peserta didik memperoleh pemahaman yang lebih mendalam tentang konteks sejarah dan dampaknya.
- Simulasi Lingkungan: Peserta didik terlibat dalam simulasi interaktif yang memodelkan lingkungan nyata, seperti ekosistem, kota, atau planet. Mereka dapat mempelajari dampak kegiatan manusia, menerapkan konsep keberlanjutan, atau menjalankan eksperimen untuk memahami efek lingkungan secara praktis.

4.6.5 Tipe Kegiatan Belajar Proyek

Tipe kegiatan belajar proyek melibatkan peserta didik dalam proyek nyata atau tugas kompleks yang memerlukan perencanaan, pelaksanaan, dan hasil akhir yang dapat diamati. Peserta didik bekerja dalam tim atau secara mandiri untuk mengidentifikasi masalah, merumuskan tujuan, mengumpulkan informasi, menerapkan konsep, dan menghasilkan produk atau solusi yang dapat diperlihatkan atau dinilai. Kegiatan belajar proyek mendorong peserta didik untuk berpikir kritis, berkolaborasi, mengelola waktu, dan menerapkan pengetahuan dalam konteks nyata. Menurut Thomas Sergiovanni, seorang ahli pendidikan, kegiatan belajar proyek dapat memotivasi peserta didik karena mereka merasa memiliki tanggung jawab dan otonomi dalam menyelesaikan tugas yang memiliki

relevansi dan dampak nyata. Proyek yang berkaitan dengan kehidupan nyata dapat memberikan konteks yang bermakna dan meningkatkan pembelajaran peserta didik (Sergiovanni, 2015).

Contoh penerapan tipe kegiatan belajar proyek dapat mencakup:

- **Proyek Penelitian:** Peserta didik melakukan penelitian mandiri atau dalam kelompok untuk menjawab pertanyaan penelitian atau menginvestigasi topik tertentu. Mereka merancang metodologi penelitian, mengumpulkan data, menganalisis hasil, dan menyajikan temuan mereka dalam bentuk laporan atau presentasi.
- **Proyek Pelayanan Masyarakat:** Peserta didik mengidentifikasi masalah sosial atau kebutuhan di komunitas mereka dan merencanakan proyek untuk memberikan pelayanan atau solusi. Mereka bekerja sama dengan mitra atau organisasi terkait untuk merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi proyek pelayanan masyarakat yang memberikan manfaat bagi masyarakat.
- **Proyek Kreatif:** Peserta didik membuat produk atau karya kreatif, seperti karya seni, film, literatur, atau desain. Mereka melibatkan proses kreatif yang melibatkan eksplorasi ide, eksperimen, dan perwujudan ide menjadi karya yang dapat dipresentasikan atau dipamerkan.
- **Proyek Inovasi atau Teknologi:** Peserta didik mengembangkan solusi atau inovasi dalam bidang teknologi, sains, atau bisnis. Mereka merancang, membangun, atau merancang ulang sesuatu yang memiliki manfaat atau kegunaan. Proyek ini memungkinkan peserta didik untuk menerapkan konsep, keterampilan, dan kreativitas mereka dalam konteks nyata.

4.7 Kelebihan dan Kelemahan Tipe Kegiatan Belajar dalam Pembelajaran

Kelebihan Tipe Kegiatan Belajar:

1. Meningkatkan Keterlibatan Peserta Didik

Tipe kegiatan belajar yang interaktif dan melibatkan peserta didik secara aktif dapat meningkatkan keterlibatan mereka dalam pembelajaran. Mereka menjadi lebih aktif, terlibat dalam proses pemikiran, dan lebih terlibat secara emosional dalam pembelajaran.

2. Mendorong Pemahaman Yang Mendalam

Melalui kegiatan belajar yang melibatkan penerapan pengetahuan dalam konteks praktis, peserta didik dapat mengembangkan pemahaman yang lebih mendalam. Mereka melihat hubungan antara teori dan aplikasi, dan dapat mengaitkan konsep dengan situasi nyata.

3. Memperkuat Keterampilan Praktis

Tipe kegiatan belajar yang melibatkan penerapan pengetahuan dalam situasi praktis memungkinkan peserta didik untuk mengembangkan keterampilan praktis yang relevan dengan kehidupan dan karier mereka di masa depan. Ini termasuk keterampilan berpikir kritis, komunikasi, kerja sama, dan pemecahan masalah.

4. Meningkatkan Motivasi Dan Minat Belajar

Kegiatan belajar yang menarik, bermakna, dan relevan dengan kehidupan peserta didik dapat meningkatkan motivasi dan minat mereka dalam pembelajaran. Mereka melihat nilai dalam apa yang dipelajari dan merasa termotivasi untuk terus belajar.

Kelemahan Tipe Kegiatan Belajar:

1. Waktu yang dibutuhkan

Beberapa tipe kegiatan belajar, seperti diskusi kelompok atau proyek, mungkin membutuhkan waktu yang lebih lama untuk melaksanakan. Hal ini dapat menyebabkan kendala dalam mengikuti kurikulum atau

menyelesaikan materi pembelajaran dalam waktu yang ditentukan.

2. Tuntutan Pemantauan Dan Penilaian

Beberapa tipe kegiatan belajar, seperti proyek atau presentasi, memerlukan pemantauan dan penilaian yang cermat untuk memastikan bahwa peserta didik mencapai tujuan pembelajaran yang ditetapkan. Proses pemantauan dan penilaian ini dapat memakan waktu dan memerlukan sumber daya tambahan.

3. Ketidakseimbangan Partisipasi

Dalam kegiatan belajar kelompok, terkadang terjadi ketidakseimbangan partisipasi antara anggota kelompok. Beberapa peserta didik mungkin lebih dominan atau lebih pasif dalam berkontribusi, yang dapat menghambat partisipasi yang seimbang dan kualitas interaksi dalam kelompok.

4. Tantangan Pengaturan Dan Manajemen

Beberapa tipe kegiatan belajar, seperti simulasi atau proyek kolaboratif, memerlukan pengaturan dan manajemen yang efektif. Pendidik perlu memastikan bahwa peserta didik memahami peran dan tanggung jawab mereka, mempertahankan fokus pada tujuan pembelajaran, dan mengatasi hambatan yang mungkin muncul selama kegiatan.

DAFTAR PUSTAKA

- Abdurrahman, M., 2012. Pendidikan Bagi Anak Berkesulitan Belajar. Jakarta: Rineka Cipta.
- Anderson, L. W. & K. D. R., 2001. *A Taxonomy For Learning, Teaching, And Assessing: a Revision Of Bloom's Taxonomy Of Educational Objectives*. In P. W. Airasian, K. A. Cruikshank, R. E. Mayer, P. R. Pintrich, J. Raths, & M. C. Wittrock (Eds.), *A Taxonomy For Learning, Teaching, And Assessi*. New York: Longman.
- Ausubel, D., 1968. Educational Psychology: a Cognitive View. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Deporter, B. & H. M., 2003. Terjemahan Quantum Learning.. Bandung: Kaifa.
- Gagne, R. M. & B. L. J., 1974. Principles of Instructional Design. s.l.:Holt, Rinehart & Winston.
- Gultom, F. A. P. d. M. N., 2021. Strategi Belajar dalam Pendidikan. Kota Malang: CV.Literasi Nusantara Abadi.
- Hattie, J., 2012. Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. s.l.: Routledge.
- Johnson, D. W. & J. R. T., 2009. An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. Educational Researcher, Issue 38(5), p. 365–379.
- Kolb, D. A., 2014. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. s.l.:FT press.
- Miarso, Y., 2004. Menyemai Benih Teknologi Pendidikan. Jakarta: Penerbit Prenada Media.
- Purwanto, 2011. Evaluasi Hasil Belajar. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Sergiovanni, T. J., 2015. Strengthening the heartbeat: Leading and learning together in schools. s.l.:John Wiley & Sons.

- Sударsono, 1993. Kamus Filsafat dan Psikologi. Jakarta: Rineka Cipta.
- Sudjana, N., 2005. Dasar-Dasar Proses Belajar Mengajar. Bandung: Sinar Baru.
- Sutianah, C., 2021. Belajar dan Pembelajaran. Pasuruan: CV. Penerbit iara Media.
- Widiasworo, E. A. R. C. H. M., 2023. Jurusan Mendatangkan Mood Belajar. Yogyakarta: CV. Ananta Vidya.
- Windura, S., 2016. Brain Management Series for Learning Strategy Be An Absolute Genius. Jakarta: PT Elex Media Komputindo Kelompok Gramedia.

BAB 5

BENTUK-BENTUK BELAJAR

Oleh Indra Nanda

Claudia E. Cornett (1983) menguraikan bahwa ketika seseorang belajar mereka menggunakan bentuk belajar yang unik milik mereka sendiri, tetapi akan disesuaikan secara bertahap, tergantung pada sifat tugas dan gaya mengajar yang digunakan. Bentuk belajar adalah keseluruhan pola yang memberi arah umum pada perilaku belajar. Namun tidak hanya melihat bentuk belajar secara terpisah, pendidik perlu memahami gaya seperti yang dimanifestasikan di kelas, berinteraksi dan mempengaruhi satu sama lain dalam banyak cara. Aspek kognitif mencakup cara kita memecahkan kode, menyandikan, memproses, menyimpan, dan mengambil informasi.

Definisi dan terminologi yang terkait dengan bentuk belajar sama pentingnya dengan individu yang berurusan dengan konsep tersebut. Puisi John Saxton "Enam Orang Buta dan Gajah" adalah analogi yang dengan jelas menggambarkan pernyataan ini. Dalam puisi itu, enam orang buta menemukan berbagai bagian gajah; setiap orang menggambarkan bagian yang berhubungan dengan apa yang dia rasakan: pohon, ular, kipas, tali, dll. Para peneliti dan sarjana yang mempelajari bentuk belajar tampaknya memiliki pengalaman serupa: beberapa mempertimbangkan mode fisik bentuk belajar, beberapa menangani masalah kognitif, beberapa mempertimbangkan aspek psikologis atau emosional dari bentuk belajar, dan yang lain menggunakan kombinasi dari beberapa atau semua pilihan ini. Ini mengarah pada kebingungan dan kesalahpahaman di antara mereka yang peduli dengan gaya belajar. Cara individu

peserta didik bereaksi terhadap lingkungan belajar secara keseluruhan membentuk bentuk belajar individu.

Meskipun istilah bentuk belajar dan gaya kognitif kadang-kadang digunakan secara bergantian, istilah bentuk belajar lebih sering muncul di media cetak; itu juga tampaknya merupakan istilah yang lebih luas. James dan Blank (1993) mendefinisikan bentuk belajar sebagai cara yang kompleks di mana, dan kondisi di mana, pembelajar paling efisien dan paling efektif. memahami, memproses, menyimpan, dan mengingat kembali apa yang mereka coba pelajari.

Sebuah model bentuk belajar sebagai tiga dimensi yang berbeda tetapi saling berhubungan menyediakan format yang relatif sederhana untuk menangani berbagai kemungkinan pilihan. Ketiga dimensi ini meliputi mode perseptual (fisiologis atau sensorik), mode kognitif (pemrosesan mental atau informasi), dan mode afektif (karakteristik emosional atau kepribadian). Rebecca L. Oxford (1999) mengutip pendapat Cornett (1983) bahwa bentuk belajar adalah pendekatan umum- misalnya, global atau analitik, pendengaran atau visual yang digunakan siswa dalam memperoleh bahasa baru atau dalam mempelajari mata pelajaran lain. Sementara pendapat Dunn & Griggs (1988) mengatakan bahwa bentuk belajar adalah serangkaian karakteristik yang dipaksakan secara biologis dan perkembangan yang membuat metode pengajaran yang sama bagus untuk beberapa orang dan mengerikan untuk orang lain.

Simon Cassidy (2004) mengutip pendapat De Bello (1990) bahwa bagi mereka yang bekerja dalam lingkungan pendidikan yang ingin memanfaatkan bentuk belajar untuk mempromosikan lebih banyak pembelajaran yang efektif, baik melalui pencarian individu atau kelompok, desain pengajaran, atau mengidentifikasi preferensi pembelajar, operasionalisasi bentuk belajar adalah upaya yang diperlukan tetapi sangat bermasalah. Sementara Curry (1991) menyoroti kegagalan untuk mengidentifikasi dan menyepakati karakteristik bentuk belajar yang paling relevan dengan peserta didik dan pengaturan nasional sebagai perhatian utama di lapangan.

Saat ini, penelitian pendidikan yang mengeksplorasi masalah pencapaian atau kesuksesan akademik telah diperluas, melampaui masalah kecerdasan "sederhana" dan prestasi akademik sebelumnya. Ada sejumlah konsep terkait pembelajaran, seperti persepsi kontrol akademik dan motivasi berprestasi yang telah menjadi fokus perhatian saat mencoba mengidentifikasi faktor-faktor yang mempengaruhi kinerja terkait pembelajaran (Cassidy & Eachus, 2000).

Salah satu konsep khususnya yang telah memberikan beberapa wawasan berharga ke dalam pembelajaran baik dalam lingkungan akademik maupun lainnya adalah bentuk belajar. Ada penerimaan umum bahwa cara individu memilih atau cenderung mendekati situasi belajar berdampak pada kinerja dan pencapaian hasil belajar. Sementara dan mungkin karena bentuk belajar telah menjadi fokus dari begitu banyak penelitian dan studi berbasis praktisi di daerah tersebut, terdapat berbagai definisi, posisi teoritis, model, interpretasi dan ukuran konstruk. Sampai batas tertentu, ini dapat dianggap sebagai konsekuensi alami dari penyelidikan empiris yang luas dan diharapkan dengan konsep yang terus berkembang yang terbukti berguna dalam memperoleh pemahaman tentang upaya yang penting dan berlaku seperti belajar. Namun, tingkat ambiguitas dan perdebatan sedemikian rupa sehingga tugas memilih instrumen yang tepat untuk penyelidikan adalah tugas berat, dengan menyatukan temuan-temuan berikutnya dalam kerangka kerja yang ada.

Hal ini dimaksudkan sebagai sumber bagi para peneliti dan profesional yang menginginkan apresiasi yang luas dari bidang bentuk belajar dan yang mungkin, sebelumnya, telah bekerja dengan pemahaman yang mendalam tetapi, mungkin, hanya kesadaran sempit terbatas. Riding dan Cheema (1991) sebelumnya telah mencatat bahwa para peneliti di bidang bentuk belajar seringkali hanya menyajikan penjelasan yang sangat terbatas (jika ada) dari berbagai teori dan instrumen yang ada untuk pengukuran bentuk belajar.

Harold Pashler, dkk (2009) berpendapat bahwa pandangan bentuk belajar telah memperoleh pengaruh besar dalam bidang pendidikan, dan sering dijumpai mulai dari tingkat taman kanak-kanak sampai sekolah pascasarjana. Ada industri berkembang yang dikhususkan untuk menerbitkan tes bentuk pembelajaran dan buku panduan untuk guru, dan banyak lagi organisasi menawarkan lokakarya pengembangan profesional untuk guru dan pendidik dibangun di sekitar konsep bentuk belajar. Dimulai dari cara belajar terbaik kepada individu, bentuk belajar harus ditentukan terlebih dahulu dengan mempertimbangkan perbedaan seperti kepribadian, persepsi, kemampuan dan kecerdasan (Ibrahim, 2009)

Mc Carthy menjelaskan "bentuk belajar" sebagai persepsi individu dan penggunaan pengetahuan. Mc Carthy mengambil dasar model bentuk belajar dari bentuk belajar Kolb. Mc Carthy mengkategorikan bentuk belajar menjadi empat kelompok sebagai berikut:

1. Kelompok pertama adalah pembelajar imajinatif.
2. Kelompok kedua adalah pembelajar analitis.
3. Kelompok ketiga adalah pembelajar akal sehat.
4. Kelompok keempat adalah pembelajar dinamis.

Menurut Kaplan dan Kies bentuk belajar adalah karakteristik bawaan yang tidak mudah berubah selama hidup, tetapi dapat berubah dan berkembang selama hidup individu melalui pengalaman. Ini mempengaruhi individu saat berjalan, berbaring, duduk, berbicara, bermain dan menulis. Tindakan dilakukan sesuai dengan karakteristik ini. Selain itu, bentuk belajar memiliki tempat penting dalam mempelajari cara belajar. Grasha juga mengembangkan model lain berdasarkan pentingnya preferensi dalam pembelajaran. Dia menggambarkan "bentuk belajar" sebagai pengalaman kolektif belajar selama proses memperoleh pengetahuan. Gregorc berpikir bahwa menyadari diri sendiri membantu dalam menentukan bentuk belajar yang sesungguhnya.

Menurut Butler yang banyak dipengaruhi oleh Gregorc, bentuk belajar merupakan konsep umum yang menonjolkan perbedaan belajar seperti kualitas sebuah payung. Setiap individu memiliki bentuk yang berbeda. Ini bisa dalam pakaian yang dikenakan, musik yang didengarkan dan warna yang dipilih oleh teman dan kelompok sosial individu. Gaya individu yang berbeda tersebut membantu individu untuk mengidentifikasi bentuk belajar.

Menurut Allport bentuk belajar didefinisikan sebagai persepsi, pemikiran, mengingat atau pemecahan masalah individu dengan cara yang biasa dia lakukan. Diasumsikan bahwa definisi tersebut mencakup proses kognitif dan individu menggunakan bentuk belajar itu. Allport, dalam studinya tentang bentuk belajar, menggunakan konsep gaya pada tahun 1930 dan kemudian pada tahun 1961. Ia juga berkonsentrasi pada perbedaan individu di antara para siswa.

Bentuk belajar menurut Keefe: dengan mengambil proses kognitif lanjutan, Keefe telah menjelaskan karakteristik kognitif, afektif dan fisiologis yang langgeng setelah meneliti bagaimana siswa dirasakan lingkungan dan bagaimana ia berinteraksi dengan lingkungan belajarnya. Ia juga menyatakan bahwa individu dengan karakteristik gaya tersebut di atas berada di bawah pengaruh kode genetik, perkembangan pribadi dan adaptasi lingkungan yang kuat. Menurutnya, bentuk belajar memiliki aspek kognitif, afektif dan lingkungan.

Essi Kanninen (2009) mengutip pendapat dari Vainionpää (2006) bahwa bentuk belajar didasarkan pada hasil penelitian psikologi kognitif tentang proses informasi, pembelajaran aktif dan struktur informasi. Pelajar lebih suka secara intuitif beberapa bentuk informasi dan cara tindakan tertentu atas yang lain ketika mencapai kualitas belajar. Pembagian bentuk belajar didasarkan pada hal tersebut.

Frank Romanelli, dkk (2009) berpendapat bahwa definisi tolok ukur dari “bentuk belajar” adalah karakteristik perilaku kognitif, efektif, dan psikososial yang berfungsi sebagai indikator yang relatif stabil tentang bagaimana peserta didik

memandang, berinteraksi dengan, dan merespons lingkungan belajar. Bentuk belajar dianggap oleh banyak orang sebagai salah satu faktor keberhasilan dalam pendidikan (tinggi).

Nancy Chick (2011) mengungkapkan bahwa istilah bentuk belajar banyak digunakan untuk menggambarkan bagaimana peserta didik mengumpulkan, menyaring, menafsirkan, mengatur, sampai pada kesimpulan tentang, dan “menyimpan” informasi untuk digunakan lebih lanjut. Sebagaimana dijabarkan dalam VARK (salah satu inventaris bentuk belajar paling populer), bentuk ini sering dikategorikan berdasarkan pendekatan sensorik: visual, aural, verbal [membaca/menulis], dan kinestetik. Banyak model yang tidak menyerupai fokus sensorik VARK mengingatkan pada Indeks Bentuk Belajar Felder dan Silverman, dengan rangkaian deskriptor tentang bagaimana siswa memproses dan mengatur informasi: aktif-reflektif, penginderaan-intuitif, verbal-visual, dan berurutan-global.

Doug Rohrer & Harold Pashler (2012) mengungkapkan bahwa pembelajar visual lebih baik jika instruksinya visual daripada verbal, dan pembelajar verbal lebih baik jika instruksinya verbal daripada visual. Jika kedua temuan ini tidak diamati, berarti kedua jenis pembelajar tersebut lebih baik dengan jenis pengajaran yang sama, yang merupakan temuan negatif.

Sarvenaz Hatami (2013) mengutip beberapa pendapat pakar terkait dengan bentuk belajar. Bentuk belajar itu sendiri bukanlah kemampuan melainkan cara yang disukai untuk menggunakan kemampuan seseorang (Sternberg, 1994). Individu memiliki bentuk belajar yang berbeda, yaitu, mereka berbeda dalam cara alami, kebiasaan, dan pilihan mereka untuk menyerap, memproses, dan menyimpan informasi dan keterampilan baru (Reid, 1995).

Bentuk belajar biasanya merupakan entitas bipolar (misalnya reflektif versus impulsif, acak versus berurutan), mewakili dua ekstrem dari rangkaian yang luas; namun, di mana seorang pembelajar jatuh pada kontinum nilai netral karena setiap

ekstrim memiliki potensi keuntungan dan kerugiannya sendiri (Dorney, 2005).

Selain itu, meskipun individu mungkin memiliki preferensi dan kecenderungan gaya yang kuat, bentuk belajar bukanlah mode perilaku yang tetap, dan, berdasarkan situasi dan tugas yang berbeda, gaya dapat diperluas dan dimodifikasi (Oxford, 2011). Namun, sejauh mana individu dapat memperluas atau mengubah gaya mereka agar sesuai dengan situasi tertentu bervariasi (Ehrman, 1996).

Dalam psikologi umum, minat pada bentuk belajar kembali ke setidaknya tahun 1920-an ketika Carl Jung mengusulkan teori tipe psikologis (Sternberg dan Grigorenko 1997). Dalam bidang pendidikan, konsep bentuk belajar telah dikenal setidaknya sejak pertengahan tahun 1970-an (Griffiths 2012). Selanjutnya, banyak dimensi yang berbeda dari bentuk belajar telah diselidiki baik secara konseptual maupun empiris dan banyak teori dan beberapa taksonomi mencoba untuk menggambarkan bagaimana orang berpikir dan belajar telah diusulkan, sering mengklasifikasikan individu ke dalam kelompok yang berbeda (misalnya visual versus auditori, global versus analitik induktif versus deduktif).

Selain itu, berbagai instrumen bentuk belajar (misalnya survei tertulis) telah dikembangkan untuk tujuan penelitian dan pedagogis (untuk tinjauan kritis terhadap beberapa model dan instrumen yang paling berpengaruh, lihat Coffield, Moseley, Hall dan Ecclestone (2004)). Menurut Sternberg dan Grigorenko ada tiga motivasi utama untuk minat dalam studi gaya menyediakan yang hubungan antara kognisi dan kepribadian; memahami, memprediksi, dan meningkatkan prestasi pendidikan dan meningkatkan kejuruan seleksi, bimbingan, dan mungkin, penempatan

Richard M. Felder & Barbara A. Soloman (2016) mengungkapkan bahwa Index of Learning Styles (ILS) adalah instrumen yang digunakan untuk menilai preferensi pada empat dimensi model bentuk belajar yang dirumuskan oleh Richard M. Felder dan Linda K. Silverman. Instrumen dikembangkan dan

divalidasi oleh Richard M. Felder dan Barbara A. Soloman. Menurut model yang mendasari ILS, ada empat dimensi bentuk belajar dengan masing-masing dimensi memiliki dua kategori yang berlawanan (seperti aktif dan reflektif). Skor yang dilaporkan untuk suatu dimensi menunjukkan preferensi Anda untuk satu kategori atau lainnya.

M. Andi Setiawan. (2017) mengungkapkan bahwa dilihat dari cara mengorganisasikan maka belajar dibedakan menjadi empat jenis/ bentuk sebagai berikut:

- 1) Belajar informal: belajar yang dilaksanakan di luar lingkungan sekolah, dan tidak terorganisasi secara formal, semisal saat berkumpul dengan teman atau keluarga
- 2) Belajar formal: belajar yang berlangsung di sekolah dan dipandu oleh guru sebagai pengajar kepada peserta didik yang menempuh proses belajar.
- 3) Belajar nonformal: belajar yang terorganisasi tetapi berada di luar sekolah semisal bimbingan/ privat.
- 4) Belajar non formal yang dikombinasi: penggabungan dari beberapa jenis belajar baik formal, non formal ataupun informal, semisal mahasiswa mendapatkan nilai dari hasil KKN, peserta didik SMK praktik di bengkel, dll.

Menurut Thondike dalam Yenny Suzana & Imam Jayanto (2021:4) menyatakan bahwa bentuk belajar yang paling mendasar adalah *trial & error*. Sementara Gagne menguraikan ada delapan bentuk belajar. Hal yang sama juga diungkapkan oleh Eveline Siregar & Retno Widyaningrum (2016:11), sebagai berikut:

a. Delapan Jenis Belajar Menurut Gagne

- 1) Belajar isyarat (*signal learning*).
- 2) Belajarstimulus-respons.
- 3) Belajarmerantailkan(*chaining*).
- 4) Belajar asosiasi verbal (*verbal association*).
- 5) Belajar membedakan(*discrimination*).
- 6) Belajar konsep (*concept learning*).
- 7) Belajar dalil(*rulelearning*).
- 8) Belajar memecahkan masalah(*problemsolving*).

Dalam proses pembelajaran, delapan bentuk belajar tersebut adalah bersifat hierarkis.. Artinya anak didik perlu menguasai hal yang sederhana terlebih dahulu, sebelum meningkat kepada yang lebih kompleks. Oleh sebab itu pendidik perlu mengetahui bentuk-bentuk belajar ini agar bisa memulai aktivitas pembelajaran secara sedikit demi sedikit berasal yang sifatnya sederhana sampai pada jenis belajar yg sifatnya lebih kompleks.

b. Lima Jenis Belajar Gagne

Selain yang diatas, ada juga 5 sistematika bentuk belajar versi Gagne, sebagai berikut:

- 1) Keterampilan intelektual(*intellectualskill*)
- 2) Strategikognitif(*cognitivestrategy*).
- 3) Informasiverbal(*verbalinformation*)
- 4) Keterampilanmotorik(*motorskill*).
- 5) Sikap(*affective*)

Implikasi dari teori tentang jenis-jenis belajar ini adalah dapat membantu pendidik dalam menemukan perilaku bawahan atau keterampilan subordinat yang harus dipelajari oleh peserta didik untuk mencapai tujuan umum.

c. Jenis-Jenis Belajar Menurut Anderson & Krathwohl

Bloom dalam Usman (1994) yang dikutip oleh Eveline Siregar & Retno Widyaningrum (2016) menguraikan domain kognitif terbagi enam, yaitu: pengetahuan, pemahaman, penerapan, analisis, sintesis, dan evaluasi. Nandang Faturohman (2012) mengutip pendapat A. De Block ada beberapa bentuk belajar, seperti belajar dinamik, belajar afektif, belajar kognitif, dan belajar sensoris motorik. Lebih lanjut A. De Block menyatakan bahwa bentuk belajar menurut fungsi psikis adalah sebagai berikut belajar teoritis, belajar teknis, belajar social, dan belajar estetis. Menurut Winkel (1991) dalam Nandang Faturohman (2012) dalam belajar kognitif didapatkan dua aktifitas kognitif, yaitu mengingat dan berfikir.

DAFTAR PUSTAKA

- Cassidy, Simon. 2004. Learning Styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, 24:4, 419-444, DOI: 10.1080/0144341042000228834
- Chick, Nancy. 2011. *Learning Styles*. Center for Teaching Vanderbilt University. cft.vanderbilt.edu
- Coffie, Frank., David Moseley, Elaine Hall & Kathryn Ecclestone. 2004. *Learningstyles andpedagogyin post-16learning: Asystematicandcriticalreview*. Learning and Skills Research Centre. www.LSRC.ac.uk
- Cornett, Claudia E. 1983. *What You Should Know About Teaching and Learning Styles*. Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation Bloomington
- Curry, Lynn. 1990. A Critique of the Research on Learning Styles. *Educational Leadership*. October 1990
- Felder, Richard M., & Barbara A. Soloman. 2016. *Learning Styles and Strategies*. North Carolina State University
- Hatami, Sarvenaz. 2013. Learning styles. *ELT Journal Volume 67/4 October 2013*; doi:10.1093/elt/ccs083 Downloaded from <https://academic.oup.com/eltj/article/67/4/488/485178> by National Science & Technology Library user on 25 May 2023
- Honey, Peter. 2007. *The Learning Styles Questionnaire*. Peter Honey Publications Limited Registered Office: 10 Linden Avenue Maidenhead Berks SL6 6HB
- James, Wayne Blue & Daniel L. Gardner. 1995. Learning Styles: Implications for Distance Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 67 Fall 1995. Jossey-Bass Publishers

- Kanninen, Essi. 2009. *Learning Styles and e-Learning*. Master's Degree Programme in Electrical Engineering Tampere University of Technology
- Kazu, Ibrahim Yaclar. 2009. The Effect of Learning Styles on Education and the Teaching Process. *Journal of Social Sciences* 5(2): 85-94, 2009. ISSN 1549-3652.
- M. Andi Setiawan. 2017. *Belajar dan Pembelajaran*. Ponorogo: Uwais Inspirasi Indonesia
- Nandang Fatur Rahman. 2012. Bentuk Bentuk Belajar. Program Pascasarjana Universitas Sultan Ageng Tirtayasa
- Nurlina, Nurfadilah & Aliem Bahri. 2021. *Teori Belajar dan Pembelajaran*. LPP Unismuh Makasar
- Oxford, Rebecca L. 1999. *Language Learning Styles and Strategies: an Overview*. Professor and Director of the Second Language Education Program at the University of Maryland, College Park.
- Pashler, Harold., Mark McDaniel, Doug Rohrer, and Robert Bjork. 2009. Learning Styles: Concepts and Evidence. *Psychological Science in The Public Interest Volume 9, Number 3*.
- Rohrer, D., & Pashler, H. 2012. Learning styles: Where's the evidence? *Medical Education*, 46, 34-35.
- Romanelli, Frank., Eleanora Bird, and Melody Ryan. 2009. Learning Styles: A Review of Theory, Application, and Best Practices. *American Journal of Pharmaceutical Education* 2009; 73 (1) Article 9.
- Siregar, Eveline & Retno Widyaningrum, 2016. *Belajar dan Pembelajaran*. Modul 01 MKDK4004 Edisi 3
- Yenny Suzana & Imam Jayanto. 2021. *Teori Belajar & Pembelajaran*. Batu: Literasi Nusantara
- Yuberti. 2014. *Teori Pembelajaran dan Pengembangan Bahan Ajar dalam Pendidikan*. Bandar Lampung: Anugrah Utama Raharja.

BAB 6

TEORI DESKRIPTIF DAN TEORI PRESKRPTIF

Oleh Eva Nurul Malahayati

6.1 Pendahuluan

Reigeluth dalam Siregar dan Nara (2014) mengemukakan teori preskriptif adalah *goal oriented*, sedangkan teori deskriptif adalah *goal free*. Maksudnya adalah teori pembelajaran preskriptif dimaksudkan untuk mencapai tujuan, sedangkan teori pembelajaran deskriptif dimaksudkan untuk memberikan hasil. Penerapan teori pembelajaran deskriptif terstruktur dapat membantu meningkatkan nilai peserta didik dengan mendorong pembelajaran aktif dan pemahaman materi. Guru dapat menanyakan materi apa yang belum dipahami dan menawarkan pelajaran kelompok. Sementara itu, teori pembelajaran preskriptif mencapai tujuan pembelajaran dengan menciptakan metode pembelajaran yang optimal. Pembelajaran berlangsung lebih sistematis dengan mendukung peserta didik dalam proses pembelajaran.

Teori deskriptif kurang memperhatikan peserta didik dalam memahami materi, teori deskriptif mengarah pada pembelajaran yang memakan waktu lama untuk mencapai tujuan pembelajaran yang jelas. Dalam teori belajar deskriptif dan preskriptif, peserta didik diberi nilai yang lebih baik dari ulangan sebelumnya dengan belajar lebih giat, serta memberikan motivasi untuk lebih semangat belajar sehingga proses belajar berjalan dengan baik.

6.2 Ruang Lingkup Teori Belajar Deskriptif dan Preskriptif

Belajar adalah suatu proses untuk memahami suatu materi atau keadaan tertentu. Belajar sebagai suatu proses berfokus pada apa yang terjadi ketika belajar berlangsung. Penjelasan tentang apa yang terjadi merupakan teori-teori belajar. Teori belajar adalah upaya untuk menggambarkan bagaimana orang dan hewan belajar, sehingga membantu kita memahami proses kompleks inherent pembelajaran.

Bertolak dari perubahan yang ditimbulkan oleh perbuatan belajar, para ahli teori belajar berusaha merumuskan pengertian belajar. Di bawah ini dikutip beberapa batasan belajar, agar dapat menjadi bahan pemikiran dan renungan mengenai pengertian belajar yang berlangsung di kelas. Belajar proses perubahan tingkah laku seseorang terhadap sesuatu situasi tertentu yang disebabkan oleh pengalamannya yang berulang-ulang dalam situasi itu, di mana perubahan tingkah laku itu tidak dapat dijelaskan atau dasar kecenderungan respon pembawaan, pemaksaan, atau kondisi sementara (seperti lelah, mabuk, perangsang dan sebagainya). Belajar adalah usaha sadar yang dilakukan manusia melalui pengalaman dan latihan untuk memperoleh kemampuan baru dan merupakan perubahan tingkah laku yang relatif tetap, sebagai akibat dari latihan Beragam pendapat terkait dengan belajar yang dituangkan ke dalam teori belajar. Pendapat para ahli terkait dengan Teori Belajar, diantaranya:

1. Bower (1987) dalam Marwatan (2022) berpendapat bahwa dengan belajar kita dapat menunjukkan adanya perubahan yang relatif dalam perilaku yang terjadi karena adanya beberapa pengalaman yang telah dialami dan juga latihan yang sudah dilakukan dalam waktu sebelumnya. Bower juga menjelaskan bahwa *Learning is a cognitive process* yang maksudnya adalah belajar sebagai proses kognitif. Berdasarkan pendapat tersebut, menurut penulis, dari pandangan Bower dapat dipahami bahwa Bower menekankan pada

proses pengetahuan lebih penting dibanding hasil belajar itu sendiri.

2. Bruner mengungkapkan bahwa belajar merupakan bagaimana orang tersebut untuk memilah, memilih, mempertahankan, dan mentransformasikan informasi dengan cara yang lebih aktif. Menurut Bruner selama kegiatan belajar berlangsung akan lebih baik jika peserta didik dibiarkan untuk menemukan sendiri apa penyebab dan makna dari berbagai hal yang mereka pelajari. Agar peserta didik dapat mengembangkan keterampilan intelektual peserta didik dalam mempelajari sesuatu pengetahuan, maka materi pelajaran perlu disajikan dengan memperhatikan tahap perkembangan kognitif/ pengetahuan peserta didik agar pengetahuan itu dapat diinternalisasi dalam pikiran (struktur kognitif) peserta didik. Proses internalisasi akan terjadi secara sungguh-sungguh (yang berarti proses belajar terjadi secara optimal jika pengetahuan yang dipelajari itu dipelajari dalam tiga model tahapan yaitu model tahap enaktif, model ikonik, dan model tahap simbolik (Baharuddin & Wahyuni, 2007). Dari pandangan Bruner, menurut penulis ia menerapkan prinsip *discovery learning* karena membiarkan peserta didik menemukan sendiri apa makna yang dipelajarinya sehingga diharapkan peserta didik dapat memahami konsep dengan bahasa mereka sendiri.
3. Thorndike berpendapat belajar merupakan peristiwa terbentuknya asosiasi-asosiasi antara peristiwa-peristiwa yang disebut stimulus (S) dengan respon (R). Stimulus adalah suatu perubahan dari lingkungan eksternal yang menjadi tanda untuk mengaktifkan organisme untuk beraksi atau berbuat sedangkan respon dari adalah sembarang tingkah laku yang dimunculkan karena adanya perangsang. Bentuk paling dasar dari belajar adalah "*trial and error learning atau selecting and connecting learning*" dan berlangsung menurut hukum-hukum tertentu. Dari

sini dapat dipahami bahwa adanya relasi yang menghubungkan antara stimulus yang diberikan terhadap respon dari peserta didik. Teori belajar yang dikemukakan oleh Thorndike disebut juga dengan teori koneksionisme Menurut penulis, teori ini sangat relevan dengan keadaan saat ini karena pengajar dapat menstimulus peserta didik untuk merespon suatu materi dengan baik. Sehingga para pengajar dapat melihat *feedback* dari peserta didik terhadap materi yang telah disampaikan. Teori ini banyak digunakan oleh para pengajar saat ini.

4. Bloom dan Krathwohl yang menyatakan bahwa individu perlu menguasai suatu hal setelah belajar melalui peristiwa- peristiwa belajar. Berorientasi pada tujuan belajar, Bloom dan Krathwohl mengklasifikasikan 3 domain tujuan belajar yang mencakup kemampuan kognitif, afektif, dan psikomotor. Di mana nilai kognitif sebagai nilai pengetahuan, nilai psikomotor sebagai nilai praktek dan nilai afektif dimaksudkan sebagai nilai sikap peserta didik selama proses pembelajaran yang diambil dengan mengacu pada pedoman standar penilaian. Menurut penulis, pendapat Bloom dan Krathwohl merupakan hal yang sangat relevan diaplikasikan pada proses pembelajaran saat ini karena adanya tiga domain yang dipadukan sebagai suatu kesatuan yang saling melengkapi untuk melihat potensi kognitif, psikomotorik dan afektif peserta didik di dalam pelaksanaan pembelajaran di sekolah.

Memperhatikan keempat teori di atas dapat disimpulkan belajar meliputi segala perubahan baik berpikir, pengetahuan, informasi, kebiasaan, sikap apresiasi maupun pengertian. Ini berarti kegiatan belajar ditunjukkan oleh adanya perubahan tingkah laku sebagai hasil pengalaman. Perubahan akibat proses belajar adalah karena adanya usaha dari individu dan perubahan tersebut berlangsung lama. Belajar merupakan kegiatan yang aktif, karena kegiatan belajar dilakukan dengan sengaja, sadar dan bertujuan. Agar kegiatan belajar mencapai

90

hasil yang optimal, maka diusahakan faktor penunjang seperti kondisi peserta didik yang belajar mengajar yang tepat.

Penggunaan teori belajar perlu disesuaikan dengan keadaan peserta didik, dimana ada kelas dengan peserta didik yang cocok jika diterapkan metode *discovery learning* tetapi adapula yang memerlukan stimulus respon. Intinya bahwa nilai adalah proses karena kadang ada peserta didik yang rajin dan pintar begitu aktif mengikuti proses pembelajaran tetapi ketika ujian semester misalnya ia mengalami kendala sehingga hasil belajarnya tidak maksimal. Keadaan seperti ini tentu akan berdampak pada perolehan nilai ujiannya, menyikapi hal tersebut jika pendidik jeli ia akan melihat proses belajar peserta didik bukan hanya berpatokan pada perolehan nilai akhir pada saat semester. Keadaan ini akan berbanding terbalik dengan peserta didik yang malas mengikuti proses pembelajaran tetapi memiliki nilai yang bagus saat ujian semester entah bagaimana prosesnya, tetapi tentu akan menimbulkan kesan bahwa apa gunanya mengikuti proses pembelajaran jika selama proses pembelajaran tidak dinilai. Hal seperti inilah yang perlu diperhatikan oleh para pendidik.

Dalam pembelajaran sangat banyak teori di dalam teori itu sendiri mempunyai prinsip dan konsep yang berbeda, serta mempunyai kelebihan dan kekurangan, semua itu berpengaruh terhadap proses pembelajaran. Teori belajar dan teori pembelajaran dapat dibedakan dari fungsinya, teori belajar adalah teori deskriptif sedangkan teori pembelajaran adalah teori preskriptif.

6.3 Pengertian Teori Deskriptif dan Teori Preskriptif

6.3.1 Pengertian Teori Pembelajaran Deskriptif Dan Preskriptif

Teori belajar adalah deskriptif karena tujuan utamanya menjelaskan proses belajar, sedangkan teori pembelajaran adalah preskriptif karena tujuannya menetapkan metode pembelajaran yang optimal.

Adapun contoh teori deskriptif yaitu:

“Jika membuat rangkuman tentang isi buku teks yang dibaca, maka retensi terhadap isi buku teks itu akan lebih baik”.

Adapun contoh teori preskriptif yaitu:

“Agar dapat mengingat isi buku teks yang dibaca secara lebih baik, maka bacalah isi buku tersebut berulang-ulang dan buatlah rangkumannya”.

Teori belajar menaruh perhatian pada hubungan diantara variabel-variabel yang menentukan hasil belajar. Teori belajar menaruh perhatian pada “bagaimana seseorang belajar”. Sebaliknya teori pembelajaran menaruh perhatian pada bagaimana seseorang memengaruhi orang lain untuk belajar. Siregar dan Nara (2014) menjelaskan bahwa variabel yang diamati dalam mengembangkan teori-teori pembelajaran yang preskriptif adalah metode yang optimal untuk mencapai tujuan, sedangkan dalam pengembangan teori-teori pembelajaran yang deskriptif, variabel yang diamati adalah hasil belajar sebagai efek dari interaksi antara metode dan kondisi.

Teori belajar deskriptif dan preskriptif sebagai berikut :

1. Menurut Bruner

Teori pembelajaran adalah preskriptif dan teori belajar adalah deskriptif. Preskriptif karena tujuan utama teori pembelajaran adalah menetapkan metode pembelajaran yang optimal, sedangkan deskriptif karena tujuan utama teori belajar adalah menjelaskan proses belajar.

2. Menurut Reigeluth

Teori preskriptif adalah *goal oriented*, sedangkan teori deskriptif adalah *goal free*. Maksudnya adalah bahwa teori pembelajaran preskriptif dimaksudkan untuk mencapai tujuan, sedangkan teori pembelajaran deskriptif dimaksudkan untuk memberikan hasil. Dengan kata lain teori pembelajaran mengungkapkan hubungan antara kegiatan pembelajaran dengan proses psikologis

dalam diri siswa, sedangkan teori belajar mengungkapkan hubungan antara kegiatan siswa dengan proses psikologi dalam diri siswa.

6.4 Perbedaan Teori Deskriptif dan Teori Preskriptif

Untuk membedakan antara teori belajar dan teori pembelajaran bisa diamati dari posisional teorinya, apakah berada pada tataran teori deskriptif atau perspektif. Perbedaan teori belajar (deskriptif) dan pembelajaran (preskriptif) dikembangkan oleh Bruner, lebih lanjut oleh Reigeluth (1983), Gropper (1983), dan Landa (1983).

Bruner (dalam Dageng 1989) mengemukakan bahwa teori pembelajaran adalah perspektif dan teori belajar adalah deskriptif. Perspektif karena tujuan utama teori pembelajaran adalah menetapkan metode pembelajaran yang optimal, sedangkan teori belajar bersifat deskriptif karena tujuan utama teori belajar adalah menjelaskan proses belajar. Teori belajar menaruh perhatian pada hubungan antara variable-variable yang menentukan hasil belajar. Sedangkan teori pembelajaran sebaliknya teori ini menaruh perhatian pada bagaimana seseorang mempengaruhi orang lain agar terjadi proses belajar. Dengan kata lain teori pembelajaran berurusan dengan upaya mengontrol variable yang dispesifikasikan dalam teori belajar agar dapat memudahkan belajar.

Upaya dari Bruner untuk membedakan antara teori belajar yang deskriptif dan teori pembelajaran yang perspektif dikembangkan lebih lanjut oleh Reigeluth (Budiningsih, 2004). Menurut Reigeluth (dalam Degeng 1989) teori dan prinsip-prinsip pembelajaran yang deskriptif menempatkan variable kondisi dan metode pembelajaran sebagai *givens* dan menempatkan hasil belajar sebagai variabel yang diamati. Dengan kata lain, kondisi dan metode pembelajaran sebagai variable bebas dan hasil pembelajaran sebagai variable tergantung. Teori pembelajaran harus memasukkan variable metode pembelajaran. Bila tidak, maka teori itu bukanlah teori

pembelajaran. Hal ini penting sebab banyak yang terjadi apa yang dianggap sebagai teori pembelajaran yang sebenarnya adalah teori belajar. Teori pembelajaran selalu menyebutkan metode pembelajaran sedangkan teori belajar sama sekali tidak berurusan dengan metode pembelajaran. Dengan kata lain teori pembelajaran berurusan dengan upaya mengontrol variabel yang dispesifikasikan dalam teori belajar agar dapat memudahkan belajar.

Berdasarkan pengertian tersebut, idealnya teori preskriptif lebih cocok untuk model-model pembelajaran seperti guru, dosen, pelatih. Namun, tidak menutup kemungkinan apabila guru mampu memadukan kedua teori tersebut menjadi sebuah konsep pembelajaran yang dibutuhkan oleh peserta didik. Pertama, secara preskriptif guru mampu menjelaskan bagaimana seharusnya suatu metode digunakan. Kedua, secara deskriptif guru mampu menggambarkan bagaimana sebenarnya suatu metode digunakan (Febriana, 2017). Perlu menjadi sebuah catatan, teori deskriptif yang dilakukan oleh guru tentu harus dalam koridor-koridor yang relevan dengan pembelajaran.

Tabel 6.1
Perbedaan Teori Deskriptif dan Teori Preskriptif

Teori Deskriptif	Teori Preskriptif
1. Mengutamakan hasil belajar sebagai variabel yang di hubungkan dalam teori belajar	1. Menggunakan metode pembelajaran dalam mencapai tujuan belajar
2. Menghubungkan Psikologi peserta didik dengan kegiatan belajar	2. Menghubungkan Psikologi peserta didik dengan kegiatan pembelajaran
3. Materinya terkonsep sehingga peserta didik mudah memahaminya	3. Memberikan motivasi kepada peserta didik untuk giat belajar
4. Sistemnya jelas dan mudah di pahami	4. Memiliki sistem tujuan yang mudah dipahami
5. Teori belajar sesuai kemampuan anak	5. Menyesuaikan dengan kerja otak

(Sumber: Marzuenda, 2020)

6.5 Kelebihan dan Kekurangan Teori Deskriptif dan Teori Preskriptif

Setiap teori ada kelebihan dan ada kekurangan, begitu juga dengan teori belajar deskriptif dan teori pembelajaran preskriptif.

Tabel 6.2
Kelebihan dan Kekurangan Teori Deskriptif
dan Teori Preskriptif

Teori Deskriptif	
Kelebihan	Kekurangan
1. Teori belajar deskriptif lebih terkonsep sehingga siswa lebih memahami materi yang akan disampaikan.	1. Teori belajar deskriptif yaitu kurang memperhatikan isi psikologis siswa dalam mendalami suatu materi.
2. Mendorong siswa untuk mencari sumber pengetahuan sebanyak-banyaknya dalam mengerjakan suatu tugas	
Teori Preskriptif	
Kelebihan	Kekurangan
1. Teori belajar prespektif yaitu lebih sistematis sehingga memiliki arah dan tujuan yang jelas	1. Teori belajar prespektif yaitu membutuhkan waktu cukup lama.
2. Banyak memberikan motivasi agar terjadi proses belajar mengoptimalisasikan kerja otak secara maksimal.	

Penggunaan teori dalam dunia pendidikan khususnya dalam perencanaan pembelajaran setiap guru harus memperhatikan dimensi-dimensi antara lain: ditinjau dari tujuan yang hendak dicapai, ditinjau dari hakikat ilmu atau bidang studi dan ditinjau dari segi peserta didik.

Guru sebagai teknologi pendidikan harus memperhatikan kemampuan peserta didik memahami materi yang diberikan, terutama kemampuan mereka memahami isi bacaan.

Perencanaan pembelajaran yang baik harus memperhatikan fasilitas pembelajaran yang cukup, dan sesuai dengan kebutuhan peserta didik, atau guru menciptakan fasilitas mengajar sendiri. Tetapi kemampuan ini menuntut kreativitas tinggi seorang guru sebagai teknolog pendidikan. Guru melengkapi fasilitas pembelajaran yang memungkinkan bagi peserta didik untuk ikut menggunakan alat- alat tersebut.

6.6 Penerapan Teori Deskriptif dan Teori Preskriptif

Bruner mengemukakan bahwa teori belajar adalah deskriptif karena tujuan utamanya menjelaskan proses belajar dan teori belajar menaruh perhatian pada hubungan di antara variabel- variabel yang menentukan hasil belajar. Sedangkan teori pembelajaran adalah preskriptif karena tujuan utamanya menetapkan metode pembelajaran yang optimal dan teori pembelajaran menaruh perhatian bagaimana seseorang mempengaruhi orang lain agar terjadi proses belajar.

Contoh: Teori belajar deskriptif

Seorang anak belajar dengan tujuan untuk mendapatkan nilai bagus di ulangan keduanya setelah anak tersebut gagal di ulangan pertamanya. Dalam hal ini teori deskriptif berperan dalam menjelaskan hal-hal apa saja yang harus dilakukan agar nilai anak tersebut di ulangan kedua bisa bagus diantaranya dia harus belajar lebih giat, lebih memahami materi, menyakan jika materi belum jelas, tidak mengulangi kesalahan di ulangan pertamanya dan memiliki seseorang yang bisa membantu dalam belajar.

Contoh: Teori belajar preskriptif

Seorang guru yang melihat anak didiknya nilai ulangannya tidak memenuhi syarat maka guru tersebut berusaha untuk mencari solusi yang tepat untuk siswanya agar mendapat nilai yang bagus yaitu guru dengan senang hati memberikan motivasi kepada siswanya, mengajak siswanya agar belajar kelompok, memberikan solusi yang

menumbuhkan semangat, kepercayaan diri dan pantang menyerah dan selalu bersikap baik dengan siswanya.

Landa dalam Siregar dan Nara (2014) mengemukakan perbedaan teoritis mengarah terhadap konsekuensi pada perbedaan proporsi bagi teori deskriptif dan teori preskriptif. Proporsi untuk teori deskriptif menggunakan struktur logis “Bila..., maka...”, sedangkan untuk teori preskriptif menggunakan struktur “Agar..., lakukan ini...”. Sebagai perbandingan di antara keduanya, perhatikan contoh berikut.

Teori deskriptif:

“Bila isi/meteri pelajaran di organisasi dengan menggunakan metode elaborasi (metode) maka perolehan belajar dan retensi (hasil) akan meningkat.”

Teori preskriptif:

“Agar memperoleh hasil belajar dan retensi meningkat, organisasilah isi/materi pelajaran (kondisi) dengan menggunakan model elaborasi (metode).

Ada perbedaan di antara kedua teori tersebut dapat kita tuliskan:

Teori deskriptif:

kondisi + metode = hasil

Teori preskriptif:

hasil + kondisi = metode

Untuk menunjukkan perbedaan tersebut, perhatikan contoh berikut:

Teori belajar preskriptif:

“Agar retensi meningkat maka kaitkan pengetahuan baru yang dipelajari pada struktur kognitif yang telah dimiliki.”

Teori pembelajaran preskriptif:

"Agar retensi meningkat maka mulailah pembelajaran dengan menampilkan kerangka materi pelajaran, baru kemudian secara bertahap mengelaborasi bagian-bagian yang ada dalam kerangka isi tersebut dan secara tetap mengkaitkan setiap tahapan elaborasi pada kerangka isi."

Landa (dalam Degeng,1989) menjelaskan bahwa teori belajar mengungkapkan hubungan antara kegiatan belajar dengan proses-proses psikologi dalam diri si belajar, sedangkan teori pembelajaran mengungkapkan hubungan antara kegiatan pembelajaran dengan proses-proses psikologi dalam diri peserta didik. Jadi dapat disimpulkan teori pembelajaran harus memasukkan variable metode pembelajaran, sedangkan teori belajar sama sekali tidak berurusan dengan metode pembelajaran.

DAFTAR PUSTAKA

- Baharuddin dan Wahyuni, Esa Nur. (2007). *Teori Belajar dan Pembelajaran*. Yogyakarta: Ar-RUZZ MEDIA.
- Budiningsih, Asri . (2004). *Pembelajaran moral*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Dahar, Ratna Willis. (1988). *Teori-Teori Belajar*. Jakarta: Depdikbud Direktorat Jendral Pendidikan Tinggi PPLPTK.
- Degeng, I Nyoman Sudana. (1989). *Ilmu pengajaran taksonomi variabel*. Depdikbud Dirjen Dikti.
- Febriana, Adyra Aradea. (2017). Implementasi Teori Preskriptif Dan Deskriptif Dalam Pembelajaran Bahasa Indonesia. In *Proceedings Education and Language International Conference*, 1 (1).
- Marwatan, M. (2022). Upaya Meningkatkan Hasil Belajar Matematika Peserta Didik pada Materi Pecahan Nilai Uang Melalui Metode Demonstrasi di Kelas II SDN 146/X Tanjung Solok. *Journal on Education*, 4(2), 437-447.
- Marzuenda, M. (2020). Teori belajar deskriptif dan teori pembelajaran preskriptif. *Kreatifitas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Islam*, 9(2), 162-190.
- Siregar, Eveline dan Nara, Hartini. (2014). *Teori belajar dan pembelajaran*. Bogor: Ghalia Indonesia

BAB 7

TEORI BELAJAR BEHAVIORISTIK

Oleh Ratna Wulandari

7.1 Pendahuluan

Teori belajar behavioristik merupakan konsep psikologis yang menekankan bahwa perilaku individu dapat dipahami dan dijelaskan melalui hubungan antara rangsangan eksternal (stimulus) dan respons yang diberikan oleh individu tersebut. Menurut pandangan ini, proses belajar terjadi melalui pembentukan atau penghilangan asosiasi antara stimulus dan respons yang muncul sebagai hasil dari interaksi individu dengan lingkungannya. Dalam teori ini, individu dianggap sebagai "tabula rasa" atau lembaran kosong yang akan diisi dengan perilaku yang dipelajari dari lingkungan, perilaku belajar seseorang atau individu hanya pada kejadian atau fenomena yang tampak secara kasat mata atau jasmaniah dan mengabaikan aspek-aspek mental hal ini di kemukakan oleh (Soesilo, 2015). Fokus utama teori belajar behavioristik adalah pada perilaku yang terlihat dan dapat diamati secara langsung, sementara aspek-aspek internal seperti pikiran, motivasi, dan perasaan diabaikan dalam penjelasan perilaku, tidak melibatkan minat, emosi, dan perasaan individu dalam proses belajar. Peristiwa dalam pelaksanaan pembelajaran hanya semata-mata karena stimulus dan respon yang diberikan kemudian hal tersebut menjadi sebuah kebiasaan yang di kuasi oleh individu.

Belajar apabila ditinjau dari pandangan teori behavioristik merupakan suatu bentuk perubahan yang dialami individu, berupa kemampuan dalam bentuk perubahan tingkah laku dengan cara baru sebagai hasil dari stimulus dan respon. Fokus perhatian dari teori belajar behavioristik adalah belajar akan

terjadinya akibat dari adanya interaksi antara stimulus dan respon atau output yang dapat diamati serta dapat diukur (Sugiyono & Hariyanto, dalam Irham 2015). Selain itu, meskipun terjadi suatu perubahan mental pada individu setelah melakukan belajar, perubahan mental tersebut tidak diperhatikan dan tidak dianggap sebagai hasil belajar karena hal tersebut dianggap tidak dapat diamati serta tidak dapat diukur. Oleh karena itu, pengukuran merupakan hal yang sangat penting untuk melihat bentuk perubahan yang terjadi atau ada tidaknya perubahan tingkah laku. Selain itu dalam pelaksanaan pembelajaran, teori behavioristik lebih menekankan pada aspek penguatan (*reinforcement*).

Teori belajar behavioristik membentuk dasar bagi pemahaman tentang cara perilaku dipengaruhi oleh lingkungan eksternal dan bagaimana penguatan dapat mempengaruhi proses pembelajaran. Pendekatan behavioristik berfokus pada observasi perilaku yang dapat diamati dan diukur secara objektif, dan teori ini telah memberikan kontribusi yang signifikan dalam konteks pendidikan, psikologi, dan ilmu perilaku lainnya.

7.2. Definisi Teori Belajar Behavioristik

Teori belajar behaviorisme merupakan teori psikologi yang materi kajiannya adalah perilaku yang tidak berhubungan dengan kesadaran ataupun struktur mental. Teori ini bersifat eksperimental dan objektif dengan tujuan meramalkan serta mengontrol perilaku. Teori belajar behaviorisme menjelaskan bahwa belajar merupakan perubahan perilaku yang dapat diamati, diukur dan dinilai secara konkret. Perubahan tersebut terjadi melalui rangsangan atau stimulus yang menghasilkan hubungan perilaku reaktif atau respon. Stimulus tersebut berupa lingkungan belajar baik internal maupun eksternal yang menjadi penyebab belajar, sedangkan respon merupakan akibat berupa reaksi fisik terhadap rangsangan atau stimulus tersebut. Jadi, teori belajar behaviorisme merupakan penguatan ikatan, hubungan, sifat dan hasil stimulus-respon (Fadhoil, 2015).

Rusuli (dalam Husamah, 2018) mengemukakan teori belajar behavioristik timbul setelah manusia mengalami kontak dengan alam serta lingkungan sosial budayanya dalam proses pendidikan. Maka individu akan menjadi sosok yang pintar, terampil, dan mempunyai sifat lainnya tergantung pada apakah dan bagaimana cara ia belajar dengan lingkungannya sesuai dengan ciri spesifik dari teori belajar behavioristik, yakni; 1) mementingkan faktor lingkungan, 2) perkembangan tingkah laku seseorang itu tergantung pada belajar, 3) menekankan pada faktor bagian (elemen-elemen dan tidak secara keseluruhan), 4) sifatnya mekanis atau mementingkan reaksi kebiasaan-kebiasaan, 5) mementingkan masa lalu atau bertinjauan historis artinya segala tingkah lakunya terbentuk karena pengalaman dan latihan. Teori belajar behaviorisme merupakan teori belajar yang menuntut seorang guru memberikan rangsangan sebagai stimulus kepada anak di mana hasil dari stimulus tersebut dapat diamati serta diukur berdasarkan tujuan untuk melihat ada tidaknya perubahan tingkah laku yang signifikan. Teori belajar behaviorisme merupakan teori yang menjelaskan mengenai pembelajaran dalam kaitannya dengan peristiwa-peristiwa lingkungan (Nahar, 2016). Teori behaviorisme memberikan penekanan pada keadaan lingkunganlah yang berkaitan erat dalam proses pembelajaran (Schunk, 2012).

Zulhammi (2015), mengemukakan teori belajar behaviorisme ialah teori tentang tingkah laku manusia. Fokus utama dari teori belajar behaviorisme ini adalah perilaku yang terlihat dan penyebab luar menstimulasinya. Teori belajar behaviorisme berorientasi pada hasil yang dapat diukur, diamati, dianalisis, dan diuji secara obyektif. Pendekatan ini memiliki kontribusi dalam mencapai perubahan pemikiean, perasaan dan pola perilaku bagi individu (Sanyata, 2012). Teori belajar ini dapat diamati secara objektif karena jika ingin menelaah kejiwaan seseorang, maka amatilah perilaku yang muncul sehingga dapat memperoleh data yang dapat dipertanggungjawabkan keilmiahannya (Desmita, 2013). Teori belajar behaviorisme mengutamakan pengamatan tingkah laku dalam mempelajari individu dan bukan mempelajari bagian

dalam tubuh atau mencermati penilaian. Berdasarkan uraian di atas, maka dapat dipahami mengutamakan pengukuran, sebab pengukuran merupakan suatu hal penting untuk melihat terjadi tidaknya perubahan tingkah laku tersebut berdasarkan stimulus dan respon.

7.3. Tokoh-Tokohteori Belajar Behavioristik

Aliran behaviorisme memiliki banyak tokoh yang terkenal. Para Tokoh Behaviorisme ini percaya pada perilaku yang dapat dilihat oleh mata, dan dapat diobservasi secara langsung.

7.3.1 Edward L Thorndike (1871-1949)

Edward L. Thorndike adalah seorang psikolog Amerika Serikat yang dikenal sebagai salah satu pendiri teori belajar behavioristik. Teori belajar behavioristik oleh Edward L. Thorndike di dasarkan pada pengamatan eksperimental terhadap perilaku hewan, terutama menggunakan kucing dalam penelitiannya. Thorndike mengembangkan apa yang disebutnya "*puzzle box*" (kotak teka-teki) yang digunakan untuk mempelajari proses belajar dalam hewan. Eksperimen kucing lapar yang dimasukkan dalam sangkar (*puzzle box*) diketahui bahwa supaya tercapai hubungan antara stimulus dan respons, perlu adanya kemampuan untuk memilih respons yang tepat serta melalui usaha-usaha atau percobaan-percobaan (*trials*) dan kegagalan-kegagalan (*error*) terlebih dahulu. Bentuk paling dasar dari belajar adalah "*trial and error learning* atau *selecting and connecting leaning*" dan berlangsung menurut hukum-hukum tertentu. Oleh karena itu, teori belajar yang dikemukakan oleh Thorndike ini sering disebut dengan teori belajar koneksionisme.

Edward L. Thorndike mengemukakan tiga hukum belajar yang utama dalam teorinya, yakni (Rayubi, 2012):

1. Hukum Efek (*Law of Effect*)

Hukum Efek menyatakan bahwa perilaku yang diikuti oleh konsekuensi yang menyenangkan atau memuaskan

cenderung diperkuat, sedangkan perilaku yang diikuti oleh konsekuensi yang tidak menyenangkan atau tidak memuaskan cenderung dilemahkan atau dihindari. Dalam konteks ini, konsekuensi dapat berupa hadiah atau hukuman yang diberikan setelah perilaku tertentu. Jika hasil dari perilaku tersebut dianggap positif, individu cenderung mengulangi perilaku tersebut.

2. Hukum Latihan (*Law of Exercise*)

Hukum Latihan menyatakan bahwa latihan berulang dalam situasi yang sama akan memperkuat asosiasi antara rangsangan dan respon. Dalam hal ini, semakin sering individu terlibat dalam suatu tindakan atau situasi, semakin kuat asosiasi tersebut menjadi. Latihan yang berulang membantu memperkuat hubungan antara stimulus dan respons yang berkaitan, dan memperkuat pembentukan kebiasaan atau keterampilan.

3. Hukum Kesiapan (*Law of Readiness*)

Hukum Kesiapan menyatakan bahwa kemampuan individu untuk belajar atau menunjukkan perilaku tertentu tergantung pada kesiapan mereka. Thorndike berpendapat bahwa individu akan belajar dengan lebih baik dan lebih efektif ketika mereka siap secara fisik, mental, dan emosional untuk melakukan tindakan tersebut. Jika seseorang tidak siap atau tidak termotivasi untuk belajar atau melakukan suatu tugas, maka hasil belajar akan terhambat atau tidak efektif.

Tiga hukum belajar utama ini, yaitu hukum efek, hukum latihan, dan hukum kesiapan, membentuk dasar teori belajar behavioristik Thorndike. Hukum-hukum ini menekankan pentingnya konsekuensi, latihan berulang, dan kesiapan individu dalam proses belajar dan pembentukan perilaku.. Dari penelitiannya, Thorndike mengemukakan beberapa prinsip belajar behavioristik. Salah satunya adalah prinsip latihan (*practice*), yang menyatakan bahwa latihan berulang dalam situasi yang sama akan memperkuat asosiasi antara rangsangan

dan respon. Prinsip lainnya adalah prinsip pengembalian (*recency*), yang menyatakan bahwa respon yang baru saja dilakukan cenderung lebih kuat daripada respon yang dilakukan dalam waktu yang lama. Teori belajar behavioristik Thorndike memberikan dasar bagi pengembangan teori belajar lainnya, seperti teori operant oleh B.F. Skinner. Meskipun teori Thorndike lebih fokus pada perilaku hewan, konsep-konsep yang dikembangkannya telah menjadi landasan penting dalam memahami bagaimana manusia belajar dan bagaimana pengaruh konsekuensi terhadap perilaku.

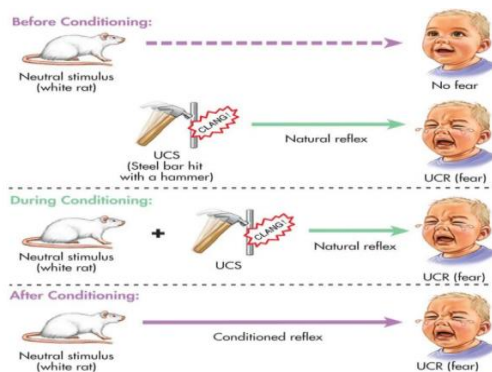
7.3.2. John Broadus Watson (1878-1958)

John Broadus Watson adalah seorang psikolog Amerika Serikat yang dikenal sebagai pendiri aliran psikologi behavioristik. Teori belajar behavioristik yang dikembangkan oleh Watson, juga dikenal sebagai behaviorisme klasik, menekankan pentingnya pengamatan objektif terhadap perilaku yang dapat diamati secara eksternal. Menurut Watson, perilaku adalah hasil dari respons terhadap rangsangan eksternal. Ia menekankan bahwa proses mental dan pikiran tidak penting dalam menjelaskan perilaku, melainkan perilaku dapat dijelaskan dan diprediksi dengan mempelajari hubungan antara rangsangan (stimulus) dan respons yang dihasilkan. Pandangan Watson tentang belajar didasarkan pada tiga prinsip utama dalam behaviorisme (Britannica, 2023):

1. Asosiasi Stimulus-Respons (*Stimulus-Response Association*):

Perilaku manusia dapat dijelaskan dan diprediksi melalui asosiasi antara stimulus eksternal yang diterima dan respons yang dihasilkan sebagai tanggapan terhadap stimulus tersebut. Stimulus merupakan faktor eksternal yang dapat memicu respons dalam individu, dapat berupa apa pun yang dapat dirasakan oleh panca indera, seperti suara, gambar, atau sentuhan, sedangkan respons merupakan perilaku yang dihasilkan sebagai reaksi terhadap stimulus yang diterima. Hubungan antara stimulus dan respons bersifat mekanis dan dapat dipelajari

melalui pengalaman. Ketika individu mengalami rangsangan tertentu, seperti melihat atau mendengar sesuatu, respons tertentu akan muncul sebagai hasil dari asosiasi antara stimulus tersebut dan respons yang telah dipelajari sebelumnya. Watson menggunakan eksperimen "*Little Albert*" untuk menunjukkan asosiasi stimulus-respon, mengaitkan stimulus berupa tikus putih dengan suara keras dari tabung besi yang dipukul. Seiring waktu, Albert mulai mengembangkan respons takut dan cemas terhadap tikus putih, meskipun sebelumnya tidak takut terhadapnya. Hal ini menunjukkan bahwa melalui asosiasi antara stimulus (tikus putih) dan respons yang merespon (ketakutan), perilaku dapat berubah. Dengan mempelajari asosiasi stimulus-respon, perilaku manusia dapat diubah atau dimodifikasi melalui kondisi lingkungan yang tepat. Pemahaman tentang asosiasi ini dapat digunakan untuk mengarahkan perilaku manusia dengan memberikan stimulus yang tepat atau menghindari stimulus yang tidak diinginkan, sehingga menghasilkan respons yang diharapkan.



Gambar 7.1 Eksperimen *Little Albert*

(Sumber: www.SimplyPsychology.org)

2. Prinsip Generalisasi

Prinsip generalisasi menyatakan bahwa respons yang telah dipelajari dalam suatu situasi tertentu dapat diterapkan pada situasi serupa. Prinsip ini menekankan

bahwa individu cenderung menggeneralisasikan respons yang telah mereka pelajari dari satu stimulus ke stimulus lain yang memiliki kesamaan atau kemiripan dengan stimulus asli. Respons yang dipelajari tidak terbatas pada stimulus yang spesifik atau asli. Sebagai contoh, jika seseorang belajar merasa takut terhadap seekor anjing yang spesifik, prinsip generalisasi berarti mereka mungkin juga merespon dengan rasa takut terhadap hewan lain yang memiliki ciri-ciri mirip dengan anjing, seperti serigala, rubah, atau kucing. Prinsip generalisasi berlaku karena individu cenderung menemukan persamaan atau kemiripan antara stimulus-stimulus yang berbeda. Mereka menghubungkan stimulus baru dengan stimulus yang sudah dikenali dan merespon sesuai dengan respons yang telah dipelajari sebelumnya. Pentingnya prinsip generalisasi terletak pada kemampuan individu untuk menerapkan respons yang telah dipelajari pada berbagai situasi yang serupa. Dengan demikian, individu dapat menggunakan pengalaman belajar mereka untuk menghadapi dan beradaptasi dengan berbagai situasi baru tanpa harus belajar ulang dari awal. Prinsip generalisasi ini juga memiliki implikasi dalam pengendalian perilaku. Misalnya, jika seseorang berhasil melatih anjing mereka untuk merespons perintah "duduk" dalam satu lingkungan, prinsip generalisasi memungkinkan anjing tersebut untuk merespons perintah yang serupa di lingkungan yang berbeda. Hal ini menunjukkan bahwa generalisasi respons yang dipelajari memudahkan adaptasi dan pemindahan perilaku ke berbagai konteks atau situasi yang serupa.

3. Prinsip Pemadaman (*Extinction*)

Prinsip pemadaman menyatakan bahwa jika respons yang sebelumnya dipelajari tidak lagi diikuti oleh stimulus yang semula memicu respons tersebut, maka respons tersebut akan hilang secara bertahap. Pemadaman merujuk pada hilangnya respons yang telah dipelajari karena stimulus yang sebelumnya terkait tidak lagi hadir atau diberikan. Belajar melibatkan pembentukan asosiasi antara

stimulus dan respons. Ketika stimulus tertentu secara konsisten diikuti oleh respons yang tepat, asosiasi antara stimulus dan respons tersebut menjadi kuat. Namun, jika stimulus yang sebelumnya memicu respons tidak lagi terjadi, maka asosiasi tersebut menjadi melemah dan respons yang dipelajari akan menghilang seiring waktu. Prinsip pemadaman menunjukkan bahwa kondisi ketiadaan stimulus yang semula memicu respons yang dipelajari dapat menghasilkan pemadaman respons tersebut. Proses pemadaman terjadi ketika stimulus yang semula terkait dengan respons tidak lagi dihadirkan secara konsisten. Ketika stimulus yang sebelumnya dipadankan dengan respons tidak muncul, asosiasi tersebut menjadi semakin lemah dan respons yang dipelajari secara bertahap menghilang. Dalam praktiknya, prinsip pemadaman dapat diterapkan dalam mengendalikan perilaku. Jika respons yang tidak diinginkan atau maladaptif ingin dikurangi, pemadaman dapat digunakan dengan menghilangkan atau menghindari stimulus yang memicu respons tersebut. Dengan tidak memberikan stimulus yang sebelumnya memicu respons yang tidak diinginkan, asosiasi antara stimulus dan respons menjadi melemah, dan akhirnya respons tersebut akan berkurang atau hilang. Pemadaman juga dapat terjadi ketika konsekuensi yang sebelumnya memperkuat respons tidak lagi diberikan. Jika respons yang diikuti oleh hadiah atau penguatan tertentu tidak lagi diikuti oleh konsekuensi yang memperkuat, respons tersebut cenderung melemah dan menghilang seiring waktu.

7.3.3 Clark Leonard Hull (1884-1952)

Clark Leonard Hull adalah seorang psikolog Amerika yang mengembangkan teori belajar behavioristik yang dikenal sebagai teori Hullian. Teori ini mencoba menjelaskan proses belajar dengan menggunakan pendekatan matematika dan konsep fisika, serta menggabungkan prinsip-prinsip behaviorisme dengan teori-teori biologis dan neurofisiologi.

Teori belajar behavioristik menurut Hull memiliki beberapa konsep dan prinsip utama yakni (Romandhona. 2021);

1. Dorongan (*drive*)

Drive atau dorongan merujuk pada kebutuhan atau keinginan biologis yang memotivasi individu untuk bertindak dan belajar. Dorongan ini merupakan faktor utama yang mendorong individu untuk mencari kepuasan dan menghindari ketidakpuasan, dorongan adalah keadaan internal yang terkait dengan kebutuhan fisiologis seperti lapar, haus, rasa sakit, dan keinginan lainnya. Dorongan dapat muncul dari tubuh dan memotivasi individu untuk melakukan tindakan tertentu guna memenuhi kebutuhan tersebut. Contohnya, rasa lapar akan menjadi dorongan yang mendorong seseorang untuk mencari makanan dan memuaskan kebutuhan nutrisi. Ketika individu berhasil memenuhi kebutuhan yang memicu dorongan, respons belajar terbentuk dan perilaku tersebut diperkuat. Dorongan berperan penting dalam membentuk dan mengarahkan perilaku individu, memberikan energi dan motivasi yang melibatkan individu dalam tindakan yang relevan dengan memenuhi kebutuhan biologisnya. Dorongan yang tinggi akan meningkatkan motivasi dan intensitas perilaku belajar, sementara dorongan yang rendah dapat mengurangi motivasi dan minat individu dalam mencapai tujuan.

2. Teori Kehadiran (*Hullian Spacing Theory*)

Teori kehadiran (*Hullian Spacing Theory*) menekankan pentingnya pengulangan atau latihan dalam jarak waktu yang tepat untuk mencapai pembelajaran yang efektif. Interval waktu yang optimal antara sesi belajar atau latihan dapat mempengaruhi tingkat retensi dan konsolidasi informasi yang dipelajari. Pembelajaran yang terjadi dengan jarak waktu yang teratur dan optimal antara sesi-sesi belajar akan menghasilkan hasil yang lebih baik daripada pembelajaran yang tidak teratur. Interval waktu yang sesuai antara sesi-sesi belajar membantu dalam

mengoptimalkan retensi dan pemahaman materi yang dipelajari. Interval waktu yang terlalu pendek antara sesi-sesi belajar tidak memberikan cukup waktu bagi individu untuk memproses informasi secara efektif. Di sisi lain, interval waktu yang terlalu panjang dapat mengarah pada pengurangan atau kehilangan retensi informasi yang telah dipelajari sebelumnya. Pengulangan atau latihan yang terjadi dalam jarak waktu yang tepat dapat memperkuat dan mengkonsolidasi respons yang dipelajari, respons yang dipelajari lebih baik diawetkan dalam ingatan dan dapat diterapkan dengan lebih baik pada situasi yang relevan jika latihan atau pengulangan dilakukan dalam jarak waktu yang optimal.

3. Asosiasi

Asosiasi merujuk pada hubungan yang terjalin antara stimulus dan respons dalam proses belajar. Respons yang dipelajari terbentuk melalui asosiasi atau hubungan yang terbentuk antara stimulus yang hadir dalam lingkungan dan respons yang terjadi sebagai tanggapan terhadap stimulus tersebut. Belajar terjadi ketika stimulus tertentu dihubungkan dengan respons yang spesifik secara berulang-ulang. Melalui pengulangan atau latihan yang konsisten, asosiasi antara stimulus dan respons menjadi semakin kuat. Asosiasi merupakan dasar terbentuknya respons yang dipelajari dan membentuk landasan pembelajaran. Asosiasi tidak hanya terjadi antara stimulus eksternal dan respons, tetapi juga antara stimulus internal dan respons. Stimulus internal, seperti keinginan, emosi, atau perasaan yang muncul dalam diri individu, juga dapat menjadi bagian dari asosiasi yang membentuk respons. Asosiasi sebagai mekanisme sentral dalam membentuk perilaku belajar menggambarkan bagaimana stimulus yang hadir dalam lingkungan menjadi sinyal atau petunjuk untuk memicu respons yang sesuai. Ketika stimulus muncul, respons yang telah dipelajari dalam asosiasi dengan stimulus tersebut akan teraktifasi.

4. Hukum Efek

Hukum efek mengacu pada prinsip bahwa hasil atau konsekuensi dari suatu tindakan atau respons akan memengaruhi probabilitas munculnya respons tersebut di masa depan. Jika respons yang dihasilkan oleh individu mengarah pada konsekuensi yang menyenangkan atau memuaskan, maka respons tersebut menjadi lebih mungkin untuk terulang dan diperkuat. Sebaliknya, jika respons yang dihasilkan mengarah pada konsekuensi yang tidak menyenangkan atau tidak memuaskan, maka respons tersebut menjadi lebih mungkin untuk dilemahkan atau dihindari. Konsekuensi yang menyenangkan atau memuaskan disebut sebagai penguatan positif, sementara konsekuensi yang tidak menyenangkan atau tidak memuaskan disebut sebagai hukuman. Penguatan positif meningkatkan kemungkinan respons muncul lagi, sedangkan hukuman mengurangi kemungkinan respons muncul lagi. Penguatan positif diterapkan untuk memperkuat respons yang diinginkan, sementara hukuman digunakan untuk mengurangi atau menghindari respons yang tidak diinginkan. Hukum efek berperan penting dalam membentuk dan memodifikasi perilaku.

5. Kekuatan stimulus (*stimulus strength*)

Kekuatan stimulus (*stimulus strength*) mengacu pada sifat atau karakteristik stimulus yang mempengaruhi sejauh mana stimulus tersebut memicu respons atau tanggapan dari individu. Kekuatan stimulus ditentukan oleh beberapa faktor, termasuk intensitas fisik stimulus, frekuensi stimulus, serta keberadaan atau ketiadaan stimulus yang diharapkan. Kekuatan stimulus menjadi faktor penting dalam memahami respons yang dipelajari dan membentuk perilaku. Kekuatan stimulus yang tinggi meningkatkan probabilitas respons terjadi, sementara kekuatan stimulus yang rendah mengurangi probabilitas respons terjadi.

7.3.4 Edwin Ray Guthrie (1886 – 1959)

Teori belajar behavioristik menurut Edwin Ray Guthrie adalah teori yang menekankan hubungan antara stimulus dan respon dalam membentuk dan memodifikasi perilaku. Guthrie mengemukakan bahwa belajar terjadi melalui asosiasi stimulus dan respon yang terjadi bersamaan secara bersamaan. Teori Guthrie juga dikenal dengan istilah "teori belajar satu kali" (*one-trial learning theory*). Berikut adalah beberapa poin penting dalam teori belajar behavioristik menurut Guthrie (Mustofha, 2019):

a. Asosiasi Stimulus-Respon

Belajar terjadi melalui asosiasi atau pengaitan stimulus dengan respon yang terjadi pada saat yang sama. Ketika individu mengalami stimulus tertentu dan menghasilkan respon yang diinginkan, maka asosiasi antara stimulus itu dan respon tersebut terbentuk. Asosiasi ini terjadi dalam satu percobaan atau satu kali paparan stimulus, yang juga dikenal sebagai "belajar satu kali" (*one-trial learning*). Setiap rangsangan yang hadir dalam situasi tertentu pada saat respons terjadi akan terasosiasi bersama ini berarti semua elemen stimulus yang ada pada saat respons terjadi akan dihubungkan dengan respons yang sama. Sebagai contoh, jika seseorang belajar untuk merespons suara bel dengan mengangkat tangan, maka suara bel tersebut menjadi stimulus yang terasosiasi dengan respon mengangkat tangan. Pada awalnya, respons yang muncul ketika individu pertama kali terpapar stimulus belum spesifik atau tepat, disebut sebagai "*undifferentiated movement*", yaitu respons awal yang belum terarah secara spesifik. Namun, melalui pengulangan dan latihan yang tepat, individu belajar untuk mengarahkan responsnya secara tepat terhadap stimulus yang spesifik. Prinsip asosiasi stimulus-respon menunjukkan pentingnya hubungan antara stimulus dan respon dalam pembentukan dan perubahan perilaku. Melalui asosiasi ini, individu belajar untuk mengaitkan stimulus dengan respon yang

dihasilkan, dan respons tersebut cenderung terulang di masa depan ketika stimulus yang sama muncul.

b. Hukum Keseluruhan atau prinsip asosiasi

Hukum keseluruhan atau prinsip asosiasi merujuk pada pandangan bahwa semua rangsangan yang hadir dalam suatu situasi pada saat respons terjadi akan terasosiasi bersamaan. Dalam belajar, semua unsur stimulus yang hadir dalam suatu situasi akan dihubungkan dengan respons yang sama. Asosiasi stimulus-respon terbentuk saat individu mengalami stimulus tertentu dan menghasilkan respon yang diinginkan. Jika ada beberapa stimulus yang hadir pada saat respons terjadi, semua stimulus tersebut akan terasosiasi dengan respons yang sama. Ini berarti setiap elemen stimulus yang ada pada saat respons terjadi memiliki hubungan asosiatif dengan respons yang muncul. Misalnya, jika seseorang belajar untuk mengaitkan suara lonceng dengan memberikan makanan pada hewan peliharaannya, semua unsur stimulus yang hadir pada saat pemberian makanan, seperti suara lonceng, aroma makanan, dan tindakan memberikan makanan, akan terasosiasi dengan respons memberikan makanan kepada hewan peliharaan tersebut. Prinsip asosiasi dalam teori Guthrie menekankan pentingnya kehadiran dan pengaitan stimulus secara keseluruhan dalam pembentukan dan perubahan perilaku. Prinsip ini menggarisbawahi bahwa semua unsur stimulus yang ada pada saat respons terjadi akan terasosiasi bersama dan saling memperkuat satu sama lain.

c. Pembelajaran dan perubahan tingkah laku

Pembelajaran adalah proses di mana terjadi perubahan dalam perilaku individu sebagai hasil dari pengalaman dan asosiasi stimulus-respon yang terbentuk. Perubahan perilaku terjadi melalui proses pembentukan dan penguatan asosiasi antara stimulus dan respon yang terjadi secara bersamaan. Saat individu mengalami suatu stimulus dan menghasilkan respon yang diinginkan, maka

hubungan asosiatif antara stimulus itu dan respon tersebut terbentuk. Dalam konteks pembelajaran, hal ini berarti bahwa saat individu mengalami situasi tertentu dan memberikan respon yang diinginkan, mereka akan belajar untuk mengaitkan stimulus dengan respons yang dihasilkan. Proses pembelajaran ini melibatkan pengulangan dan latihan yang tepat. Melalui pengulangan dan latihan yang terfokus, individu dapat memperkuat asosiasi antara stimulus dan respon yang diinginkan, sehingga respons tersebut cenderung terulang di masa depan. Dalam konteks perubahan perilaku, pembelajaran terjadi ketika individu mengalami situasi baru yang menghadirkan stimulus yang berbeda, dan melalui proses asosiasi stimulus-respon, individu belajar untuk menghasilkan respon yang sesuai dengan stimulus tersebut.

d. Pengulangan dan latihan

Pengulangan dan latihan merujuk pada proses yang melibatkan berulangnya paparan stimulus dan respons yang terkait dalam rangka memperkuat asosiasi antara keduanya. Pengulangan dan latihan yang tepat sangat penting dalam pembentukan dan perkuatan asosiasi stimulus-respon yang diinginkan, semakin sering individu mengalami suatu stimulus dan menghasilkan respons yang diinginkan, semakin kuat asosiasi antara stimulus itu dan respons tersebut. Dalam konteks ini, pengulangan merujuk pada berulangnya paparan stimulus yang sama, sedangkan latihan merujuk pada berulangnya pelaksanaan respons yang diinginkan. Melalui pengulangan yang berulang, individu dapat mengalami stimulus yang sama berulang kali, sehingga memperkuat hubungan asosiatif dengan respons yang dihasilkan. Misalnya, dalam pembelajaran motorik, seseorang yang sedang belajar bermain piano perlu mengulangi gerakan tangan yang tepat berulang kali agar dapat memperkuat asosiasi antara stimulus (not-not piano) dengan respons (gerakan jari yang tepat). Selain itu, latihan juga penting dalam pembelajaran, individu dapat

mengulangi respons yang diinginkan secara berulang kali, sehingga respons tersebut menjadi lebih terampil dan terarah. Dalam konteks pembelajaran bahasa, individu perlu melatih keterampilan berbicara dengan mengulangi penggunaan kata-kata dan kalimat-kalimat yang relevan untuk memperkuat asosiasi antara stimulus (kata-kata) dengan respons (ucapan yang tepat). Pengulangan dan latihan yang tepat membantu memperkuat asosiasi stimulus-respon, sehingga respons yang diinginkan menjadi lebih cenderung terulang di masa depan. Dengan kata lain, melalui pengulangan dan latihan yang tepat, individu dapat membentuk dan memperkuat pola perilaku yang diinginkan.

7.3.5 Burrhus Frederic (BF) Skinner (1904 – 1990)

Pendekatan Skinner dalam teorinya sangat berfokus pada interaksi antara individu dan lingkungannya. Skinner percaya bahwa perilaku manusia dapat dijelaskan dan diprediksi dengan memperhatikan konsekuensi yang mengikuti perilaku tersebut. Dalam konteks ini, Skinner mengembangkan konsep operant conditioning atau kondisioning operan. Operant conditioning merupakan proses pembentukan dan perubahan perilaku melalui pengaruh konsekuensi yang menyertai perilaku. Menurut Skinner, perilaku yang diikuti oleh konsekuensi yang menyenangkan atau memperkuat (*reinforcement*) cenderung terulang, sementara perilaku yang diikuti oleh konsekuensi yang tidak menyenangkan atau dihukum (*punishment*) cenderung dikurangi atau dihentikan. Skinner mengidentifikasi tiga elemen utama dalam operant conditioning (andriani,2022):

a. Perilaku (*Operant*)

Perilaku adalah tindakan atau respons yang dapat diamati secara langsung. Skinner menganggap perilaku sebagai operan yang dapat diperkuat atau dihukum. Perilaku dapat berupa tindakan fisik, kata-kata, atau bahkan pemikiran yang dapat diobservasi atau diukur.

b. Konsekuensi

Konsekuensi adalah hasil atau dampak yang mengikuti perilaku. Konsekuensi dapat berupa penguatan (*reinforcement*) atau hukuman (*punishment*). Penguatan adalah konsekuensi yang menyenangkan atau memperkuat perilaku, sementara hukuman adalah konsekuensi yang tidak menyenangkan atau mengurangi kemungkinan perilaku terulang.

d. Hubungan antara Perilaku dan Konsekuensi:

Skinner mengemukakan bahwa hubungan antara perilaku dan konsekuensi yang mengikutinya akan memengaruhi frekuensi atau kemungkinan terjadinya perilaku di masa depan. Jika suatu perilaku diikuti oleh penguatan, perilaku tersebut cenderung diperkuat dan terjadi lebih sering. Sebaliknya, jika suatu perilaku diikuti oleh hukuman, perilaku tersebut cenderung dikurangi atau dihentikan.

Skinner juga memperkenalkan konsep *reinforcement schedules* atau jadwal penguatan yang mengatur frekuensi pemberian penguatan. Terdapat beberapa jenis jadwal penguatan, seperti jadwal penguatan kontinu (setiap perilaku diperkuat), jadwal penguatan interval (penguatan diberikan setelah interval waktu tertentu), dan jadwal penguatan rasio (penguatan diberikan setelah jumlah respons tertentu). Selain itu, Skinner juga mempelajari proses *shaping* atau pembentukan perilaku secara bertahap. Dalam *shaping*, perilaku kompleks yang tidak ada sebelumnya dapat dibentuk melalui penguatan bertahap terhadap respons yang semakin mendekati perilaku target yang diinginkan. Teori Skinner memiliki implikasi yang luas dalam berbagai bidang, seperti pendidikan, manajemen, dan psikoterapi. Pendekatan yang berfokus pada pengendalian konsekuensi perilaku telah digunakan untuk membentuk perilaku yang diinginkan dan mengurangi perilaku yang tidak diinginkan. Skinner juga mengembangkan *konsep operant conditioning chamber* atau *skinner box* yang memungkinkan

pengendalian dan pengamatan perilaku hewan laboratorium secara eksperimental.

7.4 Prinsip-Prinsip Teori Belajar Behavioristik

Prinsip-prinsip teori belajar behavioristik mengacu pada konsep-konsep utama yang membentuk dasar pemahaman tentang bagaimana belajar terjadi dalam perspektif behavioristik. Berikut adalah beberapa prinsip-prinsip teori belajar behavioristik. Gage dan Berliner (dalam Rusli dan Kholik, 2013);

7.4.1 Penguatan (*Reinforcement*) dan Hukuman (*Punishment*)

Penguatan (*Reinforcement*) adalah konsep yang mengacu pada pemberian stimulus atau konsekuensi yang meningkatkan kemungkinan perilaku akan terjadi lagi di masa depan. Dalam konteks pembelajaran, reinforcement dapat berupa hadiah, pujian, atau perhatian positif yang diberikan sebagai respons terhadap perilaku yang diinginkan. Misalnya, memberikan pujian kepada anak ketika mereka menyelesaikan tugas dengan baik dapat menjadi penguatan yang akan memperkuat perilaku tersebut. Hukuman (*Punishment*) adalah konsep yang mengacu pada pemberian stimulus atau konsekuensi yang mengurangi kemungkinan perilaku akan terjadi lagi di masa depan.

Dalam konteks pembelajaran, hukuman dapat berupa hukuman fisik, hukuman verbal, atau penghilangan privilegi sebagai respons terhadap perilaku yang tidak diinginkan. Misalnya, memberikan hukuman kepada seorang murid dengan memberikan tugas tambahan ketika mereka berperilaku buruk di kelas dapat menjadi hukuman yang akan menghentikan perilaku tersebut. Penguatan (*Reinforcement*) dan Hukuman (*Punishment*) dalam pembelajaran bertujuan untuk memperkuat atau mengurangi perilaku tertentu. Penguatan digunakan untuk meningkatkan kemungkinan perilaku yang diinginkan terjadi lagi, sementara hukuman digunakan untuk mengurangi kemungkinan perilaku yang tidak diinginkan terjadi lagi. Penting

untuk memperhatikan bahwa penerapan reinforcement dan punishment harus dilakukan dengan tepat dan konsisten, serta dengan memperhatikan konteks dan kebutuhan individu.

7.4.2 Primary and Secondary Reinforcement

Primary reinforcement merujuk pada penguatan yang secara intrinsik memiliki nilai yang kuat atau kebutuhan dasar bagi individu, seperti makanan, minuman, atau dorongan biologis lainnya. Contoh lain dari *primary reinforcement* adalah penguatan berupa rasa nyaman, keamanan, atau kehangatan. Secondary reinforcement, juga dikenal sebagai penguatan yang dipelajari, tidak memiliki nilai intrinsik yang kuat tetapi memiliki nilai yang diberikan melalui hubungannya dengan penguatan primer atau kebutuhan dasar. Contoh dari *secondary reinforcement* adalah uang, pujian, atau poin hadiah yang dapat ditukarkan dengan hadiah lain.

Penerapan *primary and secondary reinforcement* dalam pembelajaran adalah untuk memotivasi individu dalam mencapai tujuan atau memperkuat perilaku yang diinginkan. Penguatan primer dapat digunakan untuk memenuhi kebutuhan dasar individu, sementara penguatan sekunder dapat digunakan sebagai imbalan atau motivasi tambahan untuk mencapai tujuan atau perilaku yang diinginkan.

7.4.3 Schedules of Reinforcement

Ada beberapa jenis jadwal atau pola pemberian reinforcement yang umum digunakan:

a. Penguatan *kontinu (Continuous reinforcement)*

Pada jenis jadwal ini, setiap kali perilaku yang diinginkan terjadi, penguatan diberikan. Contohnya adalah memberikan pujian atau hadiah setiap kali anak berhasil menyelesaikan tugas.

b. Rasio tetap (*Fixed ratio*)

Pada jenis jadwal ini, penguatan diberikan setelah jumlah perilaku yang telah ditentukan terjadi. Misalnya, memberikan penguatan setiap 5 kali perilaku yang diinginkan dilakukan.

c. Rasio *variable* (*variable ratio*)

Pada jenis jadwal ini, penguatan diberikan secara acak setelah jumlah perilaku yang bervariasi terjadi. Misalnya, memberikan penguatan setelah 3 kali, kemudian setelah 8 kali, dan seterusnya tanpa pola yang tetap.

d. *Interval tetap* (*fixed interval*)

Pada jenis jadwal ini, penguatan diberikan setelah waktu tertentu yang telah ditentukan. Misalnya, memberikan penguatan setelah 10 menit perilaku yang diinginkan dilakukan.

e. *Interval variable* (*variable interval*)

Pada jenis jadwal ini, penguatan diberikan secara acak setelah waktu yang bervariasi. Misalnya, memberikan penguatan setelah 5 menit, kemudian setelah 15 menit, dan seterusnya tanpa pola yang tetap.

7.4.4 Manajemen Kontingensi (*Contingency Management*)

Manajemen Kontingensi (*Contingency Management*) adalah pendekatan dalam psikologi dan terapi perilaku yang menggunakan prinsip penguatan positif atau negatif untuk mengubah perilaku. Pendekatan ini berfokus pada menciptakan hubungan antara perilaku yang diinginkan dengan konsekuensi yang dapat mempengaruhinya. Dalam manajemen kontingensi (*contingency management*), terapis atau pengajar membangun suatu sistem di mana perilaku yang diinginkan akan diberi penguatan positif, seperti hadiah atau pujian, sedangkan perilaku

yang tidak diinginkan akan dikenai penguatan negatif, seperti konsekuensi yang tidak menyenangkan atau penarikan hak istimewa. Tujuan dari manajemen kontingensi (*contingency management*) adalah mengubah perilaku yang tidak diinginkan menjadi perilaku yang lebih adaptif atau produktif. Pendekatan ini sering digunakan dalam pengobatan masalah kecanduan, gangguan perilaku, atau masalah lainnya yang melibatkan perubahan perilaku. Manajemen kontingensi (*contingency management*) biasanya melibatkan penentuan tujuan yang jelas, penilaian perilaku awal, dan penggunaan jadwal penguatan yang tepat. Penting untuk memastikan bahwa penguatan diberikan secara konsisten dan segera setelah perilaku yang diinginkan terjadi.

7.4.5 Stimulus Control in Operant Learning

Stimulus control dalam pembelajaran operant adalah konsep yang mengacu pada peran stimulus dalam mengendalikan atau mempengaruhi perilaku yang terjadi. Konsep ini berfokus pada hubungan antara stimulus yang hadir sebelum perilaku terjadi (*stimulus discriminative*) dan konsekuensi yang mengikuti perilaku tersebut. Dalam pembelajaran operant, stimulus discriminative (SD) adalah stimulus yang memberikan petunjuk atau sinyal kepada individu bahwa perilaku tertentu akan menghasilkan suatu konsekuensi atau penguatan. Ketika stimulus discriminative muncul, individu akan lebih cenderung melakukan perilaku yang sesuai dengan konsekuensi yang diharapkan.

Contoh sederhana dari stimulus control adalah ketika belajar mengemudi. Lampu merah di persimpangan jalan adalah stimulus discriminative yang memberikan petunjuk kepada pengemudi untuk menghentikan mobil. Ketika pengemudi melihat lampu merah, mereka mengendalikan perilaku mereka dengan menginjak rem untuk menghentikan mobil. Konsekuensi yang mengikuti perilaku tersebut adalah kepatuhan terhadap

aturan lalu lintas dan menghindari kecelakaan. Stimulus control juga berhubungan dengan konsep diskriminasi stimulus, yaitu kemampuan individu untuk membedakan antara stimulus yang berbeda dan meresponsnya dengan perilaku yang sesuai. Misalnya, anjing pelacak yang dilatih untuk mencari bau tertentu akan merespons hanya saat mereka mengenali bau tersebut, dan tidak pada bau lainnya.

7.4.6 *The Elimination of Responses*

Eliminasi respons merujuk pada proses atau strategi yang digunakan untuk menghentikan atau mengurangi perilaku yang tidak diinginkan. Dalam konteks pembelajaran atau terapi perilaku, eliminasi respon bertujuan untuk mengubah atau menghentikan perilaku yang tidak adaptif, merugikan, atau tidak diinginkan. Proses eliminasi respons biasanya melibatkan penerapan konsekuensi negatif atau penarikan penguatan positif terhadap perilaku yang tidak diinginkan. Misalnya, jika seseorang memiliki kebiasaan menggigit kuku, strategi eliminasi respons dapat melibatkan memberikan konsekuensi negatif seperti pengingat yang tidak menyenangkan atau mengenakan perangkat yang menghalangi akses ke kuku.

Eliminasi respons juga dapat melibatkan menggantikan perilaku yang tidak diinginkan dengan perilaku yang lebih adaptif atau diinginkan. Misalnya, jika seseorang cenderung mengkritik orang lain secara negatif, strategi eliminasi respons dapat melibatkan mengajarkan mereka keterampilan komunikasi yang lebih baik atau mengarahkan mereka untuk mencari hal-hal positif dalam orang lain. Dalam beberapa kasus, eliminasi respons mungkin tidak sepenuhnya menghilangkan perilaku yang tidak diinginkan, tetapi dapat mengurangi frekuensi atau intensitasnya. Dalam beberapa kasus lain, eliminasi respons dapat mengarah pada perubahan yang lebih permanen dalam perilaku.

7.5 Aplikasi Teori Belajar Behaviorisme dalam Pembelajaran

Teori behavioristik mengedepankan hubungan stimulus-respon, individu atau peserta didik pasif, perilaku sebagai hasil belajar yang tampak, pembentukan perilaku (*shaping*) dengan penataan kondisi secara ketat, reinforcement dan hukuman, ini semua merupakan unsur-unsur yang sangat penting. Teori ini hingga sekarang masih mendominasi praktek pembelajaran di Indonesia. Hal ini tampak dengan jelas pada penyelenggaraan pembelajaran dari tingkat paling dini, seperti Kelompok bermain, Taman Kanak-kanak, Sekolah-Dasar, Sekolah Menengah, bahkan Perguruan Tinggi, pembentukan perilaku dengan cara pembiasaan (*drill*) disertai dengan hukuman atau reinforcement masih sering dilakukan. Implikasi teori behavioristik dalam kegiatan pembelajaran tergantung dari beberapa hal seperti; tujuan pembelajaran, sifat materi pelajaran, karakteristik peserta didik, media dan fasilitas pembelajaran yang tersedia. Pembelajaran yang dirancang dan dilaksanakan berpijak pada teori behavioristik memandang bahwa pengetahuan adalah obyektif, pasti, tetap, tidak berubah. Pengetahuan telah terstruktur dengan rapi, sehingga belajar adalah perolehan pengetahuan, sedangkan mengajar adalah memindahkan pengetahuan ke orang yang belajar atau peserta didik. Peserta didik diharapkan akan memiliki pemahaman yang sama terhadap pengetahuan yang diajarkan. Artinya, apa yang dipahami oleh pendidik atau guru itulah yang harus dipahami oleh murid.

Aplikasi teori belajar behavioristik dalam pembelajaran siswa melibatkan penggunaan prinsip-prinsip dan konsep-konsep behavioristik untuk meningkatkan proses pembelajaran yang meliputi; Penguatan (*reinforcement*), hukuman (*punishment*), pembentukan kondisi (*shaping*), generalisasi, diskriminasi, model pembelajaran (*learning by observation*), pemberian tugas (*task-oriented approach*).

7.5.1 Penguatan (reinforcement)

Penguatan merupakan salah satu konsep utama dalam teori belajar behavioristik yang memiliki aplikasi luas dalam konteks pembelajaran. Konsep ini melibatkan penggunaan stimulus atau konsekuensi tertentu untuk memperkuat atau meningkatkan kemungkinan terulangnya perilaku yang diinginkan. Berikut adalah penjelasan lebih lanjut tentang penguatan dalam pembelajaran berdasarkan teori belajar behavioristik:

a. Positif

Penguatan positif melibatkan pemberian stimulus yang diinginkan atau menyenangkan setelah perilaku yang diinginkan ditunjukkan. Dalam pembelajaran, penguatan positif dapat berupa pujian, pengakuan, hadiah, atau bentuk apresiasi lainnya. Misalnya, guru memberikan penguatan positif berupa pujian kepada siswa yang menjawab pertanyaan dengan benar atau menyelesaikan tugas dengan baik. Penguatan positif yang konsisten dapat meningkatkan motivasi siswa dan memperkuat perilaku yang diinginkan.

b. Penguatan Negatif:

Penguatan negatif melibatkan penghilangan atau pengurangan stimulus yang tidak diinginkan setelah perilaku yang diinginkan ditunjukkan. Dalam pembelajaran, penguatan negatif dapat berupa mengurangi atau menghindari konsekuensi negatif. Misalnya, jika siswa menyelesaikan tugas dengan baik, guru dapat menghindarkan mereka dari tugas tambahan atau latihan ekstra yang biasanya diberikan kepada siswa yang belum menyelesaikan tugas dengan baik. Penguatan negatif dapat mendorong siswa untuk menghindari perilaku yang tidak diinginkan dan memperkuat perilaku yang diinginkan.

c. Penguatan Kontinu

Penguatan kontinu melibatkan memberikan penguatan setiap kali perilaku yang diinginkan ditunjukkan. Dalam pembelajaran, penguatan kontinu dapat digunakan pada awal pembelajaran atau saat siswa baru mempelajari keterampilan baru. Misalnya, ketika siswa sedang belajar membaca, setiap kali mereka mengenali dan membaca dengan benar kata atau kalimat, guru memberikan penguatan positif secara konsisten. Penguatan kontinu membantu memperkuat koneksi antara perilaku dan penguatan yang diikuti, mempercepat pembelajaran siswa.

d. Penguatan Partikal

Penguatan partikal melibatkan memberikan penguatan sebagian dari perilaku yang diinginkan. Dalam pembelajaran, ini berarti memberikan penguatan positif pada setiap langkah kecil atau upaya yang mendekati perilaku yang diinginkan. Misalnya, ketika siswa sedang belajar menulis huruf, guru memberikan penguatan positif ketika mereka menulis garis horizontal atau vertikal yang benar sebelum mencapai tahap menulis huruf secara keseluruhan. Penguatan partikal membantu memfasilitasi pembentukan keterampilan baru dengan memperkuat langkah-langkah kecil dalam proses pembelajaran.

e. Penguatan Diferensial

Penguatan diferensial melibatkan memberikan penguatan hanya untuk perilaku yang spesifik atau lebih baik dari yang lain. Dalam pembelajaran, ini berarti membedakan dan memberikan penguatan untuk perilaku yang lebih tinggi atau mencapai tingkat yang lebih baik. Misalnya, jika beberapa siswa telah mencapai tingkat kemajuan yang lebih tinggi dalam suatu topik atau keterampilan, guru dapat memberikan penguatan atau

penghargaan tambahan kepada mereka sebagai bentuk penguatan diferensial. Penguatan diferensial memotivasi siswa untuk mencapai tingkat yang lebih tinggi dan memperkuat perilaku yang lebih maju.

Penguatan dalam teori belajar behavioristik digunakan untuk meningkatkan pembelajaran siswa dengan memperkuat perilaku yang diinginkan. Dalam implementasinya, penting untuk memperhatikan kebutuhan dan karakteristik individu siswa, serta menjaga konsistensi dalam memberikan penguatan.

7.5.2 Hukuman (*Punishment*)

Dalam teori belajar behavioristik, hukuman merupakan salah satu konsep yang digunakan untuk mengurangi atau menghilangkan perilaku yang tidak diinginkan. Hukuman berfungsi sebagai konsekuensi negatif yang diberikan setelah perilaku yang tidak diinginkan ditunjukkan, dengan tujuan mengurangi kemungkinan terulangnya perilaku tersebut. Berikut adalah penjelasan tentang hukuman dalam konteks pembelajaran berdasarkan teori belajar behavioristik:

a. Hukuman Negatif

Hukuman negatif melibatkan penghapusan atau pengurangan stimulus yang diinginkan setelah perilaku yang tidak diinginkan ditunjukkan. Dalam pembelajaran, ini dapat berarti memberikan tugas tambahan, menarik hak istimewa, atau menghilangkan waktu istirahat sebagai konsekuensi dari perilaku yang tidak diinginkan. Hukuman negatif bertujuan untuk membuat siswa menghindari atau mengurangi perilaku yang tidak diinginkan karena mereka ingin menghindari konsekuensi negatif tersebut.

b. Hukuman Positif

Hukuman positif melibatkan memberikan stimulus yang tidak diinginkan setelah perilaku yang tidak diinginkan

ditunjukkan. Dalam pembelajaran, ini bisa berupa teguran, kritik, atau catatan buruk yang diberikan kepada siswa. Hukuman positif bertujuan untuk memberikan pengalaman yang tidak menyenangkan setelah perilaku yang tidak diinginkan ditunjukkan, sehingga siswa menjadi kurang mungkin untuk mengulangi perilaku tersebut.

c. Hukuman Ekstinsional

Hukuman ekstinsional melibatkan menghilangkan atau mengurangi stimulus yang diinginkan setelah perilaku yang tidak diinginkan ditunjukkan oleh siswa. Dalam konteks pembelajaran, ini bisa berarti menghentikan kegiatan yang disukai siswa, membatasi akses ke fasilitas atau kegiatan, atau mengurangi penguatan positif yang biasanya diberikan. Hukuman ekstinsional bertujuan untuk mengurangi frekuensi atau intensitas perilaku yang tidak diinginkan melalui pengurangan stimulus yang diinginkan.

d. Hukuman Jangka Pendek

Hukuman jangka pendek merupakan hukuman yang diberikan secara segera setelah perilaku yang tidak diinginkan ditunjukkan. Dalam pembelajaran, ini berarti memberikan konsekuensi negatif yang cepat dan langsung setelah perilaku yang tidak diinginkan muncul. Misalnya, memberikan hukuman verbal atau hukuman tertulis sesaat setelah siswa melakukan pelanggaran aturan. Hukuman jangka pendek bertujuan untuk memberikan dampak segera sehingga siswa dapat mengaitkan perilaku dengan konsekuensi negatif yang diberikan.

e. Hukuman Jangka Panjang

Hukuman jangka panjang melibatkan pengurangan hak istimewa, privasi, atau kebebasan secara berkelanjutan setelah perilaku yang tidak diinginkan ditunjukkan. Dalam pembelajaran, ini bisa berarti mengurangi partisipasi siswa

dalam kegiatan ekstrakurikuler, mengurangi hak istimewa tertentu, atau memberlakukan pembatasan tambahan dalam jangka waktu yang lebih lama. Hukuman jangka panjang bertujuan untuk memberikan konsekuensi yang berkelanjutan agar siswa menyadari dampak negatif dari perilaku mereka dan merencanakan untuk mengubahnya.

Penggunaan hukuman dalam konteks pembelajaran perlu diterapkan dengan hati-hati. Hukuman yang tidak tepat atau berlebihan dapat menyebabkan efek negatif, seperti mengurangi motivasi, menghasilkan perilaku yang defensif, atau merusak hubungan antara guru dan siswa. Oleh karena itu, perlu seimbang antara penggunaan penguatan positif dan penggunaan hukuman dalam mencapai lingkungan pembelajaran yang efektif dan positif.

7.5.3 Pembentukan kondisi (*shaping*)

Pembentukan kondisi (*shaping*), merupakan konsep yang penting dalam teori belajar behavioristik. Pembentukan kondisi melibatkan penggunaan penguatan bertahap untuk membentuk perilaku yang kompleks atau baru dengan menguatkan perilaku yang mendekati perilaku yang diinginkan. Proses ini melibatkan langkah-langkah kecil menuju perilaku yang diinginkan, dengan penguatan diberikan pada setiap langkah kecil dalam perjalanan tersebut. Berikut adalah penjelasan tentang pembentukan kondisi dalam konteks pembelajaran berdasarkan teori belajar behavioristik:

a. Menentukan Tujuan

Langkah pertama dalam pembentukan kondisi adalah menentukan tujuan atau perilaku yang ingin dibentuk. Tujuan ini harus jelas dan spesifik agar dapat mengarahkan langkah-langkah pembentukan kondisi selanjutnya. Misalnya, jika tujuan adalah mengajarkan siswa untuk menulis puisi, perilaku yang diinginkan mungkin termasuk

menghasilkan baris-baris yang rapi, menggunakan perumpamaan, atau menggambarkan emosi dengan kata-kata.

b. Membagi Perilaku Menjadi Langkah-langkah Kecil

Setelah tujuan ditentukan, perilaku yang diinginkan perlu dipecah menjadi langkah-langkah kecil yang dapat dicapai oleh siswa secara bertahap. Misalnya, jika tujuan adalah mengajarkan siswa untuk mengikuti instruksi dengan baik, langkah-langkah kecil bisa mencakup mendengarkan dengan perhatian, mengikuti arahan satu per satu, dan menyelesaikan tugas sesuai petunjuk.

c. Mengidentifikasi Perilaku Awal

Setelah membagi perilaku menjadi langkah-langkah kecil, identifikasi perilaku awal yang mendekati perilaku yang diinginkan. Pilih perilaku awal yang sudah ada pada siswa dan berkaitan dengan perilaku yang akan dibentuk. Misalnya, jika tujuan adalah membentuk perilaku kolaboratif dalam diskusi kelompok, perilaku awal yang dapat diidentifikasi adalah berpartisipasi dalam diskusi dengan memberikan satu ide atau pendapat.

d. Memberikan Penguatan Bertahap

Pada tahap ini, penguatan diberikan pada setiap langkah kecil yang mendekati perilaku yang diinginkan. Penguatan dapat berupa pujian, pengakuan, hadiah, atau bentuk penguatan positif lainnya. Misalnya, jika siswa baru memulai dengan memberikan satu ide dalam diskusi kelompok, guru memberikan penguatan positif, seperti pujian atau pengakuan. Kemudian, setelah siswa mencapai langkah berikutnya, seperti memberikan dua atau tiga ide, penguatan positif diberikan lagi, dan seterusnya. Proses ini berlanjut sampai perilaku yang diinginkan terbentuk.

e. Meningkatkan Kesulitan

Setelah siswa mencapai perilaku yang diinginkan pada satu langkah, tingkat kesulitan ditingkatkan untuk mencapai langkah berikutnya. Penguatan diberikan pada setiap langkah baru yang mencerminkan perkembangan siswa. Misalnya, jika siswa telah mencapai langkah memberikan dua atau tiga ide dalam diskusi kelompok, tingkat kesulitan ditingkatkan dengan mengharapakan mereka untuk memberikan argumentasi yang lebih terperinci atau mengajukan pertanyaan yang lebih mendalam.

Pembentukan kondisi atau shaping adalah pendekatan yang efektif dalam pembelajaran karena memecah tujuan menjadi langkah-langkah yang lebih terjangkau dan memberikan penguatan bertahap pada setiap langkah kecil. Hal ini membantu siswa dalam memperoleh keterampilan yang kompleks atau perilaku yang diinginkan dengan membangun secara bertahap pada kemampuan yang sudah dimiliki. Dalam proses pembentukan kondisi, penting untuk mengamati dan mengidentifikasi perkembangan siswa serta memberikan penguatan yang tepat dan konsisten untuk mencapai hasil yang diinginkan.

7.5.4 Generalisasi

Dalam teori belajar behavioristik, generalisasi merujuk pada kemampuan individu untuk mengenali dan menunjukkan perilaku yang dipelajari dalam berbagai situasi atau konteks yang berbeda. Generalisasi adalah proses di mana perilaku yang telah diperkuat dalam suatu konteks tertentu muncul atau diperlihatkan dalam situasi atau konteks yang baru, meskipun ada variasi dalam rangsangan atau kondisi yang ada. Berikut adalah penjelasan tentang generalisasi dalam konteks pembelajaran berdasarkan teori belajar behavioristik:

a. Stimulus Generalisasi

Generalisasi dapat terjadi ketika individu dapat merespons stimulus yang mirip dengan stimulus asli yang digunakan dalam pembelajaran. Ini berarti bahwa ketika suatu perilaku diperkuat dalam suatu situasi atau dengan stimulus tertentu, individu juga mampu menunjukkan perilaku yang sama atau serupa ketika mereka dihadapkan pada stimulus serupa atau yang memiliki karakteristik yang mirip. Misalnya, jika siswa telah belajar mengenali dan menunjukkan perilaku sopan santun di dalam kelas, mereka juga mungkin menunjukkan perilaku yang serupa di lingkungan sosial yang berbeda seperti di rumah atau di tempat umum.

b. Generalisasi Respons

Generalisasi juga terkait dengan respons yang diperlihatkan oleh individu. Jika suatu respons diperkuat dalam suatu situasi atau konteks tertentu, individu mungkin cenderung menunjukkan respons serupa dalam situasi atau konteks yang berbeda, meskipun ada variasi dalam stimulus yang hadir. Misalnya, jika siswa telah diperkuat untuk mengikuti instruksi secara tepat di dalam kelas, mereka mungkin juga cenderung menunjukkan kemampuan yang sama dalam mengikuti instruksi di luar kelas, seperti saat berpartisipasi dalam kegiatan ekstrakurikuler atau dalam lingkungan rumah.

c. Training Stimulus

Generalisasi dapat ditingkatkan melalui proses training stimulus. Training stimulus melibatkan memberikan latihan atau pelatihan kepada individu dalam berbagai konteks atau situasi yang berbeda, dengan tujuan untuk mengajarkan individu untuk merespons stimulus yang berbeda dengan cara yang sama. Misalnya, jika siswa telah belajar mengenali

huruf-huruf dalam satu jenis font, latihan stimulus dapat melibatkan pengenalan huruf-huruf yang sama dalam font yang berbeda. Hal ini membantu siswa dalam mengenali dan menunjukkan kemampuan mengidentifikasi huruf dalam berbagai jenis font.

d. Penguatan Generalisasi

Penguatan juga dapat digunakan untuk meningkatkan generalisasi perilaku. Dalam pembelajaran, ini berarti memberikan penguatan positif ketika individu menunjukkan perilaku yang diinginkan dalam berbagai situasi atau konteks yang berbeda. Misalnya, jika siswa telah diperkuat untuk mengungkapkan pendapat mereka secara sopan dalam diskusi kelas, guru juga dapat memberikan penguatan positif ketika mereka menunjukkan perilaku yang sama dalam diskusi kelompok kecil atau saat berinteraksi dengan guru lain atau staf sekolah.

Dalam pembelajaran, generalisasi penting karena memungkinkan siswa untuk mentransfer dan menerapkan pengetahuan dan keterampilan yang telah dipelajari dalam situasi kehidupan nyata yang berbeda. Generalisasi membantu siswa untuk melihat relevansi dan aplikasi praktis dari pembelajaran mereka dalam konteks yang beragam. Oleh karena itu, dalam merancang pembelajaran yang efektif, penting untuk memberikan kesempatan bagi siswa untuk menggeneralisasi perilaku atau keterampilan yang dipelajari ke dalam situasi yang berbeda.

7.5.5 Diskriminasi

Dalam konteks teori belajar behavioristik, diskriminasi merujuk pada kemampuan individu untuk membedakan antara stimulus yang berbeda dan menunjukkan respons yang sesuai terhadap stimulus yang spesifik. Diskriminasi merupakan hasil dari pembelajaran yang melibatkan penguatan atau hukuman

dalam hubungan dengan stimulus-stimulus tertentu. Berikut adalah penjelasan tentang diskriminasi dalam konteks pembelajaran berdasarkan teori belajar behavioristik:

a. Stimulus Diskriminatif

Dalam teori belajar behavioristik, stimulus diskriminatif (SD) adalah stimulus yang mengindikasikan kapan respons yang diperkuat atau dihukum seharusnya ditunjukkan. SD memberikan petunjuk kepada individu bahwa respons tertentu akan menghasilkan konsekuensi tertentu. Misalnya, dalam pembelajaran kelas, guru dapat menggunakan sinyal visual, seperti penunjuk tangan, untuk menunjukkan kepada siswa kapan mereka dapat memberikan jawaban selama sesi tanya jawab.

b. Pembelajaran Diskriminasi

Proses pembelajaran diskriminasi melibatkan mengajarkan individu untuk membedakan antara stimulus yang berbeda dan menunjukkan respons yang sesuai terhadap stimulus yang spesifik. Hal ini dilakukan melalui penguatan atau hukuman yang dikaitkan dengan respons terhadap stimulus tertentu. Misalnya, dalam mengajarkan anjing untuk mengenali perintah "duduk", pemilik anjing akan memberikan penguatan positif ketika anjing duduk setelah mendengar perintah, tetapi tidak memberikan penguatan ketika anjing tidak menunjukkan respons duduk.

c. Generalisasi vs Diskriminasi

Diskriminasi melibatkan kemampuan individu untuk membedakan antara stimulus yang berbeda, sedangkan generalisasi melibatkan kemampuan individu untuk merespons stimulus yang serupa dengan stimulus yang telah dipelajari. Dalam pembelajaran, pembentukan diskriminasi penting untuk mengajarkan siswa untuk merespons dengan tepat dalam situasi yang berbeda-beda, sementara

generalisasi membantu siswa untuk mentransfer dan menerapkan pengetahuan dan keterampilan yang dipelajari dalam situasi yang mirip.

d. Diskriminasi Positif dan Negatif

Dalam teori belajar behavioristik, terdapat dua bentuk diskriminasi yang dapat terjadi. Diskriminasi positif terjadi ketika individu membedakan antara stimulus-stimulus yang berbeda dan menunjukkan respons yang diperkuat hanya terhadap stimulus yang spesifik. Misalnya, siswa hanya mengerjakan tugas tertentu saat diberi instruksi oleh guru tertentu. Diskriminasi negatif terjadi ketika individu membedakan antara stimulus-stimulus yang berbeda dan menunjukkan respons yang dihukum hanya terhadap stimulus yang spesifik. Misalnya, siswa menghindari perilaku yang dihukum ketika berinteraksi dengan satu teman tertentu.

Dalam pembelajaran, diskriminasi penting karena memungkinkan siswa untuk mengenali situasi atau konteks tertentu di mana respons yang tepat harus ditunjukkan. Dengan memahami diskriminasi, guru dapat merancang pengaturan pembelajaran yang memfasilitasi pemahaman siswa tentang situasi-situasi yang memerlukan respons yang sesuai.

7.5.6 Model Pembelajaran (*Learning by Observation*)

Model pembelajaran (*learning by observation*) dalam konteks teori belajar behavioristik merujuk pada proses pembelajaran yang melibatkan pengamatan dan peniruan perilaku orang lain. Teori belajar behavioristik menyatakan bahwa individu dapat belajar melalui pengamatan terhadap perilaku orang lain dan memperoleh pengetahuan, keterampilan, dan sikap baru melalui proses ini. Berikut adalah penjelasan tentang model pembelajaran (*learning by*

observation) dalam pembelajaran berdasarkan teori belajar behavioristik:

a. Proses Imitasi

Model Pembelajaran melibatkan kemampuan individu untuk mengamati dan meniru perilaku orang lain. Individu yang menjadi objek pengamatan dan peniruan disebut sebagai "model". Model ini dapat berupa guru, teman sebaya, anggota keluarga, atau bahkan karakter dalam media. Dalam konteks pembelajaran, model dapat memberikan contoh perilaku yang diinginkan, seperti mengajarkan keterampilan, menunjukkan tindakan yang efektif, atau menunjukkan sikap yang positif.

b. Proses Penguatan dan Hukuman

Dalam Model Pembelajaran, penguatan dan hukuman juga berperan penting dalam pembelajaran. Ketika individu mengamati dan meniru perilaku model yang diinginkan, mereka dapat menerima penguatan positif, seperti pujian, pengakuan, atau hadiah. Penguatan ini dapat meningkatkan kemungkinan individu untuk menunjukkan perilaku yang sama atau serupa di masa depan. Di sisi lain, jika individu mengamati perilaku yang tidak diinginkan, mereka juga dapat mengamati konsekuensi negatif atau hukuman yang dialami oleh model. Hal ini dapat mengurangi kemungkinan individu meniru perilaku tersebut.

c. Identifikasi: Selain imitasi perilaku

Model Pembelajaran juga melibatkan identifikasi dengan model. Individu cenderung meniru perilaku yang mereka anggap sebagai model yang relevan, kuat, atau berprestasi. Mereka mengidentifikasi diri mereka dengan model dan berusaha meniru perilaku yang dianggap positif atau menguntungkan. Identifikasi dengan model dapat dipengaruhi oleh faktor-faktor seperti kesamaan karakteristik dengan model, hubungan emosional dengan model, atau pengaruh sosial yang kuat.

d. Proses Pengkondisian

Dalam Model Pembelajaran, proses pengkondisian juga berperan penting. Individu dapat mengamati konsekuensi perilaku model dan membangun asosiasi antara stimulus yang diberikan kepada model dan respons yang ditunjukkan oleh model. Jika individu melihat bahwa perilaku model diikuti oleh penguatan positif, mereka dapat membentuk asosiasi antara stimulus dan respons tersebut. Hal ini dapat mempengaruhi kecenderungan individu untuk menunjukkan respons yang sama ketika mereka menghadapi stimulus yang serupa.

e. Pembelajaran Verbal

Selain dari pengamatan langsung terhadap perilaku orang lain, Model Pembelajaran juga dapat melibatkan pembelajaran verbal. Individu dapat memperoleh pengetahuan baru melalui instruksi dan penjelasan yang disampaikan oleh orang lain. Dalam pembelajaran verbal, penguatan dan hukuman tetap menjadi faktor yang penting untuk memperkuat atau menghambat adopsi perilaku baru.

Dalam konteks pembelajaran, Model Pembelajaran (*Learning by Observation*) dapat digunakan sebagai strategi yang efektif untuk memperkenalkan perilaku yang diinginkan, memperoleh keterampilan baru, atau memperkuat pengetahuan yang ada. Dengan mengamati dan meniru perilaku model yang tepat, individu dapat memperoleh pemahaman yang lebih baik dan dapat mengaplikasikan perilaku yang telah dipelajari dalam konteks yang relevan

7.5.7 Pemberian Tugas (*Task-oriented Approach*)

Pemberian tugas (*task-oriented approach*) dalam konteks teori belajar behavioristik adalah pendekatan dalam pembelajaran yang menekankan pada pemberian tugas-tugas konkret dan terstruktur kepada siswa untuk mencapai tujuan pembelajaran. Pendekatan ini berfokus pada tindakan dan perilaku yang dapat diamati serta diperkuat atau dihukum untuk mempengaruhi hasil pembelajaran. Berikut adalah

penjelasan tentang pemberian tugas (*task-oriented approach*) berdasarkan teori belajar behavioristik dalam pembelajaran:

a. Pemberian Tugas yang Terstruktur

Dalam pendekatan ini, tugas-tugas yang diberikan kepada siswa dirancang dengan baik, memiliki tujuan yang jelas, dan memiliki instruksi yang spesifik. Tugas-tugas tersebut disusun sedemikian rupa sehingga langkah-langkah yang harus diambil oleh siswa menuju pencapaian tujuan pembelajaran menjadi jelas dan terstruktur. Pendekatan ini membantu siswa dalam memahami apa yang diharapkan dari mereka dan memberikan panduan yang jelas tentang bagaimana mereka dapat mencapai tujuan tersebut.

b. Penguatan dan Hukuman

Dalam Pemberian Tugas berdasarkan teori belajar behavioristik, penguatan dan hukuman memainkan peran penting. Penguatan dapat diberikan sebagai umpan balik positif dalam bentuk pujian, pengakuan, atau hadiah kepada siswa ketika mereka berhasil menyelesaikan tugas dengan baik atau mencapai tujuan pembelajaran. Penguatan ini memperkuat perilaku yang diinginkan dan mendorong siswa untuk melanjutkan usaha mereka. Di sisi lain, hukuman dapat digunakan dalam bentuk umpan balik negatif atau konsekuensi yang tidak menyenangkan ketika siswa gagal menyelesaikan tugas atau tidak mencapai tujuan pembelajaran. Hukuman ini bertujuan untuk mengurangi kemungkinan siswa untuk menunjukkan perilaku yang tidak diinginkan atau gagal mencapai tujuan.

c. Monitoring dan Umpan Balik

Dalam Pemberian Tugas, penting untuk melakukan monitoring terhadap kemajuan siswa dalam menyelesaikan tugas. Guru atau instruktur dapat secara aktif memantau kemajuan siswa, memberikan umpan balik yang spesifik, dan memberikan penguatan atau hukuman sesuai dengan kualitas pekerjaan yang ditunjukkan oleh siswa. Umpan

balik yang tepat membantu siswa dalam memahami area-area yang perlu diperbaiki dan memberikan mereka arahan untuk memperbaiki kinerja mereka.

d. Pembelajaran Berbasis Tindakan

Pemberian Tugas berdasarkan teori belajar behavioristik menekankan pada pembelajaran yang berpusat pada tindakan. Siswa diajak untuk melakukan tindakan konkret dan teramati yang mendukung pencapaian tujuan pembelajaran. Melalui tindakan yang terstruktur dan penguatan yang tepat, siswa belajar dengan cara melakukan tugas-tugas yang relevan dengan materi pembelajaran. Hal ini membantu siswa untuk menginternalisasi dan menerapkan pengetahuan dan keterampilan yang dipelajari dalam situasi yang nyata.

Dalam pembelajaran, pemberian tugas (*task-oriented approach*) berdasarkan teori belajar behavioristik dapat digunakan untuk memfasilitasi pembelajaran yang terfokus, terstruktur, dan berorientasi pada hasil. Dengan memberikan tugas-tugas yang terstruktur, memberikan penguatan atau hukuman yang tepat, serta memberikan umpan balik yang relevan, siswa dapat diarahkan untuk mencapai tujuan pembelajaran dengan cara yang efektif.

DAFTAR PUSTAKA

- Andriani, KM, Maemonah, Wiranata, RRS. 2022. Penerapan Teori Belajar Behavioristik B. F. Skinner dalam Pembelajaran: *Studi Analisis Terhadap Artikel Jurnal Terindeks Sinta Tahun 2014 – 2020. SALIHA* vol.5, no.1.
- Desmita, 2013, *Psikologi Perkembangan Peserta Didik*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Fadhoil, 2015, Implementasi Pendidikan Humanistik dan Behavioristik dalam Metode Pembelajaran Akidah Akhlak Pada MI Al Falah Kaliangkrik dan MI Al Islam Tonoboyo Bandongan Kabupaten Magelang Tahun Pelajaran 2014/2015. Tesis. Program Pascasarjana IAIN Salatiga, Salatiga.
- Husamah, P, Restian, & Sumarsono. 2018. *Belajar & Pembelajaran*. Malang: UMM Press.
- Irham, W. 2015. *Psikologi Pendidikan Teori dan Aplikasi dalam Proses Pembelajaran*. Yogyakarta.: Arr-Ruzz Media.
- Mustofa, Gulamul. 2019. Teori Contiguous Conditioning Edwid Ray Guthrie dan Penerapannya dalam Pembelajaran PAI di Sekolah. *As-Salam Jurnal Studi Hukum Islam dan Pendidikan* 8(2): 146.
- Nahar, N. I. 2016. Penerapan Teori Belajar Behavioristik Dalam Proses Belajar. *Nusantara Jurnal Ilmu Pengetahuan Sosial* 1(1): 64–74.
- Rahyubi, H. 2012. *Teori-teori Belajar dan Aplikasi Pembelajaran Motorik: Deskripsi dan Tinjauan Kritis*. Bandung: Nusa Media.
- Romandhona, A dan J.P. Purwaningrum. 2021. Penerapan Teori Clark Leonard Hull Dalam Pembelajaran Matematika. *Sigma: Jurnal Pendidikan Matematika* 13(1): 10-18.
- Rusli, R.K dan M.A. Kholik. 2013. Teori Belajar dalam Psikologi Pendidikan. *Jurnal Sosial Humaniora* 4(2): 62-67.

- Sanyata, S. 2012. Teori dan Aplikasi Pendekatan Behavioristik dalam Konseling. *Jurnal Paradigma* 14(7):1-11.
- Schunk, D. H. 2012. *Learning Theories: An Educational Perspective (Teori- teori Pembelajaran: Perspektif pendidikan)*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Soesilo, T. D. 2015. *Teori dan Pendekatan Belajar Aplikasinya dalam Pembelajaran*. Yogyakarta: Penerbit Ombak.
- The Editors of Encyclopaedia Britannica. "John B. Watson: American psychologist". britannica.com. Diakses tanggal 15 Maret 2022.*
- Zulhammi. 2015. Teori Belajar Behavioristik dan Humanistik dalam Perspektif Pendidikan Islam. DARUL'ILMI: *Jurnal*

BAB 8

TEORI BELAJAR KOGNITIF

Oleh Baharudin

8.1 Perkembangan kognitif

Teori kognitif membahas bagaimana individu mengembangkan pemahaman dan pemrosesan informasi dalam perkembangan kognitif mereka. Dalam konteks ini, perkembangan kognitif merujuk pada perubahan dalam cara individu berpikir, memahami, dan memproses informasi seiring bertambahnya usia. Salah satu teori yang terkenal dalam perkembangan kognitif adalah teori Piaget tentang perkembangan kognitif.

8.1.1 Teori Piaget tentang Perkembangan Kognitif

Teori Piaget tentang perkembangan kognitif merupakan salah satu kontribusi paling signifikan dalam psikologi perkembangan. Menurut Piaget, perkembangan kognitif adalah proses di mana individu mengembangkan pemahaman tentang dunia di sekitar mereka melalui interaksi dengan lingkungan fisik dan sosial. Piaget mengidentifikasi empat tahap perkembangan kognitif yang disebut tahap sensorimotor, tahap praoperasional, tahap operasional konkret, dan tahap operasional formal.

Teori Piaget tentang perkembangan kognitif merupakan salah satu teori yang paling berpengaruh dalam psikologi perkembangan. Teori ini dikembangkan oleh seorang psikolog asal Swiss bernama Jean Piaget, yang melakukan penelitian intensif tentang bagaimana anak-anak membangun pengetahuan dan memahami dunia di sekitar mereka. Menurut Piaget, perkembangan kognitif adalah proses interaktif antara individu dan lingkungannya. Dia percaya bahwa anak-anak secara aktif terlibat dalam konstruksi pengetahuan mereka

melalui eksplorasi, pengamatan, dan eksperimen dengan objek-objek dan situasi di sekitar mereka.

8.1.2 Tahap-tahap Perkembangan Kognitif Piagetian

Tahap-tahap perkembangan kognitif Piagetian adalah kerangka yang menggambarkan urutan perkembangan kognitif yang diidentifikasi oleh Jean Piaget. Tahap-tahap ini merujuk pada perubahan yang terjadi dalam cara individu berpikir dan memahami dunia seiring bertambahnya usia. Berikut adalah penjelasan rinci tentang masing-masing tahap:

- a. Tahap Sensorimotor (0-2 tahun): Tahap sensorimotor adalah tahap awal perkembangan kognitif yang terjadi selama bayi. Pada tahap ini, bayi mengalami dunia melalui indera mereka dan aktivitas motorik. Mereka mengembangkan pemahaman tentang objek permanen (yaitu, pemahaman bahwa objek tetap ada meskipun tidak terlihat) dan belajar menggunakan simbol-simbol sederhana seperti bahasa tubuh untuk berkomunikasi. Selama tahap ini, bayi juga mulai mengembangkan koordinasi tangan-mata dan mengenal konsep penyebab-akibat dasar.
- b. Tahap Praoperasional (2-7 tahun): Tahap praoperasional adalah tahap di mana anak-anak mulai menggunakan simbol-simbol dalam pemikiran mereka. Mereka menggunakan bahasa dan gambar untuk merepresentasikan objek dan peristiwa, tetapi pemikiran mereka masih terbatas pada karakteristik konkret. Pada tahap ini, anak-anak cenderung egosentris, yang berarti mereka melihat dunia hanya dari perspektif mereka sendiri dan sulit memahami sudut pandang orang lain. Mereka juga cenderung terjebak dalam pemikiran ilusi dan kesalahan prasangka.
- c. Tahap Operasional Konkret (7-11 tahun): Tahap operasional konkret adalah tahap di mana anak-anak mulai menggunakan pemikiran logis konkret. Mereka mampu memahami hubungan kausal, mengklasifikasikan objek

berdasarkan atributnya, dan melakukan operasi mental seperti seriasi (pengurutan) dan konservasi (memahami bahwa jumlah atau sifat suatu benda tetap sama meskipun penampilannya berubah). Pada tahap ini, anak-anak masih memiliki kesulitan dalam memahami konsep abstrak dan hipotetis.

- d. Tahap Operasional Formal (11 tahun ke atas): Tahap operasional formal adalah tahap perkembangan kognitif puncak yang mencapai kematangan berpikir abstrak dan logis. Pada tahap ini, individu mampu berpikir secara hipotetis-deduktif, menghasilkan dan menguji hipotesis, serta mempertimbangkan berbagai faktor dan kemungkinan dalam pemecahan masalah. Mereka juga mampu berpikir tentang moralitas dan etika secara lebih kompleks. Penting untuk dicatat bahwa perkembangan kognitif tidak terjadi secara linier dan seragam pada setiap individu. Perkembangan dapat dipengaruhi oleh faktor genetik, lingkungan, dan pengalaman belajar. Tahap-tahap perkembangan kognitif Piagetian memberikan kerangka kerja yang berguna dalam memahami perubahan perkembangan kognitif pada anak-anak, namun demikian, kritik juga telah dilontarkan terhadap teori ini, termasuk dalam hal umur spesifik tahap-tahap dan peran sosial dalam perkembangan kognitif.

8.1.3 Kritik terhadap Teori Piaget

Meskipun Teori Piaget tentang perkembangan kognitif memiliki pengaruh yang besar dalam bidang psikologi perkembangan, teori ini juga telah mendapatkan beberapa kritik. Beberapa kritik utama terhadap Teori Piaget adalah sebagai berikut:

- a. Umur Spesifik Tahap-tahap: Kritik yang paling umum terhadap Teori Piaget adalah tentang umur spesifik yang dikaitkan dengan setiap tahap perkembangan. Piaget mengasumsikan bahwa perkembangan kognitif berlangsung dalam urutan yang seragam dan bahwa semua

anak melewati tahap-tahap tersebut pada usia yang sama. Namun, penelitian selanjutnya menunjukkan variasi yang signifikan dalam perkembangan kognitif antara individu, baik dalam hal urutan tahap maupun lamanya setiap tahap.

- b. Keterbatasan pada Perkembangan Kognitif Awal: Beberapa penelitian menunjukkan bahwa kemampuan kognitif pada anak-anak lebih kompleks daripada yang dijelaskan dalam tahap sensorimotor dan tahap praoperasional. Misalnya, penelitian menunjukkan bahwa anak-anak mungkin memiliki pemahaman objek permanen pada usia yang lebih muda dari yang dijelaskan dalam tahap sensorimotor.
- c. Peran Sosial dalam Perkembangan Kognitif: Kritik lain terhadap Teori Piaget adalah bahwa teori ini kurang memperhitungkan peran penting interaksi sosial dalam perkembangan kognitif. Teori ini lebih fokus pada aspek kognitif individu dan kurang mempertimbangkan pengaruh sosial, seperti kolaborasi dan pembelajaran melalui interaksi dengan orang lain.
- d. Generalisasi dari Penelitian Kecil: Teori Piaget didasarkan pada penelitian yang dilakukan terutama pada sampel kecil anak-anak Eropa dari latar belakang sosial-ekonomi menengah. Hal ini memunculkan pertanyaan tentang sejauh mana hasil penelitian ini dapat diterapkan pada anak-anak dari latar belakang budaya dan sosial yang berbeda.
- e. Kritik Epistemologi: Beberapa filsuf dan psikolog berpendapat bahwa teori Piaget terlalu menggantungkan pada epistemologi konstruktivisme yang dianutnya. Mereka berpendapat bahwa fokus pada konstruksi pengetahuan individu dan minimnya perhatian terhadap faktor sosial dan budaya dapat menghasilkan pemahaman yang terbatas tentang perkembangan kognitif.

Meskipun ada kritik terhadap Teori Piaget, kontribusinya terhadap pemahaman kita tentang perkembangan kognitif pada anak-anak tetap signifikan. Banyak konsep dan prinsip yang

dikemukakan oleh Piaget masih relevan dalam psikologi perkembangan modern. Namun, pemahaman kita tentang perkembangan kognitif telah berkembang melalui penelitian dan kontribusi lain dari para ahli lainnya seperti Lev Vygotsky dan Lawrence Kohlberg.

8.2 Skema

8.2.1 Pengertian Skema dalam Teori Kognitif

Dalam teori kognitif, skema merujuk pada struktur kognitif atau kerangka mental yang digunakan oleh individu untuk mengorganisasi dan memahami informasi. Skema mencakup pola-pola pikiran, kategori konsep, dan pengetahuan yang digunakan untuk menginterpretasikan pengalaman. Skema dapat berupa konsep umum yang mencakup pengetahuan tentang objek, orang, tempat, atau situasi tertentu. Misalnya, skema "anjing" mencakup pengetahuan tentang karakteristik fisik, perilaku, dan suara anjing. Skema juga dapat berlaku untuk konsep yang lebih spesifik atau situasi tertentu. Misalnya, skema "mobil" mencakup pengetahuan tentang bagaimana mobil bekerja, fitur-fitur yang khas, dan cara mengendarainya.

Skema dibentuk melalui pengalaman dan interaksi dengan lingkungan. Ketika individu menerima informasi baru, mereka mencoba menghubungkannya dengan skema yang sudah ada dalam pikiran mereka. Proses ini disebut asimilasi. Misalnya, jika seorang anak melihat hewan dengan empat kaki dan mengasumsikannya sebagai anjing berdasarkan skema "anjing" yang sudah ada. Namun, jika informasi baru tidak cocok dengan skema yang ada, individu perlu mengubah atau menyesuaikan skema mereka untuk mengakomodasi informasi baru. Proses ini disebut akomodasi. Misalnya, jika anak tersebut menyadari bahwa hewan tersebut sebenarnya adalah kucing, maka skema "anjing" mungkin diubah menjadi skema yang lebih luas seperti "hewan berkaki empat". Skema membantu individu untuk mengorganisasi, menginterpretasikan, dan menghubungkan informasi baru dengan pengetahuan yang sudah ada.

Skema juga membantu dalam memprediksi dan memahami dunia di sekitar kita. Seiring dengan perkembangan kognitif, skema dapat berkembang dan mengalami perubahan yang lebih kompleks, memungkinkan individu untuk memahami konsep yang lebih abstrak dan rumit. Penting untuk diingat bahwa skema tidak selalu benar atau lengkap. Mereka dapat berkembang dan berubah seiring dengan pengalaman dan pengetahuan baru yang diperoleh individu. Skema juga dapat dipengaruhi oleh faktor sosial, budaya, dan konteks yang ada.

Dalam teori kognitif, skema memiliki peran penting dalam proses pemahaman dan pembelajaran. Berikut adalah beberapa aspek lanjutan yang perlu dipahami tentang skema:

1. **Konstruksi Pengetahuan:** Skema merupakan konsep kunci dalam konstruksi pengetahuan. Individu menggunakan skema mereka untuk memproses informasi, memahami konsep baru, dan menghubungkannya dengan pengetahuan yang sudah ada. Dalam proses ini, skema bisa berkembang, berubah, atau digunakan ulang untuk menginterpretasikan dan menyusun pengalaman baru.
2. **Fleksibilitas dan Ketegaran Skema:** Skema dapat bersifat fleksibel dan dapat disesuaikan dengan informasi baru (akomodasi), namun juga bisa menjadi tegar dan sulit berubah. Ketegaran skema terkadang dapat menyebabkan individu mengabaikan atau mengabaikan informasi yang tidak sesuai dengan skema mereka, sehingga menghasilkan bias kognitif.
3. **Konflik Kognitif:** Ketika individu mengalami ketidakcocokan atau konflik antara skema yang ada dan informasi baru, terjadi konflik kognitif. Konflik ini dapat mendorong individu untuk mempertanyakan, memperluas, atau mengubah skema mereka. Konflik kognitif dapat memicu proses kognitif yang lebih dalam dan mempromosikan perkembangan pemikiran yang lebih kompleks.

4. Skema dalam Pembelajaran: Skema berperan penting dalam pembelajaran. Ketika individu belajar hal baru, mereka mencoba mengaitkan informasi tersebut dengan skema yang sudah ada. Guru atau fasilitator pembelajaran dapat membantu siswa dalam mengasimilasi dan mengakomodasi informasi baru ke dalam skema mereka. Dengan demikian, pengajaran yang efektif mempertimbangkan skema siswa dan membangun koneksi yang relevan dengan pengetahuan yang sudah ada.
5. Diversifikasi Skema: Penting untuk memperluas dan memperkaya skema individu dengan memberikan pengalaman yang beragam dan mendukung perkembangan pemikiran yang lebih kompleks. Melalui interaksi dengan dunia fisik, sosial, dan kognitif, individu dapat memperluas dan mengkonsolidasikan skema mereka.
6. Perkembangan Kognitif: Perkembangan kognitif adalah proses yang melibatkan perubahan dalam kompleksitas dan fleksibilitas skema. Dalam teori Piaget, perkembangan kognitif terjadi melalui tahap-tahap yang dijelaskan sebelumnya, di mana skema berkembang seiring bertambahnya usia dan pengalaman individu.

Dalam keseluruhan, skema adalah konsep penting dalam teori kognitif yang mencerminkan struktur kognitif individu dalam memproses, memahami, dan menginterpretasikan informasi. Skema membantu individu membangun dan mengorganisasi pengetahuan mereka, memungkinkan mereka untuk berinteraksi dengan dunia di sekitar mereka, dan membentuk pemahaman mereka tentang konsep dan situasi.

8.2.2 Pembentukan dan Modifikasi Skema

Pembentukan dan modifikasi skema adalah proses penting dalam perkembangan kognitif. Dalam teori kognitif, pembentukan skema melibatkan pembentukan pola pikir, kategori konsep, dan pengetahuan baru yang digunakan individu untuk memahami dunia di sekitar mereka. Modifikasi skema terjadi ketika skema yang sudah ada berubah atau

disesuaikan dengan informasi baru yang diperoleh individu. Berikut adalah penjelasan lebih lanjut tentang pembentukan dan modifikasi skema:

1. Pembentukan Skema:

- Melalui Proses Asimilasi: Proses asimilasi terjadi ketika individu menggunakan skema yang sudah ada untuk menginterpretasikan dan mengasimilasi informasi baru yang diterima. Misalnya, jika anak memiliki skema "kucing", ia akan mengasimilasi semua hewan berkaki empat berbulu ke dalam skema tersebut.
- Melalui Pengalaman dan Interaksi: Pembentukan skema melibatkan pengalaman dan interaksi individu dengan lingkungan mereka. Melalui pengamatan, eksplorasi, dan interaksi, individu membangun pengetahuan dan pemahaman mereka tentang objek, peristiwa, dan situasi.

2. Modifikasi Skema:

- Melalui Proses Akomodasi: Ketika individu mengalami ketidakcocokan antara informasi baru dan skema yang sudah ada, mereka perlu mengubah atau mengakomodasi skema mereka. Proses akomodasi melibatkan penyesuaian skema yang ada untuk mengakomodasi informasi baru yang tidak sesuai dengan skema yang ada. Misalnya, jika anak menyadari bahwa hewan berbulu besar bukanlah anjing melainkan singa, mereka akan mengubah atau mengakomodasi skema "anjing" menjadi skema yang lebih luas seperti "hewan berkaki empat".

3. Interaksi Antara Asimilasi dan Akomodasi:

- Proses asimilasi dan akomodasi berinteraksi secara dinamis dalam pembentukan dan modifikasi skema. Asimilasi terjadi ketika individu menggunakan skema yang ada untuk menginterpretasikan dan mengasimilasi informasi baru. Namun, jika informasi baru tidak dapat disesuaikan dengan

skema yang ada, individu perlu mengubah skema melalui akomodasi.

- Asimilasi dan akomodasi berkontribusi pada pengembangan skema yang lebih kompleks dan fleksibel seiring dengan pertumbuhan dan perkembangan kognitif individu.

Pembentukan dan modifikasi skema adalah proses yang berkelanjutan sepanjang hidup individu. Melalui interaksi dengan dunia dan pengalaman belajar, individu memperoleh pengetahuan baru yang dapat mengubah dan memperkaya skema mereka. Penting bagi individu untuk terus mengalami pengalaman yang beragam dan memperoleh informasi baru agar dapat mengembangkan skema yang lebih komprehensif dan adaptif.

8.2.3 Asimilasi dan Akomodasi

Asimilasi dan akomodasi adalah dua proses kognitif utama yang dijelaskan oleh Jean Piaget dalam teorinya tentang perkembangan kognitif. Kedua proses ini berhubungan dengan cara individu memperoleh dan memproses informasi baru untuk membangun dan memodifikasi skema mereka. Berikut adalah penjelasan lebih rinci tentang asimilasi dan akomodasi:

1. Asimilasi:

Asimilasi terjadi ketika individu menggunakan skema yang sudah ada untuk menginterpretasikan dan mengasimilasi informasi baru yang diterima. Dalam proses asimilasi, individu mencoba memasukkan informasi baru ke dalam skema yang sudah ada tanpa mengubah skema tersebut. Dengan kata lain, individu mencoba "menyelaraskan" informasi baru dengan pengetahuan dan pemahaman yang sudah ada.

Misalnya, bayi yang telah membangun skema untuk objek bulat dan bulat, ketika melihat bola tenis untuk pertama kalinya, dapat mengasimilasi bola tenis tersebut ke dalam skema "benda bulat". Meskipun bola tenis

memiliki ukuran, warna, atau tekstur yang berbeda, bayi akan mencoba menghubungkannya dengan skema yang sudah ada untuk objek bulat dan bulat.

2. Akomodasi:

Akomodasi terjadi ketika individu mengubah atau menyesuaikan skema yang sudah ada untuk mengakomodasi informasi baru yang tidak sesuai dengan skema yang ada. Dalam proses akomodasi, individu menyesuaikan skema mereka untuk mencerminkan perbedaan atau keunikan informasi baru yang diterima.

Misalnya, jika anak-anak memiliki skema untuk anjing berdasarkan ciri-ciri tertentu seperti memiliki bulu, berkaki empat, dan suara yang khas, mereka mungkin akan mengalami akomodasi ketika mereka melihat seekor kucing. Mereka akan menyadari bahwa kucing memiliki perbedaan yang signifikan dengan skema anjing, seperti bentuk tubuh yang berbeda dan suara yang berbeda. Dalam proses akomodasi, anak-anak akan memodifikasi atau mengubah skema mereka untuk mencakup kucing sebagai jenis hewan yang berbeda.

Asimilasi dan akomodasi saling terkait dan bekerja bersama dalam perkembangan kognitif. Proses asimilasi memungkinkan individu menggunakan pengetahuan yang sudah ada untuk menginterpretasikan dunia di sekitar mereka, sementara proses akomodasi memungkinkan individu mengubah atau mengadaptasi skema mereka untuk mengakomodasi informasi baru yang tidak sesuai dengan skema yang ada.

Perkembangan kognitif individu melibatkan interaksi dinamis antara asimilasi dan akomodasi. Ketika informasi baru tidak cocok dengan skema yang ada, individu mengalami ketidakseimbangan kognitif dan merasa perlu untuk mengubah atau mengadaptasi skema mereka melalui proses akomodasi. Kemudian, setelah skema diubah, individu dapat menggunakan skema yang sudah diubah tersebut untuk mengasimilasi

informasi baru yang lebih sesuai dengan pengetahuan dan pemahaman yang diperoleh sebelumnya. Proses asimilasi dan akomodasi memungkinkan individu untuk membangun pengetahuan dan memperluas pemahaman mereka tentang dunia. Dalam perkembangan kognitif, individu secara bertahap memperluas dan mengubah skema mereka melalui interaksi dengan lingkungan, pengalaman belajar, dan refleksi kognitif.

8.3 Pengolahan Informasi

8.3.1 Model Pengolahan Informasi dalam teori Kognitif

Model pengolahan informasi adalah pendekatan dalam teori kognitif yang menggambarkan cara individu memperoleh, memproses, menyimpan, dan menggunakan informasi dalam pemikiran mereka. Model ini menekankan peran penting pemrosesan informasi dalam kognisi dan menggambarkan langkah-langkah yang terlibat dalam pengolahan informasi. Berikut adalah penjelasan komponen utama dalam model pengolahan informasi:

1. **Penerimaan Informasi:** Penerimaan informasi adalah langkah pertama dalam model pengolahan informasi. Individu menerima input dari lingkungan melalui panca indera mereka. Informasi ini dapat berupa stimulus visual, auditori, atau sensori lainnya.
2. **Pengolahan Informasi:** Setelah menerima informasi, individu mengolahnya secara kognitif. Proses pengolahan informasi meliputi berbagai aktivitas mental, termasuk perhatian, persepsi, memori, pemikiran, dan pemecahan masalah. Individu menganalisis dan mengorganisasi informasi untuk memahami, mengingat, dan menggunakan informasi tersebut.
3. **Penyimpanan Informasi:** Setelah diproses, informasi yang relevan disimpan dalam memori. Memori adalah sistem yang kompleks yang memungkinkan individu menyimpan dan mengingat informasi dalam jangka pendek (memori

kerja) atau jangka panjang (memori episodik, semantik, dan prosedural).

4. Pengambilan Informasi: Pengambilan informasi adalah langkah di mana individu mengakses kembali informasi yang disimpan dalam memori. Pengambilan informasi melibatkan pemanggilan kembali informasi yang relevan dari memori jangka pendek atau jangka panjang untuk digunakan dalam pemikiran atau tindakan saat ini.
5. Penggunaan Informasi: Setelah informasi diambil, individu menggunakannya untuk memecahkan masalah, membuat keputusan, atau melaksanakan tugas tertentu. Penggunaan informasi melibatkan penerapan pemahaman, penalaran, dan pemecahan masalah untuk mengatasi tugas-tugas kognitif.

Model pengolahan informasi menekankan proses mental yang kompleks dalam kognisi individu. Model ini menganggap individu sebagai pemroses informasi aktif yang berinteraksi dengan lingkungan dan menggunakan proses kognitif untuk memperoleh, mengolah, dan menggunakan informasi. Dalam model ini, pengolahan informasi dipengaruhi oleh faktor-faktor seperti perhatian, persepsi, ingatan, penalaran, motivasi, dan pengalaman sebelumnya.

Model pengolahan informasi telah digunakan dalam berbagai bidang, termasuk psikologi perkembangan, psikologi kognitif, pendidikan, dan psikologi sosial. Pendekatan ini membantu memahami bagaimana individu memproses informasi, mengembangkan keterampilan kognitif, dan mengatasi tugas-tugas kognitif yang kompleks.

8.3.2 Proses *Encoding*, *Storage*, dan *Retrieval*

Proses *encoding*, *storage*, dan *retrieval* merupakan komponen penting dalam sistem memori manusia. Proses ini memungkinkan individu untuk mengambil informasi dari lingkungan, menyimpannya dalam memori, dan mengambil

kembali informasi tersebut ketika diperlukan. Berikut adalah penjelasan rinci tentang setiap proses:

1. *Encoding* (Pengkodean):

Encoding adalah proses mengubah informasi yang diterima dari lingkungan menjadi bentuk yang dapat diterima oleh sistem memori. Selama encoding, informasi sensorik diproses secara mental dan diubah menjadi representasi yang dapat disimpan dalam memori. Ada beberapa metode encoding yang digunakan, termasuk *encoding visual* (gambar), *encoding auditori* (suara), dan *encoding semantik* (makna).

Misalnya, saat Anda membaca sebuah buku, informasi visual dari kata-kata diproses dan diubah menjadi bentuk yang dapat dipahami dalam memori Anda. Proses encoding ini memungkinkan Anda untuk memahami dan mengingat informasi yang telah Anda baca.

2. *Storage* (Penyimpanan):

Storage adalah proses menyimpan informasi yang telah di-encode ke dalam memori untuk digunakan di masa depan. Setelah informasi di-encode, ia dapat disimpan dalam berbagai jenis memori yang berbeda.

- *Memori Jangka Pendek (Short-Term Memory)*: Memori jangka pendek digunakan untuk menyimpan informasi secara sementara dalam waktu yang singkat. Kapasitas memori jangka pendek terbatas, dan informasi akan hilang jika tidak diulang atau ditransfer ke memori jangka panjang.
- *Memori Jangka Panjang (Long-Term Memory)*: Memori jangka panjang adalah tempat penyimpanan informasi dalam jangka waktu yang lebih lama. Informasi yang penting atau diulang secara konsisten dapat ditransfer dari memori jangka pendek ke memori jangka panjang. Memori jangka panjang memiliki kapasitas yang jauh lebih besar dan dapat menyimpan berbagai jenis

informasi, termasuk pengalaman, pengetahuan, dan keterampilan.

3. *Retrieval* (Pengambilan):

Retrieval adalah proses mengambil kembali informasi yang telah disimpan dalam memori ketika dibutuhkan. Saat individu ingin mengakses atau menggunakan informasi yang telah disimpan, informasi tersebut dipulihkan dari memori.

Retrieval dapat dilakukan melalui beberapa metode, termasuk pemulihan langsung (*retrieval* langsung dari memori), pemulihan dengan petunjuk (menggunakan petunjuk eksternal untuk mengingat informasi), atau pemulihan oleh bantuan (menerima bantuan dari orang lain untuk mengingat informasi).

Misalnya, ketika Anda mencoba mengingat nama seseorang yang Anda temui sebelumnya, Anda menggunakan proses *retrieval* untuk mencari informasi tersebut dalam memori Anda. Jika informasi tersebut berhasil diambil kembali, Anda dapat mengingat nama orang tersebut.

Proses *encoding*, *storage*, dan *retrieval* saling terkait dan saling mempengaruhi dalam sistem memori manusia. Proses pengkodean yang efektif dapat memudahkan penyimpanan dan pemulihan informasi di masa depan. Keseluruhan proses ini memungkinkan manusia untuk memperoleh, menyimpan, dan menggunakan informasi dalam pemikiran dan tindakan mereka.

8.3.3 Perhatian dan Pemilihan Informasi

Perhatian dan pemilihan informasi merupakan proses penting dalam kognisi manusia yang memungkinkan individu untuk fokus pada stimulus yang relevan dan mengabaikan stimulus yang tidak relevan. Perhatian memainkan peran kunci dalam mengendalikan arus informasi yang masuk ke sistem kognitif, sementara pemilihan informasi mempengaruhi proses pengambilan keputusan dan tindakan. Berikut adalah

penjelasan lebih rinci tentang perhatian dan pemilihan informasi:

1. Perhatian:

Perhatian adalah kemampuan individu untuk mengarahkan dan memusatkan pikiran serta sumber daya kognitif pada stimulus tertentu. Ini memungkinkan individu untuk mengabaikan stimulus yang tidak relevan dan memilih stimulus yang paling penting atau menarik perhatian mereka.

- **Selektivitas Perhatian:** Individu memiliki keterbatasan dalam kapasitas perhatian mereka, sehingga mereka harus memilih stimulus mana yang akan diperhatikan. Selektivitas perhatian mengacu pada kemampuan individu untuk memilih dan fokus pada stimulus yang relevan sambil mengabaikan stimulus yang tidak relevan.
- **Faktor-Faktor yang Mempengaruhi Perhatian:** Beberapa faktor mempengaruhi perhatian, termasuk kepentingan pribadi, keunikan stimulus, intensitas stimulus, perubahan dalam stimulus, dan pengalaman sebelumnya. Faktor-faktor ini dapat mempengaruhi apa yang menarik perhatian individu dan seberapa lama mereka dapat mempertahankan perhatian terhadap stimulus tersebut.
- **Pembagian Perhatian:** Individu juga dapat membagi perhatian mereka antara beberapa stimulus atau tugas. Hal ini sering terjadi ketika individu harus memproses informasi dari sumber yang berbeda secara bersamaan, seperti mendengarkan presentasi sambil mencatat.

2. Pemilihan Informasi:

Pemilihan informasi melibatkan proses kognitif yang memungkinkan individu untuk memilih informasi yang relevan atau penting dari stimulus yang tersedia. Pemilihan

informasi mempengaruhi bagaimana individu mengolah informasi, membuat keputusan, dan berperilaku.

- **Pertimbangan Pentingnya Informasi:** Individu perlu mempertimbangkan pentingnya informasi dalam konteks tujuan, tugas, atau situasi tertentu. Mereka akan cenderung memberikan perhatian lebih pada informasi yang dianggap penting atau memiliki nilai signifikan bagi mereka.
- **Pemilihan Informasi yang Dibatasi:** Seperti perhatian, individu juga menghadapi keterbatasan dalam kapasitas pemrosesan informasi mereka. Oleh karena itu, mereka harus memilih informasi mana yang akan diproses secara lebih mendalam dan informasi mana yang akan diabaikan atau diproses secara dangkal.
- **Pengaruh Bias Kognitif:** Bias kognitif dapat mempengaruhi pemilihan informasi, di mana individu cenderung mencari atau mengingat informasi yang sesuai dengan kepercayaan, sikap, atau harapan mereka sebelumnya. Hal ini dapat mempengaruhi objektivitas dalam pemilihan informasi dan pengambilan keputusan.

Perhatian dan pemilihan informasi saling terkait dalam proses kognitif. Perhatian yang efektif memungkinkan individu untuk memilih dan memproses informasi yang relevan, sedangkan pemilihan informasi mempengaruhi bagaimana perhatian dipusatkan pada stimulus yang dipilih. Kemampuan untuk mengarahkan perhatian dan memilih informasi yang penting membantu individu dalam mengatasi tugas kognitif, membuat keputusan, dan berinteraksi dengan lingkungan secara efektif.

8.3.4 Pemecahan Masalah dan Pengambil Keputusan

Pemecahan masalah dan pengambilan keputusan adalah dua proses kognitif yang penting dalam kehidupan sehari-hari. Keduanya melibatkan penggunaan pengetahuan, pemikiran, dan

evaluasi untuk mencapai tujuan atau menyelesaikan masalah. Berikut adalah penjelasan lebih lanjut tentang pemecahan masalah dan pengambilan keputusan:

1. Pemecahan Masalah

Pemecahan masalah melibatkan identifikasi, analisis, dan evaluasi solusi yang memungkinkan individu untuk mengatasi situasi atau masalah yang dihadapi. Proses pemecahan masalah melibatkan langkah-langkah berikut:

- **Pemahaman Masalah:** Pemecahan masalah dimulai dengan pemahaman yang jelas tentang masalah yang dihadapi. Individu harus mengidentifikasi masalah secara tepat, mengumpulkan informasi yang relevan, dan menguraikan masalah dengan jelas.
- **Generasi Alternatif Solusi:** Setelah pemahaman yang baik tentang masalah, individu menghasilkan berbagai alternatif solusi yang mungkin. Ini melibatkan pemikiran kreatif dan kemampuan untuk berpikir di luar batasan konvensional.
- **Evaluasi Alternatif:** Setelah alternatif solusi dihasilkan, individu mengevaluasi kelebihan, kekurangan, dan konsekuensi dari setiap solusi. Pemikiran kritis digunakan untuk mempertimbangkan semua faktor yang relevan dan memilih solusi yang paling efektif dan sesuai.
- **Implementasi Solusi:** Setelah memilih solusi yang tepat, individu mengimplementasikan tindakan yang diperlukan untuk menyelesaikan masalah. Implementasi ini melibatkan perencanaan dan pengorganisasian langkah-langkah yang diperlukan untuk melaksanakan solusi dengan efektif.
- **Evaluasi Hasil:** Setelah solusi diimplementasikan, individu mengevaluasi hasilnya. Jika solusi berhasil, individu dapat menyelesaikan masalah dengan sukses. Namun, jika solusi tidak berhasil, individu perlu melakukan penyesuaian atau mencari alternatif baru.

2. Pengambilan Keputusan:

Pengambilan keputusan adalah proses memilih di antara beberapa opsi yang tersedia. Ini melibatkan evaluasi informasi, tujuan, nilai-nilai, dan konsekuensi untuk mencapai keputusan yang paling rasional atau dianggap paling baik. Proses pengambilan keputusan melibatkan langkah-langkah berikut:

- **Identifikasi Tujuan:** Pertama-tama, individu harus mengidentifikasi tujuan yang ingin dicapai atau masalah yang ingin dipecahkan dengan pengambilan keputusan. Tujuan yang jelas memberikan arah dalam memilih opsi yang tepat.
- **Pengumpulan Informasi:** Individu harus mengumpulkan informasi yang relevan dan diperlukan untuk membuat keputusan yang baik. Ini melibatkan pencarian informasi, pengumpulan data, dan penilaian informasi yang tersedia.
- **Evaluasi Opsi:** Setelah informasi dikumpulkan, individu mengevaluasi setiap opsi yang tersedia. Evaluasi melibatkan penilaian kelebihan, kekurangan, konsekuensi, dan konsistensi dengan nilai-nilai dan tujuan individu.
- **Pengambilan Keputusan:** Berdasarkan evaluasi, individu membuat keputusan dengan memilih opsi yang dianggap paling baik atau paling sesuai dengan informasi dan tujuan yang ada. Keputusan ini dapat didasarkan pada pemikiran rasional, intuisi, pengalaman sebelumnya, atau kombinasi dari semua faktor tersebut.
- **Implementasi Keputusan:** Setelah keputusan diambil, individu mengimplementasikan tindakan yang diperlukan untuk menjalankan keputusan tersebut. Langkah-langkah perencanaan, organisasi, dan tindakan diambil untuk mencapai hasil yang diinginkan.

- **Evaluasi Hasil:** Setelah keputusan diimplementasikan, individu mengevaluasi hasilnya untuk melihat apakah keputusan tersebut berhasil mencapai tujuan yang diinginkan atau memberikan hasil yang diharapkan. Evaluasi ini membantu individu dalam belajar dari pengalaman dan memperbaiki proses pengambilan keputusan di masa depan.

Pemecahan masalah dan pengambilan keputusan melibatkan proses kognitif yang kompleks dan dapat dipengaruhi oleh berbagai faktor, termasuk informasi yang tersedia, pengalaman sebelumnya, nilai-nilai individu, dan keterbatasan waktu dan sumber daya. Kemampuan dalam pemecahan masalah dan pengambilan keputusan yang baik dapat membantu individu dalam menghadapi tantangan, mencapai tujuan, dan membuat keputusan yang efektif dalam berbagai aspek kehidupan.

8.4 Transfer Pembelajaran

8.4.1 Konsep Transfer dalam Teori Kognitif

Konsep transfer dalam teori kognitif mengacu pada kemampuan individu untuk menerapkan pengetahuan, keterampilan, atau pemahaman yang sudah dipelajari dalam satu konteks atau domain ke situasi atau konteks yang baru atau berbeda. Transfer melibatkan penggunaan pengetahuan yang ada untuk memecahkan masalah atau memahami situasi baru, sering kali melintasi batas-batas konteks atau tugas.

Ada dua jenis transfer utama dalam teori kognitif:

1. Transfer Horizontal:

Transfer horizontal terjadi ketika pengetahuan atau keterampilan yang diperoleh dalam satu konteks diterapkan dalam konteks lain yang memiliki kesamaan dalam karakteristik atau elemen yang terlibat. Ini terjadi ketika individu menggunakan apa yang telah dipelajari dalam satu domain untuk membantu mereka dalam domain

lain yang memiliki kesamaan dalam aspek tertentu. Misalnya, seseorang yang telah mempelajari keterampilan matematika dasar dapat menggunakan pemahaman tersebut dalam menyelesaikan masalah fisika yang melibatkan konsep matematika.

2. Transfer Vertikal:

Transfer vertikal terjadi ketika pengetahuan atau keterampilan yang telah dipelajari dalam satu konteks diterapkan dalam situasi atau tugas yang lebih kompleks atau abstrak di dalam domain yang sama. Ini melibatkan penggunaan pemahaman atau keterampilan yang lebih mendasar untuk memecahkan masalah yang lebih rumit. Misalnya, seorang siswa yang telah mempelajari dasar-dasar matematika dapat menerapkan pemahaman ini untuk memahami konsep yang lebih kompleks seperti aljabar atau kalkulus.

Ada beberapa faktor yang dapat memengaruhi transfer pengetahuan atau keterampilan:

- Kesamaan Konteks: Transfer cenderung lebih mudah terjadi ketika ada kesamaan kontekstual antara situasi atau tugas yang sudah dipelajari dan situasi atau tugas yang baru. Semakin mirip konteksnya, semakin besar kemungkinan transfer.
- Kesamaan Struktur: Transfer juga dipengaruhi oleh kesamaan struktur atau kesamaan konsep antara situasi atau tugas yang terlibat. Semakin mirip strukturnya, semakin mudah transfer dapat terjadi.
- Kesadaran Transfer: Kesadaran akan kemungkinan transfer dapat membantu individu dalam mengenali kesamaan antara situasi yang sudah dipelajari dan situasi baru, serta menghubungkan pengetahuan yang ada ke situasi baru tersebut.
- Pemrosesan Elaboratif: Pemrosesan yang mendalam dan berkelanjutan terhadap pengetahuan atau keterampilan yang sedang dipelajari dapat

memfasilitasi transfer. Ini melibatkan menghubungkan pengetahuan baru dengan pengetahuan yang sudah ada dan mencari hubungan dan aplikasi yang lebih luas.

Pemahaman tentang konsep transfer dalam teori kognitif penting dalam pembelajaran dan pengajaran. Guru dapat merancang pengalaman pembelajaran yang mempromosikan transfer, baik melalui memperlihatkan contoh transfer, membangun jembatan antara pengetahuan yang ada dan pengetahuan yang baru, atau dengan memberikan tugas dan masalah yang memerlukan pemikiran transfer. Hal ini membantu siswa untuk mengembangkan kemampuan mereka dalam menerapkan pengetahuan dan keterampilan yang sudah dipelajari dalam berbagai situasi dan konteks.

8.4.2 Transfer dalam konteks Pembelajaran

Transfer dalam konteks pembelajaran mengacu pada kemampuan siswa untuk menerapkan pengetahuan, keterampilan, atau pemahaman yang telah dipelajari dalam satu situasi atau konteks pembelajaran ke situasi atau konteks yang baru atau berbeda. Transfer dalam pembelajaran memiliki peran penting dalam memastikan bahwa siswa dapat menggunakan pengetahuan dan keterampilan yang mereka pelajari secara efektif dalam situasi kehidupan nyata.

Ada beberapa jenis transfer dalam konteks pembelajaran:

1. Transfer dalam Pembelajaran Antar Mata Pelajaran:

Transfer ini terjadi ketika siswa dapat menerapkan pengetahuan atau keterampilan yang dipelajari dalam satu mata pelajaran ke mata pelajaran lain. Misalnya, pemahaman konsep matematika tentang proporsi dan persentase dapat diterapkan dalam pemahaman persentase dalam mata pelajaran ekonomi atau ilmu sosial.

2. Transfer dalam Pembelajaran Konteks Nyata:

Transfer ini melibatkan kemampuan siswa untuk menerapkan pengetahuan dan keterampilan yang

dipelajari dalam situasi yang terjadi dalam kehidupan nyata. Misalnya, siswa yang belajar tentang metode ilmiah dalam sains dapat menerapkan pemikiran kritis, pengamatan, dan penelitian yang mereka pelajari untuk memecahkan masalah di luar lingkungan kelas, seperti mengidentifikasi penyebab polusi di lingkungan mereka.

3. Transfer dalam Pembelajaran Berkelanjutan:

Transfer ini terjadi ketika siswa dapat menggunakan pengetahuan dan keterampilan yang telah dipelajari dalam satu tahap pembelajaran untuk memperoleh pemahaman yang lebih mendalam atau kompleks dalam tahap pembelajaran berikutnya. Misalnya, pemahaman dasar matematika seperti operasi hitung dapat digunakan sebagai dasar untuk mempelajari konsep aljabar yang lebih kompleks.

4. Transfer dalam Pembelajaran Sosial dan Keterampilan Hidup:

Transfer juga terjadi dalam pembelajaran keterampilan sosial dan keterampilan hidup. Siswa dapat menerapkan keterampilan komunikasi yang mereka pelajari dalam situasi interaksi sosial sehari-hari, seperti berkolaborasi dalam proyek kelompok atau berkomunikasi secara efektif dalam situasi konflik.

Penting untuk menciptakan lingkungan pembelajaran yang memfasilitasi transfer pengetahuan dan keterampilan. Beberapa strategi yang dapat digunakan untuk mempromosikan transfer dalam pembelajaran meliputi:

- Menciptakan koneksi antara materi yang dipelajari dengan situasi atau konteks yang relevan dalam kehidupan nyata siswa.
- Menggunakan berbagai contoh dan ilustrasi yang menunjukkan bagaimana pengetahuan dan keterampilan dapat diterapkan dalam situasi yang berbeda.

- Memberikan tugas dan proyek yang mengharuskan siswa menerapkan pengetahuan dan keterampilan dalam konteks yang autentik.
- Mendorong refleksi dan metakognisi untuk membantu siswa mengenali kemungkinan transfer dan menghubungkan pengetahuan yang sudah ada dengan situasi baru.
- Memberikan kesempatan bagi siswa untuk berkolaborasi dan berdiskusi dengan teman sebaya, sehingga mereka dapat berbagi pemahaman dan membangun pemahaman yang lebih mendalam melalui interaksi.

Dengan mendukung transfer dalam pembelajaran, siswa dapat mengembangkan kemampuan mereka untuk menerapkan pengetahuan dan keterampilan yang telah mereka pelajari dalam berbagai konteks dan situasi kehidupan yang lebih luas.

8.4.3 Faktor-faktor yang mempengaruhi Transfer

Ada beberapa faktor yang mempengaruhi transfer pengetahuan dan keterampilan dalam konteks pembelajaran. Memahami faktor-faktor ini membantu pendidik merancang pengalaman pembelajaran yang lebih efektif untuk mendorong transfer. Berikut adalah beberapa faktor yang mempengaruhi transfer:

1. Kesamaan Konteks:

Transfer cenderung lebih mudah terjadi ketika ada kesamaan kontekstual antara situasi atau konteks di mana pengetahuan atau keterampilan dipelajari dan situasi atau konteks di mana transfer harus terjadi. Kesamaan dalam hal tujuan, tugas, lingkungan, atau karakteristik situasional dapat memudahkan transfer. Misalnya, jika siswa belajar keterampilan matematika dalam konteks kehidupan sehari-hari yang relevan, mereka mungkin lebih mampu mentransfer dan menerapkan keterampilan tersebut dalam situasi kehidupan nyata yang serupa.

2. Pengalaman Kontekstual yang Kaya:

Pengalaman yang kaya dalam suatu konteks atau domain dapat memfasilitasi transfer. Siswa yang terlibat dalam pengalaman belajar yang mendalam dan bervariasi dalam satu domain dapat mengembangkan pemahaman yang kuat dan fleksibel yang dapat diterapkan dalam situasi baru. Melalui eksplorasi yang lebih dalam dan berbagai pengalaman dalam konteks yang relevan, siswa dapat membangun pengetahuan dan keterampilan yang lebih transferable.

3. Pemrosesan Elaboratif:

Pemrosesan yang mendalam dan berkelanjutan terhadap pengetahuan atau keterampilan dapat memfasilitasi transfer. Pemrosesan elaboratif melibatkan menghubungkan pengetahuan atau keterampilan yang baru dengan pengetahuan atau keterampilan yang sudah ada dalam memori. Melalui pemrosesan yang lebih dalam, pengaitan, dan penggunaan strategi berpikir tingkat tinggi, siswa dapat mengembangkan pemahaman yang lebih kuat dan dapat diterapkan dalam situasi baru.

4. Metakognisi:

Kemampuan metakognisi, yaitu pemahaman siswa tentang bagaimana mereka belajar dan menggunakan pengetahuan, dapat memengaruhi transfer. Siswa yang sadar tentang proses mereka dalam belajar dan menerapkan pengetahuan cenderung lebih mampu mengenali kesamaan dan perbedaan antara situasi pembelajaran dan situasi transfer. Mereka juga dapat mengembangkan strategi pemecahan masalah dan transfer yang efektif.

5. Konteks Latihan dan Penerapan:

Konteks latihan dan penerapan keterampilan juga mempengaruhi transfer. Jika siswa hanya berlatih atau menerapkan keterampilan dalam satu konteks yang sangat spesifik, transfer kemungkinan akan terbatas. Namun, jika

siswa terlibat dalam latihan dan penerapan dalam berbagai konteks atau situasi yang lebih mirip dengan situasi transfer, mereka akan lebih mampu menerapkan keterampilan tersebut dalam situasi yang baru.

6. Metode Pengajaran yang Diversifikasi:

Pendekatan pengajaran yang diversifikasi, yang mencakup penggunaan berbagai strategi dan situasi pembelajaran, dapat mendukung transfer. Pendekatan yang menggabungkan pembelajaran aktif, koneksi lintas mata pelajaran, penggunaan contoh transfer, dan penerapan pengetahuan dalam situasi nyata dapat membantu siswa melihat keterkaitan dan kemungkinan transfer.

7. Motivasi:

Motivasi siswa juga dapat mempengaruhi transfer. Jika siswa memiliki motivasi intrinsik yang tinggi, minat yang kuat, dan merasakan relevansi dalam pengetahuan atau keterampilan yang dipelajari, mereka cenderung lebih termotivasi untuk mentransfer dan menerapkan pengetahuan tersebut dalam situasi yang berbeda.

Mempertimbangkan faktor-faktor ini dalam merancang pengalaman pembelajaran dapat membantu menciptakan lingkungan yang mendukung transfer pengetahuan dan keterampilan. Dengan memperhatikan kesamaan konteks, pengalaman kontekstual yang kaya, pemrosesan elaboratif, metakognisi, konteks latihan dan penerapan yang bervariasi, metode pengajaran yang diversifikasi, motivasi, siswa dapat mengembangkan kemampuan transfer yang lebih kuat dan mampu menerapkan pengetahuan dan keterampilan dalam berbagai situasi dan konteks.

8.5 Konstruksi Pengetahuan

8.5.1 Pendekatan Konstruktivis dalam Teori Kognitif

Pendekatan konstruktivis adalah salah satu pendekatan dalam teori kognitif yang menekankan bahwa individu secara

aktif membangun pengetahuan mereka melalui interaksi dengan lingkungan dan pengalaman mereka sendiri. Pendekatan ini berfokus pada bagaimana individu mengorganisir, memahami, dan memberikan makna pada informasi yang diterima, dengan keyakinan bahwa pengetahuan adalah hasil dari proses konstruksi mental yang unik bagi setiap individu.

Berikut adalah beberapa prinsip dan aspek utama pendekatan konstruktivis dalam teori kognitif:

1. Konstruksi Pengetahuan

Pendekatan konstruktivis menganggap bahwa individu aktif dalam membangun pengetahuan mereka melalui proses mental dan interaksi dengan lingkungan. Pengetahuan bukanlah sesuatu yang hanya diserap secara pasif, tetapi merupakan konstruksi mental yang dibentuk oleh individu berdasarkan pengalaman dan pemahaman mereka sendiri.

2. Konstruksi Sosial

Pendekatan konstruktivis juga menekankan pentingnya interaksi sosial dalam konstruksi pengetahuan. Individu belajar melalui interaksi dengan orang lain, baik dalam bentuk diskusi, kolaborasi, atau pemodelan. Proses sosial ini membantu dalam membangun pemahaman yang lebih baik dan melibatkan penggunaan bahasa, peniruan, dan dialog dengan orang lain.

3. Pemahaman Subjektif

Setiap individu memiliki pemahaman subjektif yang unik terhadap dunia. Pendekatan konstruktivis mengakui bahwa setiap individu memiliki pandangan, interpretasi, dan konstruksi pengetahuan yang berbeda. Ini dikarenakan perbedaan dalam latar belakang, pengalaman, dan perspektif individu. Oleh karena itu, pendekatan konstruktivis menekankan pentingnya memahami perspektif siswa dan mendorong mereka untuk

membangun pengetahuan mereka sendiri melalui proses refleksi dan pemikiran kritis.

4. Pemikiran Reflektif

Pendekatan konstruktivis mendorong siswa untuk terlibat dalam pemikiran reflektif tentang pengalaman dan pengetahuan mereka. Ini melibatkan pengamatan, pertanyaan, evaluasi, dan pemikiran kritis terhadap informasi yang diterima. Pemikiran reflektif membantu siswa untuk menghubungkan pengetahuan baru dengan pengetahuan yang sudah ada, mempertanyakan asumsi, dan membangun pemahaman yang lebih dalam dan lebih kontekstual.

5. Pembelajaran Berbasis Tugas

Pendekatan konstruktivis menganjurkan pembelajaran berbasis tugas yang berarti siswa terlibat dalam tugas-tugas yang bermakna dan autentik. Tugas-tugas ini mencerminkan situasi dunia nyata yang relevan bagi siswa dan mendorong mereka untuk menggunakan pengetahuan dan keterampilan mereka dalam konteks yang nyata.

6. Peran Guru

Peran guru dalam pendekatan konstruktivis adalah sebagai fasilitator, pemandu, dan penyedia pengalaman belajar yang merangsang. Guru membantu siswa dalam membangun pengetahuan mereka sendiri dengan merancang pengalaman pembelajaran yang menantang, memfasilitasi diskusi dan kolaborasi, memberikan umpan balik yang konstruktif, dan membantu siswa membuat koneksi antara pengetahuan baru dan pengetahuan yang sudah ada.

Pendekatan konstruktivis dalam teori kognitif menekankan peran aktif individu dalam membangun pengetahuan mereka melalui proses mental, interaksi sosial, dan pemikiran reflektif. Pendekatan ini mempromosikan

pembelajaran yang bermakna, kontekstual, dan melibatkan siswa dalam membangun pemahaman yang mendalam.

8.5.2 Pembelajaran Konstruktif

Pembelajaran konstruktif adalah pendekatan pembelajaran yang berpusat pada peran aktif siswa dalam membangun pengetahuan dan pemahaman mereka sendiri melalui interaksi dengan lingkungan, pengalaman, dan refleksi diri. Pendekatan ini menekankan pentingnya proses mental yang aktif, keterlibatan siswa dalam konstruksi pengetahuan, dan konteks yang bermakna dalam pembelajaran. Berikut adalah beberapa prinsip dan karakteristik utama dari pembelajaran konstruktif:

1. Konstruksi Pengetahuan

Pembelajaran konstruktif mengakui bahwa siswa tidak hanya pasif dalam menerima pengetahuan, tetapi aktif dalam membangun dan mengorganisasi pengetahuan mereka sendiri. Siswa melibatkan pemrosesan informasi, pengorganisasian, dan pemberian makna pada konsep-konsep yang dipelajari. Dalam pendekatan ini, guru berperan sebagai fasilitator dan panduan yang membantu siswa dalam membangun pengetahuan mereka.

2. Interaksi dan Kolaborasi

Pembelajaran konstruktif mendorong interaksi sosial dan kolaborasi antara siswa. Melalui diskusi, kerja kelompok, dan proyek kolaboratif, siswa dapat berbagi ide, bertukar pemikiran, dan membangun pemahaman bersama. Interaksi sosial ini membantu siswa untuk melihat sudut pandang yang berbeda, memperluas perspektif, dan memperkaya konstruksi pengetahuan mereka.

3. Konteks yang Bermakna

Pembelajaran konstruktif menekankan pentingnya konteks yang bermakna dan relevan dalam pembelajaran. Siswa lebih cenderung terlibat dan memahami konsep-

konsep yang terkait dengan pengalaman nyata mereka. Menerapkan pengetahuan dalam situasi yang autentik dan kontekstual membantu siswa melihat keterkaitan dan aplikasi pengetahuan dalam kehidupan sehari-hari.

4. **Pemikiran Reflektif**

Pembelajaran konstruktif mendorong siswa untuk terlibat dalam pemikiran reflektif dan metakognisi. Siswa merenungkan pengalaman mereka, mempertanyakan pemahaman mereka sendiri, dan mengidentifikasi kesenjangan dalam pemahaman mereka. Melalui refleksi diri, siswa dapat mengembangkan pemahaman yang lebih mendalam, menyadari strategi belajar yang efektif, dan mengatur pemikiran mereka sendiri.

5. **Pembelajaran Berbasis Tugas**

Pembelajaran konstruktif menekankan pembelajaran berbasis tugas yang autentik dan bermakna. Siswa terlibat dalam tugas-tugas yang relevan dan mewakili situasi dunia nyata. Tugas-tugas ini mendorong siswa untuk menggunakan pengetahuan dan keterampilan mereka dalam konteks yang nyata, memecahkan masalah yang bermakna, dan menghasilkan produk atau karya yang memiliki nilai praktis.

6. **Umpan Balik dan Evaluasi Formatif**

Pembelajaran konstruktif melibatkan umpan balik yang konstruktif dan evaluasi formatif. Guru memberikan umpan balik yang spesifik dan bermakna untuk membantu siswa memperbaiki pemahaman mereka dan mengarahkan proses konstruksi pengetahuan. Evaluasi formatif melibatkan pemantauan terus-menerus terhadap kemajuan siswa dan memperbaiki instruksi untuk mendukung perkembangan siswa.

Pembelajaran konstruktif memberikan pendekatan yang aktif, kolaboratif, dan bermakna dalam proses pembelajaran. Pendekatan ini memberikan siswa kesempatan untuk mengembangkan pemahaman yang mendalam, keterampilan

berpikir kritis, dan kemampuan transfer pengetahuan ke situasi yang berbeda.

8.5.3 Peran Sosial dalam Konstruksi Pengetahuan

Peran sosial dalam konstruksi pengetahuan dalam konteks pendekatan konstruktivis menyoroti bagaimana interaksi sosial dan pengaruh lingkungan sosial memainkan peran penting dalam proses konstruksi pengetahuan individu. Konstruksi pengetahuan tidak terjadi secara isolasi, tetapi dipengaruhi oleh interaksi dengan orang lain, seperti guru, teman sebaya, anggota keluarga, atau anggota masyarakat.

Berikut adalah beberapa cara di mana peran sosial mempengaruhi konstruksi pengetahuan:

1. **Interaksi Sosial:** Melalui interaksi dengan orang lain, individu memiliki kesempatan untuk berbagi ide, perspektif, dan pengetahuan mereka. Diskusi kelompok, kolaborasi dalam proyek, atau dialog dengan orang lain memungkinkan individu untuk memperoleh wawasan baru, melihat sudut pandang yang berbeda, dan memperluas pemahaman mereka. Dalam proses ini, individu dapat membangun pengetahuan mereka sendiri melalui konstruksi bersama dengan orang lain.
2. **Kolaborasi dan Keterlibatan Sosial:** Kolaborasi dalam tugas atau proyek kelompok memberikan kesempatan bagi individu untuk belajar dari orang lain, memecahkan masalah secara bersama-sama, dan membangun pemahaman yang lebih dalam. Dalam konteks ini, anggota kelompok saling berbagi pengetahuan, mengklarifikasi pemahaman, dan memberikan umpan balik, yang berkontribusi pada konstruksi pengetahuan yang lebih baik.
3. **Pemodelan Sosial:** Peran model atau contoh yang dipresentasikan oleh orang lain dapat mempengaruhi konstruksi pengetahuan individu. Pemahaman dan keterampilan yang ditunjukkan oleh orang lain dapat

diadopsi dan dipelajari oleh individu melalui proses peniruan. Pemodelan sosial memainkan peran penting dalam pembentukan nilai-nilai, norma, dan konsep sosial dalam konstruksi pengetahuan individu.

4. Bimbingan dari Guru atau Ahli: Guru dan ahli berperan penting dalam memberikan bimbingan dan instruksi kepada individu. Melalui penjelasan, pertanyaan, dan dukungan yang diberikan oleh guru atau ahli, individu dapat memperoleh pemahaman yang lebih baik tentang konsep-konsep yang sedang dipelajari. Bimbingan ini membantu individu dalam membangun pengetahuan mereka dan melampaui batasan pemahaman mereka sendiri.
5. Kultur dan Konteks Sosial: Konteks sosial dan budaya individu juga mempengaruhi konstruksi pengetahuan. Nilai-nilai, norma, dan praktik dalam masyarakat atau kelompok sosial dapat mempengaruhi cara individu memahami dan membangun pengetahuan mereka. Individu menginternalisasi pengetahuan dan makna sosial melalui interaksi dengan konteks sosial mereka.

Penting untuk menciptakan lingkungan pembelajaran yang mendukung peran sosial dalam konstruksi pengetahuan. Guru dapat merancang kegiatan kolaboratif, memfasilitasi diskusi dan refleksi, dan memberikan kesempatan bagi siswa untuk berinteraksi secara sosial dalam konteks pembelajaran. Dengan melibatkan siswa dalam interaksi sosial yang bermakna, mereka dapat memperoleh pemahaman yang lebih dalam, memperluas perspektif, dan membangun pengetahuan secara kolektif.

8.6 Penerapan Teori Kognitif dalam Pembelajaran

Penerapan teori kognitif dalam pembelajaran melibatkan strategi dan pendekatan pembelajaran yang didasarkan pada pemahaman tentang bagaimana individu memperoleh, mengorganisir, dan menggunakan pengetahuan. Berikut adalah beberapa penerapan teori kognitif dalam pembelajaran:

1. Membangun Pengetahuan Awal

Guru dapat memulai pembelajaran dengan membangun pengetahuan awal siswa. Ini dilakukan dengan mengaitkan materi baru dengan pengetahuan yang sudah ada dalam pikiran siswa. Guru dapat menggunakan pertanyaan yang memicu pemikiran reflektif, diskusi kelompok, atau aktivitas pemecahan masalah yang menghubungkan materi baru dengan pengalaman dan pengetahuan sehari-hari siswa.

2. Mendorong Aktivitas Mental Aktif

Pembelajaran kognitif mendorong siswa untuk terlibat dalam aktivitas mental aktif, seperti memproses informasi, membuat koneksi, dan mempertanyakan pemahaman mereka sendiri. Guru dapat mendorong aktivitas ini dengan memberikan tugas atau masalah terbuka yang memerlukan pemikiran kritis, berpikir divergen, dan solusi yang dipertimbangkan dengan cermat.

3. Menerapkan Strategi Metakognisi

Metakognisi adalah kesadaran siswa tentang cara mereka belajar dan pemahaman tentang proses kognitif yang mereka gunakan. Guru dapat mengajarkan dan mendorong penggunaan strategi metakognitif, seperti pemantauan pemahaman, pertanyaan diri sendiri, refleksi, dan penggunaan strategi pengaturan diri. Hal ini membantu siswa mengembangkan kesadaran diri yang lebih baik tentang cara mereka belajar dan memperbaiki strategi mereka secara efektif.

4. Memberikan Umpan Balik yang Spesifik

Umpan balik yang spesifik dan konstruktif merupakan komponen penting dalam pembelajaran kognitif. Guru dapat memberikan umpan balik yang langsung terkait dengan tujuan pembelajaran dan kriteria kinerja yang jelas. Umpan balik yang efektif memberikan informasi tentang

kesalahan, memberikan penguatan positif, dan memberikan saran yang spesifik untuk perbaikan.

5. Menerapkan Pembelajaran Berbasis Tugas

Pembelajaran berbasis tugas melibatkan pemberian tugas atau proyek yang memiliki konteks yang bermakna dan relevan bagi siswa. Tugas-tugas tersebut mendorong siswa untuk menggunakan pengetahuan dan keterampilan mereka dalam situasi nyata, memecahkan masalah, dan menghasilkan karya atau produk yang memiliki nilai praktis. Pembelajaran berbasis tugas memberikan kesempatan bagi siswa untuk melibatkan pemikiran kritis, kolaborasi, dan penerapan pengetahuan dalam konteks yang autentik.

6. Menggunakan Pendekatan Kolaboratif

Kolaborasi adalah aspek penting dalam pembelajaran kognitif. Guru dapat mendorong siswa untuk bekerja sama dalam kelompok, diskusi, atau proyek kolaboratif. Kolaborasi memungkinkan siswa untuk berbagi ide, berdiskusi, dan membangun pengetahuan bersama. Guru juga dapat memfasilitasi diskusi yang mendorong pemikiran kritis, mendebat perspektif yang berbeda, dan mengembangkan pemahaman yang lebih dalam melalui interaksi sosial.

7. Mendorong Pemikiran Reflektif

Guru dapat mendorong siswa untuk terlibat dalam pemikiran reflektif melalui pertanyaan yang memicu refleksi, jurnal reflektif, atau aktivitas evaluasi diri. Pemikiran reflektif membantu siswa menginternalisasi dan mengaitkan pengetahuan dengan pengalaman mereka sendiri, mempertanyakan asumsi, dan mengembangkan pemahaman yang lebih mendalam.

Penerapan teori kognitif dalam pembelajaran melibatkan pendekatan yang mendorong siswa untuk aktif terlibat dalam konstruksi pengetahuan mereka sendiri. Dengan menggunakan strategi dan pendekatan ini, guru dapat membantu siswa

mengembangkan pemahaman yang lebih mendalam, keterampilan berpikir kritis, dan kemampuan transfer pengetahuan ke situasi yang berbeda.

8.6.1 Penggunaan teknologi dalam Pembelajaran Kognitif

Penggunaan teknologi dalam pembelajaran kognitif telah memberikan dampak yang signifikan dalam meningkatkan interaksi, aksesibilitas, dan efektivitas pembelajaran. Berikut adalah beberapa contoh penggunaan teknologi dalam pembelajaran kognitif:

1. Simulasi dan Permainan Edukatif

Teknologi telah memungkinkan pengembangan simulasi dan permainan edukatif yang memberikan pengalaman praktis kepada siswa. Melalui simulasi komputer, siswa dapat menjalankan eksperimen, menghadapi tantangan, atau memecahkan masalah dalam lingkungan yang aman dan kontrol. Hal ini membantu siswa untuk menerapkan pengetahuan dan keterampilan dalam konteks yang relevan dan menarik.

2. E-Learning

E-Learning atau pembelajaran elektronik menggunakan teknologi komputer dan internet untuk memberikan materi pembelajaran secara online. Platform e-learning menyediakan akses ke materi pembelajaran, modul interaktif, video, dan sumber daya lainnya yang dapat diakses oleh siswa dari mana saja dan kapan saja. E-learning juga dapat mendukung pembelajaran mandiri, pembelajaran berbasis proyek, dan kolaborasi antara siswa.

3. Multimedia Interaktif

Pemanfaatan multimedia interaktif, seperti video, audio, animasi, dan grafis, memungkinkan penyajian informasi yang lebih menarik dan mendalam. Siswa dapat berinteraksi dengan konten multimedia, mengontrol tempo belajar mereka sendiri, dan memvisualisasikan konsep

yang kompleks. Teknologi ini membantu dalam menjelaskan konsep yang abstrak, meningkatkan daya tarik pembelajaran, dan mendukung pemahaman yang lebih baik.

4. Sistem Tutor Cerdas

Sistem tutor cerdas menggunakan teknologi kecerdasan buatan untuk memberikan bimbingan dan umpan balik yang personal kepada siswa. Sistem ini dapat menganalisis kinerja siswa, mengidentifikasi kesulitan mereka, dan menyediakan bimbingan yang sesuai secara individual. Dengan mendapatkan umpan balik yang spesifik dan disesuaikan dengan kebutuhan mereka, siswa dapat meningkatkan pemahaman mereka dan memperbaiki keterampilan mereka.

5. Pembelajaran Berbasis Game

Penggunaan game dan elemen permainan dalam pembelajaran (*game based learning*) telah terbukti efektif dalam meningkatkan motivasi, keterlibatan, dan pemahaman siswa. Game edukatif menyajikan tantangan dan tujuan yang jelas, serta memberikan umpan balik langsung terhadap tindakan siswa. Ini memberikan pengalaman belajar yang interaktif, menyenangkan, dan memotivasi siswa untuk terus berpartisipasi.

6. Penilaian Berbasis Teknologi

Teknologi juga memungkinkan penilaian berbasis komputer yang otomatis dan cepat. Sistem penilaian berbasis teknologi dapat memberikan umpan balik secara instan kepada siswa, menganalisis kinerja mereka, dan memberikan laporan yang terperinci kepada guru. Ini membantu dalam mengidentifikasi kebutuhan individual siswa, menyesuaikan instruksi, dan memantau kemajuan siswa secara efisien.

Penggunaan teknologi dalam pembelajaran kognitif memberikan kesempatan untuk pengalaman pembelajaran yang lebih interaktif, personal, dan efektif. Dengan memanfaatkan

teknologi yang tepat, pendidik dapat menciptakan lingkungan pembelajaran yang memfasilitasi pemahaman yang lebih dalam, keterlibatan siswa yang tinggi, dan pengembangan keterampilan kognitif yang relevan dengan dunia digital saat ini.

8.6.2 Strategi Metakognitif dalam Pembelajaran

Strategi metakognitif adalah pendekatan yang melibatkan pemantauan dan pengaturan pemikiran seseorang tentang proses belajar mereka sendiri. Ini mencakup pemahaman diri tentang bagaimana kita belajar, memahami, mengatur, dan mengontrol proses kognitif kita. Penggunaan strategi metakognitif dalam pembelajaran membantu siswa menjadi pembelajar yang lebih efektif dan mandiri. Berikut ini beberapa contoh strategi metakognitif yang dapat digunakan dalam pembelajaran:

1. Menentukan Tujuan Pembelajaran

Siswa harus belajar untuk menetapkan tujuan yang jelas dan spesifik untuk sesi pembelajaran mereka. Tujuan ini harus spesifik, terukur, dapat dicapai, relevan, dan terbatas dalam waktu. Menentukan tujuan membantu siswa untuk fokus, mengarahkan perhatian mereka, dan menilai kemajuan mereka.

2. Pemantauan Pemahaman

Siswa harus secara aktif memantau pemahaman mereka terhadap materi yang dipelajari. Mereka dapat menggunakan strategi seperti memeriksa pemahaman, membuat pertanyaan terhadap diri sendiri, dan menyimpulkan secara periodik. Dengan memantau pemahaman mereka, siswa dapat mengidentifikasi area yang memerlukan perhatian lebih lanjut dan melakukan tindakan untuk memperbaiki pemahaman mereka.

3. Menggunakan Teknik Belajar yang Efektif

Siswa perlu memahami teknik belajar yang efektif untuk membantu mereka mengasimilasi informasi dengan lebih baik. Ini bisa mencakup strategi seperti membuat

catatan, membaca dengan pemahaman, membuat gambaran, mengulangi informasi, atau mengajarkan kembali materi kepada orang lain. Siswa harus mencoba berbagai teknik belajar dan menemukan yang paling cocok dengan gaya belajar mereka sendiri.

4. Mengatur Waktu dan Pengaturan Diri

Siswa harus belajar untuk mengatur waktu dengan efisien dan mengatur diri mereka sendiri untuk belajar secara teratur. Mereka dapat menggunakan teknik seperti membuat jadwal, mengatur target waktu belajar, menghindari gangguan, dan mengatur lingkungan belajar yang produktif. Dengan mengatur waktu dan diri sendiri dengan baik, siswa dapat meningkatkan fokus, konsentrasi, dan efisiensi belajar mereka.

5. Membuat Refleksi dan Evaluasi

Siswa harus mendorong refleksi diri terhadap pembelajaran mereka. Mereka dapat meluangkan waktu untuk merenungkan apa yang telah mereka pelajari, mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan mereka, serta membuat rencana untuk perbaikan selanjutnya. Evaluasi terus-menerus membantu siswa memahami apa yang mereka ketahui, apa yang belum mereka ketahui, dan bagaimana mereka dapat terus berkembang.

6. Menggunakan Umpan Balik

Siswa harus membuka diri terhadap umpan balik dan menggunakannya untuk memperbaiki pembelajaran mereka. Umpan balik dapat berasal dari guru, sesama siswa, atau melalui refleksi diri. Siswa perlu menghargai umpan balik yang diberikan dan mengambil tindakan yang relevan untuk meningkatkan kualitas pembelajaran mereka.

Dengan menggunakan strategi metakognitif, siswa dapat mengembangkan kesadaran diri yang lebih baik tentang cara mereka belajar, memahami apa yang mereka butuhkan untuk belajar secara efektif, dan mengambil tindakan yang tepat untuk

meningkatkan pemahaman dan keterampilan mereka. Strategi ini membantu siswa menjadi pembelajar yang lebih aktif, mandiri, dan efektif dalam pencapaian tujuan pembelajaran mereka.

8.6.3 Keterampilan Berpikir Kritis dalam Pembelajaran Kognitif

Keterampilan berpikir kritis merupakan kemampuan untuk secara aktif menganalisis, mengevaluasi, dan menginterpretasikan informasi untuk menghasilkan pemahaman yang mendalam. Dalam konteks pembelajaran kognitif, keterampilan berpikir kritis memainkan peran penting dalam memahami, mengorganisir, dan menggunakan pengetahuan secara efektif. Berikut ini beberapa keterampilan berpikir kritis yang relevan dalam pembelajaran kognitif:

1. Analisis

Keterampilan analisis melibatkan kemampuan untuk memisahkan informasi menjadi komponen yang lebih kecil, mengidentifikasi hubungan antara komponen tersebut, dan melihat bagaimana informasi tersebut berhubungan satu sama lain. Siswa dengan keterampilan analitis yang kuat dapat melihat struktur, pola, dan hubungan dalam materi yang dipelajari, sehingga mereka dapat memahami konsep secara mendalam.

2. Evaluasi

Keterampilan evaluasi memungkinkan siswa untuk mengevaluasi keandalan, validitas, dan keakuratan informasi yang diberikan. Siswa yang mampu melakukan evaluasi kritis dapat mengenali argumen yang tidak konsisten, mengidentifikasi bias dalam pemahaman, dan menilai kekuatan dan kelemahan argumen atau pendapat yang diberikan.

3. Penalaran

Keterampilan penalaran melibatkan kemampuan untuk membuat kesimpulan logis dan masuk akal

berdasarkan informasi yang ada. Siswa yang memiliki keterampilan penalaran yang baik dapat menghubungkan premis-premis dengan kesimpulan yang tepat, memperhatikan argumen yang rasional, dan memahami bagaimana informasi saling terkait.

4. Pembuatan Keputusan

Keterampilan pembuatan keputusan melibatkan kemampuan untuk menganalisis berbagai opsi, mengevaluasi konsekuensi dari setiap opsi, dan memilih opsi terbaik berdasarkan informasi yang tersedia. Siswa yang memiliki keterampilan pembuatan keputusan yang baik dapat mengatasi masalah dengan cermat, mempertimbangkan implikasi jangka panjang, dan mengambil keputusan yang terinformasi dan rasional.

5. Pemecahan Masalah

Keterampilan pemecahan masalah melibatkan kemampuan untuk mengidentifikasi masalah, menghasilkan strategi alternatif, menguji solusi yang mungkin, dan mengevaluasi efektivitas solusi tersebut. Siswa yang memiliki keterampilan pemecahan masalah yang baik dapat mengatasi tantangan dengan kreativitas, ketekunan, dan fleksibilitas dalam mencari solusi yang inovatif.

6. Refleksi

Keterampilan refleksi melibatkan kemampuan untuk melihat kembali dan mengevaluasi proses pembelajaran serta pemahaman yang telah dicapai. Siswa yang mampu merenungkan pengalaman belajar mereka dapat mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan dalam pendekatan mereka, menentukan area yang perlu diperbaiki, dan mengembangkan strategi yang lebih efektif untuk pembelajaran di masa depan.

Pengembangan keterampilan berpikir kritis dalam pembelajaran kognitif sangat penting, karena itu membantu siswa menjadi pembelajar yang lebih aktif, mandiri, dan reflektif.

Dengan menguasai keterampilan ini, siswa dapat menginterpretasikan informasi dengan lebih baik, membuat keputusan yang lebih baik, dan mengembangkan pemahaman yang lebih mendalam tentang materi yang dipelajari. Guru dapat mendukung pengembangan keterampilan berpikir kritis dengan memberikan tantangan, mendorong pertanyaan kritis, dan memberikan umpan balik yang konstruktif dalam pembelajaran.

DAFTAR PUSTAKA

- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Flavell, J. H. (1992). Piaget and Vygotsky: The Social Context of Cognitive Development. Allyn & Bacon.
- Woolfolk, A. E. (2013). *Educational Psychology* (12th ed.). Pearson Education.
- Anderson, J. R. (2005). *Cognitive Psychology and Its Implications*. Worth Publishers.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. National Academies Press.
- Mayer, R. E. (2008). *Learning and Instruction*. Pearson.
- Pressley, M., & McCormick, C. B. (2007). *Child and Adolescent Development for Educators*. Guilford Press.
- Snowman, J., & McCown, R. (2013). *Psychology Applied to Teaching*.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). Critical Thinking: The Nature of Critical and Creative Thought. *Journal of Developmental Education*, 30(2), 34-35.
- Ennis, R. H. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Psychology Press.
- Facione, P. A., & Gittens, C. A. (2016). *Think Critically* (3rd ed.). Pearson.

- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education. *American Journal of Distance Education*, 14(1), 7-23.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing Critical Thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302.
- Siegel, H. (1980). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. Routledge.
- Elder, L., & Paul, R. (2009). Critical Thinking: The Nature of Critical and Creative Thought. *Journal of Developmental Education*, 33(2), 34-35.
- Lipman, M. (1988). Critical Thinking: What Can It Be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
- Swartz, R., & Parks, S. (1994). *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Content Instruction: A Lesson Design Handbook for the Elementary Grades*. Critical Thinking Press and Software.
- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. Viking Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart, & Winston.
- Anderson, J. R. (2009). *Cognitive psychology and its implications* (7th ed.). Worth Publishers.
- Mayer, R. E. (2008). *Learning and instruction*. Pearson.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academies Press.

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Sweller, J., van Merriënboer, J. J., & Paas, F. G. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10(3), 251-296.
- Sternberg, R. J., & Sternberg, K. (2016). *Cognitive psychology* (7th ed.). Cengage Learning.
- Perkins, D. N., Jay, E., & Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(1), 1-21
- Clark, R. E., & Mayer, R. E. (2016). *e-Learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. Wiley.
- Gagne, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., & Keller, J. M. (2004). *Principles of instructional design* (5th ed.). Cengage Learning.
- Anderson, J. R. (1996). ACT: A simple theory of complex cognition. *American Psychologist*, 51(4), 355-365.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Mayer, R. E. (2014). *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.

BAB 9

TEORI BELAJAR HUMANISTIK

Oleh Ridma Diana

9.1 Pengertian Belajar

Belajar merupakan sebuah proses mendasar yang dialami pada setiap manusia dalam perkembangan kehidupannya. Melalui belajar, manusia diharapkan mampu membuat perubahan ke arah yang lebih baik, sehingga dapat mengembangkan perilaku kebaikan dalam kehidupan. Belajar tidak semata-mata hanya untuk mengetahui pengetahuan, akan tetapi lebih mendasar pada perubahan perilaku atau sikap dari diri manusia itu sendiri. Sejatinya belajar adalah sebuah proses yang mengharuskan seseorang untuk dapat merubah perilaku atau sikapnya yang secara terus-menerus dan menjadi permanen, sehingga perubahan perbaikan dari perilaku atau sikapnya membawa kebermanfaatan dalam kehidupannya dan hal tersebut berlaku pada saat seseorang menghadapi situasi yang baru ditemuinya. Adanya proses belajar pada seseorang yang dapat diamati, jika seseorang melihat adanya perubahan-perubahan dalam perilaku atau sikapnya ke arah yang lebih baik dan bermanfaat.

Membicarakan mengenai belajar, tentu tidak lepas dari proses pendidikan. Pendidikan menjadi poros dalam mengembangkan kegiatan belajar setiap manusia. Semua kegiatan dan prestasi peserta didik juga merupakan hasil dari akumulasi belajar. Adapun tujuan belajar bagi peserta didik, yaitu: (1) belajar memiliki tujuan untuk membawa perubahan dari dalam diri, termasuk perubahan perilaku manusia, (2) belajar memiliki tujuan untuk merubah kebiasaan yang buruk

menjadi kebiasaan baik setiap manusia. (3) belajar memiliki tujuan untuk merubah perilaku yang negatif menjadi perilaku yang positif, (4) belajar memiliki tujuan untuk memiliki kecakapan dalam hidup dan (5) belajar memiliki tujuan untuk meningkatkan pengetahuan di berbagai bidang dari konsep ilmu pengetahuan (Syarifuddin, 2011:115).

Winkel berpendapat bahwa belajar merupakan sebuah kegiatan psikis yang dialami seseorang lalu terjadi dalam proses hubungan secara aktif dengan orang-orang dan lingkungan di sekelilingnya, sehingga seseorang tersebut dapat menghadirkan perubahan dalam psikisnya dan berpengaruh pada perilaku yang ditimbulkan dari proses belajar (Winkel, 1989:36). Sejalan dengan pendapat dari Winkel, bahwa kegiatan psikologis yang dialami setiap manusia, dimana perubahan mental dan perilaku ditentukan dari pembelajaran yang dilakukan. Belajar diartikan sebagai sebuah aktivitas yang mengubah bentuk pengetahuan yang telah lama ada/ didapatkan menjadi bentuk pengetahuan yang baru diketahui/ ditemukan.

Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa belajar merupakan sebuah proses kegiatan fisik dan psikis yang dialami manusia dalam perkembangan kehidupannya yang berupaya mendapatkan ilmu dan pengetahuan. Dengan manusia mengalami proses belajar dalam kehidupannya, diharapkan mampu menciptakan perubahan kehidupan ke arah yang lebih baik, sehingga dapat mengembangkan perilaku, tindakan pada kebaikan dan kebermanfaatan dalam kehidupannya serta dapat memberikan kontribusi pemikiran dan pengetahuannya dalam menghadapi perubahan zaman.

9.2 Teori Belajar Humanistik

Teori belajar merupakan usaha untuk menjelaskan bagaimana cara seseorang itu belajar, sehingga hal tersebut dapat menolong pendidik khususnya guru sebagai seseorang yang mengelola dalam proses kegiatan belajar yang sejatinya sangat kompleks. Teori belajar dapat diartikan juga sebagai sebuah prinsip dan konsep belajar yang sifatnya teknis dan telah terbukti melalui berbagai eksperimen yang telah teruji.

Beberapa perspektif mengenai teori-teori belajar, diantaranya adalah: teori belajar behaviorisme, teori belajar kognitivisme dan teori belajar humanism (Rachmawati, 2015:36). Teori belajar ini sangat berguna bagi pendidik atau guru dalam memberikan atau menyampaikan materi pembelajaran kepada para peserta didik agar sukses dan mencapai keberhasilan pada saat proses kegiatan pembelajaran. Dengan pendidik atau guru memahami dan mempelajari teori belajar, maka hal tersebut dapat memberikan pengetahuan dan ilmu bahwa pentingnya memahami proses terjadinya belajar yang ada pada manusia. Dalam hal ini, maka pendidik atau guru akan mempelajari bagaimana cara memberikan pembelajaran yang tepat agar para peserta didiknya dapat mencintai proses belajar yang terjadi pada diri peserta didik itu sendiri.

Teori humanistik berasal dari rumpun keilmuan psikologi, yang pada kenyataannya sangat serupa dengan teori kepribadian, seiring dengan perkembangan teknologi dan ilmu pengetahuan saat ini, teori ini diterapkan di dalam dunia pendidikan yang lebih khusus pada proses kegiatan pembelajaran formal dan non-formal sehingga mampu memberikan kontribusi untuk menyelesaikan permasalahan pembelajaran. Teori tersebut membantu untuk memberi pencerahan dalam pendidikan, bahwasanya tiap pendidikan selayaknya memiliki paradigma humanistik, yaitu implementasi pendidikan yang memiliki pandangan bahwa manusia sebagai satu keseluruhan yang utuh, harus dibangkitkan dan memiliki visi besar untuk dapat memberi warna pada semua unsur-unsur yang terkait dalam sistem pendidikan.

Teori humanistik sangat serupa dengan teori kepribadian. Seiring dengan perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi, teori ini diterapkan dalam pendidikan, terutama dalam pendidikan formal dan non-formal, dan berhasil mengatasi kesulitan dan kelemahan yang terjadi dalam pendidikan. Teori humanistik memberikan sebuah jalan keluar atau solusi, terutama dalam pendidikan bahwa setiap pendidikan harus memiliki paradigma Humanis, yang artinya memiliki praktik-praktik pendidikan yang mampu menempatkan manusia

sebagai satu kesatuan yang utuh, harus dapat dipertahankan, dan diharapkan bahwa visi dasar tersebut mencakup semua komponen sistematika pendidikan di manapun, kapan pun dan apapun jenisnya.

Kemunculan teori belajar humanistik tidak terlepas dari gerakan pendidikan humanistik yang berfokus pada hasil sikap (afektif), bagaimana seseorang dalam proses belajar, dan belajar untuk meningkatkan kreativitas dan potensi serta bakat yang ada pada diri manusia. Pendekatan humanistik pada gilirannya muncul sebagai bentuk perbedaan pendapat terhadap dua pandangan sebelumnya, yaitu psikoanalisis dan behaviorisme, dalam menjelaskan mengenai perilaku manusia. Perbedaan pendapat tersebut didasarkan pada opini bahwa pandangan psikoanalisis terlalu menunjukkan pesimisme yang suram dan tanpa harapan, sedangkan pandangan behaviorisme dianggap sangat kaku, tidak aktif, cenderung statis, dan tunduk dalam mendekripsikan manusia. Pandangan humanisme lebih melihat pada perkembangan kepribadian manusia itu sendiri. Pendekatan humanisme ini lebih melihat peristiwa, yaitu bagaimana manusia dapat mengkonstruksi dirinya sendiri untuk melakukan hal-hal yang positif membawa kebermanfaatan pada dirinya. Kecakapan manusia untuk dapat bertindak positif ini yang disebut sebagai potensi manusia, dan para pendidik yang beraliran humanistik sering kali memfokuskan proses pembelajarannya untuk membangun dan meningkatkan kecakapan positif ini. Kecakapan ke arah yang positif berkaitan erat dengan pengembangan emosi positif yang terkandung dalam ranah afektif. Karakteristik yang dapat dilihat dan sangat kuat dari pendidik yang beraliran humanism adalah emosi positif.

Secara umum, definisi teori belajar humanistik merupakan aktivitas fisik dan spiritual untuk mengoptimalkan sebuah proses perkembangan yang ada pada diri manusia. Sementara itu, pembelajaran secara khusus diartikan sebagai usaha penguasaan kekayaan ilmu pengetahuan sebagai sebuah serangkaian dalam membentuk pribadi yang kompherensif. Pertumbuhan fisik yang dialami manusia tidak serta merta

memberikan dampak pada perkembangan perilaku dan sikap seseorang. Perkembangan didapatkan dari serangkaian proses belajar, seperti transisi kebiasaan yang dilakukan, macam-macam kecakapan yang didapat dari pengetahuan, perilaku dan kompetensi (Ismail, 2014: 25).

Teori humanistik memiliki ciri khas yang salah satunya berdasarkan teori ini berusaha menganalisis perilaku seseorang dari sudut pandang pelaku dan bukan sebagai pengamat. Sebagai makhluk hidup ciptaan Tuhan Yang Maha Esa, ia harus dapat mempertahankan, melanjutkan dan mengembangkan kehidupannya sesuai dengan bakat dan potensi yang dimilikinya, sehingga kehidupannya menjadi lebih bernilai dan membawa kebermanfaatan bagi dirinya dan orang-orang di sekelilingnya. Teori humanistik memiliki tujuan belajar yang utama yaitu memanusiakan manusia. Proses belajar akan tercapai apabila peserta didik mampu memiliki pemahaman dari arti lingkungan dan pada pribadinya peserta didik itu sendiri. Dalam proses belajar, peserta didik harus memiliki usaha yang gigih untuk secara bertahap mencapai pemenuhan dirinya dengan cara terbaik. Teori humanistik berupaya untuk mengetahui perilaku dan sikap belajar seseorang dari sudut pandang orang yang melakukan tindakan belajar itu sendiri, dan itu bukan dari sudut pandang orang yang mengamati.

Penerapan teori belajar humanistik juga dengan memfokuskan dari esensi sebuah isi dari proses pembelajaran yang sifatnya selektif atau yang dapat disebut juga dengan memilih yang terbaik dari berbagai sumber-sumber belajar. Hal tersebut bertujuan untuk memanusiakan manusia atau tercapainya perwujudan diri. Penerapan teori belajar humanistik yang dilakukan guru yang utama yaitu menuntun peserta didik untuk berpikir secara induktif, mengutamakan pengalaman-pengalaman diri peserta didik dan memerlukan partisipasi yang dinamis dari peserta didik dalam proses kegiatan pembelajaran. Dengan melihat hal tersebut, maka kegiatan-kegiatan pada proses pembelajaran dapat dilaksanakan seperti berdiskusi, dengan menelaah dan menganalisis materi pelajaran dengan kelompok-kelompok

kecil yang dapat dibuat oleh guru, sehingga peserta didik menjadi lebih aktif dan dinamis menjawab serta menyelesaikan ide dan pemikiran di depan kelas dengan mempersentasikan pengalaman-pengalaman mereka.

Dalam perspektif humanistik, manusia merupakan seseorang yang dapat sepenuhnya mengendalikan segala kepentingan yang menyangkut di dalam kehidupannya termasuk sikap manusia itu sendiri dan memiliki hak dalam melakukan pengembangan sikap dan kepribadian manusia itu sendiri. Mengamati dari visi humanisme, bahwa belajar memiliki tujuan untuk membuat manusia menjadi manusia yang seutuhnya, ketercapaian dalam belajar dilihat saat peserta didik dapat mengetahui diri mereka sendiri dan lingkungan di sekeliling mereka secara baik. Peserta didik difokuskan untuk mencapai tingkat pada pemenuhan dirinya dengan optimal. Teori humanistik berusaha memahami perilaku belajar dari sudut pandang peserta didik itu sendiri (seseorang yang melakukan belajar), bukan dari sudut pandang orang yang hanya mengamati belajar (Arbayah, 2013: 210).

Humanisme berpendapat bahwa pusat pembelajaran ada pada diri peserta didik itu sendiri dan guru hanya bertindak sebagai seseorang yang membantu memfasilitasi pembelajaran guna mendukung tercapai keberhasilan dalam belajar. Ranah afektif dan kognitif sebagai syarat untuk tercapainya tujuan pemenuhan diri di dalam lingkungan yang turut serta dalam keberhasilan belajar. Pada hakikatnya manusia merupakan makhluk hidup ciptaan Tuhan YME yang diberikan keistimewaan, sebab manusia memiliki akal, bakat dan potensi serta dorongan untuk dapat mengembangkan diri dan perilakunya, oleh sebab itu setiap manusia memiliki kebebasan dalam berupaya untuk mengembangkan dan mewujudkan diri mereka sendiri (Komara, 2014: 2).

Dalam kegiatan proses pembelajaran penerapan teori humanistik pada guru harus senantiasa mengarahkan peserta didik untuk dapat berpikir secara induktif, memprioritaskan praktik-praktik yang dibagi ke dalam kelompok kecil, dan

memfokuskan keikutsertaan peserta didik dalam pembelajaran, sehingga kegiatan proses pembelajaran menjadi aktif dan dinamis. Implementasi teori humanistik pada pembelajaran biasanya dapat dengan membentuk kelompok diskusi, sehingga peserta didik dapat menghadirkan ide dan gagasan mereka di depan kelas bersama teman-temannya. Guru memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk bertanya mengenai materi atau isi pembelajaran yang kurang dipahami peserta didik saat proses kegiatan pembelajaran. Proses belajar terjadi menurut pandangan humanistik adalah dengan peserta didik dapat mengembangkan potensi kepribadiannya, spiritualitas, perilaku dan kemampuan untuk mengenali gejala sosial di tengah masyarakat. Keberhasilan penerapan teori belajar humanistik ditandai dengan peserta didik yang merasa antusias dan mereka merasa nyaman terhadap proses pembelajaran di dalam kelas maupun di luar kelas. Dari proses kegiatan pembelajaran tersebut akan terjadi perubahan-perubahan yang positif dalam berpikir, berperilaku dan memiliki pengendalian diri yang baik (Suprihatin, 2017: 94).

Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa teori belajar humanistik dikatakan tercapai apabila peserta didik dapat mengenal, mengerti, dan menguasai akan dirinya sendiri dan lingkungan di sekelilingnya. Dalam kegiatan proses belajar, peserta didik harus mengupayakan agar secara bertahap mereka mampu berhasil dengan sebaik-baiknya dalam mengaktualisasikan dirinya. Teori belajar humanistik juga mengupayakan peserta didik untuk dapat menguasai perilaku belajarnya sendiri yang berasal dari sudut pandang peserta didik itu sendiri, bukan dari sudut pandang orang yang mengamatinya.

9.3 Tujuan Belajar menurut Teori Humanistik

Tujuan belajar menurut teori humanistik yaitu berkonsep pada memanusiakan manusia (Mulyati, 2005:17). Kegiatan pembelajaran dikatakan tercapai apabila peserta didik mampu mengetahui dan memahami tentang pribadinya sendiri dan lingkungannya. Dalam proses belajar, peserta didik selayaknya

memiliki motivasi kuat untuk secara bertahap dapat mencapai realisasi diri dengan cara yang terbaik. Teori belajar humanistik mencoba memahami perilaku dan sikap peserta didik dari sudut pandang sebagai pelaku yang melakukan belajar, bukan dari sudut pandang sebagai pengamat. Adapun tujuan yang utama bagi para pendidik atau guru ialah memberikan bantuan kepada peserta didik untuk dapat berkembang, dengan maksud membimbing setiap individu untuk mengetahui potensi dirinya sendiri dan memberikan bantuan untuk mengaktualisasikan bakat serta potensi di dalamnya.

Sekelompok humanisme memiliki pandangan mengenai proses kegiatan pembelajaran. Dua bagian dalam proses kegiatan pembelajaran menurut humanisme, yaitu cara memperoleh informasi yang baru didapatkan dan cara mengelola informasi yang baru didapatkan tersebut bagi individu. Teori humanistik untuk pembelajaran tepat diterapkan pada materi ajar yang terkait dengan pengembangan kepribadian, peningkatan kesadaran, perubahan sikap dan karakter, dan analisis atas fenomena sosial yang terjadi. Indikator-indikator ketercapaian dalam penerapan ini apabila peserta didik merasa memiliki semangat yang kuat, memiliki inisiatif yang tinggi dalam proses pembelajaran dan adanya pembaharuan dalam cara berpikir, berperilaku serta memiliki inisiatif untuk bersikap lebih baik untuk diri mereka sendiri. Dalam teori belajar humanistik, diharapkan peserta didik mampu menjadi manusia yang memiliki kebebasan dan keberanian, tidak terperangkap/ terbelenggu dengan anggapan dan pandangan orang lain dan mampu mengelola kepribadiannya sendiri dengan bertanggung jawab, tidak pula mengurangi hak-hak orang lain dan melawan peraturan, nilai-nilai disiplin, atau prinsip-prinsip budaya yang berlaku.

9.4 Tokoh-tokoh Teori Belajar Humanistik

1. Arthur Combs (1912-1999)

Arthur Combs dilahirkan pada tahun 1912 dan meninggal pada tahun 1999. Combs merupakan seorang pendidik dan psikolog yang mengawali profesinya sebagai guru besar dari ilmu biologi dan psikologi di sebuah sekolah. berfokus pada pemikiran Combs, yang memiliki pendapat mengenai sebuah hal yang *urgent* untuk seorang pendidik atau guru yaitu, bagaimana strategi untuk peserta didik agar memiliki makna dirinya sendiri dari materi pelajaran yang diajarkan dan bagaimana peserta didik dapat mengkaitkan materi pelajaran yang sedang dipelajari dengan kehidupan keseharian mereka. Menurut Athur Combs, untuk memahami perilaku atau sikap seseorang, perlu juga memahami seluruh persepsi yang mereka miliki. Apabila ingin mengganti dan memperbaharui perilaku atau sikap seseorang, maka perlu mengganti kepercayaan atau sudut pandang mereka. Apabila seorang pendidik atau guru mengeluhkan peserta didiknya tidak memiliki motivasi yang baik untuk dapat melaksanakan sebuah tugas, maka sebenarnya peserta didik tidak termotivasi melaksanakan tugas yang diberikan oleh pendidik atau guru tersebut (Haryu, 2006: 77-80). Apabila pendidik atau guru mengadakan aktivitas-aktivitas yang memunculkan motivasi dan guru tersebut dapat memahami persepsi mereka, maka barangkali peserta didik akan dapat mengganti sikap dan reaksinya.

Melihat contoh peristiwa di atas bahwa *meaning* (makna atau arti) merupakan konsep dasar yang sering digunakan. Perasaan, persepsi, keyakinan dan maksud merupakan perilaku-perilaku batiniah yang menyebabkan seseorang berbeda dengan yang lain, sehingga dapat dengan tepat memahami orang lain. Seseorang harus dapat melihat dunia persepsi orang lain tersebut, bagaimana ia berpikir dan merasa tentang dirinya (Eggen, dkk, 2010: 26). Itulah sebabnya, untuk mengubah perilaku orang lain, seseorang harus mengubah persepsinya terlebih dahulu. Guru atau pendidik tidak bisa memaksakan

materi yang tidak disukai atau tidak relevan dengan kehidupan mereka (peserta didik).

Sesungguhnya para ahli psikologi humanistik melihat dua bagian belajar, yaitu diperolehnya informasi baru dan personalisasi informasi baru tersebut. keliru jika pendidik berpendapat bahwa peserta didik akan mudah belajar jika bahan pelajaran atau materi pelajaran tertata atau sudah disusun secara rapi dan disampaikan dengan baik, sebab arti dan maknanya tidak melekat pada bahan pelajaran atau materi pelajaran itu sendiri. Peserta didik sendirilah yang mencerna dan menyerap arti dan makna bahan pelajaran atau materi pelajaran tersebut ke dalam dirinya, yang menjadi masalah dalam mendidik bukanlah bagaimana bahan pelajaran atau materi pelajaran itu disampaikan, tetapi bagaimana membantu peserta didik memetik arti dan makna yang terkandung di dalam bahan pelajaran tersebut, yakni apabila peserta didik dapat mengaitkan bahan pelajaran tersebut dengan hidup dan kehidupan mereka, pendidik boleh bersenang hati, bahwa misinya membawa materi pelajaran itu telah berhasil (Howard & Moiriam, 2008: 350-351).

Semakin jauh hal-hal yang terjadi diluar diri seseorang dari pusat lingkaran (persepsi diri), maka semakin kurang pengaruhnya terhadap seseorang. Sebaliknya, semakin dekat hal-hal tersebut dengan pusat lingkaran (persepsi dirinya), maka semakin besar pengaruhnya terhadap seseorang dalam berperilaku. Dengan demikian, terlihat jelas mengapa banyak hal yang dipelajari oleh seseorang atau peserta didik, maka segera dilupakan, karena sedikit sekali kaitannya dengan dirinya sendiri. Dengan demikian, begitu sangat pentingnya makna bahan pelajaran atau materi pelajaran tersebut ke dalam dirinya, serta dapat dikaitkan dengan pengalaman dalam kehidupan peserta didik.

2. Abraham Maslow(1908 - 1970)

Abraham Maslow dilahirkan pada tahun 1908 di kota di New York, Amerika Serikat. Ia merupakan seorang psikolog dan seorang tokoh pencetus utama dari psikologi *humanistic*. Jasanya dikenang dengan melahirkan mengenai faham pemenuhan terhadap diri sendiri atau aktualisasi diri. Di masa hidupnya berbagai ilmu dan faham psikologi baru banyak yang muncul sebagai cabang dari ilmu pengetahuan. Pada tahun 1954, Maslow menerbitkan sebuah buku yang berjudul *Motivation and Personality*, dua faham yang diajarkan di sebuah kampus di Amerika Serikat yaitu Psikoanalisa oleh Sigmund Freud dan Behaviorisme oleh John B. Watson (Iskandar, 2016: 27)

Para pengikut dari teori belajar humanistik, susunan pembelajaran dimulai dan diakhiri kepada manusia itu sendiri sebagai orang yang belajar. Diantara teori-teori belajar seperti behavioristik, kognitif dan konstruktivis, teori belajar humanistik ini merupakan yang paling abstrak dan mendekati pada konsep filsafat. Faktanya, pandangan dalam teori belajar humanistik ini mengkaji pembelajaran dan semua aspek di dalamnya pada kesatuan yang paling sempurna. Maksudnya bahwa perspektif pada teori belajar humanistik ini menempatkan ketertarikan pada ide, pemikiran dan gagasan pembelajaran yang ideal dan relevan dibandingkan dengan teori belajar yang lain. Perspektif dari teori belajar humanistik juga menekankan pada potensi peserta didik dalam menuju proses pertumbuhan dan perkembangan dan keleluasaan untuk menentukan perjalanan kehidupannya secara pribadi (W. Santroc & John, 2009: 201). Perspektif humanistik memandang peserta didik sebagai subjek yang dapat mandiri, mampu menentukan tujuan kehidupannya sendiri. Peserta didik dibimbing untuk mempunyai karakter tanggung jawab terhadap jalan kehidupannya yang ditentukannya sendiri dan sikap terhadap orang-orang di sekelilingnya (Arbayah, 2013:215).

Teori belajar humanistik memberikan fokus pembelajaran yang utama, seperti usaha untuk menciptakan interaksi dan

hubungan manusia dan manusia lainnya maupun manusia dengan kelompok-kelompok sosial di sekitarnya. Pendidikan bukan hanya mentransfer pengetahuan dan memiliki kemampuan berbahasa yang baik dan benar di kalangan peserta didik, akan tetapi pendidikan juga sebagai sebuah usaha yang dapat membantu peserta didik untuk mewujudkan potensi dirinya yang sesuai dengan tujuan pendidikan. Pendidikan akan tercapai pada hakikatnya jika pendidikan tersebut memiliki kemampuan untuk membentuk dan menciptakan makna antara guru dan peserta didik, sehingga keduanya mampu berhasil menempuh tujuan sebagai manusia yang memiliki kecakapan dan kebijaksanaan. Intinya guru mampu dengan cakap membimbing peserta didik untuk memahami bahwa peserta didik membutuhkan pendidikan karakter, guna sebagai bekal di masa depan. Guru sebagai fasilitator dari proses kegiatan pembelajaran mampu mengeksplorasi gaya komunikasi yang baik dan interaktif, mampu mengembangkan keterampilan-keterampilan yang ada pada peserta didik, sehingga itu semua mampu mengoptimalkan potensi yang dimiliki peserta didik (Arbayah, 2013: 215-216).

Maslow dikenal sebagai seorang yang pertama kali mengenalkan aliran psikologi humanistik. Maslow mempercayai bahwa seseorang berperilaku dengan cara yang sebaik-baiknya untuk mengenal dan menghargai diri mereka sendiri. Teorinya yang hingga saat ini sangat terkenal adalah hirarki kebutuhan. Menurut Maslow, seseorang tergerak untuk senantiasa memenuhi kebutuhan dan keperluan mereka. Adanya keperluan-keperluan ini memiliki tingkatan, dari yang paling bawah hingga yang paling tinggi, dari tingkatan yang paling utama hingga tingkatan yang paling mendesak. Menurut teori psikologi Maslow, semakin besar kebutuhan dan keperluan yang ada pada seseorang, maka semakin kuat keinginan untuk seseorang tersebut untuk mencapainya (Komara, 2014: 3).

Perspektif ini terkait erat dengan keyakinan Maslow (1954-1971), bahwa keperluan dan kebutuhan utama harus terpenuhi, sebelum kebutuhan yang lebih tinggi dapat dipenuhi kembali. Hirarki kebutuhan menurut Maslow, dapat memenuhi

keperluan dan kebutuhan seseorang dan hal tersebut dapat dilihat dari kebutuhan yang paling bawah, yaitu: 1) kebutuhan dari sudut pandang fisiologis, 2) kebutuhan akan keamanan, 3) kebutuhan untuk diterima, 4) kebutuhan untuk dihargai dan 5) kebutuhan untuk mengaktualisasikan diri (W. Santrock & John: 2009:201).

a. Kebutuhan Fisiologis

Cakupan untuk memenuhi kebutuhan fisiologis ada pada kebutuhan dasar, yang bersifat fundamental. Kebutuhan ini terkadang disebut juga sebagai kebutuhan biologis di sebuah tempat atau lingkungan kerja, seperti kebutuhan akan honor, hari libur, kepentingan pensiun, memiliki tempat dan lingkungan pekerjaan yang nyaman yang terlihat dengan kondisi penerangan yang memadai di tempat kerja dan sirkulasi udara yang baik. Keperluan dan kebutuhan ini sering kali menjadi kebutuhan yang paling dasar dan paling mendesak, sehingga harus diutamakan agar dapat melakukan aktivitas sehari-hari dengan sebaik-baiknya. Hal ini juga menunjukkan bahwa seseorang yang merasa kekurangan dalam kehidupan sehari-harinya, memiliki kemungkinan jika kebutuhan dasar fisiologis yang seseorang tersebut miliki melemah (Iskandar, 2016:27).

b. Kebutuhan Akan Keamanan

Setelah kebutuhan fisiologis terpenuhi, selanjutnya tingkatan kebutuhan yang muncul adalah kebutuhan rasa keamanan. Seseorang yang merasa tidak aman akan memerlukan penyeimbang dan peraturan yang benar, sehingga dapat berupaya tidak mendekati hal-hal yang diinginkan untuk terjadi seperti kewaspadaan pada hal-hal yang membawa keburukan. Kebutuhan akan keamanan mendeskripsikan keinginan untuk mendapatkan keamanan atas gaji/ honor yang diperoleh dan untuk menjauh dari berbagai ancaman, kecelakaan, kegagalan, penyakit dan bahaya. Dalam organisasi jenis kebutuhan akan keamanan ini, terlihat pada minat terhadap pekerjaan dan keamanan profesi, kultur senioritas, persatuan para pekerja atau para

karyawan, kenyamanan di lingkungan pekerjaan, premi honor, keuangan masa pensiun, penanaman modal, dan lain-lain (Iskandar, 2016:27).

c. **Kebutuhan Untuk Diterima**

Setelah kebutuhan fisiologis dan kebutuhan akan keamanan telah terpenuhi, selanjutnya perhatian seseorang beralih pada keinginannya untuk berteman, memiliki rasa suka dan cinta, dan penerimaan di lingkungan pertemanan. Manusia sebagai makhluk yang butuh terhadap interaksi pada manusia lainnya guna melanjutkan kehidupannya tentu manusia itu sendiri merasa bahagia ketika manusia tersebut dapat diterima, saling menyukai dalam lingkungan pertemanan dan berusaha bersama-sama mencukupi kebutuhan sosial di lingkungan pekerjaan mereka. Dengan hal-hal tersebut dapat membantu dan menolong beban kelompok/ organisasi pertemanan, mampu berkolaborasi dengan teman-teman di lingkungan kerja dan ikut serta di dalam kegiatan perusahaan/ organisasi tempat bekerja.

d. **Kebutuhan untuk Dihargai**

Di tahapan berikutnya pada teori hierarki kebutuhan dari Maslow, adalah kebutuhan untuk dapat dihargai, yang biasa disebut juga dengan kebutuhan “pribadi”. Kebutuhan untuk dihargai mencakup pada kemauan seseorang untuk memberikan citra baik dan untuk mendapatkan sikap perhatian, pengakuan, dan *reward* dari manusia lainnya. Dalam organisasi, kebutuhan untuk mendapatkan penghargaan dari orang-orang di sekitar menunjukkan desakkan untuk mendapatkan penerimaan, tanggung jawab tinggi, posisi yang tinggi, dan perasaan diakui atas kontribusinya terhadap kelompok/ organisasi.

e. **Kebutuhan Mengaktualisasi-Diri**

Tahapan selanjutnya setelah kebutuhan untuk dihargai adalah kebutuhan mengaktualisasi diri. Ini adalah kebutuhan pribadi untuk pemenuhan diri, termasuk kebutuhan pada tingkat yang lebih tinggi. Kebutuhan ini

mencakup pada kebutuhan untuk mengembangkan potensi/ bakat pada diri seseorang untuk mengoptimalkan kemampuan seseorang dan menjadi manusia yang terbaik. Kebutuhan mengaktualisasi diri di kalangan organisasi/ kelompok dapat tercukupi jika dapat memberi ruang untuk pemenuhan diri pribadi dan dapat memberi kesempatan untuk dapat mengembangkan, bertumbuh, berkarya, dan berlatih sesuai bakat/potensi hingga mencapai dan kesuksesan (Iskandar, 2016: 28).

Menurut Maslow, "aktualisasi diri merupakan sebuah kecenderungan". Kecenderungan ini dapat dinyatakan sebagai keinginan untuk menjadi lebih dan tinggi dari apa yang menjadi keistimewaan seseorang, untuk menjadi semua yang mampu ia lakukan" Itu artinya, kebutuhan untuk mengaktualisasi diri merupakan kecenderungan seseorang untuk terus menerus mengoptimalkan seluruh kemampuannya untuk menjadi diri pribadi yang lebih baik dan menjadi terbaik. Sekalipun seseorang telah terpenuhi kebutuhan-kebutuhannya, seperti kebutuhan fisiologis, kebutuhan akan keamanan, kebutuhan untuk diterima dan kebutuhan dihargai, seseorang tersebut tetap merasa diliputi oleh perasaan yang kurang berkenan dan kurang tercukupi. Dengan demikian, ketidak tercukupi ini bersumber dari desakkan pribadinya yang paling dalam, sebab seseorang tersebut merasa ada potensi/ bakat yang belum terwujud. Sejatinya, seseorang harus berani untuk jujur terhadap semua potensi/ bakat dan karakteristik yang ada dalam dirinya.

3. Carl Ransom Rogers (1902-1987)

Carl Ransom Rogers lahir pada tahun 1902 di Oak Park, Illinois, dan wafat di tahun 1987 di Lajolla, California. Di masa mudanya, Carl Rogers tidak banyak bergaul dengan teman-teman sebayanya, Rogers hanya memiliki sedikit teman sebagian besar waktunya diluangkan untuk membaca. Rogers sangat senang membaca buku, hingga Rogers membaca semua buku-buku yang bisa ia ditemukan, dan Rogers menyukai buku-buku yang bertema petualang.

Menurut Rogers dalam Jamil Suprihatiningrum, ada dua tipe belajar, yaitu pengetahuan (kebermaknaan) dan eksperimen (pengalaman). Guru dapat memberikan kebermaknaan (kognitif) seperti tidak boleh membuang sampah sembarang tempat karena dapat menyebabkan terjadinya banjir. Oleh karena itu, guru perlu mengkaitkan pengetahuan secara akademik ke dalam pengetahuan bermakna. Sementara proses pembelajaran yang sifatnya pengalaman/ *experiment learning* mengikutsertakan peserta didik secara personal, mereka mampu berinisiatif, dan hal tersebut termasuk pada tahap mampu menilai terhadap diri sendiri (*self assessment*) (Suprihatiningrum &Jamil: 2013: 31-32).

Menurut Carl Rogers dalam teori kebebasan belajarnya, mengatakan bahwa guru tidak boleh memaksa dan melakukan penekanan dalam proses kegiatan pembelajaran. Guru selayaknya tidak menyusun perencanaan dalam proses kegiatan pembelajaran untuk peserta didik, tidak boleh memberikan protes/ kritik kepada peserta didik, kecuali ceramah itu juga apabila peserta didik menghendaki untuk ingin diceramahi, tidak boleh menilai atau melakukan evaluasi terhadap tugas peserta didik, kecuali peserta didik yang ingin dinilai dan diberikan evaluasi atas tugas yang peserta didik kerjakan (Sanusi & Uci: 2013: 126).

Rogers dalam bukunya yang berjudul '*Freedom to Learn*', mengenalkan sejumlah prinsip belajar humanistik yang utama, yaitu:

- a. Seseorang memiliki kapasitas untuk belajar secara alamiah.
- b. Pembelajaran akan menjadi berkesan ketika peserta didik melihat dan mendalami bahwa materi pelajaran yang dipelajari akan memiliki relevansi dengan tujuan hidupnya.
- c. Pembelajaran yang melibatkan perubahan respon tentang diri sendiri jika dianggap mengancam dan memiliki kecenderungan, maka akan tidak diterima.

- d. Tugas-tugas belajar yang dapat mengancam diri sangat mudah dipersepsikan dan mudah dirasakan jika adanya ancaman dari luar semakin berkurang.
- e. Jika ancaman terhadap peserta didik rendah, maka pengalaman-pengalaman didapatkan dengan berbagai cara dan proses kegiatan pembelajaran dapat saja berlangsung saat itu.
- f. Pembelajaran yang bermakna dapat dicapai jika peserta didik langsung melakukan/ mempraktekannya.
- g. Pembelajaran dapat berhasil jika peserta didik dapat terlibat langsung dalam proses pembelajaran dan bertanggung jawab atas seluruh proses kegiatan pembelajaran.
- h. Peserta didik yang memiliki inisiatif tinggi untuk belajar, baik dalam kegiatan pembelajaran yang sifatnya secara afektif maupun kognitif, merupakan salah satu cara yang dapat mencapai hasil pembelajaran yang bermakna dan bertahan lama.
- i. Kepercayaan diri, kemandirian, dan kreativitas tinggi akan mudah tercapai jika peserta didik terbiasa melakukan evaluasi untuk dirinya sendiri dan evaluasi terhadap orang lain dan hal kedua tersebut sangat penting untuk dilakukan.
- j. Pembelajaran yang bermakna di era saat ini adalah pembelajaran yang melibatkan proses belajar, pengalaman-pengalaman yang bermakna dari peserta didik untuk proses perubahan pada diri peserta didik (Soemanto &Wasty, 1987:129).

Carl Rogers berpendapat jika peserta didik dalam proses kegiatan pembelajaran tidak boleh diberikan ancaman, tugas-tugas yang memberatkan dan tekanan-tekanan yang membuat peserta didik tidak nyaman dalam kegiatan proses pembelajaran. Peserta didik selayaknya diberi kesempatan untuk belajar secara bebas, dan dengan hal demikian diharapkan peserta didik mampu mengambil keputusan sendiri dan dapat bertanggung jawab atas keputusannya. Dalam hal ini,

Rogers menjelaskan bahwa ada lima syarat utama dalam proses pembelajaran humanistik, yaitu;

1. Keinginan untuk terus belajar: Hasrat untuk selalu belajar disebabkan oleh adanya desakan dan motivasi keingintahuan seseorang yang terus berlangsung terhadap orang-orang dan lingkungan di sekitarnya serta perkembangan dunia yang semakin maju, sehingga hal tersebut mempengaruhi juga terhadap penyelesaian masalah seseorang tersebut dapat dialami saat proses kegiatan belajar;
2. Pembelajaran yang membawa kebermanfaatan: Seseorang yang melakukan kegiatan akan senantiasa memikirkan atau menimbang bahwa apakah aktivitas tersebut membawa manfaat untuk dirinya. Apabila tidak memiliki kebermanfaatan, seseorang tersebut jelas tidak akan melakukannya;
3. Belajar tidak menghukum: Belajar yang tanpa hukuman atau ancaman atau tekanan, dimana peserta didik bisa bebas melakukan apa saja dan bereksperimen hingga peserta didik dapat menghasilkan dan menemukan sesuatu yang baru dan bermakna untuk diri mereka sendiri;
4. Belajar dengan berinisiatif: Hal ini membuktikan bahwa sangat berpengaruh ketika peserta didik memiliki peran motivasi internal yang tinggi. Peserta didik yang memiliki peluang untuk senantiasa membangkitkan inisiatifnya akan dapat membimbing dan membuat keputusan untuk dirinya, serta memiliki upaya untuk menimbang dan melihat apa yang baik dan bermanfaat untuk dirinya sendiri, dan
5. Belajar dan untuk melakukan perubahan: Dengan melihat perkembangan dan perubahandunia yang terus berkembang, maka peserta didik senantiasa dapat terus belajar dan mengelola pengetahuan yang peserta didik dapatkan, sehingga mampu beradaptasi dengan keadaan pada masa saat ini dan masa yang akan datang. Oleh karena itu, pembelajaran yang terbatas hanya menghafal sebuah peristiwa maka tidaklah cukup bermakna (Eveline, 2011:37).

DAFTAR PUSTAKA

- Arbayah. 2013. *Model Pembelajaran Humanistik*. Vol. 13. No. 2. 204.
- Eggen, Paul. & Kauchak, Don. 2010. *Educational Psychology: Windows on Classroom*. Columbus, OH: Merrill.
- Eveline. 2011. *Teori Belajar dan Pembelajaran*, Bogor: Ghalia Indonesia.
- Haryu. 2006. *Psikologi Humanistik: Aplikasi Psikologi Humanistik dalam Dunia Pendidikan di Indonesia*, Vol. 1, No. 01. 77-80.
- Howard S. Freidman & W. Schustackk. 2008. *Keperibadian Teori Klasik dan Riset Modern*. Jakarta: Erlangga.
- Ismail, Fajri. 2014. *Evaluasi Pendidikan*, Palembang: Tunas Gemilang Press.
- Iskandar. 2016. *Implementasi Teori Hirarki Kebutuhan Abraham Maslow Terhadap Peningkatan Kinerja Pustakawan*, Vol. 4 No. 1.
- Komara, Endang. 2014. *Belajar dan Pembelajaran Interaktif*, Bandung: PT Refrika Aditama.
- Mulyati. 2005. *Psikologi Belajar*. Yogyakarta: CV Andi Offset.
- Rachmawati Tutik, dkk. 2015. *Teori belajar dan Proses Pembelajaran yang mendidik*. Yogyakarta: GAVA MEDIA.
- Suprihatin. 2017. *Pendekatan Humanistik Dalam Pengembangan Kurikulum Pendidikan Agama Islam*, Vol. 3, No. 1.
- Suprihatiningrum. 2013. *Jamil Strategi Pembelajaran: Teori dan Aplikasi*. Yogyakarta: Ar-Media.
- Syarifuddin. 2011. *Penerapan Model Pembelajaran Cooperative Belajar dan Faktor-faktor yang Mempengaruhinya*. Ta'dib. Vol. XVI, No. 01. 115
- Sanusi, Uci. 2013. *Pembelajaran dengan Pendekatan Humanistik*. Vol.11 No.2.

- Soemanto, Wasty. 1987. Psikologi Pendidikan, Jakarta: Bina Aksara.
- Winkel. 1989. Psikologi Pengajaran. Jakarta: Grasindo.
- W. Santrock, John. 2009. Psikologi Pendidikan, Jakarta: Salemba Humanika.

BAB 10

TEORI BELAJAR SOSIAL

Oleh Finny Rahmatania

10.1 Teori Belajar Sosial

Teori belajar sosial adalah salah satu teori belajar yang dikemukakan oleh Albert Bandura pada tahun 1969. Teori belajar ini menekankan bahwa pengaruh sosial memberi peran penting dalam pembelajaran. Albert Bandura mengatakan bahwa peserta didik memperoleh pengetahuan melalui pengamatan atau *modelling* secara langsung. Melalui pengamatan langsung, peserta didik akan memperoleh pengetahuan baru dan membentuk perilaku-perilaku berdasarkan pengamatan yang dilakukan. Dalam pembelajaran, guru dapat menerapkan teori belajar ini dengan memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk mengamati perilaku teman sekelas baik di dalam kelas maupun di luar kelas (Lesilolo, 2019; Yanuardianto, 2019; Siswadi, 2022).

Namun, jika dihubungkan dengan perilaku sosial, sesuatu yang ada di dalam diri seseorang (sistem diri), bukanlah entitas yang mampu mengendalikan perilaku. Hal tersebut lebih merujuk pada struktur pemikiran yang menjadi dasar dalam menilai, mengevaluasi, dan mengatur perilaku. Ketika suatu perilaku dinilai positif, maka sistem diri akan memberikan respon yang memuaskan, tetapi perilaku tersebut dinilai negatif, maka sistem diri akan memberi respon yang tidak menyenangkan. Dalam arti lain, peserta didik berperan sebagai "*learner by observation*" atau belajar melalui tindakan atau perilaku orang lain, kemudian meniru dan memodelkan perilaku tersebut. Oleh karena itu, baik guru maupun pelaku sekolah lainnya memiliki pengaruh besar dari segi sosial dan lingkungan

dalam proses belajar peserta didik. Ketika guru memperlihatkan perilaku dan memberikan contoh yang baik, tentu akan mempengaruhi peserta didik dalam meniru perilaku tersebut.

Di zaman era digital, segala informasi dapat dengan mudah diperoleh. Peserta didik tidak hanya mengamati dari apa yang tampak secara langsung, tetapi dapat melakukan peniruan melalui media, seperti film, internet, dan lain-lain. Namun tidak dapat dipungkiri, pengamatan melalui media akan selalu memberikan dampak positif pada perilaku peserta didik, karena media digital secara tidak langsung sulit untuk dikontrol penggunaannya.

Dalam pembelajaran di kelas, lingkungan kelas yang mendukung juga menjadi faktor penting dalam teori belajar ini. Guru dapat mendorong peserta didik dalam mengamati dan meniru perilaku teman sekelas, seperti memberikan pujian, mengakui kesalahan, atau saling menghargai dengan sesama teman. Oleh karena itu, guru harus mampu melakukan pendekatan pembelajaran yang mendukung teori belajar sosial, seperti menggunakan metode diskusi kelompok, melakukan kolaborasi dalam membuat sebuah proyek.

10.2 Prinsip Teori Belajar Sosial Albert Bandura

Pada dasarnya prinsip dasar teori belajar sosial adalah pengamatan (*observational learning*) dan peniruan terhadap yang diamati (*modelling*). Perilaku yang ditimbulkan oleh peserta didik tidak hanya berasal dari stimulus diberikan, tetapi juga dari interaksi peserta didik dengan lingkungan sekitarnya. Oleh karena itu, sangat memungkinkan bahwa terbentuknya perilaku peserta didik dipengaruhi oleh interaksinya dengan lingkungan sekitar.

10.2.1 *Determines Reciprocal*

Determines reciprocal merupakan komponen utama pada teori belajar sosial yang bertujuan untuk menentukan perilaku peserta didik yang dipengaruhi oleh beberapa faktor, seperti faktor pribadi/ faktor internal, lingkungan sosial, dan kebiasaan

diri/ perilaku individu (Smith, 2021). *Determines reciprokal* ini juga mempengaruhi perkembangan peserta didik. Hal ini membantu peserta didik dalam menentukan keputusan sendiri sesuai dengan batasan-batasan diri, seperti ketika memilih program televisi. Peserta didik dapat menentukan sendiri program televisi yang bermanfaat bagi perkembangan diri (Martin, 2022).

Menurut Albert Bandura, ketiga faktor tersebut saling mempengaruhi dan berhubungan satu sama lain. Hal tersebut juga dibenarkan oleh Skinner, bahwa kondisi lingkungan juga mempengaruhi perilaku yang juga memberi dampak pada perubahan pribadi peserta didik, sehingga akan membentuk kepribadian yang baru. Faktor lingkungan yang dimaksud adalah kondisi fisik, sosial, dan budaya peserta didik. Kondisi lingkungan dapat memberikan stimulus atau rangsangan, seperti jika peserta didik melihat teman sekelasnya memperoleh pujian dari guru atas karya yang bagus, maka peserta didik tersebut akan termotivasi untuk menghasilkan karya yang bagus juga. Selain itu, perilaku individu juga mempengaruhi lingkungan sosial mereka, seperti ketika peserta didik menunjukkan perilaku tertentu akan mempengaruhi bagaimana reaksi orang lain terhadap mereka. Misalnya, peserta didik yang terlibat aktif dalam proses pembelajaran akan diingat oleh guru dan memberikan lebih banyak kesempatan dan perhatian kepada peserta didik tersebut. Tentu hal itu akan mempengaruhi kondisi lingkungan sosial peserta didik tersebut, seperti banyak teman-teman sekelas yang memberikan perhatian dan mengandalkan peserta didik dalam hal akademik. Terakhir, faktor internal atau dari dalam diri, juga memberikan peran penting dalam perilaku peserta didik, seperti keyakinan diri yang dimiliki peserta didik dalam mencapai tujuan tertentu. Ketika peserta didik percaya bahwa tujuan yang ingin dicapai akan berhasil, maka peserta didik cenderung memiliki yang lebih tinggi agar tujuannya tercapai. Jadi, dalam konteks teori belajar sosial, *determines reciprokal* menekankan bahwa proses pembelajaran dan perilaku tidak hanya dipengaruhi oleh faktor

lingkungan saja, tetapi juga melibatkan interaksi atau hubungan antara lingkungan, perilaku, dan faktor internal peserta didik.

10.2.2 Reinforcement

Reinforcement atau penguatan memiliki hubungan dengan perilaku manusia. Penguatan memiliki peran penting dalam membentuk perilaku individu, dimana penguatan mengacu pada stimulus dalam meningkatkan terulangnya perilaku. Maksudnya adalah respon yang diberikan peserta didik dipengaruhi oleh pengalaman belajar sebelumnya. Jika sebelumnya peserta didik memperoleh penguatan, maka akan memungkinkan munculnya perilaku yang sama (Ruwaida, 2020). Penguatan tersebut dinamakan penguatan positif. Dalam pembelajaran, penguatan positif dapat berupa pujian dan pengakuan yang diberikan kepada peserta didik yang berhasil dalam menyelesaikan tugas dengan baik. Selain itu, dapat berupa pemberian imbalan, seperti bintang atau poin sebagai nilai tambahan selama pembelajaran. Pemberian penguatan positif ini dapat memperkuat perilaku peserta didik dengan memberikan pengalaman yang menyenangkan, sehingga meningkatkan kemungkinan perilaku tersebut terulang di masa depan.

Namun, penguatan yang diberikan tidak selalu bersifat positif. Penguatan dapat bersifat negatif (Arifin and Humaedah, 2021; Pribadi, Simanullang and Karimah, 2021; Yuniarto *et al.*, 2022). Penguatan negatif adalah stimulus yang diberikan agar perilaku tersebut tidak terulang lagi. Hal ini bertujuan agar mengurangi rasa tidak nyaman peserta didik ketika mengikuti pembelajaran berikutnya. Misalkan, ketika peserta didik merasa cemas dan khawatir ketika akan melaksanakan ujian. Dalam mengatasi kecemasan tersebut, peserta didik mempersiapkan diri dengan baik, sehingga memperoleh hasil yang memuaskan. Hal ini dinamakan dengan penguatan negatif, dimana nilai yang diperoleh dengan hasil yang memuaskan mampu menghilangkan rasa cemas dan khawatir yang dialami sebelum melaksanakan ujian. Dalam proses pembelajaran, penguatan negatif dapat bekerja secara efektif. Hal ini dikarenakan mampu membentuk motivasi dan perilaku peserta didik secara positif.

Penguatan negatif mampu menghilangkan rasa cemas dalam belajar, seperti ketika peserta didik mengalami kesulitan dalam memahami materi atau menyelesaikan tugas yang sulit, dengan memberikan penguatan negatif (bantuan dalam menjelaskan secara lebih detail) akan memberikan rasa percaya diri dan motivasi dalam menghadapi materi pelajaran yang sulit. Selain itu, penguatan negatif juga meningkatkan keterlibatan peserta didik agar aktif dalam pembelajaran. Ketika peserta didik memutuskan untuk tidak terlibat dalam pembelajaran, guru dapat memberikan penguatan negatif dengan meminta peserta didik menjawab pertanyaan yang diberikan secara acak, sehingga peserta didik mempersiapkan diri lebih baik untuk menghindari konsekuensi yang tidak diinginkan (tidak memperoleh nilai tambahan dalam pembelajaran).

10.2.3 Self-Regulation

Self-regulation atau regulasi diri menekankan pada kemampuan individu dalam mengatur dan mengendalikan perilaku, emosi, dan pikiran secara sistematis. Dalam proses pembelajaran, regulasi diri menjadi dorongan bagi peserta didik dalam memperoleh tujuan yang diinginkan, seperti mendapatkan nilai yang bagus dan memperoleh prestasi belajar yang memuaskan. Jika dihubungkan dengan motivasi, motivasi membuka peluang dalam mencapai tujuan, sedangkan regulasi diri membantu kita dalam mencapai tujuan.

Dalam pelaksanaan pembelajaran, prinsip regulasi diri dimulai dari pembelajaran yang diatur secara mandiri, mulai dari kegiatan perencanaan, pelaksanaan dan refleksi diri (Arlita dkk, 2021). Pada tahap perencanaan, peserta didik akan mengidentifikasi tujuan pembelajaran yang ingin dicapai secara spesifik dan terukur. Hal ini bertujuan agar peserta didik dapat dengan jelas memantau Progress belajar mereka. Selain itu, peserta didik juga mengatur strategi atau langkah-langkah yang diperlukan dalam tercapainya tujuan pembelajaran.

Pada tahap pelaksanaan, peserta didik akan mengimplementasikan rencana yang telah dirancang. Peserta

didik diharapkan mampu menerapkan strategi tersebut dengan konsisten dan terarah. Hal-hal lain yang akan mempengaruhi terlaksananya rencana tersebut harus dipertahankan, seperti fokus, motivasi, serta disiplin dalam setiap rencana kegiatan.

Terakhir pada tahap refleksi diri. Peserta didik akan melakukan pemantauan kembali proses dan hasil pembelajaran yang telah mereka lalui. Pada tahap ini, peserta didik akan mengkaji tujuan pembelajaran yang telah dicapai dan menganalisis keberhasilan dan kegagalan yang dialami, sehingga ketika mengalami kegagalan, peserta didik dapat mengatur kembali strategi belajar agar memperoleh hasil yang lebih baik. Jadi, melalui refleksi diri, peserta didik dapat mengenali kelemahan dan kelebihan, serta dapat meningkatkan potensi diri.

Beberapa tahapan yang dilalui ketika menerapkan teori belajar sosial (Tursina, Safaria and Mujidin, 2016; Ahn, Hu and Vega, 2020; Ekawati, 2022) ;

- (1) Atensi (perhatian) : peserta didik menjadi pengamat aktif dalam mengamati "model" yang layak untuk ditiru. Tahapan ini sangat penting karena jika hanya sekedar "melihat" tidak menjamin peserta didik meniru dengan baik apa yang diamati. Guru dapat menarik perhatian peserta didik dengan memberikan stimulus yang menarik sehingga memantik rasa ingin tahu terhadap topik pembelajaran yang akan dipelajari. Metode pengajaran yang bervariasi juga dapat menarik perhatian peserta didik, sehingga pembelajaran tidak berlangsung monoton. Jika setiap pembelajaran guru selalu menggunakan metode ceramah. Hal tersebut tentu akan membuat peserta didik menjadi jenuh dan menurunkan perhatian peserta didik dalam belajar. Selain itu, guru dapat menggunakan media pembelajaran yang menarik, seperti gambar, video, atau animasi yang mampu memvisualisasikan pemahaman peserta didik.
- (2) Retensi (ingatan) : Selama pembelajaran peserta didik diharapkan terlibat aktif dan memperhatikan guru dengan

seksama. Peserta didik menyimpan informasi atau tindakan yang diamati dalam bentuk tulisan atau ingatan. Informasi-informasi tersebut dapat dituliskan dalam bentuk poin-poin penting, konsep kunci, atau diagram alir. Selain itu, peserta didik dapat mengulang informasi yang diperoleh, karena ketika informasi yang diperoleh diulang terus-menerus akan memperkuat daya ingat peserta didik. Tindakan yang dapat dilakukan oleh guru dalam membantu retensi peserta didik adalah guru dapat menyampaikan materi pembelajaran secara teratur dan terstruktur. Hal ini dapat membantu peserta didik dalam mempertahankan ingatan jangka panjang. Guru dapat menyampaikan materi pelajaran dengan menarik agar peserta didik dapat memahami dan mengingat materi yang disampaikan. Guru memberikan kiat atau kode yang dapat memudahkan peserta didik dalam mengingat. Selain itu, guru dapat mengkreasikan tugas yang diberikan, seperti meminta peserta didik membuat rangkuman materi dalam bentuk *mind map* yang menarik. Hal ini juga meningkatkan kreativitas peserta didik dalam belajar.

- (3) Reproduksi : peserta didik melakukan tindakan terhadap apa yang telah dipelajari. Setelah mengamati dan menyimpan informasi yang diperoleh, peserta didik mengimplementasikan informasi yang dimiliki melalui perilaku baru tanpa dorongan dari luar. Selain itu, peserta didik dapat berpartisipasi aktif dalam kegiatan proyek yang menerapkan konsep yang telah dipelajari untuk mendapatkan pembelajaran nyata. Tindakan yang dapat dilakukan oleh guru adalah memberikan kesempatan kepada peserta didik mengaplikasikan pengetahuan yang telah diperoleh, seperti mengaplikasikan konsep kimia dalam pembuatan minyak VCO dari bahan kelapa. Oleh karena itu, dengan menerapkan pengetahuan yang ada akan memperkuat pemahaman dan mengembangkan keterampilan yang diperlukan.
- (4) Motivasi : tahap terakhir yang menentukan apakah pembelajaran yang dilalui peserta didik berjalan lancar. Motivasi memberikan keinginan bagi peserta didik untuk

meniru dan mengingat perilaku yang dilihat. Peserta didik dapat menetapkan tujuan pembelajaran yang ingin dikuasai dan memotivasi diri sendiri untuk mencapainya. Dukungan dan inspirasi dari teman sebaya juga dapat menjadi motivasi dalam belajar. Salah satu tindakan yang dilakukan oleh guru untuk meningkatkan motivasi peserta didik adalah memberikan hadiah, pengakuan, atau hukuman pada setiap tindakan yang mereka ambil. Namun perlu diketahui, bahwa motivasi diberikan harus disesuaikan dengan karakteristik peserta didik, seperti usia, status sosial, sikap, dan kemampuan. Guru juga dapat menggunakan pendekatan pembelajaran yang berpusat pada peserta didik dan memperhatikan kebutuhan dan minat peserta didik.

10.3 Penerapan Teori Belajar Sosial dalam Konteks Pendidikan

Implementasi teori belajar sosial dapat melibatkan penggunaan strategi dan model pembelajaran yang mendukung kolaborasi, observasi, serta partisipasi aktif peserta didik dalam proses pembelajaran. Guru dapat menerapkan teori belajar ini dengan memperlihatkan cara menyelesaikan sebuah permasalahan dan peserta didik dapat mengikuti tindakan yang diambil oleh guru. Misalkan, guru kimia membuat sebuah proyek kewirausahaan yang memanfaatkan limbah serabut jagung yang diolah menjadi teh herbal. Peluang usaha yang diciptakan oleh guru, dapat ditiru oleh peserta didik dan membuat inovasi baru dalam memanfaatkan limbah lainnya. Peserta didik dapat melakukan secara berkelompok yang nanti akan membangun kolaborasi dan membuat interaksi antar peserta didik menjadi intens.

Salah satu model pembelajaran yang sesuai dengan teori belajar sosial adalah pembelajaran berbasis proyek (*project-based learning*) (Kusadi, Sriartha and Kertih, 2020; Wulandari, Mustaji and Setyowati, 2022). Model pembelajaran ini melibatkan peran peserta didik secara aktif terhadap topik atau masalah tertentu yang relevan dengan permasalahan nyata.

Peserta didik diminta untuk merencanakan, merancang, dan melaksanakan proyek yang dapat dilakukan secara kelompok. Penerapan model pembelajaran ini mampu mendorong peserta didik untuk bekerja sama dalam kelompok demi mencapai tujuan pembelajaran. Peserta didik dapat saling berbagi pengetahuan, kemampuan, serta pengalaman mereka agar memperoleh hasil proyek yang memuaskan. Implementasi teori belajar sosial ini juga memungkinkan peserta didik dalam mengamati dan meniru perilaku dan keterampilan teman dalam artian memperoleh ilmu dengan cara belajar dari orang lain.

Dalam pembelajaran berbasis proyek, guru dapat memberikan refleksi atau umpan balik kepada peserta didik mengenai kemajuan mereka dalam menjalankan proyek. Hal ini memungkinkan peserta didik mengidentifikasi kesalahan atau memperoleh pengetahuan baru berdasarkan umpan balik yang diberikan. Oleh karena itu, dengan menerapkan aspek-aspek yang dihasilkan dari penerapan teori belajar sosial mampu menciptakan pembelajaran yang interaktif, sehingga peserta didik tidak hanya memperoleh pengetahuan saja, tetapi mengembangkan kemampuan sosial dan keterampilan kerja sama yang nantinya akan dibutuhkan dalam kehidupan.

Selain pembelajaran berbasis proyek, model pembelajaran yang dapat menerapkan teori belajar sosial adalah model pembelajaran kooperatif. Model pembelajaran ini juga mendukung kolaborasi sesama peserta didik. Peserta didik dibagi menjadi beberapa kelompok kecil dan berdiskusi terkait materi pelajaran yang akan dipelajari. Masing-masing anggota kelompok akan terlibat secara aktif dalam membangun pengetahuan bersama. Mereka akan berbagi informasi, ide, dan sudut pandang, sehingga menghasilkan kesimpulan bersama. Berbagai macam aspek mendukung berjalannya penerapan model pembelajaran ini, diantaranya adalah model pembelajaran ini memungkinkan siswa saling membantu dan bertanggung jawab pada tugas masing-masing. Mereka bekerja secara kolaboratif dalam menyelesaikan tugas dan permasalahan. Selain itu, inovasi dari model pembelajaran ini adalah guru dapat menerapkan pembelajaran berbasis

permainan. Guru dapat melibatkan peserta didik secara keseluruhan, sehingga dapat menciptakan lingkungan belajar yang menarik dan menyenangkan. Oleh karena itu, model pembelajaran kooperatif dalam teori belajar sosial menekankan pentingnya interaksi sosial, kolaboratif, serta pembagian tanggung jawab peserta didik dalam proses pembelajaran.

Beberapa hal yang diperhatikan oleh guru dalam menerapkan teori belajar sosial dalam pembelajaran;

a. Kolaborasi

Guru dapat mendorong peserta didik untuk bekerja kelompok dan diskusi. Hal ini memungkinkan peserta didik saling belajar, bertukar ide, dan mengamati sudut pandang yang berbeda.

b. Pemodelan

Guru dapat menjadi contoh bagi peserta didik dengan menunjukkan perilaku, sikap, maupun strategi dalam memecahkan suatu permasalahan. Dalam kegiatan luar kelas, guru dapat mengundang masyarakat luar dalam rangka berbagi pengetahuan dan keahlian.

c. Diskusi

Guru dapat meminta peserta didik berfikir secara mendalam mengenai pengalaman belajar mereka, baik secara langsung atau tidak langsung. Selama diskusi, peserta didik akan menganalisis kekuatan dan kelemahan dari pengetahuan yang mereka miliki. Guru memberikan bimbingan dengan pertanyaan yang mendorong berfikir kritis dan menjadi tempat yang aman untuk berbagi pendapat.

d. Penggunaan teknologi

Guru dapat memanfaatkan teknologi digital yang menunjang terlaksananya pembelajaran (Rahim *et al.*, 2023). Pemanfaatan teknologi, seperti platform online sebagai wadah diskusi online, tugas online, video pembelajaran, dan lain-lain. Saat ini yang sedang berkembang adalah banyaknya penggunaan kecerdasan buatan (AI) yang memudahkan peserta didik dalam mengerjakan tugas.

e. Keterlibatan masyarakat

Ini merujuk pada terlibatnya lingkungan sosial dan masyarakat dalam proses pembelajaran. Masyarakat dapat berperan dalam memberikan contoh perilaku yang sesuai dan berbagi pengalaman yang relevan terhadap kebutuhan belajar peserta didik. Melalui keterlibatan masyarakat, peserta didik dapat mengamati dan belajar dari pengalaman nyata serta memahami nilai-nilai sosial yang ada di masyarakat. Misalkan, peserta didik dilibatkan dalam kegiatan sosial, seperti pengabdian masyarakat atau proyek melestarikan lingkungan.

f. Pendidikan karakter

Peserta didik belajar melalui pengamatan dan peniruan terhadap perilaku orang lain di sekitar mereka yang berhubungan dengan karakter dan moralitas. Pendidikan karakter ini bertujuan untuk membentuk karakter peserta didik dengan melibatkan nilai-nilai positif, seperti sikap, etika, tanggung jawab, kerjasama, kejujuran, dan nilai-nilai lainnya. Hal ini dikarenakan teori belajar sosial menekankan pada interaksi sosial yang nantinya akan mempengaruhi perilaku dan karakter peserta didik.

10.4 Implikasi dan Relevansi Teori Belajar Sosial dalam Konteks Modern

Dalam pembelajaran modern atau pembelajaran berbasis digital dapat membuka celah untuk melaksanakan pembelajaran yang lebih holistik, karena melibatkan interaksi sosial yang berbasis teknologi digital. Beberapa teknologi digital yang dapat digunakan dalam pembelajaran berbasis digital adalah (Crittenden, Biel and Lovely, 2019) :

1. *Artificial Intelligence (AI)*

Kecerdasan buatan atau AI memiliki konsep yang melakukan tugas-tugas dengan tepat. AI sangat bergantung pada beberapa inovasi digital yang sedang berkembang. Dalam berbagai sistem teknologi industri, AI semakin cepat diterapkan. Hal ini dikarenakan AI memberikan solusi yang cepat. Dalam dunia pendidikan, AI dapat digunakan dalam

mengembangkan bahan ajar yang lebih interaktif dan adaptif yang disesuaikan dengan kebutuhan peserta didik. Selain itu, guru dapat mengembangkan media pembelajaran, seperti video pembelajaran atau animasi yang menggunakan fitur-fitur AI yang menarik.

2. *Augmented Reality (AR)*

Sebelum AI berkembang, AR sudah lebih dulu digunakan sebagai media pembelajaran. AR merupakan gabungan antara dunia nyata dengan dunia virtual yang dihasilkan melalui komputer, sehingga peserta didik dapat merasakan kondisi saat itu secara nyata dengan format 3D. Salah satu penerapan AR sebagai media pembelajaran pernah dikembangkan oleh Suherman dkk., (2020). Buku interaktif ini dikembangkan berbasis AR yang menggunakan prinsip 3D pada konsep geometri.

3. *Virtual Reality (VR)*

Berbeda dengan AR yang menggabungkan dunia nyata dan dunia virtual, VR justru sepenuhnya mengajak peserta didik tenggelam dalam dunia secara virtual. Peserta didik sepenuhnya terisolasi dari dunia nyata dan tidak dapat melihat atau berinteraksi dengan lingkungan sekitar secara nyata. Mereka dapat memanipulasi objek, menjelajahi ruang, dan berpartisipasi dengan simulasi yang realistis. Pada umumnya, metode pembelajaran berbasis permainan cocok menggunakan VR sebagai media permainan.

10.5 Aplikasi Teori Belajar Sosial berbasis Pedagogik Kreatif

Teori belajar sosial menekankan pentingnya pengamatan aktivitas sosial dalam lingkungan sekitar. Teori ini berfokus pada pengamatan, peniruan, dan pemodelan perilaku yang dianggap baik dan benar dalam lingkungan sosial. Dalam konteks pendidikan, pendekatan pedagogik kreatif dilakukan oleh praktisi pendidikan untuk membimbing, mengarahkan, dan memfasilitasi strategi pembelajaran yang kreatif. Kreativitas dan imajinasi menjadi elemen penting dalam pendekatan pedagogik kreatif. Praktisi pendidikan bertujuan untuk memunculkan imajinasi peserta didik dalam menganalisis

aktivitas sosial, menemukan solusi baru, dan meniru perilaku sosial yang dianggap baik.

Kemampuan berpikir kreatif dan kreativitas sangat relevan dalam konteks ini. Kemampuan berpikir kreatif melibatkan kemampuan untuk menghasilkan ide-ide baru, memecahkan masalah secara inovatif, dan berpikir di luar kebiasaan (Rahim *et al.*, 2022; Savitri *et al.*, 2022; Sastra, P., Rahim, F. and Sari, 2023). Dalam penerapan teori belajar sosial berbasis pedagogik kreatif, siswa diberikan kesempatan untuk mengembangkan kemampuan berpikir kreatif mereka melalui interaksi sosial, observasi, dan peniruan perilaku kreatif. Melalui pengamatan dan pemodelan, siswa dapat mempelajari strategi kreatif yang dapat mereka terapkan dalam pembelajaran.

Dalam contoh pengaplikasian teori belajar sosial berbasis pedagogik kreatif, guru mengajak siswa untuk mengamati dan mengumpulkan data tentang berbagai gerakan, intonasi, dan cara bicara dalam interaksi sosial. Selanjutnya, siswa diberikan kesempatan untuk menganalisis data tersebut dengan mengintegrasikan pengamatan dalam kelas dengan pengalaman sehari-hari mereka. Siswa melakukan penilaian terhadap gerakan dan cara bicara yang dianggap baik dan tidak baik, serta meniru perilaku sosial yang dianggap baik dalam kehidupan sehari-hari.

Dengan demikian, penerapan teori belajar sosial berbasis pedagogik kreatif dapat memunculkan kemampuan berpikir kreatif dan kreativitas siswa. Melalui interaksi sosial, pengamatan, peniruan, dan pemodelan perilaku kreatif, siswa dapat mengembangkan kemampuan berpikir kreatif mereka dan menerapkan kreativitas dalam kehidupan sehari-hari (Rahim, 2018). Praktisi pendidikan memiliki peran penting dalam membimbing dan mengarahkan siswa dalam mengembangkan kemampuan berpikir kreatif mereka melalui pendekatan pedagogik kreatif yang didasarkan pada teori belajar sosial.

DAFTAR PUSTAKA

- Ahn, J.N., Hu, D. And Vega, M. (2020) “‘Do As I Do, Not As I Say’: Using Social Learning Theory To Unpack The Impact Of Role Models On Students’ Outcomes In Education’, *Social And Personality Psychology Compass*, 14(2), Pp. 1–12. Available At: <https://doi.org/10.1111/Spc3.12517>.
- Arifin, Z. And Humaedah, H. (2021) ‘Application Of Theory Operant Conditioning Bf Skinner’s In Pai Learning’, *Journal Of Contemporary Islamic Education*, 1(2), Pp. 101–110.
- Arlita Dkk (2021) ‘Efektivitas Positive Parenting Program (Triple-P) Dalam Meningkatkan Keterampilan Regulasi Diri Orang Tua Remaja : Systematic Review’, *Jurnal Penelitian Ipteks*, 6(2), Pp. 171–179.
- Crittenden, W.F., Biel, I.K. And Lovely, W.A. (2019) ‘Embracing Digitalization: Student Learning And New Technologies’, *Journal Of Marketing Education*, 41(1), Pp. 5–14. Available At: <https://doi.org/10.1177/0273475318820895>.
- Ekawati, H. (2022) ‘Implementasi Teori Belajar Sosial Dalam Pembelajaran Pai Pada Masa Pandemi Covid 19’, *Tanjak : Journal Of Education And Teaching*, 3(1), Pp. 30–38. Available At: <https://doi.org/10.35961/Tanjak.v3i1.420>.
- Kusadi, N.M.R., Sriartha, I.P. And Kertih, I.W. (2020) ‘Model Pembelajaran Project Based Learning Terhadap Keterampilan Sosial Dan Berpikir Kreatif’, *Thinking Skills And Creativity Journal*, 3(1), Pp. 18–27. Available At: <https://doi.org/10.23887/Tscj.v3i1.24661>.

- Lesilolo, H.J. (2019) 'Penerapan Teori Belajar Sosial Albert Bandura Dalam Proses Belajar Mengajar Di Sekolah', *Kenosis: Jurnal Kajian Teologi*, 4(2), Pp. 186–202. Available At: <https://doi.org/10.37196/Kenosis.v4i2.67>.
- Martin, A.D. (2022) 'Adoption Of Learning Theory For Effective Learning', *International Journal Of Research In Education, Science, And Technology*, 5(1), Pp. 1–8.
- Pribadi, R.A., Simanullang, M.R. And Karimah, S.N. (2021) 'Analisis Strategi Penguatan Disiplin Belajar Siswa Sd Melalui Metode Reward Dan Punishment', *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 5(2020), Pp. 9564–9571.
- Rahim, F.R. (2018) 'Research Based Learning Dalam Pembelajaran Ipa Terpadu Untuk Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kreatif Mahasiswa', *Semesta: Journal Of Science Education And Teaching*, 1(2).
- Rahim, F.R. Et Al. (2022) 'Interactive Learning Media For Critical And Creative Thinking Skills Development', *Pillar Of Physics Education*, 15(4), Pp. 235–244.
- Rahim, F.R. Et Al. (2023) 'Science Teachers' Perceptions Of Web-Based Learning', *Indonesian Journal Of Educational Research And Review*, 6(1), Pp. 66–76. Available At: <https://doi.org/10.23887/Ijerr.v6i1.51644>.
- Ruwaida, H. (2020) 'Belajar Sosial: Interrelasi Antara Individu, Lingkungan, Dan Perilaku Dalam Pembelajaran Fiqih Di Mi Miftahul Anwar Desa Banua Lawas', *Al-Madrasah: Jurnal Pendidikan Madrasah Ibtidaiyah*, 4(2), p. 217. Available At: <https://doi.org/10.35931/Am.v4i2.316>.
- Sastra, P., Rahim, F. And Sari, S. (2023) 'Development Of Critical And Creative Skills-Based Interactive Learning Media For High School Physics Learning', *Jurnal Eksakta Pendidikan (Jep)*, 7(1), Pp. 13–25.

- Savitri, V.M. *Et Al.* (2022) 'Contextual-Based Module Validation Test Integrating Creative Thinking Ability In Static Fluid Materials, Temperature And Heat In Class Xi Sma/Ma', *Pillar Of Physics Education*, 15(1). Available At: <https://doi.org/10.24036/12487171074>.
- Siswadi, G.A. (2022) 'Pandangan Albert Bandura Tentang Teori Kognitif Sosial Dan Kontekstualisasinya Dalam Sistem Pendidikan Hindu', *Japam (Jurnal Pendidikan Agama)*, 2(01), Pp. 1–11. Available At: <https://doi.org/10.25078/japam.v2i01.165>.
- Smith, M.A. (2021) 'Social Learning And Addiction', *Behavioural Brain Research*, 398, p. 112954. Available At: <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2020.112954>.
- Suherman, S. *Et Al.* (2020) 'The Effectiveness Of Ar-Geometry Interactive Book In Increasing Students' Mathematical Reasoning Skill', *Journal Of Physics: Conference Series*, 1554(1). Available At: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1554/1/012075>.
- Tursina, A., Safaria, T. And Mujidin, M. (2016) 'Pengaruh Bimbingan Preceptorship Model Kognitif Sosial Terhadap Peningkatan Kompetensi Klinik Pada Mahasiswa', *Psikopedagogia Jurnal Bimbingan Dan Konseling*, 5(1), p. 79. Available At: <https://doi.org/10.12928/Psikopedagogia.v5i1.4593>.
- Wulandari, Mustaji And Setyowati, N. (2022) 'Pengembangan Lembar Kegiatan Peserta Didik Berbasis Project Based Learning Untuk Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kritis Dan Keterampilan Sosial Bagi Siswa Kelas Iv Sekolah Dasar', *Edukasia: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran*, 3, Pp. 733–742.
- Yanuardianto, E. (2019) 'Teori Kognitif Sosial Albert Bandura (Studi Kritis Dalam Menjawab Problem Pembelajaran Di Mi)', *Auladuna : Jurnal Prodi Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah*, 1(2), Pp. 94–111. Available At: <https://doi.org/10.36835/Au.v1i2.235>.

Yuniarto, B. *Et Al.* (2022) 'Analisis Dampak Reward Dan Punishment Perspektif Teori Pertukaran Sosial Dan Pendidikan Islam', *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 4(4), Pp. 5708-5719. Available At: <https://doi.org/10.31004/Edukatif.v4i4.3350>.

BAB 11

TEORI KONSTRUKTIVISTIK

Oleh Ida Fiteriani

11.1 Pengantar Teori Konstruktivistik

11.1.1 Sejarah dan Perkembangan Teori Konstruktivistik

Teori konstruktivistik memiliki akar historis yang kuat dalam pemikiran para filosof dan psikolog pembelajaran seperti Jean Piaget, Lev Vygotsky, dan John Dewey. Piaget menekankan bahwa anak-anak secara aktif membangun pengetahuan mereka sendiri melalui interaksi dengan lingkungan fisik dan sosial. Vygotsky menekankan peran penting interaksi sosial dalam pembelajaran, sementara Dewey mendorong pembelajaran berbasis pengalaman nyata.

11.1.2 Konsep Dasar dalam Teori Konstruktivistik

Pada dasarnya, teori konstruktivistik berfokus pada peran aktif siswa dalam membangun pengetahuan mereka sendiri. Beberapa konsep dasar dalam teori ini meliputi:

- a. **Konstruksi pengetahuan:** Siswa membangun pengetahuan mereka sendiri melalui proses kognitif yang melibatkan pengorganisasian, pengelompokan, dan penghubungan informasi baru dengan pengetahuan yang sudah ada.
- b. **Konteks sosial:** Pembelajaran dipahami dalam konteks interaksi sosial, di mana siswa belajar melalui dialog, kolaborasi, dan negosiasi bersama dengan orang lain.
- c. **Pemahaman yang bermakna:** Pemahaman yang mendalam dan berarti terjadi ketika siswa dapat menghubungkan

konsep baru dengan pengalaman dan pengetahuan yang sudah ada.

11.1.3 Perbedaan antara Konstruktivisme Kognitif dan Sosial

Dalam teori konstruktivistik, terdapat dua perspektif utama:

- a. Konstruktivisme kognitif: Mengacu pada pandangan bahwa individu secara aktif membangun pengetahuan mereka sendiri melalui proses kognitif internal, seperti penyusunan skema, akomodasi, dan asimilasi informasi baru. Teori ini berfokus pada peran kognisi individu dalam pembelajaran.
- b. Konstruktivisme sosial: Menekankan peran interaksi sosial dalam pembelajaran. Pembelajaran dipahami sebagai hasil kolaborasi, diskusi, dan partisipasi aktif dalam komunitas belajar. Siswa belajar melalui interaksi dengan guru, teman sebaya, dan lingkungan belajar mereka.

11.2 Prinsip-prinsip Dasar Teori Konstruktivistik

11.2.1 Pembelajaran Aktif dan Interaktif

Prinsip ini menekankan bahwa pembelajaran efektif terjadi ketika siswa secara aktif terlibat dalam proses konstruksi pengetahuan mereka sendiri. Siswa harus terlibat dalam tugas-tugas yang memicu pemikiran kritis, eksplorasi, dan refleksi. Interaksi dengan guru dan teman sebaya juga penting untuk memperluas pemahaman mereka.

11.2.2 Pemahaman sebagai Konstruksi Mental

Pemberian makna dalam konteks yang relevan memainkan peran penting dalam teori konstruktivistik. Siswa lebih mampu mengkonstruksi pengetahuan ketika mereka dapat mengaitkan konsep-konsep baru dengan pengalaman dan pengetahuan yang sudah ada dalam kehidupan sehari-hari mereka. Oleh karena itu, guru perlu menciptakan pengalaman pembelajaran yang autentik dan relevan dengan dunia nyata siswa.

11.2.3 Pemberian Makna dalam Konteks yang Relevan

Teori konstruktivistik memiliki akar historis yang kuat dalam pemikiran para filosof dan psikolog pembelajaran seperti Jean Piaget, Lev Vygotsky, dan John Dewey. Piaget menekankan bahwa anak-anak secara aktif membangun pengetahuan mereka sendiri melalui interaksi dengan lingkungan fisik dan sosial. Vygotsky menekankan peran penting interaksi sosial dalam pembelajaran, sementara Dewey mendorong pembelajaran berbasis pengalaman nyata.

11.2.4 Peran Penting Pengalaman dalam Pembelajaran

Teori konstruktivistik menekankan pentingnya pengalaman dalam pembelajaran. Siswa belajar melalui pengalaman langsung dengan dunia fisik dan sosial mereka. Guru dapat merancang aktivitas yang melibatkan eksplorasi, observasi, percobaan, dan pengalaman langsung lainnya untuk memperkuat pembelajaran siswa. Pengalaman ini membantu siswa membuat koneksi yang lebih dalam dan membangun pemahaman yang berarti.

11.2.5 Refleksi dan Metakognisi sebagai Alat Pembelajaran

Refleksi dan metakognisi adalah bagian penting dari pendekatan konstruktivistik. Siswa diajak untuk merefleksikan proses pemikiran mereka, memahami strategi belajar yang efektif, dan mengatur pemahaman mereka sendiri. Guru dapat menggunakan teknik seperti jurnal refleksi, diskusi metakognitif, dan pemantauan diri untuk membantu siswa menjadi sadar akan cara mereka belajar dan mengembangkan keterampilan metakognitif.

11.3 Implikasi Teori Konstruktivistik dalam Pembelajaran

11.3.1 Peran Guru sebagai Fasilitator Pembelajaran

Dalam pendekatan konstruktivistik, peran guru berubah menjadi seorang fasilitator pembelajaran. Guru tidak hanya menyampaikan pengetahuan kepada siswa, tetapi juga mendukung siswa dalam membangun pemahaman mereka sendiri. Guru memfasilitasi diskusi, memberikan bimbingan, menyediakan sumber daya, dan menciptakan lingkungan yang mendukung eksplorasi dan kolaborasi.

11.3.2 Kolaborasi dan Pembelajaran Sosial

Pendekatan konstruktivistik mendorong kolaborasi dan pembelajaran sosial. Siswa belajar melalui interaksi dengan teman sebaya, diskusi kelompok, dan proyek kolaboratif. Melalui kerjasama, siswa dapat membangun pengetahuan secara bersama-sama, berbagi perspektif, dan mengembangkan keterampilan sosial yang diperlukan untuk kerja tim.

11.3.3 Pembelajaran Berbasis Masalah dan Proyek

Pendekatan konstruktivistik menganjurkan penggunaan pembelajaran berbasis masalah dan proyek. Dalam pembelajaran berbasis masalah, siswa dihadapkan pada situasi atau masalah yang nyata dan kompleks yang memerlukan pemecahan. Siswa berperan aktif dalam mencari solusi, menerapkan pengetahuan dan keterampilan mereka, serta bekerja secara kolaboratif untuk mencapai tujuan yang ditetapkan. Pembelajaran berbasis proyek melibatkan siswa dalam proyek yang luas dan berkesinambungan. Siswa harus merencanakan, merancang, dan melaksanakan proyek yang mencakup berbagai aspek pengetahuan dan keterampilan. Dalam proses ini, mereka mengembangkan pemahaman mendalam tentang topik tertentu dan membangun keterampilan berpikir kritis, pemecahan masalah, dan kolaborasi.

11.3.4 Penggunaan Teknologi dalam Pendekatan Konstruktivistik

Teknologi dapat memainkan peran penting dalam pendekatan konstruktivistik. Penggunaan teknologi yang tepat dapat memperluas akses ke sumber daya, memfasilitasi kolaborasi online, dan memungkinkan siswa untuk menciptakan dan berbagi karya mereka sendiri. Berbagai alat dan aplikasi teknologi, seperti platform pembelajaran daring, simulasi, multimedia interaktif, dan media sosial, dapat digunakan untuk memperkaya pengalaman pembelajaran dan mendorong siswa untuk aktif terlibat dalam konstruksi pengetahuan.

11.4 Penerapan Teori Konstruktivistik dalam Kelas

11.4.1 Pendekatan Pembelajaran Berbasis Konstruktivistik

Dalam penerapan teori konstruktivistik dalam kelas, guru perlu merancang pendekatan pembelajaran yang berpusat pada siswa. Pembelajaran harus melibatkan aktivitas-aktivitas yang memicu pemikiran kritis, refleksi, dan kolaborasi. Guru dapat menggunakan strategi seperti diskusi kelompok, eksperimen, penugasan proyek, studi kasus, dan pembelajaran berbasis masalah.

11.4.2 Strategi Pengajaran Konstruktivistik

Beberapa strategi pengajaran konstruktivistik yang dapat diterapkan oleh guru antara lain:

- Menyediakan pertanyaan terbuka dan mendorong diskusi reflektif.
- Mendorong siswa untuk mengaitkan konsep baru dengan pengetahuan yang sudah ada.
- Menggunakan teknik pemodelan dan pemikiran nagih untuk membantu siswa memahami proses pemecahan masalah.
- Menggunakan sumber daya yang beragam, termasuk media, bahan tulis, manipulatif, dan sumber informasi online.

- Memberikan umpan balik yang konstruktif dan memberdayakan siswa untuk mengevaluasi kinerja mereka sendiri dan merencanakan langkah-langkah perbaikan.

11.4.3 Evaluasi dalam Konteks Konstruktivistik

Dalam konteks konstruktivistik, evaluasi harus berfokus pada pemahaman mendalam dan kemampuan siswa untuk menerapkan pengetahuan dan keterampilan dalam konteks yang bermakna. Selain tes tradisional, guru dapat menggunakan portofolio, proyek, presentasi, diskusi reflektif, dan penilaian formatif untuk mendapatkan gambaran menyeluruh tentang kemajuan siswa. Evaluasi juga harus melibatkan siswa dalam proses evaluasi diri, sehingga mereka dapat mengidentifikasi kekuatan dan area yang perlu diperbaiki dalam pembelajaran mereka.

11.4.4 Tantangan dan Keberhasilan dalam Menerapkan Pendekatan Ini

Menerapkan pendekatan konstruktivistik dalam kelas tidaklah tanpa tantangan. Beberapa tantangan yang mungkin dihadapi oleh guru termasuk:

- Menyesuaikan peran guru dari "pemberi pengetahuan" menjadi "fasilitator pembelajaran."
- Mengelola waktu dengan efektif dalam konteks pembelajaran aktif dan kolaboratif.
- Mengintegrasikan teknologi dengan baik dalam pembelajaran sehingga mendukung konstruksi pengetahuan siswa.
- Membangun lingkungan kelas yang mendukung pembelajaran aktif, kolaboratif, dan eksploratif.
- Namun, ketika pendekatan konstruktivistik diimplementasikan dengan baik, banyak keberhasilan dapat dicapai. Beberapa keberhasilan yang mungkin terjadi termasuk:

- Peningkatan motivasi dan keterlibatan siswa dalam pembelajaran.
- Peningkatan pemahaman yang mendalam dan kemampuan pemecahan masalah siswa.
- Pengembangan keterampilan kolaborasi, komunikasi, dan pemikiran kritis.
- Peningkatan kemampuan siswa untuk mentransfer pengetahuan ke situasi kehidupan nyata.
- Pembentukan sikap positif terhadap pembelajaran dan pengembangan diri.

11.5 Studi Kasus: Penerapan Teori Konstruktivistik dalam Pembelajaran Matematika

11.5.1 Landasan Teori dalam Pembelajaran Matematika

Dalam pembelajaran matematika, pendekatan konstruktivistik menekankan pemahaman konsep matematika melalui eksplorasi, manipulasi objek konkret, dan pembelajaran berbasis masalah.

11.5.2 Penggunaan Manipulatif dan Pemodelan dalam Pembelajaran

Dalam pendekatan konstruktivistik, guru menggunakan manipulatif, seperti blok matematika, kubus, atau benda-benda nyata lainnya, untuk membantu siswa memvisualisasikan dan memahami konsep matematika secara konkret. Selain itu, guru dapat menggunakan pemodelan matematika untuk membantu siswa melihat hubungan antara konsep matematika dan dunia nyata.

11.5.3 Penekanan pada Pemahaman Konsep daripada Hafalan Rumus

Dalam pendekatan konstruktivistik, fokus utama adalah pada pemahaman konsep matematika yang mendalam, bukan sekadar hafalan rumus. Siswa diajak untuk mengkonstruksi pemahaman mereka sendiri melalui eksplorasi, diskusi, dan pemecahan masalah matematika yang nyata.

11.5.4 Pembelajaran Berbasis Proyek dan Masalah dalam Matematika

Pembelajaran matematika berbasis proyek dan masalah melibatkan siswa dalam menciptakan dan menyelesaikan proyek atau masalah matematika yang melibatkan aplikasi konsep matematika dalam konteks yang relevan. Siswa dapat bekerja secara kolaboratif dalam tim untuk merancang dan melaksanakan proyek matematika, seperti merancang taman bermain dengan mempertimbangkan pengukuran dan skala, atau membuat anggaran belanja dengan menggunakan konsep perhitungan matematika. Melalui pembelajaran berbasis proyek dan masalah, siswa tidak hanya memperoleh pemahaman yang mendalam tentang konsep matematika, tetapi juga mengembangkan keterampilan pemecahan masalah, berpikir kritis, dan kolaborasi.

11.5.5 Penggunaan Teknologi dalam Pembelajaran Matematika

Teknologi dapat memperkaya pembelajaran matematika dengan menyediakan simulasi, perangkat lunak interaktif, dan alat pembelajaran daring. Siswa dapat menggunakan perangkat lunak geometri dinamis untuk menjelajahi konsep geometri, atau menggunakan aplikasi pengolah angka untuk memodelkan dan menganalisis data. Teknologi juga dapat memfasilitasi kolaborasi siswa dalam menyelesaikan masalah matematika dan berbagi pemahaman mereka melalui platform pembelajaran daring. Implementasi teori konstruktivistik dalam pembelajaran matematika melibatkan peran guru sebagai fasilitator dan pembimbing, sedangkan siswa aktif terlibat dalam proses konstruksi pengetahuan mereka sendiri. Dalam melakukan implementasi ini, penting untuk memperhatikan kebutuhan dan karakteristik siswa serta menciptakan lingkungan yang mendukung kolaborasi, refleksi, dan eksplorasi.

Selain itu, penting juga untuk mengintegrasikan aspek metakognitif dalam pembelajaran matematika berdasarkan teori konstruktivistik. Metakognisi melibatkan pemahaman

siswa tentang proses berpikir mereka sendiri dan kemampuan mereka untuk mengatur, memantau, dan mengontrol pembelajaran mereka. Guru dapat membantu siswa mengembangkan metakognisi dengan mendorong mereka untuk merefleksikan strategi belajar yang efektif, mengidentifikasi kesulitan mereka, dan mengatur langkah-langkah perbaikan. Selain itu, dalam mengimplementasikan teori konstruktivistik dalam pembelajaran matematika, penting juga untuk memberikan umpan balik yang konstruktif kepada siswa. Umpan balik yang efektif harus berfokus pada pemahaman konseptual dan proses berpikir siswa, bukan hanya pada kesalahan atau jawaban yang salah. Guru dapat memberikan umpan balik yang spesifik, membangun, dan memberikan arahan untuk membantu siswa memperbaiki pemahaman mereka. Penting juga untuk menciptakan lingkungan yang inklusif dalam pembelajaran matematika yang konstruktivistik. Setiap siswa memiliki latar belakang, pengetahuan awal, dan gaya belajar yang berbeda. Guru perlu mempertimbangkan perbedaan ini dan menyediakan kesempatan bagi setiap siswa untuk berkontribusi, berinteraksi, dan membangun pemahaman mereka sendiri. Dalam lingkungan yang inklusif, siswa merasa aman untuk berpartisipasi, bertanya, dan mengambil risiko dalam pembelajaran matematika.

DAFTAR PUSTAKA

- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. National Academies Press.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1994). Guided Discovery in a Community of Learners. In K. McGilly (Ed.), Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice (pp. 229-270). MIT Press.
- Bruner, J. S. (1961). The Act of Discovery. Harvard Educational Review, 31(1), 21-32.
- Dewey, J. (1938). Experience and Education. Kappa Delta Pi.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing Constructivist Learning Environments. Educational Technology Publications.
- Duffy, T. M., & Jonassen, D. H. (1992). Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation. Routledge.
- Heinemann. Clements, D. H., & Sarama, J. (2007). Early Childhood Mathematics Learning. *Journal of Learning Sciences*, 16(6), 471-516.
- Hiebert, J., Carpenter, T. P., Fennema, E., Fuson, K. C., Wearne, D., Murray, H., ... & Human, P. G. (1997). Making Sense: Teaching and Learning Mathematics with Understanding.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 99-107.
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus Constructivism: Do We Need a New Philosophical Paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5-14.

- Jonassen, D. H., Peck, K. L., & Wilson, B. G. (1999). *Learning with Technology: A Constructivist Perspective*. Prentice Hall.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Allyn & Bacon.
- Mayer, R. E. (2004). Should There be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning. *American Psychologist*, 59(1), 14-19.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. NCTM.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2014). *Principles to Actions: Ensuring Mathematical Success for All*. NCTM
- Papert, S. (1993). *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*. Basic Books.
- Piaget, J. (1973). *To Understand is to Invent: The Future of Education*. Grossman Publishers.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a Collaborative Process. In D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 2. Cognition, Perception, and Language* (pp. 679-744). Wiley.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

BAB 12

TEORI BELAJAR SIBERNETIK

Oleh I Made Pustikayasa

12.1 Pengertian

Teori belajar siberetik telah banyak dibahas dan diimplementasikan dalam penelitian. Dimana teori dapat berfungsi untuk memperjelas masalah yang diteliti, sebagai dasar untuk merumuskan hipotesis, dan sebagai referensi dalam menyusun instrumen penelitian. Namun, teori ini masih sangat menarik diulas kembali untuk memperkaya khasanah pengetahuan. Siberetik merupakan kata serapan dalam bahasa inggris yaitu '*cybernetics*' yang berarti sistem kontrol dan komunikasi yang memungkinkan umpan balik (*feedback*). Kata "*cybernetics*" berasal dari bahasa Yunani yaitu kata κυβερνήτης (*kybernētēs*) yang memiliki arti mengendalikan atau pilot (Anwar, 2017, p. 387). Sedangkan dalam kbbi online kbbi.kemdikbud.go.id ditemukan sebuah kata *siberetika* dan bentuk tidak bakunya yaitu *kiberetika*. Kata *siberetika* merupakan ilmu tentang kemunikasi dan pengendalian dalam sistem organisme, proses organik, sistem mekanik, atau sistem elektronik. Selain itu juga diartikan sebagai replikasi atau imitasi sistem kontrol biologis dengan penggunaan teknologi. Dengan demikian siberetik dapat diartikan sebagai pengontrol atau pengendali dalam sistem organisme maupun sistem elektronik.

Teori belajar siberetik dianggap teori belajar paling baru yang muncul bersamaan dengan kemajuan ilmu informasi, yang menganggap belajar sebagai pengolahan informasi (Tobroni & Mustofa, 2011, p. 183). Berdasarkan berbagai literatur bahwa teori ini pertama kali diperkenalkan oleh Norbert Wiener seorang ilmuwan dari Massachussets Institute of Technology (MIT). Teori siberetik merupakan pengembangan dari teori

Robert M. Gagne dan George Miller yaitu teori pemrosesan informasi, sehingga beberapa konsep dan istilah pokok pada teori sibermetik tetap digunakan (Suyono & Hariyanto, 2015, p. 43).

Gagne menjelaskan belajar sebagai perolehan, pengolahan, penyimpanan, dan mengingat kembali informasi yang telah disimpan, dimana otak sebagai kontrol. Dalam pengolahan informasi yang diperoleh terdapat persepsi, pengkodean, dan penyimpanan informasi yang dianggap penting didalam memori jangka panjang (Parwati et al., 2018, p. 90). Dalam teori sibermetik tidak ada satu metode belajar yang cocok dan ideal untuk semua peserta didik (Suyono & Hariyanto, 2015, p. 50). Sebab cara belajar ditentukan oleh sistem informasi (penyampaian materi) (Anwar, 2017, p. 388). Selain itu informasi yang sama akan dipelajari dengan proses pembelajaran yang berbeda, karena perbedaan tipe peserta didik yang belajar, dan kreativitas pendidik dalam mengajar (Temon Astawa, 2016). Hamid dalam (Yunus, 2018) menjelaskan bahwa belajar menurut teori belajar sibermetik yang paling penting adalah "Sistem Informasi" dari pada apa yang akan dipelajari oleh peserta didik, sedangkan bagaimana proses belajar yang akan berlangsung sangat tergantung pada sistem informasi.

Reigheluth, Bunderson, dan Merrill mengembangkan empat landasan untuk penataan materi pembelajaran: pemilihan bahan (*selection*), pengurutan (*sequencing*), rangkuman (*summery*), dan sintesis (*synthezing*). Materi pelajaran disusun dari urutan umum ke bagian yang lebih rinci. Artinya pembelajaran pada tingkat umum akan menjadi kerangka yang dikaitkan dengan konten yang lebih rinci. Informasi lebih akurat disajikan dalam urutan yang teratur, linier, dan substansial. Informasi yang hendak disampaikan akan lebih tepat disajikan secara terbuka dan memberi ruang dan kebebasan kepada peserta didik untuk berpikir kreatif (Temon Astawa, 2016). Penataan materi atau suatu informasi sangat penting dilakukan untuk menarik perhatian peserta didik dalam proses pembelajaran. Jika tidak terjadi pemrosesan informasi lebih

lanjut dalam register pengindraaan, sebagian besar informasi yang diterima dari indra penyimpanannya akan mudah hilang. Hal ini terjadi karena informasi yang disimpan pada memori jangka pendek tidak pernah dikirim ke memori jangka panjang. Hal lain yang dapat menyebabkan informasi tidak dapat tersimpan adalah peserta didik kehilangan kemampuan dalam mengingat informasi dalam memori jangka panjang. Dalam pendidikan, register pengindraan ini memiliki dua konsekuensi penting dalam memroses informasi, yaitu: (1) peserta didik harus memperhatikan informasi yang diterima apabila harus diingat, dan (2) peserta didik membutuhkan waktu untuk mengingat seluruh informasi dari pengindraan singkat (Parwati et al., 2018, pp. 91–92). Dengan demikian agar informasi dapat diingat perlu tahapan yang jelas dalam proses belajar mengajar. Tahapan yang diajukan Gagne dalam proses pembelajaran dibagi menjadi delapan fase, yaitu:

1. Motivasi: Fase awal pembelajaran dimulai dengan dorongan untuk melakukan sesuatu untuk mencapai tujuan tertentu (motivasi intrinsik dan ekstrinsik).
2. Pemahaman: artinya peserta didik menerima dan memahami informasi yang dipelajari. Perhatian akan membantu peserta didik memahami informasi.
3. Pemerolehan: peserta didik memahami atau memahami semua informasi yang sampai padanya, sehingga informasi disimpan dalam memori atau ingatannya.
4. Penyimpanan, yang berarti menyimpan data dan hasil belajar untuk digunakan dalam jangka panjang.
5. Ingatan kembali: informasi yang telah disimpan akan dipanggil kembali saat diperlukan atau ada rangsangan.
6. Generalisasi, adalah pemanfaatan hasil belajar untuk tujuan tertentu.
7. Perlakuan, yang berarti menunjukkan perubahan dalam perilaku peserta didik sebagai hasil dari pembelajaran, dan
8. Umpan balik, di mana peserta didik mendapatkan umpan balik atas perilaku mereka. (Parwati et al., 2018, p. 91).

12.2 Memori

Sebelum lebih jauh membahas tentang pemrosesan informasi, sebaiknya kita ulas sedikit tentang memori. Karena dalam teori belajar sibermetik atau pemrosesan informasi berhubungan erat dengan memori atau penyimpanan (ingatan). Dalam teori skema disebutkan bahwa apa yang akan disimpan dalam memori sangat ditentukan oleh skema penunjuk yang memilih memperbaiki secara aktif pengalaman agar mencapai harapan yang koheren, menyatu dan bersifat menegaskan, sehingga mencapai pengetahuan yang konsisten dari sebuah pengalaman (Wilcox, 2013, p. 116). Memori dibedakan atas dua macam memori yakni, memori *ekplisit* dan memori *implisit*. Memori *ekplisit* merupakan memori yang mengumpulkan pengalaman masa lalu secara sadar. Sedangkan memori *implisit* merupakan penyimpanan tanpa adanya kesadaran. Karena otak menganalisa atau memproses seluruh informasi yang diterima, namun dari proses tersebut jika data dianggap tidak penting maka akan hilang atau tidak disimpan. (Wilcox, 2013, p. 120). Memori dianggap dinamis dan ditentukan oleh:

1. Karakteristik pembelajar (sikap, pengetahuan dan lain-lain).
2. Bentuk bahan-bahan (indrawi, kesulitan, struktur, dan lain-lain)
3. Aktivitas belajar (perhatian, latihan, elaborasi, dan lain-lain)
4. Tipe memori (mengingat kembali (*recognition*), mengenali kembali (*recall*), penyimpanan informasi, dan lain-lain (Wilcox, 2013, p. 115).

Memori atau ingatan yaitu retensi informasi. Tanpa memori kita akan kesulitan untuk menghubungkan apa yang telah dialami pada masa lalu dengan yang terjadi di masa sekarang. Agar memori itu berfungsi atau bekerja, maka peserta didik harus mengambil sejumlah informasi, memproses, menyimpan, dan mengambil informasi tersebut kembali untuk suatu tujuan dikemudian hari (Satrock, 2011, p. 312). Memori terbagi atas tiga bagian, yaitu *encoding*, *storage*, dan *retrieval*.

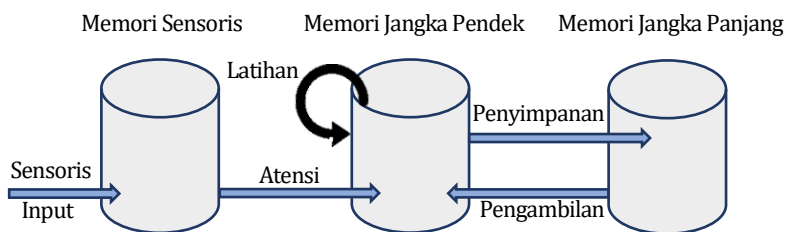
1. *Encoding* (penyandian)

Penyandian peserta didik dapat terjadi ketika mereka memberikan atensi pada sesuatu. Misalnya, mendengarkan penjelasan pendidik, diskusi dengan teman, mendengarkan musik, menonton film. *Encoding* ini berhubungan dengan enam konsep di bawah ini, yaitu:

- a) Atensi, yaitu sejumlah informasi yang diterima dari memori sensoris diproses secara aktif untuk memilah antara yang penting dan tidak penting. Sehingga dalam proses tersebut fokus pada informasi yang dianggap penting kemudian disimpan, sedangkan informasi yang tidak penting akan diabaikan.
- b) Pengulangan, yaitu proses umpan balik yang terjadi dalam sistem.
- c) Pemrosesan mendalam, merupakan proses pengolahan informasi yang lebih kompleks dan terintegrasi dalam sistem.
- d) Elaborasi, yaitu proses pengembangan informasi yang lebih rinci dan terperinci dalam sistem.
- e) Mengontruksi citra (imaji), yaitu proses membangun gambaran mental mengenai suatu objek atau situasi. dan
- f) Penataan (organisasi) merupakan proses pengelompokan informasi yang saling terkait dan terintegrasi dalam sistem.

2. *Storage* (penyimpanan)

Storage ini berfungsi untuk menyimpan informasi yang dianggap penting atau mendapat perhatian. Untuk mempertahankan informasi yang sudah disandikan perlu disimpan agar suatu saat dapat diambil kembali. Aspek penyimpanan yang paling menonjol adalah memori utama yang berhubungan dengan tiga kerangka waktu yang berbeda, yakni memori sensoris, memori jangka pendek, dan memori jangka panjang. Berikut merupakan gambaran alur proses kerja memori penyimpanan.



Gambar 12.1 Alur Proses Kerja Memori Penyimpanan

a) **Memori Sensoris (*Sensory Memory*)**

Memori sensoris hanya mampu mempertahankan suatu informasi hanya beberapa saat. Peserta didik dapat mempertahankan informasi suara beberapa detik, sedangkan gambar visual hanya dapat bertahan seperempat detik.

b) **Memori Jangka Pendek (*Working Memory*)**

Memori ini memiliki kapasitas terbatas dan hanya mampu mempertahankan informasi kurang lebih 30 detik. Kecuali informasi yang diterima diulangi atau diproses lebih lanjut.

c) **Memori Jangka Panjang (*LongTerm Memory*)**

Memori jangka panjang dapat menyimpan banyak informasi dalam kurun waktu yang relatif permanen. Kapasitas memori ini tidak terbatas. Hal ini diungkapkan oleh John von Neumann sebagai ilmuwan komputer bahwa ukuran memori jangka panjang $2,8 \times 10^8$ (280 kuintiliun) bit. Informasi yang tersimpan pada memori jangka panjang dapat dipanggil kembali saat dibutuhkan. Memori jangka panjang diibaratkan seperti perpustakaan yang sangat luas. Wilden Penfield dalam (Wilcox, 2013) menyatakan memori mencatat informasi atau pengalaman masa lalu layaknya seperti kaset atau gulungan film layar lebar yang dapat diputar berulang kali, lengkap dengan rekaman suaranya. Ini menunjukkan bahwa memori manusia sangat besar dan mampu menampung berbagai informasi. Memori dapat berfungsi dengan baik ketika dilibatkan dalam proses

'pemberian kode' atau penyimpanan item-item yang hendak di ingat (Wilcox, 2013, p. 121).

3. *Retrieval* (pengambilan kembali)

Retrieval (pengambilan kembali) merupakan pengambilan kembali suatu informasi dari gudang penyimpanan atau memori pada saat diperlukan (Satrock, 2011).

12.3 Pemrosesan Informasi

Sebagaimana sistem kerja memori pada penjelasan di atas, dalam teori belajar sibernetik juga menggunakan memori penyimpanan (*storage*) untuk memproses dan menyimpan informasi. Dalam hal ini komponen pemrosesan informasi dibagi menjadi tiga, yaitu:

- a. Memori indrawi atau pengindraan (*sensory memory*)
- b. Memori jangka pendek (*sort-term/working memory*)
- c. Memori jangka Panjang (*long term memory*) (Thobroni, 2015, p. 167).

Pada memori indrawi informasi akan mudah dilupakan. Artinya pesan atau informasi yang disampaikan pendidik akan mudah dilupakan oleh peserta didik apabila informasi yang disampaikan tidak mendapat perhatian atau menarik perhatian peserta didik. Informasi baru yang mendapat perhatian peserta didik masuk dalam kategori memori jangka pendek. Perhatian yang diberikan peserta didik pada suatu informasi akan dapat diingat relatif lebih lama. Agar informasi yang diproses dapat tersimpan dalam memori jangka panjang dibutuhkan perhatian dan daya tarik peserta didik terhadap materi atau pesan yang disampaikan pendidik dalam proses pembelajaran. Karena informasi yang sudah masuk dan tersimpan di dalam memori jangka panjang tidak akan mudah hilang. Suatu informasi yang menarik perhatian peserta didik akan lebih mudah untuk diingat dibandingkan informasi yang tidak menarik baginya (Parwati et al., 2018, pp. 96–98). Sebagai contoh acara televisi yang menarik perhatian, seseorang dapat menghabiskan waktu berjam-jam

untuk menonton dan jalan ceritanya akan mampu diingat dengan mudah.

Model pemrosesan informasi dalam teori belajar sibermetik terdapat tiga asumsi dasar yang kemudian dikembangkan menjadi komponen struktural dan pengatur alur proses kontrol informasi. Adapun ketiga asumsi tersebut adalah sebagai berikut.

1. Ada sejumlah tahapan pemrosesan informasi antara stimulus dan respons, yang masing-masing membutuhkan waktu tertentu.
2. Stimulus yang diproses akan berubah dalam bentuk atau isi sesuai dengan tahapan yang dilalui.
3. Salah satu tahapan memiliki batas kemampuan. (Anwar, 2017, p. 389).

Metode pemrosesan informasi menggabungkan ingatan dan pemikiran. dimana peserta didik mengolah data, mengawasinya, dan membuat strategi untuk menggunakannya (Satrock, 2011, p. 310). Menurut Robert Siegler, fokus utama pemrosesan informasi adalah peran mekanisme pengubah dalam perkembangannya. Metode belajar yang dikenal sebagai pengolahan informasi mengutamakan kemampuan memori. Dalam hal ini, proses pengolahan informasi di memori manusia mirip dengan proses di memori komputer; suatu informasi diterima, diproses, diubah, lalu disimpan, dan kemudian ditampilkan kembali saat diperlukan (Anwar, 2017, p. 398).

Empat mekanisme yang bekerja sama dapat mengubah kemampuan kognitif siswa, menurut Satrock (2011, p. 311). Pertama adalah *encoding* (penyandian), yang merupakan proses memasukkan informasi ke dalam memori dengan menyandikan yang penting dan mengabaikan yang tidak penting. Yang kedua adalah *automanticity* (otomatisitas), yang merupakan kemampuan untuk memproses informasi dengan sedikit usaha atau bahkan tanpa usaha. Yang ketiga adalah konstruksi strategi, yang merupakan proses menemukan cara untuk mengembangkan strategi baru untuk memproses informasi, dan keempat adalah generalisasi.

12.4 Proses Berfikir Sibernetik

Tokoh aliran sibernetik seperti Landa, Pask dan Scot memberikan pandangan terkait proses berpikir pada teori belajar sibernetik. Landa yang merupakan salah satu ahli psikologi berpendapat bahwa proses berpikir dibagi dua macam, sebagai berikut.

1. Proses berpikir algoritmik

Proses berpikir konvergen, linier, sistematis, bertahap, dan lurus menuju ke satu tujuan atau target tertentu. Sebagai contoh, menjalankan sepeda motor, menelepon, menjalankan mesin mobil. Dalam belajar memahami rumus matematika, presentasi informasi akan lebih efektif jika disajikan secara algoritmik. Karena biasanya rumus matematika mengikuti urutan secara bertahap dan terurut untuk mengarah ke satu target tertentu.

2. Proses berpikir heuristik

Proses berpikir heuristik merupakan kebalikan dari proses befikir algoritmik, yaitu cara berpikir yang divergen dan menuju ke beberapa target atau tujuan sekaligus. Proses berfikir heuristik digunakan dalam memahami suatu konsep bermakna ganda dan penafsiran. Sebagai contoh penemuan cara pemecahan masalah. Dalam belajar memahami konsep 'burung' misalnya, peserta didik sebaiknya dibimbing untuk berpikir ke arah yang heuristik (menyebar), agar peserta didik dapat memahi makna suatu konsep luas dan berinterpretasi.

Proses belajar dalam teori sibernetik akan berjalan dengan baik apabila ciri-ciri sesuatu yang ingin dipelajari atau masalah yang akan dipecahkan sudah diketahui. Dalam hal ini, akan lebih tepat apabila materi pelajaran disajikan dalam bentuk terbuka dan peserta didik diberi keluasaan untuk berfikir dan berimajinasi (Thobroni, 2015, pp. 157–158).

Selain Landa, Pask dan Scott juga mengusulkan pendekatan serialis dan *wholist* (cara berpikir menyeluruh). Pendekatan serialis sama dengan algoritmik. Tetapi, cara berpikir

menyeluruh berbeda dengan heuristik. Sebagai penganut aliran sibernetik, Pask dan Scott menunjukkan bahwa cara berpikir menyeluruh adalah cara berpikir yang cenderung melompat ke dalam dan langsung menuju ke gambaran lengkap sistem informasi. Mereka berpendapat bahwa strategi yang dipilih pendidik menentukan proses belajar. Agar peserta didik lebih fokus, tujuan belajar dibagi menjadi bagian yang lebih kecil. (Anwar, 2017, p. 398).

12.5 Implementasi Teori Belajar Sibernetik

Pada dasarnya, belajar adalah perubahan kepribadian yang terdiri dari kemampuan, sikap, kebiasaan, dan kepandaian (Thobroni, 2015, p. 224). Prinsip belajar dalam teori sibernetik banyak diaplikasikan dalam pembelajaran multimedia pembelajaran. Aplikasi teori sibernetik dalam multimedia pembelajaran selaras dengan kemajuan teknologi dan informasi. Dengan adanya multimedia dalam proses pembelajaran, peserta didik dapat memilih materi yang mereka inginkan dan belajar dengan kecepatan yang mereka butuhkan (Thobroni, 2015, pp. 154–156). Berikut merupakan beberapa contoh implementasi teori belajar sibernetik.

1. Pembelajaran IPA

Proses belajar terjadi pada kondisi tertentu yakni adanya kondisi internal dan eksternal. Dengan demikian berdasarkan teori belajar sibernetik, untuk mencapai tujuan pembelajaran secara optimal, maka pembelajaran diorganisir menyesuaikan kondisi internal dan eksternal. Kondisi internal yang perlu di perhatikan oleh pendidik dalam mengelola pembelajaran adalah:

- a) Kemampuan awal peserta didik, pendidik hendaknya mengetahui kemampuan awal peserta didik. Pengetahuan atau keterampilan awal ini menjadi prasyarat sebelum mengikuti pembelajaran. Dengan adanya prasyarat ini peserta didik diharapkan dapat mengikuti proses pembelajaran dengan baik.

- b) Motivasi, untuk mendorong peserta didik dalam pembelajaran untuk mencapai tujuan
- c) Perhatian, agar peserta didik dapat fokus pada pelajaran dan mengabaikan hal yang tidak relevan.
- d) Persepsi, proses yang menyebabkan peserta didik dapat menerima atau meringkas informasi yang diterima dari lingkungannya.
- e) Ingatan, merupakan suatu sistem aktif yang menerima, menyimpan, dan memanggil kembali informasi apabila dibutuhkan.
- f) Lupa, yaitu hilangnya informasi dalam ingatan. Hal ini dapat disebabkan oleh informasi tidak menarik perhatian, kurangnya pengulangan, informasi tidak dapat dipanggil kembali dari ingatan akibat rusak atau gangguan lain yang menghambat dalam pemanggilan suatu informasi.
- g) Retensi, merupakan kemampuan daya ingat dalam jangka waktu tertentu terhadap suatu informasi yang telah diterima atau dipelajari.
- h) Transfer, merupakan proses pemindahan atau aplikasi pengetahuan, sikap, keterampilan, kebiasaan, respon dari satu situasi ke situasi lain.

Sedangkan kondisi eksternal dalam pembelajaran juga perlu diperhatikan karena dapat memengaruhi proses belajar, yaitu (a) Kondisi belajar, (2) Tujuan belajar, dan (3) Pemberian umpan balik.

2. Implementasi teori sibernetik pada PJJ di masa pandemi Covid-19

Salah satu publikasi ilmiah oleh Erlita Octiana Nur'alimah yang berjudul "Implementasi Teori Sibernetik Pada Pembelajaran Jarak Jauh Masa Pandemi Covid-19" merupakan contoh dalam mengimplemetasikan teori belajar sibernetik dalam pembelajaran. Nur'alimah memaparkan hasil penelitiannya bahwa dalam pembelajaran jarak jauh berbasis video call (daring) pendidik harus memahami materi pelajaran dan pola pikir peserta didiknya dengan baik. Pendidik juga harus

dapat menyesuaikan pola pembelajaran daring. Implentasi teori belajar sibernetik dalam pembelajaran daring menggunakan beberapa platform aplikasi video call seperti whatsapp, zoom, google meet.

Nur'alimah menjelaskan bahwa proses pembelajaran masih harus diperbaiki menjadi lebih baik dan disesuaikan dengan waktu dan kemampuan pedagogi peserta didik agar komptensi peserta didik dapat tercapai sesuai ketentuan yang ditetapkan.

3. Pengembangan perangkat pembelajaran matematika

Sebuah penelitian yang dilakukan oleh Salim & Maryanti(2017) yang berjudul "Pengembangan perangkat pembelajaran matematika melalui teori pembelajaran sibernetik berbantuan software derive". Perangkat pembelajaran disusun yang disesuaikan dengan teori belajar sibernetik berbantuan perangkat lunak *derive* dan aspek kemampuan berpikir peserta didik. Adapun perangkat pembelajaran yang disusun meliputi silabus, RPP, bahan ajar, LKS, dan tes hasil belajar.

Hasil belajar menunjukkan perbedaan kemampuan berpikir kritis peserta didik antara kelas yang diajar menggunakan perangkat pembelajaran melalui teori sibernetik dengan kelas dengan pebelajaran konvensional. Dimana kemampuan berpikir kritis peserta didik yang diajarkan menggunakan perangkat pembelajaran melalui teori sibernetik lebih baik dari kelompok peserta didik yang diajarkan secara konvensional. Keefektifan pembelajaran menggunakan perangkat lunak *derive* juga memenuhi indikator, seperti aktivitas belajar menjadi aktif, ketuntasan belajar tercapai, dan respon positif peserta didik. Selain itu, implementasi teori sibernetik dalam pelajaran matematika berbantuan perangkat lunak *derive* bertujuan agar informasi yang diterima peserta didik dapat tersimpan.

12.6 Kelebihan dan Kelemahan Teori Belajar Sibernetik

12.6.1 Kelebihan

Aliran teori belajar menitik beratkan pada aspek yang berbeda-beda, tetapi teori belajar melihat bahwa belajar merupakan suatu proses perubahan yang terjadi dan berlangsung pada diri seseorang melalui tahapan tertentu. Isi proses belajar adalah proses informasi yang didapatkan dari pengalaman atau suatu peristiwa tertentu yang disusun menjadi suatu konsep, informasi umum, dan teori. Hasil proses teori belajar yaitu adanya perubahan tingkah laku yang baik termasuk peningkatan kemampuan pada ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik (Thobroni, 2015, p. 159).

Keunggulan strategi pembelajaran berdasarkan teori pemrosesan informasi adalah sebagai berikut :

1. Pendekatan berorientasi proses menjadi lebih penting.
2. Penyajian pengetahuan memenuhi aspek ekonomis.
3. Kapasitas belajar dapat digambarkan lebih lengkap.
4. Bahwa kegiatan belajar terarah pada tujuan yang ingin dicapai.
5. Bahwa belajar ditransfer ke lingkungan kehidupan yang sebenarnya.
6. Bahwa kontrol belajar memungkinkan belajar sesuai irama masing-masing peserta didik.
7. Balikan informatif menetapkan standar yang jelas tentang tingkat unjuk kerja yang telah dicapai dibandingkan dengan unjuk kerja yang diharapkan. (Budiningsih, 2005).

12.6.2 Kelemahan

Teori belajar sibernetik dianggap tidak secara langsung membahas proses belajar sehingga sulit dalam penerapannya. Teori sibernetik condong pada dunia psikologi dengan melihat bagaimana mekanisme kerja otak. Penerapan teori ini mejadi terbatas, atas mekanisme pengetahuan yang terbatas.

DAFTAR PUSTAKA

- Anwar, C. (2017). *Teori-Teori Pendidikan Klasik hingga Kontemporer*. IRCiSoD.
- Budiningsih, A. (2005). *Belajar dan Pembelajaran*. Renika Cipta.
- Parwati, N. N., Suryawan, I. P. P., & Apsari, R. A. (2018). *Belajar dan pembelajaran*.
- Salim, S., & Maryanti, E. (2017). Pengembangan perangkat pembelajaran matematika melalui teori pembelajaran sibernetik berbantuan software derive. *Jurnal Riset Pendidikan Matematika*, 4(2), 229–238.
<https://doi.org/10.21831/jrpm.v4i2.16068>
- Satrock, J. W. (2011). *Psikologi Pendidikan* (2nd ed.). Kencana.
- Suyono, & Hariyanto. (2015). Implementasi Belajar dan Pembelajaran. In *Bandung: PT Remaja Rosdakarya*. Remaja Rosdakarya.
- Temon Astawa, I. N. (2016). Teori - Teori Dalam Dunia Pendidikan Modern. *Jurnal Penjaminan Mutu*, 1(1), 67.
<https://doi.org/10.25078/jpm.v1i1.40>
- Thobroni, M. (2015). *Belajar dan Pembelajaran Teori dan Praktek*. Ar-Ruzz Media.
- Tobroni, M., & Mustofa, A. (2011). *Belajar dan Pembelajaran Pengembangan Wacana dan Praktik Pembelajaran dalam Pembangunan Nasional*. Ar-Ruzz Media.
- Wilcox, L. (2013). *Psikologi Kepribadian*. IRCiSoD.
- Yunus, R. (2018). Teori Belajar Sibernetik dan Implementasinya dalam Pelaksanaan Diklat. *Journall of Education Science*, 4 (2).
<http://www.jurnal.uui.ac.id/index.php/jes/article/view/290>

BAB 13

TEORI MULTIPLE INTELEGEN

Oleh Yulie Asni

13.1 Pendahuluan

Pendidikan adalah sebuah proses untuk mengembangkan potensi dan kecerdasan manusia. Setiap manusia memiliki kecerdasan yang mereka bawa sejak lahir dan memerlukan bantuan dari lingkungan untuk membuatnya berkembang. Saat ini pemikiran tradisional mengenai kecerdasan yang hanya berdasarkan pada kemampuan logika (matematika) dan Bahasa masih banyak ditemui di masyarakat terutama di sekolah (Susanto, 2005). Stigma anak-anak dikatakan cerdas apabila memiliki kemampuan dalam bidang matematika masih cukup populer dan sering kita dengar. Hal ini tentu perlu ditinjau kembali mengingat saat ini pemahaman mengenai kecerdasan sudah berkembang seiring ditemukannya banyak teori kecerdasan, salah satunya teori mengenai Multiple Intelegen.

Multiple intelligence atau dalam Bahasa Indonesia disebut Multiple Intelegen atau Kecerdasan Majemuk merupakan teori yang meyakini kecerdasan manusia tidak hanya berpusat pada kemampuan matematika atau logika. Dalam teori ini, kecerdasan dibagi kedalam beberapa jenis yang berdiri sendiri. Seseorang dikatakan memiliki kecerdasan jika mampu mengembangkan potensi yang dimiliki untuk menyelesaikan persoalan dalam kehidupan sehari-hari.

Dalam buku ini akan dijabarkan mengenai multiple intelegen diawali dengan pengertian, pembagian kecerdasan manusia hingga pengaplikasiannya dalam bidang Pendidikan terkhusus di sekolah. Pembahasan dalam buku ini menjadi penting untuk meningkatkan pemahaman dan kesadaran

pendidik tentang pentingnya mengaplikasikan multiple intelegen dalam proses belajar.

13.2 Definisi Teori Multiple Intelegen

Seorang ahli psikologi yang merupakan professor Pendidikan dari Graduate School of Education Harvard University, Howard Gardner, mengembangkan sebuah teori kecerdasan yang diberi nama Multiple Intelligence atau biasa juga disebut dengan kecerdasan majemuk. Gardner mendefinisikan kecerdasan dimana kompetensi kognitif diuraikan dalam arti yang lebih luas yakni meliputi kumpulan bakat, kemampuan dan keterampilan mental dalam menyelesaikan suatu persoalan. Setiap individu memiliki keterampilan tersebut dalam kadar tertentu yang berbeda-beda. Gardner percaya bahwa teori Multiple Intelegen lebih mencerminkan kecerdasan manusia serta memiliki pengaruh penting dalam bidang Pendidikan.

Dalam teori multiple intelegen kecerdasan tidak berfokus pada kemampuan seseorang menjawab soal tes IQ dalam sebuah ujian, tetapi lebih kepada kemampuan menyelesaikan persoalan di kehidupan nyata dalam kondisi yang berbeda-beda. Semakin terampil seseorang menyelesaikan permasalahan dalam beranekaragam situasi, maka semakin tinggi intelegensinya. Hal ini membuat kecerdasan tidak diukur dari pemahaman menguasai teori, tetapi kemampuan pengaplikasiannya di kehidupan sehari-hari.

Dalam teori ini mengungkapkan bahwa intelegensi dapat dikembangkan agar bisa bermanfaat kepada pemiliknya (Hamzah, 2009). Di bidang Pendidikan, pendidik yang memahami teori ini akan sangat membantu dalam proses perkembangan pesertadidik. Hal ini dikarenakan setiap pesertadidik memiliki intelegensi yang tidak sama di dalam kelas. Mereka akan lebih mudah memahami pelajaran jika materi tersebut disajikan dengan intelegensi yang mereka miliki. Hal ini mendorong guru untuk mengolah materi agar dibawakan sesuai dengan intelegensi pesertadidik. Oleh karena itu, penting bagi setiap pendidik menguasai teori multiple

intelegen agar pembelajaran di kelas lebih bermakna dan efektif serta pesertadidik bisa lebih berkembang.

13.3 Kecerdasan dalam Multiple Intelegen

Dalam teori multiple intelegen, Gardner menemukan ada setidaknya sembilan intelegensi yang dimiliki pesertadidik, yaitu:

13.3.1 Intelegensi Linguistik (*Linguistic Intelligence*)

Kecerdasan Linguistik merupakan kecerdasan dalam menggunakan dan mengolah kata-kata secara efektif baik secara oral maupun tertulis (Hamzah, 2009). Anak dengan kecerdasan linguistik cenderung mudah dalam melakukan komunikasi baik secara lisan maupun tulisan. Mereka senang berdiskusi, mengarang cerita, belajar Bahasa asing serta mampu membaca dengan pemahaman yang tinggi karena cukup peka terhadap bunyi, struktur, makna dan fungsi kata (Musfiroh, 2014). Mereka biasanya senang mengarang, pandai membuat puisi dengan kosa kata dan tata bahasa yang baik. Kegiatan yang cocok bagi orang dengan kecerdasan linguistik antara lain pencipta puisi, jurnalis, editor, sastrawan, dramawan, pemain sandiwara dan orator.

Kecerdasan linguistik anak dapat diketahui melalui beberapa kegiatan diantaranya dengan mengobservasi kemauan dan kemampuan berbicara, mengamati kemampuan membaca dan menulis, mengamati kemampuan dalam mengekspresikan perasaan melalui kata-kata, serta mengamati kemampuan dalam mempengaruhi orang lain. Cara belajar terbaik bagi anak dengan kecerdasan linguistik adalah dengan mengucapkan, mendengar dan melihat tulisan (Musfiroh, 2014). Sehingga akan lebih baik jika guru menyediakan pembelajaran yang mendukung anak-anak dengan kecerdasan linguistik menggunakan metode menulis, mendengarkan dan berbicara di dalam kelas.

13.3.2 Intelegensi Logis-matematis (*Logical-mathematical Intelligence*)

Ini merupakan kecerdasan yang diakui sebagai intelegensi dalam pendidikan tradisional. Seseorang dikatakan memiliki kecerdasan Logis-matematis jika mampu memahami dan menguasai sesuatu yang berkaitan dengan bilangan dan logika secara efektif. Anak dengan kecerdasan ini memiliki kemampuan dalam menghitung dan menganalisa. Mereka mudah memahami konsep matematika serta filsafat. Mereka juga lebih senang bekerja dengan simbol angka dibandingkan dengan kalimat-kalimat panjang.

Kecerdasan Logis-matematis anak dapat diketahui melalui observasi terhadap kesenangan terhadap berhitung dan bekerja dengan angka, kemahiran dalam menggunakan logika dalam menyelesaikan persoalan, memiliki keingintahuan yang tinggi, kecenderungan untuk memposisikan sesuatu sesuai kategori seperti urutan besar ke kecil, panjang ke pendek dan mengelompokkan benda yang memiliki sifat sama (Musfiroh, 2014). Adapun cara terbaik belajar bagi anak dengan kecerdasan ini adalah melalui angka, berpikir logis, bertanya, mencoba, menduga, mengklasifikasikan dan mengonstruksikan. Mengetahui kebutuhan anak dengan kecerdasan ini membantu guru untuk mempersiapkan bahan ajar dan metode pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan peserta didik.

13.3.3 Intelegensi Visual Spatial (*Spatial intelligence*)

Kecerdasan visual-spasial adalah kecerdasan yang identik dengan kreativitas. Seseorang dengan kecerdasan ini berpikir secara visual dan memiliki khayalan internal yang tinggi sehingga mereka cenderung kreatif dan imajinatif (Susanto, 2005). Mereka juga memiliki kepekaan terhadap gambar dan bentuk. Hal ini membuat mereka mudah belajar melalui presentasi visual seperti film, gambar, video atau demonstrasi dengan alat peraga. Selain itu, mereka juga mampu secara akurat dalam membuat dan membaca chart, peta, kordinasi warna, membuat bentuk patung dan desain tiga dimensi lainnya. Mereka yang terlahir dengan kecerdasan ini biasanya menyukai

bidang arsitektur, bangunan, dekorasi, apresiasi seni, desain dan denah.

Kecerdasan Visual-spatial pada anak dapat diketahui melalui observasi pada kemampuan mereka dalam bekerja dengan warna seperti memadumadankan dan mendekorasi, kemampuan dalam menggambar dan membuat desain sederhana, kemampuan dalam memahami arah dan bentuk serta kemampuan dalam membuat bentuk yang menyerupai benda lain seperti pesawat, mobil, burung dan benda lainnya. Cara belajar terbaik anak dengan kecerdasan ini adalah dengan menggunakan warna, coretan, arah, bentuk dan ruang yang terdapat pada aktivitas mencipta seni seperti menggambar, membuat patung atau juga dalam aktivitas lain seperti melalui presentasi film, video dan alat peraga.

13.3.4 Intelegensi Kinestetik (*Body-Kinesthetic Intelligence*)

Kecerdasan kinestetik merupakan kemampuan dalam mengontrol gerak tubuh dan mengekspresikan perasaan serta gagasan melalui kemahiran dalam mengelola objek. Kecerdasan ini biasanya dimiliki oleh para aktor, atlet, penari, pemahat dan ahli bedah (Hamzah, 2009). Anak-anak dengan kemampuan ini senang melakukan aktivitas gerak serta mengekspresikan diri dan berkesplorasi melalui otot-otot dan memiliki kontrol pada gerakan, keseimbangan, ketangkasan dan keanggunan dalam gerak.

Seseorang dengan kecerdasan kinestetik menggunakan tubuh dalam mengekspresikan ide dan perasaannya (Indria, 2020). Mereka memiliki perasaan yang kuat terhadap gerak fisik dan mampu berkomunikasi menggunakan bahasa tubuh dan sikap dalam bentuk fisik lainnya. Mereka mudah mengimitasi sesuatu setelah melihat contoh dari orang lain. Namun orang dengan kecerdasan ini cenderung tidak bisa diam dan duduk dengan tenang dalam jangka waktu yang lama karena akan merasa bosan jika melakukan aktivitas mendengar tanpa adanya kegiatan gerak seperti demonstrasi atau gerakan lainnya.

Kecerdasan kinestetik pada anak dapat diketahui melalui observasi gerak yang dilakukan dalam aktivitas harian seperti terlihat kuat dan licah, suka bergerak, tidak bisa duduk dalam waktu lama dan suka mengetuk-ngetuk sesuatu. Mereka juga suka meniru gerak orang lain dan senang melakukan aktivitas yang menggunakan kekuatan seperti berlari dan melompat. Anak dengan kecerdasan ini memiliki kordinasi tubuh yang baik sehingga pergerakan tubuhnya lentur dan luwes. Untuk memaksimalkan kecerdasan ini, guru bisa merancang pembelajaran yang membuat peserta didik leluasa bergerak dan mengaktualisasi diri. Hal ini biasanya memerlukan pembelajaran di luar ruangan kelas.

13.3.5 Intelegensi Musikal (*Musical Intelligence*)

Kecerdasan musikal merupakan kepekaan terhadap suara, bunyi, ritme dan melodi. Kepekaan ini diidentikkan dengan kemahiran seseorang dalam bernyanyi, mencipta lagu, bermain alat musik, bersiul atau merepresentasikan bunyi menjadi suatu melodi yang indah. Anak dengan kecerdasan ini memiliki sensitifitas terhadap suara dan mudah untuk mengingat nada, mengubah kata menjadi lagu, membuat berbagai ritme permainan musik, dan mahir dalam ranah musikal lainnya.

Seseorang dengan kecerdasan ini dinilai memiliki apresiasi yang baik terhadap musik, mudah mengingat melodi dan lagu, memahami tentang warna nada dan komposisi, mampu memainkan instrument alat musik yang kesemuanya datang secara alami pada diri mereka. Anak-anak dengan kecerdasan ini bisa diketahui melalui observasi kesenangan terhadap memainkan alat musik, kepekaan dalam mengenali berbagai suara khas benda berbeda disekitarnya, mampu menyesuaikan diri dengan suara serta senang bersenandung, bersiul, bernyanyi atau membuat suara yang berirama lainnya.

Cara belajar terbaik untuk pesertadidik dengan kecerdasan ini adalah dengan menggunakan nada, irama dan melodi. Guru bisa memfasilitasi dengan mempersiapkan bahan ajar yang mampu mendukung pesertadidik untuk mengekspresikan diri

melalui suara, bunyi, nada dan melodi yang menyenangkan. Guru tidak harus mengubah kelas menjadi ranah musik seutuhnya, melakukan tepuk bernada dan orkestra dari barang yang mudah ditemui di sekitar juga termasuk dalam aktivitas yang mendukung pembelajaran bagi peserta didik dengan kecerdasan musikal ini.

13.3.6 Intelegansi Interpersonal (*Interpersonal Intelligence*)

Kecerdasan interpersonal merupakan kemampuan dalam memahami keadaan, perasaan, motivasi dan keinginan orang lain. Kecerdasan ini juga diidentikkan dengan kepekaan terhadap kondisi yang dialami seseorang. Anak dengan kecerdasan ini mampu berkomunikasi dan berinteraksi secara efektif karena memiliki empati dan simpati yang tinggi terhadap kondisi orang lain. Selain itu mereka juga mahir dalam menyelesaikan konflik, mampu memimpin dan mengorganisasikan serta berkemampuan tinggi untuk bekerja sama dalam sebuah kelompok.

Orang dengan kecerdasan ini sangat peka terhadap isyarat verbal dan non-verbal sehingga mereka disebut sebagai komunikator handal. Mereka mampu menjadi fasilitator dan menggerakkan orang lain. Mereka mampu menjalin relasi baik karena dapat menyesuaikan diri dengan gaya komunikasi orang lain. Kecerdasan ini diidentikkan dengan interaksi dengan orang dan lingkungan sekitar serta kemampuan untuk memahami pikiran dan perasaan orang yang mungkin tidak ditampakan secara jelas.

Anak-anak dengan kecerdasan ini dapat diketahui melalui observasi dimana mereka mampu mengorganisasi teman sebaya, senang membantu, dapat memberikan motivasi dan mendorong orang lain untuk bertindak, bersedia mengalah dan mampu menjadi penengah dalam sebuah persoalan. Mereka adalah anak yang menjadi kesayangan semua orang karena baik hati, suka membantu dan cinta perdamaian. Untuk mengembangkan kecerdasan ini, pendidik perlu memberikan tugas yang dikerjakan secara berpasangan maupun kelompok.

Hal ini ditujukan untuk mewadahi anak-anak berinteraksi dengan orang lain dan mengembangkan kemampuan untuk memahami kondisi orang lain.

13.3.7 Intelegensi Intrapersonal (*Intrapersonal Intelligence*)

Kecerdasan intrapersonal merupakan kemampuan memahami diri sendiri baik secara perasaan, emosi, serta kelemahan dan kekuatan yang dimiliki. Mereka dengan kecerdasan ini mempunyai kesadaran diri yang tinggi sehingga mampu memposes tujuan yang telah ditetapkan. Mereka efektif dalam mengontrol perasaan, mengembangkan keyakinan dan opini yang berbeda serta mampu bekerja secara mandiri. Selain itu, mereka mampu mengelola emosi dan perasaan serta menetapkan tujuan diri yang realistis.

Kemampuan intrapersonal seseorang dikembangkan pada masa awal kanak-kanak dimana mereka yang tumbuh dengan lingkungan kasih sayang yang cukup, pengakuan positif, dorongan positif dan adanya sosok panutan mampu mengembangkan konsep diri dan citra diri yang baik (Armstrong, 1993). Dukungan dan kemampuan tersebut akan membantu dalam membentuk kecerdasan intrapersonal yang baik hingga mereka beranjak dewasa. Sehingga saat dewasa mereka mengenal diri sendiri, memiliki kepekaan terhadap situasi yang tengah berlangsung, mampu mengambil tanggung jawab, mandiri dan pantang menyerah.

Anak dengan kecerdasan ini bisa diketahui melalui observasi dimana mereka cenderung diam namun tetap melaksanakan tugas dengan baik, memiliki kemauan yang kuat dan tidak mudah berputus asa, percaya diri, mandiri, suka bekerja sendiri, tidak suka diganggu serta mampu mengekspresikan perasaan dan keinginannya dengan baik. Cara belajar untuk mendukung kecerdasan ini adalah dengan memberikan tugas, kepercayaan dan pengakuan. Mereka butuh diberikan tugas untuk diselesaikan secara mandiri, diberikan kepercayaan untuk berekspresi serta diberikan dukungan dan apresiasi yang tulus. Sikap positif yang diberikan guru dalam proses pembelajaran

mampu mendukung perkembangan kecerdasan intrapersonal yang dimiliki pesertadidik di dalam kelas.

13.3.8 Intelegensi Naturalis (*Naturalist Intelligence*)

Kecerdasan naturalis merupakan kemampuan dalam mengenali dan memahami lingkungan serta fenomena alam. Seseorang dengan kecerdasan ini memiliki ketertarikan yang kuat dalam mempelajari hewan, tumbuhan, cuaca, astronomy, tata surya dan hal lain yang berhubungan dengan lingkungan. Kecerdasan ini disebut juga sebagai kecerdasan alam karena mereka dengan kecerdasan ini sangat peka terhadap perubahan alam yang terjadi.

Kemampuan naturalis seseorang sangat bermanfaat dalam aktivitas bertani, berkebun, berburu serta mengembangkan pengetahuan alam. Kesenangan terhadap flora, fauna serta benda alam lainnya mendorong mereka untuk produktif mencari tahu dan mempelajari alam yang ada. Oleh karenanya kecerdasan naturalis seseorang akan sangat bermanfaat dan berkembang dalam bidang biologi, ilmu hewan (*zoology*), ilmu tumbuhan (*botany*), ilmu tanah, ilmu cuaca dan ilmu astronomy.

Anak dengan kecerdasan naturalis dapat diketahui melalui observasi dengan memperhatikan sikap dan ketertarikan mereka terhadap tumbuhan, bunga, kesenangan merawat tanaman, menyukai hewan peliharaan, mudah menghafalkan nama flora dan fauna, memiliki keingintahuan yang besar terhadap hewan dan tumbuhan, menyukai kegiatan di alam terbuka serta berani dalam berinteraksi dengan hewan yang mereka temui. Untuk mendukung perkembangan kecerdasan ini, guru dapat memberikan tugas mengeksplorasi di alam terbuka serta memberikan kesempatan kepada pesertadidik untuk berinteraksi dengan alam sekitar. Pendidik juga dapat menyediakan materi pembelajaran dan permainan yang melibatkan unsur alam seperti tumbuhan, dedaunan, biji-bijian atau bentuk lain yang mendorong pesertadidik berinteraksi dan bereksplorasi langsung dengan alam.

13.3.9 Kecerdasan Eksistensial (*Existential Intelligence*)

Kecerdasan eksistensial merupakan kemampuan dalam memikirkan sesuatu yang hakiki serta mempertanyakan mengenai keberadaan suatu hal diantaranya mengenai kehidupan, kematian dan lain-lain. Orang dengan kemampuan ini memiliki banyak pertanyaan dan melakukan perenungan untuk mendapatkan jawaban. Mereka cenderung mempertanyakan hakikat kehidupan, mencari inti dari sebuah persoalan, mengkaji hikmah dalam sebuah peristiwa dan memperdalam pemahaman terhadap pendapat dan pemikiran.

Kecerdasan eksistensial tidak mudah untuk dipastikan keberadaannya (Musfiroh, 2014). Indikator seseorang memiliki kecerdasan ini dapat diketahui dengan melakukan observasi cermat terhadap kecenderungan pertanyaan yang dilontarkan seperti hakikat, tujuan serta manfaat sesuatu. Selain itu perlu juga memperhatikan kemampuan dalam menjawab sesuatu berdasarkan apa yang dirasakan, kemampuan untuk menerima sesuatu yang terjadi dengan memikirkan hikmah dibalik setiap kejadian serta memiliki reaksi yang terkontrol terhadap suatu peristiwa.

Untuk mendukung perkembangan kecerdasan ini maka pendidik dapat memberikan jawaban atas pertanyaan anak dengan bahasa yang mampu dipahami serta merangsang kemampuan pesertadidik dalam mengambil hikmah dan makna dari suatu peristiwa yang dialami. Anak dengan kemampuan eksistensial ini berani menyatakan keyakinan dan memperjaungkan kebenaran, mampu merasakan, memimpikan dan merencanakan hal-hal besar. Karena terbilang cukup penting, pendidik disarankan untuk membantu anak dengan kecerdasan ini dibandingkan melarang mereka banyak bertanya di dalam kelas.

13.4 Implikasi Teori *Multiple Intelligence* dalam Pembelajaran

Teori multiple intelegen penting untuk diketahui, dipahami serta diaplikasikan dalam proses pembelajaran. Hal ini dikarenakan kita semua memiliki kesembilan intelegensi tersebut namun dengan porsi yang berbeda-beda. Setiap orang memiliki intelegensi yang menonjol dalam diri mereka yang menunggu untuk dikembangkan.

Di dalam proses pembelajaran, pesertadidik cenderung lebih mudah memahami materi pembelajaran saat disajikan sesuai dengan kecerdasan yang mereka miliki. Dikarenakan semua peserta didik memiliki kemampuan yang beragam, maka guru bidang studi perlu mengembangkan materi ajar agar mampu mengakomodasi perbedaan kecerdasan yang ada di dalam kelas. Dengan demikian, hal ini akan mendukung pemahaman pesertadidik selama proses pembelajaran berlangsung.

Teori multiple intelegen berpengaruh pada strategi pembelajaran, pengaturan kelas serta evaluasi yang digunakan selama proses belajar berlangsung. Berikut adalah table yang menunjukkan kemampuan terkait dengan multiple intelegen yang dapat dimanfaatkan dalam proses pembelajaran.

Tabel 13.1
Kemampuan yang terkait dengan Multiple Intelegen

Inteligensi	Kemampuan Menonjol Terkait	Menonjol pada Fungsi
Linguistik	Mengerti urutan dan arti kata-kata. Menjelaskan, mengajar, bercerita, berdebat. Humor. Mengingat dan menghafal. Analisis linguistik. Menulis dan berbicara. Main drama, berpuisi, berpidato. Mahir dalam pebendaharaan kata	Dramawan, editor, pengarang, jurnalis, sastrawan, orator, ahli sastra, novelis

Inteligensi	Kemampuan Menonjol Terkait	Menonjol pada Fungsi
Matematis-logis	Logika. Reasoning, pola sebab akibat. Klasifikasi dan kategorisasi. Abstraksi, simbolisasi. Pemikiran induktif dan deduktif. Menghitung dan bermain angka. Pemikiran ilmiah. Problem solving. Silogisme.	Logikus, matematikus, saintis, programmer, negosiator
Visual	Mengenal relasi benda-benda dalam ruang dengan tepat. Punya persepsi yang tepat dari berbagai sudut. Representasi grafik. Manipulasi gambar, menggambar. Mudah menemukan jalan dalam ruang. Imajinasinya aktif. Peka terhadap warna, garis, bentuk.	Pemburu, arsitek, dekorator, navigator, ahli peta, pelukis, pemahat, pengambar, pemain catur
Kinestetik	Mudah berekspresi dengan tubuh. Mengkaitkan pikiran dan tubuh. Kemampuan bermain mimik. Main drama, main peran. Aktif bergerak, olahraga, menari. Koordinasi dan fleksibilitas tubuh tinggi.	Aktor, atlet, penari, pemahat, ahli bedah, olahragawan
Musikal	Kepekaan terhadap suara dan musik. Tahu struktur musik dengan baik. Mudah menangkap musik. Mencipta melodi. Peka dengan intonasi, ritmik. Menyanyi,	Musikus, penyanyi, pemain opera, komponis, dirigen, pemain musik

Inteligensi	Kemampuan Menonjol Terkait	Menonjol pada Fungsi
	pentas musik. Mencipta musik. Pemain alat musik.	
Inter personal	Mudah kerjasama dengan teman. Mudah mengenal dan membedakan perasaan dan pribadi teman. Komunikasi verbal dan non-verbal. Peka terhadap teman, empati. Suka memberikan <i>feedback</i> .	Komunikator, fasilitator, penggerak massa, pemersatu
Intra personal	Dapat berkonsentrasi dengan baik. Kesadaran dan ekspresi perasaan yang berbeda. Pengenalan diri yang dalam. Keseimbangan diri. Kesadaran akan realitas spiritual. Reflektif, suka kerja sendiri.	Sufi, pendoa batin, spiritual yang mendalam, pendamai
Natural	Mengenal flora-fauna. Mengklasifikasi dan identifikasi tumbuhan dan binatang. Suka pada alam. Hidup di luar rumah.	Botanis, anatomis
Eksistensial	Kepekaan dan kemampuan untuk menjawab persoalan eksistensi manusia; apa makna hidup ini; mengapa kita lahir dan mati?	Filsuf, berefleksi tentang keberadaan

Sumber: (Hamzah, 2009)

Di dalam kelas, pendidik tidak dibenarkan memaksakan peserta didik memahami pelajaran dengan pemahaman yang sama antara satu siswa dengan yang lainnya meski mereka memiliki kecerdasan yang berbeda (Rofiah, 2016). Pemahaman mengenai multiple intelegensi akan membantu guru dalam

memberikan persiapan agar peserta didik dapat menyerap pelajaran lebih maksimal.

13.5 Penutup

Teori Multiple Inteligen merupakan pemahaman mengenai kecerdasan dalam perspektif baru. Dalam teori ini kemampuan matematis dan Bahasa bukan menjadi indikator utama dalam menentukan kecerdasan seseorang. Teori ini membagi kecerdasan menjadi Sembilan bagian yaitu kecerdasan linguistik, Matematis-Logis, Visual, Kinestetik, Musikal, Interpersonal, Intrapersonal, Natural dan Eksitensial, yang dimana setiap manusia dianggap memiliki semua kecerdasan tersebut namun dalam presentasi yang berbeda-beda.

Pemahaman mengenai teori multiple inteligen dalam proses belajar penting dikuasai karena mampu membantu guru dalam memaksimalkan perkembangan tumbuh kembang anak dengan berbagai kecerdasan. Hal ini juga mengurangi potensi pesertadidik merasa kecil dan tidak mampu dalam suatu mata pelajaran. Dengan guru memahami dan mengaplikasikan teori ini dalam melaksanakan pembelajaran, pesertadidik akan mendapatkan pemahaman yang maksimal serta hasil belajar yang meningkat.

DAFTAR PUSTAKA

- Armstrong, T., 1993. 7 Kinds of Smart : Identifying and Developing. New York: Penguin Group.
- Hamzah, A., 2009. Hamzah, A. (2009). Teori multiple intelligences dan implikasinya terhadap pengelolaan pembelajaran. *TADRIS: Jurnal Pendidikan Islam*, pp. 251-261.
- Indria, A., 2020. Multiple intelligence. *Jurnal Kajian dan Pengembangan Umat*, pp. 26-41.
- Musfiroh, T., 2014. Hakikat Kecerdasan Majemuk (Multiple Intelligences). s.l.:Universitas Terbuka.
- Rofiah, N. H., 2016. Menerapkan multiple intelligences dalam pembelajaran di sekolah dasar. *DINAMIKA Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, pp. 69-79.
- Susanto, H., 2005. Penerapan multiple intelligences dalam sistem pembelajaran. *Jurnal Pendidikan Penabur*, pp. 67-75.

BIODATA PENULIS



Gamar Al Haddar, S.Pd.I., M.Pd.

Dosen Program Studi Pendidikan Guru Sekolah Dasar
Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan

Gamar Al Haddar, M.Pd. Merupakan alumni lulusan S2 Universitas Muhammadiyah Prof. DR. Buya Hamka (UHAMKA) Jakarta. Sejak tahun 2012 penulis menjadi dosen di salah satu perguruan tinggi swasta di Depok. Pada akhir tahun 2014 setelah menikah, penulis mengikuti suami merantau ke Kalimantan Timur. Sejak tahun 2015 sampai sekarang menjadi dosen tetap di Universitas Widya Gama Mahakam Samarinda. Penulis pernah meraih penghargaan dari kampus Universitas Widya Gama Mahakam Samarinda pada tahun akademik 2015/2016 s.d 2016/2017 dan tahun 2021/2022 mendapat penghargaan sebagai dosen berprestasi. Penulis juga aktif sebagai pengurus Taman Bacaan Masyarakat Cahaya Mutiara Ilmu serta sebagai ketua lembaga Cahaya Mutiara Ilmu Samarinda Kalimantan Timur. Penulis dapat dihubungi secara online di Facebook *Gamar Al Haddar* dan alamat email *gamarhaddar19@gmail.com*.

BIODATA PENULIS



Fanny Rahmatina Rahim, S.Pd., M.Pd.
Dosen Program Studi Pendidikan Fisika
Fakultas MIPA Universitas Negeri Padang

Fanny Rahmatina Rahim, lahir pada 7 Desember 1993 di Kota Padang, Sumatera Barat. Menamatkan pendidikan dari SDN 10 Ganting (2005), SMPN 1 Padang (2008), dan SMAN 1 Padang (2010). Lulus S1 di Program Studi Pendidikan Fisika Universitas Negeri Padang tahun 2014. Lulus S2 di Program Master Pendidikan Fisika Universitas Negeri Padang Tahun 2016. Saat ini tengah menempuh Pendidikan doctoral di Pendidikan IPA Universitas Pendidikan Indonesia. Tahun 2017 menjadi dosen di Program Studi Pendidikan Fisika Universitas Negeri Padang. Bidang keilmuan yang dimiliki adalah Kurikulum dan Perencanaan Pendidikan, Media Pembelajaran, Strategi Pembelajaran, Sejarah Fisika, Bahasa Inggris untuk Fisika, Fisika Dasar, dan Mekanika. Telah menerbitkan buku yang berjudul Kurikulum Fisika Sekolah pada tahun 2018, Perkembangan Sejarah Fisika pada tahun 2019, *English for Physics Education* pada tahun 2021, dan Sejarah Temuan Sains pada tahun 2023. Telah menerbitkan buku yang berjudul Kurikulum Fisika Sekolah pada tahun 2018, Perkembangan Sejarah Fisika pada tahun 2019, *English for Physics Education* pada tahun 2021, serta Sejarah Temuan Sains dan Masa Depan Pendidikan Indonesia pada tahun 2023

BIODATA PENULIS



Sisca Septiani, S.Pd., M.Pd.
Dosen Program Studi Manajemen

Penulis tertarik masuk dalam dunia pendidikan dimulai pada S1. Penulis mengenyam Pendidikan S1 pada Program Studi Pendidikan Biologi Universitas Pasundan Bandung dan berhasil lulus pada tahun 2008. Penulis kemudian melanjutkan S2 pada Prodi Administrasi Pendidikan dengan konsentrasi Manajemen Pendidikan Makro di Universitas Islam Nusantara Bandung. Penulis sekarang berstatus sebagai mahasiswa S3 pada Prodi Manajemen Kependidikan di Universitas Negeri Semarang. Penulis memulai terjun dalam dunia Pendidikan dengan menjadi guru di Sekolah Menengah Pertama dari tahun 2010 di SMPN 3 Purwakarta sampai dengan tahun 2019. Mulai tahun 2015 sampai dengan saat ini penulis tercatat sebagai dosen tetap di PTS di STIE Wibawa Karta Raharja Purwakarta. Penulis juga aktif dalam beberapa penelitian dan penulisan karya ilmiah.

BIODATA PENULIS



Indra Nanda, S.Pd., M.Pd.T.

Lahir di Kabupaten 50 Kota, Sumatera Barat pada tahun 1970. Sekarang sedang proses pindah *homebase*. Penulis pernah menjadi dosen tetap di PTS Vokasi Sukabumi sejak tahun 2015 sampai tahun 2023, dengan Jabatan Fungsional Lektor. Kemudian pernah menjadi Kepala LPPM dan lulus sebagai Pendidik Profesional (SerDos) tahun 2017. Disamping itu penulis juga menjadi Tutor *Tutorial Online* (Tuton) di Universitas Terbuka (UT).

Sebelum menjadi pendidik, hampir dua puluh tahun menjadi praktisi Industri di perusahaan asing (Jepang) di Batam, dengan posisi terakhir sebagai *Improvement System & Training Manager*.

Menyelesaikan S1 di Pendidikan Teknik Elektro FPTK UPI (Universitas Pendidikan Indonesia) Bandung, dan S2 di Pendidikan Teknologi dan Kejuruan FT Universitas Negeri Padang (UNP). Banyak mengikuti pelatihan/seminar/*workshop* yang terkait dengan penelitian, jurnal dan kewirausahaan. Terlibat aktif dalam pengelolaan Jurnal Ilmiah Nasional di 5 lembaga sebagai Editor. Sudah menulis beberapa *Book Chapter* dan Prosiding Nasional/Internasional hasil kolaborasi dengan sejawat, juga menulis di jurnal ilmiah nasional yang terindeks Kemdikbudristek maupun yang bereputasi.

BIODATA PENULIS



Eva Nurul Malahayati

Eva Nurul Malahayati, lahir di Blitar, 04 Desember 1988. Menempuh pendidikan SD di kabupaten Kediri lulus tahun 2001, melanjutkan ke SMP di kabupaten Kediri lulus tahun 2004, kemudian menyelesaikan SMA di kabupaten Blitar lulus tahun 2007. Pendidikan Sarjana ditempuh di Universitas Negeri Malang, pada jurusan Pendidikan Biologi lulus tahun 2011. Meraih gelar Magister bidang Pendidikan dari Universitas Negeri Malang pada tahun 2014.

Pengalaman kerja dimulai sebagai guru honorer di SMAN 5 Malang pada tahun 2011-2014. Guru mata pelajaran IPA di MTsN 5 Kediri tahun 2015-2017. Sejak tahun 2015-sekarang bekerja sebagai Dosen di Fakultas Keguruan Dan Ilmu Pendidikan Universitas Islam Balitar (UNISBA) Blitar. Sejak tahun 2017-2022 dipercaya sebagai Ketua Program Studi S1 Pendidikan Biologi FKIP UNISBA Blitar.

Aktivitas lain yang digeluti adalah sebagai pengelola Jurnal Edubiotik IKIP Budi Utomo Malang tahun 2020-sekarang dan Penyunting Pelaksana Jurnal Biologi dan Pembelajarannya (JB&P) Universitas Nusantara PGRI Kediri mulai tahun 2022-sekarang. Sebagai Asesor program sekolah penggerak tahun 2021-sekarang. Sebagai DPL Program Kampus Mengajar Angkatan 1, 2, dan 3 tahun 2021-2022. Karya berupa buku yang sudah diterbitkan adalah Strategi Belajar Mengajar (2021), Ilmu dan Aplikasi Pendidikan (2022), Media Pembelajaran (2022), dan Teknologi Pembelajaran (2022).

BIODATA PENULIS



Ratna Wulandari, S.Pd., M.Pd.

Dosen Program Studi Bimbingan Konseling
dan Pendidikan Islam
Fakultas Agama Islam
Universitas Muhammadiyah Makassar

Ratna Wulandari, lahir di Camba, pada tanggal 03 Juli 1988. Merupakan anak kedua dari dua bersaudara. Penulis menempuh pendidikan S1 pada tahun 2006 di jurusan psikologi pendidikan dan bimbingan Universitas Negeri Makassar. Pada tahun 2011, penulis melanjutkan studinya di Universitas Negeri Makassar dengan mengambil Program Magister Bimbingan dan Konseling.

Penulis merupakan dosen tetap pada Program Studi Bimbingan Konseling dan Pendidikan Islam, Fakultas Agama Islam di Universitas Muhammadiyah Makassar. Penulis juga merupakan anggota dari Asosiasi Bimbingan dan Konseling Indonesia (ABKIN) divisi Ikatan Bimbingan dan Konseling Perguruan Tinggi (IBKPT). Selain itu, penulis aktif menjadi anggota bidang konseling dan rehabilitasi di Ganas Annar MUI Sulawesi Selatan.

BIODATA PENULIS



Dr. Baharudin, S.Pd. I., M.Pd.

Dosen Program Studi Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah
(PGMI)

Fakultas Tarbiyah dan Keguruan UIN Raden Intan Lampung

Penulis lahir di Padang Jati (Kaur-Bintuhan Provinsi Bengkulu) tanggal 16 Agustus 1981. Penulis adalah dosen tetap pada Program Studi Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah (PGMI) Fakultas Tarbiyah dan Keguruan UIN Raden Intan Lampung. Menyelesaikan pendidikan S1 pada Jurusan Pendidikan Agama Islam (PAI) IAIN Raden Intan Bandar Lampung Lulus Tahun 2005. Melanjutkan S2 pada Jurusan Pendidikan Dasar pada Universitas Negeri Jogjakarta Lulus tahun 2009 dan melanjutkan S3 pada Program Studi Ilmu Pendidikan Konsentrasi Pendidikan Dasar di Universitas Negeri Yogyakarta .

BIODATA PENULIS



Ridma Diana, M.Pd

Dosen Program Studi Kurikulum PAI
Fakultas Tarbiyah Priodi Pendidikan Agama Islam IAI Jamiat
Kheir

Ridma Diana, M.Pd dilahirkan di Jakarta, 17 Maret 1994. Penulis merupakan dosen tetap pada Program Studi Pendidikan Agama Islam Fakultas Tarbiyah, IAI Jamiat Kheir. Penulis menyelesaikan pendidikan S1 pada Jurusan Pendidikan Agama Islam tahun 2016 dan melanjutkan Pendidikan S2 pada Jurusan Pendidikan Agama Islam tahun 2018. Pernah menjadi Guru PAI di sebuah SD Islam Swasta di Jakarta Pusat tahun 2016-2018. Menjadi dosen Kurikulum PAI di IAI Jamiat Kheir sejak tahun 2022 hingga saat ini.

BIODATA PENULIS



Finny Rahmatania, B.Ed.

Mahasiswa Program Studi Pendidikan Kimia
Fakultas Pendidikan Matematika dan Ilmu Pengetahuan Alam
Universitas Pendidikan Indonesia

Finny Rahmatania, lahir di Padang, Sumatera Barat pada tanggal 21 Desember 1998. Saya menempuh pendidikan dari SD Negeri 10 Ganting (2010), SMPNegeri7 Padang (2013), dan SMA Negeri2 Padang (2016). Saya melanjutkan pendidikan ke perguruan tinggi di Universitas Negeri Padang dan mengambil Program Studi Pendidikan Kimia pada Tahun 2016 dan lulus dalam kurun waktu 3,5 tahun. Saat ini saya tengah menempuh pendidikan magister dengan Program Studi Pendidikan Kimia di Universitas Pendidikan Indonesia.

BIODATA PENULIS



Ida Fiteriani, M.Pd.

Dosen Program Studi Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah
(PGMI)
UIN Raden Intan Lampung

Penulis lahir di Banjarmasin (Kalimantan Selatan), tanggal 24 Juni 1982. Penulis adalah dosen tetap pada Program Studi Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah (PGMI), dengan Konsentrasi IPA SD/MI Fakultas Tarbiyah dan Keguruan, UIN Raden Intan Lampung. Menyelesaikan pendidikan S2 pada Jurusan Pendidikan Dasar Konsentrasi IPA SD di UNY, Yogyakarta dan sekarang melanjutkan S3 dengan jurusan yang sama di UPI, Bandung.

BIODATA PENULIS



I Made Pustikayasa S.T., M.Pd.

Dosen Program Studi Pendidikan Pendidik Sekolah Dasar
Fakultas Dharma Acarya Institut Agama Hindu Negeri Tampug
Penyang Palangka Raya

Penulis adalah dosen tetap pada Institut Agama Hindu Negeri Tampug Penyang Palangka Raya. Menulis beberapa artikel ilmiah yang dipublikasi diantaranya: Grup whatsapp sebagai media pembelajaran, dan Optimasi Zoom Meeting Sebagai Media Pembelajaran *Virtual Synchronous. Book chapter: Metaverse: Dunia Virtual Masa Depan Di Era Society 5.0.*

BIODATA PENULIS



Yulie Asni, S.Pd., M.Pd.

Dosen Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris
Fakultas Tarbiyah IAIN Parepare

Penulis lahir di Soppeng tanggal 10 September 1992. Penulis adalah dosen tetap pada Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris Fakultas Tarbiyah IAIN Parepare. Menyelesaikan Pendidikan S1 pada jurusan Pendidikan Bahasa Inggris dan melanjutkan S2 dengan jurusan yang sama. Penulis menekuni bidang menulis bertemakan perkembangan peserta didik dan materi khusus pendidikan Bahasa Inggris. Penulis dapat dihubungi melalui email yulieasni@iainpare.ac.id.