Tanenji

STRATEGI PEMBELAJARAN

Perspektif Baru Pembelajaran Menghadapi Era Digital



Sanksi Pelanggaran Pasal 113 Undang-Undang Nomor 28 Tahun 2014 tentang Hak Cipta:

(1) Setiap Orang yang dengan tanpa hak melakukan pelanggaran hak ekonomi sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf i untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 1 (satu) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp100.000.000 (seratus juta rupiah).

(2) Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf c, huruf d, huruf f, dan/atau huruf h untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 3 (tiga) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp500.000.000,00 (lima ratus juta rupiah).

(3) Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (l) huruf a, huruf b, huruf e, dan/atau huruf g untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 4 (empat) tahun dan/ atau pidana denda paling banyak Rp1.000.000.000,00 (satu miliar rupiah).

(4) Setiap Orang yang memenuhi unsur sebagaimana dimaksud pada ayat (3) yang dilakukan dalam bentuk pembajakan, dipidana dengan pidana penjara paling lama 10 (sepuluh) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp4.000.000.000,00 (empat miliar rupiah).

STRATEGI PEMBELAJARAN

Perspektif Baru Pembelajaran Menghadapi Era Digital

TANENJI

Publica Indonesia Utama
2026

***

Perpustakaan Nasional RI. Katalog dalam Terbitan (KDT)

xiv + 389 Hlm; 15,5 X 23 cm
ISBN: 978-634-7673-45-9
Cetak Pertama, Juni 2026

Strategi Pembelajaran: Perspektif Baru Pembelajaran Menghadapi Era Digital

Nama penulis : Tanenji
Penyunting : Alfina Sintya Nuril Hidayati
Layouter : Abdul Muhaimin
Desain cover : Tim Kreatif Publica

copyrights ©2026
Hak cipta dilindungi oleh Undang-Undang
All rights reserved

Diterbitkan oleh:
Publica Indonesia Utama, Anggota IKAPI DKI Jakarta 611/DKI/2022 18 Office Park 10th A Floor Jl. TB Simatupang No 18, Kel. Kebagusan, Kec. Pasar Minggu Kota Adm. Jakarta Selatan, Prov. DKI Jakarta
publicaindonesiautama@gmail.com

KATA PENGANTAR

Bismillahirrahmanirrahim.
Segala puji dan syukur kami panjatkan ke hadirat Allah Swt., Tuhan semesta alam, yang telah melimpahkan rahmat, taufik, serta hidayah-Nya sehingga penulisan buku yang berjudul *Strategi Pembelajaran: Perspektif Baru Pembelajaran Menghadapi Era Digital* ini dapat diselesaikan dengan baik. Selawat serta salam semoga senantiasa tercurah kepada junjungan kita Nabi Muhammad saw., para keluarganya, sahabatnya, dan seluruh umatnya yang istikamah di jalan kebaikan hingga akhir zaman.

Perkembangan teknologi digital telah mengubah hampir seluruh sendi kehidupan manusia, termasuk di dalamnya dunia pendidikan. Sebagai dosen pada Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan Universitas Islam Negeri Syarif Hidayatullah Jakarta, penulis menyaksikan secara langsung bagaimana transformasi digital membawa tantangan sekaligus peluang yang belum pernah terjadi sebelumnya. Mahasiswa tidak lagi hanya belajar dari dosen di ruang kelas, tetapi juga dari algoritma, platform digital, kecerdasan buatan, dan berbagai sumber belajar virtual lainnya. Dalam konteks inilah, strategi pembelajaran tidak dapat lagi dipertahankan sebagai sekumpulan teknik statis yang diwarisi dari era pradigital, melainkan harus terus dikembangkan secara dinamis, reflektif, dan inovatif.

Buku ini lahir dari keprihatinan sekaligus optimisme. Keprihatinan karena masih banyak pendidik yang terjebak dalam rutinitas pedagogis lama, sementara peserta didik telah bergerak jauh ke dalam ekosistem digital. Optimisme karena di era digital ini, justru terbuka ruang yang sangat luas untuk menciptakan pembelajaran yang lebih personal, kolaboratif, bermakna, dan berpusat pada peserta didik. Dengan pendekatan perspektif baru, buku ini mencoba menawarkan berbagai strategi pembelajaran

yang tidak hanya adaptif terhadap teknologi, tetapi juga tetap berakar pada nilai-nilai pedagogis yang humanis dan religius sesuai dengan visi keislaman, keilmuan, dan keindonesiaan yang dimiliki oleh UIN Syarif Hidayatullah Jakarta.

Buku ini disusun dengan tujuan utama untuk memberikan panduan komprehensif bagi para pendidik, mahasiswa calon guru, pengelola lembaga pendidikan, serta para praktisi pembelajaran dalam merancang, mengimplementasikan, dan mengevaluasi strategi pembelajaran di era digital. Secara lebih perinci, buku ini diharapkan dapat memenuhi hal berikut:

1. Menjelaskan konsep-konsep dasar strategi pembelajaran dalam perspektif baru yang sesuai dengan karakteristik abad ke-21 dan generasi digital.
2. Mengidentifikasi berbagai model, pendekatan, metode, dan teknik pembelajaran yang relevan dengan pemanfaatan teknologi digital, termasuk pembelajaran berbasis AI, pembelajaran adaptif, gamifikasi, flipped classroom, blended learning, dan lain sebagainya.
3. Menganalisis kekuatan, kelemahan, peluang, serta tantangan implementasi strategi pembelajaran digital dalam konteks pendidikan formal, nonformal, dan informal.
4. Memberikan contoh-contoh konkret dan studi kasus dari praktik terbaik pembelajaran digital, baik di lingkungan perguruan tinggi keagamaan Islam negeri maupun di institusi pendidikan lainnya.
5. Mengintegrasikan nilai-nilai keislaman, karakter bangsa, dan etika digital dalam setiap strategi pembelajaran yang diusulkan.

Metodologi penyusunan buku ini bersifat reflektif-partisipatif. Penulis melakukan eksplorasi pustaka dari berbagai sumber klasik maupun kontemporer, termasuk buku, jurnal internasional, prosiding, laporan penelitian, serta sumber-sumber daring yang kredibel. Proses penyusunan buku ini berbeda dengan buku-buku sebelumnya, yakni dengan memanfaatkan teknologi kecerdasan buatan (AI) sebagai mitra diskusi intelektual. AI digunakan untuk memperkaya sudut pandang, menemukan keterkaitan

antarkonsep, menyusun argumentasi alternatif, serta melakukan sintesis awal dari berbagai teori dan praktik pembelajaran digital.

Namun demikian, seluruh klaim, teori, analisis, kesimpulan, rekomendasi, serta tanggung jawab akademik atas isi buku ini sepenuhnya berada pada diri penulis. AI tidak memiliki otoritas intelektual, tidak dapat menggantikan pengalaman mengajar penulis selama puluhan tahun di UIN Syarif Hidayatullah Jakarta, dan tidak bertanggung jawab atas kekurangan atau kesalahan yang mungkin terdapat dalam buku ini.

Proses penyusunan buku ini tidaklah mungkin berhasil tanpa dukungan, bantuan, dan kolaborasi dari berbagai pihak. Oleh karena itu, dengan rasa hormat dan ketulusan, penulis sampaikan ucapan terima kasih yang sebesar-besarnya kepada pihak-pihak berikut.

1. Rektor Universitas Islam Negeri Syarif Hidayatullah Jakarta, para wakil rektor, serta jajaran pimpinan yang telah menciptakan iklim akademik yang kondusif bagi pengembangan buku ajar dan karya ilmiah.
2. Dekan Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan (FITK), beserta para wakil dekan, ketua program studi, dan sekretaris program studi, yang telah memberikan motivasi, kebijakan, serta dukungan administratif.
3. Para kolega dosen, khususnya di program studi yang mengampu mata kuliah strategi pembelajaran, atas diskusi-diskusi kritis yang memperkaya wawasan penulis.
4. Para mahasiswa yang pernah penulis ajar, baik di kelas reguler maupun kelas daring, yang pertanyaan-pertanyaan dan tantangan-tantangan mereka justru menjadi energi intelektual untuk terus memperbarui strategi pembelajaran.
5. Keluarga tercinta, yang telah memberikan ruang, waktu, kesabaran, dan dukungan moral selama proses penulisan buku.
6. Tim editor, proofreader, dan desainer cover yang telah bekerja profesional dalam menyiapkan naskah hingga layak terbit.

Akhirnya, penulis menyadari bahwa buku ini masih jauh dari kata sempurna. Sebagai sebuah karya yang mencoba menjembatani teori klasik pedagogi dengan realitas digital yang bergerak sangat cepat, tentu terdapat berbagai keterbatasan. Mungkin ada strategi pembelajaran digital yang belum tercakup, studi kasus yang kurang representatif, atau analisis yang belum mendalam. Oleh karena itu, dengan rendah hati penulis membuka diri terhadap kritik, saran, dan masukan konstruktif dari para pembaca, akademisi, praktisi pendidikan, dan semua pihak yang peduli terhadap peningkatan kualitas pembelajaran di era digital.

Harapan penulis, buku ini dapat menjadi bagian kecil dari gerakan besar peningkatan mutu pendidikan di Indonesia. Di tengah gempuran teknologi yang kadang membuat kita lupa pada hakikat pendidikan sebagai proses memanusiakan manusia, buku ini ingin mengingatkan bahwa strategi pembelajaran, secanggih apa pun teknologinya, harus tetap berorientasi pada pengembangan potensi peserta didik secara utuh: intelektual, spiritual, emosional, dan sosial. Era digital bukanlah ancaman, melainkan panggilan untuk kita menjadi pendidik yang lebih kreatif, reflektif, dan berpihak pada masa depan generasi bangsa.

Semoga Allah Swt. membalas segala kebaikan semua pihak yang telah membantu terbitnya buku ini. Semoga buku ini memberikan manfaat yang luas, menjadi amal jariah, serta membawa keberkahan bagi kita semua di dunia dan di akhirat.

Penulis

DAFTAR ISI

Halaman Judul iii
Halaman Belakang Judul iv
Kata Pengantar v
Daftar Isi ix

Bab 1: Mengajar di Aras Makna: Merawat Pikir, Menumbuhkan Nurani 1
A. Pembuka: Hakikat Belajar dan Mengajar 1
B. Belajar yang Membekas: Dari Hafalan ke Kebermaknaan 3
C. Konstruktivisme Piaget: Bangunan di Atas Fondasi yang Terus Bergeser 6
D. Vygotsky dan Konstruktivisme Sosial: Belajar dalam Percakapan 11
E. Melampaui Kognisi: Tubuh, Emosi, dan Konteks dalam Belajar 17
F. Paradoks Kejelasan: Mengapa Instruksi yang "Enak" Belum Tentu Efektif 25
G. Ruang Kelas sebagai Persemaian: Empat Syarat Tumbuh 32
H. Pembelajaran Abad ke-21 dan *Deep Learning* 41
I. Peran Guru di Era yang Terus Berubah 45
J. Peta Buku Ini 48
K. Rangkuman 50

Bab 2: Menelusuri Jejak Teori: dari Kotak Hitam Hingga Jaringan Pikiran 53
A. Pembuka: Mengapa Teori Penting? 53
B. Behaviorisme: Belajar yang Tampak 56
C. Kognitivisme: Membuka Kotak Hitam 72
D. Konstruktivisme: Membangun Pengetahuan, Bukan Menerimanya 83

E. Konektivisme: Belajar dalam Jaringan 90
F. Sintesis: Eklektisisme yang Terinformasi dan Strategis.....93
G. Rangkuman 94

Bab 3: Wajah-Wajah di Depan Kita: Memahami Keragaman Peserta Didik 96
A. Pembuka: Tiga Puluh Tiga Potret yang Tak Sama 96
B. Gaya Belajar: Mitos yang Menggoda dan Pelajaran yang Tersisa 99
C. Kecerdasan Majemuk: Melampaui Dikte Tunggal Kecerdasan 112
D. Dimensi-Dimensi Keragaman yang Lebih Luas.....127
E. Universal *Design for Learning:* Inklusif Sejak Awal 136
F. Diferensiasi sebagai Respons Praktis terhadap Keragaman.....139
G. Asesmen dalam Konteks Keragaman.....140
H. Penutup: Melihat dengan Jernih, Mengajar dengan Hati.....141
I. Rangkuman 142

Bab 4: Merancang Pembelajaran: dari Tujuan Hingga Rencana Adaptif 144
A. Pembuka: Arsitek di Tengah Ketidakpastian 144
B. Taksonomi Bloom: Memetakan Tingkat Pemikiran...147
C. *Universal Design for Learning*: Inklusif Sejak Awal 166
D. Prinsip Beban Kognitif: Menghormati Arsitektur Pikiran.....169
E. Teori Elaborasi Reigeluth: Urutan dari Sederhana ke Kompleks 173
F. Sembilan Peristiwa Pembelajaran Gagné 175
G. Model ARCS Keller: Merancang untuk Motivasi 177
H. Desain Mundur: Memulai dari Akhir untuk Koherensi.....179
I. Dari Cetak Biru ke Rencana Adaptif: Integrasi Semua Kerangka .....182\

Rencana Pembelajaran Adaptif.....183
J. Rangkuman 185

Bab 5: Pembelajaran Langsung: Meluruskan Stereotip, Menemukan Ketepatan 187
A. Pembuka: Sebuah Nama yang Disalahpahami 187
B. Definisi dan Klarifikasi: Membongkar Karikatur 188
C. Akar Historis dan Teoretis: dari Ruang Kelas hingga Proyek Raksasa 193
D. Landasan Teoretis Multilevel: dari Behaviorisme hingga Neurosains 199
E. Sintaks Pembelajaran Langsung: Sebuah Kerangka yang Mendalam.....204
F. Kapan Pembelajaran Langsung Paling Efektif? Sebuah Analisis Kontekstual.....216
G. Contoh Praktis Lintas Mata Pelajaran dan Jenjang....218
H. Kritik, Keterbatasan, dan Tanggapan yang Jujur 223
I. Mengintegrasikan Pembelajaran Langsung ke dalam Repertoar yang Lebih Luas.....225
J. Rangkuman 225

Bab 6: Pembelajaran Kooperatif: dari Kerja Kelompok Menuju Komunitas Belajar 227
A. Pembuka: Paradoks Kerja Kelompok.....227
B. Definisi dan Distingsi: Mengapa "Kerja Kelompok" Tidak Cukup 229
C. Lima Elemen Esensial: Jantung Pembelajaran Kooperatif.....230
D. Landasan Teoretis: Mengapa Kooperatif Bekerja.....238
E. Metode-Metode Spesifik dalam Pembelajaran Kooperatif.....246
F. Manajemen Kelas Kooperatif: dari Desain ke Implementasi 254
G. Asesmen dalam Konteks Kooperatif 254
H. Mengatasi Masalah Umum 254
I. Kapan Pembelajaran Kooperatif Paling Efektif?.....255

J. Integrasi dengan Strategi Lain 255
K. Penutup: dari Teknik ke Kultur 255
L. Rangkuman 255

Bab 7: Pembelajaran Berbasis Masalah (*Problem-Based Learning*) 257
A. Pembuka: Belajar dari Masalah Nyata 257
B. Definisi dan Karakteristik Esensial PBL 259
C. Sintaks PBL: Sebuah Siklus yang Dinamis dan Iteratif 262
D. Landasan Teoretis PBL: Sebuah Eksplorasi Mendalam 266
E. Kelebihan dan Kekurangan PBL 276
F. Merancang Masalah yang Efektif 280
G. Peran Guru sebagai Fasilitator 283
H. Asesmen dalam PBL 285
I. Contoh Implementasi Lintas Mata Pelajaran dan Jenjang 285
J. Integrasi PBL dengan Strategi Lain: Sebuah Orkestrasi Pembelajaran 287
K. Rangkuman 290

Bab 8: Pembelajaran Berbasis Proyek: dari Ide Menjadi Karya Nyata 291
A. Pembuka: Belajar dengan Berkarya 291
B. Definisi dan Karakteristik Esensial PjBL 293
C. Sintaks PjBL: Sebuah Proses Desain 297
D. Landasan Teoretis PjBL: Mengapa PjBL Bekerja—Sebuah Eksplorasi Mendalam 299
E. Kelebihan dan Kekurangan PjBL 309
F. Merancang Proyek yang Efektif 311
G. Contoh Implementasi Lintas Mata Pelajaran dan Jenjang 312
H. Manajemen Proyek dalam PjBL 313
I. Asesmen dalam PjBL 315
J. Studi Kasus Implementasi PjBL 316

K. PjBL dan Pengembangan Karakter: Profil Pelajar Pancasila 319
L. Integrasi PjBL dengan Strategi Lain 319
M. Rangkuman 320

Bab 9: Pembelajaran Inkuiri dan Penemuan: dari Rasa Ingin Tahu Menuju Pemahaman 321
A. Pembuka: Ketika Pertanyaan Menjadi Guru 321
B. Definisi dan Tingkatan Inkuiri 324
C. Model-Model Pembelajaran Inkuiri 327
D. Landasan Teoretis Pembelajaran Inkuiri: Sebuah Eksplorasi Mendalam 332
E. Kelebihan dan Kekurangan Pembelajaran Inkuiri 342
F. Strategi Bertanya dalam Inkuiri 345
G. Peran Guru sebagai Fasilitator Inkuiri 348
H. Contoh Implementasi Lintas Mata Pelajaran dan Jenjang 349
I. Studi Kasus Implementasi Inkuiri 351
J. Asesmen dalam Inkuiri 351
K. Integrasi dengan Strategi Lain 352
L. Rangkuman 352

Bab 10: Pembelajaran Kontekstual: Menjembatani Sekolah dengan Kehidupan 353
A. Pembuka: Ketika Belajar Terasa Asing 353
B. Definisi, Filosofi, dan Karakteristik CTL 355
C. Tujuh Komponen CTL: Sebuah Eksplorasi Mendalam 357
D. Model REACT: Lima Strategi Pembelajaran Kontekstual 363
E. Landasan Teoretis CTL: Sebuah Eksplorasi Mendalam 365
F. Kelebihan dan Kekurangan CTL 368
G. Contoh Implementasi Lintas Mata Pelajaran dan Jenjang 369
H. CTL dan Integrasi Kearifan Lokal (Etnosains) 370

I. Asesmen Autentik dalam CTL (Diperdalam) 372
J. Studi Kasus Implementasi CTL Lintas Jenjang.....373
K. CTL dalam Konteks Pendidikan Indonesia 374
L. Tantangan Implementasi CTL dan Strategi Mengatasinya 374
M. CTL dan Pendidikan Karakter.....375
N. Integrasi CTL dengan Strategi Lain 375
O. Rangkuman 375

Daftar Pustaka 376
Riwayat Penulis 389

BAB 1
MENGAJAR DI ARAS MAKNA: MERAWAT PIKIR, MENUMBUHKAN NURANI

A. Pembuka: Hakikat Belajar dan Mengajar

Mengajar adalah profesi yang ganjil. Setiap hari, seorang guru memasuki ruang kelas dengan harapan bahwa apa yang ia sampaikan akan menetap di benak peserta didiknya—bahwa pengetahuan yang ia bagikan akan bertransformasi menjadi pemahaman, pemahaman itu akan melahirkan kemampuan, dan kemampuan itu pada gilirannya akan membentuk karakter. Namun, belajar adalah peristiwa yang sebagian besarnya tak kasatmata. Ia bergerak sunyi di dalam lipatan-lipatan otak, di dalam percakapan-percakapan batin yang tak terekam oleh observasi kelas secanggih apa pun. Kita tidak pernah benar-benar tahu, setidaknya tidak seketika, apakah yang kita ucapkan tadi pagi menetap sebagai pemahaman yang kokoh atau lenyap begitu bel istirahat berbunyi.

Barangkali di sinilah letak daya pikat profesi ini. Mengajar adalah ikhtiar menanam dengan keyakinan bahwa akar-akar akan tumbuh, meski kita tak bisa membongkar tanah setiap saat untuk memeriksanya. Parker J. Palmer (2017, hlm. 10), dalam bukunya *The Courage to Teach*, menulis bahwa "*good teaching cannot be reduced to technique; good teaching comes from the identity and integrity of the teacher*." Kalimat ini mengandung kebenaran yang mendalam: mengajar bukan semata-mata perkara menguasai metode paling mutakhir, melainkan perkara menjadi manusia yang utuh di hadapan manusia-manusia lain yang sedang bertumbuh.

Senada dengan itu, Sanjaya (2020, hlm. 5) menegaskan bahwa mengajar bukan sekadar menyampaikan materi pelajaran, melainkan sebuah proses mengatur lingkungan dengan sebaik-

baiknya dan menghubungkannya dengan peserta didik sehingga terjadi proses belajar. Definisi ini menggeser fokus dari aktivitas guru ke kondisi yang diciptakan guru, sebuah pergeseran yang fundamental. Lebih lanjut, Kurniawan dan Astutik (2025, hlm. 3) mendefinisikan mengajar sebagai upaya sadar dan terencana untuk menciptakan kondisi yang memungkinkan peserta didik mengembangkan segenap potensinya—kognitif, afektif, psikomotorik, dan spiritual—secara optimal. Definisi ini menekankan dimensi holistik dari mengajar: bukan hanya mengisi kepala, tetapi juga menyentuh hati dan membentuk karakter.

Huda (2019, hlm. 3–12) mencatat bahwa pemahaman guru tentang hakikat belajar akan sangat memengaruhi cara mereka merancang dan melaksanakan pembelajaran. Seorang guru yang meyakini bahwa belajar adalah proses menerima informasi secara pasif akan cenderung menggunakan metode ceramah, memberikan catatan yang harus disalin, dan mengukur keberhasilan dengan tes hafalan. Sebaliknya, guru yang meyakini bahwa belajar adalah konstruksi aktif akan cenderung menggunakan metode inkuiri, diskusi, dan proyek, serta mengukur keberhasilan dengan berbagai bentuk asesmen autentik.

Di antara dua kutub ini, terdapat spektrum keyakinan yang luas—dan sebagian besar guru berada di antaranya, mengombinasikan berbagai pendekatan berdasarkan intuisi, pengalaman, dan tuntutan konteks. Buku ini, salah satu tujuannya, adalah membantu guru bergerak dari eklektisisme intuitif ke eklektisisme terinformasi—kemampuan untuk memilih dan mengombinasikan strategi berdasarkan pemahaman yang mendalam tentang mengapa strategi tertentu efektif dalam kondisi tertentu.

Bab pembuka ini mengajak kita untuk mundur sejenak dari keriuhan teknis—model ini, sintaks itu, asesmen ini, rubrik itu—dan kembali ke pertanyaan yang paling elementer: apa sesungguhnya yang dimaksud dengan belajar dan mengajar? Pertanyaan ini bukan sekadar latihan filosofis yang mengawang-awang. Cara kita menjawabnya—sadar atau tidak—akan menentukan setiap keputusan yang kita buat di kelas: dari cara kita menata tempat

duduk, hingga jenis pertanyaan yang kita ajukan, hingga cara kita merespons jawaban yang "salah."

B. Belajar yang Membekas: Dari Hafalan ke Kebermaknaan

Coba ingat satu pengalaman belajar yang paling membekas dalam hidup Anda. Bukan sekadar "saya pernah belajar tentang fotosintesis di kelas lima," tetapi satu momen spesifik ketika sesuatu yang tadinya gelap tiba-tiba menjadi terang, ketika sebuah gagasan yang tadinya asing tiba-tiba terasa akrab dan penting. Bagi banyak orang, momen semacam ini terjadi bukan karena guru menjelaskan dengan sistematis (meskipun itu membantu), melainkan karena sesuatu yang lain: karena guru itu menunjukkan bahwa ia peduli, karena materi itu menyentuh kehidupan nyata, atau karena peserta didik diberi ruang untuk menemukan sendiri.

Para psikolog kognitif memiliki istilah teknis untuk membedakan jenis belajar yang membekas dari jenis belajar yang menguap begitu ujian selesai. David Ausubel (2000, hlm. 1–8), dalam karyanya yang monumental *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*, membedakan antara belajar bermakna (*meaningful learning*) dan belajar hafalan (*rote learning*). Dalam belajar bermakna, pengetahuan baru tidak ditambahkan begitu saja ke dalam tumpukan informasi yang sudah ada di kepala—seperti menumpuk buku di gudang yang sudah penuh. Ia dihubungkan secara substantif dan nonarbitrer dengan pengetahuan yang sudah ada dalam struktur kognitif pembelajar. Ia menemukan tempatnya dalam peta mental kita, dan karena itu ia bertahan.

Dalam belajar hafalan, sebaliknya, pengetahuan disimpan secara arbitrer, tanpa koneksi bermakna dengan struktur kognitif yang sudah ada. Ia seperti catatan tempel yang ditempelkan di dinding tanpa lem yang kuat—bisa bertahan untuk sementara, tetapi mudah lepas begitu ada guncangan. Ausubel (2000, hlm. x) menegaskan hal ini dengan pernyataan yang kini menjadi klasik, "*if I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly.*"

Pernyataan Ausubel ini memiliki implikasi yang sangat luas. Jika pengetahuan awal adalah faktor paling penting yang memengaruhi belajar, maka tugas pertama seorang guru sebelum memulai topik baru bukanlah menyampaikan materi, melainkan mendiagnosis pengetahuan awal peserta didik. Apa yang sudah mereka ketahui tentang topik ini? Miskonsepsi apa yang mungkin mereka miliki? Kesenjangan apa yang perlu dijembatani? Tanpa diagnosis ini, guru berisiko mengajar di atas kepala peserta didik (jika pengetahuannya terlalu maju) atau membuat mereka bosan (jika materinya sudah mereka kuasai).

Majid (2016, hlm. 45) dalam konteks pembelajaran di Indonesia menekankan bahwa pembelajaran bermakna terjadi ketika peserta didik mampu menghubungkan informasi baru dengan konsep-konsep relevan yang terdapat dalam struktur kognitif mereka, bukan sekadar mengingat informasi secara terisolasi. Ia memberikan contoh: mengajarkan konsep "gotong royong" dalam PKn akan lebih bermakna jika guru mengaitkannya dengan pengalaman peserta didik dalam kerja bakti di lingkungan mereka, bukan sekadar memberi definisi abstrak.

Hattie (2009, hlm. 45–46), dalam metaanalisis monumentalnya *Visible Learning*, melaporkan bahwa pengetahuan awal memiliki *effect size* yang sangat tinggi terhadap pencapaian akademik—salah satu yang tertinggi di antara semua faktor yang diteliti. Ini menegaskan kembali tesis Ausubel: apa yang sudah diketahui peserta didik adalah prediktor terkuat dari apa yang akan mereka pelajari. Oleh karena itu, strategi pembelajaran yang efektif harus dimulai dengan mengaktifkan dan membangun di atas pengetahuan awal, bukan mengabaikannya.

Perbedaan antara belajar bermakna dan belajar hafalan memiliki implikasi yang sangat praktis. Seorang peserta didik yang belajar secara bermakna tentang Perang Diponegoro—yang memahami konteks sosial-politiknya, yang bisa menghubungkannya dengan ketidakpuasan terhadap kolonialisme, yang bisa membandingkannya dengan perlawanan di daerah lain—akan mampu menjelaskan perang itu dengan kata-katanya sendiri bertahun-tahun setelah ujian. Peserta didik yang hanya menghafal

tiga penyebab untuk ujian besok akan melupakannya minggu depan, dan lebih parah lagi, ia tidak akan mampu menggunakan pemahaman itu untuk menganalisis konflik-konflik lain yang memiliki pola serupa.

Demikian pula dalam konteks yang berbeda. Seorang peserta didik yang belajar secara bermakna tentang konsep "energi" dalam IPA—yang memahami bahwa energi tidak diciptakan atau dimusnahkan, melainkan berubah bentuk; yang bisa mengidentifikasi perubahan energi dalam kehidupan sehari-hari, dari menyalakan lampu hingga memasak nasi—akan memiliki pemahaman yang jauh lebih kokoh daripada peserta didik yang hanya menghafal definisi dan rumus. Seorang peserta didik yang belajar secara bermakna tentang "keadilan sosial" dalam Pancasila—yang bisa menghubungkannya dengan ketimpangan yang ia saksikan di masyarakat, yang bisa mendiskusikan apa artinya "adil" dalam konteks Indonesia kontemporer—akan memiliki pemahaman yang jauh lebih hidup daripada peserta didik yang hanya menghafal lima sila.

Di sinilah letak ironi besar dalam praktik pendidikan kita. Kita semua setuju bahwa pemahaman lebih penting daripada hafalan. Tetapi sistem kita—dengan ujian-ujian yang menguji ingatan fakta, dengan kurikulum yang padat hingga guru merasa tak punya waktu untuk mendalami, dengan budaya sekolah yang memberi penghargaan pada jawaban benar dan menghukum jawaban salah—secara sistematis sering kali mendorong belajar hafalan dan menghambat belajar bermakna. Munawaroh (2022, hlm. 23–30) mengamati bahwa praktik pembelajaran di banyak sekolah di Indonesia masih didominasi oleh pendekatan hafalan, terutama dalam mata pelajaran yang dianggap "padat konten" seperti ilmu pengetahuan alam dan ilmu pengetahuan sosial. Peserta didik dibiasakan untuk menghafal definisi, rumus, dan fakta tanpa memahami makna atau aplikasinya. Akibatnya, banyak lulusan sekolah yang memiliki pengetahuan deklaratif yang luas tetapi tidak mampu menerapkannya dalam situasi nyata.

Priansa (2019, hlm. 34) menambahkan bahwa budaya hafalan ini diperkuat oleh sistem ujian nasional yang—setidaknya

dalam bentuk tradisionalnya—cenderung mengukur kemampuan mengingat daripada kemampuan berpikir. Meskipun reformasi kurikulum telah berusaha mengatasi masalah ini, praktik di lapangan sering kali belum berubah secara signifikan. Guru merasa tertekan untuk "menyelesaikan materi" dan "mempersiapkan ujian," dan dalam tekanan itu, belajar bermakna sering kali dikorbankan demi belajar hafalan yang lebih efisien dalam jangka pendek.

Buku ini, salah satu ambisinya, adalah membekali guru dengan strategi-strategi yang memungkinkan pembelajaran bermakna terjadi, meski dalam sistem yang sering kali tidak mendukungnya. Strategi-strategi ini bukanlah pelarian dari tuntutan kurikulum, melainkan cara untuk memenuhi tuntutan itu dengan lebih efektif—karena peserta didik yang memahami secara mendalam akan lebih siap menghadapi ujian apa pun daripada peserta didik yang hanya menghafal.

C. Konstruktivisme Piaget: Bangunan di Atas Fondasi yang Terus Bergeser

Gagasan bahwa belajar adalah proses membangun makna, bukan menerima informasi secara pasif, adalah inti dari konstruktivisme. Jean Piaget, seorang biolog Swiss yang beralih menjadi psikolog perkembangan, adalah salah satu arsitek utama perspektif ini (Piaget, 2001, hlm. 7–15). Bagi Piaget, perkembangan kognitif adalah proses konstruksi aktif. Anak tidak menerima pengetahuan dari lingkungan secara pasif; ia membangun struktur mental—yang disebutnya skema—melalui interaksi dengan dunia.

Skema adalah pola terorganisasi dari pemikiran dan tindakan, semacam "teori mini" yang digunakan anak untuk memahami dan merespons lingkungannya. Skema bukanlah representasi pasif dari realitas; ia adalah alat aktif untuk menginterpretasi dan berinteraksi dengan dunia. Seorang bayi memiliki skema "menggenggam" yang memungkinkannya memegang objek. Seorang anak yang lebih besar memiliki skema "anjing" yang mencakup fitur-fitur seperti berkaki empat, berbulu, dan menggonggong. Seorang dewasa memiliki skema yang jauh lebih kompleks: skema tentang "keadilan," "demokrasi," "fotosintesis," atau "aljabar."