



Peran Psikologi Pendidikan dalam Proses Pembelajaran di Kelas untuk Peserta Didik yang Beragam

Luthfiyah Azzahra¹, Astuti Darmiyanti²

^{1,2} Prodi Manajemen Pendidikan Islam, Fakultas Agama Islam, Universitas Singaperbangsa Karawang;
2210631120088@student.unsika.ac.id, astuti.darmiyanti@fai.unsika.ac.id

Abstrak: Di era globalisasi dan informasi yang kompleks, pendidikan menghadapi tantangan besar dalam mengakomodasi keberagaman peserta didik. Keberagaman ini mencakup latar belakang etnis, budaya, sosial-ekonomi, gaya belajar, tingkat kecerdasan, motivasi, dan kebutuhan khusus. Artikel ini mengeksplorasi peran vital psikologi pendidikan dalam menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dan efektif bagi semua peserta didik. Melalui analisis teori kecerdasan majemuk, gaya belajar, motivasi, pembelajaran diferensiasi, *Universal Design for Learning*, manajemen kelas positif, dan pendidikan khusus, artikel ini menunjukkan bagaimana prinsip-prinsip psikologi pendidikan dapat diterapkan untuk mengakomodasi keberagaman. Tujuannya adalah untuk memastikan setiap peserta didik, terlepas dari latar belakang atau kondisinya, mendapat kesempatan adil untuk berkembang dan mencapai potensi maksimalnya. Artikel ini menyimpulkan bahwa pemahaman dan aplikasi psikologi pendidikan adalah fundamental dalam menciptakan sistem pendidikan yang inklusif, adil, dan responsif terhadap keberagaman di era globalisasi.

Kata Kunci: Psikologi Pendidikan, Keberagaman Peserta Didik, Pendidikan Inklusif

DOI:

<https://doi.org/10.47134/pjp.v1i4.2661>

*Correspondence: Luthfiyah Azzahra

Email:

2210631120088@student.unsika.ac.id

Received: 25-05-2024

Accepted: 01-06-2024

Published: 08-06-2024



Copyright: © 2024 by the authors.

Submitted for open access publication

under the terms and conditions of the

Creative Commons Attribution (CC BY)

license

([http://creativecommons.org/licenses/by/](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

4.0/).

Abstract: *In the era of globalization and complex information, education faces big challenges in accommodating the diversity of students. This diversity includes ethnic, cultural, socio-economic backgrounds, learning styles, intelligence levels, motivation and special needs. This article explores the vital role of educational psychology in creating inclusive and effective learning environments for all learners. Through analysis of the theory of multiple intelligences, learning styles, motivation, differentiated learning, Universal Design for Learning, positive classroom management, and special education, this article shows how the principles of educational psychology can be applied to accommodate diversity. The aim is to ensure that every learner, regardless of background or condition, gets a fair chance to develop and reach their maximum potential. This article concludes that understanding and applying educational psychology is fundamental in creating an educational system that is inclusive, fair and responsive to diversity in the era of globalization.*

Keywords: *educational psychology, student diversity, inclusive education*

Pendahuluan

Di era globalisasi dan informasi yang semakin kompleks, pendidikan memainkan peran yang semakin vital dalam mempersiapkan generasi muda untuk menghadapi tantangan masa depan. Pendidikan tidak hanya menjadi sarana untuk mentransfer pengetahuan, tetapi juga sebagai wadah untuk mengembangkan keterampilan, membangun karakter, dan memupuk nilai-nilai yang diperlukan untuk menjadi warga negara yang produktif dan beretika. Namun, dalam perjalanannya, dunia pendidikan dihadapkan pada berbagai tantangan, dan salah satu yang paling signifikan adalah keberagaman peserta didik di dalam kelas (*Diversity in the Classroom*) (Banks et al., 2001).

Keberagaman peserta didik mencakup spektrum yang luas. Hal ini tidak hanya meliputi perbedaan dalam latar belakang etnis, budaya, dan sosial-ekonomi, tetapi juga melibatkan variasi dalam gaya belajar, tingkat kecerdasan, motivasi, dan kebutuhan khusus. Sebagai contoh, dalam satu kelas, kita bisa menemukan peserta didik dari keluarga berpenghasilan tinggi dan rendah, peserta didik dengan latar belakang budaya yang berbeda-beda, peserta didik dengan gaya belajar visual, auditori, atau kinestetik, peserta didik dengan kecerdasan linguistik yang tinggi atau kecerdasan spasial yang menonjol, peserta didik yang sangat termotivasi atau yang cenderung apatis, dan peserta didik dengan kondisi seperti disleksia, ADHD, atau autisme (Tomlinson & Imbeau, 2010; Gargiulo & Metcalf, 2017).

Keberagaman ini, meskipun memperkaya lingkungan belajar dengan berbagai perspektif dan pengalaman, juga menimbulkan tantangan yang signifikan bagi para pendidik. Bagaimana seorang guru dapat merancang pembelajaran yang efektif untuk semua peserta didik ketika kebutuhan, minat, dan kemampuan mereka begitu beragam? Bagaimana memastikan bahwa setiap peserta didik, terlepas dari latar belakang atau kondisinya, mendapatkan kesempatan yang adil untuk berkembang dan mencapai potensi maksimalnya? Pertanyaan-pertanyaan inilah yang menjadi fokus utama dalam diskusi tentang pendidikan inklusif dan ekuitas pendidikan (Ainscow, 2020; UNESCO, 2017).

Di sinilah peran psikologi pendidikan menjadi sangat krusial. Psikologi pendidikan, sebagai cabang ilmu yang menggabungkan prinsip-prinsip psikologi dengan teori dan praktik pendidikan, menyediakan landasan teoretis dan empiris untuk memahami bagaimana individu belajar, berkembang, dan berinteraksi dalam konteks pendidikan (Woolfolk, 2016). Lebih dari sekadar teori pembelajaran, psikologi pendidikan juga mencakup aspek-aspek seperti perkembangan kognitif dan sosial-emosional, motivasi, manajemen kelas, penilaian, dan intervensi untuk peserta didik dengan kebutuhan khusus.

Dalam konteks kelas yang beragam, kontribusi psikologi pendidikan sangatlah luas dan mendalam. Misalnya, pemahaman tentang teori kecerdasan majemuk (Gardner, 2011) dan gaya belajar (Kolb dalam Pritchard, 2017) membantu guru untuk merancang pembelajaran yang multidimensional, sehingga setiap peserta didik mendapat kesempatan untuk belajar dengan cara yang paling sesuai dengan kekuatan dan preferensi mereka. Teori motivasi, seperti teori determinasi diri (Ryan & Deci, 2017) dan efikasi diri (Bandura,

1997), memberikan wawasan tentang bagaimana membangun lingkungan belajar yang mendorong motivasi intrinsik dan keyakinan diri peserta didik.

Lebih lanjut, konsep-konsep seperti pembelajaran diferensiasi (Tomlinson, 2014) dan *Universal Design for Learning* (CAST, 2018) yang berakar pada psikologi pendidikan, menawarkan kerangka kerja praktis untuk mengakomodasi kebutuhan beragam peserta didik. Pendekatan-pendekatan ini memungkinkan guru untuk menyesuaikan konten, proses, dan produk pembelajaran sesuai dengan kesiapan, minat, dan profil belajar masing-masing peserta didik. Dalam hal manajemen kelas dan penciptaan iklim belajar yang positif, psikologi pendidikan juga memberikan kontribusi signifikan. Pendekatan seperti *Positive Behavioral Interventions and Supports* (PBIS) (Bradshaw et al., 2010) dan pemahaman tentang pentingnya hubungan guru-murid yang positif (Pianta et al., 2012) membantu dalam menciptakan lingkungan belajar yang inklusif, suportif, dan kondusif bagi semua peserta didik.

Tidak kalah penting, peran psikologi pendidikan dalam mendukung peserta didik dengan kebutuhan khusus sangatlah vital. Melalui psikologi pendidikan khusus, para pendidik dan profesional terkait dapat memahami berbagai kondisi seperti disleksia, ADHD, dan autisme, serta merancang intervensi yang tepat. Konsep seperti *Individualized Education Program* (IEP) (Smith et al., 2016) memastikan bahwa setiap peserta didik dengan kebutuhan khusus mendapatkan dukungan yang sesuai dengan kebutuhannya. Artikel ini bertujuan untuk mengeksplorasi secara komprehensif peran psikologi pendidikan dalam proses pembelajaran di kelas untuk peserta didik yang beragam. Dengan memahami dan mengaplikasikan prinsip-prinsip psikologi pendidikan, para pendidik diharapkan dapat menciptakan lingkungan belajar yang benar-benar inklusif, di mana setiap peserta didik merasa dihargai, terlibat, dan didukung untuk mencapai potensi terbaiknya. Lebih dari itu, pemahaman ini juga diharapkan dapat mendorong perubahan sistemik dalam kebijakan dan praktik pendidikan, menuju sistem yang lebih adil dan responsif terhadap keberagaman.

Dalam bagian-bagian selanjutnya, kita akan mendalami berbagai aspek psikologi pendidikan yang relevan dengan pembelajaran di kelas yang beragam, disertai dengan contoh-contoh konkret, penelitian terkini, dan implikasi praktisnya. Melalui eksplorasi ini, diharapkan para pendidik, pembuat kebijakan, dan semua pemangku kepentingan dalam dunia pendidikan dapat memperoleh wawasan yang lebih dalam tentang bagaimana menciptakan pendidikan yang benar-benar inklusif dan transformatif bagi semua peserta didik.

Metode Penelitian

Untuk mengeksplorasi peran psikologi pendidikan dalam proses pembelajaran di kelas untuk peserta didik yang beragam, penelitian ini menggunakan pendekatan studi literatur (*literature review*) yang komprehensif dan sistematis. Metode ini dipilih karena memungkinkan peneliti untuk menganalisis, mensintesis, dan mengintegrasikan temuan-

temuan dari berbagai sumber literatur yang relevan, sehingga dapat memberikan pemahaman yang holistik dan mendalam tentang topik yang dibahas (Baumeister & Leary, 1997; Cooper, 2017).

Proses pengumpulan data dilakukan melalui penelusuran basis data online yang beragam dan terpercaya. Basis data utama yang digunakan meliputi:

- ERIC (*Education Resources Information Center*): Basis data khusus pendidikan yang dikelola oleh Institute of Education Sciences (IES) dari Departemen Pendidikan Amerika Serikat.
- PsycINFO: Basis data dari American Psychological Association (APA) yang mencakup literatur dalam bidang psikologi dan ilmu perilaku.
- Google Scholar: Mesin pencarian akademik yang mencakup berbagai disiplin ilmu.
- ScienceDirect: Platform dari penerbit Elsevier yang menyediakan artikel-artikel ilmiah dan bab-bab buku.
- JSTOR (*Journal Storage*): Perpustakaan digital yang menyediakan akses ke jurnal akademik, buku, dan sumber primer.

Untuk memastikan kualitas dan relevansi sumber, kriteria inklusi dan eksklusi ditetapkan. Kriteria inklusi meliputi:

- Tahun publikasi: Utamanya literatur yang diterbitkan antara 2000-2023, dengan pengecualian untuk karya-karya klasik atau seminal yang lebih lama.
- Jenis publikasi: Artikel jurnal peer-reviewed, buku teks, bab buku, laporan penelitian, dan prosiding konferensi.
- Bahasa: Publikasi dalam bahasa Inggris dan Indonesia.
- Relevansi topik: Fokus pada psikologi pendidikan, keberagaman peserta didik, inklusi pendidikan, dan topik-topik terkait.

Kriteria eksklusi meliputi:

Publikasi yang tidak melalui proses peer-review.

Artikel populer atau blog yang tidak memiliki basis ilmiah.

Tesis atau disertasi yang tidak dipublikasikan.

Publikasi yang berfokus pada pendidikan tinggi, kecuali jika relevan dengan konteks sekolah dasar dan menengah.

Kata kunci yang digunakan dalam pencarian literatur dipilih untuk mencakup berbagai aspek dari topik penelitian. Kata kunci utama meliputi:

"psikologi pendidikan" (*educational psychology*)

"keberagaman peserta didik" (*student diversity, diverse learners*)

"inklusi pendidikan" (*educational inclusion, inclusive education*)

"pembelajaran diferensiasi" (*differentiated instruction*)

"motivasi belajar" (*learning motivation*)

"gaya belajar" (*learning styles*)

"kecerdasan majemuk" (*multiple intelligences*)

"manajemen kelas" (*classroom management*)

"iklim kelas" (*classroom climate*)

"pendidikan khusus" (*special education*)

"Universal Design for Learning" (UDL)

"penilaian autentik" (*authentic assessment*)

"umpan balik formatif" (*formative feedback*)

"pengembangan profesional guru" (*teacher professional development*)

Kata kunci ini digunakan baik secara individual maupun dalam kombinasi menggunakan operator Boolean (AND, OR, NOT) untuk memaksimalkan cakupan dan spesifisitas hasil pencarian. Setelah mengumpulkan literatur yang relevan, proses selanjutnya adalah analisis dan sintesis data. Analisis isi (*content analysis*) digunakan untuk mengidentifikasi tema-tema utama, konsep kunci, dan temuan empiris yang berkaitan dengan peran psikologi pendidikan dalam pembelajaran di kelas yang beragam (Krippendorff, 2018). Proses ini melibatkan:

- Pembacaan mendalam dan pengodean: Setiap sumber dibaca secara menyeluruh, dan informasi kunci diberi kode atau label untuk memudahkan kategorisasi.
- Identifikasi tema: Kode-kode yang muncul dianalisis untuk mengidentifikasi tema-tema yang lebih luas. Misalnya, kode "penggunaan rubrik", "proyek kelompok", dan "portofolio" bisa dikategorikan ke dalam tema "penilaian autentik".
- Analisis komparatif: Temuan dari berbagai sumber dibandingkan untuk mengidentifikasi persamaan, perbedaan, atau kontradiksi. Ini membantu dalam memahami kompleksitas topik dan menghindari bias konfirmasi.
- Sintesis: Tema-tema dan temuan yang telah diidentifikasi kemudian disintesis untuk membentuk narasi yang koheren dan komprehensif. Sintesis ini tidak hanya merangkum temuan, tetapi juga mengintegrasikannya untuk memberikan pemahaman baru atau perspektif yang lebih dalam.

Untuk meningkatkan validitas dan reliabilitas penelitian, beberapa strategi diterapkan:

- Triangulasi sumber: Menggunakan beragam jenis sumber (jurnal, buku, laporan) dan dari berbagai disiplin (psikologi, pendidikan, kebijakan publik) untuk memberikan perspektif yang kaya.
- Peer debriefing: Melibatkan kolega atau ahli dalam bidang psikologi pendidikan untuk memberikan umpan balik terhadap proses analisis dan interpretasi.
- Audit trail: Mendokumentasikan setiap langkah dalam proses penelitian, termasuk keputusan metodologis dan analitis, untuk transparansi dan memungkinkan replikasi.
- Refleksivitas: Peneliti secara sadar merefleksikan bias atau asumsi pribadi yang mungkin memengaruhi interpretasi data dan berusaha untuk meminimalisirnya.

Hasil dan Pembahasan

Pemahaman Perkembangan Kognitif dan Sosial-Emosional Peserta Didik

Salah satu kontribusi fundamental psikologi pendidikan adalah pemahaman mendalam tentang bagaimana peserta didik berkembang secara kognitif dan sosial-emosional. Pemahaman ini sangat penting dalam konteks kelas yang beragam, karena peserta didik tidak hanya berbeda dalam hal latar belakang, tetapi juga dalam tahap perkembangan mereka. Seorang guru yang memahami perkembangan peserta didik dapat merancang pembelajaran yang sesuai dengan kesiapan belajar mereka dan mendukung perkembangan holistik setiap individu.

a. Teori Perkembangan Kognitif Piaget

Jean Piaget, seorang psikolog Swiss, memberikan kontribusi monumental melalui teori perkembangan kognitifnya. Piaget (dalam Santrock, 2018) membagi perkembangan kognitif anak menjadi empat tahap utama:

- 1) Tahap Sensorimotor (0-2 tahun): Bayi belajar tentang dunia melalui indera dan tindakan motorik mereka. Mereka mengembangkan konsep permanensi objek (pemahaman bahwa objek tetap ada meskipun tidak terlihat) dan keterampilan motorik dasar.
- 2) Tahap Praoperasional (2-7 tahun): Anak mulai menggunakan simbol (seperti kata-kata dan gambar) untuk merepresentasikan objek. Pemikiran mereka masih egosentris (sulit melihat dari perspektif orang lain) dan intuitif (berdasarkan perasaan, bukan logika).
- 3) Tahap Operasional Konkret (7-11 tahun): Anak dapat berpikir logis tentang objek dan peristiwa konkret. Mereka memahami konsep konservasi (jumlah, volume, massa tidak berubah meskipun bentuknya berubah), klasifikasi, dan serialisasi (mengurutkan objek).
- 4) Tahap Operasional Formal (11 tahun ke atas): Remaja dapat berpikir abstrak, hipotetis, dan logis. Mereka dapat menganalisis masalah dari berbagai sudut pandang dan memikirkan kemungkinan-kemungkinan.

Implikasi teori Piaget dalam pembelajaran di kelas yang beragam sangatlah luas. Pertama, guru perlu memahami bahwa peserta didik dalam satu kelas mungkin berada pada tahap perkembangan kognitif yang berbeda, terutama jika rentang usia mereka lebar. Seorang peserta didik berusia 11 tahun mungkin sudah mampu berpikir abstrak, sementara temannya yang berusia 9 tahun masih membutuhkan representasi konkret untuk memahami konsep.

Kedua, teori Piaget menekankan pentingnya pengalaman aktif dalam pembelajaran. Peserta didik tidak hanya pasif menerima informasi, tetapi secara aktif mengkonstruksi pengetahuan melalui interaksi dengan lingkungan. Ini mendorong penggunaan metode pembelajaran berbasis inkuiri, eksperimen, dan pemecahan masalah (Inhelder & Piaget, 1958). Dalam kelas yang beragam, ini bisa berarti menyediakan berbagai manipulatif untuk

peserta didik visual-spasial, permainan peran untuk peserta didik kinestetik, atau diskusi kelompok untuk peserta didik interpersonal.

Ketiga, pemahaman tentang tahap perkembangan membantu guru dalam merancang tugas yang menantang namun dapat dicapai (*zone of proximal development*, konsep dari Vygotsky yang akan dibahas nanti). Misalnya, untuk peserta didik di tahap operasional konkret, guru dapat menggunakan diagram Venn untuk mengajarkan klasifikasi atau garis bilangan untuk mengajarkan urutan. Untuk peserta didik di tahap operasional formal, guru dapat menggunakan dilema moral atau analisis puisi untuk melatih pemikiran abstrak dan perspektif ganda.

Meskipun teori Piaget sangat berpengaruh, beberapa kritik muncul. Salah satunya adalah teori ini mungkin meremehkan kemampuan anak-anak muda. Penelitian terkini menunjukkan bahwa dengan *scaffolding* (bantuan terstruktur) yang tepat, anak-anak dapat menunjukkan pemikiran yang lebih maju dari yang diprediksikan Piaget (Goswami, 2020). Ini menekankan pentingnya peran guru dalam memfasilitasi dan mendorong perkembangan kognitif.

b. Teori Sosiokultural Vygotsky

Sementara Piaget berfokus pada individu, Lev Vygotsky, psikolog Rusia, menekankan peran interaksi sosial dan budaya dalam perkembangan kognitif. Dua konsep kunci dari Vygotsky (dalam Woolfolk, 2016) sangat relevan untuk pembelajaran di kelas yang beragam:

Zone of Proximal Development (ZPD): ZPD adalah jarak antara apa yang dapat dilakukan peserta didik secara mandiri (tingkat perkembangan aktual) dan apa yang dapat mereka lakukan dengan bantuan orang yang lebih kompeten (tingkat perkembangan potensial). Implikasinya, pembelajaran paling efektif terjadi ketika tugas sedikit di atas tingkat kemampuan mandiri peserta didik, tetapi dapat dicapai dengan bantuan.

Scaffolding: Ini merujuk pada bantuan sementara yang diberikan oleh guru atau teman sebaya yang lebih mampu. Bantuan ini disesuaikan dengan kebutuhan peserta didik dan secara bertahap dikurangi saat peserta didik menjadi lebih mandiri.

Dalam kelas yang beragam, ZPD dan *scaffolding* sangat berharga. Pertama, mereka mendorong diferensiasi. Guru dapat memberikan tugas yang sama, tetapi dengan tingkat *scaffolding* yang berbeda sesuai dengan ZPD masing-masing peserta didik. Misalnya, dalam tugas menulis esai, beberapa peserta didik mungkin hanya membutuhkan panduan umum, sementara yang lain membutuhkan bantuan dalam menentukan topik, membuat kerangka, atau menyunting.

Kedua, teori Vygotsky menekankan pentingnya interaksi sosial. Pembelajaran kolaboratif, seperti tutor sebaya atau kelompok jigsaw, memungkinkan peserta didik dengan kemampuan berbeda untuk saling mendukung. Seorang peserta didik yang kesulitan dalam matematika mungkin unggul dalam menjelaskan konsep sejarah kepada temannya. Ini tidak hanya meningkatkan pemahaman akademis, tetapi juga membangun rasa komunitas dan mengurangi stereotip (Aronson & Patnoe, 2011).

Ketiga, teori Vygotsky menghargai kontribusi budaya dalam pembelajaran. Dalam kelas multikultural, guru dapat menggunakan "*funds of knowledge*" (kekayaan pengetahuan) yang dibawa peserta didik dari rumah dan komunitas mereka (Moll et al., 1992). Misalnya, dalam pelajaran biologi, guru dapat meminta peserta didik Latinx untuk berbagi pengetahuan tradisional tentang tanaman obat, atau peserta didik Asia untuk menjelaskan prinsip-prinsip pengobatan tradisional. Ini tidak hanya membuat pembelajaran lebih relevan, tetapi juga memvalidasi identitas dan pengalaman peserta didik yang beragam.

c. Teori Perkembangan Psikososial Erikson

Sementara Piaget dan Vygotsky berfokus pada kognisi, Erik Erikson (dalam Woolfolk, 2016) memberikan wawasan berharga tentang perkembangan sosial-emosional. Teorinya membagi kehidupan manusia menjadi delapan tahap, masing-masing ditandai oleh konflik psikososial yang harus diatasi. Untuk konteks sekolah, beberapa tahap yang paling relevan adalah:

Industry vs. Inferiority (6-12 tahun, usia sekolah dasar): Anak-anak perlu merasakan keberhasilan dalam tugas-tugas akademik dan sosial. Kegagalan terus-menerus dapat menyebabkan perasaan inferioritas.

Identity vs. Role Confusion (12-18 tahun, remaja): Remaja mencari identitas mereka - siapa mereka dan apa peran mereka dalam masyarakat. Ini melibatkan eksplorasi nilai, karir, dan hubungan.

Intimacy vs. Isolation (18-40 tahun, dewasa muda): Meskipun lebih relevan untuk pendidikan tinggi, tahap ini penting karena banyak peserta didik SMA mulai membentuk hubungan yang lebih dalam.

Implikasi teori Erikson sangat besar dalam menciptakan lingkungan belajar yang suportif. Pada tahap "*industry vs. inferiority*", penting bagi guru untuk memberikan tugas-tugas yang menantang namun dapat dicapai oleh setiap peserta didik. Ini mungkin berarti menyediakan tugas-tugas dengan tingkat kesulitan berbeda atau memungkinkan peserta didik untuk menunjukkan pemahaman dengan berbagai cara (Gardner, 2011). Penting juga untuk merayakan kemajuan, sekecil apapun, terutama bagi peserta didik yang kesulitan atau yang memiliki kebutuhan khusus.

Pada tahap "*identity vs. role confusion*", guru dapat mendukung perkembangan identitas positif dengan menciptakan lingkungan yang menghargai keberagaman. Ini bisa melibatkan penggunaan literatur yang mewakili berbagai budaya (Bishop, 1990), diskusi tentang isu-isu identitas, atau proyek-proyek yang memungkinkan peserta didik mengeksplorasi warisan dan aspirasi mereka. Untuk peserta didik dari kelompok yang terpinggirkan, seperti LGBTQ+ atau minoritas etnis, dukungan ini sangat penting dalam membangun resiliensi dan harga diri (Meyer, 2003).

Lebih lanjut, Erikson menekankan bahwa resolusi positif di setiap tahap membangun fondasi untuk tahap berikutnya. Ini menyoroti pentingnya pendekatan holistik dalam pendidikan. Guru tidak hanya fokus pada akademis, tetapi juga pada perkembangan sosial-emosional. Program seperti *Social and Emotional Learning* (SEL) yang mengajarkan

keterampilan seperti kesadaran diri, manajemen emosi, dan pengambilan keputusan yang bertanggung jawab, menjadi semakin penting (CASEL, 2020).

d. Teori Perkembangan Moral Kohlberg

Lawrence Kohlberg (dalam Santrock, 2018) memperluas pemikiran Piaget tentang perkembangan moral. Ia mengidentifikasi tiga tingkat perkembangan moral, masing-masing dengan dua tahap

Tingkat Prakonvensional:

Tahap 1: Orientasi hukuman dan kepatuhan. Tindakan dinilai berdasarkan konsekuensi fisiknya.

Tahap 2: Orientasi relativis instrumental. Tindakan benar jika memuaskan kebutuhan diri sendiri dan kadang-kadang orang lain.

Tingkat Konvensional:

Tahap 3: Orientasi kesepakatan interpersonal. Tindakan baik jika menyenangkan atau membantu orang lain.

Tahap 4: Orientasi hukum dan ketertiban. Tindakan benar jika mematuhi aturan dan otoritas.

Tingkat Pascakonvensional:

Tahap 5: Orientasi kontrak sosial. Tindakan dinilai berdasarkan hak-hak umum dan standar yang telah diuji secara kritis.

Tahap 6: Orientasi prinsip etika universal. Tindakan didasarkan pada prinsip-prinsip etika universal.

Dalam kelas yang beragam, pemahaman tentang perkembangan moral sangat penting. Pertama, ini membantu guru dalam menangani konflik. Alih-alih hanya menghukum, guru dapat menggunakan dilema moral yang sesuai dengan tahap perkembangan untuk membantu peserta didik memahami perspektif orang lain dan konsekuensi dari tindakan mereka (Nucci, 2001). Kedua, pemahaman ini penting dalam pendidikan karakter dan kewarganegaraan. Dalam masyarakat yang semakin plural, kemampuan untuk berpikir kritis tentang isu-isu moral dan etika sangatlah penting. Guru dapat menggunakan diskusi Socratic, studi kasus, atau simulasi untuk mendorong perkembangan moral ke tahap yang lebih tinggi (Kohlberg & Hersh, 1977). Namun, teori Kohlberg tidak luput dari kritik. Beberapa kritik menyatakan bahwa teorinya bias terhadap nilai-nilai Barat dan maskulin (Gilligan, 1982). Dalam kelas yang beragam, penting untuk juga mempertimbangkan perspektif etika yang berbeda, seperti etika kepedulian (*ethics of care*) yang lebih berfokus pada hubungan dan tanggung jawab daripada aturan dan hak.

e. Perkembangan dalam Konteks: Teori Ekologis Bronfenbrenner

Urie Bronfenbrenner (dalam Woolfolk, 2016) dengan teori ekologisnya mengingatkan bahwa perkembangan terjadi dalam konteks sosial yang kompleks. Ia mengidentifikasi lima sistem lingkungan yang memengaruhi perkembangan:

Mikrosistem: Lingkungan terdekat anak, seperti keluarga, sekolah, dan teman sebaya.

Mesosistem: Interaksi antara mikrosistem, misalnya hubungan antara orang tua dan guru.

Eksosistem: Lingkungan yang tidak langsung memengaruhi anak, seperti tempat kerja orang tua.

Makrosistem: Nilai-nilai budaya, hukum, dan norma sosial.

Kronosistem: Perubahan dan konsistensi sepanjang waktu, seperti perubahan struktur keluarga atau peristiwa sejarah.

Dalam kelas yang beragam, teori Bronfenbrenner menekankan pentingnya memahami latar belakang peserta didik secara holistik. Misalnya, seorang peserta didik dari keluarga imigran mungkin mengalami stres akibat adaptasi budaya (makrosistem) atau kebijakan imigrasi yang baru (eksosistem). Pemahaman ini membantu guru untuk lebih empatik dan menyediakan dukungan yang sesuai. Teori ini juga menyoroti pentingnya kemitraan sekolah-keluarga-masyarakat (Epstein, 2018). Dalam kelas yang beragam, ini bisa berarti mengadakan acara budaya di sekolah, mengunjungi rumah peserta didik untuk memahami '*funds of knowledge*' mereka, atau bekerja sama dengan organisasi komunitas untuk menyediakan layanan seperti penerjemah atau konseling trauma. Lebih lanjut, pemahaman tentang kronosistem membantu guru memahami dampak peristiwa sejarah atau sosial terhadap peserta didik. Misalnya, peserta didik yang mengalami pandemi COVID-19 mungkin menghadapi tantangan unik dalam perkembangan sosial dan akademis mereka (Viner et al., 2020).

f. Neurosains dan Perkembangan Otak

Perkembangan terbaru dalam neurosains pendidikan juga memberikan wawasan berharga. Penelitian menunjukkan bahwa otak memiliki plastisitas yang luar biasa, terutama pada masa anak-anak dan remaja (Blakemore & Frith, 2005). Ini berarti lingkungan dan pengalaman belajar dapat secara signifikan memengaruhi perkembangan kognitif dan sosial-emosional. Implikasinya, guru perlu menciptakan lingkungan yang kaya stimulasi dan pengalaman belajar yang beragam. Ini sejalan dengan teori kecerdasan majemuk (Gardner, 2011) dan pembelajaran multisensori (Shams & Seitz, 2008). Dalam kelas yang beragam, ini bisa berarti mengintegrasikan seni, musik, gerakan, dan alam dalam pembelajaran, sehingga peserta didik dengan berbagai kecerdasan dan gaya belajar dapat terlibat dan berkembang.

Neurosains juga menyoroti pentingnya manajemen stres dan emosi dalam pembelajaran. Stres kronis atau trauma dapat menghambat perkembangan otak, terutama di area prefrontal cortex yang penting untuk fungsi eksekutif seperti perhatian, regulasi emosi, dan pemecahan masalah (Blair & Raver, 2016). Untuk peserta didik dari latar belakang yang kurang beruntung atau yang telah mengalami trauma, praktik-praktik seperti mindfulness, pembelajaran sosial-emosional, dan lingkungan kelas yang suportif menjadi sangat penting (Zenner et al., 2014). Lebih lanjut, neurosains menekankan pentingnya tidur, nutrisi, dan olahraga dalam perkembangan otak dan pembelajaran (Brem et al., 2014). Ini mengingatkan pendidik bahwa kesejahteraan holistik peserta didik,

termasuk kebutuhan fisik mereka, adalah fondasi untuk pembelajaran yang efektif. Dalam kelas yang beragam, ini bisa berarti advokasi untuk program sarapan sekolah, edukasi tentang pentingnya tidur cukup, atau integrasi aktivitas fisik dalam rutinitas kelas.

Sintesis Pemahaman Perkembangan untuk Kelas yang Beragam:

Pendekatan Holistik: Teori-teori di atas menekankan bahwa perkembangan kognitif, sosial-emosional, moral, dan fisik saling terkait. Pendidik perlu memandang peserta didik secara holistik dan menciptakan lingkungan belajar yang mendukung seluruh aspek perkembangan.

Individualitas dalam Keberagaman: Meskipun teori-teori ini menyediakan kerangka umum, penting untuk diingat bahwa setiap peserta didik unik. Perbedaan individual dalam latar belakang, pengalaman, dan kemampuan bawaan berarti bahwa dua anak pada usia yang sama mungkin berada pada tahap perkembangan yang berbeda (Fischer & Bidell, 2006).

Peran Kritis Pendidik: Teori-teori ini menempatkan pendidik tidak hanya sebagai penyampai informasi, tetapi juga sebagai fasilitator perkembangan. Konsep Vygotsky tentang ZPD dan *scaffolding*, misalnya, menekankan peran guru dalam memandu peserta didik menuju pemahaman yang lebih dalam.

Lingkungan dan Hubungan: Teori Bronfenbrenner dan temuan neurosains menyoroti bagaimana lingkungan dan hubungan mempengaruhi perkembangan. Dalam kelas yang beragam, ini berarti menciptakan komunitas pembelajaran yang inklusif, di mana setiap peserta didik merasa aman, dihargai, dan terhubung.

Fleksibilitas dan Refleksi: Mengajar dalam kelas yang beragam memerlukan fleksibilitas dalam strategi pengajaran dan penilaian. Ini juga memerlukan refleksi terus-menerus dari pendidik tentang asumsi, bias, dan praktik mereka (Brookfield, 2017).

Dengan pemahaman yang kaya tentang perkembangan peserta didik, pendidik dapat lebih baik dalam mengakomodasi keberagaman di kelas, menciptakan pengalaman belajar yang bermakna bagi semua peserta didik, dan membantu setiap anak mencapai potensi terbaiknya.

Strategi Pembelajaran untuk Kelas yang Beragam

a. Pembelajaran Diferensiasi (*Differentiated Instruction*)

Pembelajaran diferensiasi adalah pendekatan yang merespons keberagaman peserta didik dengan menyesuaikan konten (apa yang diajarkan), proses (bagaimana materi diajarkan), dan produk (bagaimana peserta didik menunjukkan pemahaman) berdasarkan kesiapan, minat, dan profil belajar peserta didik (Tomlinson, 2014). Pendekatan ini didasarkan pada premis bahwa "satu ukuran tidak cocok untuk semua" dalam pembelajaran. Dalam praktiknya, diferensiasi konten bisa berarti menyediakan teks dengan tingkat kompleksitas berbeda atau menggunakan berbagai media (teks, audio, video) untuk menyampaikan informasi yang sama. Diferensiasi proses bisa melibatkan penggunaan strategi seperti stasiun pembelajaran, di mana peserta didik berputar melalui berbagai aktivitas yang dirancang untuk gaya belajar berbeda. Diferensiasi produk bisa berarti

memberikan pilihan kepada peserta didik untuk menunjukkan pemahaman mereka melalui esai, presentasi multimedia, drama, atau proyek seni (Santangelo & Tomlinson, 2009).

Kunci dalam pembelajaran diferensiasi adalah penilaian formatif berkelanjutan. Penilaian ini membantu guru memahami di mana setiap peserta didik berada dalam proses pembelajaran dan apa langkah selanjutnya yang sesuai. Ini sejalan dengan konsep ZPD Vygotsky, di mana pembelajaran dirancang sedikit di atas tingkat kemampuan saat ini peserta didik (Tomlinson & Moon, 2013).

b. *Universal Design for Learning* (UDL)

UDL adalah kerangka kerja yang didasarkan pada temuan-temuan neurosains tentang bagaimana otak belajar. UDL menyarankan tiga prinsip utama dalam merancang pembelajaran (CAST, 2018):

Menyediakan berbagai cara untuk representasi (*recognition networks*): Ini melibatkan penggunaan berbagai media dan format untuk menyampaikan informasi, seperti teks, audio, video, dan grafik. Prinsip ini mengakomodasi peserta didik dengan preferensi sensorik yang berbeda dan membantu dalam pemahaman konseptual.

Menyediakan berbagai cara untuk tindakan dan ekspresi (*strategic networks*): Ini melibatkan memberikan pilihan dalam bagaimana peserta didik berinteraksi dengan materi dan menunjukkan pemahaman mereka. Misalnya, beberapa peserta didik mungkin lebih baik dalam mengekspresikan diri secara tertulis, sementara yang lain melalui presentasi oral atau proyek multimedia.

Menyediakan berbagai cara untuk keterlibatan (*affective networks*): Ini berfokus pada motivasi dan keterlibatan emosional peserta didik. Strategi meliputi memberikan pilihan dalam tugas, menghubungkan konten dengan minat atau pengalaman peserta didik, dan menyediakan umpan balik yang konstruktif. UDL bukan hanya tentang akomodasi untuk peserta didik dengan disabilitas, tetapi tentang menciptakan kurikulum yang fleksibel dan dapat diakses oleh semua peserta didik (Meyer et al., 2014). Pendekatan ini sejalan dengan pemahaman neurosains bahwa pembelajaran optimal terjadi ketika peserta didik terlibat secara kognitif, emosional, dan perilaku.

c. Pembelajaran Kooperatif dan Kolaboratif

Pembelajaran kooperatif dan kolaboratif didasarkan pada teori sosiokultural Vygotsky, yang menekankan pentingnya interaksi sosial dalam pembelajaran. Dalam pembelajaran kooperatif, peserta didik bekerja dalam kelompok kecil untuk mencapai tujuan bersama. Metode seperti jigsaw, think-pair-share, dan pembelajaran tim berbasis-siswa (STAD) telah terbukti meningkatkan prestasi akademik, hubungan interpersonal, dan harga diri peserta didik (Johnson & Johnson, 2009).

Dalam kelas yang beragam, pembelajaran kooperatif memiliki beberapa keuntungan. Pertama, ia menyediakan kesempatan untuk interaksi positif antara peserta didik dari latar belakang yang berbeda, sehingga mengurangi prasangka dan stereotip (Aronson & Patnoe,

2011). Kedua, ia memungkinkan peserta didik untuk belajar dari kekuatan masing-masing. Misalnya, seorang peserta didik yang kuat dalam matematika dapat membantu teman yang kesulitan, sementara yang lain mungkin memimpin dalam presentasi oral. Pembelajaran kolaboratif, yang sering melibatkan proyek jangka panjang atau pemecahan masalah kompleks, juga berharga. Ia tidak hanya mengembangkan keterampilan akademik, tetapi juga keterampilan abad ke-21 seperti komunikasi, kolaborasi, pemikiran kritis, dan kreativitas (P21, 2019). Dalam kelas beragam, proyek kolaboratif dapat dirancang untuk memanfaatkan berbagai kekuatan dan perspektif peserta didik.

d. Pembelajaran Berbasis Proyek dan Masalah

Pembelajaran Berbasis Proyek (*Project-Based Learning*, PBL) dan Pembelajaran Berbasis Masalah (*Problem-Based Learning*, juga disingkat PBL) adalah pendekatan yang berpusat pada peserta didik dan menekankan pada pengalaman belajar autentik. Kedua pendekatan ini didasarkan pada teori konstruktivisme, yang menyatakan bahwa pengetahuan dibangun oleh peserta didik melalui pengalaman dan interaksi dengan dunia (Piaget dalam Santrock, 2018). Dalam Pembelajaran Berbasis Proyek, peserta didik terlibat dalam proyek kompleks dan bermakna yang membutuhkan pemecahan masalah, pengambilan keputusan, dan aktivitas investigatif (Krajcik & Blumenfeld, 2006). Proyek-proyek ini sering bersifat interdisipliner dan mencerminkan situasi dunia nyata. Dalam kelas yang beragam, PBL memungkinkan peserta didik untuk mengejar minat pribadi, bekerja pada tingkat yang sesuai dengan kemampuan mereka, dan berkontribusi dengan kekuatan unik mereka.

Pembelajaran Berbasis Masalah, di sisi lain, dimulai dengan masalah kompleks dan tidak terstruktur. Peserta didik bekerja dalam kelompok kecil untuk mengidentifikasi apa yang mereka ketahui, apa yang perlu mereka ketahui, dan bagaimana mendapatkan informasi yang diperlukan (Hmelo-Silver, 2004). Pendekatan ini sangat efektif dalam mengembangkan keterampilan pemecahan masalah, pembelajaran mandiri, dan kolaborasi. Dalam kelas beragam, masalah yang disajikan dapat mencerminkan isu-isu multikultural atau dilema sosial yang relevan dengan latar belakang peserta didik. Kedua pendekatan ini juga mendukung perkembangan sosial-emosional. Mereka memberikan kesempatan untuk mengelola konflik, menghargai perspektif berbeda, dan membangun resiliensi dalam menghadapi tantangan (Blumenfeld et al., 2011). Ini sejalan dengan teori perkembangan moral Kohlberg dan teori perkembangan psikososial Erikson.

e. Teknologi dan Pembelajaran Adaptif

Kemajuan teknologi telah membuka peluang baru dalam mengakomodasi keberagaman peserta didik. Salah satu inovasi penting adalah sistem pembelajaran adaptif, yang menggunakan algoritma untuk menyesuaikan konten, tempo, dan jalur pembelajaran berdasarkan kinerja dan preferensi setiap peserta didik (Oxman & Wong, 2014). Sistem pembelajaran adaptif memanfaatkan big data dan kecerdasan buatan untuk menganalisis pola belajar peserta didik, mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan mereka, dan menyediakan sumber daya yang sesuai. Misalnya, jika seorang peserta didik kesulitan

dengan konsep aljabar tertentu, sistem dapat menyediakan tutorial tambahan atau mengubah cara konsep itu disajikan (visual, naratif, dll.).

Selain sistem adaptif, teknologi juga memungkinkan penggunaan multimedia interaktif, simulasi, dan game edukasi. Alat-alat ini dapat menyajikan informasi dengan cara yang menarik dan interaktif, mendukung berbagai gaya belajar, dan memberikan umpan balik langsung (Clark & Mayer, 2016). Misalnya, game edukasi dapat memberikan tantangan yang disesuaikan dengan tingkat kemampuan peserta didik, mendorong keterlibatan dan motivasi intrinsik. Namun, penting untuk dicatat bahwa teknologi bukanlah solusi universal. Akses dan literasi digital yang tidak merata dapat menciptakan kesenjangan baru dalam kelas yang beragam. Oleh karena itu, penggunaan teknologi harus disertai dengan upaya untuk memastikan akses yang adil dan pengembangan keterampilan digital untuk semua peserta didik (OECD, 2015).

f. Penilaian Autentik dan Formatif

Dalam kelas yang beragam, penilaian tradisional seperti tes pilihan ganda mungkin tidak cukup untuk menangkap pemahaman dan kemajuan semua peserta didik. Psikologi pendidikan mendukung penggunaan penilaian autentik dan formatif sebagai alternatif atau pelengkap. Penilaian autentik mengevaluasi kemampuan peserta didik dalam konteks "dunia nyata". Ini bisa meliputi penilaian kinerja (seperti percobaan sains atau presentasi), portofolio yang menunjukkan perkembangan peserta didik dari waktu ke waktu, atau proyek yang melibatkan pemecahan masalah kompleks (Wiggins, 1998). Penilaian autentik memungkinkan peserta didik dengan kekuatan dan gaya belajar yang berbeda untuk menunjukkan pemahaman mereka dengan cara yang bermakna.

Di sisi lain, penilaian formatif adalah proses berkelanjutan untuk mengumpulkan informasi tentang pembelajaran peserta didik dan menggunakannya untuk menyesuaikan pengajaran (Black & Wiliam, 2009). Ini bisa melibatkan kuis singkat, diskusi kelas, atau peta konsep. Kuncinya adalah umpan balik yang spesifik, tepat waktu, dan konstruktif. Umpan balik ini membantu peserta didik memahami di mana mereka berada dalam proses pembelajaran dan apa yang perlu mereka lakukan selanjutnya. Dalam konteks kelas beragam, penilaian formatif memungkinkan guru untuk melacak kemajuan setiap peserta didik dan mengidentifikasi kesenjangan pemahaman. Ini sejalan dengan konsep ZPD Vygotsky dan mendukung pembelajaran diferensiasi. Misalnya, jika penilaian formatif menunjukkan bahwa beberapa peserta didik masih berjuang dengan konsep dasar sementara yang lain siap untuk materi yang lebih kompleks, guru dapat membagi kelas ke dalam kelompok dan menyediakan tugas yang sesuai.

g. Pengembangan Profesional Guru dan Praktik Reflektif

Semua strategi di atas menuntut keterampilan dan pengetahuan yang luas dari guru. Oleh karena itu, pengembangan profesional berkelanjutan menjadi sangat penting. Darling-Hammond et al. (2017) menyatakan bahwa pengembangan profesional yang efektif untuk guru yang menghadapi kelas beragam harus:

Berfokus pada konten: Misalnya, pelatihan tentang bagaimana mengintegrasikan perspektif multikultural dalam kurikulum sejarah atau sains.

Melibatkan pembelajaran aktif: Guru perlu mengalami strategi pembelajaran yang diharapkan mereka gunakan, seperti simulasi pembelajaran diferensiasi atau proyek kolaboratif.

Mendukung kolaborasi: Menciptakan komunitas praktisi di mana guru dapat berbagi pengalaman, sumber daya, dan solusi untuk tantangan dalam mengajar kelas beragam.

Menyediakan *coaching* dan dukungan ahli: Misalnya, mentor yang berpengalaman dalam pendidikan inklusif atau konsultan psikolog pendidikan.

Menawarkan umpan balik dan refleksi: Guru perlu kesempatan untuk merefleksikan praktik mereka, mungkin melalui video pengajaran atau jurnal reflektif.

Berkelanjutan: Pengembangan profesional bukanlah acara sekali jalan, tetapi proses berkelanjutan yang mengikuti perkembangan kebutuhan guru dan peserta didik.

Selain pengembangan profesional formal, psikologi pendidikan juga menekankan pentingnya praktik reflektif. Schön (1983) membedakan antara "*reflection-in-action*" (refleksi saat tindakan berlangsung) dan "*reflection-on-action*" (refleksi setelah tindakan). Dalam konteks kelas beragam, "*reflection-in-action*" bisa berarti seorang guru yang dengan cepat menyesuaikan strategi pengajarnya ketika melihat kebingungan di wajah beberapa peserta didik. "*Reflection-on-action*" bisa melibatkan guru meninjau catatan atau video dari pelajaran untuk mengidentifikasi momen-momen di mana ia berhasil mengakomodasi keberagaman atau di mana ia bisa melakukannya lebih baik.

Brookfield (2017) menyarankan empat lensa untuk praktik reflektif: autobiografi (refleksi diri), perspektif peserta didik (melalui umpan balik atau diskusi), perspektif rekan sejawat (melalui observasi atau diskusi), dan literatur yang diterbitkan (menghubungkan praktik dengan teori). Menggunakan lensa-lensa ini, guru dapat mengungkap asumsi yang tidak disadari, mengidentifikasi bias dan praktik yang tidak inklusif, dan terus-menerus memperbaiki kemampuannya untuk mengakomodasi keberagaman.

Menciptakan Iklim Kelas yang Inklusif dan Suportif

a. Pendidikan Multikultural dan Anti-Bias

Dalam kelas yang beragam, terutama dari segi etnis, ras, atau budaya, pendidikan multikultural menjadi sangat penting. Banks (2016) mengidentifikasi lima dimensi pendidikan multikultural:

Integrasi konten: Memasukkan contoh, data, dan informasi dari berbagai budaya dan kelompok dalam kurikulum.

Konstruksi pengetahuan: Membantu peserta didik memahami bagaimana pengetahuan dibangun dan dipengaruhi oleh latar belakang budaya, ras, dan posisi sosial.

Pedagogi ekuitas: Memodifikasi gaya mengajar untuk memfasilitasi prestasi akademik peserta didik dari kelompok yang beragam.

Pengurangan prasangka: Membantu peserta didik mengembangkan sikap positif terhadap perbedaan ras, etnis, dan budaya.

Pemberdayaan budaya sekolah: Menciptakan budaya sekolah yang memungkinkan peserta didik dari semua kelompok untuk mengalami kesetaraan.

Sejalan dengan pendidikan multikultural, pendekatan anti-bias juga penting. Derman-Sparks dan Edwards (2010) menyatakan bahwa pendidikan anti-bias bertujuan untuk membantu anak-anak;

Membangun identitas kelompok yang kuat dan penghargaan diri.

Mengembangkan sikap nyaman, empati, dan adil terhadap keragaman.

Mengenali dan mempertanyakan bias.

Berdaya untuk bertindak ketika dihadapkan dengan bias atau ketidakadilan.

Dalam praktiknya, ini bisa berarti memilih literatur yang mewakili berbagai perspektif, mendiskusikan stereotip dalam media, atau mengundang pembicara dari komunitas yang kurang terwakili. Penting juga bagi guru untuk merefleksikan dan menantang bias mereka sendiri, karena bias yang tidak disadari dapat memengaruhi interaksi dan ekspektasi terhadap peserta didik (Sue et al., 2009).

b. Pengembangan Komunitas Kelas

Membentuk rasa komunitas dalam kelas yang beragam adalah tantangan sekaligus peluang. Sergiovanni (1994) menyatakan bahwa komunitas kelas yang kuat ditandai oleh kebersamaan tujuan, interaksi sosial yang positif, dan perasaan memiliki. Dalam kelas yang beragam, membangun komunitas memerlukan upaya ekstra untuk memastikan bahwa setiap peserta didik merasa diterima dan dihargai.

Strategi untuk membangun komunitas kelas yang inklusif meliputi:

Norma dan nilai bersama: Melibatkan peserta didik dalam menetapkan aturan dan nilai kelas. Ini membantu membangun rasa kepemilikan dan tanggung jawab bersama (Weinstein & Novodvorsky, 2015).

Kegiatan pembangun komunitas: Misalnya, lingkaran berbagi (sharing circles) di mana setiap peserta didik mendapat kesempatan untuk berbicara dan didengarkan, atau proyek seni kolaboratif yang mencerminkan keberagaman kelas (Sapon-Shevin, 2010).

Perayaan keberagaman: Mengadakan acara-acara seperti "hari warisan budaya" atau "festival bahasa ibu" untuk menghargai latar belakang peserta didik yang beragam (Nieto & Bode, 2018).

Penyelesaian konflik konstruktif: Mengajarkan keterampilan resolusi konflik yang menekankan pada pemahaman perspektif orang lain, komunikasi non-kekerasan, dan solusi win-win (Johnson & Johnson, 2014).

c. Hubungan Guru-Murid yang Responsif

Kualitas hubungan guru-murid memiliki dampak mendalam pada pembelajaran dan kesejahteraan peserta didik. Hamre dan Pianta (2006) mengidentifikasi tiga dimensi interaksi guru-murid yang penting:

Dukungan emosional: Kehangatan, sensitivitas terhadap kebutuhan peserta didik, dan menghargai perspektif peserta didik.

Organisasi kelas: Manajemen perilaku, produktivitas, dan format pembelajaran.

Dukungan instruksional: Fasilitasi perkembangan kognitif dan bahasa, umpan balik berkualitas tinggi, dan dorongan terhadap pemikiran tingkat tinggi.

Dalam kelas yang beragam, dimensi-dimensi ini menjadi semakin kompleks. Misalnya, memberikan dukungan emosional mungkin berarti memahami trauma yang dialami oleh peserta didik pengungsi, atau sensitivitas terhadap dinamika keluarga peserta didik LGBTQ+. Organisasi kelas mungkin melibatkan penyesuaian rutinitas untuk peserta didik dengan ADHD, atau penggunaan isyarat visual untuk peserta didik dengan gangguan komunikasi.

Ladson-Billings (1995) melalui konsep "*culturally relevant pedagogy*" menekankan pentingnya guru membangun hubungan yang autentik dengan peserta didik dari latar belakang budaya yang berbeda. Ini melibatkan:

Mengakui dan menghargai budaya peserta didik sebagai aset, bukan defisit.

Menggunakan pengetahuan budaya peserta didik untuk membuat pembelajaran lebih relevan dan efektif.

Membantu peserta didik mengembangkan kesadaran kritis tentang ketidaksetaraan sosial.

d. Keterlibatan Keluarga dan Komunitas

Teori ekologis Bronfenbrenner (dalam Woolfolk, 2016) mengingatkan bahwa perkembangan dan pembelajaran peserta didik tidak terjadi dalam isolasi, tetapi dipengaruhi oleh berbagai sistem, termasuk keluarga dan komunitas. Oleh karena itu, keterlibatan keluarga dan komunitas dalam pendidikan menjadi sangat penting, terutama dalam kelas yang beragam.

Epstein (2018) mengidentifikasi enam tipe keterlibatan keluarga:

Pengasuhan: Membantu keluarga menciptakan lingkungan rumah yang mendukung anak sebagai peserta didik.

Komunikasi: Merancang bentuk komunikasi sekolah-ke-rumah dan rumah-ke-sekolah yang efektif.

Relawan: Merekrut dan mengorganisir bantuan orang tua.

Pembelajaran di rumah: Memberikan informasi dan ide kepada keluarga tentang cara membantu anak dengan pekerjaan rumah dan aktivitas terkait kurikulum.

Pengambilan keputusan: Termasuk keluarga dalam keputusan sekolah.

Kolaborasi dengan komunitas: Mengidentifikasi dan mengintegrasikan sumber daya dan layanan dari komunitas.

Dalam kelas yang beragam, implementasi enam tipe ini mungkin memerlukan kreativitas dan sensitivitas. Misalnya, untuk keluarga yang tidak fasih berbahasa mayoritas, komunikasi mungkin perlu melibatkan penerjemah atau materi terjemahan. Untuk keluarga dengan jadwal kerja yang tidak fleksibel, pertemuan orang tua-guru mungkin perlu dijadwalkan di luar jam kerja atau melalui konferensi video. Keterlibatan komunitas juga penting. Moll et al. (1992) memperkenalkan konsep "*funds of knowledge*", yang merujuk

pada pengetahuan dan keterampilan yang diperoleh melalui pengalaman hidup, terutama dalam keluarga dan komunitas. Guru yang memahami dan memanfaatkan "*funds of knowledge*" peserta didik dapat menciptakan pembelajaran yang lebih autentik dan bermakna. Misalnya, mengundang anggota komunitas untuk berbagi pengetahuan tradisional tentang teknik pertanian dalam pelajaran sains, atau meminta peserta didik untuk mewawancarai anggota keluarga tentang pengalaman imigrasi mereka dalam pelajaran sejarah.

Selain itu, kemitraan dengan organisasi komunitas seperti perpustakaan, pusat seni, atau klinik kesehatan dapat memperkaya pengalaman belajar dan menyediakan layanan dukungan tambahan. Misalnya, kemitraan dengan klinik lokal dapat menyediakan skrining pendengaran atau penglihatan gratis, yang penting untuk peserta didik dari keluarga berpenghasilan rendah. Atau, kolaborasi dengan pusat seni lokal dapat menyediakan program setelah sekolah yang mendukung pembelajaran melalui seni (Epstein et al., 2019).

e. Pengembangan Keterampilan Sosial dan Emosional

Dalam kelas yang beragam, konflik dan kesalahpahaman dapat lebih sering terjadi karena perbedaan nilai, pengalaman, atau gaya komunikasi. Di sinilah pentingnya pembelajaran sosial dan emosional (*Social and Emotional Learning, SEL*). CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) (2020) mendefinisikan SEL sebagai proses di mana anak-anak dan orang dewasa memperoleh dan menerapkan pengetahuan, sikap, dan keterampilan yang diperlukan untuk:

- Memahami dan mengelola emosi
- Menetapkan dan mencapai tujuan positif
- Merasakan dan menunjukkan empati
- Membangun dan memelihara hubungan positif
- Membuat keputusan yang bertanggung jawab

Dalam kelas yang beragam, SEL dapat membantu peserta didik:

Mengembangkan kesadaran diri: Memahami identitas budaya sendiri, kekuatan, dan area perbaikan.

Mengelola emosi: Menangani frustrasi atau kecemasan yang mungkin muncul dari kesalahpahaman budaya atau akademis.

Membangun empati lintas budaya: Memahami dan menghargai perspektif teman sekelas dengan latar belakang yang berbeda.

Menyelesaikan konflik: Menggunakan komunikasi non-kekerasan dan negosiasi untuk menyelesaikan konflik yang mungkin muncul dari perbedaan nilai atau ekspektasi.

Penelitian menunjukkan bahwa SEL tidak hanya meningkatkan iklim kelas dan hubungan interpersonal, tetapi juga berdampak positif pada prestasi akademik. Meta-analisis oleh Durlak et al. (2011) menemukan bahwa program SEL yang diimplementasikan dengan baik dapat meningkatkan prestasi akademik rata-rata sebesar 11 persen.

Mengintegrasikan SEL dalam kelas yang beragam bisa dilakukan melalui:

Pengajaran eksplisit: Mengajarkan keterampilan sosial-emosional seperti modul dalam kurikulum.

Integrasi dalam konten akademis: Misalnya, menganalisis motivasi dan perasaan karakter dalam pelajaran sastra, atau mendiskusikan dilema etis dalam pelajaran sejarah.

Pembelajaran kooperatif: Tugas kelompok yang dirancang untuk melatih kerjasama, negosiasi, dan kepemimpinan.

Modeling dan *coaching*: Guru memodelkan keterampilan sosial-emosional dan memberikan coaching dalam situasi nyata.

Dengan SEL, kelas yang beragam tidak hanya menjadi tempat belajar akademis, tetapi juga laboratorium untuk mengembangkan keterampilan yang diperlukan dalam masyarakat global yang semakin beragam.

Kesimpulan

Keberagaman peserta didik, yang mencakup aspek budaya, kognitif, sosial-emosional, dan kebutuhan khusus, merupakan realitas dalam pendidikan kontemporer. Alih-alih melihatnya sebagai hambatan, keberagaman ini seharusnya dilihat sebagai kekayaan yang dapat memperkaya pengalaman belajar semua peserta didik. Namun, untuk mewujudkan potensi ini, diperlukan pemahaman yang mendalam dan pendekatan yang komprehensif. Di sinilah peran psikologi pendidikan menjadi sangat krusial. Psikologi pendidikan, dengan fondasi teoretis dan empirisnya, menyediakan lensa untuk memahami kompleksitas pembelajaran dalam konteks keberagaman.

Daftar Pustaka

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Aronson, E., & Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the classroom: The jigsaw method* (3rd ed.). Pinter & Martin.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., ... & Stephan, W. G. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. *Phi Delta Kappan*, 83(3), 196-203.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311-320.
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives*, 6(3), ix-xi.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.

-
- Blair, C., & Raver, C. C. (2016). Poverty, stress, and brain development: New directions for prevention and intervention. *Academic Pediatrics, 16*(3), S30-S36.
- Blakemore, S. J., & Frith, U. (2005). *The learning brain: Lessons for education*. Blackwell.
- Blumenfeld, P., Kempler, T., & Krajcik, J. (2011). Motivation and cognitive engagement in learning environments. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 475-488). Cambridge University Press.
- Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Thornton, L. A., & Leaf, P. J. (2010). Altering school climate through school-wide positive behavioral interventions and supports: Findings from a group-randomized effectiveness trial. *Prevention Science, 10*(2), 100-115.
- Brem, A., Moore, E., & Zapor, M. (2014). Brain plasticity and the educational mind: Exceptional learning for all students. *Journal of Education and Human Development, 3*(4), 81-92.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students* (2nd ed.). ASCD.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>
- CASEL (2020). What is SEL? Retrieved from <https://casel.org/what-is-sel/>
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning* (4th ed.). Wiley.
- Cooper, H. (2017). *Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach* (5th ed.). SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Derman-Sparks, L., & Edwards, J. O. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves*. National Association for the Education of Young Children.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. W., & Mattos, M. (2016). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (3rd ed.). Solution Tree Press.
- DuPaul, G. J., & Weyandt, L. L. (2006). School-based intervention for children with attention deficit hyperactivity disorder: Effects on academic, social, and behavioural functioning. *International Journal of Disability, Development and Education, 53*(2), 161-176.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge.

-
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., ... & Hutchins, D. J. (2019). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (4th ed.). Corwin Press.
- Erchul, W. P., & Sheridan, S. M. (2014). Overview: The state of scientific research in school consultation. In W. P. Erchul & S. M. Sheridan (Eds.), *Handbook of research in school consultation* (2nd ed., pp. 3-17). Routledge.
- Fischer, K. W., & Bidell, T. R. (2006). Dynamic development of action, thought, and emotion. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Theoretical models of human development. Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1, pp. 313-399). Wiley.
- Florian, L. (2014). What counts as inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (3rd ed.). Basic Books.
- Gargiulo, R. M., & Metcalf, D. (2017). *Teaching in today's inclusive classrooms: A universal design for learning approach* (3rd ed.). Cengage Learning.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Goswami, U. (2020). Cognitive development: Redefining early learning. In J. G. Dwyer (Ed.), *The Wiley handbook of developmental psychology in practice* (pp. 27-47). Wiley.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59-71). National Association of School Psychologists.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures* (A. Parsons & S. Milgram, Trans.). Basic Books.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851.
- Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory Into Practice*, 16(2), 53-59.
- Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 317-334). Cambridge University Press.

-
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE Publications.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159-165.
- Landrum, T. J., & Kauffman, J. M. (2006). Behavioral support for students with emotional or behavioral disorders. In P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck, & F. Yuen (Eds.), *Handbook of emotional & behavioural difficulties* (pp. 135-149). SAGE Publications.
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129(5), 674-697.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- Nieto, S., & Bode, P. (2018). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (7th ed.). Pearson.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge University Press.
- OECD (2015). *Students, computers and learning: Making the connection*. OECD Publishing.
- Oxman, S., & Wong, W. (2014). *White paper: Adaptive learning systems*. DeVry Education Group.
- P21 (2019). *Frameworks & resources*.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Springer.
- Pritchard, A. (2017). *Ways of learning: Learning theories for the classroom* (4th ed.). Routledge.
- Reeve, J. (2016). A grand theory of motivation: Why not? *Motivation and Emotion*, 40(1), 31-35.
- Ritchey, K. D., & Goeke, J. L. (2006). Orton-Gillingham and Orton-Gillingham-based reading instruction: A review of the literature. *The Journal of Special Education*, 40(3), 171-183.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2009). The application of differentiated instruction in postsecondary environments: Benefits, challenges, and future directions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(3), 307-323.

-
- Santrock, J. W. (2018). *Educational psychology* (6th ed.). McGraw-Hill Education.
- Sapon-Shevin, M. (2010). *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities* (2nd ed.). Corwin.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. Jossey-Bass.
- Shams, L., & Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 411-417.
- Smith, T. E. C., Gartin, B. C., Murdick, N. L., & Hilton, A. (2016). Families and individuals with disabilities: An introduction. In A. G. Arnold (Ed.), *Addressing unique educational needs of Hispanics* (pp. 1-32). NOVA Science Publishers.
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2009). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. In W. M. Liu & D. Tao (Eds.), *Textbook of racism: Science and practice* (pp. 193-209). iUniverse.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. ASCD.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., ... & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397-404.
- Weinstein, C. S., & Novodvorsky, I. (2015). *Middle and secondary classroom management: Lessons from research and practice* (5th ed.). McGraw-Hill Education.