

PEDAGOGIK TRANSFORMATIF

*Integrasi Pedagogi dan Praktik Pedagogis
untuk Membangun Kesadaran Kritis*



Martinus Tekege

PEDAGOGIK TRANSFORMATIF

*Integrasi Pedagogi dan Praktik Pedagogis
untuk Membangun Kesadaran Kritis*

Martinus Tekege

PEDAGOGIK TRANSFORMATIF
(Integrasi Pedagogi dan Praktik Pedagogis untuk Membangun Kesadaran Kritis)

Penulis:

Martinus Tekege

Desain Cover:

Helmaria Ulfa

Sumber Ilustrasi:

Wwww.freepik.com

Tata Letak:

Handarini Rohana

Editor:

Neneng Sri Wahyuni

ISBN:

978-634-317-343-4

Cetakan Pertama:

September, 2026

Hak Cipta Dilindungi Oleh Undang-Undang

by Penerbit Widina Media Utama

Dilarang keras menerjemahkan, memfotokopi, atau memperbanyak sebagian atau seluruh isi buku ini tanpa izin tertulis dari Penerbit.

PENERBIT:

WIDINA MEDIA UTAMA

Komplek Puri Melia Asri Blok C3 No. 17 Desa Bojong Emas
Kec. Solokan Jeruk Kabupaten Bandung, Provinsi Jawa Barat

Anggota IKAPI No. 519/JBA/2025

Website: www.penerbitwidina.com

Instagram: [@penerbitwidina](https://www.instagram.com/penerbitwidina)

Telepon (022) 87355370

KATA PENGANTAR

Puji syukur penulis panjatkan ke hadirat Tuhan Yang Maha Esa, karena atas kasih dan penyertaan-Nya, Modul Pembelajaran *Pedagogik Transformatif* ini dapat disusun dan diselesaikan dengan baik. Modul ini disusun sebagai salah satu bahan ajar pada Program Studi Pendidikan Guru Sekolah Dasar (PGSD), Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan (FKIP), Universitas Satya Wiyata Mandala Nabire.

Perkembangan dunia pendidikan di abad ke-21 menuntut perubahan paradigma dari pembelajaran yang berpusat pada guru menuju pembelajaran yang berpusat pada peserta didik. Dalam konteks ini, pedagogik transformatif hadir sebagai pendekatan yang tidak hanya menekankan pada penguasaan pengetahuan, tetapi juga pada pembentukan kesadaran kritis, nilai kemanusiaan, dan kemampuan bertindak secara sosial. Pendidikan tidak lagi sekadar mentransfer ilmu, tetapi menjadi sarana untuk mentransformasi cara berpikir, sikap, dan tindakan peserta didik.

Modul ini dirancang untuk membantu mahasiswa PGSD memahami konsep, teori, dan praktik pedagogik transformatif secara komprehensif. Materi yang disajikan mencakup landasan filosofis, teori-teori pembelajaran, karakteristik peserta didik, strategi pembelajaran, hingga implementasi dalam konteks pendidikan dasar. Selain itu, modul ini juga menekankan pentingnya refleksi kritis, pembelajaran berbasis pengalaman, serta integrasi nilai-nilai lokal dan sosial dalam proses pembelajaran.

Penulis menyadari bahwa mahasiswa PGSD sebagai calon guru memiliki peran strategis sebagai agen perubahan di tengah masyarakat. Oleh karena itu, melalui modul ini diharapkan mahasiswa tidak hanya mampu memahami teori, tetapi juga mampu mengimplementasikan pembelajaran yang humanis, kontekstual, dan transformatif di sekolah dasar, khususnya dalam konteks sosial dan budaya Papua.

Penulis menyadari bahwa modul ini masih memiliki keterbatasan. Oleh karena itu, kritik dan saran yang konstruktif sangat diharapkan demi penyempurnaan di masa yang akan datang. Semoga modul ini dapat memberikan manfaat bagi mahasiswa, dosen, serta semua pihak yang berkepentingan dalam pengembangan pendidikan yang lebih bermakna.

Akhir kata, penulis mengucapkan terima kasih kepada semua pihak yang telah membantu dalam penyusunan modul ini. Kiranya modul ini dapat menjadi kontribusi nyata dalam upaya meningkatkan kualitas pendidikan dan membentuk generasi yang kritis, berkarakter, dan bertanggung jawab sosial.

Nabire, September 2026

Penulis

DAFTAR ISI

KATA PENGANTAR	iii
DAFTAR ISI	v
DESKRIPSI MATA KULIAH.....	x
PENDAHULUAN.....	xi
PROLOG.....	xxix

BAGIAN I: LANDASAN KONSEPTUAL DAN FILOSOFIS..... 1

(Menjawab: mengapa dan berpijak pada apa pedagogik transformatif)

BAB 1 HAKIKAT PENDIDIKAN DAN TRANSFORMASI SOSIAL 3

(Ontologi pendidikan transformatif: hakikat, fungsi, dan urgensi)

1.1 Pendidikan sebagai Proses Humanisasi.....	3
---	---

1.2 Pendidikan sebagai Instrumen Transformasi Sosial	4
--	---

1.3 Kesadaran Kritis sebagai Tujuan Pendidikan	6
--	---

1.4 Pendidikan dalam Struktur Ketidakadilan Sosial	8
--	---

1.5 Pendidikan sebagai Rekonstruksi Sosial dan Budaya	10
---	----

BAB 2 LANDASAN FILOSOFIS PEDAGOGIK TRANSFORMATIF 13

(Epistemologi, aksiologi, dan paradigma emansipatoris)

2.1 Epistemologi Pendidikan Kritis	13
--	----

2.2 Progresivisme dan Rekonstruksionisme Sosial.....	15
--	----

2.3 Humanisme dan Pembebasan Manusia	17
--	----

2.4 Transformative Learning sebagai Basis Filosofis	19
---	----

2.5 Paradigma Emansipatoris dalam Pendidikan	21
--	----

BAGIAN II: KERANGKA TEORETIS DAN SUBJEK DIDIK 25

(Menjawab: bagaimana belajar terjadi dan siapa yang belajar)

BAB 3 KERANGKA TEORETIS PEMBELAJARAN TRANSFORMATIF..... 27

(Sintesis teori belajar sebagai fondasi operasional)

3.1 Konstruktivisme dalam Pembelajaran Aktif	27
--	----

3.2 Experiential Learning dan Pembelajaran Bermakna	29
---	----

3.3 Refleksi Kritis dalam Proses Transformasi	31
---	----

3.4 Teori Belajar Sosial dan Konteks Lingkungan	33
---	----

3.5 Sintesis Teoretis Pedagogik Transformatif	35
---	----

BAB 4 KARAKTERISTIK PESERTA DIDIK SEKOLAH DASAR 39

(Subjek pedagogik sebagai pusat transformasi)

4.1 Perkembangan Kognitif Anak Usia Sekolah Dasar.....	39
--	----

4.2 Perkembangan Sosial dan Emosional	41
---	----

4.4 Keberagaman Gaya Belajar dan Latar Belakang	43
4.5 Implikasi Karakteristik Peserta Didik terhadap Pembelajaran Transformatif.....	46
BAGIAN III: PARADIGMA DAN PERAN AKTOR PENDIDIKAN	49
<i>(Menjawab: bagaimana cara pandang dan siapa pelaku utama)</i>	
BAB 5 PARADIGMA PEMBELAJARAN TRANSFORMATIF	51
(Perubahan cara pandang dari transmisif ke dialogis-reflektif)	
5.1 Pergeseran Paradigma Pembelajaran Kontemporer	51
5.2 Pembelajaran sebagai Proses Dialogis.....	53
5.3 Pembelajaran Reflektif dan Kesadaran Diri	67
5.4 Pembelajaran Kontekstual Berbasis Realitas Sosial	69
5.5 Prinsip-Prinsip Pedagogik Transformatif	71
5.6 Prinsip-Prinsip Pedagogis.....	74
5.7 Prinsip-Prinsip Pedagogi	76
BAB 6 PERAN GURU DALAM PEDAGOGIK TRANSFORMATIF	79
(Guru sebagai aktor perubahan, bukan sekadar pengajar)	
6.1 Guru sebagai Praktisi Reflektif.....	79
6.2 Guru sebagai Fasilitator Transformasi	81
6.3 Guru sebagai Agen Perubahan Sosial	83
6.4 Kepemimpinan Pedagogis di Kelas	85
6.5 Kompetensi Guru Transformatif Abad ke-21.....	87
BAGIAN IV: DESAIN DAN STRATEGI PEMBELAJARAN	91
<i>(Menjawab: bagaimana merancang dan melaksanakan pembelajaran)</i>	
BAB 7 DESAIN PEMBELAJARAN TRANSFORMATIF	93
(Pendekatan sistematis dalam perancangan pembelajaran)	
7.1 Analisis Kebutuhan Pembelajaran	93
7.2 Perumusan Tujuan Pembelajaran Transformatif	96
7.3 Desain Aktivitas Berbasis Masalah Sosial	98
7.4 Pengorganisasian Lingkungan Belajar	115
7.5 Integrasi Nilai dan Kesadaran Kritis dalam Desain	118
BAB 8 STRATEGI DAN MODEL PEMBELAJARAN TRANSFORMATIF	123
(Implementasi model berbasis transformasi sosial)	
8.1 Problem-Based Learning dalam Konteks Sosial.....	123
8.2 Project-Based Learning untuk Transformasi	126
8.3 Inquiry Learning dan Penemuan Kritis.....	129
8.4 Cooperative Learning Berbasis Kolaborasi Sosial	132
8.5 Strategi Integratif Pembelajaran Transformatif	135

BAB 9 PENGEMBANGAN KEMAMPUAN BERPIKIR TINGKAT TINGGI (HOTS).....	139
(Dimensi kognitif dalam transformasi kesadaran)	
9.1 Hakikat Berpikir Kritis dan Kreatif	139
9.2 Struktur Kognitif HOTS (Analisis, Evaluasi, Kreasi)	142
9.3 Integrasi HOTS dalam Aktivitas Pembelajaran	145
9.4 Pengembangan Berpikir Reflektif dan Solutif.....	148
9.5 Evaluasi Kemampuan Berpikir Tingkat Tinggi.....	151
 BAGIAN V: MEDIA, NILAI, DAN KEADILAN DALAM PEMBELAJARAN	155
<i>(Menjawab: dengan apa dan untuk siapa pembelajaran dilakukan)</i>	
BAB 10 MEDIA DAN TEKNOLOGI DALAM PEMBELAJARAN TRANSFORMATIF	157
10.1 Media sebagai Representasi Realitas Sosial	157
10.2 Teknologi untuk Pembelajaran Partisipatif	160
10.3 Literasi Digital Kritis	164
10.4 Integrasi TIK dalam Pembelajaran Kontekstual	167
10.5 Etika dan Tanggung Jawab Digital	171
BAB 11 PENGUATAN NILAI DAN KARAKTER DALAM PEMBELAJARAN	175
11.1 Internalisasi Nilai dalam Proses Pembelajaran.....	175
11.2 Pembentukan Karakter melalui Pengalaman Belajar	178
11.3 Profil Pelajar sebagai Subjek Transformasi.....	182
11.4 Empati, Kepedulian, dan Tanggung Jawab Sosial	185
11.5 Strategi Penguatan Karakter	188
BAB 12 PENILAIAN DALAM PEDAGOGIK TRANSFORMATIF.....	193
(Assessment for transformation, bukan sekadar measurement)	
12.1 Paradigma Penilaian Transformatif	193
12.2 Asesmen Kinerja dan Kontekstual	196
12.3 Portofolio sebagai Representasi Perkembangan.....	199
12.4 Pengembangan Rubrik Reflektif	203
12.5 Penilaian Sikap, Proses, dan Kesadaran	206
BAB 13 PEMBELAJARAN INKLUSIF DAN BERKEADILAN.....	227
13.1 Pendidikan Inklusif sebagai Praktik Keadilan Sosial	227
13.2 Diferensiasi Pembelajaran	230
13.3 Akses dan Partisipasi Peserta Didik	234
13.4 Lingkungan Belajar Aman dan Setara	237
13.5 Praktik Pembelajaran Responsif	241

BAB 14 INTEGRASI KEARIFAN LOKAL DALAM	
PEDAGOGIK TRANSFORMATIF	245
14.1 Kearifan Lokal sebagai Epistemologi Alternatif	245
14.2 Nilai Budaya dalam Pembelajaran Kontekstual.....	248
14.3 Integrasi dalam Desain Pembelajaran	252
14.4 Kolaborasi dengan Komunitas Lokal.....	256
14.5 Identitas dan Kesadaran Budaya	259
BAGIAN VI: IMPLEMENTASI DAN PENGEMBANGAN PROFESIONAL.....	265
<i>(Menjawab: bagaimana praktik nyata dan keberlanjutannya)</i>	
BAB 15 PEMBELAJARAN BERBASIS PROYEK SOSIAL	267
15.1 Proyek sebagai Instrumen Transformasi Sosial	267
15.2 Perancangan Proyek Kontekstual.....	270
15.3 Implementasi dan Manajemen Proyek	274
15.4 Kolaborasi Sekolah dan Masyarakat.....	278
15.5 Dampak terhadap Lingkungan Sosial.....	282
BAB 16 REFLEKSI PROFESIONAL DAN PENELITIAN TINDAKAN KELAS	287
16.1 Refleksi sebagai Praktik Profesional	287
16.2 Lesson Study sebagai Pembelajaran Kolektif	291
16.3 Penelitian Tindakan Kelas (PTK).....	295
16.4 Siklus Perbaikan Berkelanjutan	299
16.5 Transformasi Praktik Mengajar	302
BAB 17 STUDI KASUS DAN PRAKTIK	
NYATA PEDAGOGIK TRANSFORMATIF.....	307
<i>(Integrasi seluruh konsep dalam praktik riil)</i>	
17.1 Analisis Kasus Pembelajaran Transformatif.....	307
17.2 Pengembangan Modul Ajar Kontekstual	310
17.3 Implementasi dalam Kelas Nyata	314
17.4 Analisis Dampak Pembelajaran	318
17.5 Refleksi dan Pembelajaran Berkelanjutan	321
BAGIAN VII: PENUTUP.....	325
BAB 18 SINTESIS PEDAGOGIK TRANSFORMATIF	327
18.1 Rekonstruksi Konsep Pedagogik Transformatif.....	327
18.2 Integrasi Paradigma, Desain, dan Implementasi	329
18.3 Peran Guru sebagai Agen Transformasi	331
18.4 Peserta Didik sebagai Subjek Pembelajaran.....	334
18.5 Pembelajaran sebagai Proses Transformasi Sosial	336

BAB 19 REFLEKSI KRITIS TERHADAP PRAKTIK PENDIDIKAN	339
19.1 Tantangan Pendidikan Kontemporer	339
19.2 Kritik terhadap Praktik Pembelajaran Konvensional	340
19.3 Ketegangan antara Kurikulum dan Transformasi	344
19.4 Refleksi Peran Guru dalam Sistem Pendidikan	346
19.5 Peluang Transformasi dalam Pendidikan Dasar	348
BAB 20 ARAH PENGEMBANGAN PEDAGOGIK TRANSFORMATIF	353
20.1 Inovasi dalam Desain Pembelajaran	353
20.2 Penguatan Profesionalisme Guru	355
20.3 Integrasi Kearifan Lokal dan Globalisasi	358
20.4 Pengembangan Kurikulum Transformatif	360
20.5 Pendidikan untuk Keberlanjutan dan Keadilan Sosial	362
BAB 21 IMPLIKASI DAN REKOMENDASI PRAKTIS	365
21.1 Implikasi bagi Guru Sekolah Dasar (PGSD)	365
21.2 Implikasi bagi Lembaga Pendidikan	367
21.3 Implikasi bagi Pengembang Kurikulum	370
21.4 Strategi Implementasi Berkelanjutan	372
21.5 Rekomendasi untuk Penelitian Lanjutan	374
BAB 22 EPILOG: PENDIDIKAN SEBAGAI PRAKSIS PEMBEBASAN	377
22.1 Pendidikan dan Kesadaran Kritis	377
22.2 Guru sebagai Pembelajar Sepanjang Hayat	379
22.3 Harapan terhadap Generasi Masa Depan	381
22.4 Penutup Reflektif	384
EPILOG	387
RENCANA PEMBELAJARAN SEMESTER (RPS)	391
DAFTAR PUSTAKA	399
BIOGRAFI PENULIS	403

DESKRIPSI MATA KULIAH

Mata kuliah *Pedagogik Transformatif* membekali mahasiswa Program Studi PGSD dengan pemahaman konseptual dan praktis mengenai pendidikan sebagai proses pembebasan, humanisasi, dan transformasi sosial dalam konteks pendidikan dasar. Mata kuliah ini menegaskan bahwa pembelajaran di sekolah dasar tidak semata-mata bertujuan mentransfer atau menyimpan pengetahuan, tetapi mentransformasi cara berpikir, nilai, karakter, dan tindakan peserta didik agar mampu merespons dinamika sosial, budaya, serta perkembangan zaman secara kritis, reflektif, dan bertanggung jawab.

Pendekatan pedagogik transformatif berlandaskan pada pemikiran pendidikan kritis dan progresif yang dipengaruhi oleh tokoh-tokoh seperti Paulo Freire, John Dewey, dan Jack Mezirow, yang menempatkan pendidikan sebagai ruang dialog, refleksi kritis, pengalaman bermakna, serta perubahan perspektif. Pendidikan dipandang sebagai proses partisipatif yang membangun kesadaran kritis (*critical consciousness*), keterlibatan aktif, dan tanggung jawab sosial peserta didik.

Dalam implementasinya, mata kuliah ini disusun dalam kerangka *Outcome Based Education* (OBE) dengan orientasi pada pengembangan *Higher Order Thinking Skills* (HOTS). Proses pembelajaran diarahkan pada praktik yang reflektif, dialogis, kontekstual, dan humanis. Mahasiswa diharapkan mampu merancang dan mengembangkan pembelajaran transformatif di sekolah dasar yang mendorong kesadaran kritis, partisipasi aktif, pembentukan karakter, serta komitmen terhadap nilai-nilai kemanusiaan dan keadilan sosial.

PENDAHULUAN

A. Latar Belakang Mata Kuliah Pedagogik Transformatif

Perkembangan masyarakat kontemporer yang ditandai oleh kompleksitas sosial, ketimpangan struktural, serta percepatan transformasi teknologi menuntut redefinisi peran pendidikan dasar, khususnya dalam konteks pembentukan guru Sekolah Dasar (SD). Pendidikan tidak lagi dapat dipahami semata sebagai proses transmisi pengetahuan, melainkan sebagai ruang praksis yang memungkinkan terjadinya pembentukan kesadaran kritis peserta didik terhadap realitas sosialnya. Dalam kerangka inilah, mata kuliah *Pedagogik Transformatif* memperoleh relevansinya sebagai landasan konseptual dan praksis dalam menyiapkan calon guru yang tidak hanya kompeten secara metodologis, tetapi juga memiliki kepekaan etis, sosial, dan reflektif.

Secara filosofis, pedagogik transformatif berakar pada pandangan bahwa manusia adalah subjek yang memiliki kapasitas untuk merefleksikan, mengkritisi, dan mentransformasikan realitasnya. Pendidikan, dalam perspektif ini, tidak bersifat netral, melainkan selalu terkait dengan nilai, ideologi, dan relasi kekuasaan yang bekerja di dalamnya. Oleh karena itu, proses pendidikan harus diarahkan untuk membebaskan manusia dari berbagai bentuk dominasi—baik kultural, ekonomi, maupun epistemologis—melalui pengembangan kesadaran kritis (*critical consciousness*).¹ Dalam konteks pendidikan dasar, hal ini menjadi sangat penting karena fase ini merupakan periode fundamental dalam pembentukan cara berpikir, nilai, dan identitas peserta didik.

Dari sisi sosiologis, keberadaan mata kuliah ini dilatarbelakangi oleh realitas ketimpangan akses, kualitas, dan relevansi pendidikan, khususnya di wilayah-wilayah yang mengalami marginalisasi struktural. Guru SD sering kali berada di garis depan dalam menghadapi keragaman sosial-budaya, kesenjangan sumber daya, serta dinamika lokal yang kompleks. Tanpa kerangka pedagogis yang kritis dan transformatif, praktik pembelajaran berpotensi menjadi reproduksi ketidakadilan misalnya melalui kurikulum yang tidak kontekstual atau metode pembelajaran yang menegasikan pengalaman hidup peserta didik.² Oleh karena itu, diperlukan suatu pendekatan pedagogik yang mampu mengintegrasikan dimensi lokalitas,

¹ Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Continuum, 1970).

² Henry A. Giroux, *Theory and Resistance in Education* (Massachusetts: Bergin & Garvey, 1983).

PROLOG

Pedagogik Transformatif:

Mendidik untuk Mengubah, Belajar untuk Membebaskan

Pendidikan tidak pernah sekadar berbicara tentang proses mentransfer pengetahuan dari guru kepada peserta didik. Pendidikan adalah proses memanusiakan manusia, membangun kesadaran, mengembangkan potensi, serta menumbuhkan kemampuan individu untuk memahami, mengkritisi, dan mengubah realitas kehidupannya. Oleh karena itu, pendidikan pada hakikatnya merupakan proses transformasi yang berlangsung sepanjang hayat, bukan sekadar aktivitas penyampaian materi di ruang kelas.

Namun, realitas pendidikan dewasa ini menunjukkan bahwa praktik pembelajaran di banyak sekolah masih didominasi oleh paradigma transmisif. Guru sering kali diposisikan sebagai satu-satunya sumber pengetahuan, sementara peserta didik menjadi penerima informasi yang pasif. Keberhasilan belajar lebih banyak diukur melalui capaian nilai, kelulusan ujian, atau kemampuan menghafal konsep, dibandingkan dengan kemampuan berpikir kritis, memecahkan masalah, berkolaborasi, dan mengambil keputusan secara bertanggung jawab. Akibatnya, pendidikan berisiko kehilangan esensi utamanya sebagai wahana pembentukan manusia yang merdeka, reflektif, dan berkeadaban.

Di sisi lain, dunia sedang mengalami perubahan yang sangat cepat. Revolusi digital, perkembangan kecerdasan buatan (Artificial Intelligence), globalisasi, perubahan iklim, ketimpangan sosial, disrupsi ekonomi, transformasi budaya, hingga derasnya arus informasi telah menghadirkan tantangan baru bagi dunia pendidikan. Peserta didik tidak lagi cukup dipersiapkan hanya untuk menguasai sejumlah materi pelajaran, tetapi harus mampu berpikir kritis, adaptif, kreatif, kolaboratif, komunikatif, serta memiliki karakter yang kuat untuk menghadapi kompleksitas kehidupan abad ke-21.

Kondisi tersebut menuntut perubahan paradigma pendidikan. Pembelajaran tidak lagi dapat dipahami sebagai proses "mengisi gelas kosong", melainkan sebagai proses dialogis yang memberi ruang kepada peserta didik untuk membangun makna melalui pengalaman, refleksi, interaksi sosial, dan keterlibatan aktif dalam memecahkan persoalan nyata di lingkungannya. Dalam konteks inilah pedagogik transformatif memperoleh relevansinya.

BAB 1

HAKIKAT PENDIDIKAN DAN TRANSFORMASI SOSIAL

1.1 Pendidikan sebagai Proses Humanisasi

Dalam kerangka pedagogik transformatif, pendidikan tidak sekadar dipahami sebagai proses transfer pengetahuan atau pengembangan keterampilan teknis, melainkan sebagai proses **humanisasi**—yakni upaya sadar dan sistematis untuk memanusiakan manusia dalam seluruh dimensi keberadaannya: kognitif, afektif, moral, sosial, dan spiritual. Perspektif ini menempatkan peserta didik bukan sebagai objek pembelajaran, tetapi sebagai subjek historis yang memiliki kesadaran, pengalaman, dan potensi untuk membentuk serta mentransformasi realitas sosialnya.

Secara ontologis, gagasan humanisasi dalam pendidikan berakar pada pandangan bahwa manusia adalah makhluk yang “menjadi” (becoming), bukan “sudah jadi” (being). Artinya, manusia senantiasa berada dalam proses pembentukan diri melalui interaksi dengan lingkungan sosial, budaya, dan struktural. Dalam konteks ini, pendidikan berfungsi sebagai ruang dialektis yang memungkinkan individu mengembangkan kesadaran kritis terhadap kondisi objektif yang melingkupinya, sekaligus membangun kapasitas untuk bertindak secara reflektif dan transformatif.

Konsepsi ini sejalan dengan pemikiran Paulo Freire yang menegaskan bahwa pendidikan sejati adalah praktik pembebasan (education as the practice of freedom). Humanisasi, dalam pandangan ini, merupakan proses melawan dehumanisasi yang muncul akibat struktur sosial yang tidak adil, relasi kuasa yang timpang, serta praktik pendidikan yang bersifat “banking concept”—di mana peserta didik diposisikan sebagai wadah pasif yang diisi informasi. Oleh karena itu, pendidikan sebagai proses humanisasi menuntut adanya dialog, refleksi kritis (conscientization), dan tindakan (praxis) sebagai satu kesatuan yang tidak terpisahkan.

BAB 2

LANDASAN FILOSOFIS PEDAGOGIK TRANSFORMATIF

2.1. Epistemologi Pendidikan Kritis

Memasuki landasan filosofis pedagogik transformatif, pembahasan beralih dari dimensi ontologis menuju **epistemologi**, yakni bagaimana pengetahuan dipahami, dibentuk, dan digunakan dalam proses pendidikan. Jika pada bab sebelumnya ditegaskan bahwa pendidikan berorientasi pada humanisasi, kesadaran kritis, serta rekonstruksi sosial-budaya, maka pertanyaan mendasarnya kini adalah: **pengetahuan seperti apa yang memungkinkan tujuan-tujuan tersebut tercapai?** Di sinilah epistemologi pendidikan kritis menemukan relevansinya sebagai fondasi konseptual.

Epistemologi pendidikan kritis berangkat dari kritik terhadap pandangan positivistik yang memandang pengetahuan sebagai sesuatu yang objektif, netral, dan terlepas dari konteks sosial. Dalam perspektif kritis, pengetahuan justru dipahami sebagai hasil konstruksi sosial yang selalu terkait dengan relasi kekuasaan, kepentingan, dan ideologi tertentu. Dengan demikian, proses mengetahui (knowing) tidak dapat dipisahkan dari konteks historis dan kultural di mana pengetahuan tersebut diproduksi dan digunakan.

Pemikiran ini memiliki akar dalam tradisi teori kritis yang dikembangkan oleh Jürgen Habermas, yang membedakan tiga kepentingan pengetahuan: teknis, praktis, dan emansipatoris.¹ Dalam kerangka pedagogik transformatif, kepentingan emansipatoris menjadi pusat perhatian, karena berorientasi pada pembebasan manusia dari distorsi ideologis dan dominasi struktural. Pengetahuan tidak lagi sekadar digunakan untuk mengontrol atau memahami dunia, tetapi untuk **membebaskan dan mentransformasi**.

Dalam konteks pendidikan, epistemologi kritis menolak model pembelajaran yang menempatkan peserta didik sebagai penerima pasif informasi. Sebaliknya, pengetahuan diproduksi melalui interaksi dialogis

BAB 3

KERANGKA TEORETIS PEMBELAJARAN TRANSFORMATIF

3.1 Konstruktivisme dalam Pembelajaran Aktif

Memasuki Bagian II yang berfokus pada bagaimana proses belajar terjadi dan siapa subjek yang belajar, pembahasan ini menggeser perhatian dari landasan filosofis menuju **kerangka teoretis operasional**. Dalam konteks pedagogik transformatif, salah satu teori belajar yang paling fundamental adalah **konstruktivisme**, karena memberikan dasar konseptual tentang bagaimana pengetahuan dibangun secara aktif oleh peserta didik. Konstruktivisme menjadi jembatan antara paradigma emansipatoris yang telah dibahas sebelumnya dengan praktik pembelajaran yang konkret di kelas.

Secara epistemologis, konstruktivisme berpijak pada asumsi bahwa pengetahuan tidak dapat ditransfer secara langsung dari guru ke peserta didik, melainkan **dikonstruksi melalui interaksi antara pengalaman baru dengan struktur kognitif yang telah dimiliki sebelumnya**. Dengan demikian, belajar bukanlah proses menerima informasi, tetapi proses aktif membangun makna. Pandangan ini memiliki akar kuat dalam pemikiran Jean Piaget yang menekankan bahwa perkembangan kognitif terjadi melalui proses asimilasi dan akomodasi.¹ Melalui proses ini, individu secara terus-menerus menyesuaikan struktur berpikirnya dalam merespons pengalaman baru.

Namun, konstruktivisme tidak hanya berhenti pada dimensi individual. Perspektif sosial-konstruktivis, yang dikembangkan oleh Lev Vygotsky, menegaskan bahwa konstruksi pengetahuan juga sangat dipengaruhi oleh interaksi sosial dan konteks budaya.² Konsep *zone of proximal development* (ZPD) menunjukkan bahwa pembelajaran yang optimal terjadi ketika peserta didik dibantu untuk mencapai tingkat pemahaman yang lebih tinggi

BAB 4

KARAKTERISTIK PESERTA DIDIK SEKOLAH DASAR

4.1 Perkembangan Kognitif Anak Usia Sekolah Dasar

Memasuki pembahasan tentang subjek didik sebagai pusat transformasi, analisis diarahkan pada **karakteristik perkembangan kognitif anak usia sekolah dasar** sebagai fondasi dalam merancang pembelajaran transformatif. Jika pada bab sebelumnya telah ditegaskan bahwa pembelajaran merupakan proses konstruktif, reflektif, dan sosial, maka pemahaman tentang bagaimana anak berpikir menjadi kunci untuk memastikan bahwa proses tersebut berlangsung secara tepat dan bermakna. Dengan demikian, pedagogik transformatif tidak hanya berangkat dari teori belajar, tetapi juga dari **realitas perkembangan subjek yang belajar**.

Secara teoretis, perkembangan kognitif anak usia sekolah dasar (sekitar 6–12 tahun) berada pada tahap operasional konkret sebagaimana dijelaskan oleh Jean Piaget.¹ Pada tahap ini, anak mulai mampu berpikir logis, tetapi masih terbatas pada objek dan situasi yang bersifat konkret. Mereka telah mampu memahami konsep konservasi, klasifikasi, dan hubungan sebab-akibat sederhana, namun belum sepenuhnya mampu berpikir abstrak. Implikasi penting dari tahap ini adalah bahwa pembelajaran harus berangkat dari pengalaman nyata dan representasi konkret sebelum menuju abstraksi.

Namun demikian, pemahaman perkembangan kognitif tidak dapat dilepaskan dari konteks sosial dan budaya. Perspektif Lev Vygotsky menekankan bahwa perkembangan kognitif anak sangat dipengaruhi oleh interaksi sosial dan penggunaan bahasa sebagai alat berpikir.² Konsep *zone of proximal development* (ZPD) menunjukkan bahwa kemampuan kognitif anak dapat berkembang lebih optimal melalui bantuan (*scaffolding*) dari orang dewasa atau teman sebaya yang lebih kompeten. Dalam konteks ini,

BAB 5

PARADIGMA PEMBELAJARAN TRANSFORMATIF

5.1 Pergeseran Paradigma Pembelajaran Kontemporer

Memasuki Bagian III yang berfokus pada paradigma dan peran aktor pendidikan, pembahasan ini menandai titik transisi dari analisis tentang **bagaimana belajar terjadi dan siapa yang belajar** menuju **bagaimana cara pandang pembelajaran itu sendiri dibentuk dan dioperasionalkan**. Dalam konteks pedagogik transformatif, perubahan yang paling mendasar bukan hanya pada metode, tetapi pada **paradigma pembelajaran**—yakni kerangka berpikir yang menentukan bagaimana pengetahuan, peserta didik, dan proses belajar dipahami.

Secara historis, paradigma pembelajaran mengalami pergeseran dari model **transmisif** menuju model **dialogis-reflektif**. Paradigma transmisif memandang pembelajaran sebagai proses penyampaian pengetahuan dari guru kepada peserta didik. Dalam model ini, pengetahuan dianggap sebagai entitas yang tetap dan objektif, sementara peserta didik diposisikan sebagai penerima pasif. Relasi pedagogis bersifat hierarkis, dengan guru sebagai sumber otoritas utama. Meskipun paradigma ini memiliki keunggulan dalam efisiensi penyampaian informasi, ia cenderung mengabaikan dimensi aktif, reflektif, dan kontekstual dalam proses belajar.

Sebaliknya, paradigma pembelajaran kontemporer berkembang menuju pendekatan yang lebih **konstruktif, partisipatif, dan reflektif**. Pergeseran ini dipengaruhi oleh berbagai perkembangan dalam teori belajar dan filsafat pendidikan, yang menekankan bahwa pengetahuan dibangun melalui interaksi antara individu dan lingkungannya. Dalam konteks ini, pembelajaran tidak lagi dipahami sebagai transfer pengetahuan, tetapi sebagai proses **konstruksi makna** yang melibatkan pengalaman, refleksi, dan dialog.

BAB 6

PERAN GURU DALAM PEDAGOGIK TRANSFORMATIF

6.1 Guru sebagai Praktisi Reflektif

Memasuki Bab 6, pembahasan beralih dari paradigma dan prinsip menuju **aktor utama dalam praksis pedagogik transformatif**, yaitu guru. Jika pada bab sebelumnya telah ditegaskan bahwa pembelajaran harus bersifat dialogis, reflektif, dan kontekstual, maka implementasi seluruh prinsip tersebut sangat ditentukan oleh bagaimana guru memaknai dan menjalankan perannya. Dalam kerangka ini, guru tidak lagi dipahami sebagai pelaksana teknis pembelajaran, melainkan sebagai **praktisi reflektif** yang secara sadar dan kritis mengembangkan praktik pedagogisnya.

Konsep guru sebagai praktisi reflektif menekankan bahwa aktivitas mengajar bukanlah tindakan rutin yang bersifat mekanis, melainkan proses yang selalu melibatkan **pertimbangan, evaluasi, dan pengambilan keputusan yang berlandaskan refleksi**. Dalam pandangan Donald Schön, praktisi reflektif adalah individu yang mampu melakukan *reflection-in-action* (refleksi dalam tindakan) dan *reflection-on-action* (refleksi setelah tindakan), sehingga praktik profesionalnya terus berkembang melalui pengalaman.¹ Dengan demikian, guru tidak hanya mengajar, tetapi juga terus belajar dari praktiknya sendiri.

Dalam konteks pedagogik transformatif, refleksi guru memiliki dimensi yang lebih luas, yaitu tidak hanya terkait efektivitas pembelajaran, tetapi juga menyangkut **kesadaran kritis terhadap konteks sosial, nilai, dan tujuan pendidikan**. Guru dituntut untuk merefleksikan pertanyaan-pertanyaan mendasar seperti: nilai apa yang direproduksi dalam pembelajaran? siapa yang diuntungkan atau dirugikan? serta bagaimana pembelajaran dapat berkontribusi pada perubahan sosial. Perspektif ini sejalan dengan pemikiran Paulo Freire yang menempatkan refleksi sebagai bagian dari praksis pembebasan.²

BAB 7

DESAIN PEMBELAJARAN TRANSFORMATIF

7.1 Analisis Kebutuhan Pembelajaran

Memasuki Bagian IV, fokus pembahasan bergeser dari paradigma dan peran aktor pendidikan menuju **desain dan strategi implementatif** dalam pedagogik transformatif. Jika pada bab sebelumnya telah ditegaskan bahwa guru memiliki kompetensi reflektif, fasilitatif, dan transformatif, maka pada tahap ini kemampuan tersebut diwujudkan dalam bentuk **perancangan pembelajaran yang sistematis dan kontekstual**. Dalam kerangka ini, analisis kebutuhan pembelajaran menjadi langkah awal yang fundamental untuk memastikan bahwa proses pendidikan benar-benar relevan dengan realitas peserta didik dan tujuan transformasi sosial.

Secara konseptual, analisis kebutuhan pembelajaran adalah proses untuk **mengidentifikasi kesenjangan antara kondisi aktual dan kondisi yang diharapkan dalam pembelajaran**, baik pada tingkat individu maupun sosial. Dalam pedagogik transformatif, analisis ini tidak hanya berfokus pada kebutuhan akademik, tetapi juga mencakup dimensi kesadaran kritis, nilai, dan konteks sosial. Dengan demikian, analisis kebutuhan menjadi dasar untuk merancang pembelajaran yang tidak hanya efektif, tetapi juga bermakna dan emansipatoris.

Dalam perspektif kritis, kebutuhan pembelajaran tidak dapat dipahami secara netral, melainkan harus dilihat dalam konteks struktur sosial yang lebih luas. Pemikiran Paulo Freire menegaskan bahwa pendidikan harus berangkat dari realitas konkret peserta didik, termasuk pengalaman ketidakadilan dan kondisi sosial yang dihadapi.¹ Oleh karena itu, analisis kebutuhan dalam pedagogik transformatif mencakup upaya untuk memahami realitas tersebut sebagai bagian dari proses pembelajaran.

BAB 8

STRATEGI DAN MODEL PEMBELAJARAN TRANSFORMATIF

8.1 *Problem-Based Learning* dalam Konteks Sosial

Memasuki pembahasan strategi dan model pembelajaran, fokus tidak lagi semata pada desain konseptual, melainkan pada **bagaimana desain tersebut diimplementasikan melalui model pembelajaran yang operasional dan kontekstual**. Dalam kerangka pedagogik transformatif, *Problem-Based Learning* (PBL) menjadi salah satu pendekatan yang paling relevan karena secara inheren mengaitkan pembelajaran dengan realitas sosial serta mendorong pengembangan kesadaran kritis.

Berbeda dari pendekatan tradisional yang berorientasi pada transmisi pengetahuan, PBL dalam konteks sosial menempatkan **masalah nyata sebagai titik awal pembelajaran**. Masalah tersebut tidak hanya berfungsi sebagai pemicu kognitif, tetapi juga sebagai medium untuk mengembangkan sensitivitas sosial, refleksi kritis, dan orientasi tindakan. Dengan demikian, PBL menjadi jembatan antara desain pembelajaran transformatif yang telah dibahas sebelumnya dengan praktik pembelajaran yang konkret.

Hakikat *Problem-Based Learning* dalam Pedagogik Transformatif

Secara konseptual, PBL merupakan pendekatan pembelajaran yang mengorganisasi proses belajar di sekitar masalah yang kompleks dan terbuka. Dalam perspektif pedagogik transformatif, masalah yang diangkat tidak bersifat netral, tetapi memiliki dimensi sosial yang memungkinkan peserta didik untuk **menganalisis realitas, mempertanyakan struktur, dan mengembangkan posisi kritis**.

BAB 9

PENGEMBANGAN KEMAMPUAN BERPIKIR TINGKAT TINGGI (HOTS)

9.1 Hakikat Berpikir Kritis dan Kreatif

Memasuki pembahasan mengenai *Higher Order Thinking Skills* (HOTS), fokus pedagogik transformatif bergeser pada dimensi kognitif yang lebih kompleks, yakni **bagaimana peserta didik tidak hanya memahami realitas, tetapi mampu menganalisis, mengevaluasi, dan mentransformasikannya**. Jika pada bab sebelumnya telah dibahas berbagai strategi dan model pembelajaran transformatif, maka bagian ini menegaskan bahwa keberhasilan implementasi strategi tersebut sangat bergantung pada kemampuan berpikir tingkat tinggi yang dimiliki peserta didik.

Dalam konteks ini, berpikir kritis dan kreatif bukan sekadar keterampilan akademik, melainkan merupakan **instrumen epistemologis dan praksis** yang memungkinkan peserta didik mengembangkan kesadaran kritis serta menghasilkan gagasan baru untuk perubahan sosial.

Hakikat Berpikir Kritis dalam Pedagogik Transformatif

Berpikir kritis merujuk pada kemampuan untuk menganalisis informasi secara mendalam, mengevaluasi argumen, serta mengambil keputusan berdasarkan pertimbangan rasional dan reflektif. Dalam perspektif pendidikan kritis, berpikir kritis tidak berhenti pada analisis logis, tetapi juga mencakup kemampuan untuk **mengidentifikasi relasi kuasa, ideologi, dan struktur sosial yang mempengaruhi realitas**.

Pemikiran Paulo Freire menempatkan berpikir kritis sebagai inti dari proses *conscientization* (penyadaran), yaitu kemampuan untuk membaca dunia secara reflektif dan bertindak untuk mengubahnya.¹ Dengan demikian, berpikir kritis dalam pedagogik transformatif memiliki dimensi ganda: **kognitif dan emansipatoris**.

BAB 10

MEDIA DAN TEKNOLOGI DALAM PEMBELAJARAN TRANSFORMATIF

10.1 Media sebagai Representasi Realitas Sosial

Memasuki Bagian V, pembahasan pedagogik transformatif bergeser dari aspek desain dan strategi menuju dimensi yang lebih luas, yakni **media, nilai, dan keadilan dalam pembelajaran**. Jika pada bagian sebelumnya pembelajaran dirancang untuk mengembangkan HOTS melalui aktivitas reflektif dan solutif, maka pertanyaan berikutnya adalah: *melalui apa realitas itu dihadirkan dalam proses belajar?* Di sinilah media pembelajaran memperoleh signifikansi epistemologis dan pedagogisnya.

Dalam kerangka pedagogik transformatif, media tidak dipahami secara sempit sebagai alat bantu teknis, tetapi sebagai **medium representasi realitas sosial yang membentuk cara pandang, kesadaran, dan interpretasi peserta didik terhadap dunia**. Dengan demikian, media menjadi bagian integral dari proses konstruksi pengetahuan sekaligus pembentukan kesadaran kritis.

Media sebagai Konstruksi Realitas

Media pembelajaran berfungsi tidak hanya menyampaikan informasi, tetapi juga **mengkonstruksi realitas tertentu melalui simbol, narasi, dan representasi visual maupun verbal**. Perspektif ini sejalan dengan pemikiran Lev Vygotsky yang menekankan bahwa proses belajar terjadi melalui mediasi simbolik dalam konteks sosial.¹ Media, dalam hal ini, menjadi alat mediasi yang menghubungkan pengalaman peserta didik dengan realitas yang lebih luas.

Namun demikian, representasi dalam media tidak pernah netral. Setiap media mengandung:

- Perspektif tertentu
- Nilai dan ideologi
- Pilihan informasi yang ditampilkan dan disembunyikan

BAB 11

PENGUATAN NILAI DAN KARAKTER DALAM PEMBELAJARAN

11.1 Internalisasi Nilai dalam Proses Pembelajaran

Sebagai kelanjutan dari pembahasan mengenai etika dan tanggung jawab digital, fokus pada penguatan nilai dan karakter menegaskan bahwa **dimensi moral bukan sekadar pelengkap, melainkan inti dari pedagogik transformatif**. Jika pada bagian sebelumnya teknologi diposisikan sebagai medium praksis sosial, maka pada bagian ini nilai menjadi **substansi yang memberi arah dan makna pada setiap tindakan pedagogis**. Dengan demikian, internalisasi nilai merupakan proses mendalam yang menjembatani antara pengetahuan, kesadaran kritis, dan tindakan nyata dalam kehidupan sosial.

Hakikat Internalisasi Nilai dalam Perspektif Pedagogik Transformatif

Internalisasi nilai tidak dapat direduksi sebagai proses transfer norma secara satu arah. Dalam kerangka pedagogik transformatif, internalisasi merupakan **proses dialektis antara pengalaman, refleksi, dan tindakan**, di mana peserta didik tidak hanya menerima nilai, tetapi juga:

- Memahami makna nilai secara kontekstual
- Menguji nilai melalui pengalaman sosial
- Mengintegrasikan nilai dalam struktur kesadaran diri

Sejalan dengan pemikiran John Dewey, pendidikan harus berakar pada pengalaman yang bermakna, sehingga nilai tidak diajarkan sebagai abstraksi, melainkan sebagai sesuatu yang **hidup dalam praktik keseharian**.¹ Oleh karena itu, internalisasi nilai dalam pembelajaran transformatif menekankan pada keterlibatan aktif peserta didik dalam proses pembentukan makna.

BAB 12

PENILAIAN DALAM PEDAGOGIK TRANSFORMATIF

12.1 Paradigma Penilaian Transformatif

Memasuki pembahasan penilaian dalam pedagogik transformatif, penting untuk menegaskan bahwa seluruh desain pembelajaran yang telah dibangun pada bagian sebelumnya—mulai dari konstruksi pengalaman belajar, integrasi nilai, hingga penguatan karakter—tidak akan mencapai tujuan transformasional tanpa sistem penilaian yang sejalan. Oleh karena itu, paradigma penilaian tidak lagi dapat dipahami sebagai alat ukur hasil belajar semata, melainkan sebagai **proses pedagogis yang ikut membentuk kesadaran, identitas, dan tindakan sosial peserta didik**.

Pergeseran Ontologis dan Epistemologis Penilaian

Dalam paradigma tradisional, penilaian berakar pada asumsi positivistik yang melihat pengetahuan sebagai entitas objektif yang dapat diukur secara kuantitatif. Penilaian berfungsi untuk mengklasifikasikan, membandingkan, dan menstandarkan capaian belajar. Namun, dalam pedagogik transformatif, asumsi ini mengalami pergeseran mendasar.

Pengetahuan dipahami sebagai konstruksi sosial yang berkembang melalui interaksi, refleksi, dan pengalaman. Oleh karena itu, penilaian tidak lagi berfokus pada “apa yang diketahui”, tetapi juga pada:

- bagaimana pengetahuan dikonstruksi,
- bagaimana makna dihasilkan,
- dan bagaimana kesadaran berkembang.

Dalam kerangka ini, penilaian menjadi bagian integral dari proses belajar itu sendiri, bukan aktivitas yang terpisah di akhir pembelajaran. Perspektif ini sejalan dengan pemikiran Paulo Freire yang menekankan bahwa pendidikan harus membebaskan, bukan mengobjektifikasi peserta didik.¹

BAB 14

INTEGRASI KEARIFAN LOKAL DALAM PEDAGOGIK TRANSFORMATIF

14.1 Kearifan Lokal sebagai Epistemologi Alternatif

Melanjutkan pembahasan mengenai keadilan, responsivitas, dan keberpihakan dalam pembelajaran, integrasi kearifan lokal menandai pergeseran yang lebih mendasar: bukan hanya bagaimana pembelajaran dilakukan secara adil, tetapi **pengetahuan apa yang dianggap sah, bernilai, dan layak diajarkan**. Dalam konteks ini, pedagogik transformatif menantang dominasi epistemologi tunggal dengan membuka ruang bagi kearifan lokal sebagai sumber pengetahuan yang setara dan bermakna.

Kearifan Lokal dalam Perspektif Epistemologis

Kearifan lokal tidak sekadar dipahami sebagai tradisi atau praktik budaya, tetapi sebagai **sistem pengetahuan yang memiliki logika, validitas, dan relevansi kontekstualnya sendiri**. Ia mencakup cara masyarakat:

- memahami alam dan lingkungan,
- membangun relasi sosial,
- serta mengembangkan nilai dan norma kehidupan.

Dalam perspektif epistemologi, kearifan lokal menghadirkan alternatif terhadap dominasi pengetahuan modern yang sering bersifat universalistik dan terlepas dari konteks. Hal ini sejalan dengan gagasan Boaventura de Sousa Santos tentang “epistemologies of the South”, yang menekankan pentingnya pengakuan terhadap keragaman sistem pengetahuan yang lahir dari pengalaman historis dan sosial masyarakat.¹

Dengan demikian, kearifan lokal bukan sekadar objek pembelajaran, melainkan **sumber epistemik** yang dapat memperkaya cara peserta didik memahami dunia.

BAB 15

PEMBELAJARAN BERBASIS PROYEK SOSIAL

15.1. Proyek sebagai Instrumen Transformasi Sosial

Memasuki tahap implementasi, pembelajaran transformatif menuntut pergeseran dari sekadar desain konseptual menuju praktik nyata yang berdampak. Dalam konteks ini, proyek tidak lagi dipahami sebagai tugas akhir atau aktivitas tambahan, melainkan sebagai **instrumen pedagogis strategis** yang menjembatani refleksi kritis dengan tindakan sosial. Dengan kata lain, proyek menjadi medium di mana kesadaran yang telah dibangun pada tahap sebelumnya diwujudkan dalam praktik transformasi yang konkret.

Proyek dalam Kerangka Pedagogik Transformatif

Dalam pedagogik transformatif, proyek diposisikan sebagai ruang praksis—yakni kesatuan antara refleksi dan tindakan. Konsep ini sejalan dengan pemikiran Paulo Freire yang menekankan bahwa transformasi sosial hanya mungkin terjadi melalui dialektika antara kesadaran kritis dan aksi nyata.¹

Dengan demikian, proyek sosial bukan sekadar aktivitas aplikatif, tetapi merupakan:

- sarana aktualisasi kesadaran kritis,
- ruang dialog antara pengetahuan dan realitas,
- serta wahana pembentukan subjek pembelajar yang aktif dan reflektif.

Proyek menjadi titik temu antara dimensi kognitif (pemahaman), afektif (kepedulian), dan konatif (tindakan).

Karakteristik Proyek sebagai Instrumen Transformasi

Agar berfungsi sebagai instrumen transformasi sosial, proyek dalam pembelajaran harus memiliki karakteristik berikut:

BAB 16

REFLEKSI PROFESIONAL DAN PENELITIAN TINDAKAN KELAS

16.1. Refleksi sebagai Praktik Profesional

Memasuki fase implementasi dan keberlanjutan dalam pedagogik transformatif, refleksi tidak lagi dipahami sebagai aktivitas tambahan, melainkan sebagai **inti dari praktik profesional guru**. Setelah pembelajaran berbasis proyek sosial menghasilkan dampak terhadap lingkungan, langkah berikutnya yang menentukan kualitas transformasi adalah kemampuan guru untuk secara sadar merefleksikan pengalaman pedagogisnya. Refleksi inilah yang memungkinkan praktik pendidikan berkembang secara berkelanjutan, adaptif, dan kontekstual.

Hakikat Refleksi dalam Praktik Profesional

Refleksi dalam konteks pendidikan merupakan proses kognitif dan metakognitif di mana guru:

- meninjau kembali pengalaman pembelajaran,
- menganalisis keputusan pedagogis yang diambil,
- serta mengevaluasi dampaknya terhadap peserta didik dan lingkungan sosial.

Dalam kerangka ini, refleksi bukan sekadar mengingat atau menilai, tetapi merupakan proses **rekonstruksi makna pengalaman**. Donald Schön menyebutkan bahwa profesional yang efektif adalah mereka yang mampu melakukan *reflection-in-action* dan *reflection-on-action*, yakni refleksi saat tindakan berlangsung dan setelah tindakan selesai.¹

Dengan demikian, refleksi menjadi mekanisme yang menghubungkan pengalaman dengan pembelajaran profesional.

BAB 18

SINTESIS PEDAGOGIK TRANSFORMATIF

18.1 Rekonstruksi Konsep Pedagogik Transformatif

Rekonstruksi pedagogik transformatif pada tahap sintesis tidak sekadar merangkum elemen-elemen konseptual yang telah dibahas sebelumnya, melainkan melakukan integrasi kritis antara dimensi ontologis, epistemologis, dan praksis pendidikan. Pada titik ini, pedagogik dipahami sebagai suatu bangunan pemikiran dan tindakan yang tidak statis, tetapi terus mengalami pembaruan melalui dialektika antara pengalaman empiris, refleksi kritis, dan orientasi nilai. Dengan demikian, pedagogik transformatif bergerak melampaui fungsi instruksional menuju kerangka praksis yang berakar pada kesadaran historis dan tanggung jawab sosial.

Sintesis antara Teori, Nilai, dan Praktik

Rekonstruksi ini menempatkan teori, nilai, dan praktik bukan sebagai entitas terpisah, melainkan sebagai kesatuan yang saling mengandaikan. Teori menyediakan kerangka konseptual untuk memahami realitas pendidikan; nilai memberi arah normatif terhadap tujuan pendidikan; sementara praktik menjadi ruang aktualisasi yang menguji sekaligus memperkaya keduanya. Ketiganya membentuk suatu siklus reflektif yang dinamis, di mana praktik tidak hanya menjadi penerapan teori, tetapi juga sumber pembentukan teori baru melalui refleksi kritis atas pengalaman.

Dalam konteks ini, pedagogik transformatif menuntut adanya konsistensi antara apa yang diyakini (nilai), apa yang dipahami (teori), dan apa yang dilakukan (praktik). Ketidaksinambungan di antara ketiga aspek tersebut berpotensi melahirkan pendidikan yang bersifat reproduktif, bukan transformatif. Oleh karena itu, rekonstruksi pedagogik diarahkan pada penciptaan koherensi internal yang memungkinkan pendidikan menjadi ruang pembebasan dan pemberdayaan.

BAB 19

REFLEKSI KRITIS TERHADAP PRAKTIK PENDIDIKAN

19.1 Tantangan Pendidikan Kontemporer

Memasuki tahap refleksi kritis, pedagogik transformatif tidak hanya berfungsi sebagai kerangka normatif, tetapi juga sebagai alat analisis untuk menguji realitas pendidikan kontemporer. Setelah pada bab sebelumnya ditegaskan bahwa pembelajaran memiliki potensi sebagai proses transformasi sosial, maka pada bagian ini diperlukan pembacaan kritis terhadap kondisi aktual yang justru sering menghambat potensi tersebut. Refleksi ini penting agar pedagogik transformatif tidak berhenti pada tataran ideal, melainkan mampu berhadapan secara langsung dengan kompleksitas dan kontradiksi dalam praktik pendidikan masa kini.

Ketimpangan Akses dan Kualitas

Salah satu tantangan paling mendasar dalam pendidikan kontemporer adalah ketimpangan akses dan kualitas yang masih berlangsung secara sistemik. Ketimpangan ini tidak hanya berkaitan dengan ketersediaan fasilitas pendidikan, tetapi juga mencakup kualitas pembelajaran, kompetensi guru, serta relevansi kurikulum terhadap kebutuhan peserta didik. Dalam banyak konteks, akses terhadap pendidikan yang layak masih sangat dipengaruhi oleh faktor geografis, sosial-ekonomi, dan budaya.

Ketimpangan akses sering kali menghasilkan stratifikasi pendidikan, di mana kelompok tertentu memperoleh kesempatan belajar yang lebih baik dibandingkan yang lain. Kondisi ini berimplikasi pada reproduksi ketidakadilan sosial, karena pendidikan yang seharusnya menjadi sarana mobilitas sosial justru memperkuat kesenjangan yang ada. Dalam perspektif pedagogik transformatif, situasi ini menunjukkan bahwa pendidikan belum sepenuhnya menjalankan fungsi emansipatorisnya.

BAB 20

ARAH PENGEMBANGAN PEDAGOGIK TRANSFORMATIF

20.1 Inovasi dalam Desain Pembelajaran

Sebagai kelanjutan dari refleksi kritis terhadap praktik pendidikan, arah pengembangan pedagogik transformatif menuntut pergeseran dari sekadar kritik menuju konstruksi inovatif. Jika pada bab sebelumnya telah diidentifikasi peluang transformasi dalam pendidikan dasar, maka pada tahap ini fokus diarahkan pada bagaimana inovasi dalam desain pembelajaran dapat mengaktualisasikan potensi tersebut secara sistematis. Inovasi tidak dipahami sebagai perubahan teknis semata, melainkan sebagai rekayasa pedagogik yang berakar pada paradigma kritis dan berorientasi pada transformasi sosial.

Integrasi Teknologi dan Konteks Sosial

Dalam lanskap pendidikan kontemporer, teknologi telah menjadi bagian integral dari proses pembelajaran. Namun, dalam perspektif pedagogik transformatif, integrasi teknologi tidak dapat dilepaskan dari konteks sosial di mana pembelajaran berlangsung. Teknologi bukan sekadar alat untuk meningkatkan efisiensi atau akses, tetapi harus diposisikan sebagai medium yang memperluas ruang dialog, refleksi, dan partisipasi.

Integrasi yang bersifat transformatif menuntut pemanfaatan teknologi secara kritis, yakni dengan mempertimbangkan bagaimana teknologi dapat digunakan untuk memperkuat kesadaran sosial peserta didik. Hal ini mencakup penggunaan sumber belajar digital yang beragam, pengembangan ruang diskusi virtual yang inklusif, serta pemanfaatan media untuk mengeksplorasi isu-isu sosial yang relevan dengan kehidupan peserta didik. Dengan demikian, teknologi tidak hanya mendukung proses belajar, tetapi juga memperkaya pengalaman reflektif dan kritis.

BAB 21

IMPLIKASI DAN REKOMENDASI PRAKTIS

21.1 Implikasi bagi Guru Sekolah Dasar (PGSD)

Sebagai kelanjutan dari arah pengembangan pedagogik transformatif yang menekankan keberlanjutan, keadilan sosial, serta integrasi antara konteks lokal dan global, bagian ini mengartikulasikan implikasi praktis bagi guru sekolah dasar. Jika pada bagian sebelumnya pedagogik transformatif dibangun sebagai kerangka konseptual dan arah pengembangan, maka pada tahap ini fokus diarahkan pada bagaimana kerangka tersebut diinternalisasi dan diwujudkan dalam praktik nyata di kelas. Guru sekolah dasar menjadi aktor kunci yang menerjemahkan prinsip-prinsip transformatif ke dalam pengalaman belajar yang konkret dan bermakna.

Kompetensi Pedagogik Transformatif

Implikasi pertama berkaitan dengan pengembangan kompetensi pedagogik transformatif yang melampaui kompetensi pedagogik konvensional. Kompetensi ini mencakup kemampuan untuk memahami peserta didik sebagai subjek yang memiliki latar belakang sosial, budaya, dan pengalaman yang beragam, serta kemampuan untuk merancang pembelajaran yang responsif terhadap keragaman tersebut. Guru tidak hanya dituntut menguasai materi dan metode, tetapi juga memiliki sensitivitas kritis terhadap konteks di mana pembelajaran berlangsung.

Kompetensi pedagogik transformatif juga mencakup kemampuan reflektif, yaitu kapasitas untuk secara terus-menerus mengevaluasi dan merekonstruksi praktik pembelajaran. Guru perlu mampu membaca dinamika kelas, mengidentifikasi tantangan yang muncul, serta menyesuaikan strategi pembelajaran secara fleksibel. Dalam hal ini, refleksi tidak hanya berfungsi sebagai evaluasi, tetapi juga sebagai dasar pengembangan profesional yang berkelanjutan.

EPILOG

Pendidikan sebagai Praksis Pembebasan Meneguhkan Peran Guru sebagai Agen Transformasi dan Penjaga Kemanusiaan

Pendidikan tidak pernah sekadar menjadi proses penyampaian pengetahuan dari guru kepada peserta didik. Pendidikan adalah ruang pertemuan antarmanusia untuk saling belajar, saling memahami, dan bersama-sama membangun kehidupan yang lebih bermartabat. Di dalam setiap ruang kelas sesungguhnya sedang berlangsung proses pembentukan cara berpikir, cara merasa, cara bertindak, bahkan pembentukan masa depan suatu bangsa. Oleh karena itu, kualitas pendidikan tidak hanya diukur dari tingginya capaian akademik, tetapi juga dari sejauh mana pendidikan mampu melahirkan manusia yang kritis, berintegritas, berempati, kreatif, serta memiliki keberanian untuk memperjuangkan keadilan sosial.

Buku **Pedagogik Transformatif: Integrasi Pedagogi dan Praktik Pedagogis untuk Membangun Kesadaran Kritis** disusun dengan keyakinan bahwa pendidikan harus kembali kepada hakikatnya sebagai proses memanusiakan manusia (humanisasi). Pendidikan tidak boleh terjebak menjadi sekadar aktivitas administratif, rutinitas kurikulum, atau mekanisme transfer informasi. Sebaliknya, pendidikan harus menjadi ruang dialog yang memungkinkan peserta didik mengenali dirinya, memahami realitas sosial yang dihadapinya, serta memiliki kemampuan untuk berpartisipasi dalam menciptakan perubahan yang lebih baik bagi masyarakat.

Seluruh pembahasan dalam buku ini menunjukkan bahwa pedagogik transformatif bukanlah sekadar kumpulan metode pembelajaran, melainkan sebuah paradigma pendidikan. Paradigma tersebut berangkat dari keyakinan bahwa setiap peserta didik memiliki potensi untuk berkembang, setiap guru memiliki tanggung jawab moral untuk mendampingi proses perkembangan tersebut, dan setiap proses pembelajaran harus berkontribusi terhadap terbangunnya masyarakat yang lebih adil, demokratis, inklusif, serta berkelanjutan.

Perjalanan buku ini dimulai dari landasan filosofis mengenai hakikat pendidikan, epistemologi pedagogik kritis, hingga pemahaman bahwa pendidikan merupakan instrumen transformasi sosial. Selanjutnya dibahas bagaimana teori-teori belajar modern dipadukan dalam kerangka pedagogik transformatif sehingga menghasilkan pembelajaran yang aktif, reflektif,

DAFTAR PUSTAKA

- Ainscow, M. (2005). *Developing inclusive education systems*. London: Routledge.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2013). *Education and power*. New York: Routledge.
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Ball, S. J. (2013). *The education debate*. Bristol: Policy Press.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Banks, J. A. (2010). *An introduction to multicultural education*. Boston: Pearson.
- Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond. *New Directions for Teaching and Learning*, 68, 3–12.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: Longmans.
- Bourdieu, P. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Badan Standar Nasional Pendidikan. (2020). *Standar nasional pendidikan*. Jakarta: BSNP.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.
- Counts, G. S. (1932). *Dare the school build a new social order?* New York: John Day Company.

- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi. (2020). *Panduan penyusunan kurikulum pendidikan tinggi (KPT) di era industri 4.0*. Jakarta: Kemendikbud.
- Darmaningtyas. (2010). *Pendidikan yang memiskinkan*. Yogyakarta: Intrans Publishing.
- E. Mulyasa. (2013). *Pengembangan dan implementasi kurikulum 2013*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge*. New York: Pantheon Books.
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice*. New York: Columbia University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Fromm, E. (1941). *Escape from freedom*. New York: Farrar & Rinehart.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. New York: Bloomsbury.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. New York: International Publishers.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*. Boston: Beacon Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital*. New York: Teachers College Press.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress*. New York: Routledge.
- H. A. R. Tilaar. (2012). *Perubahan sosial dan pendidikan: Pengantar pedagogik transformatif untuk Indonesia*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Hamzah B. Uno. (2012). *Model pembelajaran: Menciptakan proses belajar mengajar yang kreatif dan efektif*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. New York: Harper & Row.
- Kemendikbud RI. (2020). *Standar nasional pendidikan tinggi*. Jakarta: Kemendikbud.

- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner*. Singapore: Springer.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kunandar. (2014). *Guru profesional: Implementasi kurikulum tingkat satuan pendidikan (KTSP) dan sukses dalam sertifikasi guru*. Jakarta: Rajawali Pers.
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia. (2018). *Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 22 Tahun 2016 tentang standar proses pendidikan dasar dan menengah*. Jakarta: Kemendikbud.
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2022). *Kurikulum merdeka: Panduan pembelajaran dan asesmen*. Jakarta: Kemendikbudristek.
- Ladson-Billings, G. (1995). Culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science*. New York: Routledge.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character*. New York: Bantam Books.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- McLaren, P. (2003). *Critical pedagogy*. New York: Routledge.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mansour Fakhri. (2001). *Runtuhnya teori pembangunan dan globalisasi*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Noddings, N. (1984). *Caring*. Berkeley: University of California Press.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit*. Princeton: Princeton University Press.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nana Sudjana. (2010). *Penilaian hasil proses belajar mengajar*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Oemar Hamalik. (2011). *Proses belajar mengajar*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Orr, D. (2005). *Ecological literacy*. San Francisco: Sierra Club Books.

- Paulo Freire. (2008). *Pendidikan kaum tertindas* (terjemahan). Jakarta: LP3ES.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms*. New York: Basic Books.
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Reeves, T. (2005). Design-based research. *Educational Technology*, 45(1), 5–10.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.
- Santos, B. de Sousa. (2014). *Epistemologies of the South*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology*. London: Bloomsbury Academic.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York: Knopf.
- Shor, I. (1992). *Empowering education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Spady, W. G. (1994). Outcome-based education. American Association of School Administrators.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable education*. Totnes: Green Books.
- Sudarwan Danim. (2013). *Pengantar pendidikan*. Bandung: Alfabeta.
- Sugiyono. (2019). *Metode penelitian pendidikan: Pendekatan kuantitatif, kualitatif, dan R&D*. Bandung: Alfabeta.
- Suyanto. (2017). *Menjadi guru profesional*. Jakarta: Erlangga.
- Slameto. (2010). *Belajar dan faktor-faktor yang mempengaruhinya*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Trianto. (2010). *Mendesain model pembelajaran inovatif-progresif*. Jakarta: Kencana.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael: Autodesk Foundation.
- Van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. Cambridge: Polity Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wina Sanjaya. (2016). *Strategi pembelajaran berorientasi standar proses pendidikan*. Jakarta: Kencana.

BIOGRAFI PENULIS

Martinus Tekege adalah akademisi dan praktisi pendidikan yang berfokus pada kajian pendidikan transformatif, literasi, dan pendidikan vokasi, serta integrasi teknologi dalam pembelajaran. Ia aktif dalam pengembangan keilmuan di bidang informatika dan pendidikan, serta terlibat dalam berbagai penelitian dan pengembangan model pembelajaran inovatif berbasis *problem-based learning*, *project-based learning*, dan *Learning Management System (LMS)* adaptif.

Komitmen keilmuannya terletak pada penguatan kesadaran kritis, pengembangan pendidikan yang kontekstual, serta pemberdayaan masyarakat melalui pendidikan, khususnya di wilayah Papua. Melalui karya dan praktik akademiknya, ia berupaya mendorong lahirnya pendekatan pedagogis yang tidak hanya berorientasi pada aspek kognitif, tetapi juga pada dimensi reflektif dan transformasi sosial.

Buku ini merupakan bagian dari kontribusinya dalam mengembangkan praktik pedagogis yang reflektif, inklusif, dan berorientasi pada perubahan sosial yang berkeadilan.

PEDAGOGIK TRANSFORMATIF

*Integrasi Pedagogi dan Praktik Pedagogis
untuk Membangun Kesadaran Kritis*

Buku ini membahas pendidikan sebagai proses yang tidak hanya berorientasi pada penyampaian pengetahuan, tetapi juga pada pembentukan kesadaran, karakter, dan kemampuan peserta didik dalam memahami serta merespons realitas di sekitarnya. Pedagogik transformatif menempatkan proses pembelajaran sebagai ruang dialog, refleksi, dan pengembangan potensi yang memungkinkan peserta didik menjadi subjek aktif dalam pendidikan. Melalui pendekatan ini, hubungan antara pendidik dan peserta didik dibangun secara lebih partisipatif, humanis, dan bermakna.

Buku ini mengintegrasikan konsep pedagogi dengan praktik pedagogis yang dapat diterapkan dalam berbagai konteks pembelajaran. Pembahasan diarahkan pada bagaimana pendidik merancang pengalaman belajar yang mendorong keterlibatan aktif, kemampuan berpikir kritis, refleksi, kolaborasi, serta keberanian peserta didik dalam mengemukakan gagasan. Kesadaran kritis menjadi bagian penting dalam proses tersebut, karena pendidikan diharapkan mampu membantu peserta didik memahami berbagai persoalan sosial, budaya, dan lingkungan secara lebih mendalam serta mengembangkan kemampuan untuk mengambil sikap dan berkontribusi dalam perubahan yang positif.

Dengan perspektif yang menghubungkan teori pendidikan dan praktik pembelajaran, buku ini dapat menjadi referensi bagi mahasiswa kependidikan, guru, dosen, calon pendidik, maupun pemerhati pendidikan yang ingin memahami perkembangan pedagogik dalam konteks yang lebih transformatif. Buku ini diharapkan dapat memperluas wawasan mengenai pentingnya pembelajaran yang reflektif, kritis, dialogis, dan berpusat pada peserta didik, sekaligus mendorong lahirnya praktik pendidikan yang tidak sekadar menghasilkan individu yang berpengetahuan, tetapi juga mampu berpikir kritis, memiliki kesadaran sosial, dan berperan aktif dalam kehidupan masyarakat.



www.penerbitwidina.com



@penerbitwidina



penerbit widina



penerbitwidina@gmail.com



widina store



widina bookstore

Layanan Pembaca & Penerbitan Buku
0815-7000-699



SCANME

Pendidikan & Teknologi

ISBN 978-634-317-343-4



9

786343

173434