**PIJAR: Jurnal Pendidikan dan Pengajaran**
Vol. 5, No 1 Desember 2026, pp. 76-89
E-ISSN: 2964-7460 , DOI: 10.58540/pijar.v5i1.2714

# PSIKOLOGI PENDIDIKAN SEBAGAI LANDASAN KEPUTUSAN PEDAGOGIS: KERANGKA INTEGRATIF UNTUK PEMBELAJARAN HOLISTIK, INKLUSIF, DAN RESPONSIF

**Thofan Rame[1], Sukma Nurilawati Botutihe[2]**
[1]Institut Agama Kristen Negeri Manado, Indonesia; thofanrame@iaknmanado.ac.id
[2]Universitas Negeri Gorontalo, Indonesia; irmabotutihe@ung.ac.id

**ARTICLE INFO**

***Article history:***

Received; 12 September 2026
Revised; 23 Oktober 2026
Accepted; 25 Desember 2026

**ABSTRAK**

Pemanfaatan prinsip-prinsip psikologi pendidikan dalam praktik pembelajaran di kelas sering kali masih terfragmentasi sehingga memicu kesenjangan antara pemahaman teoretis mengenai karakteristik peserta didik dengan penentuan strategi instruksional dan evaluasi yang adaptif. Artikel ini bertujuan menyintesis konsep psikologi pendidikan kontemporer menjadi kerangka pengambilan keputusan pedagogis yang holistik, inklusif, dan responsif, serta merumuskan implikasi praktis dan agenda pengujian empirisnya. Penelitian ini menggunakan metode kajian pustaka naratif-konseptual melalui analisis tematik reflektif dan sintesis konseptual terhadap publikasi ilmiah, tinjauan penelitian, serta pedoman berbasis bukti terbitan tahun 2017–2026 dari basis data Scopus, Web of Science, ERIC, dan Google Scholar. Hasil sintesis menghasilkan siklus keputusan pedagogis empat komponen yang saling terhubung secara berkelanjutan: (1) pemetaan kebutuhan psikologis dan konteks peserta didik; (2) perancangan pengalaman belajar responsif berbasis variasi akses dan perancah; (3) asesmen formatif multidimensi yang berfokus pada umpan balik spesifik yang dapat ditindaklanjuti; serta (4) refleksi berkelanjutan sebagai dasar penyesuaian tindakan pedagogis. Kerangka integratif ini menautkan bukti proses belajar dengan modifikasi instruksi guru secara terlacak, termasuk dalam merancang pembelajaran berbasis bermain yang terukur pada Pendidikan Anak Usia Dini maupun regulasi diri pada jenjang yang lebih tinggi, meskipun masih memerlukan validasi dan pengujian empiris lanjutan sebelum disimpulkan efektivitas kausalnya.

**Kata Kunci**: Psikologi Pendidikan; Keputusan Pedagogis; Pembelajaran Holistik; Pendidikan Inklusif; Asesmen Formatif.

ABSTRACT

*The application of educational psychology principles in classroom practice often remains fragmented, creating a gap between theoretical insights into student characteristics and the selection of adaptive instructional and evaluation strategies. This article aims to synthesize contemporary educational psychology concepts into a holistic, inclusive, and responsive pedagogical decision-making framework, as well as to outline its practical implications and agenda for empirical testing. A narrative-conceptual literature review was conducted employing reflexive thematic analysis and conceptual synthesis of peer-reviewed articles, research reviews, and*

*evidence-based guidelines published between 2017 and 2026 across Scopus, Web of Science, ERIC, and Google Scholar. The synthesis yields a four-component pedagogical decision-making cycle that operates continuously: (1) mapping students' psychological needs and contexts; (2) designing responsive learning experiences grounded in flexible access and scaffolding; (3) implementing multidimensional formative assessment centered on specific, actionable feedback; and (4) engaging in ongoing reflection as the basis for pedagogical adjustment. This integrative framework links evidence of learning processes to traceable instructional modifications applicable to structured play-based learning in early childhood education as well as self-regulated learning at higher educational levels though it still requires further empirical validation before causal effectiveness can be established.*

**Keyword**: Educational Psychology; Pedagogical Decisions; Holistic Learning; Inclusive Education; Formative Assessment.

*This is an open access article under the CC BY license.*

**Corresponding Author:**
**Thofan Rame**
Institut Agama Kristen Negeri Manado, Indonesia; thofanrame@iaknmanado.ac.id

## 1. PENDAHULUAN

Keberhasilan pendidikan di era kontemporer tidak lagi dapat direduksi sebatas penguasaan konten akademik dan capaian skor akhir, melainkan harus dipahami sebagai proses utuh yang melibatkan kognisi, emosi, motivasi, interaksi sosial, serta kesempatan berpartisipasi yang setara bagi setiap individu. Namun, dalam praktik pembelajaran di lapangan, pemanfaatan prinsip-prinsip psikologi pendidikan sering kali masih terfragmentasi dan belum terintegrasi secara sistematis ke dalam pengambilan keputusan guru sehari-hari. Pendidik kerap menghadapi kesenjangan antara pemahaman teoretis mengenai karakteristik peserta didik dengan penentuan strategi instruksional, pemilihan media, hingga evaluasi pembelajaran yang adaptif. Akibatnya, perlakuan pedagogis di kelas masih cenderung bersifat seragam, kurang responsif terhadap hambatan belajar individual, serta memosisikan asesmen semata-mata sebagai alat penentu nilai daripada bukti perkembangan belajar peserta didik (Hanim, Maulidawati, & Roziqi, 2025).

Untuk menjembatani kesenjangan tersebut, psikologi pendidikan kontemporer menawarkan landasan ilmiah yang kuat melalui sejumlah kerangka teoretis yang saling melengkapi. Pertama, dari perspektif motivasi, Self-Determination Theory (SDT) menegaskan bahwa pemenuhan tiga kebutuhan psikologis dasar, yakni otonomi, kompetensi, dan keterhubungan sosial merupakan prasyarat esensial bagi tumbuhnya motivasi intrinsik yang berkualitas dan kesejahteraan belajar peserta didik (Ryan & Deci, 2020). Motivasi tidak dipandang sebagai sifat statis, melainkan proses dinamis yang berfluktuasi mengikuti

karakteristik tugas, kualitas relasi sosial, serta tingkat tantangan yang dihadapi siswa dalam situasi akademik tertentu (Törmänen et al., 2025). Kedua, dalam ranah desain instruksional inklusif, kerangka Universal Design for Learning (UDL) menggarisbawahi pentingnya penyediaan berbagai opsi dalam keterlibatan (engagement), representasi informasi, serta tindakan dan ekspresi guna mereduksi hambatan partisipasi tanpa terjebak pada penyederhanaan label gaya belajar yang kaku (CAST, 2024).

Ketiga, pada dimensi evaluasi dan pemantauan proses belajar, teori asesmen formatif dan umpan balik menekankan bahwa informasi evaluatif baru berdampak signifikan apabila mampu memetakan kesenjangan antara capaian aktual dan tujuan belajar secara spesifik serta dapat ditindaklanjuti langsung oleh peserta didik (Wisniewski, Zierer, & Hattie, 2020). Dalam konteks Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) sebagai lokus ilustrasi penting perkembangan holistik, integrasi antara psikologi perkembangan dan pedagogi diwujudkan melalui pembelajaran berbasis bermain (play-based learning). Pendekatan ini memosisikan bermain sebagai spektrum pengalaman belajar yang bermakna, aktif, sosial, dan berulang, sekaligus menjadi wahana strategis bagi guru untuk mengamati regulasi diri, kemampuan motorik, komunikasi, dan kesiapan kognitif anak secara autentik dalam konteks budaya lokal yang dekat dengan keseharian mereka (Pyle, DeLuca, & Danniels, 2017; J. M. Zosh et al., 2018).

Sejumlah kajian terdahulu telah mengeksplorasi elemen-elemen psikologi pendidikan tersebut secara mendalam, mulai dari tinjauan sistematis mengenai variasi motivasi situasional dalam konteks akademik (Törmänen et al., 2025), telaah cakupan (scoping review) atas efektivitas dan tantangan implementasi pembelajaran berbasis bermain pada pendidikan anak usia dini (Mohammed, Nigussie, Schellens, & Rotsaert, 2026), hingga pemetaan instrumen asesmen perkembangan anak yang terintegrasi dengan aktivitas bermain (Montoya-Fernández, Losada-Puente, Gómez-Barreto, & Gil-Madrona, 2024). Meskipun studi-studi mutakhir tersebut berhasil memperkaya pemahaman mengenai unsur-unsur esensial pembelajaran secara parsial, masih terdapat kesenjangan konseptual berupa belum tersedianya sintesis operasional yang ringkas dan mudah digunakan pendidik untuk menautkan proses identifikasi kebutuhan psikologis, pemilihan strategi instruksional, pemantauan formatif, dan tindak lanjut pedagogis dalam satu alur kerja yang utuh. Kesenjangan yang diidentifikasi dalam kajian ini bersifat konseptual berdasarkan literatur terpilih, bukan klaim ketiadaan model serupa secara mutlak. Maka dari itu, artikel ini berfokus pada perumusan siklus empat komponen integratif sebagai alat analisis keputusan pedagogis yang sistematis dan terlacak, dengan ilustrasi aplikatif pada konteks PAUD serta pembelajaran berbasis kearifan lokal.

Berdasarkan permasalahan dan kesenjangan konseptual tersebut, rumusan masalah yang diajukan dalam kajian ini adalah: bagaimana prinsip-prinsip psikologi pendidikan kontemporer dapat diorganisasikan menjadi kerangka pengambilan keputusan pedagogis yang holistik, inklusif, dan responsif? Sejalan dengan rumusan masalah tersebut, artikel ini bertujuan untuk menyintesis landasan konseptual psikologi pendidikan mutakhir ke dalam siklus keputusan pedagogis empat komponen, mengidentifikasi implikasi praktisnya dalam perancangan pembelajaran dan asesmen formatif yang berkeadilan, serta merumuskan agenda

pengujian empiris untuk memvalidasi kelayakan dan efektivitas kerangka tersebut pada berbagai jenjang pendidikan.

## 2. METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kajian pustaka naratif-konseptual (*narrative-conceptual literature review*), bukan *systematic literature review* atau meta-analisis, karena berfokus pada integrasi kerangka teoretis dan perumusan model keputusan pedagogis daripada agregasi statistik efek intervensi. Unit analisis dalam kajian ini mencakup konsep kunci, argumentasi teoretis, kerangka operasional, dan temuan empiris yang dilaporkan dalam publikasi terpilih. Penelusuran literatur dilakukan secara terarah pada empat basis data akademik bereputasi serta repositori lembaga kebijakan pendidikan berbasis bukti, yakni Scopus, Web of Science (WoS), ERIC (*Education Resources Information Center*), dan Google Scholar, ditambah publikasi resmi dari lembaga rujukan seperti CAST dan *Education Endowment Foundation* (EEF) (Baumeister & Leary, 1997; Snyder, 2019).

Pencarian dilakukan menggunakan kombinasi kata kunci berbahasa Inggris yang merepresentasikan empat domain utama kajian melalui operator Boolean, meliputi: *("educational psychology" OR "psychological needs" OR "self-determination theory") AND ("situational motivation" OR "student engagement"), ("universal design for learning" OR "inclusive pedagogy" OR "differentiated instruction"), ("formative assessment" OR "teacher feedback"), serta ("play-based learning" OR "early childhood holistic development")*.

Pemilihan sumber dilakukan secara purposif (*purposive sampling*) berdasarkan kriteria inklusi dan eksklusi yang ditetapkan secara ketat agar tetap relevan dengan perkembangan mutakhir serta fokus konseptual artikel (Patton, 2014). Kriteria inklusi meliputi: (1) publikasi dalam rentang waktu sepuluh tahun terakhir (2017–2026) guna menjamin kemutakhiran sintesis; (2) jenis dokumen berupa artikel jurnal bereputasi (*peer-reviewed*), tinjauan pustaka (*scoping review*, *systematic review*, dan meta-analisis), serta pedoman praktik berbasis bukti (*evidence-based guidelines*); dan (3) memiliki relevansi substantif langsung dengan pengambilan keputusan pedagogis guru pada salah satu atau lebih dari empat tema inti (motivasi dan kebutuhan psikologis, desain pembelajaran inklusif, asesmen formatif dan umpan balik, serta bermain dan perkembangan holistik anak). Sementara itu, kriteria eksklusi diterapkan terhadap publikasi opini non-ilmiah, naskah yang hanya membahas psikologi klinis tanpa implikasi instruksional di kelas, serta sumber teoretis klasik sebelum tahun 2017, yang dalam naskah ini diposisikan secara implisit sebagai latar historis tanpa dimasukkan ke dalam daftar rujukan akhir guna mematuhi batasan kebaruan referensi.

Analisis data dilakukan melalui prosedur analisis tematik reflektif (*reflexive thematic analysis*) yang diadaptasi untuk kajian konseptual dalam empat tahapan sistematis (Braun & Clarke, 2021). Tahap pertama adalah pembacaan mendalam dan familierisasi (*familiarization*), yakni menelaah secara kritis struktur argumen dan temuan utama dari setiap sumber terpilih (seperti kerangka motivasi SDT, pedoman UDL versi 3.0, meta-analisis umpan balik, serta spektrum pedagogi bermain). Tahap kedua adalah pengodean konseptual (*conceptual coding*),

yaitu mengekstraksi prinsip-prinsip psikologis yang memiliki implikasi langsung terhadap tindakan guru di ruang kelas. Tahap ketiga adalah pengelompokan tema (*theme clustering*), di mana kode-kode tersebut dikategorikan ke dalam empat gugus tematik utama serta dibandingkan implikasi praktisnya pada konteks pembelajaran umum maupun Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD).

Tahap keempat merupakan prosedur sintesis konseptual (*conceptual synthesis*) yang bertujuan menautkan keempat tema tersebut menjadi satu arsitektur model yang koheren melalui teknik pemetaan proses pedagogis (*pedagogical process mapping*) (Jaakkola, 2020). Pada tahap ini, setiap proposisi integratif yang dibangun dibedakan secara tegas dari temuan empiris sumber rujukan aslinya untuk menjaga akuntabilitas ilmiah. Sintesis dilakukan dengan merumuskan alur kausal-siklikal antara asesmen diagnostik kebutuhan psikologis, perancangan intervensi instruksional yang aksesibel, pengumpulan bukti belajar melalui asesmen formatif, dan refleksi berkelanjutan sebagai dasar penyesuaian tindakan guru. Sebagai batasan metodologis, karena kajian ini bersifat naratif-konseptual dan tidak menyertakan protokol pelaporan jumlah skrining kuantitatif (seperti diagram PRISMA) maupun penilaian risiko bias formal, hasil sintesis tidak diklaim sebagai cakupan literatur yang menyeluruh (*exhaustive*), melainkan sebagai kerangka konseptual awal yang siap diuji lebih lanjut secara empiris (Sukhera, 2022).

## 3. HASIL DAN PEMBAHASAN

### Sintesis Konsep Psikologi Pendidikan Kontemporer sebagai Landasan Keputusan Pedagogis

Psikologi pendidikan menjelaskan bagaimana kondisi internal peserta didik dan ekosistem lingkungan belajar saling berinteraksi secara dinamis. Dalam praktik kelas, informasi mengenai kemampuan awal, minat, hambatan belajar, motivasi, dan dukungan sosial tidak boleh berhenti sebagai catatan administratif, melainkan harus diterjemahkan menjadi keputusan instruksional yang dapat ditinjau kembali. Berdasarkan *Self-Determination Theory* (SDT), pemenuhan tiga kebutuhan psikologis dasar, yakni otonomi, kompetensi, dan keterhubungan sosial, merupakan determinan utama bagi tumbuhnya motivasi intrinsik dan kesejahteraan belajar (Ryan & Deci, 2020). Implikasi pedagogisnya adalah pendidik perlu menghindari interpretasi tunggal atas perilaku siswa; rendahnya partisipasi di kelas sering kali bukan disebabkan oleh kemalasan, melainkan berkaitan dengan kompleksitas tugas, hambatan akses, rasa tidak aman secara psikologis, atau pengalaman kegagalan sebelumnya.

Responsivitas pedagogis tidak identik dengan menyusun rancangan pembelajaran individual yang terpisah untuk setiap peserta didik. Pedoman *Universal Design for Learning* (UDL) versi 3.0 merekomendasikan penyediaan opsi yang beragam sejak awal dalam hal keterlibatan (*engagement*), representasi materi, serta tindakan dan ekspresi (*action and expression*) guna mereduksi hambatan partisipasi (CAST, 2024). Sebagai contoh, pemahaman terhadap suatu konsep dapat didemonstrasikan melalui penjelasan lisan, ilustrasi visual, gerak kinestetik, maupun produk sederhana sepanjang selaras dengan capaian kompetensi

yang diukur. Penyediaan pilihan tersebut harus bertumpu pada prinsip aksesibilitas dan tujuan pembelajaran, bukan pada asumsi pseudoscientific mengenai pelabelan gaya belajar yang tetap (*fixed learning styles*).

Lebih lanjut, motivasi peserta didik perlu dibaca sebagai proses situasional yang berubah-ubah mengikuti karakteristik tugas, kualitas relasi sosial, dan pengalaman keberhasilan. Selain membedakan motivasi otonom dari motivasi yang dikendalikan tekanan eksternal, kajian sistematis mutakhir menegaskan urgensi memperhatikan fluktuasi motivasi situasional dalam aktivitas akademik sehari-hari (Törmänen et al., 2025). Secara instruksional, guru dapat mengintervensi situasi belajar dengan memperjelas relevansi tugas, menawarkan pilihan terarah, mengkalibrasi tingkat tantangan, serta memberikan perancah (*scaffolding*) tanpa mengambil alih agensi keputusan siswa.

Pada aspek pemantauan proses, kajian meta-analitik membuktikan bahwa dampak umpan balik terhadap hasil belajar sangat bervariasi bergantung pada kualitas informasi yang terkandung di dalamnya (Wisniewski et al., 2020). Panduan berbasis bukti dari *Education Endowment Foundation* (EEF) menggarisbawahi bahwa asesmen formatif hanya efektif apabila diawali dengan instruksi awal yang bermutu, diikuti umpan balik spesifik yang dapat ditindaklanjuti (*actionable feedback*), serta tersedianya ruang bagi siswa untuk menggunakan umpan balik tersebut guna memperbaiki karyanya (The Education Endowment Foundation, 2021). Dalam konteks Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD), observasi formatif harus memotret keterlibatan, koordinasi motorik, komunikasi, dan regulasi emosi menggunakan indikator yang teramati dan relevan. Mengingat beragamnya cakupan instrumen asesmen perkembangan anak, penggunaan satu ukuran tunggal untuk menilai keseluruhan aspek perkembangan harus dihindari (Montoya-Fernández et al., 2024).

Dalam ranah PAUD, integrasi antara pemahaman psikologis, desain responsif, dan asesmen formatif menemukan wujud konkretnya pada pembelajaran berbasis bermain (*play-based learning*). Berbagai tinjauan ilmiah memosisikan bermain bukan sebagai dikotomi kaku antara bermain bebas dan instruksi langsung, melainkan sebagai spektrum pedagogi yang mencakup bermain yang dipimpin anak hingga bermain dengan bimbingan guru, dengan karakteristik pengalaman yang bermakna, aktif, sosial, dan berulang (Pyle et al., 2017; J. Zosh et al., 2017; J. M. Zosh et al., 2018). Tinjauan cakupan (*scoping review*) terkini menunjukkan bahwa meskipun pembelajaran berbasis bermain mendukung eksplorasi, negosiasi sosial, dan pembangunan makna, efektivitasnya sangat bergantung pada peran guru dalam merumuskan tujuan, menjamin keselamatan, memberi ruang inisiatif, serta mengadaptasi kegiatan sesuai respons anak (Mohammed et al., 2026). Hal ini sejalan dengan temuan mengenai integrasi literasi dalam aktivitas bermain di taman kanak-kanak, yang menegaskan bahwa nilai edukatif sebuah permainan ditentukan oleh kualitas desain dan implementasinya (Pyle, Poliszczuk, & Danniels, 2018; Pyle, Prioletta, & Poliszczuk, 2018).

Konteks budaya lokal, seperti permainan tradisional *Cenge-Cenge*, juga berpotensi menjadi wahana belajar yang dekat dengan pengalaman autentik anak. Potensi pedagogisnya perlu dirumuskan secara eksplisit berdasarkan struktur aturan, pola gerak, interaksi sosial,

dan kesempatan belajar yang nyata, misalnya menjadikan aktivitas melompat dan menjaga keseimbangan sebagai indikator observasi perkembangan motorik. Namun, tanpa dokumentasi sistematis dan pengukuran terstandar, klaim efektivitas permainan tradisional terhadap perkembangan anak belum dapat ditegakkan secara ilmiah. Sejalan dengan kajian mengenai model asesmen terintegrasi dalam kegiatan bermain, keterkaitan profil praktik bermain dengan asesmen guru, serta dukungan regulasi diri anak di kelas berbasis bermain, setiap pengalaman belajar harus ditautkan secara ketat dengan pengamatan proses dan respons pedagogis guru (Pyle, Danniels, Larsen, & Martinussen, 2022; Pyle, DeLuca, Danniels, & Wickstrom, 2020; Pyle, DeLuca, Wickstrom, & Danniels, 2022). Untuk merangkum kontribusi konseptual dari literatur terpilih tersebut, matriks sintesis disajikan pada Tabel 1.

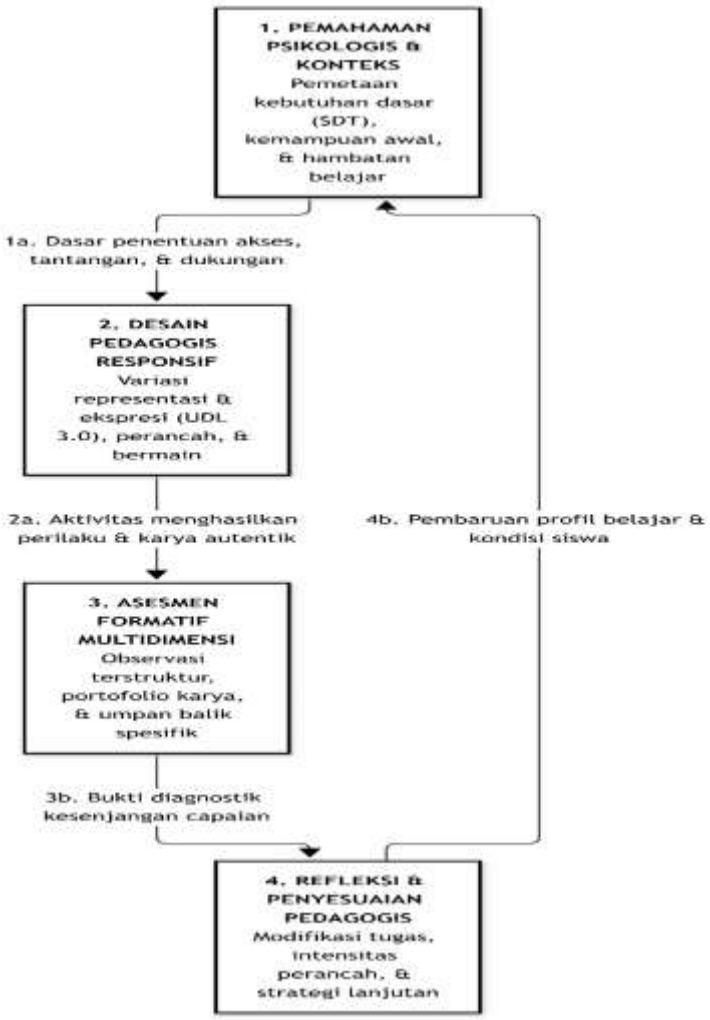
**Tabel 1. Matriks Sintesis Literatur Psikologi Pendidikan Kontemporer (2017–2026)**

| **Gugus Tematik** | **Sumber Referensi Utama** | **Fokus Kajian / Temuan Kunci** | **Implikasi terhadap Keputusan Pedagogis** |
|---|---|---|---|
| Motivasi & Kebutuhan Psikologis | Ryan & Deci (2020); Törmänen dkk. (2025) | Pemenuhan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan memicu motivasi berkualitas; motivasi bersifat situasional mengikuti konteks tugas. | Guru mendiagnosis hambatan partisipasi dan merancang tugas yang bermakna dengan pilihan terarah serta tantangan proporsional. |
| Desain Inklusif & Aksesibilitas | CAST (2024) | UDL 3.0 menekankan keragaman cara keterlibatan, representasi, dan ekspresi untuk menghilangkan hambatan sistemik. | Guru menyediakan fleksibilitas akses dan cara menunjukkan pemahaman tanpa terjebak pada pelabelan gaya belajar tunggal. |
| Asesmen Formatif & Umpan Balik | Wisniewski dkk. (2020); EEF (2021); Montoya-Fernández dkk. (2024) | Umpan balik efektif jika spesifik pada kesenjangan capaian; asesmen perkembangan memerlukan instrumen multidimensi. | Guru menggunakan observasi dan bukti proses belajar sebagai dasar penyesuaian instruksi, bukan sekadar pemberian skor akhir. |
| Bermain & Perkembangan Holistik | Pyle dkk. (2017; 2018a; 2018b; 2020; 2022a; 2022b); Zosh dkk. (2017; 2018); | Bermain merupakan spektrum pengalaman belajar yang efektif apabila | Guru merancang permainan terarah (termasuk berbasis budaya lokal) |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Mohammed dkk. (2026) | diintegrasikan dengan desain tujuan, regulasi diri, dan asesmen. | dengan indikator perkembangan dan keselamatan yang terukur. |

**Arsitektur dan Mekanisme Hubungan Antarkomponen dalam Kerangka Integratif**

Hasil sintesis atas keempat gugus tematik di atas menghasilkan sebuah arsitektur siklus keputusan pedagogis empat komponen yang saling terhubung secara berkelanjutan, sebagaimana divisualisasikan pada Gambar 1. Kerangka ini tidak dimaksudkan sebagai teori psikologi baru, melainkan pengorganisasian prinsip-prinsip psikologi pendidikan mutakhir untuk menjamin keterlacakan alasan tindakan guru (*traceability of pedagogical reasoning*): informasi apa yang menjadi dasar, strategi apa yang dipilih, bukti apa yang dikumpulkan, dan modifikasi apa yang dilakukan.




**Gambar 1. Siklus Integratif Keputusan Pedagogis Berbasis Psikologi Pendidikan**

Mekanisme hubungan antarkomponen dalam Gambar 1 bekerja melalui empat tautan fungsional yang bersifat siklikal:

1. Tautan Pemahaman Psikologis ke Desain Pedagogis Responsif (1 → 2): Pemetaan awal terhadap kebutuhan otonomi, kompetensi, keterhubungan, serta hambatan akses peserta didik menjadi input langsung bagi guru dalam merancang variasi aktivitas, pilihan representasi materi, dan tingkat perancah (*scaffolding*). Tanpa tahap pertama ini, diferensiasi desain berisiko menjadi spekulatif dan tidak tepat sasaran.
2. Tautan Desain Responsif ke Asesmen Formatif Multidimensi (2 → 3): Rancangan aktivitas belajar yang fleksibel—seperti permainan terarah pada PAUD atau tugas berbasis proyek pada jenjang lebih tinggi—secara sengaja diciptakan untuk memunculkan bukti perilaku, regulasi diri, dan pemahaman konsep yang dapat diamati. Asesmen formatif kemudian menangkap bukti proses tersebut dan memberikan umpan balik yang dapat langsung digunakan siswa.
3. Tautan Asesmen Formatif ke Refleksi dan Penyesuaian Pedagogis (3 → 4): Data observasi, catatan anekdotal, dan hasil karya siswa dianalisis oleh guru untuk mengidentifikasi kesenjangan antara capaian aktual dan tujuan belajar. Informasi ini memicu keputusan reflektif mengenai aspek mana dari desain pembelajaran yang perlu dipertahankan, dimodifikasi, atau diberi dukungan tambahan.
4. Tautan Refleksi-Perbaikan ke Pembaruan Pemahaman Psikologis (4 → 1): Tindakan penyesuaian pedagogis yang dilakukan guru pada gilirannya mengubah pengalaman belajar dan kondisi motivasi situasional peserta didik. Hasil dari penyesuaian tersebut memperbarui peta pemahaman psikologis guru untuk siklus pembelajaran berikutnya, sehingga menciptakan proses peningkatan mutu instruksional yang adaptif dan berkesinambungan.

Untuk memudahkan implementasi di ruang kelas, operasionalisasi awal dari keempat komponen siklus tersebut dirinci pada Tabel 2.

**Tabel 2. Operasionalisasi Awal Kerangka Integratif Keputusan Pedagogis**

| Komponen Siklus | Pertanyaan Panduan Guru | Bukti Empiris / Tindakan Pedagogis |
|---|---|---|
| Pemahaman Psikologis | Apa kebutuhan psikologis, kesiapan awal, dan hambatan belajar peserta didik? | Observasi awal, percakapan diagnostik, pemetaan konteks keluarga dan sosial-emosional. |
| Desain Pedagogis Responsif | Dukungan, akses, dan pilihan aktivitas apa yang paling sesuai dengan tujuan? | Penyediaan opsi representasi dan ekspresi (UDL), kalibrasi tantangan tugas, scaffolding, dan desain permainan terarah. |

| | | |
|---|---|---|
| Asesmen Formatif Multidimensi | Bukti perkembangan dan kesulitan apa yang tampak selama proses belajar? | Catatan observasi terstruktur, dokumentasi karya/performa, dan pemberian umpan balik spesifik yang dapat ditindaklanjuti. |
| Refleksi dan Perbaikan | Penyesuaian strategi atau dukungan apa yang perlu segera dilakukan? | Revisi tingkat kompleksitas aktivitas, perubahan pengelompokan, penyesuaian intensitas perancah, dan tindak lanjut individual. |

Pada jenjang PAUD, siklus ini dioperasionalisasikan melalui pengamatan kesiapan perkembangan anak, perancangan aktivitas bermain terarah berbasis konteks lokal, dokumentasi perilaku bermain, dan modifikasi lingkungan main. Sementara itu, pada jenjang pendidikan dasar hingga pendidikan tinggi, indikatornya bergeser secara proporsional ke arah penguasaan konseptual, regulasi diri akademik (*self-regulated learning*), kolaborasi sejawat, dan pemecahan masalah kompleks. Keberhasilan penerapan siklus ini mensyaratkan kompetensi literasi asesmen guru, ketersediaan waktu refleksi sejawat, dukungan kebijakan institusi, serta aksesibilitas sarana belajar.

**Analisis Komparatif Kerangka Integratif terhadap Pendekatan Pedagogis yang Ada**

Untuk menegaskan posisi konseptualnya dalam khazanah ilmu pendidikan, kerangka integratif empat komponen ini dibandingkan secara kritis dengan empat pendekatan yang telah mapan, yakni *Self-Determination Theory* (SDT), *Universal Design for Learning* (UDL), Pembelajaran Berdiferensiasi (*Differentiated Instruction*), dan Asesmen Formatif. Perbandingan sistematis disajikan pada Tabel 3.

**Tabel 3. Perbandingan Kerangka Integratif yang Diusulkan dengan Pendekatan Pedagogis Mapu**

| Dimensi Perbandingan | Self-Determination Theory (SDT) | Universal Design for Learning (UDL 3.0) | Pembelajaran Berdiferensiasi | Dimensi Perbandingan | Self-Determination Theory (SDT) |
|---|---|---|---|---|---|
| Fokus Utama | Pemenuhan kebutuhan psikologis dasar (otonomi, kompetensi, keterhubungan) untuk motivasi. | Penghapusan hambatan kurikulum melalui fleksibilitas keterlibatan, representasi, dan ekspresi. | Penyesuaian konten, proses, dan produk berdasarkan kesiapan, minat, dan profil belajar siswa. | Fokus Utama | Pemenuhan kebutuhan psikologis dasar (otonomi, kompetensi, keterhubungan) untuk motivasi. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Kekuatan Spesifik | Kuat dalam menjelaskan mekanisme internal motivasi dan kesejahteraan belajar siswa. | Proaktif menyediakan aksesibilitas universal sejak tahap perencanaan awal. | Responsif terhadap variasi tingkat kesiapan dan kebutuhan individual peserta didik. | Kekuatan Spesifik | Kuat dalam menjelaskan mekanisme internal motivasi dan kesejahteraan belajar siswa. |
| Keterbatasan jika Berdiri Sendiri | Tidak menyediakan panduan teknis mengenai desain kurikulum maupun instrumen evaluasi. | Cenderung berfokus pada desain akses lingkungan, namun kurang merinci siklus evaluasi dampak psikologis. | Berisiko membebani guru secara administratif jika dimaknai sebagai pembuatan RPP terpisah per anak. | Keterbatasan jika Berdiri Sendiri | Tidak menyediakan panduan teknis mengenai desain kurikulum maupun instrumen evaluasi. |

Berdasarkan perbandingan pada Tabel 3, terlihat bahwa keempat pendekatan terdahulu memiliki kekuatan mendalam pada domainnya masing-masing, tetapi berpotensi berjalan secara parsial apabila diterapkan tanpa mekanisme penghubung. Sebagai contoh, SDT menjelaskan *mengapa* siswa termotivasi, tetapi tidak merinci *bagaimana* merancang asesmen yang memotret perkembangan tersebut; sebaliknya, asesmen formatif menyediakan bukti kemajuan belajar, tetapi sering kali tidak dikaitkan dengan pemenuhan kebutuhan otonomi siswa. UDL dan pembelajaran berdiferensiasi menawarkan strategi variasi instruksional yang kaya, namun keduanya membutuhkan umpan balik formatif yang sistematis agar guru mengetahui apakah variasi akses tersebut benar-benar efektif mereduksi hambatan belajar.

Kerangka integratif empat komponen yang diusulkan dalam artikel ini hadir untuk mensinergikan keempat pendekatan tersebut ke dalam satu alur operasional. SDT menjadi fondasi pada komponen pertama (Pemahaman Psikologis), prinsip UDL dan diferensiasi terarah menjadi instrumen utama pada komponen kedua (Desain Pedagogis Responsif), teknik umpan balik berbasis bukti menggerakkan komponen ketiga (Asesmen Formatif Multidimensi), dan siklus refleksi guru mengikat keseluruhan proses kembali ke titik awal.

**Keterbatasan Konseptual dan Agenda Pengujian Empiris**

Sebagai sebuah kajian naratif-konseptual, kerangka ini memiliki batasan metodologis berupa seleksi literatur yang bersifat purposif (non-sistematis), ketiadaan uji coba lapangan secara langsung, serta belum tersedianya pengujian validitas konstruk maupun reliabilitas instrumen operasionalnya. Oleh karena itu, proposisi yang dihasilkan dalam artikel ini tidak boleh ditafsirkan sebagai bukti hubungan kausal yang telah terverifikasi.

Proposisi utama yang diajukan untuk diuji pada penelitian selanjutnya adalah bahwa *keterpaduan implementasi keempat komponen siklus pedagogis berkorelasi positif dengan peningkatan ketepatan strategi instruksional guru serta kualitas keterlibatan belajar peserta didik*. Agenda riset lanjutan direkomendasikan melalui tiga tahapan: (1) uji validitas isi dan konstruk oleh panel pakar psikologi pendidikan dan teknologi pembelajaran; (2) uji keterlaksanaan (*feasibility study*) oleh guru melalui pendekatan penelitian tindakan kolaboratif atau *lesson study* pada setting PAUD maupun sekolah dasar; serta (3) pengujian efektivitas menggunakan desain kuasi-eksperimen atau metode campuran (*mixed methods*) dengan mengontrol karakteristik awal peserta didik dan tingkat fidelitas implementasi di kelas.

## 4. KESIMPULAN

Kajian naratif-konseptual ini menegaskan bahwa psikologi pendidikan kontemporer berfungsi secara optimal apabila diorganisasikan menjadi landasan keputusan pedagogis yang sistematis, bukan sekadar kumpulan konsep deskriptif. Sintesis terhadap literatur mutakhir (2017–2026) menghasilkan kerangka integratif empat komponen yang saling terhubung secara siklikal: (1) pemetaan kebutuhan psikologis dan konteks peserta didik berbasis pemenuhan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan; (2) perancangan pengalaman belajar responsif yang menyediakan fleksibilitas akses dan ekspresi; (3) asesmen formatif multidimensi yang berfokus pada umpan balik spesifik yang dapat ditindaklanjuti; serta (4) refleksi berkelanjutan sebagai dasar penyesuaian strategi instruksional.

Kontribusi konseptual utama kerangka ini terletak pada kemampuannya menautkan secara eksplisit informasi psikologis peserta didik dengan desain pembelajaran, pengumpulan bukti proses, dan modifikasi tindakan guru dalam satu alur kerja yang terlacak (*traceable*). Pada konteks Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD), kerangka ini memberikan pijakan operasional untuk merancang pembelajaran berbasis bermain maupun pemanfaatan permainan tradisional berbasis kearifan lokal yang terukur dari sisi tujuan, keselamatan, dan indikator perkembangan holistik anak, sekaligus relevan diadaptasi pada jenjang pendidikan yang lebih tinggi melalui penyesuaian indikator regulasi diri dan pemecahan masalah.

Mengingat kajian ini bersifat konseptual dengan seleksi sumber secara purposif dan belum disertai uji coba lapangan, proposisi yang dirumuskan tidak dapat ditafsirkan sebagai pembuktian efektivitas kausal. Oleh karena itu, penelitian lanjutan diperlukan untuk melakukan validasi konstruk oleh para pakar, menguji kelayakan implementasi (*feasibility*) oleh pendidik di kelas nyata, serta mengevaluasi dampaknya secara empiris melalui desain kuasi-eksperimen atau metode campuran pada berbagai jenjang dan konteks sosial-budaya pendidikan.

## REFERENSI

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Writing Narrative Literature Reviews. *Review of General Psychology*, *1*(3), 311–320. https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.3.311

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE Publications.

Retrieved from https://books.google.co.id/books?id=eMArEAAAQBAJ

CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines Version 3.0*. Retrieved from https://udlguidelines.cast.org/.

Hanim, S. A., Maulidawati, M., & Roziqi, A. K. (2025). The Relationship between Teacher Well-being, Spirituality, and Classroom Management Effectiveness in Madrasah Settings. *Darussalam: Journal of Psychology and Educational*, *4*(1), 57–62. https://doi.org/10.70363/djpe.v4i1.312

Jaakkola, E. (2020). Designing conceptual articles: four approaches. *AMS Review*, *10*(1), 18–26. https://doi.org/10.1007/s13162-020-00161-0

Mohammed, A. H., Nigussie, B., Schellens, T., & Rotsaert, T. (2026). Play-Based Learning in Early Childhood Education: A Scoping Review. *Early Childhood Education Journal*, *54*(5), 3929–3975. https://doi.org/10.1007/s10643-026-02127-6

Montoya-Fernández, C., Losada-Puente, L., Gómez-Barreto, I. M., & Gil-Madrona, P. (2024). Developmental play-based assessment in early childhood education: a systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, *32*(5), 788–813. https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2311100

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. SAGE Publications. Retrieved from https://books.google.co.id/books?id=ovAkBQAAQBAJ

Pyle, A., Danniels, E., Larsen, N. E., & Martinussen, R. (2022). Supporting children's self-regulation development in play-based kindergarten classrooms. *International Journal of Educational Research*, *116*, 102059. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102059

Pyle, A., DeLuca, C., & Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, *5*(3), 311–351. https://doi.org/10.1002/rev3.3097

Pyle, A., DeLuca, C., Danniels, E., & Wickstrom, H. (2020). A Model for Assessment in Play-Based Kindergarten Education. *American Educational Research Journal*, *57*(6), 2251–2292. https://doi.org/10.3102/0002831220908800

Pyle, A., DeLuca, C., Wickstrom, H., & Danniels, E. (2022). Connecting kindergarten teachers' play-based learning profiles and their classroom assessment practices. *Teaching and Teacher Education*, *119*, 103855. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103855

Pyle, A., Poliszczuk, D., & Danniels, E. (2018). The Challenges of Promoting Literacy Integration Within a Play-Based Learning Kindergarten Program: Teacher Perspectives and Implementation. *Journal of Research in Childhood Education*, *32*(2), 219–233. https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1416006

Pyle, A., Prioletta, J., & Poliszczuk, D. (2018). The Play-Literacy Interface in Full-day Kindergarten Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, *46*(1), 117–127. https://doi.org/10.1007/s10643-017-0852-z

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions. *Contemporary*

*Educational Psychology*, *61*, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, *104*(July), 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Sukhera, J. (2022). Narrative Reviews: Flexible, Rigorous, and Practical. *Journal of Graduate Medical Education*, *14*(4), 414 – 417. https://doi.org/10.4300/JGME-D-22-00480.1

The Education Endowment Foundation. (2021). Teacher Feedback to Improve Student Learning Guidance Report. In *Education Endowment Foundation*.

Törmänen, T., Ketonen, E., Lehtoaho, E., Turunen, M., Zabolotna, K., Shubina, T., & Järvenoja, H. (2025). Situational Motivation in Academic Learning: A Systematic Review. *Educational Psychology Review*, *37*(2). https://doi.org/10.1007/s10648-025-10036-0

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology*, *10*(January), 1–14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087

Zosh, J., Hopkins, E., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., … Whitebread, D. (2017). *Learning through play: a review of the evidence*. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16823.01447

Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., … Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. *Frontiers in Psychology*, *9*(AUG), 1–12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124