

**PEMBELAJARAN DIGITAL TRANSFORMATIF: EKSPLORASI
KETERLIBATAN MAHASISWA DAN PENGALAMAN BELAJAR
ADAPTIF DALAM PEMBELAJARAN DARING DI PERGURUAN
TINGGI**

Andi Syahriana Asdar¹, Siti Nur 'Ainun Zakiyah²
syahrianaasdar@unm.ac.id, Sitinurainunzakiyah@unm.ac.id

Abstract

Online learning provides flexibility in higher education, but low interaction and student engagement can make the learning process passive and less meaningful. This study aims to evaluate changes in students' perceptions of online learning after participating in a mini class based on transformative digital learning. The study used a pre-experimental one-group pretest–posttest design. A total of 14 Psychology students who had complete data at both stages participated in a mini class with a transformative learning approach through the processes of trigger, reflection, action, and integration. Quantitative data were obtained through students' assessments of their online learning experiences before and after the intervention, while open-ended responses were used to enrich the understanding of participant experiences. The results showed an increase in the average online learning assessment from $M=6.64$ ($SD=1.50$) before the mini class to $M = 9.14$ ($SD = 0.66$) after the mini class. The Wilcoxon test showed a significant difference between the scores before and after implementation ($p=0.001$). Qualitative responses indicated that students perceived the mini class as more interactive, reflective, relevant, and encouraged them to express opinions, reflect on experiences, and develop concrete steps in self-management and goal achievement. These findings suggest that transformative digital learning has the potential to improve students' experience and acceptance of online learning.

Keywords: Transformative Digital Learning, Online Learning, Student Perceptions, Reflective Learning, Higher Education.

¹ Universitas Negeri Makassar

² Universitas Negeri Makassar

A. PENDAHULUAN

Transformasi digital telah mengubah pola pembelajaran di perguruan tinggi. Proses belajar yang sebelumnya banyak bergantung pada interaksi tatap muka kini semakin terintegrasi dengan platform digital, kelas daring, video pembelajaran, dan berbagai bentuk sumber belajar elektronik. Perubahan tersebut memberikan fleksibilitas bagi mahasiswa maupun dosen, terutama dalam memperluas akses terhadap materi dan memungkinkan proses pembelajaran dilakukan tanpa bergantung sepenuhnya pada ruang kelas fisik. Namun, pemanfaatan teknologi dalam pendidikan tidak serta-merta menghasilkan pengalaman belajar yang efektif. Keberhasilan pembelajaran digital tetap bergantung pada bagaimana proses belajar dirancang agar mahasiswa tidak hanya hadir secara administratif, tetapi juga terlibat secara kognitif, emosional, dan perilaku.³

Pembelajaran daring memiliki tantangan yang berbeda dibandingkan pembelajaran tatap muka. Keterbatasan interaksi langsung, gangguan lingkungan, permasalahan jaringan, serta penggunaan perangkat digital dalam durasi yang panjang dapat memengaruhi konsentrasi dan pengalaman belajar mahasiswa. Selain itu, proses pembelajaran daring yang didominasi metode ceramah berpotensi menempatkan mahasiswa sebagai penerima informasi yang relatif pasif. Kajian mengenai keterlibatan mahasiswa dalam lingkungan pembelajaran digital menunjukkan bahwa keberadaan teknologi saja tidak cukup untuk menghasilkan *student engagement*. Kualitas desain pembelajaran, pola interaksi antara mahasiswa dan dosen, kesempatan berpartisipasi, serta aktivitas yang mendorong mahasiswa memproses pengalaman secara aktif merupakan bagian penting dalam membangun keterlibatan belajar.⁴

³ S. Z. Salas-Pilco, Y. Yang, dan Z. Zhang, "Student Engagement in Online Learning in Latin American Higher Education during the COVID-19 Pandemic: A Systematic Review," *British Journal of Educational Technology*, 53(3), 2022, 593–619, <https://doi.org/10.1111/bjet.13190>

⁴ S. Z. Salas-Pilco, Y. Yang, dan Z. Zhang, "Student Engagement in Online Learning in Latin American Higher Education during the COVID-19 Pandemic: A Systematic Review," *British Journal of Educational Technology*, 53(3), 2022, 593–619, <https://doi.org/10.1111/bjet.13190>

Kondisi serupa menjadi perhatian dalam pelaksanaan pembelajaran daring di Fakultas Psikologi Universitas Negeri Makassar. Pembelajaran daring tetap diperlukan sebagai salah satu alternatif penyelenggaraan perkuliahan karena keterbatasan ruang belajar, kebutuhan fleksibilitas akademik, serta kebijakan kerja yang memungkinkan sebagian proses pendidikan dilaksanakan secara daring. Namun, identifikasi awal menunjukkan bahwa pembelajaran daring masih menghadapi berbagai kendala seperti keterbatasan interaksi, distraksi lingkungan, kelelahan akibat penggunaan perangkat, dan kecenderungan mahasiswa menjadi lebih pasif selama perkuliahan. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa persoalan pembelajaran daring tidak hanya terletak pada ketersediaan teknologi, tetapi juga pada kebutuhan untuk mengembangkan pendekatan pembelajaran yang mampu memberi pengalaman belajar yang lebih aktif dan bermakna.

Salah satu pendekatan yang dapat digunakan untuk menjawab kebutuhan tersebut adalah *transformative learning*. Mezirow menjelaskan *transformative learning* sebagai proses pembelajaran yang memungkinkan individu menelaah kembali pengalaman, asumsi, dan kerangka berpikir yang selama ini digunakan untuk memahami suatu situasi.⁵ Pembelajaran tidak hanya diarahkan pada penambahan informasi, tetapi juga pada proses refleksi kritis yang memungkinkan peserta didik membangun cara pandang baru dan menggunakan pemahaman tersebut sebagai dasar bagi tindakan selanjutnya. Dengan demikian, mahasiswa diposisikan sebagai subjek aktif yang menghubungkan materi dengan pengalaman, melakukan refleksi, mempertanyakan asumsi, dan membangun pemaknaan terhadap apa yang dipelajari.

Pendekatan tersebut menjadi relevan ketika diterapkan dalam lingkungan digital. *Transformative digital learning* tidak sekadar memindahkan materi pembelajaran ke media elektronik, tetapi menggunakan teknologi sebagai ruang untuk membangun aktivitas belajar yang memungkinkan dialog, refleksi, eksplorasi pengalaman, serta penerapan hasil belajar. Hal ini penting karena lingkungan

⁵ Jack Mezirow, "Transformative Learning: Theory to Practice," *New Directions for Adult and Continuing Education* 1997, no. 74 (1997): 5–12, <https://doi.org/10.1002/ace.7401>

pembelajaran digital dapat menjadi sangat berpusat pada teknologi apabila desain pedagogisnya tidak memberikan ruang bagi mahasiswa untuk berpartisipasi secara aktif. Nkomo, Daniel, dan Butson menunjukkan bahwa keterlibatan mahasiswa dengan teknologi digital sangat bergantung pada konteks penggunaan dan desain aktivitas pembelajaran, bukan hanya pada keberadaan teknologi yang digunakan.⁶ Oleh karena itu, pembelajaran digital perlu dirancang secara pedagogis agar teknologi berfungsi sebagai media yang mendukung proses belajar, bukan sekadar sebagai saluran penyampaian materi.

Karakter pembelajaran transformatif juga memiliki keterkaitan konseptual dengan kemampuan mahasiswa untuk menghadapi perubahan dalam proses belajar. Perguruan tinggi tidak hanya menuntut mahasiswa memahami materi akademik, tetapi juga mengembangkan kemampuan untuk belajar dari pengalaman, menyesuaikan strategi, menerima umpan balik, dan menggunakan pembelajaran sebelumnya ketika menghadapi situasi baru. Berdasarkan kondisi tersebut, dikembangkan *mini class* Pembelajaran Transformatif sebagai bentuk implementasi pembelajaran digital transformatif di Fakultas Psikologi Universitas Negeri Makassar. Pembelajaran dirancang melalui tahapan *Trigger, Reflection, Action*, dan *Integration*, yang memberikan kesempatan kepada mahasiswa untuk berinteraksi dengan stimulus pembelajaran, merefleksikan pengalaman, menyusun tindakan, serta mengintegrasikan pemahaman yang diperoleh ke dalam konteks kehidupan. Rancangan ini ditujukan untuk mengembangkan pembelajaran daring yang tidak hanya menyampaikan informasi, tetapi juga memberikan pengalaman belajar yang reflektif, interaktif, dan berorientasi pada tindakan.

Penelitian ini bertujuan untuk mengevaluasi implementasi *transformative digital learning* melalui *mini class* dengan membandingkan penilaian mahasiswa terhadap pembelajaran daring sebelum dan setelah mengikuti kegiatan. Penelitian ini diharapkan dapat memberikan gambaran awal mengenai penerapan

⁶ Larian M. Nkomo, Ben K. Daniel, and Russell J. Butson, "Synthesis of Student Engagement with Digital Technologies: A Systematic Review of the Literature," *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 18 (2021): 34, <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00270-1>

pembelajaran digital transformatif dalam konteks pendidikan tinggi serta menjadi dasar bagi pengembangan penelitian berikutnya yang secara khusus menguji keterkaitan antara *transformative learning*, *student engagement*

B. METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif dengan desain *pre-experimental one-group pretest-posttest*, yang bertujuan untuk mengetahui perubahan penilaian mahasiswa terhadap pembelajaran daring setelah mengikuti *mini class* berbasis *transformative digital learning*. Desain ini dipilih karena penelitian melibatkan satu kelompok partisipan yang diukur sebelum dan sesudah pemberian intervensi, tanpa kelompok kontrol. Dengan demikian, penelitian diarahkan untuk melihat perubahan skor yang terjadi setelah implementasi pembelajaran transformatif, tanpa mengklaim hubungan kausal secara kuat sebagaimana pada eksperimen murni.⁷ Partisipan penelitian merupakan mahasiswa Fakultas Psikologi Universitas Negeri Makassar yang mengikuti *mini class* pembelajaran transformatif. Sebanyak 22 mahasiswa mengisi *pre-test*, sedangkan 14 mahasiswa mengikuti *post-test*. Analisis dilakukan terhadap 14 mahasiswa yang memiliki data lengkap dan dapat dipasangkan pada kedua tahap pengukuran.

Intervensi diberikan melalui *mini class* dengan pendekatan pembelajaran transformatif yang mengintegrasikan tahapan *Trigger*, *Reflection*, *Action*, dan *Integration*. Mahasiswa diberikan stimulus yang relevan dengan pengalaman mereka, diarahkan untuk melakukan refleksi, menyusun alternatif tindakan, serta mengintegrasikan hasil pembelajaran ke dalam konteks kehidupan sehari-hari. Pendekatan tersebut sejalan dengan konsep *transformative learning* yang menekankan proses refleksi kritis terhadap pengalaman sebagai dasar perubahan perspektif dan pembentukan pemahaman baru.⁸ Data dikumpulkan menggunakan

⁷ John W. Creswell and J. David Creswell, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 6th ed. (SAGE Publications, 2023); William R. Shadish, Thomas D. Cook, and Donald T. Campbell, *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference* (Boston: Houghton Mifflin, 2002).

⁸ Jack Mezirow, "Transformative Learning: Theory to Practice," *New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 74 (1997): 5–12, <https://doi.org/10.1002/ace.7401>

formulir *pre-test* dan *post-test* yang memuat penilaian mahasiswa terhadap pengalaman pembelajaran daring menggunakan rentang skor 1–10, serta pertanyaan terbuka mengenai pengalaman selama mengikuti kegiatan. Instrumen tersebut digunakan sebagai alat evaluasi kegiatan dan tidak dimaksudkan sebagai skala psikologis terstandar.

Analisis data dilakukan dengan menggunakan statistik deskriptif untuk melihat nilai rata-rata, standar deviasi, serta perubahan skor sebelum dan setelah intervensi. Perbedaan skor *pre-test* dan *post-test* dianalisis menggunakan Wilcoxon Signed-Rank Test, karena data berasal dari pengukuran berpasangan pada kelompok yang sama dan jumlah partisipan relatif kecil. Uji ini digunakan untuk mengetahui apakah terdapat perbedaan sistematis antara skor sebelum dan setelah mengikuti *mini class*.⁹Data dari pertanyaan terbuka dianalisis secara deskriptif dengan mengidentifikasi pola pengalaman yang berulang, seperti interaktivitas pembelajaran, refleksi diri, perubahan cara pandang, keterlibatan dalam diskusi, dan penyusunan langkah tindakan. Hasil analisis kualitatif digunakan sebagai data pendukung untuk memperkaya interpretasi terhadap perubahan skor kuantitatif.

C. HASIL DAN PEMBAHASAN

1. Hasil Penelitian

Analisis utama dilakukan terhadap 14 mahasiswa yang memiliki data lengkap dan dapat dipasangkan antara *pre-test* dan *post-test*. Data hasil penelitian dikelompokkan ke dalam empat kategori, yaitu kondisi awal pengalaman pembelajaran daring, perubahan penilaian setelah *mini class*, penerimaan terhadap metode pembelajaran transformatif, serta pengalaman mahasiswa setelah mengikuti kegiatan.

a. Kondisi Awal Pengalaman Pembelajaran Daring

Pada pengukuran awal, seluruh mahasiswa yang masuk dalam analisis berpasangan menyatakan lebih menyukai pembelajaran tatap muka secara langsung

⁹ Sidney Siegel and N. John Castellan Jr., *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences*, 2nd ed. (New York: McGraw-Hill, 1988).

dibandingkan pembelajaran daring. Penilaian awal terhadap pengalaman pembelajaran daring juga menunjukkan variasi yang cukup besar, dengan skor antara 4 hingga 9 dari rentang penilaian 1–10. Rata-rata penilaian awal mahasiswa adalah 6,64 (SD = 1,50).

Respon terbuka menunjukkan bahwa pembelajaran daring sebelumnya menghadirkan beberapa tantangan. Hambatan yang paling sering disebutkan adalah gangguan jaringan internet, yang muncul pada sembilan respons mahasiswa. Selain itu, tujuh mahasiswa menyebut kesulitan mempertahankan fokus, mudah terdistraksi, atau mengantuk selama mengikuti kelas daring. Sebagian mahasiswa juga menyampaikan keterbatasan interaksi dan keberanian untuk bertanya atau menyampaikan pendapat.

Tabel 1. Gambaran Kondisi Awal Mahasiswa terhadap Pembelajaran Daring

Indikator	Hasil
Jumlah mahasiswa	14
Memilih pembelajaran luring	14 (100%)
Mean penilaian awal pembelajaran daring	6,64
SD	1,50
Median	7,00
Rentang skor	4–9
Mengetahui metode transformatif sebelum mini class	5 (35,7%)
Belum mengetahui metode transformatif	9 (64,3%)

Pada tahap awal, hanya 5 mahasiswa (35,7%) yang menyatakan telah mengetahui metode pembelajaran transformatif, sedangkan 9 mahasiswa (64,3%) belum mengenalnya. Preferensi terhadap metode pembelajaran daring juga masih beragam. Lima mahasiswa memilih metode transformatif, empat memilih *lecturing*, empat memilih jigsaw, dan satu memilih presentasi mahasiswa.

Tabel 2. Preferensi Metode Pembelajaran Sebelum Mini Class

Metode Pembelajaran	n	%
---------------------	---	---

Metode Transformatif	5	35,7
<i>Lecturing</i>	4	28,6
Jigsaw	4	28,6
Presentasi Mahasiswa	1	7,1
Total	14	100

Data tersebut menggambarkan bahwa sebelum memperoleh pengalaman langsung melalui pembelajaran transformatif, penerimaan mahasiswa terhadap pembelajaran transformatif belum dominan dan sebagian besar mahasiswa masih memilih pendekatan pembelajaran yang sebelumnya lebih familiar bagi mereka.

b. Perubahan Penilaian terhadap Pembelajaran Daring

Setelah mengikuti mini class berbasis transformative digital learning, penilaian mahasiswa terhadap pembelajaran daring menunjukkan perubahan. Rata-rata skor meningkat dari 6,64 pada pre-test menjadi 9,14 pada post-test, atau terdapat peningkatan rata-rata sebesar 2,50 poin. Skor post-test berada pada rentang 8–10 dan memiliki standar deviasi yang lebih kecil dibandingkan skor pre-test.

Tabel 3. Perbandingan Skor Sebelum dan Setelah Mini Class

Pengukuran	N	Mean	SD	Median	Min–Maks	Selisih Mean
Pre-test	14	6,64	1,50	7,00	4–9	–
Post-test	14	9,14	0,66	9,00	8–10	+2,50

Dilihat pada perubahan individual, 13 mahasiswa mengalami peningkatan skor, satu mahasiswa memiliki skor yang tetap, dan tidak terdapat mahasiswa yang menunjukkan penurunan skor setelah mengikuti kegiatan. Selanjutnya, perbedaan skor diuji menggunakan Wilcoxon Signed-Rank Test. Hasil analisis menunjukkan bahwa terdapat perbedaan yang signifikan antara penilaian sebelum dan setelah mini class.

Tabel 4. Hasil Wilcoxon Signed-Rank Test

Perbandingan	N	Positive Ranks	Ties	Negative Ranks	W	p
Post-test – Pre-test	14	13	1	0	0,00	0,001

Hasil tersebut menunjukkan adanya perubahan sistematis ke arah penilaian yang lebih positif setelah mahasiswa mengikuti mini class. Meskipun demikian, hasil ini menggambarkan perbedaan antara dua waktu pengukuran pada kelompok yang sama dan belum dengan sendirinya menunjukkan hubungan sebab-akibat.

c. **Penerimaan Mahasiswa terhadap Metode Pembelajaran Transformatif**

Selain penilaian terhadap pembelajaran daring secara umum, mahasiswa juga diminta mengevaluasi pelaksanaan mini class. Seluruh mahasiswa memberikan skor 9 atau 10 terhadap kegiatan, dengan rata-rata penilaian sebesar 9,57 (SD = 0,51). Sebanyak delapan mahasiswa memberikan skor 10 dan enam mahasiswa memberikan skor 9.

Setelah mengikuti kegiatan, seluruh mahasiswa (100%) menyatakan mengetahui metode pembelajaran transformatif. Preferensi terhadap metode tersebut juga meningkat. Sebanyak 13 dari 14 mahasiswa atau 92,9% memilih metode transformatif sebagai metode yang menarik untuk pembelajaran daring, sedangkan satu mahasiswa atau 7,1% tetap memilih metode *lecturing*.

Tabel 5. Evaluasi terhadap Mini Class dan Metode Pembelajaran Transformatif

Indikator	Hasil
Mean penilaian mini class	9,57
SD	0,51
Memberikan skor 10	8 (57,1%)
Memberikan skor 9	6 (42,9%)
Mengetahui metode transformatif setelah kegiatan	14 (100%)
Memilih metode transformatif setelah kegiatan	13 (92,9%)
Memilih <i>lecturing</i> setelah kegiatan	1 (7,1%)

Jika dibandingkan dengan kondisi awal, jumlah mahasiswa yang memilih metode transformatif meningkat dari 5 mahasiswa menjadi 13 mahasiswa. Perubahan ini memberikan gambaran bahwa setelah memperoleh pengalaman langsung melalui mini class, sebagian besar mahasiswa menunjukkan penerimaan yang lebih tinggi terhadap pendekatan pembelajaran tersebut.

d. Pengalaman Mahasiswa Setelah Mengikuti *Mini Class*

Respon terbuka mahasiswa menunjukkan beberapa pola pengalaman yang konsisten. Kategori pertama berkaitan dengan penambahan wawasan dan pemahaman baru. Mahasiswa menyampaikan bahwa kegiatan membantu memperoleh pemahaman mengenai goal setting, self-management, dan langkah yang dapat dilakukan untuk mencapai tujuan.

Kategori kedua adalah refleksi diri dan perubahan cara pandang. Beberapa mahasiswa menyatakan bahwa kegiatan membuat mereka meninjau kembali tujuan, pengelolaan waktu, rencana masa depan, maupun cara berpikir terhadap hal yang ingin dicapai. Salah satu respons bahkan menyebut bahwa pembelajaran memberikan pengalaman berbeda karena peserta tidak hanya menerima materi, tetapi juga diajak merefleksikan diri dan menyusun langkah yang dapat diterapkan.

Kategori ketiga berkaitan dengan interaktivitas dan keterlibatan selama pembelajaran. Mahasiswa menilai adanya ruang untuk berdiskusi, mengemukakan pendapat, dan mengikuti aktivitas reflektif membuat pembelajaran terasa lebih menarik. Respons lain menyebut pembelajaran tidak membuat mudah mengantuk serta mampu mempertahankan rasa ingin tahu.

Kategori terakhir adalah orientasi pada tindakan. Mahasiswa tidak hanya menyebut bertambahnya pengetahuan, tetapi juga menghubungkan materi dengan langkah yang akan dilakukan dalam mengelola diri, merencanakan tujuan, dan menentukan tindakan berikutnya.

Tabel 6. Kategori Pengalaman Mahasiswa Setelah Mini Class

Kategori	Gambaran Respon
----------	-----------------

Penambahan wawasan	Memperoleh pengetahuan baru mengenai tujuan, goal setting, dan self-management
Refleksi diri	Meninjau kembali tujuan, cara berpikir, pengelolaan waktu, dan rencana pribadi
Perubahan cara pandang	Muncul pemikiran baru mengenai tujuan dan cara mencapainya
Interaktivitas	Adanya diskusi, kesempatan berpendapat, dan aktivitas yang tidak hanya berupa ceramah
Keterlibatan belajar	Pembelajaran dianggap menarik, tidak monoton, dan membantu mempertahankan perhatian
Orientasi tindakan	Mahasiswa mulai memikirkan atau menyusun langkah konkret berdasarkan hasil refleksi

Temuan pada respons terbuka tersebut merupakan gambaran pengalaman mahasiswa terhadap kegiatan dan tidak dimaksudkan sebagai pengukuran konstruk psikologis tertentu.

2. Pembahasan

Hasil penelitian menunjukkan adanya perubahan penilaian mahasiswa terhadap pembelajaran daring setelah mengikuti *mini class* pembelajaran transformatif. Sebelum kegiatan, seluruh peserta dalam analisis berpasangan lebih memilih pembelajaran tatap muka, sementara penilaian terhadap pembelajaran daring masih bervariasi. Setelah mahasiswa mengikuti pembelajaran dengan tahapan *Trigger*, *Reflection*, *Action*, dan *Integration*, skor penilaian meningkat dan sebagian besar mahasiswa menunjukkan penerimaan terhadap metode transformatif. Temuan tersebut menunjukkan bahwa pengalaman pembelajaran daring dapat berubah ketika desain pembelajaran tidak hanya berorientasi pada penyampaian materi, tetapi memberikan ruang bagi mahasiswa untuk mengalami, merefleksikan, mendiskusikan, dan menerapkan pembelajaran.

Pola tersebut sesuai dengan prinsip dasar transformative learning. Mezirow menjelaskan bahwa pembelajaran transformatif melibatkan proses ketika individu merefleksikan pengalaman dan asumsi yang dimilikinya, kemudian merekonstruksi kerangka pemaknaan untuk membentuk perspektif yang lebih terbuka dan menjadi dasar bagi tindakan selanjutnya. Pada *mini class* pembelajaran transformatif, proses tersebut difasilitasi melalui pemberian stimulus, refleksi pengalaman, diskusi, penyusunan tindakan, dan pengintegrasian hasil pembelajaran. Respons mahasiswa mengenai perubahan cara berpikir, refleksi terhadap tujuan, dan penyusunan langkah nyata menunjukkan adanya pengalaman yang memiliki karakteristik sejalan dengan proses transformatif tersebut.¹⁰

Temuan mengenai interaktivitas juga penting untuk memahami perubahan penilaian mahasiswa. Pada kondisi awal, hambatan pembelajaran daring tidak hanya berupa jaringan internet, tetapi juga kesulitan mempertahankan fokus, distraksi, rasa mengantuk, serta keterbatasan untuk berinteraksi. Literatur menunjukkan bahwa *student engagement* dalam lingkungan digital tidak hanya ditentukan oleh kehadiran mahasiswa pada platform pembelajaran, tetapi mencakup keterlibatan perilaku, kognitif, dan emosional selama proses belajar. Salas-Pilco, Yang, dan Zhang menemukan bahwa kualitas interaksi, rancangan aktivitas, dukungan pengajar, dan karakteristik lingkungan belajar merupakan faktor penting dalam keterlibatan mahasiswa pada pembelajaran daring.¹¹¹²

Kondisi tersebut juga menjelaskan mengapa pembelajaran dengan aktivitas reflektif dan diskusi dapat dipersepsikan berbeda dari pembelajaran daring yang lebih banyak menggunakan metode satu arah. Nkomo, Daniel, dan Butson menegaskan bahwa penggunaan teknologi tidak otomatis menghasilkan

¹⁰ Jack Mezirow, "Transformative Learning: Theory to Practice," *New Directions for Adult and Continuing Education* 1997, no. 74 (1997): 5–12, <https://doi.org/10.1002/ace.7401>.

¹¹ Z. Salas-Pilco, Y. Yang, and Z. Zhang, "Student Engagement in Online Learning in Latin American Higher Education during the COVID-19 Pandemic: A Systematic Review," *British Journal of Educational Technology* 53, no. 3 (2022): 593–619, <https://doi.org/10.1111/bjet.13190>.

¹² Jennifer A. Fredricks, Phyllis C. Blumenfeld, and Alison H. Paris, "School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence," *Review of Educational Research* 74, no. 1 (2004): 59–109, <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>.

keterlibatan mahasiswa. Teknologi menjadi bermakna ketika digunakan untuk menciptakan interaksi, aktivitas kognitif, kolaborasi, dan pengalaman belajar yang relevan. Dengan demikian, peningkatan penilaian mahasiswa pada penelitian ini lebih tepat dipahami sebagai perubahan pengalaman terhadap cara pembelajaran digital dirancang, bukan sekadar respons terhadap penggunaan teknologi itu sendiri.¹³

Pergeseran preferensi terhadap pembelajaran transformatif juga menarik untuk diperhatikan. Sebelum kegiatan, hanya lima mahasiswa memilih metode transformatif sebagai metode pembelajaran yang menarik. Setelah memperoleh pengalaman langsung, jumlah tersebut meningkat menjadi 13 mahasiswa. Perubahan tersebut dapat mengindikasikan bahwa penerimaan mahasiswa terhadap suatu pendekatan pembelajaran tidak hanya dibentuk oleh pengetahuan konseptual mengenai metode tersebut, tetapi juga melalui pengalaman langsung menggunakan metode tersebut. Aktivitas yang relevan dengan kehidupan mahasiswa, kesempatan melakukan refleksi, dan keterlibatan dalam diskusi tampaknya menjadi bagian yang dihargai peserta dalam pengalaman belajar.

Hasil penelitian juga perlu dibaca dalam keterbatasan desain. Penelitian menggunakan *one-group pretest-posttest design* tanpa kelompok pembanding dan melibatkan jumlah peserta yang terbatas. Desain semacam ini memungkinkan identifikasi perubahan antara dua waktu pengukuran, tetapi memiliki keterbatasan untuk memastikan bahwa perubahan tersebut sepenuhnya merupakan akibat dari intervensi karena masih terdapat kemungkinan pengaruh faktor lain. Selain itu, indikator utama merupakan penilaian tunggal mahasiswa terhadap pengalaman pembelajaran daring, bukan instrumen psikologis multidimensional. Oleh karena itu, penelitian ini lebih tepat diposisikan sebagai bukti awal atau evaluasi implementasi terhadap *transformative digital learning*.¹⁴

¹³ Larian M. Nkomo, Ben K. Daniel, and Russell J. Butson, "Synthesis of Student Engagement with Digital Technologies: A Systematic Review of the Literature," *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 18 (2021): 34, <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00270-1>.

¹⁴ William R. Shadish, Thomas D. Cook, and Donald T. Campbell, *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference* (Boston: Houghton Mifflin, 2002).

Secara keseluruhan, temuan memberikan gambaran bahwa pembelajaran digital yang mengintegrasikan stimulus, refleksi, tindakan, dan integrasi dapat menjadi alternatif untuk mengembangkan pengalaman daring yang lebih interaktif dan bermakna. Hasil tersebut juga membuka peluang penelitian lanjutan dengan jumlah partisipan lebih besar, kelompok pembandingan, serta pengukuran yang secara khusus menguji student engagement, refleksi belajar, dan learning agility. Dengan pengembangan tersebut, penelitian berikutnya dapat menjelaskan lebih jauh apakah pembelajaran transformatif tidak hanya mengubah persepsi terhadap pembelajaran daring, tetapi juga berkontribusi pada kapasitas mahasiswa untuk belajar dari pengalaman dan beradaptasi terhadap tuntutan akademik yang berubah.

D. KESIMPULAN

Hasil penelitian menunjukkan bahwa implementasi *mini class* pembelajaran transformatif diikuti oleh perubahan penilaian mahasiswa terhadap pembelajaran daring ke arah yang lebih positif. Setelah mengikuti kegiatan, mahasiswa menunjukkan peningkatan penilaian terhadap pengalaman belajar daring, penerimaan yang lebih tinggi terhadap metode pembelajaran transformatif, serta respons yang menggambarkan pengalaman belajar yang lebih interaktif, reflektif, dan berorientasi pada tindakan.

Pembelajaran yang mengintegrasikan tahapan *Trigger*, *Reflection*, *Action*, dan *Integration* memberikan ruang bagi mahasiswa untuk tidak hanya menerima materi, tetapi juga menghubungkan pembelajaran dengan pengalaman pribadi, merefleksikan pemahaman, menyusun langkah tindakan, dan mengintegrasikan hasil belajar ke dalam konteks kehidupan sehari-hari. Temuan ini menunjukkan bahwa kualitas pembelajaran daring tidak hanya ditentukan oleh penggunaan teknologi, tetapi juga oleh desain pembelajaran yang mampu mendorong keterlibatan aktif, refleksi, dan partisipasi mahasiswa.

Meskipun hasil menunjukkan perubahan yang positif, penelitian ini masih memiliki keterbatasan pada jumlah partisipan dan penggunaan satu kelompok

tanpa kelompok pembanding. Oleh karena itu, penelitian selanjutnya dapat melibatkan jumlah partisipan yang lebih besar, menggunakan kelompok kontrol atau pembanding, serta menerapkan instrumen pengukuran yang lebih terstandar untuk memperoleh gambaran yang lebih kuat mengenai efektivitas pembelajaran digital transformatif.

DAFTAR PUSTAKA

- Jack Mezirow, "Transformative Learning: Theory to Practice," *New Directions for Adult and Continuing Education* 1997, no. 74 (1997): 5–12, <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Jennifer A. Fredricks, Phyllis C. Blumenfeld, and Alison H. Paris, "School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence," *Review of Educational Research* 74, no. 1 (2004): 59–109, <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>.
- John W. Creswell and J. David Creswell, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 6th ed. (SAGE Publications, 2023); William R. Shadish, Thomas D. Cook, and Donald T. Campbell, *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference* (Boston: Houghton Mifflin, 2002).
- Larian M. Nkomo, Ben K. Daniel, and Russell J. Butson, "Synthesis of Student Engagement with Digital Technologies: A Systematic Review of the Literature," *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 18 (2021): 34, <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00270-1>
- S. Z. Salas-Pilco, Y. Yang, dan Z. Zhang, "Student Engagement in Online Learning in Latin American Higher Education during the COVID-19 Pandemic: A Systematic Review," *British Journal of Educational Technology*, 53(3), 2022, 593–619, <https://doi.org/10.1111/bjet.13190>
- William R. Shadish, Thomas D. Cook, and Donald T. Campbell, *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference* (Boston: Houghton Mifflin, 2002).
- Z. Salas-Pilco, Y. Yang, and Z. Zhang, "Student Engagement in Online Learning in Latin American Higher Education during the COVID-19 Pandemic: A Systematic Review," *British Journal of Educational Technology* 53, no. 3 (2022): 593–619, <https://doi.org/10.1111/bjet.131>