

DARI RUANG KELAS MENUJU HABITUS: STUDI FENOMENOLOGIS ATAS PRAKTIK BERBAGI FAKTA ILMIAH DI KELAS

Oleh:
Yogi Maulana Wahyudin¹

ABSTRACT *This study seeks to examine how students construct and interpret social reality through the practice of sharing scientific facts derived from social and humanitarian research within a sociology classroom. The study adopts a narrative phenomenological approach, with particular emphasis on capturing and analyzing students' subjective lived experiences. Data were systematically collected through students' reflective writings, classroom observations, and the documentation of instructional practices. The findings reveal that the practice of sharing scientific facts significantly enhances students' scientific literacy while simultaneously shaping their conceptualization of "facts" within a social context. Moreover, this practice contributes to the development of dialogic classroom discourse, in which knowledge is actively negotiated rather than passively received. Consequently, the classroom transforms from a conventional site of knowledge transmission into a dynamic space for meaning-making, ultimately facilitating the emergence of a nascent scientific community.*

ABSTRAK Penelitian ini bertujuan untuk memahami bagaimana peserta didik memaknai realitas sosial melalui praktik berbagi fakta ilmiah berbasis penelitian sosial dan kemanusiaan di ruang kelas sosiologi. Pendekatan yang digunakan adalah fenomenologi naratif dengan fokus pada pengalaman subjektif peserta didik. Data dikumpulkan melalui refleksi siswa, observasi kelas, dan dokumentasi praktik pembelajaran. Hasil menunjukkan bahwa praktik berbagi fakta ilmiah tidak hanya meningkatkan literasi ilmiah, tetapi juga membentuk mengubah cara peserta didik melihat suatu fakta dan pada momentumnya turut berkontribusi dalam membangun *classroom discourse*. Ruang kelas tidak lagi menjadi ruang transfer pengetahuan semata melainkan telah menjadi ruang konstruksi makna yang mengarah pada terbentuknya komunitas ilmiah.

Keywords: *sharing facts, scientific habit, phenomenology, classroom discourse.*

PENDAHULUAN

Rendahnya budaya ilmiah di masyarakat Indonesia merupakan realitas sosial yang tidak bisa dilepaskan dari kondisi

literasi yang masih lemah, baik dalam aspek membaca, berpikir kritis, maupun memahami metode ilmiah (Peterianus, et al., 2024). Masyarakat lebih mudah menerima informasi

¹ Guru Sosiologi, SMA Islam Al-Azhar BSD@Cileungsi, Indonesia. (*Corresponding Author: yogimaulanaw@gmail.com)

yang bersifat instan, emosional, dan viral dibandingkan informasi yang dihasilkan melalui proses ilmiah yang panjang dan teruji. Padahal, pengetahuan ilmiah lahir dari mekanisme yang ketat (baca: melalui observasi, pengujian hipotesis, verifikasi data, hingga publikasi akademik) yang menjamin validitasnya. Namun dalam praktiknya, otoritas ilmiah seringkali kalah oleh “otoritas viral”, di mana informasi yang paling banyak dibagikan justru dianggap paling benar, meskipun tidak memiliki dasar metodologis yang jelas.

Fenomena ini tampak sangat jelas pada masa pandemi Covid-19, ketika masyarakat dihadapkan pada apa yang disebut sebagai “infodemi”, yakni banjir informasi yang bercampur antara fakta dan hoaks. Berbagai penelitian menunjukkan bahwa masyarakat Indonesia cenderung menyebarkan informasi tanpa memverifikasi kebenarannya terlebih dahulu, sehingga hoaks menyebar dengan sangat cepat melalui media sosial (Peterianus, et al., 2024; Nurrahmi & Syam, 2020; Ardi, et al., 2023; Milana & Swarnawati, 2022; Sarjito, 2024). Bahkan, informasi yang tidak berbasis sains seperti klaim obat alternatif tanpa uji klinis, teori konspirasi vaksin, atau anggapan bahwa

virus tidak bertahan di iklim tropis seringkali lebih dipercaya dibandingkan penjelasan ilmiah dari otoritas kesehatan. Penyebaran hoaks ini tidak hanya menimbulkan kepanikan, tetapi juga menghambat kebijakan publik dalam penanganan pandemi karena menurunkan kepercayaan masyarakat terhadap institusi ilmiah dan pemerintah (Hanifah & Fauzi, 2022). Kondisi ini menunjukkan bahwa rendahnya budaya ilmiah bukan sekadar persoalan pendidikan, tetapi telah berdampak langsung pada kehidupan sosial dan kesehatan masyarakat.

Lemahnya budaya ilmiah ini berkaitan erat dengan rendahnya capaian literasi sains masyarakat Indonesia. *Data Programme for International Student Assessment* (PISA) menunjukkan bahwa skor literasi sains Indonesia masih berada di bawah rata-rata global. Pada tahun 2018, skor sains Indonesia hanya sekitar 396 dan menempatkan Indonesia di kelompok bawah secara global (OECD, 2019). Pada PISA 2022, skor tersebut bahkan mengalami penurunan menjadi sekitar 366 (OECD, 2023). Secara konsisten Indonesia berada di posisi rendah selama keikutsertaannya dalam PISA, yang menandakan bahwa kemampuan memahami, mengevaluasi, dan

menggunakan pengetahuan ilmiah dalam kehidupan sehari-hari masih terbatas. Rendahnya literasi sains ini berdampak pada lemahnya kemampuan masyarakat dalam membedakan informasi berbasis bukti dengan opini atau disinformasi, sehingga ruang publik mudah dipenuhi oleh narasi non-ilmiah yang tidak teruji. Rendahnya budaya ilmiah di Indonesia bukan hanya persoalan kurangnya akses terhadap pengetahuan, tetapi juga terkait dengan struktur kesadaran berpikir masyarakat yang belum terbiasa dengan cara kerja ilmu pengetahuan (Mursyid, et al., 2023). Ketika masyarakat lebih mengandalkan intuisi, kepercayaan personal, atau otoritas informal dibandingkan bukti empiris, maka ilmu pengetahuan kehilangan perannya sebagai dasar pengambilan keputusan rasional. Upaya membangun budaya ilmiah harus dimulai dari pembiasaan berpikir kritis sejak pendidikan dasar dan menengah hingga pembentukan ekosistem sosial yang menghargai proses ilmiah sebagai rujukan utama dalam memahami realitas.

Realitas pembelajaran di banyak ruang kelas pendidikan dasar dan menengah di Indonesia masih didominasi oleh praktik hafalan yang dangkal, bukan pemahaman

yang mendalam. Peserta didik dibiasakan untuk mengingat definisi, konsep, dan rumus tanpa diberi ruang untuk mempertanyakan, menguji, atau mengaitkan pengetahuan tersebut dengan realitas sosial di sekitarnya (Ambarita, Purnamasari, & Siahaya, 2025). Sementara guru, dalam tekanan kurikulum dan tuntutan evaluasi berbasis hasil tes, seringkali lebih fokus pada pencapaian kognitif tingkat rendah seperti mengingat dan menyebutkan kembali dibandingkan mendorong kemampuan berpikir kritis dan analitis. Ruang kelas gagal menjadi ruang ilmiah yang hidup, dan justru berubah menjadi ruang reproduksi pengetahuan yang statis. Dalam situasi ini, peserta didik tidak tumbuh sebagai individu yang mampu mengevaluasi kebenaran suatu informasi, melainkan sekadar menjadi “penyimpan data” yang pasif.

Kondisi ini semakin problematik ketika dielaborasi dengan realitas sosial kontemporer yang bergerak ke arah era *post-truth*. Dalam era ini, kebenaran tidak lagi ditentukan oleh bukti empiris, melainkan oleh emosi, opini, dan popularitas. Fenomena ini dikritik tajam oleh Thomas Nichols dalam bukunya *The Death of Expertise* (2017), yang menggambarkan bagaimana otoritas

keilmuan mengalami delegitimasi di tengah masyarakat modern. Kegagalan ruang kelas dalam membangun budaya ilmiah justru memperparah kondisi ini. Peserta didik yang terbiasa menghafal tanpa memahami metode ilmiah akan lebih rentan mempercayai informasi yang tampak meyakinkan secara visual atau emosional, meskipun tidak memiliki dasar kuat. Mereka tidak memiliki perangkat epistemologis untuk memverifikasi kebenaran, sehingga mudah terjebak dalam arus disinformasi.

Kekuasaan media dan logika viralitas turut membentuk cara pandang peserta didik terhadap realitas sosial. Media sosial menjadi sumber utama informasi bagi generasi muda mempersepsikan realitas sosial (Purboningsih, et al., 2023). Algoritma media sosial tersebut cenderung memprioritaskan konten yang menarik perhatian, bukan yang akurat secara ilmiah. Dalam kondisi ini, anak-anak lebih familiar dengan narasi populer yang viral dibandingkan dengan penjelasan ilmiah yang kompleks dan membutuhkan usaha kognitif lebih tinggi. Misalnya, fenomena “konten edukasi instan” yang menyederhanakan isu-isu kompleks seringkali diterima sebagai kebenaran mutlak tanpa proses kritis. Ketika pengalaman

belajar di ruang kelas hanya menekankan hafalan, peserta didik tidak memiliki kemampuan untuk menegosiasikan informasi yang mereka terima dari media, sehingga persepsi mereka tentang dunia dibentuk oleh logika popularitas, bukan validitas.

Berbagai penelitian menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis hafalan (*rote learning*) memiliki keterbatasan serius dalam membangun pemahaman konseptual dan kemampuan berpikir ilmiah (Vaiopoulou, et al., 2023; Zhang, et al., 2025; Huang, et al., 2025). Studi yang dilakukan oleh Soultato & Economou (2026) dengan judul *Critical Pedagogy in Health Education (2014–2025): A Scoping Review of Themes, Trends and Transformations* menegaskan bahwa hafalan tanpa pemahaman hanya menghasilkan retensi jangka pendek, tetapi gagal membentuk kemampuan transfer pengetahuan ke situasi baru. John Hattie (2009) menyimpulkan bahwa pendekatan pembelajaran yang menekankan pemahaman mendalam, diskusi, dan refleksi memiliki dampak yang jauh lebih signifikan terhadap hasil belajar dibandingkan sekadar menghafal (Hattie, 2009). Sementara itu, kajian yang dilakukan oleh Kersting, M., Karlsen, S., & Ødegaard, (2023) dengan

judul *Studying the Quality of Inquiry-based Teaching in Science Classrooms* menekankan bahwa budaya ilmiah hanya dapat tumbuh melalui proses pembelajaran yang melibatkan peserta didik dalam praktik ilmiah seperti mengajukan pertanyaan, merancang investigasi, dan mengevaluasi bukti bukan sekedar mengingat pengetahuan.

Dominasi pembelajaran berbasis hafalan tidak hanya menjadi masalah pedagogis, tetapi juga menjadi masalah kultural yang berdampak luas terhadap kemampuan generasi muda dalam menghadapi dunia yang lebih kompleks (Kersting, et al., 2023). Ketika ruang kelas gagal menjadi ruang untuk melatih nalar ilmiah, peserta didik akan kesulitan membedakan antara pengetahuan yang valid dan informasi yang menyesatkan. Dalam konteks masyarakat *post-truth* yang dipenuhi oleh arus informasi yang tidak terfilter, kondisi ini menjadi sangat berbahaya. Transformasi pembelajaran dari hafalan menuju pembelajaran berbasis inkuiri dan berpikir kritis bukan lagi sekadar pilihan, melainkan sebuah keharusan untuk membangun masyarakat yang lebih rasional dan berdaya secara intelektual.

Berdasarkan persoalan tersebut, artikel

ini disusun untuk menjawab satu pertanyaan penelitian yaitu bagaimana praktik berbagi fakta ilmiah dalam setiap pembelajaran sosiologi di SMA Islam Al-Azhar BSD@Cileungsi relevan dengan kebutuhan membangun *scientific habits*. Dalam konteks rendahnya budaya ilmiah dan dominasi pembelajaran berbasis hafalan, kebutuhan untuk membangun budaya ilmiah di ruang kelas menjadi semakin mendesak. *Scientific habits* tidak sekadar merujuk pada penguasaan konsep tetapi pada pembiasaan cara berpikir dan bertindak yang selaras dengan prinsip-prinsip ilmiah seperti rasa ingin tahu, skeptisisme yang sehat, keterbukaan terhadap bukti, serta kemampuan merefleksikan dan menguji kebenaran informasi.

METODE PENELITIAN

Penggunaan metode kualitatif dengan pendekatan *Participatory Action Research* (PAR) yang dipadukan dengan fenomenologi naratif merupakan pilihan metodologis yang sangat relevan untuk menjawab pertanyaan penelitian terkait bagaimana praktik berbagi fakta ilmiah dalam setiap pembelajaran sosiologi di SMA Islam Al-Azhar BSD@Cileungsi relevan dengan kebutuhan membangun *scientific habits*. PAR

menempatkan peneliti bukan sebagai pengamat yang berjarak, tetapi sebagai bagian dari subjek yang terlibat aktif dalam proses perubahan sosial (Reason, P., & Bradbury, H. Ed., 2008). Dalam konteks ini, peneliti sekaligus sebagai guru sosiologi yang secara sadar merefleksikan praktik pembelajaran yang dilakukan bersama peserta didik. Sementara itu, pendekatan fenomenologi naratif berfokus pada pengalaman hidup (*lived experience*) yang dimaknai melalui cerita-cerita personal (van Manen, 1990). Dengan demikian, penelitian ini tidak hanya berupaya memahami apa yang terjadi di ruang kelas, tetapi juga bagaimana pengalaman tersebut dimaknai oleh peserta didik dan guru sebagai aktor yang terlibat langsung dalam praktik pembelajaran.

Pendekatan fenomenologi dapat ditelusuri dari pemikiran Edmund Husserl yang menekankan pentingnya kembali pada “hal-hal itu sendiri” (*zu den Sachen selbst*), yakni memahami pengalaman sebagaimana dialami secara langsung tanpa reduksi berlebihan (Husserl, 1913/1982). Pemikiran ini kemudian dikembangkan oleh Maurice Merleau-Ponty yang menekankan bahwa pengalaman manusia selalu bersifat

embodied dan kontekstual (Merleau-Ponty, 1945/2012). Dengan kata lain pengalaman belajar tidak bisa dipisahkan dari situasi sosial, interaksi, dan makna yang dibangun bersama. Sementara itu, PAR banyak dipengaruhi oleh pemikiran Paulo Freire (1970) yang menekankan pendidikan sebagai praktik pembebasan, di mana refleksi (*reflection*) dan aksi (*action*) berjalan secara dialektis. Dalam kerangka berpikir ini, penelitian bukan sekadar menghasilkan pengetahuan, tetapi juga mendorong perubahan praktik pembelajaran menuju kondisi yang lebih reflektif dan emansipatoris.

Penelitian ini berjalan melalui siklus yang sistematis khas dalam metode PAR, yaitu perencanaan (*planning*), tindakan (*action*), observasi (*observation*), dan refleksi (*reflection*). Pada tahap awal, peneliti merumuskan fokus masalah yaitu bagaimana membangun *scientific habits* melalui praktik berbagi fakta ilmiah di ruang kelas. Selanjutnya, tindakan dilakukan dalam bentuk implementasi praktik pembelajaran rutin dalam ruang kelas sosiologi. Pada tahap observasi, data dikumpulkan secara simultan selama proses berlangsung, baik melalui catatan lapangan, jurnal reflektif guru,

maupun narasi pengalaman peserta didik. Tahap refleksi kemudian menjadi ruang untuk menganalisis pengalaman tersebut, mengidentifikasi pola, serta merumuskan perbaikan untuk siklus berikutnya. Proses ini berulang (siklikal) sehingga memungkinkan adanya perbaikan berkelanjutan dalam praktik pembelajaran.

Data dalam pendekatan fenomenologi naratif berupa cerita atau narasi yang menggambarkan pengalaman subjektif peserta didik dan guru selama proses pembelajaran. Narasi ini dapat diperoleh melalui tulisan reflektif peserta didik, diskusi kelas, maupun catatan harian peneliti sebagai partisipan. Analisis data dilakukan dengan cara mengidentifikasi tema-tema esensial dari pengalaman tersebut. Fenomenologi naratif tidak bertujuan untuk generalisasi statistik, melainkan untuk menangkap kedalaman makna subjektif dari pengalaman yang dialami oleh peserta didik dan guru sebagai aktor utama pembelajaran di ruang kelas sosiologi. Sehingga keabsahan data lebih ditekankan pada kredibilitas, keotentikan, dan kekayaan deskripsi.

Penarikan kesimpulan dilakukan secara reflektif dengan mengaitkan temuan empiris dengan kerangka teoritis yang digunakan.

Kesimpulan tidak hanya menjawab pertanyaan penelitian, tetapi juga merefleksikan transformasi yang terjadi dalam praktik pembelajaran dan kesadaran partisipan. Hasil penelitian ini idealnya tidak berhenti sebagai laporan akademik, tetapi menjadi dasar untuk pengembangan praktik pembelajaran yang lebih ilmiah dan partisipatif. Dengan demikian penelitian ini tidak hanya menghasilkan pengetahuan tetapi juga berkontribusi pada pembentukan budaya ilmiah di ruang kelas melalui proses yang dilalui dan dimaknai bersama.

HASIL DAN DISKUSI

Pengalaman peserta didik di ruang kelas menunjukkan dinamika yang tidak hanya bersifat kognitif, tetapi juga kultural. Pada tahap awal implementasi praktik berbagi fakta ilmiah, sebagian besar peserta didik masih memosisikan pengetahuan sebagai sesuatu yang “diberikan” dan tidak perlu dipertanyakan. Setiap informasi baik yang berasal dari buku teks, guru, maupun media sosial diterima sebagai kebenaran yang final. Namun melalui keterlibatan berulang dalam aktivitas mencari, membaca, dan menyampaikan fakta berbasis penelitian, terlihat perubahan cara mereka memaknai

pengetahuan. Pengalaman ini menjadi pintu masuk untuk memahami bagaimana habitus ilmiah mulai terbentuk melalui praktik keseharian di kelas.

a) Munculnya Keraguan terhadap Pengetahuan

Murid A: *“di sini saya akan menyampaikan fakta ilmiah tentang pisang. Mohon maaf pak, kebetulan saya tertarik sama buah-buahan jadi saya pengen share fakta tentang buah-buahan aja.*

Guru: *“Oke, tidak masalah silahkan lanjut”*

Murid A: *“jadi menurut literatur ilmiah yang pisang itu termasuk dalam buah berry”*

Murid B: *“hahhhh ngarang! Pisang berry haha”*

Murid A: *“iya. Awalnya saya juga ga percaya. Tapi artikelnya bilang gitu”*

Murid C: *“hoaks artikel apaan, coba tunjukkan”*

(Sumber: Buku harian penulis tanggal 11 Agustus 2025)

Pengalaman di atas merepresentasikan momen yang sangat kaya secara pedagogis karena memperlihatkan dinamika spontan ketika peserta didik mulai bernegosiasi dengan makna “fakta ilmiah”. Ketika Murid A menyampaikan bahwa pisang termasuk dalam kategori *berry*, respons yang muncul dari Murid B dan Murid C menunjukkan adanya benturan antara pengetahuan sehari-hari (*common sense*) dengan pengetahuan ilmiah. Dalam keseharian “*berry*” dipahami sebagai buah kecil seperti stroberi atau blueberry, sehingga

klaim tersebut terdengar janggal. Reaksi spontan berupa penolakan (“*ngarang!*”) dan tuduhan hoaks menjadi refleksi awal dari ketidakselarasan antara skema pengetahuan lama dengan informasi baru yang tidak sesuai ekspektasi.

Pada titik inilah makna penting dari pengalaman tersebut muncul. Penolakan yang disertai tawa bukan sekadar bentuk resistensi tetapi merupakan indikasi awal munculnya kesadaran epistemik. Peserta didik tidak lagi sepenuhnya pasif menerima informasi, melainkan mulai menunjukkan respons evaluatif meskipun dalam bentuk yang masih sederhana dan emosional. Ketika Murid A menegaskan bahwa ia awalnya juga tidak percaya namun merujuk pada “literatur ilmiah”, dan Murid C meminta untuk melihat sumbernya, sesungguhnya telah terjadi transformasi yang sangat bermakna. Diskusi tidak lagi berhenti pada “benar atau salah?” secara intuisi, tetapi mulai berubah ke arah “bagaimana kita tahu itu benar?”. Pertanyaan tentang sumber rujukan dari fakta yang sedang dibicarakan menjadi pintu masuk menuju cara berpikir ilmiah.

Situasi ini dapat dipahami sebagai fase transisi dari penerimaan pengetahuan secara naif menuju sikap skeptis yang lebih

reflektif. Awalnya peserta didik cenderung melihat pengetahuan sebagai sesuatu yang stabil dan sesuai dengan pengalaman indrawi mereka. Ketika dihadapkan pada informasi yang bertentangan, mereka merespons dengan penolakan. Namun melalui interaksi di ruang kelas yang bebas, muncul kebutuhan untuk memverifikasi dan membuktikan klaim tersebut meskipun dalam bentuk yang sederhana dan cenderung emosional. Pola ini menunjukkan bahwa keraguan yang muncul bukanlah hambatan, melainkan tahap penting dalam transformasi kognitif. Keraguan menjadi mekanisme yang mendorong peserta didik untuk mencari justifikasi, bukan sekadar mempertahankan keyakinan awal.

Pengalaman ini juga memperlihatkan bagaimana praktik berbagi fakta ilmiah menciptakan ruang bagi konflik kognitif yang produktif. Ketika peserta didik secara rutin dihadapkan pada informasi berbasis penelitian yang terkadang bertentangan dengan intuisi mereka, kelas menjadi arena di mana pengetahuan dinegosiasikan secara aktif. Dalam situasi ini, otoritas kebenaran pengetahuan tidak lagi sepenuhnya berada pada guru, melainkan bergeser ke proses pembuktian itu sendiri. Peserta didik mulai memahami bahwa legitimasi suatu

pengetahuan terletak pada dasar ilmiahnya, bukan pada kesesuaian dengan persepsi awal. Hal ini merupakan langkah penting dalam membangun habitus ilmiah, di mana keraguan dan verifikasi menjadi bagian dari kebiasaan berpikir.

Pengalaman ini menunjukkan tahap transformasi berpikir yang semakin jelas. Tahap pertama adalah keterkejutan dan penolakan terhadap informasi yang tidak sesuai dengan pengetahuan awal. Tahap kedua adalah munculnya rasa ragu yang mulai diarahkan pada sumber informasi (“artikelnya bilang gitu”). Tahap ketiga adalah dorongan untuk verifikasi (“coba tunjukkan”), yang menandakan pergeseran dari reaksi emosional ke proses rasional. Saat pola ini terus diperkuat melalui praktik pembelajaran, peserta didik berpotensi mencapai tahap di mana mereka tidak hanya mempertanyakan, tetapi juga mampu mengevaluasi dan membangun argumen berbasis bukti.

Dengan demikian, pengalaman sederhana tentang “pisang sebagai berry” bukan semata-mata diskusi lucu tanpa makna, melainkan representasi konkret dari proses transformasi cara berpikir peserta didik terhadap fakta. Dari yang awalnya

bergantung pada intuisi dan pengalaman sehari-hari, mereka mulai bergerak menuju pemahaman bahwa pengetahuan ilmiah seringkali melampaui apa yang tampak secara kasat mata. Proses ini memperlihatkan bahwa pembelajaran yang memberi ruang pada pertanyaan, keraguan, dan diskusi terbuka mampu menggeser posisi peserta didik dari menghafal informasi menjadi individu yang aktif dalam menguji dan membangun pengetahuan.

Murid A: "hari ini saya ingin berbagi satu fakta tentang kesepian. Ternyata manusia itu lebih bisa bertahan hidup berkelompok daripada sendirian"

Guru: "menarik ya, sebetulnya kita tahu itu tapi kita ga sadar. Ada yang baru sadar fakta ini, atau ada yang baru tahu fakta ini. Oke tepuk tangan untuk Murid A, silakan ada yang ingin menyampaikan sesuatu?"

Murid B: "Saya mau tanya, itu cara dapet datanya gimana. Eksperimen orang sendirian tinggal pulau terpencil terus mati apa gimana?"

Semua tertawa dan saya yakin pertanyaan itu membuat semua murid penasaran bagaimana proses ilmiah untuk membuktikan kesimpulan dari fakta tersebut.

(Sumber: Buku harian penulis tanggal 17 Oktober 2025)

Pengalaman sederhana dalam praktik berbagi fakta di ruang kelas tersebut menghadirkan momen yang tampak ringan bahkan lucu, tetapi sesungguhnya sarat makna. Ketika Murid A menyampaikan fakta tentang pentingnya kebersamaan bagi

manusia, respons awal kelas masih berada pada level penerimaan umum. Informasi tersebut terasa familiar dan mudah disepakati. Namun, intervensi Murid B melalui pertanyaan yang jenaka tentang bagaimana data tersebut diperoleh menjadi titik balik yang penting. Tawa yang muncul di kelas bukan sekadar reaksi spontan terhadap humor, tetapi juga penanda adanya ketegangan kognitif yang produktif. Peserta didik mulai menyadari bahwa di balik setiap "fakta" terdapat proses ilmiah yang perlu dipahami. Momen ini menunjukkan bagaimana pengalaman belajar yang kontekstual dapat memicu perubahan cara pandang terhadap pengetahuan.

Perubahan tersebut dapat dijelaskan melalui konsep *cognitive conflict*, yaitu kondisi ketika individu dihadapkan pada informasi atau pertanyaan yang menggoyahkan pemahaman awalnya (Piaget, 1975). Pertanyaan Murid B secara tidak langsung menantang asumsi yang selama ini diterima tanpa refleksi bahwa fakta ilmiah adalah sesuatu yang "sudah jadi" dan tidak perlu ditelusuri asal-usulnya. Situasi ini mendorong proses dimana peserta didik mulai menyesuaikan struktur kognitif mereka untuk memahami bahwa pengetahuan ilmiah

dibangun melalui metode tertentu. Dengan kata lain, tawa yang muncul bukanlah distraksi, melainkan pintu masuk menuju proses berpikir yang lebih dalam. Pengalaman ini juga mencerminkan pergeseran dari pembelajaran berbasis hafalan menuju pembelajaran berbasis inkuiri. Dalam kerangka *Inquiry-Based Learning*, pertanyaan menjadi elemen kunci dalam membangun pemahaman (Krajcik, & Blumenfeld, 2006). Murid B, meskipun menyampaikannya dengan cara yang santai, telah menunjukkan kemampuan mendasar dalam berpikir ilmiah yaitu mempertanyakan metode, bukan hanya menghafalkan kesimpulannya. Hal ini penting karena dalam tradisi ilmiah, validitas suatu klaim tidak hanya ditentukan oleh isi pernyataannya, tetapi juga oleh cara pengetahuan tersebut diperoleh. Pengalaman ini memperlihatkan bahwa peserta didik mulai bergerak dari sekadar ‘mengetahui apa’ menuju ‘memahami bagaimana’.

Momen kolektif seperti ini juga berperan dalam membentuk norma berpikir di dalam kelas. Ketika pertanyaan kritis meskipun dalam bentuk humor diterima dengan positif dan memicu rasa ingin tahu bersama, maka terbentuklah iklim yang

mendukung eksplorasi intelektual. Peserta didik lain yang sebelumnya pasif dapat terdorong untuk ikut berpikir dan bertanya. Ini sejalan dengan pandangan Walsh (2011) tentang *classroom discourse* yang menekankan bahwa interaksi dialogis yang terbuka dapat meningkatkan kualitas berpikir kritis peserta didik. Dengan kata lain, satu pertanyaan sederhana dapat memiliki efek resonansi yang luas dalam membentuk budaya kelas yang lebih ilmiah.

Pada akhirnya, pengalaman ini menegaskan bahwa perubahan cara peserta didik dalam melihat fakta tidak selalu terjadi melalui instruksi formal, tetapi seringkali muncul dari momen-momen spontan yang bermakna. Alih-alih menghafalkan fakta tentang kesepian, peserta didik justru terdorong untuk memahami proses ilmiah di baliknya. Mereka mulai menyadari bahwa setiap pengetahuan memiliki sejarah produksi yang dapat ditelusuri dan diuji. Kemampuan untuk mempertanyakan inilah yang menjadi pondasi penting dalam membangun *scientific habit*. Dengan demikian, cerita sederhana ini bukan hanya anekdot di ruang kelas tetapi representasi konkret dari pergeseran epistemologis dari menerima pengetahuan secara pasif menuju

keterlibatan aktif dalam proses pencarian kebenaran.

b) Refleksi Pengalaman Berbagi Fakta Ilmiah di Kelas: Bergesernya Otoritas Ruang Kelas

“Saya suka sama sharing fakta yang bapak lakuin di kelas. [...] kalo saya waktu itu sharing fakta tentang kalo kita itu bisa inget banget hal-hal yang paling berkesan karena otak kita menyimpannya. [...] yang paling berkesan itu saat teman-teman di kelas mulai pada nanya terus saya ga bisa jawab, terus mereka nanya ke bapak eh bapak bilang “mana saya tau, saya belum baca penelitiannya”, akhirnya malah jadi baca artikel bareng-bareng deh di kelas hehe jadi keambil waktu belajar sosiologinya maaf ya pak” (P/16).

Refleksi yang dituliskan oleh peserta didik tersebut menghadirkan gambaran yang sangat jelas tentang perubahan dinamika epistemik di ruang kelas. Pada awalnya, pengalaman berbagi fakta ilmiah dipahami sebagai aktivitas sederhana berupa berbagi informasi yang menarik, seperti bagaimana otak menyimpan memori terhadap peristiwa yang berkesan. Namun, makna pengalaman itu berubah secara signifikan ketika fakta yang disampaikan tidak lagi berhenti pada level informasi, melainkan memicu serangkaian pertanyaan dari teman-teman sekelas. Momen ketika peserta didik “tidak

bisa menjawab” menjadi titik penting karena di situlah terjadi pergeseran dari sekadar berbagi pengetahuan menuju kebutuhan untuk mempertanggungjawabkan pengetahuan tersebut.

Situasi menjadi semakin menarik ketika pertanyaan yang tidak terjawab tersebut dialihkan kepada guru, yang dalam praktik pembelajaran konvensional biasanya diposisikan sebagai sumber utama kebenaran. Namun respon guru “*mana saya tahu, saya belum baca penelitiannya*” menjadi momen disruptif yang mengubah struktur otoritas di dalam kelas. Guru secara sadar menanggalkan posisinya sebagai pemegang otoritas absolut atas pengetahuan, dan justru mengarahkan kelas pada kesadaran bahwa kebenaran tidak melekat pada individu, melainkan pada proses penelusuran ilmiah. Dalam kasus ini, guru beralih peran dari *epistemic authority* menjadi fasilitator proses pencarian pengetahuan.

Perubahan ini memperlihatkan bahwa praktik berbagi fakta ilmiah tidak hanya berdampak pada cara peserta didik memahami informasi, tetapi juga pada bagaimana mereka memaknai relasi kekuasaan dalam produksi pengetahuan. Otoritas yang sebelumnya bersifat hierarkis

berpusat pada guru mulai bergeser menjadi lebih horizontal dan prosedural. Ketika kelas akhirnya “membaca artikel bareng-bareng”, yang terjadi bukan sekadar aktivitas tambahan melainkan sebuah praktik kolektif dalam membangun kebenaran. Pengetahuan tidak lagi diterima karena disampaikan oleh pihak yang dianggap lebih tahu, tetapi karena telah melalui proses verifikasi bersama. Inilah bentuk konkret dari pergeseran otoritas menuju *evidence-based authority*.

Pengalaman ini juga menunjukkan terbentuknya habitus baru dalam kelas, di mana proses penyelidikan menjadi norma yang diterima bersama. Tindakan membaca artikel penelitian secara kolektif bahkan dengan konsekuensi “mengambil waktu pelajaran” tidak lagi dipandang sebagai penyimpangan, melainkan sebagai bagian integral dari pembelajaran itu sendiri. Hal ini menandakan bahwa peserta didik mulai menginternalisasi nilai-nilai ilmiah, seperti pentingnya bukti, keterbukaan terhadap ketidaktahuan, dan kolaborasi dalam mencari jawaban. Dalam konteks teori habitus, praktik yang diulang secara konsisten ini perlahan membentuk disposisi baru yaitu ketika menghadapi ketidakpastian, respons

yang tepat adalah menyelidiki, bukan berspekulasi (Bourdieu, 1977).

Refleksi peserta didik yang diakhiri dengan nada ringan “hehe jadi keambil waktu belajar sosiologinya maaf ya pak”—justru memperlihatkan kesadaran yang lebih dalam. Ada pengakuan implisit bahwa pembelajaran yang terjadi melampaui batasan formal mata pelajaran. Apa yang dianggap “mengambil waktu” sebenarnya adalah inti dari pembelajaran ilmiah itu sendiri. Dengan demikian, pengalaman ini tidak hanya menunjukkan perubahan dalam praktik belajar, tetapi juga transformasi dalam cara memahami apa itu belajar. Kelas tidak lagi sekadar tempat menyerap materi, tetapi menjadi ruang di mana pengetahuan diproduksi, diuji, dan dinegosiasikan secara bersama-sama. Refleksi ini menjadi bukti kuat bahwa praktik berbagi fakta ilmiah mampu menggeser struktur otoritas pengetahuan di ruang kelas. Guru tidak lagi menjadi satu-satunya rujukan kebenaran, melainkan bagian dari komunitas yang bersama-sama mencari dan memverifikasi pengetahuan. Pergeseran ini bukan hanya perubahan peran, tetapi juga perubahan budaya dari budaya otoritatif menuju budaya ilmiah. Dalam budaya ini, legitimasi tidak

ditentukan oleh posisi, tetapi oleh proses pembuktian.

**c) Habitus Ilmiah dan Arena Kelas:
Elaborasi Praktik Berbagi Fakta
Ilmiah di Ruang Kelas**

Temuan penelitian ini dapat dielaborasi secara lebih mendalam melalui kerangka konseptual *habitus* dan *arena (field)*. Bourdieu (1977) mendefinisikan *habitus* sebagai “*systems of durable, transposable dispositions*” yang membentuk cara individu berpikir, merasakan, dan bertindak dalam dunia sosial. *Habitus* bukan sekadar kebiasaan, melainkan struktur internal yang terbentuk melalui pengalaman berulang dan kemudian menghasilkan praktik-praktik tertentu secara relatif otomatis. Praktik berbagi fakta ilmiah yang dilakukan secara konsisten di ruang kelas dapat dipahami sebagai mekanisme pembentukan *habitus* ilmiah yakni disposisi untuk meragukan, mempertanyakan, dan memverifikasi pengetahuan.

Habitus tidak pernah berdiri sendiri, melainkan selalu beroperasi dalam suatu arena sosial (*field*), yaitu ruang relasional tempat individu berinteraksi dan

memperebutkan legitimasi. Bourdieu (1977) menyatakan bahwa arena merupakan “*structured spaces of positions*” dimana aktor-aktor sosial menempati posisi tertentu berdasarkan modal (*capital*) yang mereka miliki. Ruang kelas dalam proses pembelajaran ini telah memanifestasikan dirinya sebagai arena sosial yang pada awalnya memiliki struktur hierarkis yakni guru sebagai pemegang otoritas utama, sementara peserta didik berada dalam posisi subordinat sebagai penerima pengetahuan. Struktur ini mencerminkan apa yang oleh Bourdieu sebut sebagai reproduksi sosial, dimana relasi kekuasaan direproduksi melalui praktik pendidikan sehari-hari.

Praktik berbagi fakta ilmiah secara perlahan mengganggu dan mentransformasi struktur arena tersebut. Ketika peserta didik mulai mempertanyakan sumber informasi, meminta bukti, dan bahkan meragukan pernyataan yang disampaikan, terjadi pergeseran logika dalam arena kelas. Otoritas tidak lagi bersumber dari posisi struktural (guru), tetapi dari kemampuan untuk menunjukkan bukti dan membangun argumen yang dapat dipertanggungjawabkan. Peneliti melihat proses ini dapat dipahami sebagai pergeseran

bentuk *symbolic capital*. Jika sebelumnya kapital simbolik melekat pada posisi guru, maka kini kapital tersebut mulai terdistribusi kepada siapa pun yang mampu menghadirkan legitimasi ilmiah.

Argumentasi ini sekaligus menegaskan bahwa ruang kelas sebagai arena sosial tidak bersifat statis, melainkan dinamis dan terbuka terhadap transformasi melalui praktik sosial. Bourdieu menekankan bahwa praktik sehari-hari memiliki kekuatan untuk membentuk dan sekaligus mengubah struktur sosial. Momen-momen seperti pertanyaan “coba tunjukkan sumbernya” atau diskusi kolektif dalam membaca artikel penelitian bukanlah peristiwa sepele, melainkan bentuk praksis yang secara perlahan menggeser logika dominan dalam arena kelas. Praktik ini menciptakan apa yang dapat disebut sebagai *epistemic reorientation*, di mana kriteria kebenaran tidak lagi berbasis otoritas personal, tetapi pada prosedur ilmiah.

Perubahan ini tidak terjadi secara instan melainkan melalui proses internalisasi yang berlangsung secara gradual. Bourdieu menyatakan bahwa habitus bekerja “*below the level of consciousness and language*”, artinya individu seringkali tidak menyadari

bahwa disposisi mereka sedang berubah. Hal ini terlihat dalam refleksi peserta didik yang menganggap kegiatan membaca artikel bersama sebagai “mengambil waktu pelajaran”, padahal justru di situlah inti dari pembelajaran ilmiah berlangsung. Ketidaksadaran ini menunjukkan bahwa habitus ilmiah mulai terbentuk sebagai sesuatu yang “alami” dalam praktik keseharian kelas.

Interaksi antara habitus dan arena dalam penelitian ini memperlihatkan hubungan dialektis yang kuat. Habitus ilmiah yang mulai terbentuk pada diri peserta didik mendorong mereka untuk bertindak secara berbeda dalam arena kelas misalnya dengan bertanya, meragukan, dan mencari bukti. Sebaliknya, perubahan struktur arena kelas yang menjadi lebih dialogis dan terbuka juga memperkuat pembentukan habitus tersebut. Terdapat hubungan timbal balik antara struktur (arena) dan agen (peserta didik) yang terus saling membentuk. Ini sejalan dengan pandangan Bourdieu bahwa praktik sosial merupakan hasil dari interaksi antara habitus, arena, dan kapital ($habitus \times capital + field = practice$).

Ruang kelas dapat dipahami sebagai *micro-field* yang mulai mengadopsi logika kerja masyarakat ilmiah. Praktik berbagi fakta ilmiah berfungsi sebagai mekanisme yang mentransformasikan arena kelas dari ruang reproduksi pengetahuan menjadi ruang produksi pengetahuan. Peserta didik tidak lagi sekadar mengonsumsi pengetahuan, tetapi juga terlibat dalam proses validasi dan konstruksi pengetahuan tersebut. Dengan demikian, kelas tidak hanya menjadi tempat belajar, tetapi juga menjadi arena sosial yang menumbuhkan praktik berpikir ilmiah melalui interaksi yang berkelanjutan. Elaborasi ini menunjukkan bahwa temuan penelitian tidak hanya memiliki makna pedagogis, tetapi juga sosiologis. Melalui lensa Pierre Bourdieu, praktik berbagi fakta ilmiah dapat dipahami sebagai upaya transformasi habitus dan arena secara simultan. Perubahan cara berpikir peserta didik, pergeseran otoritas pengetahuan, serta terbentuknya budaya verifikasi ilmiah merupakan indikator bahwa kelas telah berfungsi sebagai arena sosial yang produktif dalam membangun budaya ilmiah. Penelitian ini memberikan kontribusi penting dalam menunjukkan bagaimana praktik sederhana di ruang kelas dapat menjadi titik awal bagi

perubahan yang lebih luas dalam cara masyarakat memaknai pengetahuan.

KESIMPULAN

Praktik berbagi fakta ilmiah di ruang kelas tidak hanya menghasilkan perubahan pada aspek kognitif peserta didik, tetapi juga mendorong transformasi yang lebih mendasar pada cara mereka memaknai pengetahuan. Peserta didik yang pada awalnya memandang pengetahuan sebagai sesuatu yang final dan tidak dapat diganggu gugat, secara bertahap mulai menunjukkan sikap ragu, mempertanyakan, dan mencari pembenaran atas informasi yang mereka terima. Munculnya keraguan, pertanyaan, serta dorongan untuk memverifikasi bukanlah indikasi kelemahan pemahaman, melainkan tanda berkembangnya kesadaran epistemik. Proses pembelajaran yang memberi ruang pada konflik kognitif dan diskusi terbuka terbukti mampu menggeser posisi peserta didik dari penerima pasif menjadi subjek yang aktif dalam menguji dan membangun pengetahuan.

Praktik ini juga memperlihatkan adanya perubahan dalam struktur interaksi dan relasi kekuasaan di ruang kelas. Otoritas kebenaran yang sebelumnya terpusat pada guru secara perlahan bergeser menuju proses

pembuktian ilmiah yang dilakukan secara kolektif. Guru tidak lagi diposisikan sebagai satu-satunya sumber kebenaran, melainkan sebagai fasilitator yang mengarahkan peserta didik untuk terlibat dalam proses pencarian dan verifikasi pengetahuan. Perubahan ini menjadikan kelas sebagai ruang dialogis di mana pengetahuan dinegosiasikan melalui argumentasi, bukti, dan refleksi bersama. Legitimasi pengetahuan tidak lagi ditentukan oleh siapa yang berbicara, tetapi oleh bagaimana pengetahuan tersebut dibuktikan. Penelitian ini menunjukkan bahwa praktik berbagi fakta ilmiah yang dilakukan secara konsisten mampu membangun habitus ilmiah di ruang kelas. Habitus tersebut tercermin dalam kebiasaan peserta didik untuk bersikap kritis, terbuka terhadap ketidakpastian, serta terbiasa mencari dasar ilmiah sebelum menerima atau menyimpulkan sesuatu. Kelas pun bertransformasi menjadi komunitas ilmiah dalam skala kecil, di mana proses berpikir, berdiskusi, dan memverifikasi menjadi bagian dari budaya sehari-hari.

Pergeseran cara berpikir, struktur otoritas, dan terbentuknya habitus ilmiah di ruang kelas yang dilahirkan oleh praktik berbagi fakta yang peneliti lakukan ini terlihat mendesak perubahan dari berbagai

dimensi baik teknis pembelajaran maupun dimensi kultural dan epistemologis. Pertama, praktik berbagi fakta ilmiah perlu dipertahankan dan dikembangkan sebagai strategi pembelajaran rutin, bukan sekadar aktivitas tambahan. Konsistensi menjadi kunci, karena habitus tidak terbentuk melalui intervensi sesaat, melainkan melalui praktik yang berulang dan bermakna. Kedua, guru perlu secara sadar mereposisi dirinya dalam proses pembelajaran, dari otoritas pengetahuan menjadi fasilitator epistemik. Ini bukan berarti menghilangkan peran guru, tetapi menggeser fokus dari “memberi jawaban” menjadi “mengarahkan proses pencarian jawaban”. Ketiga, institusi pendidikan perlu mendukung praktik pembelajaran yang berorientasi pada pembentukan budaya ilmiah melalui kebijakan yang lebih fleksibel. Terakhir, penelitian lanjutan sangat dianjurkan untuk memperdalam temuan ini, khususnya dalam melihat keberlanjutan habitus ilmiah yang telah terbentuk. Penelitian dapat diarahkan untuk mengkaji bagaimana kebiasaan berpikir kritis ini mempengaruhi perilaku peserta didik di luar kelas, seperti dalam mengonsumsi informasi di media sosial atau dalam pengambilan keputusan sehari-hari.

DAFTAR PUSTAKA

- Ambarita, J., Purnamasari, U., & Siahaya, A. (2025). Deep learning as a pathway to pedagogical transformation in Indonesia. *Jurnal Penelitian Kebijakan Pendidikan*, 18(1). <https://doi.org/10.24832/jpkp.v18i1.1229>
- Ardi, Z., Afdal, A., Ifdil, I., & Zikra, Z. (2023). Literasi digital dan perlawanan terhadap hoaks di media sosial. *Komunika: Jurnal Ilmu Komunikasi*, 12(1), 45–58.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Huang, R., Tlili, A., Liu, D., Xu, L., Guerriero, S., & Van Herwegen, J. (2025). What is the science of learning? A comprehensive review and analysis of the existing definitions. *Smart Learning Environments*, 12, 66. <https://doi.org/10.1186/s40561-025-00418-w>
- Husserl, E. (1982). *Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy (First book)* (F. Kersten, Trans.). Martinus Nijhoff. (Original work published 1913)
- Kersting, M., Karlsen, S., & Ødegaard, M. (2023). Studying the quality of inquiry-based teaching in science classrooms: A systematic video study. *International Journal of Science Education*, 45(17). <https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2213386>
- Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 317–334). Cambridge University Press.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception* (D. A. Landes, Trans.). Routledge. (Original work published 1945)
- Milana, R., & Swarnawati, A. (2022). Fenomena hoaks COVID-19 di era post-truth. *Ettisal: Journal of Communication*, 7(1), 1–15.

- Mursyid, R., Adri, H. T., & Helmanto, F. (2023). Pengaruh kemampuan berpikir ilmiah dalam literasi sains terhadap hasil belajar siswa pada mata pelajaran IPA. *Al-Kaff: Jurnal Sosial Humaniora*, 2(1). <https://doi.org/10.30997/alkaff.v2i1.11274>
- Nichols, T. M. (2017). *The death of expertise: The campaign against established knowledge and why it matters*. Oxford University Press.
- Nurrahmi, F., & Syam, H. M. (2020). Perilaku informasi mahasiswa dan hoaks di media sosial. *Communicatus: Jurnal Ilmu Komunikasi*, 4(2), 129–146.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Piaget, J. (1975). *The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development*. University of Chicago Press.
- Peterianus, S., et al. (2024). Analisis dampak media sosial terhadap perilaku penyebaran hoaks mahasiswa. *Jurnal Edukasi*, 22(1), 85–98.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2008). *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2nd ed.). SAGE.
- Purboningsih, E. R., Massar, K., Hinduan, Z. R., Agustiani, H., Ruiter, R. A. C., & Verduyn, P. (2023). Perception and use of social media by Indonesian adolescents and parents: A qualitative study. *Frontiers in Psychology*, 13, 985112. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.985112>
- Sarjito, A. (2024). Hoaks dan ketahanan nasional di era digital. *Jurnal Governance dan Politik*, 5(1), 33–47.

- Soultatou, P., & Economou, C. (2026). Critical pedagogy in health education (2014–2025): A scoping review of themes, trends and transformations. *Education Sciences*, 16(2), 262. <https://doi.org/10.3390/educsci16020262>
- Vaiopoulou, J., Tsikalas, T., Stamovlasis, D., & Papageorgiou, G. (2023). Conceptual understanding in science learning and the role of cognitive variables: A person-centered approach. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1204868>
- van Manen, (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- Walsh, S. (2011). *Classroom discourse and teacher development*. Edinburgh University Press.
- Zhang, X., et al. (2025). Exploring and validating the componential model of students' scientific critical thinking in science education. *Thinking Skills and Creativity*, 55, 101695. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101695>