Socratika: Journal of Progressive Education and Social Inquiry
E-ISSN: 3047-020X
Vol. 3 No. 3 (September–December 2026), pp. 1433-1448
https://doi.org/10.58230/socratika.v3i3.1137
© 2026 The Authors. Licensed CC BY 4.0

Dekonstruksi Pengetahuan di Era Layar: Epistemologi Vygotsky atas Budaya Belajar Instan Mahasiswa

Nadah Robi'atul Hamidah[1], Rohanda[2], Abdul Kodir[3]
[1,2,3]Pendidikan Bahasa Arab, Pascasarjana, Universitas Islam Negeri Sunan Gunung Djati, Bandung, Indonesia

[1] nadahrh822@gmail.com

Abstract

Purpose : This article examines students' instant learning culture through Vygotsky's epistemology. Students can obtain answers within seconds through search engines, short videos, and generative AI, yet prior studies mostly ask how this affects abilities such as critical thinking, not what counts as "knowing". The article reads instant learning through Vygotsky's epistemology, connects it with Derrida's deconstruction to unsettle the assumptions that make it seem natural, and draws implications for higher education.

Method : This qualitative library research drew on sources searched in Google Scholar, Garuda, and journal websites, screened with explicit criteria, coded in a synthesis matrix, grouped into five themes, and read deconstructively in four stages. A total of 43 sources, mostly published between 2015 and 2026, were analysed.

Results : Three findings emerge. First, prior studies report dependence on AI and weaker cognitive engagement, but the evidence is mostly correlational, so causal claims remain open. Second, in Vygotsky's framework knowledge is formed through socially mediated activity and then internalised, so a ready-made answer is not yet knowledge. Third, the notion that "fast means understanding" rests on binary oppositions (fast/slow, answer/process, independent/assisted) in which the privileged term depends on the devalued one.

Conclusion : The article offers a conceptual contribution: an epistemological reading of instant learning culture and six principles for reconstructing learning in higher education. As a library study, it does not measure how widespread instant learning is or whether it weakens thinking; field research is needed to test these claims.

Keywords: scaffolding; mediation; binary opposition; generative artificial intelligence; higher education

1. Pendahuluan

Cara mahasiswa mengerjakan tugas hari ini sudah jauh berbeda dari satu dekade lalu. Pertanyaan dosen sering langsung dipindahkan ke kolom pencarian atau ke jendela percakapan dengan kecerdasan buatan, jawabannya muncul dalam hitungan detik, lalu disalin dengan sedikit penyesuaian. Bahan bacaan yang tebal diganti ringkasan, dan penjelasan dosen diganti video berdurasi pendek. Penulis menyebut kebiasaan ini budaya belajar instan, yaitu pola belajar yang mengukur keberhasilan dari seberapa cepat jawaban diperoleh, bukan dari seberapa jauh pemahaman terbentuk. Carr (2010) sudah lebih dulu mengingatkan bahwa kemudahan akses informasi di internet ikut membentuk cara orang membaca dan memusatkan perhatian.

Kekhawatiran itu mulai terlihat dalam penelitian di Indonesia. Nurcahyani dan Noviani (2026) menemukan pengaruh negatif yang signifikan antara penggunaan ChatGPT dan kemampuan berpikir kritis mahasiswa S-1, dan mereka mengaitkannya dengan tingkat

ketergantungan yang cukup tinggi. Arah yang sama muncul pada kajian tentang ketergantungan pada AI di pendidikan tinggi yang dinilai mengancam keterampilan membaca teks akademik (Pujiastuti et al., 2025), pada telaah tentang berubahnya proses belajar karena AI (Agustinasari & Fiqry, 2025), dan pada studi pengaruh AI terhadap berpikir kritis mahasiswa (Cholvistaria & Gunawan, 2025). Di tingkat internasional, Gerlich (2025) melaporkan hubungan negatif antara pemakaian alat AI dan berpikir kritis dengan *cognitive offloading* sebagai perantaranya, sedangkan tinjauan sistematis Zhai et al. (2024) menunjukkan bahwa ketergantungan berlebihan pada sistem dialog AI dapat memengaruhi kemampuan kognitif pelajar.

Meski begitu, gambarnya tidak sesederhana "teknologi merusak mahasiswa". Yan et al. (2024) menegaskan bahwa AI generatif membawa peluang sekaligus tantangan bagi pembelajaran, dan Kasneci et al. (2023) menyampaikan hal serupa untuk pendidikan secara umum. Kirschner dan De Bruyckere (2017) bahkan menunjukkan bahwa anggapan tentang "generasi digital" yang otomatis lihai dan mampu multitasking tidak punya dukungan empiris yang kuat. Jadi yang perlu dipersoalkan bukan sekadar alatnya, melainkan cara alat itu masuk ke dalam proses belajar.

Dari sisi psikologi kognitif, ada beberapa temuan yang membantu menjelaskan mengapa kemudahan akses bisa menipu. Sparrow et al. (2011) menunjukkan bahwa orang cenderung kurang mengingat informasi yang mereka yakini bisa dicari lagi nanti, tetapi lebih ingat di mana mencarinya. Fisher et al. (2015) menemukan bahwa mencari penjelasan di internet membuat orang menilai pengetahuannya sendiri lebih tinggi daripada yang sebenarnya. Ward et al. (2017) melaporkan bahwa kehadiran ponsel, bahkan yang tidak dipakai, mengurangi kapasitas kognitif yang tersedia, dan Loh dan Kanai (2016) merangkum bagaimana internet memengaruhi perhatian, memori, dan kognisi sosial. Semua temuan ini berurusan dengan apa yang terjadi di dalam kepala individu.

Studi-studi di atas memperlihatkan pola yang sama. Pertanyaan yang diajukan adalah apa pengaruh teknologi terhadap kemampuan individu, entah berpikir kritis, membaca, ingatan, atau perhatian, dan buktinya sebagian besar berupa kuesioner atau korelasi, sehingga yang terpetakan adalah hubungan, bukan perubahan kemampuan dari waktu ke waktu (Nurcahyani & Noviani, 2026; Uncapher & Wagner, 2018). Gejalanya sudah cukup jelas dan mekanisme psikologisnya mulai terpetakan. Yang jarang disentuh adalah pertanyaan yang lebih mendasar, yaitu apa yang sebenarnya kita hitung sebagai "tahu" ketika jawaban sudah tersedia sebelum pertanyaannya sempat dipikirkan. Itu pertanyaan epistemologis, yaitu tentang hakikat pengetahuan dan kebenarannya (Tata et al., 2026). Dalam kajian keyakinan epistemik, pengetahuan dipahami lewat dimensi seperti kepastian, kesederhanaan, sumber, dan justifikasi (Hofer & Pintrich, 1997), dan budaya belajar instan tampaknya menggeser keyakinan-keyakinan itu ke arah pengetahuan yang pasti, sederhana, dan datang dari satu sumber.

Teori Vygotsky sebenarnya sudah banyak dipakai di bidang pendidikan, tetapi umumnya pada tataran teknis pembelajaran, misalnya penerapan ZPD dan *scaffolding* di kelas (Maryam, 2026; Nurhana et al., 2026; Wardani et al., 2023). Recha dan Hidayati (2026) mencatat bahwa nilai ZPD terletak pada hubungan dinamis antara pembelajar, pihak yang lebih mampu, alat budaya, tugas, dan bantuan yang berubah secara bertahap. Maghfiroh dan Muttaqin (2025) sudah mencoba membawa Vygotsky ke konteks digital lewat gagasan *group-ZPD* dan mediasi digital, tetapi fokusnya pembelajaran kolaboratif, bukan budaya belajar instan dan implikasi epistemologisnya.

Dari dua arah penelitian itu tampak celahnya. Penelitian tentang dampak teknologi menanyakan efek pemakaian terhadap kemampuan, bukan apa yang dianggap sebagai pengetahuan. Penelitian berbasis Vygotsky berfokus pada teknik pembelajaran dan kolaborasi, bukan pada budaya belajar instan dan implikasi epistemologisnya. Dalam literatur yang penulis telaah, belum ditemukan kajian yang membaca budaya belajar instan sebagai persoalan

epistemologis dengan kerangka Vygotsky. Pernyataan ini terbatas pada sumber yang terjangkau penelusuran penulis dan bukan klaim bahwa kajian semacam itu tidak ada.

Pembacaan Vygotsky saja belum cukup, sebab ia menjelaskan bagaimana pengetahuan terbentuk tetapi tidak dengan sendirinya membongkar anggapan yang membuat pengetahuan instan terasa wajar. Untuk itu artikel ini meminjam dekonstruksi Derrida (1967/1976) sebagai cara membaca. Menurut tafsir penulis, keduanya bertemu pada dua hal. Pertama, keduanya meragukan kehadiran langsung. Vygotsky memandang pemikiran selalu dimediasi tanda dan alat (Vygotsky, 1934/1986), sedangkan Derrida mengkritik anggapan bahwa makna hadir utuh tanpa perantara (Derrida, 1967/1976), padahal janji "jawaban dalam hitungan detik" mengandaikan pengetahuan bisa hadir seketika. Kedua, keduanya memperlihatkan bahwa sisi yang dianggap pelengkap ternyata menjadi syarat: bagi Derrida, sisi yang direndahkan dalam suatu pasangan konsep dibutuhkan oleh sisi yang ditinggikan, dan bagi Vygotsky kemandirian justru lahir dari bantuan (Vygotsky, 1978). Dua pemikir ini berasal dari tradisi yang berbeda dan tidak dimaksudkan untuk dipadukan, sehingga penghubung tersebut adalah tafsir penulis yang dipakai secara terbatas, bukan klaim bahwa Vygotsky seorang pemikir dekonstruktif.

Berdasarkan celah itu, artikel ini mengajukan tiga sumbangan. Pertama, membaca budaya belajar instan memakai kacamata epistemologi Vygotsky, sehingga yang dipersoalkan adalah apa yang dihitung sebagai pengetahuan, bukan hanya seberapa besar dampaknya. Kedua, memakai pembacaan dekonstruktif dengan menimbang Derrida (1967/1976) dan Barthes (1957/1972) untuk membongkar anggapan yang membuat budaya itu terasa wajar. Langkah ini terinspirasi kajian semiotika dari lingkungan kajian bahasa dan sastra, misalnya pembacaan mitos pada karikatur digital oleh Santika et al. (2025), yang memperlihatkan bahwa makna di ruang digital dibangun dan karena itu juga bisa dibongkar. Pembacaan mitos serupa pada film dan lirik lagu memperlihatkan bagaimana mitos membuat suatu keadaan tampak alamiah dengan menyingkirkan faktor strukturalnya (Maulana et al., 2026; Ridwan et al., 2026). Ketiga, menurunkan pembacaan tersebut menjadi prinsip rekonstruksi yang dikaitkan langsung dengan temuan kajian. Rumusan masalahnya ada tiga: (1) bagaimana epistemologi Vygotsky memandang pengetahuan dan proses terbentuknya, (2) bagaimana budaya belajar instan mahasiswa dapat dibaca dan didekonstruksi dari kacamata tersebut, dan (3) apa implikasinya bagi rekonstruksi budaya belajar di perguruan tinggi.

2. Metode Penelitian

Desain dan Sumber Penelitian

Artikel ini memakai metode studi pustaka (*library research*) dengan pendekatan kualitatif. Metode ini dipilih karena persoalan yang dikaji bersifat konseptual: yang dibandingkan adalah kerangka teori dan temuan-temuan yang sudah ada, bukan data lapangan baru (Sari & Asmendri, 2020; Zed, 2004). Cara kerjanya mengikuti gagasan Snyder (2019) bahwa tinjauan pustaka dapat dipakai sebagai metodologi ketika tujuannya mensintesis pengetahuan lintas sumber untuk membangun kerangka konseptual.

Sumber primer berupa karya Vygotsky (Vygotsky, 1978; Vygotsky, 1934/1986) serta teks teoretis yang dipakai pada tahap dekonstruksi, yaitu Derrida (1967/1976) dan Barthes (1957/1972). Sumber sekunder berupa artikel jurnal dan buku akademik yang ditelusuri lewat Google Scholar, portal Garuda, dan situs jurnal, dengan kata kunci berbahasa Indonesia dan Inggris, antara lain Vygotsky, *zone of proximal development*, *scaffolding*, epistemologi, budaya belajar instan, ChatGPT mahasiswa, *cognitive offloading*, dekonstruksi, dan semiotika. Untuk penelitian empiris, penulis memprioritaskan terbitan 2015 sampai 2026 supaya sesuai dengan perkembangan terbaru, terutama sejak AI generatif dipakai luas oleh mahasiswa. Teori klasik tidak dibatasi tahun.

Sumber dibaca secara deskriptif-analitik, yaitu memaparkan lebih dulu apa yang dikatakan sumber lalu menganalisisnya (Rohanda, 2016).

Seleksi Sumber

Penelusuran di Google Scholar, Garuda, dan situs jurnal menghasilkan sekitar 120 sumber awal; setelah penyaringan judul dan abstrak tersisa 49. Pada telaah teks lengkap, sumber dimasukkan bila relevan dengan salah satu rumusan masalah, terbit di jurnal atau penerbit akademik, dan identitasnya jelas, sedangkan opini tanpa rujukan dikeluarkan. Dari 49 sumber yang ditelaah, 6 dikeluarkan karena kaitannya dengan pertanyaan penelitian kurang jelas, sehingga 43 sumber tercantum dalam daftar pustaka.

Pengkodean dan Pembentukan Tema

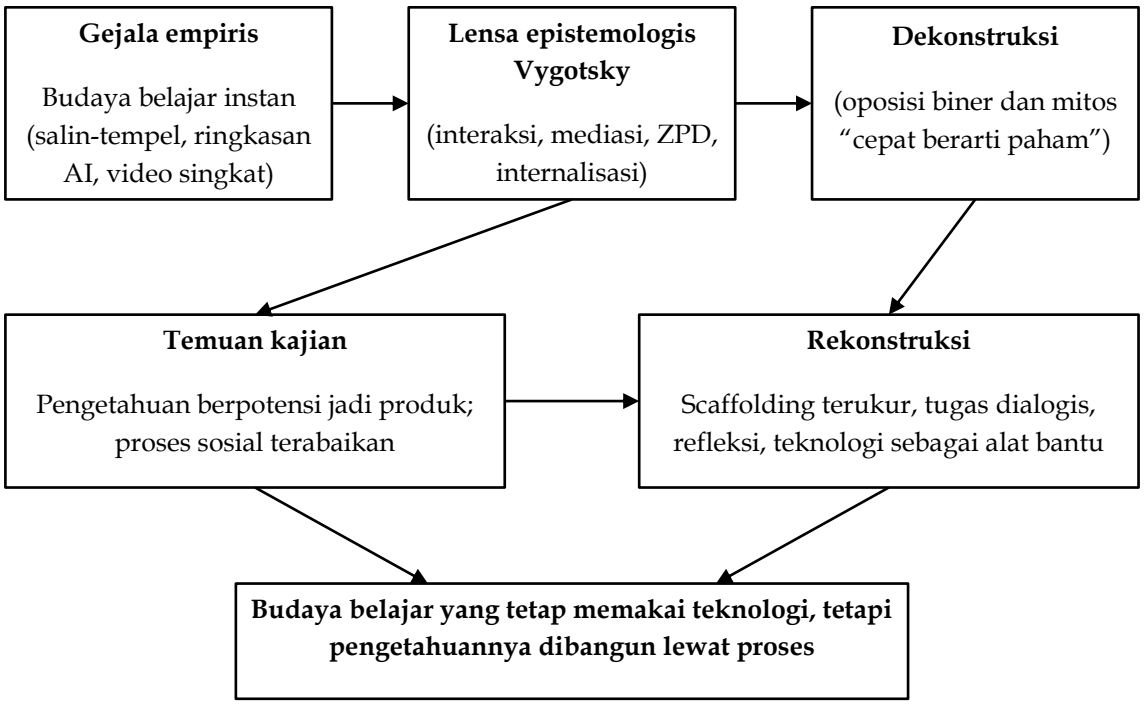
Setiap sumber dibaca penuh, lalu temuan atau konsep pokoknya dicatat dalam matriks sintesis yang memuat data bibliografis, ringkasan, kode, dan catatan keterbatasan. Kode yang serupa digabung menjadi kategori, dan kategori yang berdekatan menjadi tema bila menjawab rumusan masalah. Contohnya, temuan Fisher et al. (2015) bahwa mencari penjelasan di internet membuat orang menilai pengetahuannya terlalu tinggi diberi kode "rasa tahu membengkak", masuk kategori "penilaian diri", lalu tema "gejala belajar instan"; gagasan Vygotsky (1978) bahwa fungsi mental tinggi muncul pertama antarorang lalu di dalam diri diberi kode "interpsikologis ke intrapsikologis" dan menjadi tema "hakikat pengetahuan". Lima tema akhirnya ialah hakikat pengetahuan, mediasi, ZPD, gejala belajar instan, dan mitos. Setiap catatan ditandai sebagai temuan empiris, konsep Vygotsky, atau tafsir penulis.

Tahapan Pembacaan Dekonstruktif

Pembacaan dekonstruktif dipakai secara terbatas sebagai cara membaca mengikuti Derrida (1967/1976) dan Barthes (1957/1972), dengan bahan berupa cara literatur terpilih membicarakan belajar dan pengetahuan. Tahapannya empat. Pertama, mengidentifikasi pasangan konsep yang tersirat, misalnya mandiri/dibantu. Kedua, menentukan sisi yang diunggulkan dan dasarnya. Ketiga, memeriksa apakah sisi unggul bergantung pada sisi yang direndahkan dengan konsep Vygotsky sebagai titik masuk, lalu menggeser hierarkinya tanpa menghapus salah satu sisi; pada contoh tadi kemandirian ternyata hasil bantuan yang ditarik bertahap dalam ZPD (Vygotsky, 1978; Wood et al., 1976). Keempat, membaca lapisan mitos pada tingkat denotatif, konotatif, dan mitis seperti pada (Ridwan et al., 2026; Santika et al., 2025). Keluaran tiap tahap menjadi masukan tahap berikutnya sehingga hasil akhirnya dapat ditelusuri ke sumber yang dibaca.

Alur Analisis dan Sintesis Konseptual

Kajian ini berjalan dalam lima langkah: penelusuran, seleksi, pembacaan dan pengkodean, pembentukan tema, serta pembacaan dekonstruktif. Hasil pengodean memetakan konsep Vygotsky dan temuan empiris terdahulu (Hasil), keduanya dipertemukan pada aspek yang sama (Tabel 3), lalu diturunkan menjadi enam prinsip rekonstruksi (Tabel 4). Alurnya diringkas pada Gambar 1.



Gambar 1. Kerangka konseptual dan alur analisis
Sumber: rancangan penulis.

Keabsahan dan Batasan

Tiga jenis pernyataan dibedakan dalam pelaporan: temuan empiris terdahulu sesuai desain dan keterbatasannya, konsep Vygotsky yang dirujuk pada karya aslinya, dan tafsir penulis. Keabsahan dijaga dengan triangulasi sumber dan dengan sengaja memasukkan temuan yang tidak sejalan. Karena tidak mengumpulkan data primer, kajian ini tidak mengukur seberapa luas budaya belajar instan terjadi, dan klaim tentang menurunnya kemampuan berpikir dirumuskan sebagai kemungkinan yang perlu diuji.

3. Hasil

Bagian ini memaparkan konsep Vygotsky, temuan empiris terdahulu, dan hasil pembacaan dekonstruktif; tafsir penulis dibahas pada bagian Pembahasan.

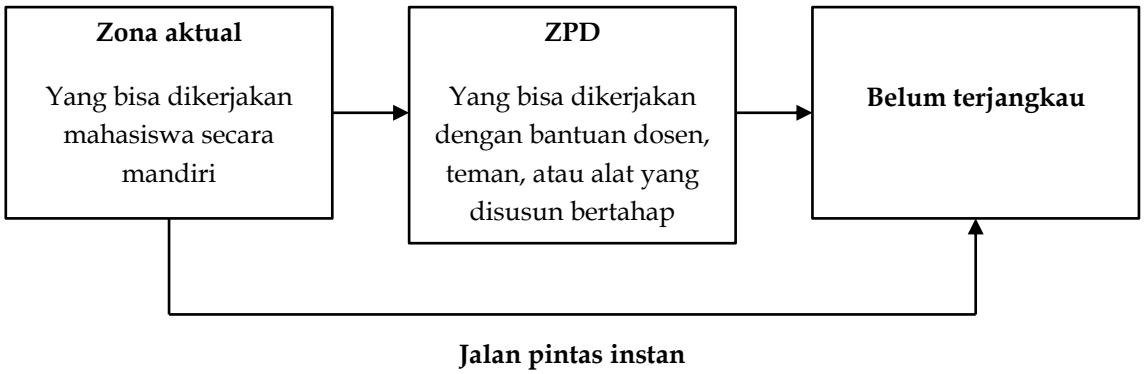
Konsep Epistemologis dalam Karya Vygotsky

Titik berangkat epistemologi Vygotsky adalah bahwa fungsi mental yang tinggi, seperti berpikir logis, mengingat dengan sengaja, dan menalar secara konseptual, tidak muncul begitu saja dari dalam individu. Fungsi itu muncul dua kali. Pertama pada tataran sosial, antara orang dengan orang (interpsikologis), lalu pada tataran individu di dalam diri (intrapsikologis) (Vygotsky, 1978). Perpindahan dari yang pertama ke yang kedua disebut internalisasi. Konsekuensi epistemologisnya cukup tegas: pengetahuan bukan benda yang dipindahkan dari sumber ke penerima, melainkan hasil kerja bersama yang pelan-pelan dimiliki seseorang.

Kerja bersama itu selalu dimediasi. Manusia tidak berhubungan langsung dengan dunia, melainkan lewat alat dan tanda, dan tanda yang paling penting adalah bahasa (Vygotsky, 1978; Vygotsky, 1934/1986). Alat psikologis seperti bahasa, angka, peta, dan catatan tidak sekadar membantu pekerjaan berpikir yang sudah ada, tetapi mengubah susunan pekerjaan itu sendiri. Dalam *Thought and Language*, Vygotsky (1934/1986) menunjukkan bagaimana kata menjadi alat berpikir dan ucapan yang semula ditujukan kepada orang lain lambat laun berubah menjadi ucapan batin. Dari sini terlihat bahwa menulis, menjelaskan, dan berdebat bukan hanya cara melaporkan hasil berpikir, melainkan bagian dari berpikir itu sendiri.

Konsep Vygotsky yang paling sering dikutip adalah *zone of proximal development* (ZPD), yaitu jarak antara tingkat perkembangan aktual, yang tampak dari kemampuan menyelesaikan masalah

sendiri, dan tingkat perkembangan potensial, yang dicapai dengan bimbingan orang dewasa atau kerja sama dengan teman yang lebih mampu (Vygotsky, 1978). Chaiklin (2003) mengingatkan bahwa ZPD tidak boleh dibaca sebagai sekadar "apa yang bisa dilakukan anak dengan bantuan", karena konsep itu terkait dengan analisis perkembangan dan pengajaran. Istilah *scaffolding* sendiri muncul belakangan lewat Wood et al. (1976), yang menggambarkan tutor mengambil alih bagian tugas yang di luar jangkauan pembelajar agar pembelajar dapat memusatkan diri pada bagian yang masih terjangkau. Penelitian lanjutan menyimpulkan bahwa ciri pokok *scaffolding* adalah kontingensi, pemudaran bantuan (*fading*), dan pengalihan tanggung jawab kepada pembelajar (van de Pol et al., 2010). Hubungan ketiga zona tersebut digambarkan pada Gambar 2.



Gambar 2. Zona perkembangan aktual, ZPD, dan jalan pintas instan
Sumber: diadaptasi penulis dari (Vygotsky, 1978).

Teknologi tidak otomatis berada di luar kerangka ini: perangkat teknologi dapat berfungsi sebagai scaffold bila dirancang dengan baik (Belland et al., 2017), dan bantuannya perlu dikurangi seiring berkembangnya kemampuan pembelajar (Pea, 2004). Pertanyaannya bukan "teknologi atau bukan", melainkan apakah bantuan itu bekerja seperti scaffold atau seperti pengganti.

Temuan Empiris Terdahulu tentang Budaya Belajar Instan

Dari literatur yang ditelaah, penulis merangkum empat ciri yang berulang pada gambaran budaya belajar instan, yaitu jawaban jadi tersedia sebelum pertanyaan sempat dipikirkan, sumber utama pengetahuan bergeser dari bacaan penuh dan diskusi ke ringkasan, kecepatan menjadi ukuran keberhasilan, dan perhatian terpecah oleh perangkat yang selalu menyala. Keempat ciri itu adalah rangkuman penulis. Yang dilaporkan studi-studi terdahulu adalah temuan pada Tabel 1, lengkap dengan jenis bukti dan keterbatasannya.

Tabel 1. Sintesis temuan empiris terdahulu tentang budaya belajar instan

Aspek	Temuan terdahulu	Rujukan	Jenis bukti dan keterbatasan
Jawaban jadi dan ketergantungan pada AI	Hubungan negatif antara pemakaian ChatGPT atau alat AI dan berpikir kritis mahasiswa, dengan *cognitive offloading* sebagai perantara; ketergantungan berlebihan pada sistem dialog AI dapat memengaruhi kemampuan kognitif; ketergantungan dinilai	(Gerlich, 2025; Nurcahyani & Noviani, 2026; Pujiastuti et al., 2025; Zhai et al., 2024)	Studi Indonesia yang dirujuk umumnya memakai kuesioner, sehingga yang terukur adalah persepsi dan hubungan; sebab-akibat belum dapat disimpulkan.

Aspek	Temuan terdahulu	Rujukan	Jenis bukti dan keterbatasan
	mengancam keterampilan membaca teks akademik.		
Faktor yang melatari ketergantungan	Efikasi diri akademik, stres akademik, dan harapan terhadap kinerja berhubungan dengan penggunaan AI yang bermasalah.	(Zhang et al., 2024)	Menunjukkan keterkaitan, bukan penyebab tunggal.
Rasa tahu dan ingatan	Orang kurang mengingat informasi yang diyakini bisa dicari lagi tetapi ingat tempat mencarinya; mencari penjelasan di internet membuat orang menilai pengetahuannya lebih tinggi daripada yang sebenarnya.	(Fisher et al., 2015; Sparrow et al., 2011)	Mekanisme psikologi kognitif; penerapannya pada tugas kuliah adalah tafsir penulis.
Pemeriksaan sumber	Pemeriksa fakta profesional cenderung memeriksa sumber lain (*lateral reading*), sedangkan banyak pembaca lain bertahan membaca satu halaman.	(Wineburg & McGrew, 2019)	Membandingkan kelompok pembaca; kaitannya dengan jawaban AI adalah tafsir penulis.
Perhatian dan perangkat	Kehadiran ponsel mengurangi kapasitas kognitif yang tersedia; media multitasking yang berat berkaitan dengan kinerja perhatian dan memori yang lebih rendah pada sebagian ukuran; internet memengaruhi perhatian, memori, dan kognisi sosial.	(Loh & Kanai, 2016; Uncapher & Wagner, 2018; Ward et al., 2017)	Sebagian besar bukti bersifat korelasional.
Bukti yang tidak seragam	AI generatif membawa peluang sekaligus tantangan; anggapan tentang generasi digital yang otomatis mahir tidak punya dukungan empiris yang kuat.	(Kasneci et al., 2023; Kirschner & De Bruyckere, 2017; Yan et al., 2024)	Menunjukkan bahwa hasilnya bergantung pada cara pemakaian.

Sumber: sintesis penulis dari literatur yang dirujuk.

Ketergantungan pada AI dan melemahnya berpikir kritis serta membaca teks akademik paling banyak didokumentasikan (Gerlich, 2025; Nurcahyani & Noviani, 2026; Pujiastuti et al., 2025), dan Zhang et al. (2024) menunjukkan bahwa penggunaan AI yang bermasalah berhubungan dengan efikasi diri akademik, stres akademik, dan harapan terhadap kinerja, sehingga ketergantungan tidak datang dari alatnya saja. Mekanisme psikologisnya terlihat pada rasa tahu yang membengkak (Fisher et al., 2015) dan kecenderungan mengingat lokasi informasi daripada isinya (Sparrow et al., 2011), sedangkan Wineburg dan McGrew (2019) menunjukkan bahwa banyak pembaca bertahan

membaca satu halaman. Kaitan temuan-temuan ini dengan jawaban AI yang mulus, dan gagasan bahwa kecepatan menjadi ukuran keberhasilan, adalah tafsir penulis karena tidak diukur langsung. Bukti juga belum seragam: studi Indonesia umumnya memakai kuesioner sehingga yang terukur adalah hubungan, Kasneci et al. (2023) dan Yan et al. (2024) menegaskan peluang di samping tantangan, dan Kirschner dan De Bruyckere (2017) meragukan gambaran generasi digital yang otomatis mahir.

Hasil Pembacaan Dekonstruktif

Dalam kerangka dekonstruksi, Derrida (1967/1976) memperlihatkan bahwa pasangan konsep dalam pemikiran Barat, misalnya ucapan dan tulisan, tidak berdiri setara; satu sisi ditempatkan lebih tinggi, padahal sisi yang direndahkan ternyata diperlukan oleh sisi yang ditinggikan. Pembacaan dekonstruktif bekerja dengan membuka hierarki itu dan menggesernya, bukan dengan menghapus salah satu sisi.

Pembacaan atas wacana belajar instan pada literatur menghasilkan empat oposisi biner, yaitu cepat/lambat, jawaban/proses, mandiri/dibantu, dan tahu/tidak tahu. Tabel 2 merangkum ketergantungannya pada sisi yang direndahkan.

Tabel 2. Oposisi biner dalam wacana belajar instan dan ketergantungannya

Oposisi biner	Sisi yang diunggulkan	Ketergantungan pada sisi yang direndahkan	Dasar
Cepat/lambat	Cepat	Kecepatan baru bermakna bila ada yang dipahami, dan orang yang cepat biasanya cepat karena sudah lama "lambat" pada tahap sebelumnya.	Tafsir penulis
Jawaban/proses	Jawaban	Jawaban hanya dikenali sebagai jawaban bila pertanyaannya dipahami; tanpa itu ia hanya teks.	Tafsir penulis
Mandiri/dibantu	Mandiri	Kemandirian merupakan hasil bantuan yang ditarik bertahap.	(Vygotsky, 1978; Wood et al., 1976)
Tahu/tidak tahu	Tahu	Ada keadaan di tengah, yaitu merasa tahu padahal belum.	(Fisher et al., 2015)

Sumber: pembacaan penulis atas literatur yang dirujuk.

Pada lapisan kedua, pembacaan mitos mengikuti Barthes (1957/1972), yang menjelaskan mitos sebagai tuturan yang mengubah sesuatu yang bersifat historis dan dibuat manusia menjadi tampak alamiah. Pada tingkat denotatif, yang tampak adalah jawaban yang muncul dalam hitungan detik. Pada tingkat konotatif, kecepatan itu dikaitkan dengan efisiensi, kecanggihan, dan kepintaran. Pada tingkat mitis, kaitan tersebut mengeras menjadi anggapan bahwa belajar cepat berarti pintar, sampai tidak ada yang bertanya mengapa kecepatan dijadikan ukuran. Bahasa antarmuka seperti "jawaban dalam detik" atau "ringkas dalam satu klik" dapat dibaca sebagai penanda yang menaturalkan anggapan itu. Semua ini adalah pembacaan penulis terhadap fenomena, bukan temuan empiris.

Cara membaca ini sudah dipakai pada teks digital: Santika et al. (2025) membaca karikatur digital pada tingkat denotatif, konotatif, dan mitis, Nadhiyah dan Chotimah (2025) menyebut potensi pendidikannya bagi literasi media visual, dan Haqi dan Khusyairi (2025) memakai semiotika Barthes untuk simbol budaya di ruang digital. Ridwan et al. (2026) memakai tiga tingkat yang sama pada film Capernaum dan menemukan mitos ketidakadilan struktural yang tampak alamiah, sedangkan Maulana et al. (2026) menemukan pada lirik lagu mitos individu yang

mengelola diri sendiri dan menyingkirkan faktor struktural dari kesulitan hidup. Kelimanya hanya contoh penerapan langkah pembacaan, bukan bukti tentang belajar.

4. Pembahasan

Tafsir Epistemologis Vygotsky atas Budaya Belajar Instan

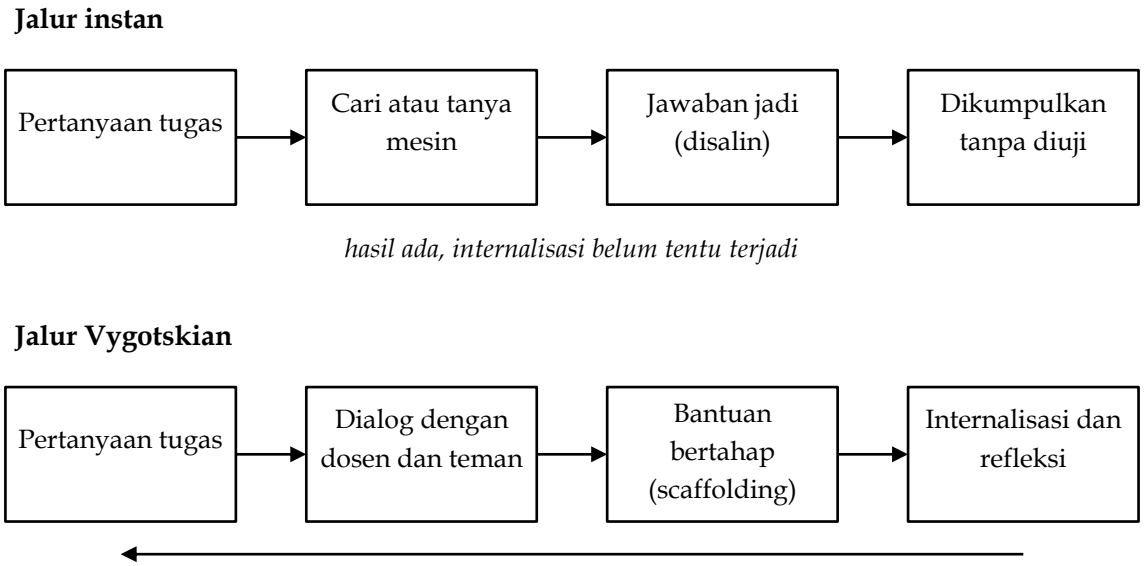
Kalau diringkas ke dalam tiga pertanyaan klasik epistemologi, posisi Vygotsky kira-kira begini. Tentang hakikat pengetahuan, pengetahuan adalah kemampuan yang terbentuk dan dimiliki pembelajar, bukan sekadar isi informasi. Tentang asal-usulnya, pengetahuan berasal dari aktivitas sosial dan artefak budaya. Tentang pembenarannya, pengetahuan teruji ketika pembelajar dapat memakainya sendiri sehingga batas ZPD bergeser. Perlu ditegaskan bahwa rumusan ini adalah tafsir penulis atas Vygotsky, bukan kutipan langsung, sebab Vygotsky tidak menyusun epistemologi sebagai cabang tersendiri. Tafsir semacam ini lazim dalam kajian pendidikan; Recha dan Hidayati (2026) sendiri menyebut ZPD dan *scaffolding* sebagai kerangka pedagogis, bukan sekadar teknik. Tabel 3 menyandingkan gejala pada bagian Hasil dengan pandangan epistemologis Vygotsky.

Tabel 3. Perbandingan budaya belajar instan dan perspektif epistemologis Vygotsky

Aspek	Budaya belajar instan	Perspektif Vygotsky
Hakikat pengetahuan	Produk jadi dan jawaban tunggal yang final.	Kemampuan yang terbentuk lewat aktivitas bersama, lalu diinternalisasi (Vygotsky, 1978).
Sumber	Mesin atau satu halaman sumber.	Interaksi dengan orang lain dan artefak budaya, dengan bahasa sebagai tanda utama (Vygotsky, 1934/1986).
Peran orang lain	Opsional, sering dihindari.	Konstitutif: fungsi mental tinggi muncul pertama kali antarorang (Vygotsky, 1978).
Peran alat	Pengganti kerja berpikir.	Mediator yang mengubah cara berpikir bila dipakai secara aktif (Vygotsky, 1978).
Ukuran keberhasilan	Kecepatan dan kelengkapan hasil.	Bergesernya batas ZPD, yaitu bertambahnya kemampuan mandiri (Chaiklin, 2003).
Kesulitan	Dihindari.	Bahan belajar yang produktif bila ada bantuan yang tepat (van de Pol et al., 2010; Wood et al., 1976).
Bahasa	Disalin atau diparafrasekan mesin.	Alat berpikir; merumuskan dengan kata sendiri adalah bagian dari memahami (Vygotsky, 1934/1986).

Sumber: sintesis penulis dari literatur yang dirujuk. Kolom budaya belajar instan menggambarkan tipe ideal hasil tafsir penulis, bukan data hasil pengukuran.

Perbedaannya tampak pada jalur kerja mahasiswa (Gambar 3). Pada jalur instan urutannya pendek dan tidak ada tahap yang mendukung internalisasi, sedangkan pada jalur Vygotskian ada dialog dan bantuan bertahap sebelum refleksi.



Gambar 3. Jalur belajar instan dan jalur Vygotskian

Sumber: rancangan penulis berdasarkan (van de Pol et al., 2010; Vygotsky, 1978; Wood et al., 1976).

Dari pertemuan kedua sisi itu, penulis menafsirkan lima perubahan dalam cara pengetahuan terbentuk. Kelimanya adalah kemungkinan yang diturunkan dari kerangka Vygotsky dan bukti terdahulu, bukan hasil pengamatan langsung.

Pertama, dimensi interpsikologis berpotensi menyusut. Pada jalur instan mahasiswa lebih sering berhadapan dengan layar daripada dengan orang, dan interaksi dengan AI belum tentu menggantikan dialog sosial karena cenderung memberi jawaban yang mulus dan jarang membiarkan mahasiswa bingung. Ini hipotesis yang perlu diuji; bila hukum genetik umum Vygotsky dipegang, menyusutnya tahap antarorang berarti hilangnya salah satu syarat terbentuknya fungsi mental tinggi.

Kedua, mediasi dapat bergeser dari transformasi menjadi substitusi. Bagi Vygotsky alat adalah inti perkembangan manusia (Vygotsky, 1978); persoalannya apakah alat dipakai untuk mengubah cara berpikir atau menggantikan pekerjaan berpikir. Relevansi Vygotsky untuk konteks teknologi dibahas oleh Marginson dan Dang (2017), dan temuan Gerlich (2025) tentang *cognitive offloading* sejalan dengan bacaan ini, tetapi offloading belum tentu sama dengan gagalnya internalisasi.

Ketiga, ZPD dapat terlewati. Jawaban jadi menempatkan mahasiswa pada hasil jauh di luar kemampuan aktualnya tanpa melewati zona antara (Gambar 2), sehingga nilainya terlihat tetapi kemampuannya belum tentu bergeser. Recha dan Hidayati (2026) memperingatkan risiko *over-scaffolding*, dan menurut penulis AI berpotensi menjadi *over-scaffolding* permanen bila bantuannya tidak ditarik.

Keempat, bahasa dan ucapan batin berpotensi kurang terlatih. Bila bahasa adalah alat berpikir (Vygotsky, 1934/1986), meminta mesin merumuskan berarti melewati pekerjaan merumuskan dengan kata sendiri, dan itu sebabnya diskusi kelas penting (Mercer, 2000).

Kelima, keyakinan epistemik dapat bergeser. Bila jawaban selalu tersedia dalam satu bentuk yang rapi, pengetahuan mudah dipandang pasti, sederhana, dan datang dari satu sumber, yaitu dimensi keyakinan epistemik menurut Hofer dan Pintrich (1997), dan rasa tahu yang membengkak (Fisher et al., 2015) dapat memperkuatnya.

Jika dirangkum, yang bergeser adalah tempat pengetahuan dibenarkan: dalam pembacaan Vygotskian oleh kemampuan pembelajar yang makin mandiri, dalam budaya belajar instan oleh kelancaran jawaban, sehingga kebingungan yang bagi Vygotsky bagian dari bekerja di ZPD berubah menjadi gangguan. Pembacaan ini punya batas: ia mengandaikan mahasiswa tidak menempuh proses lain di luar layar, padahal studi yang dirujuk tidak mengamatinya, dan pemakaian AI untuk menguji pemahaman bisa saja bekerja di ZPD bila bantuannya kontingen dan ditarik bertahap (Recha & Hidayati, 2026; van de Pol et al., 2010). Bukti yang ada masih bercampur (Kasneci et al., 2023; Yan et al., 2024), sehingga kelima perubahan ini diperlakukan sebagai kemungkinan yang bergantung pada cara pemakaian.

Dekonstruksi Derrida dan Barthes: Lebih dari Sekadar Menemukan Oposisi Biner

Menemukan oposisi biner baru langkah awal. Bagi Derrida (1967/1976), yang penting adalah apa yang terjadi sesudahnya: hierarki dalam pasangan konsep tidak alami, dan sisi yang direndahkan menjadi syarat bagi sisi yang ditinggikan, seperti tulisan yang diperlakukan sebagai pelengkap ucapan padahal ikut menyusun apa yang dianggap utama. Pada pasangan mandiri/dibantu, bantuan dianggap tanda kekurangan padahal dalam kerangka Vygotsky bantuanlah yang membentuk kemandirian (Vygotsky, 1978; Wood et al., 1976). Dekonstruksi di sini tidak membalik hierarki dan memuliakan kelambatan, sebab pembalikan hanya melahirkan hierarki baru; yang dicari adalah pergeseran ukuran dari seberapa cepat jawaban diperoleh menjadi seberapa dapat jawaban itu dipakai dan dipertanggungjawabkan sendiri oleh mahasiswa.

Pembacaan ini juga perlu diterapkan pada kajian ini sendiri. Penyandingan pada Tabel 3 mudah menjadi oposisi biner baru, padahal praktik belajar yang sebenarnya kemungkinan berada di antara keduanya dan bergantung pada cara pakai (Kasneci et al., 2023; Yan et al., 2024). Dekonstruksi di sini membuka pengandaian, bukan membuktikan bahwa budaya belajar instan itu keliru; pembuktian memerlukan data lapangan.

Dari Barthes (1957/1972), pembacaan ini mengambil dua hal: mitos bekerja pada sistem tanda yang sudah ada, ketika kecepatan jawaban dibebani makna efisien dan pintar lalu dianggap sifat alami, dan mitos menyembunyikan sejarah pembuatannya, yaitu proses sosial pembentuk pemahaman serta tekanan akademik yang membuat kecepatan terasa penting (Zhang et al., 2024). Pola ini sejajar dengan temuan Maulana et al. (2026) bahwa mitos individu yang mengelola diri sendiri menyingkirkan faktor struktural, sehingga beban tampak sebagai urusan pribadi. Dengan begitu mahasiswa tidak otomatis ditempatkan sebagai pihak yang malas atau korban; yang dipersoalkan adalah anggapan yang dianggap wajar oleh mahasiswa, dosen, dan penyedia teknologi. Potensi pendidikan dari pembacaan semacam ini (Nadhiyah & Chotimah, 2025) belum diuji untuk wacana belajar, sehingga keterterapannya masih terbuka.

Perbandingan dengan Penelitian Terdahulu

Hasil kajian ini sejalan dengan penelitian yang melaporkan ketergantungan pada AI dan melemahnya keterlibatan kognitif (Gerlich, 2025; Nurcahyani & Noviani, 2026; Zhai et al., 2024), tetapi pertanyaannya berbeda: studi-studi itu menanyakan seberapa besar pengaruhnya, kajian ini menanyakan apa yang hilang secara epistemologis. Temuan *cognitive offloading* dapat dibaca sebagai bergesernya mediasi dari transformasi ke substitusi, dan rasa tahu yang membengkak (Fisher et al., 2015) sebagai pergeseran keyakinan epistemik; keduanya tafsir penulis yang belum diuji.

Terhadap penelitian berbasis Vygotsky, kajian ini memperluas pemakaian ZPD dan *scaffolding* yang selama ini berfokus pada teknik kelas (Maryam, 2026; Nurhana et al., 2026; Wardani et al., 2023) untuk membaca budaya belajar, dan mengaitkan peringatan Recha dan Hidayati (2026) tentang *over-scaffolding* dengan bantuan AI. Pembahasan Maghfiroh dan Muttaqin (2025) tentang *group-ZPD* dan mediasi digital paling dekat, tetapi berfokus pada pembelajaran kolaboratif.

Ada pula temuan yang menahan kesimpulan: Yan et al. (2024) dan Kasneci et al. (2023) menegaskan peluang di samping tantangan, dan Kirschner dan De Bruyckere (2017) meragukan

gambaran generasi digital yang seragam. Karena itu klaim kajian ini dibuat bersyarat, dan sah tidaknya pinjaman pembacaan mitos dari kajian karikatur digital (Santika et al., 2025) untuk wacana belajar adalah keterbatasan yang perlu diuji.

Rekonstruksi Budaya Belajar: Implikasi bagi Perguruan Tinggi

Dekonstruksi tidak berhenti pada membongkar. Dari pembacaan di atas penulis merumuskan enam prinsip rekonstruksi yang dihubungkan dengan temuan atau tafsir utama dan diterjemahkan menjadi implikasi operasional pada Tabel 4. Prinsip-prinsip ini tidak semuanya berasal dari Vygotsky; beberapa berasal dari penelitian psikologi pendidikan lain yang sejalan dengan semangatnya. Seluruhnya adalah rumusan penulis yang belum diuji.

Tabel 4. Prinsip rekonstruksi budaya belajar, temuan yang dijawab, dan implikasi operasionalnya

Prinsip	**Temuan atau tafsir yang dijawab**	**Implikasi operasional di perguruan tinggi**	**Rujukan**
1. Tugas diletakkan di ZPD	Jawaban jadi melompati ZPD	Dosen meminta draf atau kuis singkat tanpa bantuan sebagai diagnosis awal, lalu merancang tugas yang sedikit di atas kemampuan aktual dan membedakan nilai kemampuan mandiri dari nilai hasil dengan bantuan.	(Recha & Hidayati, 2026; Vygotsky, 1978)
2. Teknologi sebagai scaffold yang ditarik	Mediasi bergeser dari transformasi ke substitusi; bantuan AI tidak pernah ditarik	AI boleh dipakai untuk pertanyaan pemandu dan umpan balik, bukan jawaban akhir; bantuan dikurangi tiap tahap; mahasiswa melampirkan catatan interaksinya dan menjelaskan bagian yang ia kerjakan sendiri.	(Belland et al., 2017; Pea, 2004; van de Pol et al., 2010; Wood et al., 1976)
3. Dialog dan kolaborasi	Dimensi interpsikologis menyusut; ucapan batin kurang terlatih	Diskusi seminar, telaah sejawat, serta presentasi atau tanya jawab lisan atas karya tertulis tanpa membaca hasil mesin.	(Maghfiroh & Muttaqin, 2025; Mercer, 2000)
4. Kesulitan produktif	Kesulitan dihindari	Mahasiswa mencoba lebih dulu sebelum dijelaskan, lalu mengingat kembali materi tanpa melihat catatan sebelum meminta bantuan.	(Kapur, 2008; Roediger & Karpicke, 2006)
5. Literasi evaluasi sumber	Rasa tahu membengkak; sumber diperiksa seadanya	Latihan *lateral reading* dan pemeriksaan silang jawaban AI dengan sumber primer; mahasiswa menandai klaim yang sudah ia verifikasi.	(Fisher et al., 2015; Wineburg & McGrew, 2019)
6. Kesiapan dosen	Aturan boleh atau tidak tanpa perubahan desain tugas tidak mengubah budaya	Pelatihan perancangan tugas yang memadukan teknologi, pedagogi, dan isi mata kuliah, serta penilaian yang menghargai proses dan kemampuan mandiri.	(Mishra & Koehler, 2006; Recha & Hidayati, 2026)

Sumber: rumusan penulis.

Prinsip pertama dan kedua saling terkait: tugas dirancang di ZPD dan bantuan teknologi ditarik bertahap (Recha & Hidayati, 2026; van de Pol et al., 2010). Prinsip ketiga sampai kelima mengambil dukungan dari luar Vygotsky, yaitu dialog (Mercer, 2000), kesulitan produktif (Kapur, 2008; Roediger & Karpicke, 2006), dan literasi evaluasi sumber (Wineburg & McGrew, 2019). Prinsip keenam menyangkut dosen, yang menurut kerangka TPACK (Mishra & Koehler, 2006) perlu mampu memadukan teknologi, pedagogi, dan isi mata kuliah.

Di luar kelas, prinsip-prinsip itu menuntut keputusan program studi: kebijakan AI bergeser dari boleh atau tidak menjadi pada tahap apa dan dengan besar bantuan berapa; penilaian memuat bukti proses seperti draf bertahap dan pertanggungjawaban lisan; dosen diberi waktu dan pelatihan merancang ulang tugas; dan pengaturan dicoba dulu pada satu mata kuliah sebelum diperluas, sebab kelayakannya pada kelas besar belum diketahui.

5. Kesimpulan

Kajian pustaka terhadap 43 sumber ini menghasilkan tiga simpulan konseptual yang menjawab ketiga rumusan masalah. Pertama, dalam pembacaan penulis atas epistemologi Vygotsky, pengetahuan dipahami sebagai kemampuan yang terbentuk lewat aktivitas sosial yang dimediasi alat dan tanda lalu diinternalisasi, sehingga jawaban jadi belum dapat disebut pengetahuan sebelum menjadi kemampuan pembelajar. Kedua, budaya belajar instan, yang oleh penelitian terdahulu dikaitkan dengan ketergantungan pada AI dan lemahnya keterlibatan kognitif dengan bukti yang sebagian besar korelasional, dapat dibaca sebagai mitos "cepat berarti paham" yang ditopang oposisi biner cepat/lambat, jawaban/proses, mandiri/dibantu, dan tahu/tidak tahu; pembacaan dekonstruktif memperlihatkan bahwa sisi yang diunggulkan bergantung pada sisi yang direndahkan. Ketiga, teknologi masih dapat mendukung belajar bila dipakai sebagai *scaffolding* yang kontingen dan ditarik bertahap dalam ZPD, dan dari temuan itu dirumuskan enam prinsip rekonstruksi budaya belajar: tugas di ZPD, teknologi sebagai scaffold yang ditarik, dialog dan kolaborasi, kesulitan produktif, literasi evaluasi sumber, dan kesiapan dosen.

Sumbangan ini bersifat konseptual dan terbatas. Dua klaim utama, yaitu menyusutnya dimensi interpsikologis dan bergesernya keyakinan epistemik, masih berstatus hipotesis. Karena berbasis studi pustaka, kajian ini tidak mengukur seberapa luas budaya belajar instan terjadi, tidak menguji apakah pemakaian AI menurunkan kemampuan berpikir atau menggagalkan internalisasi, dan memperlakukan tafsir epistemologi Vygotsky serta pembacaan mitos sebagai tafsir penulis. Sumber dipilih lewat tiga kanal penelusuran sehingga kajian yang tidak terindeks di sana mungkin terlewat, dan temuannya tidak dapat digeneralisasi ke semua mahasiswa atau semua pemakaian teknologi.

Penelitian lanjutan dapat menguji kelima perubahan dan keenam prinsip itu secara empiris. Wawancara atau observasi kelas dapat melihat bagaimana mahasiswa memakai jawaban AI pada tugas nyata, sedangkan desain eksperimen atau kuasi-eksperimen dapat membandingkan tugas yang dirancang di ZPD dengan *scaffolding* AI yang ditarik bertahap terhadap tugas tanpa pengaturan, dengan kemampuan mandiri pada tugas lanjutan sebagai ukurannya. Bagi program studi, langkah yang paling konkret adalah mencoba satu mata kuliah yang memadukan draf bertahap, catatan interaksi dengan AI, dan pertanggungjawaban lisan, lalu mengevaluasi hasilnya, termasuk membandingkan kemampuan mandiri mahasiswa sebelum dan sesudah penerapan serta mencatat beban kerja dosen, sebelum diperluas.

6. References

Agustinasari, A., & Fiqry, R. (2025). Transformasi proses belajar dengan AI: Implikasi pada keterampilan berpikir kritis mahasiswa. *DIKSI: Jurnal Kajian Pendidikan dan Sosial*, *6*(1), 1–8. https://doi.org/10.53299/diksi.v6i1.1312

Barthes, R. (1972). *Mythologies* (A. Lavers, Trans.). Hill and Wang. (Original work published 1957)

Belland, B. R., Walker, A. E., Kim, N. J., & Lefler, M. (2017). Synthesizing results from empirical research on computer-based scaffolding in STEM education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, *87*(2), 309–344. https://doi.org/10.3102/0034654316670999

Carr, N. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. W. W. Norton & Company.

Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. Dalam A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Ed.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (hlm. 39–64). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511840975.004

Cholvistaria, M., & Gunawan, A. (2025). Pengaruh artificial intelligence (AI) terhadap berpikir kritis mahasiswa. *Jurnal Program Studi Administrasi Pendidikan*, *5*(1), 1–8. https://doi.org/10.24127/poace.v5i1.8155

Derrida, J. (1976). *Of grammatology* (G. C. Spivak, Trans.). Johns Hopkins University Press. (Original work published 1967)

Fisher, M., Goddu, M. K., & Keil, F. C. (2015). Searching for explanations: How the Internet inflates estimates of internal knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General*, *144*(3), 674–687. https://doi.org/10.1037/xge0000070

Gerlich, M. (2025). AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. *Societies*, *15*(1), 6. https://doi.org/10.3390/soc15010006

Haqi, A. M., & Khusyairi, J. A. (2025). Semiotic analysis of Roland Barthes on Palestinian cultural symbols in the digital public space: Watermelon, olive tree, and key. *Metahumaniora*, *15*(1), 22–31. https://doi.org/10.24198/metahumaniora.v15i1.61767

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, *67*(1), 88–140. https://doi.org/10.3102/00346543067001088

Kapur, M. (2008). Productive failure. *Cognition and Instruction*, *26*(3), 379–424. https://doi.org/10.1080/07370000802212669

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., . . . Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, *103*, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Kirschner, P. A., & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, *67*, 135–142. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001

Loh, K. K., & Kanai, R. (2016). How has the Internet reshaped human cognition? *The Neuroscientist*, *22*(5), 506–520. https://doi.org/10.1177/1073858415595005

Maghfiroh, W., & Muttaqin, A. I. (2025). The relevance of collaborative learning in the perspective of Lev Vygotsky's social constructivism: A literature review. *Journal of Islamic Education Research*, *6*(4), 377–392. https://doi.org/10.35719/jier.v6i4.518

Marginson, S., & Dang, T. K. A. (2017). Vygotsky's sociocultural theory in the context of globalization. *Asia Pacific Journal of Education*, *37*(1), 116–129. https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1216827

Maryam, A. M. (2026). Penerapan zone of proximal development dan scaffolding dalam meningkatkan efektivitas pembelajaran siswa. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, *10*(2). https://doi.org/10.31004/jptam.v10i2.40878

Maulana, S., Rohanda, R., & Mardiansyah, Y. (2026). Konstruksi mitos dalam lirik lagu Arab kontemporer: Analisis semiotika Roland Barthes terhadap fi'il amr dalam album Aseer Ahsan. *Lingua Susastra*, *7*(1), 141–152. https://doi.org/10.24036/ls.v7i1.546

Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, *108*(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Nadhiyah, A. R., & Chotimah, D. N. (2025). A Barthesian semiotic analysis of domination and oppression myths in Osama Hajjaj's Israel-Palestine caricatures on Instagram. *Journal of Language and Literature Studies*, *5*(4), 1037–1047. https://doi.org/10.36312/t74kx884

Nurcahyani, S. T., & Noviani, L. (2026). Pengaruh penggunaan ChatGPT terhadap kemampuan berpikir kritis pada siswa SMA Negeri 1 Kartasura dan mahasiswa S-1 Universitas Sebelas Maret. *J-KIP (Jurnal Keguruan dan Ilmu Pendidikan)*, *7*(2), 686–702. https://doi.org/10.25157/j-kip.v7i2.20097

Nurhana, N., Suradi, S., & Danial, D. (2026). Analisis pengaruh teori Vygotsky terhadap pembelajaran matematika serta perkembangan kognitif dan sosial siswa. *Jurnal Pendidikan Matematika (Judika Education)*, *9*(4), 716–722. https://doi.org/10.31539/zamyq906

Pea, R. D. (2004). The social and technological dimensions of scaffolding and related theoretical concepts for learning, education, and human activity. *The Journal of the Learning Sciences*, *13*(3), 423–451. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1303_6

Pujiastuti, I., Damaianti, V. S., Mulyati, Y., Sastromihardjo, A., & Lestari, D. (2025). Ketergantungan penggunaan AI pada pendidikan tinggi: Ancaman terhadap keterampilan membaca teks akademik. *Diglosia: Jurnal Kajian Bahasa, Sastra, dan Pengajarannya*, *8*(2), 473–484. https://doi.org/10.30872/diglosia.v8i2.1243

Recha, A. N., & Hidayati, N. (2026). Implementation of the zone of proximal development (ZPD) in Vygotsky's theory. *Indonesian Journal of Educational Technology*, *5*(1), 9–22. https://doi.org/10.26858/k9scjj02

Ridwan, S. M., Rohanda, R., & Halim, M. A. (2026). Mendekonstruksi mitos anak jalanan dalam film Capernaum karya Nadine Labaki (Kajian semiotika Roland Barthes). *Ihya al-Arabiyah: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Arab*, *12*(1), 53–76. https://doi.org/10.30821/ihya.v12i1.28433

Roediger, H. L., & Karpicke, J. D. (2006). Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. *Psychological Science*, *17*(3), 249–255. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x

Rohanda, R. (2016). *Metode penelitian sastra: Teori, metode, pendekatan, dan praktik*. LP2M UIN Sunan Gunung Djati Bandung. https://digilib.uinsgd.ac.id/id/eprint/89761

Santika, R. G., Rohanda, R., & Supianudin, A. (2025). Deconstructing myths in Osama Hajjaj caricatures: Semiotic analysis of the Israel-Palestine conflict on Instagram. *Studi Arab*, *16*(1), 80–99. https://doi.org/10.35891/sa.v16i1.6528

Sari, M., & Asmendri, A. (2020). Penelitian kepustakaan (library research) dalam penelitian pendidikan IPA. *Natural Science: Jurnal Penelitian Bidang IPA dan Pendidikan IPA*, *6*(1), 41–53. https://doi.org/10.15548/nsc.v6i1.1555

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

Sparrow, B., Liu, J., & Wegner, D. M. (2011). Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science*, *333*(6043), 776–778. https://doi.org/10.1126/science.1207745

Tata, M. A., Rohanda, R., & Kodir, A. (2026). Fundamentals of knowledge: A philosophy of science perspective. *Gunung Djati Conference Series*, *62*, 188–198. https://conferences.uinsgd.ac.id/index.php/gdcs/article/view/3296

Uncapher, M. R., & Wagner, A. D. (2018). Minds and brains of media multitaskers: Current findings and future directions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *115*(40), 9889–9896. https://doi.org/10.1073/pnas.1611612115

van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, *22*(3), 271–296. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Ed. & Trans.). MIT Press. (Original work published 1934)

Ward, A. F., Duke, K., Gneezy, A., & Bos, M. W. (2017). Brain drain: The mere presence of one's smartphone reduces available cognitive capacity. *Journal of the Association for Consumer Research*, *2*(2), 140–154. https://doi.org/10.1086/691462

Wardani, I. R., Zuani, M. I., & Kholis, N. (2023). Teori belajar perkembangan kognitif Lev Vygotsky dan implikasinya dalam pembelajaran. *Dimar: Jurnal Pendidikan Islam*, *4*(2), 332–346. https://doi.org/10.58577/dimar.v4i2.92

Wineburg, S., & McGrew, S. (2019). Lateral reading and the nature of expertise: Reading less and learning more when evaluating digital information. *Teachers College Record*, *121*(11), 1–40. https://doi.org/10.1177/016146811912101102

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *17*(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Yan, L., Greiff, S., Teuber, Z., & Gašević, D. (2024). Promises and challenges of generative artificial intelligence for human learning. *Nature Human Behaviour*, *8*(10), 1839–1850. https://doi.org/10.1038/s41562-024-02004-5

Zed, M. (2004). *Metode penelitian kepustakaan*. Yayasan Obor Indonesia.

Zhai, C., Wibowo, S., & Li, L. D. (2024). The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: A systematic review. *Smart Learning Environments*, *11*, 28. https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7

Zhang, S., Zhao, X., Zhou, T., & Kim, J. H. (2024). Do you have AI dependency? The roles of academic self-efficacy, academic stress, and performance expectations on problematic AI usage behavior. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *21*, 34. https://doi.org/10.1186/s41239-024-00467-0