



Pendampingan Pembelajaran Mendalam Bahasa Indonesia Bagi Guru Sekolah Dasar: Evaluasi Kualitatif Berbasis Bukti dan Tindak Lanjut Reflektif

Gigit Mujianto^{1*}, Rohmad Widodo²

Fakultas Pendidikan, Sains, dan Humaniora, Universitas Muhammadiyah Malang, Indonesia

**Email Korespondensi: gigit@umm.ac.id*

ABSTRAK

Implementasi pembelajaran mendalam di sekolah dasar masih menghadapi kesenjangan antara pemahaman konseptual guru dan penerapannya dalam rancangan, interaksi, asesmen, serta refleksi pembelajaran. Kegiatan ini bertujuan memetakan kebutuhan guru, meningkatkan kemampuan menerjemahkan prinsip pembelajaran mendalam, mengembangkan perangkat dan tugas autentik, mendampingi implementasi, menumbuhkan refleksi berbasis bukti, serta mengidentifikasi perubahan dan keberlanjutan praktik. Evaluasi dilakukan menggunakan pendekatan kualitatif berbasis bukti terhadap 15 guru sekolah dasar melalui diagnosis kebutuhan, analisis perangkat, observasi praktik, portofolio implementasi, jurnal reflektif, wawancara, diskusi kelompok terarah, dan tindak lanjut hari ke-14 serta ke-42. Data dianalisis secara tematik melalui perbandingan perangkat awal dan revisi, triangulasi bukti, serta analisis lintas kasus. Hasil menunjukkan bahwa seluruh peserta menyusun rancangan pembelajaran, 13 guru melaksanakan implementasi, dan 12 menghasilkan portofolio lengkap. Sebanyak 11 perangkat mengalami perubahan substantif, terutama pada tujuan berbasis bukti, tugas autentik, dialog, umpan balik, dan asesmen formatif. Refleksi guru juga bergerak dari deskriptif menuju interpretatif, meskipun kedalamannya belum merata. Program berhasil memfasilitasi perubahan awal pada rancangan dan praktik guru, tetapi keberlanjutannya memerlukan penguatan asesmen formatif, pemerataan partisipasi murid, komunitas belajar, dan dukungan kelembagaan.

Kata Kunci: asesmen formatif; pembelajaran mendalam; pengembangan profesional guru

ABSTRACT

Deep learning pedagogy in primary schools remains constrained by a gap between teachers' conceptual understanding and its enactment in instructional design, classroom interaction, assessment, and reflection. This program aimed to map teachers' needs, strengthen their capacity to translate deep learning principles into practice, develop instructional materials and authentic tasks, support classroom implementation, foster evidence-based reflection, and examine change and sustainability. An evidence-based qualitative evaluation involved 15 primary school teachers. Data were collected through needs diagnosis, document analysis, classroom observations, implementation portfolios, reflective journals, interviews, focus group discussions, and follow-ups on days 14 and 42. Thematic analysis included comparisons of initial and revised lesson plans, evidence triangulation, and cross-case analysis. All participants produced lesson plans; 13 implemented

them, and 12 completed portfolios. Eleven revised plans showed substantive improvements in evidence-based objectives, authentic tasks, classroom dialogue, feedback, and formative assessment. Teachers' reflections shifted from descriptive accounts toward interpretive, evidence-based analysis, although unevenly. The program generated initial changes in instructional design and practice, but sustainability requires strengthened formative assessment, equitable student participation, professional learning communities, and institutional support.

Keywords: *deep learning pedagogy; formative assessment; teacher professional development*

PENDAHULUAN

Peningkatan mutu pendidikan dasar tidak cukup ditempuh melalui perubahan dokumen kurikulum, penambahan perangkat ajar, atau pengenalan istilah pedagogis baru. Mutu pembelajaran pada akhirnya ditentukan oleh kemampuan guru menerjemahkan kebijakan menjadi pengalaman belajar yang benar-benar dialami murid: tujuan dipahami, materi dikaitkan dengan kehidupan, pemikiran murid dielisitasi, kesalahan dimanfaatkan sebagai sumber belajar, dan hasil asesmen digunakan untuk memperbaiki pembelajaran. Dalam konteks inilah pembelajaran mendalam dikembangkan sebagai pendekatan yang menekankan proses belajar berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan melalui pengalaman memahami, mengaplikasi, dan merefleksi. Pendekatan tersebut bukan kurikulum baru, melainkan orientasi pedagogis untuk memperkuat kualitas proses pembelajaran secara holistik, kontekstual, dan berpusat pada murid (Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia, 2025; Rahmawati et al., 2025).

Kebutuhan untuk mengoperasionalkan pembelajaran mendalam menjadi semakin penting ketika dikaitkan dengan skala pendidikan dasar di Kecamatan Karangploso, Kabupaten Malang. Pada tahun ajaran 2024/2025, wilayah ini memiliki 24 sekolah dasar yang terdiri atas 21 sekolah negeri dan 3 sekolah swasta, dengan 212 kepala sekolah dan guru serta 4.421 murid. Besarnya ekosistem pendidikan tersebut memperlihatkan bahwa penguatan kompetensi pedagogis guru berpotensi menjangkau pengalaman belajar murid secara luas. Meskipun demikian, kegiatan ini secara sengaja hanya melibatkan 15 guru yang mengampu atau mengintegrasikan pembelajaran Bahasa Indonesia. Kohor kecil tersebut dipilih agar pendampingan dapat dilakukan secara intensif, memungkinkan penelaahan perangkat, observasi praktik, dialog reflektif, dan pelacakan perubahan setiap peserta. Kelima belas guru itu tidak diposisikan sebagai sampel statistik yang mewakili seluruh guru sekolah dasar di Karangploso, melainkan sebagai kasus-kasus perkembangan profesional yang dipahami berdasarkan konteks kelas masing-masing (Badan Pusat Statistik Kabupaten Malang, 2025).

Secara nasional, jarak antara konsep pembelajaran mendalam dan penerapannya di kelas masih menjadi persoalan yang perlu ditangani secara serius. Pemantauan terhadap implementasi awal menunjukkan bahwa baru 28,5% sekolah dinilai telah menjalankan prinsip-prinsip pembelajaran mendalam dengan baik, sedangkan sebagian besar sekolah masih berada pada tahap awal. Di antara tiga prinsip utama, aspek berkesadaran menjadi bagian yang paling menantang. Pelibatan murid, kegiatan refleksi, kontekstualisasi materi, dan variasi metode pembelajaran belum berlangsung secara optimal. Temuan tersebut tidak serta-merta menggambarkan kondisi 15 guru peserta di Karangploso karena data diagnostik lokal belum dikumpulkan. Namun, gambaran nasional itu memberikan dasar rasional bahwa pengenalan konsep saja belum memadai; guru memerlukan pendampingan untuk menerjemahkan prinsip abstrak menjadi keputusan pedagogis yang dapat diamati dalam rancangan dan praktik kelas.

Dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, kedalaman belajar tercermin ketika murid tidak hanya mengingat istilah kebahasaan, menjawab pertanyaan literal, atau meniru bentuk teks yang dicontohkan guru. Murid perlu diberi kesempatan untuk membangun dan menguji interpretasi, menggunakan bukti tekstual, menegosiasikan makna melalui dialog, serta memakai bahasa untuk tujuan komunikatif yang autentik. Pada pembelajaran membaca, misalnya, kedalaman tidak berhenti pada menemukan informasi tersurat, tetapi bergerak menuju penafsiran, evaluasi, dan refleksi terhadap strategi membaca. Dalam pembelajaran menulis, kedalaman tampak ketika murid mempertimbangkan tujuan, pembaca, pilihan bahasa, organisasi gagasan, umpan balik, dan revisi. Dengan demikian, pembelajaran mendalam Bahasa Indonesia memerlukan keterhubungan yang konsisten antara tujuan, kegiatan, dialog kelas, tugas autentik, asesmen formatif, dan kesempatan merefleksikan proses belajar (Alexander, 2020; Black & Wiliam, 2009; Mctighe & Silver, 2020).

Tuntutan tersebut menempatkan guru bukan sekadar sebagai penyampai materi, melainkan sebagai perancang pengalaman belajar dan pembaca bukti perkembangan murid. Guru perlu mampu menetapkan tujuan dan kriteria keberhasilan yang dapat dipahami murid, mengaktifkan pengetahuan awal, mengajukan pertanyaan yang mengundang penalaran, menyediakan *scaffolding* dialogis, serta memberikan umpan balik yang mendorong perbaikan. Guru juga perlu membaca karya, tuturan, dan tindakan murid sebagai bukti untuk menentukan dukungan berikutnya. Kajian berbasis artefak kelas menunjukkan bahwa keselarasan tujuan dengan asesmen relatif lebih mudah dikenali daripada dimensi yang menyangkut kedalaman kognitif, kualitas umpan balik, dan penggunaan informasi asesmen untuk menyesuaikan pembelajaran. Hal ini memperlihatkan bahwa perubahan perangkat belum selalu identik dengan perubahan praktik pedagogis (Kloser et al., 2017; Martínez et al., 2012).

Pada sisi lain, pola pengembangan profesional guru masih sering bertumpu pada pelatihan singkat yang menekankan penyampaian materi, penyelesaian tugas, dan kepuasan peserta. Pola tersebut dapat meningkatkan pengetahuan awal, tetapi transfer hasil pelatihan menuju praktik kelas tidak berlangsung secara otomatis. Pengembangan profesional yang lebih berpeluang mengubah praktik memiliki beberapa karakteristik: berfokus pada materi dan persoalan nyata, memberi kesempatan belajar aktif, dilaksanakan secara berkelanjutan, melibatkan kolaborasi, menyediakan contoh praktik, memberi ruang mencoba, serta disertai umpan balik dan tindak lanjut. Perubahan profesional juga berlangsung melalui hubungan timbal balik antara pengetahuan, keyakinan, praktik, dan konsekuensi yang diamati guru, bukan melalui jalur linier dari pelatihan menuju keberhasilan (Clarke & Hollingsworth, 2002; Darling-Hammond et al., 2017; Desimone, 2009).

Refleksi merupakan jembatan penting antara pengalaman mengikuti pendampingan dan keputusan memperbaiki pembelajaran. Akan tetapi, refleksi dapat kehilangan daya ubah apabila hanya menjadi catatan administratif atau pernyataan umum seperti “kegiatan berjalan lancar” dan “murid tampak antusias”. Refleksi profesional yang bermakna perlu dimulai dari peristiwa spesifik, bukti yang dapat diperiksa, interpretasi terhadap bukti, pengenalan kesenjangan antara rencana dan pelaksanaan, serta keputusan untuk mempertahankan, menghentikan, atau mengubah tindakan. Kajian mengenai refleksi guru menunjukkan bahwa refleksi individual dan kolaboratif yang tertanam dalam praktik dapat memperkuat agensi guru dan mendorong perubahan pedagogis. Refleksi demikian perlu ditopang oleh artefak, catatan observasi, dialog sejawat, dan kesempatan menguji kembali keputusan dalam pembelajaran berikutnya (Farrell, 2016; Riyanti, 2021; Uştuk & De Costa, 2021).

Berdasarkan kajian tersebut, *state of the art* pengembangan profesional guru bergerak ke arah pembelajaran yang berkelanjutan, berbasis praktik, kolaboratif, kontekstual, dan menggunakan beragam sumber bukti. Meskipun demikian, terdapat tiga celah yang masih memerlukan perhatian. Pertama, banyak program pelatihan lebih kuat dalam mengukur reaksi dan pemahaman peserta daripada menelusuri perubahan perilaku di kelas. Kedua, evaluasi sering bergantung pada laporan diri sehingga hubungan antara rancangan, keterlaksanaan, respons murid, dan keputusan guru belum dapat diperiksa secara memadai. Ketiga, evaluasi kerap dilakukan segera setelah pelatihan sehingga antusiasme sesaat sulit dibedakan dari perubahan yang benar-benar dipertahankan. Penelitian evaluasi pelatihan reflektif terbaru juga menunjukkan bahwa capaian pada tingkat reaksi dan pembelajaran cenderung lebih tinggi daripada transfer menuju praktik dan hasil belajar; temuan ini menguatkan kebutuhan akan triangulasi multisumber dan pelacakan lintas waktu (Wulandari et al., 2026).

Ruang kebaruan program ini terletak pada integrasi pendampingan pembelajaran mendalam Bahasa Indonesia dengan evaluasi kualitatif berbasis bukti dan tindak lanjut reflektif. Evaluasi tidak ditempatkan sebagai “palu hakim” pada akhir kegiatan, melainkan sebagai cermin yang digunakan berulang kali selama proses perubahan. Setiap guru diperlakukan sebagai satu kasus perkembangan profesional dengan jejak bukti yang bergerak dari perangkat awal, rancangan hasil klinik, implementasi kelas, artefak murid, catatan observasi, umpan balik sejawat, jurnal reflektif, hingga keputusan perbaikan. Klaim perubahan tidak didasarkan hanya pada kehadiran atau kepuasan peserta, tetapi diperiksa melalui keterhubungan antara apa yang direncanakan, dilakukan, dihasilkan murid, dan direfleksikan guru. Analisis kasus individual kemudian dipadukan dengan analisis lintas kasus untuk menemukan pola bersama, variasi konteks, mekanisme pendukung, hambatan, dan kasus yang tidak mengikuti kecenderungan umum (Braun & Clarke, 2021; Patton, 2014).

Kebaruan berikutnya terletak pada pelaksanaan tindak lanjut reflektif pada dua jarak waktu, yakni sekitar hari ke-14 dan hari ke-42 setelah evaluasi praktik awal. Tindak lanjut pertama digunakan untuk memeriksa apakah guru telah mencoba keputusannya, bukti apa yang mulai muncul, dan hambatan apa yang segera dihadapi. Tindak lanjut kedua diarahkan untuk menilai apakah perubahan dapat dipertahankan, diadaptasi, atau justru berhenti, sekaligus mengidentifikasi dukungan yang diperlukan agar praktik berlanjut. Dengan cara ini, program tidak terburu-buru menyebut dirinya berhasil hanya karena kegiatan telah selesai. Keberhasilan ditafsirkan secara bertingkat berdasarkan kekuatan dan konvergensi bukti, sedangkan data yang tidak tersedia atau saling bertentangan tetap dilaporkan sebagai “belum dapat disimpulkan”. Pendekatan ini selaras dengan evaluasi kualitatif yang menekankan konteks, mekanisme perubahan, variasi pengalaman peserta, dan penggunaan temuan untuk perbaikan program.

Pelaksanaan kegiatan menjadi urgen karena guru memerlukan ruang yang aman untuk mempertemukan kebijakan, teori, dan kenyataan kelas. Tanpa pendampingan, pembelajaran mendalam berisiko dipahami hanya sebagai penggantian istilah dalam modul ajar, penambahan aktivitas, penggunaan teknologi, atau penciptaan suasana menyenangkan tanpa kedalaman kognitif dan reflektif. Sebaliknya, pendampingan berbasis praktik memungkinkan guru mendiskusikan masalah konkret, menelaah artefak, mencoba rancangan, mengamati respons murid, serta memperbaiki tindakan berdasarkan bukti. Program juga penting untuk merintis komunitas belajar lintas sekolah yang tidak berhenti sebagai grup komunikasi, tetapi bekerja melalui pertemuan berkala, pembahasan artefak, telaah sejawat, dan penetapan keputusan pedagogis berikutnya. Pola semacam ini diperlukan agar

pengembangan profesional tetap dekat dengan denyut kelas dan tidak menguap setelah kegiatan seremonial berakhir (Lago et al., 2023)

Pada tahap perencanaan, program tidak mengasumsikan bahwa peserta memiliki kelemahan yang seragam. Oleh karena itu, kondisi awal dipetakan melalui telaah perangkat, respons tertulis, dan wawancara singkat. Tiga masalah—kesulitan mengintegrasikan prinsip pembelajaran mendalam ke dalam rancangan Bahasa Indonesia, kesenjangan antara rancangan dan praktik, serta belum kuatnya refleksi dan keberlanjutan—diposisikan sebagai hipotesis kerja yang harus dikonfirmasi melalui telaah perangkat awal, kuesioner terbuka, wawancara singkat, dan respons terhadap kasus pedagogis. Sikap metodologis ini penting agar program tidak membangun rumah di atas kabut: solusi ditetapkan setelah kebutuhan peserta dikenali, bukan berdasarkan angka atau temuan yang belum pernah dikumpulkan.

Berdasarkan latar belakang, kajian literatur, celah program, dan urgensi tersebut, kegiatan ini secara umum bertujuan menguatkan kemampuan 15 guru sekolah dasar di Kecamatan Karangploso untuk merancang, melaksanakan, menilai, dan memperbaiki pembelajaran mendalam Bahasa Indonesia melalui pendampingan berbasis praktik dan evaluasi kualitatif berbasis bukti. Secara khusus, kegiatan bertujuan: (1) memetakan kebutuhan, praktik awal, dan konteks pembelajaran Bahasa Indonesia setiap peserta; (2) meningkatkan kemampuan guru menerjemahkan prinsip berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan serta pengalaman memahami, mengaplikasi, dan merefleksi ke dalam rancangan pembelajaran; (3) mengembangkan perangkat pembelajaran, asesmen formatif, dan tugas autentik yang relevan dengan kelas; (4) mendampingi implementasi rancangan serta pengumpulan bukti mengenai proses, respons murid, dan penyesuaian pedagogis; (5) menumbuhkan refleksi profesional yang aman, spesifik, dan berorientasi bukti melalui telaah sejawat serta tindak lanjut hari ke-14 dan ke-42; dan (6) menghasilkan penilaian kualitatif yang dapat dipertanggungjawabkan mengenai perubahan, hambatan, mekanisme pendukung, dan prospek keberlanjutan.

METODE

1. Rancangan Kegiatan

Kegiatan ini menggunakan rancangan evaluasi kualitatif berbasis bukti dengan tindak lanjut reflektif. Rancangan tersebut digunakan untuk mengidentifikasi bentuk perubahan praktik pedagogis guru, proses terjadinya perubahan, faktor pendukung dan penghambat, serta keberlanjutannya setelah pendampingan. Evaluasi tidak ditujukan untuk menguji efektivitas program secara eksperimental, tetapi untuk menghubungkan setiap klaim perubahan dengan bukti yang dapat diperiksa, seperti perangkat pembelajaran, catatan observasi, interaksi kelas, karya murid, dan refleksi guru (Lincoln et al., 1985; Patton, 2015).

Kegiatan berlangsung selama 16 minggu melalui sembilan tahap dengan total 56 jam pelajaran (JP), dengan 1 JP setara dengan 45 menit. Materi untuk 15 guru diberikan secara cetak dan digital melalui lokakarya, praktik, pendampingan, dan refleksi bersama. Rincian tahapan, durasi, dan bentuk materi disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1. Tahapan, Durasi, dan Bentuk Materi Kegiatan Pendampingan

Tahap Kegiatan	Waktu Pelaksanaan	Durasi	Bentuk Materi
1. Persiapan dan kesepakatan etik	Minggu ke-1	4 JP dalam 1 hari	Bahan orientasi, lembar informasi, dan formulir persetujuan.
2. Diagnosis praktik awal	Minggu ke-2–3	6 JP dalam 2 hari; 3 JP per hari	Rubrik diagnosis, kuesioner, dan panduan analisis perangkat.
3. Lokakarya Pembelajaran Mendalam	Minggu ke-4	8 JP dalam 1 hari	Modul, bahan tayang, video kasus, dan lembar kerja.
4. Klinik perancangan dan <i>microteaching</i>	Minggu ke-5–6	12 JP dalam 2 hari; 6 JP per hari	Contoh perangkat, templat rancangan, rubrik, dan lembar umpan balik.
5. Implementasi rancangan di kelas	Minggu ke-7–9	6 JP untuk setiap guru	Panduan implementasi, lembar observasi, jurnal reflektif, dan format portofolio.
6. Evaluasi kolektif berbasis bukti	Minggu ke-10	6 JP dalam 1 hari	Artefak pembelajaran, rubrik evaluasi, dan matriks analisis bukti.
7. Tindak lanjut reflektif hari ke-14	Minggu ke-12	4 JP dalam 1 hari	Panduan refleksi dan format laporan perkembangan.
8. Tindak lanjut reflektif hari ke-42	Minggu ke-16	4 JP dalam 1 hari	Matriks keberlanjutan dan format rencana tindak lanjut.
9. Validasi, pelaporan, dan diseminasi	Minggu ke-15–16	6 JP dalam 2 hari; 3 JP per hari	Lembar validasi, templat laporan, dan bahan presentasi.

Setiap tahap menghasilkan bukti yang digunakan untuk merancang, menguji, dan memperbaiki tindakan pedagogis berikutnya. Pengumpulan bukti pada beberapa tahap memungkinkan evaluasi membedakan pemahaman konseptual, perubahan rancangan, perubahan praktik, dan keberlanjutan perubahan. Dengan demikian, ketercapaian program ditentukan berdasarkan hubungan antara materi pendampingan, tindakan guru, respons murid, refleksi, dan percobaan perbaikan berikutnya

2. Subjek, Populasi, dan Sampel

Populasi sasaran kegiatan adalah guru sekolah dasar yang mampu atau mengintegrasikan pembelajaran Bahasa Indonesia di Kecamatan Karangploso, Kabupaten Malang. Sampel kegiatan terdiri atas 15 guru yang dipilih secara purposif berdasarkan kesiapan mengikuti seluruh rangkaian pendampingan. Dalam rancangan kualitatif ini, peserta lebih tepat diposisikan sebagai partisipan atau kasus perkembangan profesional daripada sebagai sampel statistik yang mewakili seluruh guru di Kecamatan Karangploso.

Kriteria peserta meliputi: (1) aktif mengajar pada kelas I–VI; (2) memiliki kesempatan menerapkan sekurang-kurangnya satu rancangan pembelajaran; (3) bersedia membawa perangkat ajar

yang pernah digunakan sebagai bukti awal; (4) bersedia mengikuti lokakarya, perancangan, *microteaching*, implementasi, dan tindak lanjut; (5) bersedia memberikan serta menerima umpan balik profesional; dan (6) memperoleh persetujuan kepala sekolah. Variasi sekolah asal, kelas, masa kerja, dan pengalaman pelatihan dicatat sebagai konteks analisis, bukan sebagai dasar pemeringkatan peserta.

3. Teknik Pengumpulan Data dan Instrumen

Data dikumpulkan melalui analisis dokumen, respons tertulis, observasi, dokumentasi interaksi, artefak murid, jurnal reflektif, wawancara, diskusi kelompok terarah, dan umpan balik sejawat. Penggunaan beberapa teknik dimaksudkan untuk menghasilkan triangulasi antara apa yang dirancang guru, dilakukan di kelas, dihasilkan murid, dan direfleksikan setelah pembelajaran.

Instrumen yang digunakan meliputi: (1) lembar diagnosis kebutuhan awal; (2) lembar respons terhadap skenario pedagogis; (3) rubrik analisis perangkat pembelajaran; (4) protokol observasi praktik kelas; (5) format catatan atau rekaman interaksi; (6) lembar dokumentasi artefak murid; (7) jurnal reflektif berbasis bukti; (8) panduan wawancara dan diskusi kelompok terarah; serta (9) lembar umpan balik sejawat. Rubrik perangkat mencakup keselarasan tujuan, kegiatan, dan asesmen; prinsip berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan; pengalaman memahami, mengaplikasi, dan merefleksi; dialog dan umpan balik; serta penggunaan asesmen formatif (Black & Wiliam, 2009b; Mctighe & Silver, 2020).

Dokumen dan data dikumpulkan pada beberapa waktu, yaitu sebelum pendampingan, selama klinik perancangan, ketika implementasi kelas, setelah evaluasi kolektif, serta pada tindak lanjut hari ke-14 dan ke-42. Setiap data diberi kode berdasarkan peserta, jenis bukti, dan waktu pengumpulan, misalnya G07-AWAL, G07-PRAKTIK, G07-TL1, dan G07-TL2. Rekaman hanya digunakan setelah memperoleh izin; apabila perekaman tidak diperbolehkan, data interaksi dikumpulkan melalui catatan lapangan terstruktur. Identitas guru dan murid dianonimkan pada seluruh proses analisis dan pelaporan.

4. Teknik Analisis Data

Data dianalisis melalui analisis kasus individual dan analisis tematik reflektif lintas kasus. Analisis dilakukan melalui tahapan: (1) menata dan membaca seluruh bukti; (2) menyusun kronologi perkembangan setiap guru; (3) membandingkan perangkat awal, hasil revisi, dan bukti implementasi; (4) memberikan kode pada catatan observasi, wawancara, jurnal, dan artefak; (5) mengembangkan tema mengenai perubahan, mekanisme, hambatan, dukungan, dan keberlanjutan; serta (6) membandingkan tema antarkasus tanpa menghilangkan konteks masing-masing peserta (Braun & Clarke, 2022; Patton, 2015).

Setiap klaim perubahan diuji melalui matriks klaim–bukti yang memuat sumber pendukung, bukti negatif, penjelasan alternatif, keterbatasan, dan status dukungan. Dukungan bukti dikategorikan sebagai kuat apabila sekurang-kurangnya tiga sumber bukti dari dua waktu menunjukkan pola konsisten; sedang apabila didukung dua sumber tetapi jejak waktu atau keterlaksanaannya belum lengkap; terbatas apabila hanya didasarkan pada pernyataan peserta atau satu artefak; dan belum dapat disimpulkan apabila bukti tidak tersedia atau saling bertentangan. Kredibilitas analisis dijaga melalui triangulasi sumber dan waktu, audit trail, pencarian kasus negatif, diskusi antaranalisis, refleksivitas tim, dan konfirmasi interpretasi kepada peserta.

HASIL DAN PEMBAHASAN

1. Keterlaksanaan Kegiatan dan Kelengkapan Bukti

Kegiatan melibatkan 15 guru sekolah dasar yang mengampu atau mengintegrasikan pembelajaran Bahasa Indonesia. Seluruh peserta mengikuti diagnosis kebutuhan dan klinik perancangan. Sebanyak 15 rancangan pembelajaran berhasil disusun, tetapi kelengkapan bukti implementasinya berbeda. Sebanyak 13 guru menerapkan rancangan di kelas dan menghasilkan portofolio implementasi yang dapat dianalisis, sedangkan dua guru hanya menyerahkan bukti parsial karena perubahan jadwal sekolah dan keterbatasan kesempatan observasi.

Dari 13 portofolio implementasi, 12 memuat sekurang-kurangnya tiga jenis bukti, yaitu rancangan revisi, catatan praktik atau observasi, dan refleksi guru. Satu portofolio hanya memuat perangkat revisi dan jurnal refleksi tanpa artefak murid yang memadai. Pada tindak lanjut hari ke-14, sebanyak 13 guru memberikan informasi perkembangan, sedangkan pada hari ke-42 terdapat 12 guru yang menyerahkan bukti percobaan ulang atau mengikuti diskusi kelompok terarah. Berdasarkan kelengkapan tersebut, keterlaksanaan program dikategorikan baik, meskipun dokumentasi antarpeserta belum sepenuhnya merata.

Tabel 2. Keterlaksanaan Kegiatan dan Kelengkapan Bukti

Komponen Kegiatan	Capaian	Bukti Kualitatif
Diagnosis kebutuhan	15 guru	Perangkat awal, lembar diagnosis, dan respons skenario pedagogis
Rancangan pembelajaran	15 guru	Rancangan versi pertama, umpan balik sejawat, dan rancangan revisi
Implementasi kelas	13 guru	Catatan observasi, catatan interaksi, dan dokumentasi praktik
Portofolio bukti lengkap	12 guru	Rancangan, praktik, artefak murid, dan jurnal reflektif
Tindak lanjut hari ke-14	13 guru	Catatan percobaan ulang dan revisi tindakan
Tindak lanjut hari ke-42	12 guru	Wawancara atau diskusi kelompok terarah dan bukti keberlanjutan
Agenda komunitas belajar	Terbentuk	Koordinator, fokus pertemuan, jenis artefak, dan rancangan jadwal

Temuan tersebut memperlihatkan bahwa program memiliki jangkauan partisipasi penuh pada tahap diagnosis dan perancangan. Tingkat implementasi kelas mencapai 86,7%, sedangkan kelengkapan portofolio mencapai 80% dari seluruh peserta. Perbedaan antara jumlah peserta yang menyusun rancangan dan jumlah peserta yang menghasilkan bukti implementasi perlu dicermati karena keterlaksanaan pengembangan profesional tidak cukup ditentukan oleh kehadiran atau penyelesaian produk pelatihan. Keterlaksanaan juga ditentukan oleh kesempatan menerapkan pengetahuan baru, memperoleh umpan balik, mengamati respons murid, dan melakukan perbaikan dalam konteks kelas.

Karakteristik tersebut sejalan dengan pandangan bahwa pengembangan profesional yang berpotensi mengubah praktik perlu berfokus pada isi pembelajaran, melibatkan pembelajaran aktif, memiliki koherensi dengan kebutuhan guru, dan berlangsung dalam rentang waktu yang memadai (Desimone, 2009).

Keberadaan diagnosis, klinik perancangan, implementasi, konferensi bukti, dan tindak lanjut menunjukkan bahwa program tidak berhenti sebagai pelatihan satu kali. Struktur tersebut mendekati pengembangan profesional berbasis praktik karena guru bergerak melalui siklus merancang, mencoba, memperoleh bukti, merefleksikan, dan mencoba kembali. Pendampingan yang diarahkan pada praktik kelas memiliki peluang lebih besar untuk mengubah kualitas pengajaran dibandingkan dengan pelatihan yang hanya menyampaikan pengetahuan. Meskipun demikian, manfaat pendampingan dipengaruhi oleh intensitas, kualitas dukungan, dan keberlanjutannya ketika diterapkan dalam konteks sekolah yang berbeda (Kraft et al., 2018).

Menurunnya jumlah bukti dari 15 rancangan menjadi 12 portofolio lengkap tidak tepat dipahami semata-mata sebagai kegagalan peserta. Perubahan agenda sekolah, keterbatasan waktu observasi, dan beban administratif merupakan kondisi ekologis yang turut memengaruhi implementasi. Kelengkapan bukti karena itu perlu dibaca pada dua lapis: sebagai gambaran kemampuan guru mendokumentasikan praktik dan sebagai petunjuk mengenai dukungan kelembagaan yang masih perlu diperkuat. Dengan demikian, keterlaksanaan yang baik merupakan landasan evaluasi program, tetapi belum dengan sendirinya menjadi bukti efektivitas atau perubahan hasil belajar murid dalam jangka panjang.

2. Pemetaan Kebutuhan dan Praktik Awal Guru

Diagnosis awal memperlihatkan tiga pola kebutuhan utama. Pertama, perangkat pembelajaran cenderung berorientasi pada urutan aktivitas, sedangkan tujuan dan kriteria keberhasilan belum selalu menjelaskan bukti belajar yang perlu ditunjukkan murid. Kedua, tugas Bahasa Indonesia masih banyak diarahkan pada menjawab pertanyaan, meniru bentuk teks, atau menyelesaikan latihan tanpa tujuan komunikasi yang autentik. Ketiga, refleksi pembelajaran lebih sering berupa penilaian umum mengenai kelancaran kegiatan dan antusiasme murid daripada analisis terhadap bukti belajar.

Analisis perangkat awal juga menunjukkan bahwa istilah *berkesadaran*, *bermakna*, dan *menggembirakan* telah dikenal oleh sebagian guru, tetapi belum seluruhnya diterjemahkan ke dalam langkah pedagogis. Berkesadaran masih dimaknai sebagai kesiapan mengikuti pelajaran, bermakna sebagai penggunaan contoh yang dekat dengan kehidupan, dan menggembirakan sebagai penyisipan permainan. Diagnosis tersebut menjadi dasar untuk memusatkan pendampingan pada kejelasan tujuan, tugas autentik, dialog produktif, asesmen formatif, dan refleksi berbasis bukti.

Tabel 3. Pola Kebutuhan Berdasarkan Diagnosis Awal

Pola Kebutuhan	Bukti Pada Perangkat atau Respons Awal	Fokus Pendampingan
Tujuan belum berbasis bukti belajar	Tujuan berorientasi pada kegiatan dan penyelesaian materi	Perumusan tujuan dan kriteria keberhasilan
Aktivitas belum membentuk lintasan belajar	Membaca–menjawab–mencatat tanpa aplikasi dan refleksi	Memahami–mengaplikasi–merefleksi

Konteks komunikasi belum autentik	Menulis hanya untuk memenuhi tugas guru	Penetapan tujuan, audiens, dan konteks nyata
Pertanyaan masih dominan tertutup	Respons murid dinilai benar atau salah tanpa pendalaman	Pertanyaan dialogis dan tindak lanjut respons
Asesmen ditempatkan pada akhir	Bukti belajar belum digunakan untuk menyesuaikan pembelajaran	Asesmen formatif dan keputusan pedagogis
Refleksi masih umum	“Pembelajaran berjalan lancar” atau “murid antusias”	Refleksi peristiwa–bukti–interpretasi–keputusan

Temuan diagnosis menegaskan adanya jarak antara pengetahuan deklaratif dan kemampuan mengoperasionalkan konsep. Guru telah mengenal istilah utama pembelajaran mendalam, tetapi pemaknaan awalnya masih berpusat pada bentuk permukaan kegiatan. Permainan, contoh kontekstual, atau penyampaian tujuan memang dapat menjadi bagian pembelajaran, tetapi belum menjamin terbentuknya kesadaran belajar, kebermaknaan, dan keterlibatan intelektual. Pembelajaran profesional karena itu perlu dimulai dari masalah nyata yang terlihat pada perangkat dan interaksi kelas, bukan hanya dari penyampaian definisi. Prinsip ini konsisten dengan Desimone (2009), yang menempatkan fokus isi, koherensi, dan pembelajaran aktif sebagai karakteristik penting pengembangan profesional.

Kecenderungan tujuan yang masih berorientasi pada kegiatan menunjukkan bahwa keberhasilan pembelajaran sebelumnya lebih banyak dilihat dari tindakan yang dilakukan guru daripada bukti mengenai apa yang dipahami, dihasilkan, atau diperbaiki murid. Dalam asesmen formatif, tujuan dan kriteria keberhasilan diperlukan untuk memperjelas arah belajar, mengidentifikasi posisi capaian murid, dan menentukan tindakan yang membantu murid bergerak menuju capaian yang diharapkan. Asesmen disebut formatif bukan karena bentuk instrumennya, melainkan karena bukti yang dihasilkan digunakan untuk menyesuaikan pengajaran dan pembelajaran (Black & Wiliam, 2009a). Dengan demikian, kebutuhan yang ditemukan bukan sekadar berkaitan dengan penyediaan instrumen asesmen, tetapi juga penguatan hubungan antara tujuan, bukti belajar, interpretasi, dan keputusan pedagogis.

Pola tugas yang reproduktif memperlihatkan bahwa kegiatan berbahasa masih diperlakukan sebagai latihan memenuhi permintaan guru. Padahal, pembelajaran literasi menjadi lebih autentik ketika murid memiliki tujuan komunikasi, pembaca atau pendengar yang dapat dikenali, serta kesempatan memperoleh tanggapan terhadap pesan yang disampaikan. Dalam pembelajaran membaca dan menulis di sekolah dasar, pengaitan antara tujuan, audiens, umpan balik, dan revisi membantu murid memahami bahwa berbahasa bukan sekadar menyelesaikan lembar tugas, melainkan tindakan untuk membangun dan menyampaikan makna (Mohr et al., 2024).

Berdasarkan profil individual dan peta kebutuhan kelompok yang berhasil disusun, tujuan pertama kegiatan dapat dinyatakan tercapai. Program mampu memetakan kebutuhan dan praktik awal guru yang mencakup kejelasan tujuan, lintasan aktivitas belajar, autentisitas konteks komunikasi, kualitas pertanyaan, penggunaan asesmen formatif, dan refleksi berbasis bukti. Data awal tersebut tidak digunakan untuk memberi peringkat kepada guru, tetapi untuk menentukan fokus perbaikan yang sesuai dengan masalah perangkat dan praktik masing-masing peserta. Posisi diagnosis sebagai dasar

diferensiasi pendampingan menjadi salah satu kekuatan program karena kebutuhan guru tidak diasumsikan seragam.

3. Perubahan Rancangan Pembelajaran

Perbandingan antara perangkat awal dan perangkat revisi memperlihatkan perubahan pada tujuan, aktivitas, tugas, asesmen, dan ruang refleksi. Dari 15 perangkat revisi, 11 menunjukkan perubahan substantif pada sekurang-kurangnya lima dimensi rubrik. Empat perangkat lainnya menunjukkan perkembangan pada tujuan dan konteks pembelajaran, tetapi asesmen formatif dan refleksi murid masih belum dirumuskan secara operasional.

Pada perangkat awal, tujuan umumnya berbentuk “murid dapat memahami teks” atau “murid dapat menulis teks”. Setelah pendampingan, tujuan mulai disertai bukti yang lebih dapat diamati, misalnya murid mampu menyampaikan interpretasi dengan merujuk bagian teks, menulis untuk pembaca tertentu, atau memperbaiki draf berdasarkan umpan balik. Perubahan ini diikuti penggunaan kriteria keberhasilan yang membantu murid mengenali kualitas pekerjaan yang diharapkan.

Tugas Bahasa Indonesia juga bergerak dari latihan yang bersifat reproduktif menuju tugas yang lebih autentik. Tugas membaca mulai meminta murid membandingkan interpretasi dan menggunakan bukti tekstual. Tugas menulis mulai menentukan tujuan, pembaca, konteks komunikasi, dan kesempatan revisi. Pada aktivitas berbicara, murid diberi kesempatan menyampaikan alasan, menanggapi pendapat, dan memperbaiki penjelasan.

Tabel 4. Perbandingan Perangkat Awal dan Perangkat Revisi

Dimensi	Kecenderungan Perangkat Awal	Perubahan dalam Perangkat Revisi
Tujuan dan kriteria keberhasilan	Tujuan umum dan berorientasi aktivitas	Tujuan disertai bukti belajar dan kriteria yang lebih operasional
Berkesadaran	Murid menerima instruksi	Tujuan dijelaskan, pengetahuan awal diaktifkan, dan strategi belajar dibahas
Bermakna	Materi diberi contoh kontekstual	Tugas dikaitkan dengan pengalaman, masalah, audiens, dan tujuan komunikasi
Menggembirakan	Permainan atau hadiah	Suasana aman, menantang, partisipatif, dan menghargai suara murid
Memahami–mengaplikasi–merefleksi	Aktivitas memahami lebih dominan	Pemahaman digunakan pada konteks baru dan diikuti refleksi
Dialog dan umpan balik	Pertanyaan tertutup dan evaluasi benar–salah	Pertanyaan terbuka, permintaan alasan, dan kesempatan revisi
Asesmen formatif	Asesmen terutama pada akhir	Bukti dikumpulkan selama proses untuk menentukan dukungan berikutnya

Perubahan pada 11 dari 15 perangkat menunjukkan bahwa sebagian besar guru mulai mampu memindahkan prinsip umum ke dalam keputusan desain yang lebih konkret. Perubahan ini penting

karena rancangan pembelajaran merupakan ruang tempat guru menghubungkan tujuan, aktivitas, asesmen, dan respons yang diharapkan dari murid. Akan tetapi, perangkat revisi merepresentasikan praktik yang direncanakan dan belum seluruhnya membuktikan praktik yang benar-benar dilaksanakan. Kekuatan temuan bagian ini karena itu terletak pada perubahan kapasitas perancangan, sedangkan konfirmasi perubahan praktik diperoleh melalui observasi, artefak murid, dan tindak lanjut.

Pencantuman bukti belajar dan kriteria keberhasilan memperkuat fungsi tujuan sebagai kompas pembelajaran. Murid tidak hanya diberi tahu mengenai topik yang dipelajari, tetapi juga memperoleh gambaran tentang kualitas respons atau produk yang perlu ditunjukkan. (Black & Wiliam, 2009a) menjelaskan bahwa asesmen formatif bekerja melalui proses memperjelas tujuan, memperoleh bukti belajar, menafsirkan bukti, dan mengambil tindakan untuk memperkecil kesenjangan antara capaian aktual dan capaian yang dituju. Penambahan kriteria keberhasilan dalam perangkat revisi karena itu bukan sekadar perubahan administratif, melainkan perubahan pada cara guru menghubungkan pengajaran dengan bukti belajar.

Pergeseran umpan balik dari penandaan kesalahan menuju kesempatan revisi juga memiliki makna pedagogis. Umpan balik tidak otomatis bermanfaat hanya karena telah diberikan; pengaruhnya bergantung pada isi, waktu, kejelasan, dan kesempatan murid menggunakan informasi tersebut untuk memperbaiki pekerjaan. Umpan balik yang efektif membantu murid memahami tujuan, posisi capaian saat ini, dan langkah perbaikan berikutnya (Hattie & Timperley, 2007). Dalam program ini, kesempatan memperbaiki draf atau respons menunjukkan bahwa umpan balik mulai diposisikan sebagai jembatan menuju pembelajaran berikutnya, bukan sebagai penutup proses melalui penilaian benar atau salah.

Perubahan tugas menuju konteks, tujuan, dan audiens yang lebih jelas memperkuat dimensi kebermaknaan. Tugas autentik memberikan alasan yang lebih wajar bagi murid untuk membaca, menulis, berbicara, dan menyimak. Penelitian tentang pembelajaran literasi sekolah dasar menunjukkan bahwa tujuan yang jelas, hubungan membaca–menulis, audiens autentik, dan umpan balik dapat memperkuat keterlibatan serta memberikan fungsi komunikasi yang lebih nyata kepada kegiatan menulis (Mohr et al., 2024). Perubahan rancangan tersebut bukan sekadar membuat pembelajaran lebih menarik, tetapi juga mengembalikan kegiatan berbahasa kepada fungsi komunikatif dan sosialnya.

Berdasarkan perbandingan perangkat awal dan perangkat revisi, tujuan kedua dan ketiga kegiatan dapat dinyatakan tercapai pada tahap awal. Ketercapaian tujuan kedua ditunjukkan oleh kemampuan guru menerjemahkan prinsip pembelajaran mendalam ke dalam tujuan berbasis bukti, aktivitas memahami–mengaplikasi–merefleksi, dialog produktif, dan pengalaman belajar yang berkesadaran, bermakna, serta menggembirakan. Ketercapaian tujuan ketiga terlihat pada tersusunnya perangkat revisi, asesmen formatif, kriteria keberhasilan, dan tugas berbahasa yang memiliki tujuan, audiens, konteks komunikasi, serta kesempatan revisi.

Meskipun demikian, hubungan antara bukti asesmen dan bentuk tindak lanjut masih perlu diperkuat. Empat perangkat yang belum merumuskan asesmen formatif dan refleksi secara operasional menunjukkan bahwa pemahaman mengenai tujuan dan konteks berkembang lebih cepat daripada kemampuan merancang keputusan pedagogis berdasarkan bukti. Dengan demikian, kedua tujuan tersebut telah tercapai, tetapi tingkat penguasaannya belum sepenuhnya merata.

4. Implementasi dan Respons Murid

Observasi terhadap praktik kelas menunjukkan bahwa unsur rancangan dapat diterapkan, meskipun tidak seluruhnya berlangsung sesuai rencana. Pada 10 dari 13 kasus implementasi, hubungan

antara tujuan, aktivitas, dan asesmen terlihat cukup jelas. Pada tiga kasus lainnya, tujuan telah disampaikan, tetapi tekanan waktu menyebabkan tahap refleksi atau asesmen formatif dipersingkat.

Perubahan interaksi terlihat ketika guru tidak langsung memberikan penilaian benar atau salah terhadap jawaban murid. Guru mulai meminta murid menjelaskan alasan, menunjukkan bukti dalam teks, membandingkan jawaban, atau memperbaiki respons. Pada kegiatan menulis, umpan balik mulai digunakan untuk mendorong revisi, bukan hanya menunjukkan kesalahan. Pada kegiatan membaca, pertanyaan mulai diarahkan pada interpretasi dan evaluasi, tidak berhenti pada informasi tersurat.

Bukti dari artefak murid memperlihatkan tiga bentuk respons. Pertama, murid mulai memberikan jawaban yang disertai alasan atau bukti. Kedua, murid memperbaiki tulisan setelah menerima umpan balik. Ketiga, murid mulai menyebutkan strategi atau kesulitan yang dialami ketika membaca, menulis, berbicara, atau menyimak. Respons tersebut menjadi tanda bahwa pengalaman memahami, mengaplikasi, dan merefleksi mulai terlihat, walaupun belum muncul dengan kualitas yang sama pada setiap kelas.

Tabel 5. Temuan Implementasi Pembelajaran

Fokus Observasi	Bukti Praktik	Interpretasi
Kejelasan tujuan	Guru menjelaskan tujuan dan bukti belajar yang diharapkan	Murid memperoleh arah pembelajaran yang lebih jelas
Kontekstualisasi	Teks dan tugas dihubungkan dengan pengalaman atau persoalan nyata	Pembelajaran memiliki konteks kebermanaknaan yang lebih kuat
Dialog	Guru meminta alasan, bukti, atau tanggapan lanjutan	Penalaran murid mulai dielaborasi
Aplikasi	Murid menggunakan pemahaman pada teks, audiens, atau tugas baru	Pemahaman tidak berhenti pada kegiatan mengingat
Umpan balik	Murid diberi kesempatan memperbaiki respons atau draf	Umpan balik mulai berfungsi sebagai bagian proses belajar
Refleksi	Murid menyebutkan strategi, kesulitan, dan rencana perbaikan	Kesadaran terhadap proses belajar mulai dibangun
Adaptasi guru	Guru mengubah pertanyaan, contoh, waktu, atau bentuk dukungan	Guru mulai menggunakan bukti untuk mengambil keputusan

Keterhubungan tujuan, aktivitas, dan asesmen pada 10 dari 13 kasus menunjukkan bahwa sebagian besar rancangan tidak berhenti sebagai dokumen. Unsur rancangan telah bergerak ke ruang kelas, meskipun tekanan waktu masih memotong bagian yang penting, terutama refleksi dan asesmen formatif. Temuan ini memperlihatkan bahwa kesetiaan implementasi tidak harus berbentuk penerapan langkah secara kaku. Guru perlu mempertahankan prinsip inti—kejelasan tujuan, elisitasi pemikiran, penggunaan bukti, umpan balik, dan refleksi—sambil menyesuaikan bentuk kegiatan dengan situasi kelas.

Perubahan pola pertanyaan merupakan salah satu temuan penting. Ketika guru meminta alasan, bukti tekstual, perbandingan, atau tanggapan lanjutan, jawaban murid tidak lagi diperlakukan sebagai ujung percakapan, tetapi sebagai bahan untuk memperpanjang penalaran. Kualitas dialog kelas tidak hanya ditentukan oleh banyaknya percakapan, tetapi juga oleh keterhubungan antargagasan, kesempatan menjelaskan alasan, pemeriksaan perbedaan pandangan, dan dorongan untuk mengembangkan kontribusi sebelumnya (Howe et al., 2019). Perubahan yang teramati karena itu mengindikasikan pergeseran awal dari interaksi evaluatif menuju interaksi yang lebih dialogis.

Temuan tersebut juga sejalan dengan pengajaran dialogis yang menempatkan percakapan kelas sebagai alat membangun pengetahuan, bukan sekadar menguji ingatan murid. Pengajaran dialogis mensyaratkan interaksi yang kolektif, resiprokal, suportif, kumulatif, dan memiliki tujuan pembelajaran yang jelas. Namun, perubahan tersebut memerlukan waktu karena guru perlu mengembangkan kemampuan mendengarkan respons murid, memilih tindak lanjut, dan menjaga agar dialog tetap terbuka tanpa kehilangan arah konseptual (Alexander, 2020).

Artefak yang menunjukkan penambahan alasan, penggunaan bukti, dan perbaikan tulisan memberikan indikator yang lebih kuat dibandingkan kesan umum bahwa murid terlihat aktif. Meskipun demikian, artefak tersebut belum cukup untuk menyatakan peningkatan hasil belajar secara keseluruhan karena program belum membandingkan kualitas karya secara sistematis dalam rentang waktu panjang. Kesimpulan yang lebih proporsional ialah bahwa murid mulai menunjukkan respons yang selaras dengan tujuan pembelajaran, bukan bahwa program telah terbukti meningkatkan prestasi akademik.

Berdasarkan portofolio implementasi, catatan observasi, dan artefak murid, tujuan keempat kegiatan dapat dinyatakan tercapai pada tahap awal. Guru mampu menerapkan unsur utama rancangan, mengumpulkan bukti proses dan respons belajar, serta melakukan penyesuaian terhadap pertanyaan, contoh, waktu, pengelompokan, dan bentuk dukungan.

Akan tetapi, pemerataan partisipasi masih menjadi kekurangan. Diskusi pada beberapa kelas masih didominasi oleh murid yang lebih aktif, sedangkan tindak lanjut terhadap jawaban murid belum selalu berlangsung mendalam. Guru masih perlu mengembangkan waktu tunggu, diskusi berpasangan, penataan kelompok, pemilihan respons secara beragam, dan penggunaan respons tertulis singkat agar suara murid yang kurang dominan ikut membentuk pembelajaran.

5. Perkembangan Refleksi Profesional

Analisis jurnal reflektif memperlihatkan perubahan dari refleksi deskriptif menuju refleksi interpretatif. Pada jurnal awal, guru cenderung menuliskan urutan kegiatan, kelancaran waktu, dan tingkat antusiasme murid. Setelah konferensi bukti, jurnal mulai memuat peristiwa spesifik, bukti yang diamati, dugaan makna, kesenjangan antara rencana dan pelaksanaan, serta keputusan yang akan dicoba.

Dari 13 jurnal yang dapat dianalisis secara lengkap, sembilan menunjukkan refleksi berbasis bukti yang kuat. Guru pada kelompok ini mampu menghubungkan respons atau karya murid dengan keputusan untuk mempertahankan, mengubah, atau menghentikan suatu tindakan. Empat jurnal lainnya berada

pada tahap berkembang karena telah menyebutkan bukti, tetapi interpretasi dan penjelasan alternatifnya masih terbatas.

Salah satu pola refleksi yang menonjol adalah perubahan cara guru menilai keberhasilan. Kelas yang ramai dan menyenangkan tidak lagi secara otomatis dianggap berhasil. Guru mulai mempertanyakan apakah semua murid terlibat, apakah jawaban menunjukkan pemahaman, dan apakah umpan balik menghasilkan revisi. Perubahan tersebut memperlihatkan tumbuhnya kebiasaan menggunakan bukti untuk menilai kualitas pembelajaran.

Tabel 6. Perkembangan Kualitas Refleksi

Aspek	Refleksi Awal	Refleksi Setelah Pendampingan
Fokus	Urutan dan kelancaran kegiatan	Peristiwa pedagogis yang spesifik
Dasar penilaian	Kesan dan antusiasme murid	Tuturan, tindakan, karya, dan respons murid
Interpretasi	Berhasil atau tidak berhasil	Penjelasan mengenai kemungkinan penyebab
Kesenjangan	Waktu kurang atau materi belum selesai	Perbedaan antara rancangan, praktik, dan respons murid
Keputusan	Diperbaiki pada pertemuan berikutnya	Tindakan spesifik yang dipertahankan, diubah, atau dihentikan
Uji berikutnya	Belum dinyatakan	Bukti dicari pada pembelajaran selanjutnya

Perubahan dari catatan kronologis menuju analisis peristiwa–bukti–interpretasi–keputusan menunjukkan perkembangan kualitas refleksi profesional. Refleksi tidak lagi sekadar melihat pembelajaran melalui kaca spion, tetapi mulai berfungsi sebagai alat navigasi untuk menentukan tindakan berikutnya. Refleksi profesional perlu melampaui deskripsi kejadian dengan membantu guru mengkaji hubungan antara keyakinan, tindakan, konteks, dan konsekuensi pembelajaran (Farrell, 2016). Oleh karena itu, penggunaan tuturan, tindakan, dan artefak murid sebagai dasar refleksi merupakan kemajuan substantif.

Penggunaan beberapa sumber bukti juga penting karena guru tidak selalu menyadari kesenjangan antara keyakinan yang dinyatakan dan praktik yang muncul di kelas. Hubungan antara keyakinan guru dan praktik pembelajaran bersifat kompleks, sehingga observasi kelas dan dialog reflektif diperlukan untuk membuat hubungan tersebut lebih terlihat (Farrell & Ives, 2015). Dalam program ini, konferensi bukti menjadi mekanisme yang membantu guru menguji kesan awal terhadap data yang lebih konkret.

Temuan bahwa sembilan dari 13 jurnal telah menunjukkan refleksi berbasis bukti yang kuat memperlihatkan perkembangan yang menjanjikan, tetapi belum merata. Empat jurnal yang masih memiliki interpretasi terbatas menandakan bahwa menyebutkan bukti belum sama dengan menafsirkan bukti secara kritis. Refleksi yang lebih matang perlu mempertimbangkan penjelasan alternatif, mencari

kasus yang tidak sesuai dengan dugaan awal, serta membedakan antara bukti yang mendukung keputusan dan bukti yang hanya menggambarkan kegiatan. Jurnal, observasi sejawat, dan diskusi reflektif dapat membantu guru mengenali kekuatan serta kelemahan praktik, tetapi manfaatnya bergantung pada kesinambungan proses dan kedalaman analisis (Nuraeni & Heryatun, 2021).

Berdasarkan perkembangan jurnal reflektif, tujuan kelima kegiatan dapat dinyatakan tercapai pada tahap awal. refleksi guru mulai bergerak dari pencatatan urutan kegiatan dan kesan umum menuju analisis peristiwa pedagogis, bukti belajar, kemungkinan penyebab, kesenjangan antara rancangan dan pelaksanaan, serta keputusan perbaikan.

Namun, kedalaman refleksi belum merata. Pencarian bukti negatif dan pertimbangan terhadap penjelasan alternatif belum menjadi kebiasaan seluruh peserta. Pendampingan berikutnya perlu melatih guru menggunakan pertanyaan kritis, seperti “Bukti apa yang tidak sesuai dengan dugaan saya?”, “Murid mana yang belum terwakili?”, dan “Adakah penjelasan lain terhadap respons tersebut?”

6. Tindak Lanjut dan Keberlanjutan

Tindak lanjut hari ke-14 menunjukkan bahwa 13 guru mencoba sekurang-kurangnya satu keputusan perbaikan. Perbaikan tersebut meliputi penyederhanaan tujuan, penambahan waktu tunggu, penggunaan pertanyaan pendalaman, penataan ulang kelompok, pemberian contoh tambahan, dan penyediaan kesempatan revisi. Bukti percobaan ulang menunjukkan bahwa refleksi tidak berhenti sebagai catatan, tetapi mulai digunakan untuk mengubah tindakan.

Pada tindak lanjut hari ke-42, 12 guru menunjukkan salah satu dari tiga lintasan perubahan. Tujuh guru mempertahankan sekaligus memperluas praktik yang telah dicoba; tiga guru mempertahankan praktik dengan penyederhanaan; sedangkan dua guru belum dapat menjalankannya secara konsisten karena keterbatasan waktu, pergantian agenda sekolah, dan beban administrasi. Variasi tersebut menunjukkan bahwa keberlanjutan tidak hanya ditentukan oleh kemampuan individual, tetapi juga oleh kondisi kelembagaan.

Peserta menyepakati pembentukan komunitas belajar yang berfokus pada pembahasan artefak kelas. Agenda awal mencakup penunjukan koordinator, pertemuan berkala, pemilihan satu artefak pada setiap pertemuan, dan penggunaan format bukti–pertanyaan–saran. Namun, keberlanjutan komunitas masih memerlukan pengaturan waktu dan dukungan kepala sekolah.

Percobaan ulang pada hari ke-14 menjadi bukti bahwa keputusan reflektif mulai memasuki tindakan kelas. Siklus tersebut penting karena perubahan profesional tidak berlangsung lurus, melainkan melalui putaran tindakan, pengumpulan bukti, interpretasi, dan percobaan berikutnya. Kesempatan menerapkan pengetahuan dan memperoleh umpan balik merupakan pembeda penting antara pelatihan informatif dan pembelajaran profesional yang berpotensi mengubah praktik (Desimone, 2009; Kraft et al., 2018).

Tiga lintasan perubahan pada hari ke-42 memperlihatkan bahwa keberlanjutan tidak identik dengan mempertahankan rancangan secara utuh. Penyederhanaan dapat menjadi bentuk adaptasi produktif apabila prinsip inti tetap dipertahankan. Sebaliknya, penyederhanaan dapat melemahkan inovasi apabila menghilangkan elisitasi pemikiran, penggunaan bukti, atau kesempatan revisi. Keberlanjutan inovasi tidak cukup dilihat dari jumlah pengguna, tetapi juga perlu dinilai dari kedalaman perubahan, kepemilikan oleh pelaksana, dan kemampuan praktik bertahan setelah dukungan awal dikurangi (Coburn, 2003).

Pembentukan komunitas belajar menjadi langkah strategis karena perubahan praktik lebih mungkin bertahan ketika guru memiliki ruang untuk membahas pembelajaran murid, menguji asumsi, berbagi tanggung jawab, dan memberikan umpan balik. Komunitas belajar profesional yang kuat ditandai oleh nilai bersama, tanggung jawab kolektif terhadap pembelajaran murid, penyelidikan reflektif, kolaborasi substantif, dan pembelajaran profesional bersama (Stoll et al., 2006). Fokus komunitas pada artefak kelas berada pada arah yang tepat karena percakapan profesional dapat bertumpu pada bukti, bukan hanya pertukaran pengalaman umum.

Meskipun demikian, kesepakatan membentuk komunitas belum dapat disamakan dengan keberlanjutan komunitas. Komunitas belajar dapat mendukung perubahan praktik apabila aktivitasnya berfokus pada pembelajaran, kolaborasi berlangsung secara terstruktur, dan terdapat dukungan organisasi (Vescio et al., 2008). Keberadaan koordinator, jadwal, protokol pembahasan artefak, dan dukungan kepala sekolah karena itu perlu diperlakukan sebagai indikator proses yang harus dipantau, bukan sebagai bukti bahwa komunitas telah berjalan secara mandiri.

Berdasarkan tindak lanjut hari ke-14 dan hari ke-42, tujuan keenam kegiatan dapat dinyatakan tercapai secara awal. Program berhasil mengidentifikasi bentuk perubahan praktik, variasi lintasan keberlanjutan, hambatan implementasi, dan kebutuhan dukungan kelembagaan. Perubahan praktik terlihat dari percobaan ulang yang dilakukan guru, sedangkan hambatan terutama berkaitan dengan keterbatasan waktu, perubahan agenda sekolah, beban administrasi, dan belum tersedianya jadwal kolaborasi yang tetap.

Pembentukan komunitas belajar menjadi mekanisme pendukung yang menjanjikan, tetapi keberlanjutannya masih memerlukan alokasi waktu, koordinasi, pemantauan, dan dukungan kepala sekolah. Oleh karena itu, ketercapaian tujuan keenam belum dapat dimaknai sebagai pelembagaan praktik, melainkan sebagai terbentuknya fondasi awal untuk pengembangan profesional yang berkelanjutan.

7. Rekapitulasi Ketercapaian Enam Tujuan Kegiatan

Berdasarkan sintesis hasil diagnosis kebutuhan, analisis perangkat, observasi implementasi, portofolio kelas, jurnal reflektif, serta tindak lanjut hari ke-14 dan ke-42, ketercapaian program dapat ditelusuri berdasarkan enam tujuan kegiatan. Setiap tujuan dinilai dengan mencocokkan indikator yang ditetapkan dengan bukti empiris yang dihasilkan selama pelaksanaan dan pendampingan. Rekapitulasi ini tidak hanya menunjukkan status ketercapaian, tetapi juga memperlihatkan kekuatan bukti, variasi capaian antarpeserta, dan aspek yang masih memerlukan penguatan. Ringkasan ketercapaian keenam tujuan tersebut disajikan pada Tabel 7.

Tabel 7. Ketercapaian Enam Tujuan Kegiatan

No.	Tujuan Kegiatan	Bukti Ketercapaian	Status
1	Memetakan kebutuhan dan praktik awal guru	Profil kebutuhan individual dan peta enam kebutuhan kelompok	Tercapai

No.	Tujuan Kegiatan	Bukti Ketercapaian	Status
2	Meningkatkan kemampuan menerjemahkan prinsip pembelajaran mendalam	Perubahan pada tujuh dimensi rancangan pembelajaran	Tercapai
3	Mengembangkan perangkat, asesmen formatif, dan tugas autentik	Perangkat revisi, kriteria keberhasilan, rubrik, tugas autentik, dan umpan balik sejawat	Tercapai dengan kebutuhan penguatan asesmen formatif
4	Mendampingi implementasi dan pengumpulan bukti kelas	Portofolio implementasi, catatan observasi, catatan interaksi, dan artefak murid	Tercapai dengan keterbatasan dokumentasi dan pemerataan partisipasi
5	Menumbuhkan refleksi profesional berbasis bukti	Jurnal reflektif, konferensi bukti, keputusan perbaikan, dan percobaan ulang	Tercapai dengan variasi kedalaman refleksi
6	Mengidentifikasi perubahan, hambatan, faktor pendukung, dan keberlanjutan	Matriks perubahan kasus, tindak lanjut hari ke-14 dan ke-42, serta agenda komunitas belajar	Tercapai secara awal dan memerlukan evaluasi jangka panjang

Secara keseluruhan, hasil program menunjukkan rantai perubahan yang dapat ditelusuri dari diagnosis kebutuhan menuju perubahan rancangan, implementasi kelas, respons awal murid, refleksi profesional, dan percobaan ulang. Rantai bukti tersebut lebih kuat daripada evaluasi yang hanya mengandalkan kepuasan peserta karena memperlihatkan bagaimana pengetahuan hasil pendampingan mulai digunakan dalam perangkat dan praktik. Pola ini sesuai dengan model konseptual pengembangan profesional yang menempatkan pengalaman belajar guru, perubahan pengetahuan dan keyakinan, perubahan praktik, serta respons murid sebagai tahapan yang saling berkaitan (Desimone, 2009).

Meskipun keenam tujuan dapat dinyatakan tercapai, derajat ketercapaiannya tidak seragam. Tujuan pertama mengenai pemetaan kebutuhan memiliki bukti yang paling lengkap. Tujuan kedua dan ketiga telah terlihat dalam perangkat revisi, tetapi penggunaan asesmen formatif untuk menentukan tindak lanjut masih perlu diperkuat. Tujuan keempat telah terlihat dalam implementasi, meskipun dokumentasi dan pemerataan partisipasi murid belum konsisten. Tujuan kelima menunjukkan perubahan kualitas refleksi, tetapi kedalaman analisis masih bervariasi. Adapun tujuan keenam baru tercapai pada tingkat pembentukan fondasi keberlanjutan dan belum menunjukkan pelembeagaan praktik.

Istilah “tercapai” dalam evaluasi ini karena itu dimaknai sebagai terpenuhinya indikator proses dan munculnya bukti perubahan awal, bukan sebagai klaim bahwa seluruh peserta telah menguasai semua kompetensi atau bahwa perubahan telah melembaga. Desain kegiatan juga belum memungkinkan atribusi kausal karena tidak menggunakan kelompok pembanding, pengukuran hasil belajar murid yang terstandar, atau pengamatan jangka panjang. Kesimpulan yang lebih proporsional adalah bahwa program berhasil memfasilitasi perubahan awal yang dapat ditelusuri pada sebagian besar peserta. Evaluasi berikutnya perlu memeriksa kestabilan praktik, kualitas partisipasi murid, perkembangan artefak belajar, dan keberlangsungan komunitas setelah dukungan tim pendamping dikurangi.

SIMPULAN

Hasil evaluasi menunjukkan bahwa enam tujuan kegiatan telah tercapai pada tingkat yang berbeda. Pertama, program berhasil memetakan kebutuhan dan praktik awal guru. Pemetaan tersebut menghasilkan enam fokus pendampingan, yaitu perumusan tujuan dan kriteria keberhasilan, pembentukan lintasan belajar memahami–mengaplikasi–merefleksi, pengembangan konteks komunikasi autentik, penggunaan pertanyaan dialogis, pemanfaatan asesmen formatif, dan pelaksanaan refleksi berbasis bukti. Profil kebutuhan individual dan kelompok tersebut menjadi dasar untuk menyesuaikan pendampingan dengan persoalan nyata yang dihadapi setiap guru.

Kedua, kemampuan guru menerjemahkan prinsip pembelajaran mendalam mengalami perkembangan. Perangkat revisi mulai mengintegrasikan pembelajaran yang berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan dengan tujuan berbasis bukti, aktivitas yang menuntut penerapan pemahaman, dialog produktif, umpan balik, dan refleksi. Ketiga, guru berhasil mengembangkan perangkat pembelajaran, asesmen formatif, dan tugas berbahasa yang lebih autentik. Perubahan terlihat pada pencantuman tujuan komunikasi, audiens, konteks nyata, kriteria keberhasilan, penggunaan bukti tekstual, dan kesempatan memperbaiki respons atau tulisan. Meskipun demikian, hubungan antara bukti asesmen dan bentuk tindak lanjut belum dirumuskan secara konsisten pada seluruh perangkat.

Keempat, sebagian besar guru mampu mengimplementasikan rancangan dan mengumpulkan bukti praktik kelas. Guru mulai menggunakan pertanyaan pendalaman, meminta alasan dan bukti, memberikan kesempatan revisi, serta menyesuaikan pertanyaan, contoh, waktu, pengelompokan, dan dukungan berdasarkan respons murid. Artefak kelas menunjukkan munculnya jawaban yang lebih beralasan, perbaikan tulisan setelah umpan balik, dan kesadaran murid terhadap strategi serta kesulitan belajar. Namun, partisipasi murid belum sepenuhnya merata dan pendalaman terhadap respons murid masih bervariasi.

Kelima, refleksi profesional guru mulai bergerak dari deskripsi umum menuju refleksi interpretatif berbasis bukti. Guru tidak lagi hanya menilai keberhasilan dari kelancaran kegiatan atau antusiasme murid, tetapi mulai menghubungkan tuturan, tindakan, karya, dan respons murid dengan keputusan

untuk mempertahankan, mengubah, atau menghentikan tindakan tertentu. Perkembangan tersebut belum merata karena sebagian guru masih memerlukan pendampingan dalam mencari bukti negatif, mempertimbangkan penjelasan alternatif, dan merumuskan tindakan perbaikan yang lebih spesifik.

Keenam, program berhasil mengidentifikasi perubahan praktik, hambatan, faktor pendukung, dan prospek keberlanjutan. Percobaan ulang pada hari ke-14 dan tindak lanjut hari ke-42 menunjukkan bahwa sebagian besar guru mulai menggunakan hasil refleksi untuk memperbaiki tindakan. Keberlanjutan praktik masih dipengaruhi oleh keterbatasan waktu, perubahan agenda sekolah, beban administrasi, dan dukungan kelembagaan. Pembentukan komunitas belajar berbasis pembahasan artefak kelas menjadi fondasi awal untuk melanjutkan pengembangan profesional, tetapi keberlangsungannya memerlukan koordinator, jadwal yang tetap, protokol pembahasan bukti, dan dukungan kepala sekolah.

Secara keseluruhan, program berhasil memfasilitasi perubahan awal yang dapat ditelusuri dari diagnosis kebutuhan, perbaikan rancangan, implementasi kelas, pengumpulan bukti, refleksi profesional, hingga percobaan ulang. Keberhasilan tersebut terutama berada pada tingkat keterlaksanaan, pembelajaran profesional guru, dan perubahan awal praktik, sehingga belum dapat ditafsirkan sebagai bukti efektivitas kausal atau pelembagaan perubahan. Evaluasi jangka panjang diperlukan untuk menilai kestabilan praktik, perkembangan kualitas belajar murid, pemerataan partisipasi, dan kemampuan komunitas belajar melanjutkan siklus pengembangan profesional secara mandiri.

DAFTAR PUSTAKA

-
- Alexander, R. (2020). *A Dialogic Teaching Companion*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781351040143>
- Badan Pusat Statistik Kabupaten Malang. (2025). *Kecamatan Karangploso dalam Angka*. 17, 2025.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009a). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009b). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3–26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Coburn, C. E. (2003). Rethinking Scale: Moving Beyond Numbers to Deep and Lasting Change. *Educational Researcher*, 32(6), 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032006003>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>

- Farrell, T. S. (2016). Anniversary article: The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contributions. *Language Teaching Research*, 20(2), 223–247. <https://doi.org/10.1177/1362168815617335>
- Farrell, T. S., & Ives, J. (2015). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. *Language Teaching Research*, 19(5), 594–610. <https://doi.org/10.1177/1362168814541722>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M., & Wheatley, L. (2019). Teacher–Student Dialogue During Classroom Teaching: Does It Really Impact on Student Outcomes? *The Journal of the Learning Sciences*, 28(4–5), 462–512. <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730>
- Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia. (2025). *Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia PEMBELAJARAN MENDALAM*.
- Kloser, M., Borko, H., Martinez, J. F., Stecher, B., & Luskin, R. (2017). Evidence of Middle School Science Assessment Practice From Classroom-Based Portfolios. *Science Education*, 101(2), 209–231. <https://doi.org/10.1002/sce.21256>
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
- Lago, L., Camilo, J., & Mattos, C. (2023). Challenges in school-based teacher professional development. *Gláuks - Revista de Letras e Artes*, 22(2), 99–123. <https://doi.org/10.47677/gluks.v22i2.365>
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G., & Pilotta, J. J. (1985). Naturalistic inquiry. *International Journal of Intercultural Relations*, 9(4), 438–439. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Martínez, J. F., Borko, H., & Stecher, B. M. (2012). Measuring instructional practice in science using classroom artifacts: lessons learned from two validation studies. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(1), 38–67. <https://doi.org/10.1002/tea.20447>
- McTighe, J., & Silver, H. F. (2020). *Teaching for Deeper Learning: Tools to Engage Students in Meaning Making*.
- Mohr, K. A. J., Jones, C. D., Chamberlain, K., DeCoursey, K., Robertson, M., Summers, C., & Bagley, M. (2024). Evidence-Based Practices to Enliven Integrated Reading-to-Writing Instruction. *The Reading Teacher*, 77(6), 909–917. <https://doi.org/10.1002/trtr.2321>
- Nuraeni, N., & Heryatun, Y. (2021). Reflective practice strategies of pre-service English teachers during teaching practicum to promote professional development. *Studies in English Language and Education*, 8(3), 1144–1157. <https://doi.org/10.24815/siele.v8i3.20221>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods _ Integrating Theory and Practice*.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods Integrating theory and practice (4th ed.)*. SAGE Publications.
- Rahmawati, Y., Mu'ti, A., Suyanto, S., & Herianingtyas, N. L. R. (2025). Pembelajaran Mendalam: Transformasi Pembelajaran Menuju Pendidikan Bermutu. *Jurnal Penelitian Kebijaksanaan Pendidikan*, 18(1). <https://doi.org/10.24832/jpkp.v18i1.1281>

- Riyanti, D. (2021). Reflective Teaching as a Tool for Teacher Professional Development. *English Education: Journal of English Teaching and Research*, 6(2), 101–110. <https://doi.org/10.29407/jetar.v6i2.16526>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Uştuk, Ö., & De Costa, P. I. (2021). Reflection as meta-action: Lesson study and EFL teacher professional development. *TESOL Journal*, 12(1). <https://doi.org/10.1002/tesj.531>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Wulandari, R. T., Jurado de los Santos, P., & Navío Gámez, A. (2026). Evaluating Reflective Thinking-Based Teacher Training Using Kirkpatrick's Model: A Multi-Source and Cross-Level Analysis. *Education Sciences*, 16(6), 837. <https://doi.org/10.3390/educsci16060837>