

Refleksi tentang Pembelajaran Guru dalam Meningkatkan Kualitas Praktik Pengajaran dalam Pendekatan Pembelajaran Mendalam di Sekolah Vokasi

Reflections on Teacher Learning in Improving the Quality of Teaching Practices in the Deep Learning Approach in Vocational Schools

Sulistio Mukti Cahyono¹, Arie Wibowo Khurniawan², Fitri Nurmahmudah³

¹Direktorat SMK

²Badan Riset dan Inovasi Nasional

Penulis Korespondensi

Sulistio Mukti Cahyono
sulistio.mukti@kemdikbud.go.id

Artikel Histori

Diajukan : 14 November 2025
Revisi Akhir : 27 November 2025
Disetujui : 4 Desember 2025
Terbit : 11 Desember 2025

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk memotret tingkat dan profil praktik refleksi guru sekolah vokasi dan hubungannya dengan kualitas praktik pengajaran dalam kerangka pembelajaran mendalam. Desain yang digunakan adalah survei deskriptif kuantitatif dengan kuesioner Likert kepada 1.294 guru sekolah vokasi di Indonesia (non-probabilitas purposif/snowball). Analisis dilakukan secara deskriptif (rata-rata, persentase, kategori rendah-sedang-tinggi) dan divisualisasikan per indikator refleksi. Hasil penelitian menunjukkan bahwa praktik refleksi berada pada tingkat tinggi, terutama pada dimensi praktis dan kritis, sedangkan dimensi emosional relatif lebih bervariasi. Frekuensi dan keteraturan refleksi tercermin dalam rutinitas dan alokasi waktu, sedangkan dalam aspek proses, guru kuat dalam deskripsi pengalaman, analisis/evaluasi, dan identifikasi pembelajaran. Sumber dan alat refleksi juga didominasi oleh kategori tinggi, baik alat independen (jurnal, catatan pasca-pengajaran) maupun sumber eksternal (PLC, supervisi, pelatihan). Dampak yang paling menonjol terlihat pada pengembangan profesional dan keterlibatan siswa, diikuti oleh perubahan praktik pengajaran dan pemahaman siswa. Temuan ini menegaskan bahwa refleksi yang terstruktur, berbasis bukti, dan didukung ekosistem berkontribusi pada peningkatan pengajaran yang berkelanjutan. Saran operasional meliputi penjadwalan waktu refleksi khusus, penggunaan pertanyaan panduan/rubrik dan data formatif (termasuk TKA), dan pembinaan/PLC untuk memastikan tindak lanjut pengajaran. Rekomendasi kebijakan ringkas: menetapkan standar minimum untuk siklus refleksi per semester bersama dengan alokasi waktu dalam beban kerja guru, penganggaran pengembangan profesional berbasis sekolah (fasilitator, pelatihan, platform refleksi), dan integrasi pembinaan refleksi dalam kinerja kepemimpinan pengajaran kepala sekolah.

Kata Kunci

Refleksi Pembelajaran, Guru Vokasi, Pembelajaran Mendalam, Komunitas Pembelajaran Profesional, Pembinaan, Penilaian Formatif, Pengembangan Profesional

Abstract

This study aims to photograph the level and profile of reflection practices of vocational school teachers and their relationship with the quality of teaching practices in the framework of deep learning. The design used was a quantitative descriptive survey with a Likert questionnaire to 1,294 vocational school teachers in Indonesia (non-probability purposive/snowball). The analysis was carried out descriptively (average, percentage, low-medium-high categorization) and visualized per reflection indicator. The results showed that the practice of reflection was at a high level, especially on the practical and critical dimensions, while the emotional dimension was relatively more varied. The frequency and regularity of reflection is reflected in routine and time allocation, while in the process aspect, teachers are strong in experience description, analysis/evaluation, and identification of learning. Sources and reflection tools are also dominated by the high category, both independent tools (journals, post-teaching notes) and external sources (PLC, supervision, training). The most prominent impact was seen on professional development and student engagement, followed by changes in teaching practices and student understanding. These findings confirm that structured, evidence-based, and ecosystem-supported reflection contributes to sustainable instructional improvement. Operational advice includes scheduling special reflection time, the use of guide/rubric questions and formative data (including TKA), and coaching/PLC to ensure instructional follow-up. Summary policy recommendations: set minimum standards for reflection cycles per semester along with time allocation in teacher workloads, school-based PD budgeting (facilitators, training, reflection platforms), and integration of reflection coaching in principals' instructional leadership performance.

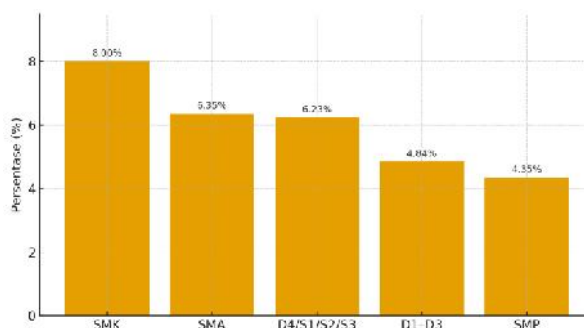
Keywords

Learning Reflection, Vocational Teachers, Deep Learning, Professional Learning Community, Coaching, Formative Assessment, Professional Development

1. Pendahuluan

Pelaksanaan pembelajaran di sekolah kejuruan diarahkan untuk menghasilkan lulusan yang kompeten, berkarakter, dan siap kerja sesuai dengan amanat UU No. 20/2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, Peraturan Pemerintah No. 57/2021 tentang Standar Pendidikan Nasional (dan amendemennya), dan Permendikbudristek No. 16/2022 tentang Standar Proses yang menekankan perencanaan-pelaksanaan-penilaian pembelajaran dan peningkatan berkelanjutan oleh pendidik (PSKP, 2024). Sejalan dengan itu, Kurikulum Mandiri mendorong pembelajaran yang lebih bermakna dan berpusat pada siswa, menyediakan ruang untuk proyek, penilaian formatif, dan penggunaan umpan balik-refleksi untuk memperdalam pemahaman pendekatan pembelajaran mendalam (Kementerian Pendidikan dan Keguruan, 2025). Pada tingkat kebijakan vokasional, Direktorat Sekolah Vokasi bahkan menempatkan "Skema Penguatan Pendekatan Pembelajaran Mendalam" sebagai salah satu program prioritas untuk tahun 2025 sambil menekankan bahwa Penilaian Nasional (ANBK) harus digunakan sebagai bahan refleksi untuk meningkatkan kualitas pembelajaran vokasional (Direktorat Sekolah Vokasi, 2025).

Namun, realita di lapangan menghadirkan tantangan serius. Hasil PISA 2022 menunjukkan proporsi siswa Indonesia yang mencapai kemampuan minimum masih rendah: hanya 18% (matematika), 25% (membaca), dan 34% (sains), jauh di bawah rata-rata OECD, yang menunjukkan kebutuhan mendesak akan praktik pengajaran yang mendorong penalaran tingkat tinggi melalui siklus refleksi yang konsisten (OECD, 2025). Dari segi daya saing lulusan, Angka Pengangguran Terbuka (IPT) menurut pendidikan per Februari 2025 menunjukkan bahwa lulusan sekolah kejuruan masih tertinggi (8,00%) dibandingkan lulusan lainnya (SMA 6,35%; D4/S1/S2/S3 6,23%; D1–D3 4,84%; SMP 4,35%), yang mencerminkan pentingnya peningkatan kualitas praktik pengajaran yang mempersiapkan keterampilan esensial dan mendalam. Pada saat yang sama, data AN 2024 mencatat peningkatan proporsi siswa yang mencapai kompetensi minimum dalam literasi (2022: 59,49% → 2024: 70,03%) dan numerasi (2022: 45,24% → 2024: 67,94%), tetapi kesenjangan masih tinggi antar daerah, sehingga membutuhkan strategi perbaikan berdasarkan refleksi guru di tingkat unit pendidikan.



Gambar 1. Tingkat Pengangguran Terbuka (BPS, 2025)

Gambar 1 menjelaskan bahwa posisi sekolah kejuruan masih paling rentan di pasar kerja. Kesenjangan antara kondisi ideal (regulasi dan kurikulum yang mensyaratkan pembelajaran mendalam berbasis refleksi) dan kondisi faktual (pencapaian kompetensi minimum yang rendah, kesenjangan antar daerah, dan tingkat kelulusan lulusan sekolah kejuruan yang tinggi) menunjukkan bahwa praktik refleksi pembelajaran di sekolah seringkali tidak berjalan sebagai siklus sistematis (rencana–aksi–observasi–refleksi) dan berdampak langsung pada kualitas praktik pengajaran. Bahkan, Direktorat Sekolah Kejuruan telah menekankan AN/ANBK sebagai alat diagnostik untuk refleksi dan peningkatan kualitas pembelajaran, khususnya literasi-numerasi dan lingkungan belajar.

Bukti empiris terbaru (2025) memperkuat urgensi tersebut. Guru memiliki sikap yang sangat positif terhadap refleksi, tetapi frekuensi praktik refleksi masih moderat dan teknologi digital jarang digunakan, menunjukkan perlunya dukungan institusional agar refleksi berdampak pada peningkatan praktik pengajaran (Alshammari & Alrashidi, 2025). Dalam pelatihan STEAM, ditemukan bahwa refleksi terstruktur secara signifikan meningkatkan pola pikir desain guru yang empatik, kepercayaan diri kreatif,

dan kemampuan untuk mengadaptasi strategi yang merupakan prasyarat untuk pembelajaran mendalam (ElSary dkk., 2025). Di Indonesia, terungkap bahwa guru menunjukkan refleksi interpersonal dan perilaku yang tinggi tetapi masih lemah dalam refleksi kritis-strategis dan integrasi teknologi (Rahman dkk., 2025); oleh karena itu, program pengembangan profesional yang membimbing refleksi diperlukan untuk terhubung dengan peningkatan pengajaran yang nyata (Nolan & Zeidler, 2025). Implementasi Kurikulum Mandiri juga menunjukkan bahwa pengajaran reflektif berdampak pada peningkatan kompetensi guru, kualitas pengajaran, dan hasil belajar (kritis-kolaboratif), meskipun banyak guru masih membutuhkan bantuan intensif (Haryono dkk., 2021). Secara konseptual, pendekatan pembelajaran mendalam berorientasi pada pengembangan 6C (Karakter, Kewarganegaraan, Kolaborasi, Komunikasi, Kreativitas, Berpikir Kritis) sehingga membutuhkan budaya reflektif yang kuat di tingkat guru untuk merancang pengalaman belajar yang bermakna.

Oleh karena itu, urgensi penulisan artikel ini terletak pada kebutuhan untuk memperkuat refleksi pembelajaran guru di sekolah kejuruan sebagai mekanisme inti untuk meningkatkan kualitas praktik pengajaran yang menghubungkan temuan penilaian (AN/PISA) dengan peningkatan desain pembelajaran dan penilaian kelas—sehingga pembelajaran benar-benar menghasilkan kompetensi mendalam yang relevan dengan dunia kerja. Hal ini strategis untuk mengurangi TPT (Tenaga Kerja Pascasarjana) lulusan sekolah kejuruan sekaligus mengurangi kesenjangan prestasi antar daerah melalui praktik yang terstandarisasi namun kontekstual. Berdasarkan latar belakang tersebut, tujuan penulisan artikel ini adalah untuk mengetahui peran refleksi pembelajaran guru dalam meningkatkan kualitas praktik pengajaran dalam pendekatan pembelajaran mendalam di sekolah kejuruan termasuk bentuk, intensitas, prasyarat, dan dampaknya pada desain pembelajaran, interaksi kelas, penilaian formatif, dan hasil belajar yang bermakna.

2. Metode

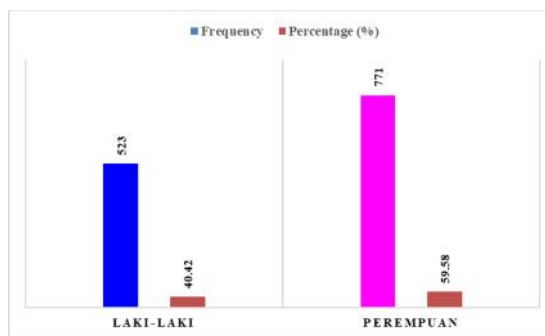
Penelitian ini menggunakan desain survei deskriptif kuantitatif untuk memotret tingkat praktik refleksi guru dan hubungannya dengan kualitas praktik pengajaran berbasis pendekatan pembelajaran mendalam di sekolah kejuruan. Data dikumpulkan satu kali (lintas sektoral) melalui kuesioner daring skala Likert. Populasi penelitian adalah guru sekolah kejuruan di seluruh Indonesia. Responden dipilih menggunakan teknik pengambilan sampel non-probabilitas (purposif dan snowball), yaitu guru yang aktif mengajar pada tahun penelitian. Target minimum responden ditentukan dengan rumus Cochran untuk data proporsi pada tingkat kepercayaan 95% dan margin kesalahan 5%, yaitu 384 guru.

Prosedur penelitian ini meliputi (1) Persiapan: Penyusunan grid, formulasi item, uji coba, revisi. (2) Diseminasi: Kuesioner didistribusikan melalui tautan daring kepada guru sekolah kejuruan di seluruh Indonesia. (3) Pengumpulan data: Respons dikumpulkan dalam rentang waktu 2–4 minggu. (4) Pembersihan data: Menghapus data ganda, tidak lengkap, atau ekstrem. (5) Analisis data: Menggunakan statistik deskriptif (rata-rata, persentase dasar) untuk menggambarkan tingkat refleksi guru dan kualitas praktik pengajaran. Kemudian analisis dan visualisasi data dengan menghitung (1) skor rata-rata indikator $X_d = (1/n) \sum (1/kd \sum x_{ij})$; (2) Konversi ke persentase standar: $S_d(\%) = ((X_d - X_{min}) / (X_{max} - X_{min})) \times 100$ dengan $X_{min} = 1$, $X_{max} = 4$; (3) Kategorisasi: Rendah 0–<55%, Sedang 55–<75%; Tinggi 75–100%. Visualisasi yaitu skor persentase per indikator diplot dalam grafik batang untuk menunjukkan perbandingan antar indikator.

3. Hasil dan Pembahasan

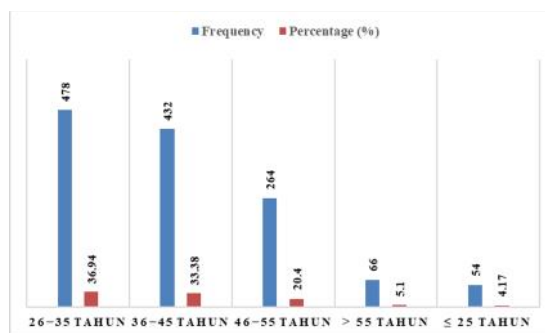
Penelitian ini berhasil mengumpulkan data dari 1.294 guru sekolah vokasi yang tersebar di berbagai wilayah Indonesia. Responden berasal dari sekolah vokasi negeri dan swasta, dengan latar belakang program keahlian yang beragam. Jumlah responden telah melebihi batas sampel minimum yang dihitung dengan rumus Cochran (384 responden), sehingga data dianggap representatif untuk menggambarkan kondisi refleksi pembelajaran guru vokasi di tingkat nasional. Distribusi responden yang luas memungkinkan analisis yang lebih komprehensif tentang praktik refleksi guru dalam meningkatkan kualitas pembelajaran. Dengan jumlah partisipasi yang tinggi, data ini memberikan gambaran yang jelas tentang bagaimana guru sekolah vokasi

menerapkan refleksi pembelajaran dalam praktik sehari-hari, serta bagaimana hal itu berkontribusi pada kualitas pembelajaran berdasarkan pendekatan pembelajaran mendalam.



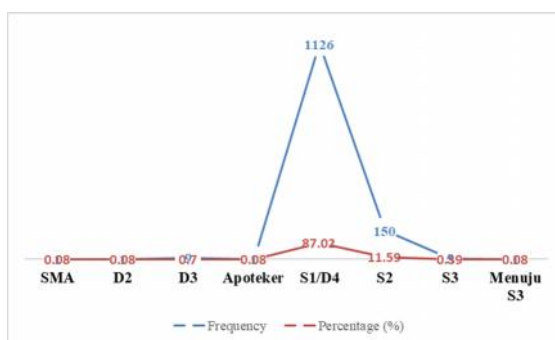
Gambar 2. Jenis Kelamin

Grafik batang menggambarkan distribusi responden berdasarkan jenis kelamin dengan penyajian data frekuensi dan persentase yang jelas. Batang biru menunjukkan jumlah responden laki-laki sebanyak 523 orang atau 40,42%, sedangkan batang merah muda menggambarkan jumlah responden perempuan sebanyak 771 orang atau 59,58%. Tampilan angka pada setiap batang memudahkan pembacaan dan menunjukkan perbedaan proporsi secara langsung. Dari data ini, dapat dilihat bahwa jumlah responden perempuan lebih banyak daripada laki-laki dengan selisih sekitar 19,16%. Temuan ini menunjukkan bahwa partisipasi perempuan dalam survei lebih dominan, sehingga dapat menjadi pertimbangan penting dalam analisis karakteristik demografis dan pengaruh variabel jenis kelamin terhadap variabel penelitian lainnya.



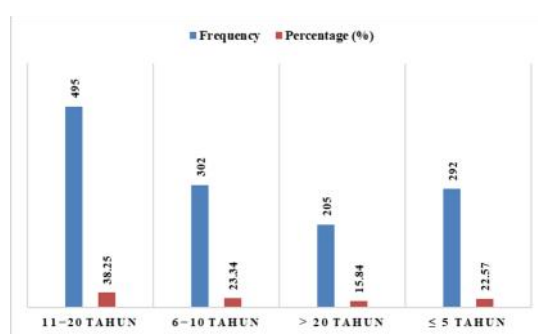
Gambar 3. Usia

Grafik batang menunjukkan distribusi responden berdasarkan kelompok usia dalam penelitian ini. Kelompok usia 26-35 tahun memiliki jumlah responden terbanyak, yaitu 478 orang atau 36,94% dari total responden. Di urutan kedua, kelompok usia 36-45 tahun berjumlah 432 responden atau 33,38%, diikuti oleh kelompok usia 46-55 tahun dengan 264 responden atau 20,4%. Sementara itu, kelompok usia di atas 55 tahun hanya berjumlah 66 responden atau 5,1%, dan kelompok usia 25 tahun ke bawah memiliki jumlah responden paling sedikit, yaitu 54 orang atau 4,17%. Data ini menunjukkan bahwa mayoritas responden berada dalam rentang usia produktif, yaitu antara 26 dan 45 tahun, yang mencerminkan dominasi kelompok usia dewasa aktif dalam survei ini. Kondisi ini dapat memengaruhi interpretasi hasil penelitian, terutama jika variabel usia berkaitan dengan pengalaman mengajar, pemahaman teknologi, atau keterlibatan dalam proses pembelajaran mendalam.



Gambar 4. Pendidikan

Grafik garis tersebut menggambarkan distribusi responden berdasarkan tingkat pendidikan terakhir. Dari grafik, terlihat bahwa sebagian besar responden memiliki tingkat pendidikan terakhir S1/D4, dengan total 1.126 orang atau 87,02% dari total responden. Hal ini menunjukkan bahwa mayoritas peserta survei memiliki latar belakang pendidikan sarjana. Kategori berikutnya adalah S2 dengan 150 responden atau 11,59%, yang merupakan kelompok terbesar kedua. Sementara itu, jumlah responden dengan pendidikan S3 sangat kecil, hanya 5 orang atau 0,39%, dan kategori Menuju S3, SMA, D2, D3, dan Apoteker masing-masing hanya memiliki 1 orang atau 0,08% dari total responden. Distribusi ini menunjukkan bahwa mayoritas responden memiliki kualifikasi akademik yang tinggi, dengan dominasi lulusan sarjana dan pascasarjana. Kondisi ini dapat menjadi indikator penting bahwa responden memiliki latar belakang pendidikan formal yang kuat, yang berpotensi memengaruhi persepsi dan kompetensi mereka dalam konteks pembelajaran profesional dan mendalam.



Gambar 5. Waktu Pengajaran yang Panjang

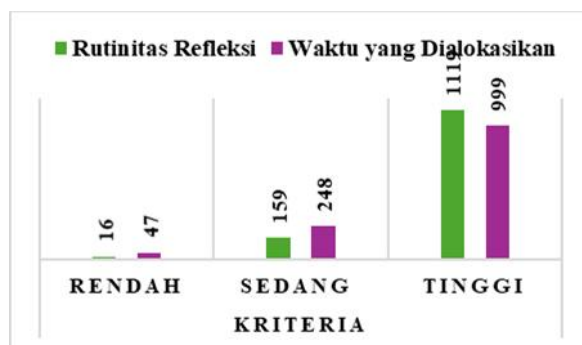
Grafik batang menunjukkan distribusi responden berdasarkan lama mengajar dalam satuan tahun. Kelompok dengan masa kerja 11-20 tahun memiliki jumlah responden terbanyak, yaitu 495 orang atau 38,25% dari total responden. Di urutan kedua, kelompok dengan masa mengajar 6-10 tahun mencatat 302 responden atau 23,34%, diikuti oleh kelompok ≤ 5 tahun dengan 292 responden atau 22,57%. Sementara itu, kelompok dengan masa kerja lebih dari 20 tahun memiliki jumlah responden paling sedikit, yaitu 205 orang atau 15,84%. Temuan ini menunjukkan bahwa mayoritas responden berada dalam kategori masa kerja menengah, khususnya antara 6 dan 20 tahun. Hal ini mungkin mencerminkan bahwa sebagian besar responden telah memiliki pengalaman mengajar yang cukup banyak, sehingga mereka cenderung memiliki kematangan profesional dan pemahaman mendalam tentang praktik pembelajaran di lapangan. Distribusi ini juga memberikan gambaran penting untuk analisis lebih lanjut tentang hubungan antara lama mengajar dan tingkat kompetensi atau keterlibatan dalam pembelajaran mendalam.

Tabel 6. Indikator Frekuensi dan Keteraturan Refleksi

No	Visual	Kriteria (%)		
		Rendah	Sedang	Tinggi
1	Rutinitas Refleksi	0,85	19,73	79,42
2	Waktu yang Dialokasikan	3,63	23,03	73,34

Tabel 6 mengilustrasikan tingkat frekuensi dan keteraturan refleksi guru sekolah vokasi pada dua indikator utama, yaitu Rutinitas Refleksi dan Waktu yang Dialokasikan. Jumlah responden pada kedua indikator tersebut sama, yaitu 1.294 orang. Pada indikator Rutinitas Refleksi, hanya 16 responden (0,85%) yang berada pada kategori rendah (skor 1–2), 159 responden (19,73%) berada pada kategori sedang (skor 3), dan mayoritas, yaitu 1.119 responden (79,42%), berada pada kategori tinggi (skor 4–5). Hasil ini menunjukkan bahwa sebagian besar guru melakukan refleksi pembelajaran secara teratur dan rutin. Sementara itu, pada indikator Waktu yang Dialokasikan, sebanyak 47 responden (3,63%) berada pada kategori rendah, 248 responden (23,03%) berada pada kategori sedang, dan 999 responden (73,34%) berada pada kategori tinggi. Meskipun proporsi kategori tinggi masih mendominasi, terdapat sedikit penurunan dibandingkan indikator pertama, yang menunjukkan bahwa meskipun refleksi dilakukan secara teratur, beberapa guru mungkin menghadapi keterbatasan dalam hal mengalokasikan waktu yang cukup untuk refleksi mendalam. Secara keseluruhan, Tabel 6 menunjukkan bahwa

frekuensi dan keteraturan refleksi guru berada pada tingkat tinggi, tetapi masih ada ruang untuk penguatan, terutama dalam hal manajemen waktu refleksi agar lebih optimal dan merata di antara semua responden.



Gambar 6. Frekuensi dan Keteraturan Refleksi

Gambar 6 menunjukkan bahwa mayoritas guru berada dalam kategori tinggi baik untuk rutinitas refleksi maupun alokasi waktu, yang menandai budaya refleksi yang relatif mapan dalam populasi ini. Temuan ini sejalan dengan literatur yang menegaskan bahwa refleksi yang sering dan terjadwal dikaitkan dengan peningkatan pedagogi dan respons instruksional yang lebih adaptif terhadap kebutuhan belajar siswa (Kolajo, 2025; Internship & Internship, 2023; Cirocki, 2024). Praktik refleksi yang konsisten merupakan pendorong peningkatan instruksional karena mendorong guru untuk menilai efektivitas strategi, bukti pembelajaran siswa, dan keputusan tindak lanjut di kelas (Kolajo, 2025; CBE-LSE Primer, 2023). Dalam konteks Indonesia yang ditunjukkan pada Gambar 6, dominasi kategori tinggi ini menunjukkan kebiasaan refleksi yang terinstitusionalisasi, terutama jika dikaitkan dengan indikator lain dalam manuskrip (misalnya, dukungan dan dampak lingkungan) yang juga kuat dalam menciptakan ekosistem yang kondusif untuk pedagogi pembelajaran mendalam. Bukti psikometrik terbaru menunjukkan bahwa instrumen refleksi guru yang tervalidasi mampu menangkap dimensi praktis (teknis–praktis–kritis) secara andal, dan skor refleksi yang lebih tinggi berkorelasi dengan keputusan instruksional yang lebih tajam (Estaji & Farahian, 2023). Pada guru pemula di Indonesia, pemahaman tentang sifat refleksi juga berkembang dari deskriptif menjadi kritis, terutama ketika ada dukungan dan komunitas praktik mendukung interpretasi bahwa angka tinggi pada Gambar 6 tidak berdiri sendiri, tetapi terkait dengan pemahaman profesional (Derinalp dkk., 2022).

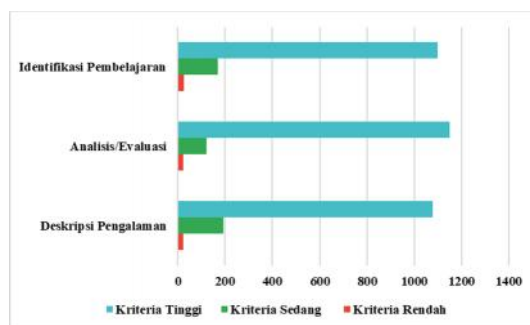
Literatur menekankan bahwa alokasi waktu terstruktur untuk refleksi (misalnya, PD yang terintegrasi dalam pekerjaan, PLC) memperkuat transfer ke praktik, meningkatkan efikasi pengajaran, dan pada akhirnya kualitas pembelajaran (Zhou dkk., 2023; Cirocki, 2024). Meta-analisis PD menunjukkan efek moderat yang kuat pada hasil guru ketika PD menyediakan ruang untuk refleksi berkelanjutan yang koheren dengan praktik kelas (Zhou dkk., 2023). Intervensi pengembangan profesional (PD) yang berbingkai refleksi juga meningkatkan efikasi diri dan pengambilan keputusan instruksional (Cirocki, 2024) dan berdampak pada kesiapan guru untuk mengadaptasi praktik berbasis bukti. Studi terbaru menekankan bahwa beralih dari refleksi deskriptif ke refleksi kritis yang mencerminkan asumsi, tujuan, keadilan, dan konteks adalah titik tumpu untuk meningkatkan strategi pembelajaran mendalam (Kolajo, 2025). Praktisi utama juga menyoroti bahwa struktur (pertanyaan panduan, rubrik), data kelas (penilaian formatif), dan dialog antar rekan memperdalam kualitas refleksi (CBE-LSE Primary, 2023). Ketika waktu yang cukup dialokasikan (seperti yang tercermin dalam Gambar 6), guru lebih mungkin mencapai lapisan refleksi kritis yang terkait dengan desain tugas kognitif yang menantang fitur-fitur utama pembelajaran mendalam.

Tabel 7. Proses dan Tahapan Refleksi

No	Visual	Kriteria (%)		
		Rendah	Sedang	Tinggi
1	Deskripsi Pengalaman	1,86	14,84	83,30
2	Analisis/Evaluasi	1,86	9,43	88,71
3	Identifikasi Pembelajaran	1,93	13,07	85,00

Tabel 7 menunjukkan distribusi frekuensi dan persentase responden dalam tiga tahap utama refleksi pembelajaran - Deskripsi Pengalaman, Analisis/Evaluasi, dan Identifikasi Pembelajaran - dengan total 1.294 responden. Pada indikator Deskripsi Pengalaman, sebanyak 24 responden (1,86%) berada dalam kategori rendah (skor 1–2), 192 responden (14,84%) dalam kategori menengah (skor 3), dan mayoritas 1.078 responden (83,30%) dalam kategori tinggi (skor 4–5). Temuan ini menunjukkan bahwa sebagian besar guru mampu merefleksikan pengalaman belajar mereka secara reflektif.

Pada indikator Analisis/Evaluasi, jumlah responden dalam kategori rendah tetap 24 orang (1,86%), tetapi proporsi kategori menengah menurun menjadi 122 orang (9,43%), sedangkan proporsi kategori tinggi meningkat menjadi 1.148 responden (88,71%). Ini berarti bahwa sebagian besar guru tidak hanya mendeskripsikan pengalaman, tetapi juga melakukan evaluasi reflektif terhadap proses pembelajaran dengan cukup kuat. Indikator Identifikasi Pembelajaran menunjukkan pola serupa dengan 25 responden (1,93%) dalam kategori rendah, 169 responden (13,07%) dalam kategori menengah, dan 1.100 responden (85,00%) dalam kategori tinggi. Hal ini menunjukkan bahwa guru relatif konsisten dalam mengenali pelajaran dan wawasan yang diperoleh dari proses pengajaran mereka. Secara umum, Tabel 7 menunjukkan bahwa praktik refleksi guru sekolah kejuruan cukup kuat dalam aspek deskripsi dan analisis pengalaman, dan stabil dalam mengidentifikasi pembelajaran. Namun, masih ada sejumlah kecil responden dalam kategori rendah dan menengah, yang menunjukkan perlunya peningkatan kapasitas reflektif bagi sebagian guru.



Gambar 7. Proses dan Tahapan Refleksi

Gambar 7 merangkum proses/tahapan refleksi guru dan sejalan dengan pola dalam data yang menunjukkan proporsi tinggi pada tahap deskripsi pengalaman, analisis/evaluasi, dan identifikasi pembelajaran, sehingga menunjukkan praktik refleksi yang tidak hanya deskriptif tetapi telah bergeser ke ranah evaluatif-konstruktif. Secara teoritis, kecenderungan ini sejalan dengan kerangka kerja tingkat refleksi (kebiasaan–pemahaman–refleksi–refleksi kritis) yang menyatakan bahwa kualitas refleksi meningkat ketika guru menghubungkan bukti dari kelas dengan pengambilan keputusan instruksional (Kember dkk., 2008; Loughran, 2002). Bukti lain menunjukkan bahwa alat/struktur refleksi (misalnya, jurnal respons, pertanyaan panduan) mendorong pendalaman dari deskripsi ke analisis dan rencana perbaikan, yang pada gilirannya memperkuat pembelajaran profesional dan adaptasi strategi pengajaran (Lee, 2008; Akbari, 2007). Dengan demikian, profil pada Gambar 7 dapat diinterpretasikan sebagai modal yang kuat untuk memperluas refleksi ke tingkat kritis (mempertanyakan asumsi, tujuan, dan dampak keadilan pembelajaran) sekaligus menutup kesenjangan pada tahap "perencanaan tindak lanjut" sehingga siklus rencana-tindakan-observasi-refleksi menjadi lengkap dan transformatif untuk praktik di kelas.

Tabel 8. Dimensi Fokus/Refleksi

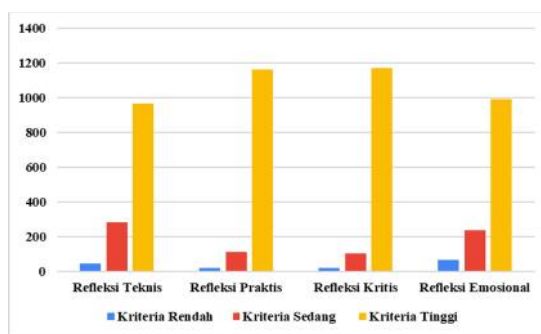
No	Visual	Kriteria (%)		
		Rendah	Sedang	Tinggi
1	Refleksi Teknis	3,48	21,95	74,57
2	Refleksi Praktis	1,55	8,58	89,88
3	Refleksi Kritis	1,55	8,11	90,34
4	Refleksi Emosional	5,10	18,47	76,43

Tabel 8 menyajikan distribusi frekuensi dan persentase responden dalam empat dimensi utama refleksi pembelajaran, yaitu Refleksi Teknis, Refleksi Praktis, Refleksi Kritis, dan Refleksi Emosional, dengan total 1.294 responden untuk setiap indikator. Pada indikator Refleksi Teknis, sebanyak 45 responden (3,48%) berada

dalam kategori rendah (skor 1–2), 284 responden (21,95%) dalam kategori sedang (skor 3), dan 965 responden (74,57%) berada dalam kategori tinggi (skor 4–5). Temuan ini menunjukkan bahwa mayoritas guru sudah memiliki kemampuan untuk merefleksikan aspek teknis pembelajaran, seperti implementasi strategi pengajaran, media, dan instrumen yang digunakan di kelas.

Indikator Refleksi Praktis menunjukkan dominasi yang lebih besar pada kategori tinggi, dengan 20 responden (1,55%) pada kategori rendah, 111 responden (8,58%) pada kategori menengah, dan 1.163 responden (89,88%) pada kategori tinggi. Ini berarti bahwa guru telah secara luas merefleksikan praktik pembelajaran yang terjadi di kelas dan menghubungkannya dengan konteks pembelajaran yang lebih luas. Selanjutnya, Refleksi Kritis adalah dimensi dengan proporsi kategori tinggi terbesar. Tercatat bahwa 20 responden (1,55%) berada pada kategori rendah, 105 responden (8,11%) berada pada kategori menengah, dan 1.169 responden (90,34%) berada pada kategori tinggi. Ini menunjukkan bahwa sebagian besar guru telah mampu melakukan refleksi mendalam, menilai relevansi, efektivitas, dan tujuan strategis dari praktik pengajaran mereka.

Sementara itu, Refleksi Emosional menunjukkan pola yang sedikit lebih bervariasi dengan 66 responden (5,10%) dalam kategori rendah, 239 responden (18,47%) dalam kategori menengah, dan 989 responden (76,43%) dalam kategori tinggi. Hal ini menunjukkan bahwa meskipun mayoritas guru mampu mengenali aspek afektif dan emosional pembelajaran, dimensi ini memiliki persentase kategori menengah dan rendah yang relatif lebih tinggi daripada dimensi lainnya. Secara keseluruhan, Tabel 8 menunjukkan bahwa kemampuan refleksi guru sekolah kejuruan paling kuat pada dimensi praktis dan kritis, diikuti oleh dimensi teknis dan emosional. Hal ini menunjukkan bahwa guru tidak hanya merefleksikan aspek prosedural pembelajaran, tetapi juga mengaitkan refleksi dengan pemikiran strategis dan konteks emosional, meskipun aspek yang terakhir masih perlu diperkuat lebih lanjut.



Gambar 8. Dimensi/Refleksi

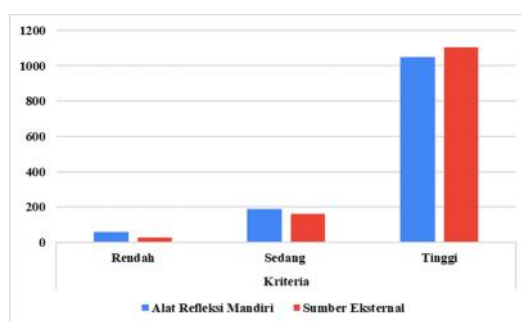
Gambar 8 menunjukkan fokus dimensi kuat refleksi guru pada ranah praktis dan kritis (proporsi kategori tinggi mendominasi), diikuti oleh ranah teknis, sedangkan ranah emosional relatif lebih beragam (porsi sedang-rendah lebih besar daripada dimensi lainnya). Pola ini lazim terjadi ketika praktik refleksi beralih dari deskriptif ke analitis-kritis—guru membandingkan alternatif, mempertimbangkan bukti di kelas, dan kemudian menafsirkan implikasi pedagogis (Jay & Johnson, 2002; Hatton & Smith, 1995). Dominasi dimensi praktis/kritis sejalan dengan temuan bahwa instrumen dan kerangka kerja refleksi yang baik mendorong peningkatan kualitas dari sekadar "apa yang terjadi" menjadi "mengapa/lalu apa/apa selanjutnya" (Larrivee, 2008; Korthagen & Vasalos, 2005). Aspek emosional yang masih lebih luas menunjukkan adanya ruang untuk memperkuat kompetensi sosial-emosional guru dan iklim yang aman untuk refleksi diri, karena aspek emosional berkorelasi dengan kualitas interaksi di kelas dan keputusan instruksional (Jennings & Greenberg, 2009; Boud & Walker, 1998). Secara keseluruhan, profil pada Gambar 8 menunjukkan modal refleksi praktis-kritis yang matang; Untuk mempercepat dampak pada pembelajaran mendalam, perlu didukung oleh struktur refleksi berbasis bukti dan dukungan untuk kesejahteraan emosional guru sehingga dimensi emosional juga diperkuat.

Tabel 9. Sumber dan Alat Refleksi

No	Visual	Kriteria (%)		
		Rendah	Sedang	Tinggi
1	Alat refleksi diri	4,64	14,45	80,91
2	Sumber Eksternal	2,16	12,52	85,32

Tabel 9 mengilustrasikan distribusi frekuensi dan persentase responden dalam penggunaan alat dan sumber refleksi. Terdapat dua indikator utama dalam tabel ini, yaitu Alat Refleksi Mandiri dan Sumber Eksternal, dengan total 1.294 responden untuk setiap indikator. Pada indikator Alat Refleksi Mandiri, sebanyak 60 responden (4,64%) berada dalam kategori rendah (skor 1–2), 187 responden (14,45%) dalam kategori menengah (skor 3), dan 1.047 responden (80,91%) berada dalam kategori tinggi (skor 4–5). Temuan ini menunjukkan bahwa sebagian besar guru aktif menggunakan alat refleksi pribadi, seperti jurnal, catatan pembelajaran, atau refleksi diri setelah mengajar.

Sementara itu, pada indikator Sumber Eksternal, distribusi responden menunjukkan 28 responden (2,16%) dalam kategori rendah, 162 responden (12,52%) dalam kategori menengah, dan 1.104 responden (85,32%) dalam kategori tinggi. Angka ini sedikit lebih tinggi dari indikator pertama, yang menunjukkan bahwa banyak guru tidak hanya mengandalkan refleksi diri, tetapi juga menggunakan sumber eksternal, seperti diskusi dengan rekan sejawat, pelatihan, supervisi, atau sumber belajar lainnya dalam proses refleksi pembelajaran. Secara keseluruhan, Tabel 9 menunjukkan bahwa penggunaan alat dan sumber refleksi oleh guru sekolah kejuruan berada pada tingkat yang tinggi, baik dalam bentuk independen maupun eksternal. Temuan ini menggambarkan bahwa budaya refleksi di kalangan guru tidak hanya bersifat individual, tetapi juga kolaboratif dan terbuka terhadap masukan eksternal, yang dapat memperkaya proses peningkatan kualitas pembelajaran.



Gambar 9. Sumber dan Alat Refleksi

Gambar 9 menunjukkan bahwa penggunaan alat refleksi diri dan sumber eksternal berada pada kategori tinggi ($\approx 80,91\%$ dan $85,32\%$), yang mengindikasikan bahwa budaya refleksi guru tidak hanya didasarkan pada praktik individu (misalnya, jurnal, catatan pasca-pengajaran), tetapi juga pada dialog profesional (pembinaan, PLC, supervisi, dan pelatihan). Pola ini konsisten dengan bukti bahwa PLC dikaitkan dengan peningkatan praktik dan hasil pembelajaran ketika guru berbagi data kelas dan menyusun tindak lanjut bersama (Vescio, Ross, & Adams, 2008). Mekanisme pengungkit berasal dari dua sisi: (1) alat refleksi yang memungkinkan guru untuk mengeksternalisasi bukti dan menilai praktik secara sistematis—misalnya, jurnal/refleksi video yang telah terbukti memperdalam kualitas refleksi dan mendorong pengambilan keputusan instruksional berbasis bukti (Hamel, 2019; Kong, 2010; Richter dkk., 2022)—dan (2) sumber eksternal yang memfasilitasi kolaborasi reflektif melalui pembinaan rekan/mentor dan komunitas praktik sehingga refleksi bergeser dari deskriptif ke analitis-kritis (Soisangwarn & Wongwanich, 2014; Kamali & Javahery Tehrani, 2024).

Dalam konteks pendidikan guru, umpan balik video kolaboratif memperkaya identifikasi masalah praktik dan kualitas respons pedagogis (Liesa dkk., 2023), sementara bimbingan berbasis diskusi antar rekan memperjelas dimensi sosial refleksi sehingga desain aktivitas reflektif menjadi lebih efektif dan transformatif (Tiainen dkk., 2024). Sintesisnya: tingkat alat mandiri yang tinggi memberikan kapasitas dasar (eksternalisasi bukti dan metakognisi pribadi), sementara dominasi sumber eksternal memberikan kapasitas pengungkit (dialog, umpan balik, dan akuntabilitas kolektif) yang mengubah refleksi menjadi tindakan instruksional—sehingga siklus rencana-tindakan-observasi-refleksi menjadi lebih lengkap dan berdampak pada pembelajaran mendalam. (Vescio dkk., 2008; Soisangwarn & Wongwanich, 2014; Hamel, 2019; Kong, 2010; Richter dkk., 2022; Liesa dkk., 2023; Tiainen dkk., 2024).

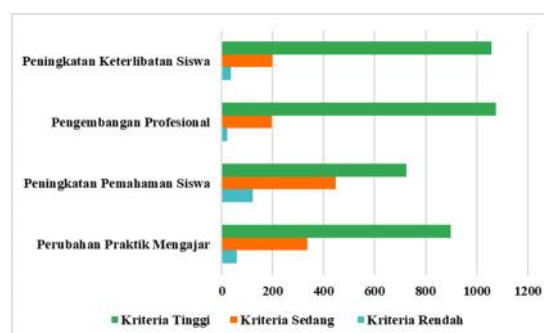
Tabel 10. Dampak dan Pemanfaatan Hasil Refleksi

No	Visual	Kriteria (%)		
		Rendah	Menengah	Tinggi
1	Perubahan dalam Praktik Pengajaran	4,64	25,97	69,40
2	Peningkatan Pemahaman Siswa	9,51	34,62	55,87
3	Pengembangan Profesional	1,78	15,15	83,08
4	Peningkatan Keterlibatan Siswa	2,86	15,38	81,76

Tabel 10 menunjukkan distribusi frekuensi dan persentase responden pada empat indikator utama yang menggambarkan dampak nyata dari proses refleksi pembelajaran terhadap praktik mengajar guru sekolah kejuruan. Jumlah responden untuk setiap indikator adalah 1.294 orang. Pada indikator Perubahan Praktik Mengajar, sebanyak 60 responden (4,64%) berada dalam kategori rendah (skor 1–2), 336 responden (25,97%) dalam kategori menengah (skor 3), dan 898 responden (69,40%) dalam kategori tinggi (skor 4–5). Temuan ini menunjukkan bahwa refleksi pembelajaran telah mendorong sebagian besar guru untuk melakukan perubahan nyata dalam praktik mengajar mereka.

Indikator Peningkatan Pemahaman Siswa menunjukkan distribusi yang sedikit lebih luas: 123 responden (9,51%) berada dalam kategori rendah, 448 responden (34,62%) berada dalam kategori menengah, dan 723 responden (55,87%) berada dalam kategori tinggi. Meskipun kategori tinggi masih mendominasi, proporsi kategori menengah relatif lebih tinggi daripada indikator lainnya, menunjukkan bahwa dampak refleksi terhadap pemahaman siswa masih perlu diperkuat di beberapa sekolah. Pada indikator Pengembangan Profesional, hanya 23 responden (1,78%) yang berada di kategori rendah dan 196 responden (15,15%) berada di kategori menengah, sedangkan 1.075 responden (83,08%) berada di kategori tinggi. Hasil ini menegaskan bahwa refleksi merupakan salah satu faktor penting dalam proses pengembangan kompetensi profesional guru.

Indikator Peningkatan Keterlibatan Siswa menunjukkan hasil serupa, dengan 37 responden (2,86%) di kategori rendah, 199 responden (15,38%) di kategori menengah, dan 1.058 responden (81,76%) di kategori tinggi. Hal ini menunjukkan bahwa refleksi juga berperan dalam meningkatkan partisipasi dan keaktifan siswa dalam belajar. Secara keseluruhan, Tabel 10 menunjukkan bahwa dampak refleksi pembelajaran sangat kuat terhadap pengembangan profesional guru dan peningkatan keterlibatan siswa, diikuti oleh dampak terhadap perubahan praktik pengajaran dan pemahaman siswa. Temuan ini menunjukkan bahwa refleksi bukan hanya aktivitas rutin, tetapi juga fungsi strategis dalam meningkatkan kualitas pembelajaran dan interaksi di dalam kelas.



Gambar 10. Dampak dan Pemanfaatan Hasil Refleksi

Gambar 10 menunjukkan bahwa dampak refleksi paling kuat pada pengembangan profesional dan keterlibatan siswa, diikuti oleh perubahan dalam praktik pengajaran dan pemahaman siswa. Pola ini konsisten dengan bukti bahwa ketika refleksi dikombinasikan dengan pengembangan profesional terstruktur (pembinaan, observasi umpan balik, refleksi jurnal/video), guru lebih cenderung membuat perubahan nyata pada praktik kelas sambil mempertahankan peningkatan (efek sedang-besar pada praktik dan efek positif pada prestasi akademik) (Kraft, Blazar, & Hogan, 2018; Cirocki, 2024). Dampak pada pemahaman/hasil belajar siswa juga didukung oleh meta-analisis yang menunjukkan efek besar

intervensi reflektif pada prestasi, terutama ketika intervensi tertulis, jangka pendek, dan disertai dengan dukungan (Zhai, Huang, Ma, & Chen, 2023), serta temuan longitudinal bahwa refleksi diri dikaitkan dengan peningkatan kinerja akademik (Lew & Schmidt, 2011).

Pada tingkat organisasi, komunitas pembelajaran profesional (PLC) yang memfasilitasi refleksi kolektif berkontribusi pada kualitas pengajaran dan hasil pembelajaran sejalan dengan dominasi kategori tinggi dalam keterlibatan siswa pada Gambar 10 (Vescio, Ross, & Adams, 2008). Secara desain, intervensi reflektif yang efektif membutuhkan struktur (pertanyaan panduan, data formatif, siklus rencana-tindakan-observasi-refleksi) sehingga refleksi tidak berhenti pada deskripsi tetapi mengarah pada tindakan pengajaran (Guo, 2022). Sintesisnya: (1) frekuensi/urutan refleksi memberikan kapasitas dasar; (2) kualitas refleksi kritis, berbasis data, dan terhubung dengan keputusan pembelajaran mengubah kapasitas menjadi perubahan praktik; (3) ekosistem PD/PLC meningkatkan peluang agar perubahan tersebut berdampak pada keterlibatan dan pemahaman siswa. Dengan demikian, profil tinggi Gambar 10 pada pengembangan profesional dan keterlibatan siswa mencerminkan kombinasi kapasitas individu (refleksi diri) dan pengaruh kolektif (pembinaan/PLC) yang mempercepat penerjemahan refleksi menjadi hasil pembelajaran. (Kraft dkk., 2018; Cirocki, 2024; Zhai dkk., 2023; Lew & Schmidt, 2011; Vescio dkk., 2008; Guo, 2022; Kolajo, 2025).

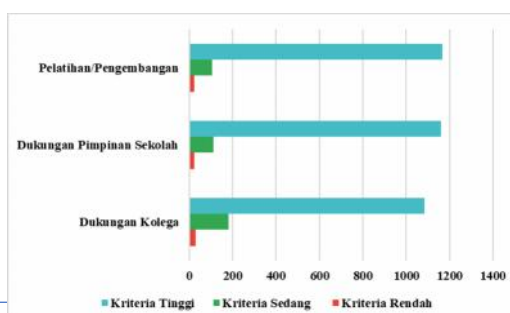
Tabel 11. Dukungan Lingkungan Refleksi

No	Visual	Kriteria (%)		
		Rendah	Menengah	Tinggi
1	Dukungan Sebaya	2,24	14,06	83,69
2	Dukungan Kepemimpinan Sekolah	1,70	8,58	89,72
3	Pelatihan/Pengembangan	1,85	8,04	90,11

Tabel 11 menyajikan distribusi frekuensi dan persentase responden terhadap tiga aspek utama dukungan lingkungan dalam implementasi refleksi pembelajaran, yaitu Dukungan Sejawat, Dukungan Kepemimpinan Sekolah, dan Pelatihan/Pengembangan. Jumlah responden untuk setiap indikator adalah 1.294 orang. Pada indikator Dukungan Sejawat, sebanyak 29 responden (2,24%) berada dalam kategori rendah (skor 1–2), 182 responden (14,06%) dalam kategori menengah (skor 3), dan 1.083 responden (83,69%) dalam kategori tinggi (skor 4–5). Hal ini menunjukkan bahwa mayoritas guru merasa mendapat dukungan dari rekan sejawat, misalnya melalui diskusi, kolaborasi, atau berbagi praktik baik.

Indikator Dukungan Kepemimpinan Sekolah menunjukkan proporsi yang lebih besar pada kategori tinggi, yaitu 1.161 responden (89,72%), dengan hanya 22 responden (1,70%) dalam kategori rendah dan 111 responden (8,58%) dalam kategori menengah. Temuan ini menunjukkan bahwa peran pimpinan sekolah sangat kuat dalam mendorong dan memfasilitasi praktik refleksi guru, baik secara struktural maupun motivasional. Lebih lanjut, indikator Pelatihan/Pengembangan menjadi dimensi dengan kategori tinggi terbesar, yaitu 1.166 responden (90,11%), diikuti oleh 104 responden (8,04%) pada kategori menengah dan 24 responden (1,85%) pada kategori rendah.

Hasil ini mencerminkan bahwa mayoritas guru menerima dukungan pengembangan profesional yang memadai melalui pelatihan, lokakarya, mentoring, atau forum reflektif lainnya. Secara umum, Tabel 11 menunjukkan bahwa lingkungan kerja guru sekolah kejuruan sangat mendukung implementasi refleksi pembelajaran, baik melalui rekan sejawat, pimpinan sekolah, maupun pelatihan dan pengembangan profesional. Dukungan lingkungan yang kuat ini merupakan faktor penting yang memungkinkan praktik refleksi berlangsung secara berkelanjutan dan bermakna, serta memperkuat budaya belajar di komunitas sekolah.



Gambar 11. Dukungan Lingkungan Refleksi

Gambar 11 menunjukkan dukungan lingkungan refleksi yang sangat kuat dari tiga sisi, yaitu kolega, pemimpin sekolah, dan pelatihan/pengembangan, sehingga ekosistem kerja guru kaya akan sumber daya kerja (waktu, umpan balik, kolaborasi, kepemimpinan instruksional) yang mendukung refleksi dan perubahan praktik. Pola ini sesuai dengan temuan lintas negara bahwa PLC terstruktur berkorelasi positif dengan hasil guru (efikasi, kolaborasi, pembelajaran profesional) dan berfungsi sebagai wahana untuk refleksi berbasis data (TALIS 2018) (Christensen, 2025).

Dalam ranah kepemimpinan, kepemimpinan instruksional kepala sekolah secara konsisten memprediksi intensitas pembelajaran profesional guru dengan memberikan arahan, harapan, dan dukungan untuk refleksi rutin (He, 2024; juga didukung oleh studi EMAL tentang perilaku kepemimpinan instruksional yang mendorong kepemimpinan guru) (He, 2024; Y.-H. Lin dkk., 2024). Dalam hal desain pekerjaan, studi berbasis JD-R menunjukkan bahwa sumber daya pekerjaan seperti otonomi, dukungan rekan kerja, dan kepemimpinan transformasional meningkatkan komitmen belajar dan frekuensi keterlibatan guru, yang menjelaskan mengapa dukungan kolega/pemimpin pada Gambar 11 sejalan dengan refleksi yang tinggi (Runhaar dkk., 2018; Martins dkk., 2023).

Lebih lanjut, kolaborasi sekolah yang efektif (waktu bersama, tujuan bersama, norma umpan balik) telah terbukti memungkinkan guru untuk mengalihkan refleksi dari deskriptif ke analitis-kritis dan tindakan instruksional (Horn & Little, 2010/2022), sementara percakapan reflektif berkelanjutan dalam program fasilitasi meningkatkan kualitas pengajaran dan pembelajaran (Tobin dkk., 2024). Pada tingkat intervensi, pembinaan/pendampingan/supervisi memiliki efek signifikan pada praktik guru (meta-analisis) dan menjadi jembatan yang mengubah dukungan menjadi kompetensi reflektif yang terukur (Mok dkk., 2021). Terakhir, efektivitas kolektif guru yang tumbuh dari kolaborasi yang bermakna dan kepemimpinan yang suportif sangat berkorelasi dengan prestasi siswa, yang menunjukkan bahwa dukungan lingkungan pada Gambar 11 tidak hanya memperkuat refleksi, tetapi juga hasil pembelajaran (Lozano et al., 2025).

4. Kesimpulan

Artikel ini menyimpulkan bahwa praktik refleksi guru vokasi berada pada tingkat tinggi, terutama dalam dimensi praktis dan kritis dengan dampak terkuat pada pengembangan profesional dan peningkatan keterlibatan siswa; ekosistem sekolah (dukungan sejawat, kepemimpinan, dan pelatihan) juga kuat sehingga siklus rencana-tindakan-observasi-refleksi relatif berjalan dengan baik. Namun, masih ada ruang untuk perbaikan dalam alokasi waktu refleksi, konsistensi perencanaan tindak lanjut, penguatan dimensi refleksi emosional, dan penguatan dampaknya pada pemahaman siswa. Untuk alasan ini, refleksi perlu distrukturkan dengan pertanyaan panduan, rubrik, dan bukti formatif (terkait dengan ANBK) dan selalu diakhiri dengan rencana tindak lanjut yang terukur; Sekolah harus menyediakan waktu terjadwal (misalnya 30–45 menit/minggu) dan memperkuat PLC/pembinaan (termasuk studi pembelajaran atau refleksi video) untuk membuat refleksi lebih kritis dan akuntabel. Dari segi kebijakan, perlu menetapkan standar minimum untuk siklus refleksi per semester beserta alokasi waktu dalam beban kerja guru, penganggaran pengembangan profesional berbasis sekolah (fasilitator, pelatihan, dan platform refleksi digital) yang terkait dengan indikator kualitas pembelajaran, dan memasukkan pembinaan refleksi guru sebagai indikator kinerja kepemimpinan instruksional kepala sekolah.

Referensi

- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35(2), 192–207. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.12.008>
- Alshammari, R., & Alrashidi, O. (2025). Investigating teachers' attitudes towards reflection and the frequency of their reflective practices in the Saudi context. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05374-x>

Refleksi tentang Pembelajaran Guru dalam Meningkatkan Kualitas Praktik Pengajaran dalam Pendekatan Pembelajaran Mendalam di Sekolah Vokasi

- Boud, D., & Walker, D. (1998). Promoting reflection in professional courses: The challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23(2), 191–206. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380384>
- BPS. (2024). *Jumlah sekolah, guru, dan murid sekolah menengah kejuruan (SMK) di bawah Kemendikdasmen menurut provinsi, 2024/2025 [Tabel statistik]*. <https://www.bps.go.id/id>
- Cirocki, A. (2024). Effectiveness of professional development training on reflective teaching practices of English language teachers. *Reflective Practice*, 25(x), xx–xx. <https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2384124>
- Derinalp, P., ... (2022). Defining reflective practice from the Indonesian novice EFL teachers' perspective. *Reflective Practice*, 23(x), xx–xx. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2064445>
- Direktorat SMK. (2025). *Bersiap menuju anbk 2025: smk perkuat pondasi*. <https://smk.kemendikdasmen.go.id/berita/bersiap-menuju-anbk-2025-smk-perkuat-pondasi-pembelajaran>
- El Atmani, Z., ... (2024). Validation of the Scale of Reflective Practice in clinical education. *Journal of Professional Nursing*, 49, xx–xx. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2024.XX.XXX> (halaman ScienceDirect: S1557308724000143)
- ElSayary, A., Karaki, S., & Ahmed, R. (2025). Exploring reflective practices in blended learning: a deep dive into educators' in-action and on-action perspectives in interdisciplinary courses. *Journal of Information Technology Education: Research*, 24. <https://doi.org/10.28945/5553>
- Estaji, M., & Farahian, M. (2023). Development and validation of teacher reflective practice questionnaire. *Reflective Practice*, 24(x), xx–xx. <https://doi.org/10.1080/14623943.2023.2210068>
- Guo, L. (2022). How should reflection be supported in higher education? A meta-analysis of reflection interventions. *Reflective Practice*, 23(x), xx–xx. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1995856>
- Hamel, C. (2019). Using video to support teachers' reflective practice. *Cogent Education*, 6(1), 1673689. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1673689>
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Haryono, P., Bambang Putut Setyadi, D., & Herawati abede, N. (2021). Teachers reflective practices and its impact on teaching and learning english in the implementation of merdeka curriculum. *Print Journal of English Language and Education*, 10, 2025. <https://doi.org/10.31004/jele.v10i4.1176>
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73–85. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00005-18](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00005-18)
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kamali, J., & Javahery Tehrani, P. (2024). Collaborative reflection as a means to improve teachers' reflective skills: A community of practice perspective. *Reflective Practice*, 25(x), xx–xx. <https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2426279>
- 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>
- Kember, D., McKay, J., Sinclair, K., & Wong, F. K. Y. (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 369–379. <https://doi.org/10.1080/02602930701293355>
- Kolajo, Y. (2025). Advancing pedagogical excellence through reflective practice. *Reflective Practice*, 26(x), xx–xx. <https://doi.org/10.1080/14623943.2025.2504143>
- Kong, S. C. (2010). Using a web-enabled video system to support student-teachers' self-reflection in teaching practice. *Computers & Education*, 55(4), 1772–1782. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.06.006>
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 41–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Kemendikdasmen. (2025). *Naskah akademik pembelajaran koding dan kecerdasan artifisial*. https://kurikulum.kemdikbud.go.id/file/1741766787_manage_file.pdf
- Larriave, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice.
- Lee, I. (2008). Fostering preservice teachers' reflective practice in teaching journals. *System*, 36(4), 548–565. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.09.007>
- Lew, M. D. N., & Schmidt, H. G. (2011). Self-reflection and academic performance: Is there a relationship? *Medical Education*, 45(2), 123–132. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2010.03899.x>
- Liesa, E., et al. (2023). Video-Based Feedback for Collaborative Reflection among Pre-Service Teachers. *Education Sciences*, 13(9), 879. <https://doi.org/10.3390/educsci13090879>
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001004>
- Mann, S., & Walsh, S. (2017). *Reflective practice in English language teaching: Research-based principles and practices*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315733395>
- Nolan, E., & Zeidler, D. (2025). Cultivating critical reflection through socioscientific perspectives. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s43031-025-00136-w>
- OECD. (2025). *Reimagining teachers as agents of curriculum change: The OECD Teaching Compass*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/05/oecd-teaching-compass_5688638f/8297a24a-en.pdf
- PSKP. (2024). *Peraturan perundang-undangan pendidikan (daftar rujukan normatif: UU 20/2003, PP 57/2021, dst)*. <https://pskp.kemdikbud.go.id/rujukan/>
- Rahman, A., Nurmahmudah, F., Putra, E. C. S., Harsono, A. M. B., Dewantara, B. A., Arsyad, M. Z. T., & Alfarisa, F. (2025). Artificial intelligence (AI) as the reflective partner: Empowering teachers for deep learning pedagogy. *RIGGS: Journal of Artificial Intelligence and Digital Business*, 4(3), 3877–3889. <https://doi.org/10.31004/riggs.v4i3.2426>
- Richter, E., Hußner, I., Huang, Y., & Richter, D. (2022). Video-based reflection in teacher education: Comparing virtual reality and real classroom videos. *Computers & Education*, 190, 104601. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104601>
- Soisangwan, A., & Wongwanich, S. (2014). Promoting the reflective teacher through peer coaching to improve teaching skills. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 2504–2511. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.601>
- Tanner, K. D. (2023). Reflective practices in education: A primer for practitioners. *CBE—Life Sciences Education*, 22(x), xx–xx. <https://doi.org/10.1187/cbe-22-07-0148>
- 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>
- Zhai, N., Huang, Y., Ma, X., & Chen, J. (2023). Can reflective interventions improve students' academic achievement? A meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 49, 101373. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101373>
- Zhou, X., Shu, L., Xu, Z., & Padrón, Y. (2023). The effect of professional development on in-service STEM teachers' self-efficacy: A meta-analysis of experimental studies. *International Journal of STEM Education*, 10, 37. <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00422-x2>