



P5 Development Of Independence In Caring For Oneself Through Practice-Based Learning

Pengembangan P5 Tentang Kemandirian Dalam Merawat Diri Melalui Pembelajaran Berbasis Praktek

Hadi Suryanto¹

^{1,2} Faculty of Social Sciences and Humanities, Universitas PGRI Adi Buana Surabaya, Indonesia

Corresponding Author :

hsuryanto3@gmail.com

How to Cite :

Suryanto, H. (2022). P5 Development Of Independence In Caring For Oneself Through Practice-Based Learning. *Hanoman Journal: Phsycal Education and Sport*, 3 (1), 73–84. DOI: <https://doi.org/10.37638/hanoman.v3i1.805>

ARTICLE HISTORY

Received [29 April 2022]

Revised [12 May 2022]

Accepted [05 June 2022]

Kata Kunci :

P5, kemandirian, merawat diri, pembelajaran berbasis praktek

ABSTRAK

Guru adalah perancang dan tindakan penting dari profesi ini adalah menyusun pengalaman belajar untuk memenuhi tujuan tertentu. Kegiatan dilaksanakan di Kabupaten Kediri terhadap sekolah yang mengikuti program sekolah penggerak yang berjumlah 6 srkolah dan 18 guru yang terlibat. Selanjutnya dipilih subyek penelitian 2 sekolah dan 2 guru yang sedang melaksanakan proyek penguatan profil pelajar pancasila dengan elemen kemandirian merawat diri. Dua pertanyaan penelitian memandu penelitian ini: (1) Bagaimana pengalaman guru melaksanakan dalam pembelajaran berbasis praktek? (2) Bagaimana peran guru dapat berkembang di seluruh seluruh alur pembelajaran? Data kualitatif dikumpulkan dari lokakarya, observasi sesi kemandirian merawat diri di kelas 10, dan wawancara dengan guru dan siswanya. Hasil penelitian diperoleh guru muncul sebagai pergeseran konseptual, meninggalkan peran sebagai organisator, dan malah mengejar peran sebagai guru yang dekat, penuh rasa ingin tahu, dan penuh pertanyaan, memanfaatkan gaya mengajar yang berbeda untuk memenuhi kebutuhan siswa. Titik balik bagi guru muncul sebagai pergeseran konseptual, meninggalkan peran sebagai organisator, dan malah mengejar peran sebagai guru yang dekat, penuh rasa ingin tahu, dan penuh pertanyaan, memanfaatkan gaya mengajar yang berbeda untuk memenuhi kebutuhan siswa.

ABSTRACT

Teachers are designers and an important act of this profession is to structure learning experiences to meet specific goals. Activities were carried out in Kediri Regency for schools participating in the driving school program, totaling 6 schools and 18 teachers involved. Next, research subjects were selected from 2 schools and 2 teachers who were implementing a project to strengthen the profile of Pancasila students with elements of self-care independence. Two research questions guided this study: (1) What are teachers' experiences implementing practice-based learning? (2) How can the

Keywords :

P5, independence, self-care, practice-based learning

This is an open access article under the [CC-BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) license



teacher's role develop throughout the entire learning path? Qualitative data were collected from workshops, observations of self-care independence sessions in grade 10, and interviews with teachers and students. The research results obtained by teachers emerged as a conceptual shift, abandoning the role of organizer, and instead pursuing the role of a close, curious, and questioning teacher, utilizing different teaching styles to meet students' needs. The turning point for teachers emerged as a conceptual shift, abandoning the role of organizer, and instead pursuing the role of close, inquisitive, and questioning teacher, utilizing different teaching styles to meet students' needs.

PENDAHULUAN

Guru adalah perancang dan tindakan penting dalam profesinya adalah menciptakan pengalaman belajar untuk memenuhi tujuan tertentu (Badan Standar, 2022). Pengembangan proyek penguatan profil pelajar pancasila (P5) perlu dilakukan dengan pengalaman langsung dengan keterampilan agar dapat memberikan manfaat pendidikan dalam domain fisik, sosial, afektif, dan kognitif. Namun, perencanaan dan kegiatan yang terprogram juga menimbulkan tantangan dan ketegangan (Jeffrey & Craft, 2004a, 2004b). Pengembangan kemandirian dalam merawat diri tentunya dibutuhkan langkah konkrit dalam pembiasaan dalam merawat diri tentunya dibutuhkan dengan memberikan pengalaman yang berulang dan teratur sehingga akan dapat memberikan dampak yang signifikan terhadap pembiasaan merawat diri mereka. (Glăveanu, 2018) mengamati bahwa kesatuan konseptual sulit dibangun, dan (Watts et al., 2017) menjawab perlunya reformasi secara penuh. Pengalaman kemandirian dalam merawat diri perlu mengambil 'bentuk yang khusus dan berbeda dibandingkan dengan bentuk pembelajaran P5 yang bersifat universal dan berbasis proyek dalam membangun kesadaran tentang kesehatan diri sendiri yang bersifat multi-aktivitas saat ini dan tradisional' (Anak et al., 2022). Atas dasar ini, praktik berbasis model Pengembangan kemandirian dalam merawat diri mendapatkan daya tarik sebagai salah satu bentuk proyek P5 yang khusus dan berbeda (Badan Standar, 2022; Revisi Ke- et al., 2022). Menggunakan model pedagogi, di mana setiap model dapat memberikan kriteria spesifikasi desain yang mengarahkan pengajaran dan pembelajaran kepada tujuan dan hasil pembelajaran yang berbeda (Suryanto et al., 2020). Dalam penelitian ini, kami fokus pada salah satu model pedagogi: model pembelajaran berbasis praktik, dan kami berupaya untuk menjawab beberapa pertanyaan penelitian berikut: (1) Bagaimana pengalaman guru melaksanakan dalam pembelajaran berbasis praktek? (2) Bagaimana peran guru dapat berkembang di seluruh seluruh alur pembelajaran?

Melalui karya (Mobach et al., 2019), Pembelajaran berbasis praktek diciptakan sebagai model pedagogi independen, yang berupaya melengkapi model yang ada dalam pembelajaran berbasis praktek. Kegiatan pembelajaran berbasis praktek mempersiapkan dasar untuk pembelajaran berbasis praktek dengan menunjukkan bagaimana tiga bentuk dasar aktivitas manusia, tenaga kerja, pekerjaan, dan tindakan (Arends, 2012), sesuai dengan tiga orientasi yang mendominasi dalam kemandirian merawat diri: kesehatan dan kemandirian merawat diri, kemandirian

merawat diri dan permainan, serta pengalaman dan eksplorasi. Pembelajaran berbasis praktek bukanlah fenomena pendidikan yang baru . Jerman Otto Friedrich Bollnow berpendapat bahwa praktik telah disalahpahami dan didiskreditkan sebagai kejahatan yang diperlukan (Arends, 2012; Arens & Watermann, 2015). Atas dasar ini, pencipta pembelajaran berbasis praktek berpendapat bahwa model pedagogi yang ada akan mengalami kesulitan dalam menyampaikan fenomena pendidikan ini. Oleh karena itu, pembelajaran berbasis praktek diperkenalkan untuk menangkap praktik sebagai proses bermakna yang didasarkan pada catatan pengalaman dan pembelajaran holistik, yang diinformasikan oleh filsafat fenomenologis dan analisis antropologis praktik (Bailey et al., 2009; Hastie & Casey, 2014). Berlatih dengan demikian diposisikan sebagai aktivitas yang tidak bertumpu pada keharusan, bukan aktivitas instrumental (kerja), dan bukan merupakan pengungkapan aksi pluralitas manusia (aksi) (Kirk, 2013).

Pembelajaran berbasis praktek memberikan panduan didaktis melalui empat kegiatan yang tidak dapat dinegosiasikan . Hal-hal tersebut adalah: menantang guru untuk mengakui siswa sebagai subjek individual dan memberikan tantangan yang bermakna; membantu siswa fokus pada tujuan mereka; membantu menentukan dan menegosiasikan standar keunggulan; dan memberikan siswa waktu yang cukup (Siedentop, 2002). Kerangka pembelajaran berbasis praktek juga menyajikan tujuh ciri praktik: agensi, konten, tujuan, vertikalitas, ketidakpastian, upaya, dan pengulangan. Singkatnya, siswa harus mempunyai hak untuk melakukan apa yang mereka praktikkan, dan praktik mereka harus didasarkan pada konten dan diarahkan pada suatu tujuan. Tujuan berlatih dapat diilhami oleh orang lain, namun pada saat yang sama, bersifat merujuk pada diri sendiri karena melibatkan transformasi kemampuan seseorang. Transformasi ini menunjuk pada vertikalitas dalam mengarahkan perhatian pada apa yang belum mungkin dilakukan. Ini bisa menjadi upaya yang tidak pasti yang membutuhkan keberanian, usaha, dan pengulangan yang aktif. Pengulangan aktif mengacu pada pengulangan bukan sekadar latihan yang tidak ada gunanya, namun sebagai proses aktif yang dilakukan karena alasan intrinsik. Jadi, bukan isi PE yang berubah ketika menerapkan model ini, ini adalah cara siswa berhubungan dengan konten. Hal ini memberikan makna pada proses dan menjadikan hasil pembelajaran lebih mirip dengan pemecahan masalah (Odebiyi, 2023)

Secara umum, terdapat banyak literatur dalam bidang model pedagogi yang relevan dengan penelitian ini menyumbangkan dua ulasan ekstensif (Suryanto et al., 2021; Swist et al., 2023). Mereka menggambarkan seorang guru yang meremehkan kompleksitas model baru, menganggap penerapannya sulit dan memakan waktu, merasa seperti seorang pemula lagi, dan menemukan bahwa tugas-tugas manajemen lebih diutamakan daripada tugas-tugas belajar mengajar, sehingga berkontribusi terhadap diversifikasi peran guru. Singkatnya, para guru berjuang untuk melepaskan pendekatan tradisional yang dipimpin oleh guru. (Newland et al., 2019) menyebut hal ini sebagai pergeseran konseptual; (Zawacki-Richter & Naidu, 2016) menyebutnya sebagai kesulitan memercayai siswa untuk berperilaku dan terlibat secara tepat ketika diberikan otonomi yang lebih besar; (Fidalgo et al., 2020) menyebutnya sebagai rekonseptualisasi pengajaran; dan menyebutnya sebagai ketegangan antara gaya mengajar sebelumnya dan gaya mengajar baru. Kriteria keberhasilan proses perubahan

tampaknya adalah kemauan dan motivasi guru untuk berubah, pengetahuan dan pengalaman mereka dengan suatu model, waktu yang cukup untuk menghasilkan dan mempertahankan perubahan, mekanisme dukungan melalui kolega atau peneliti universitas, dan strategi perancah yang efisien. Lebih jauh lagi, (Love & Sandiford, 2016; Townend & Brown, 2016) menyarankan bahwa guru harus bertindak sebagai penggerak kemungkinan pembelajaran baru, sebuah proses yang dilakukan pektrum gaya mengajar dapat memberikan kerangka panduan, memungkinkan guru untuk menggunakan gaya yang paling sesuai dengan situasi tertentu (Jesson & Rosedale, 2016; Sebastian & Huang, 2016).

Secara lebih spesifik, Pembelajaran berbasis praktek menyumbangkan perspektif siswa, namun membiarkan sebagian besar pengalaman guru belum dieksplorasi. Singkatnya, mereka menemukan bahwa mengembangkan disposisi gerakan baru melalui latihan membutuhkan waktu (Nielsen et al., 2017; Van Bommel et al., 2015). Selain itu, kemajuan mungkin sulit dilihat baik oleh siswa maupun guru, sehingga memerlukan kepekaan terhadap aspek-aspek kecil dalam pembelajaran. Menurut (Humble & Dixon, 2017; White et al., 2017) memberikan kontribusi teoretis terhadap fenomena praktik yang lebih luas sebagai aktivitas pendidikan yang membedakan antara mengetahui dan tidak mengetahui, membahas relevansinya dari perspektif pendidikan dan teoretis Bildung. Singkatnya, literatur yang ada dari penerapan model pedagogi lainnya memberikan pengetahuan yang kuat untuk memahami peran guru dalam praktik tersebut. Namun, praktik-praktik ini berbeda secara mendasar dari pembelajaran berbasis praktek baik dalam landasan teoretis maupun filosofis, tujuan, dan hasil pembelajaran yang diinginkan (Egekvist et al., 2017; Woodcock & Hardy, 2017). Meskipun studi memberikan beberapa arahan terkait peran guru dalam pembelajaran berbasis praktek, terdapat kesenjangan dalam pendekatan pendidikan kontemporer yang berkaitan dengan peran guru dalam pembelajaran berbasis praktek (Vanlommel et al., 2017).

Dalam penelitian ini, kami menerapkan kerangka aksi bersama dalam alur tujuan pembelajaran. alur tujuan pembelajaran termasuk dalam tradisi penelitian didaktik Perancis, mengikuti karya perintis (Cheung & Mok, 2018). Penelitian memusatkan perhatian pada sistem alur tujuan pembelajaran yang mempertemukan guru, siswa, dan pengetahuan yang diajarkan. alur tujuan pembelajaran memberikan kerangka kerja yang memungkinkan adanya kedekatan dan kepekaan terhadap situasi pengajaran dan tidak mereduksi elemen-elemen sistem menjadi bagian-bagian yang terisolasi (Kemmis, 2009; Revisi Ke- et al., 2022). Dengan demikian, kerangka kerja seperti itu akan memungkinkan kita menganalisis situasi pengajaran yang kompleks di mana fenomena praktik beroperasi di dalam dan di seluruh elemen sistem pembelajaran. Kerangka alur tujuan pembelajaran memberikan tiga konsep utama: transposisi didaktik, lingkungan didaktik, dan kontrak didaktik. Secara bersama-sama membentuk suatu permainan didaktik, yaitu suatu tindakan gabungan didaktis antara guru dan siswa (Anak et al., 2022; Revisi Ke- et al., 2022). Transposisi didaktik dapat dipahami sebagai suatu proses dimana sesuatu diubah dari satu posisi ke posisi lain. Hal ini menyoroti bahwa pengetahuan yang akan diajarkan dan pengetahuan yang sebenarnya diajarkan dan dipelajari mengalami proses transformasi yang kompleks pada berbagai tahap' (Revisi Ke- et al., 2022). Pengembangan alur tujuan pembelajaran

tidak bisa dihindari tetapi perlu; oleh karena itu, ia harus dijaga dalam pengawasan epistemologis (Anak et al., 2022).

Lingkungan didaktik adalah segala sesuatu yang bertindak pada siswa dan/atau siswa bertindak. Kendala-kendala tersebut berasal dari proses pembelajaran itu sendiri. Hal ini tidak dapat dihindari dan sulit diprediksi. Oleh karena itu, penelitian didaktik mencoba mengidentifikasi hambatan-hambatan ini (Dadman Assistant, 2022; Kepmen Perubahan Nomor. 262., 2022). Lebih lanjut, kerangka alur tujuan pembelajaran menyajikan empat alat analisis untuk memperhitungkan tindakan guru: definisi, devolusi, pengelolaan ketidakpastian, dan pelembagaan (Giancola et al., 2022; Revisi Ke- et al., 2022). Pengertiannya adalah tentang mengawasi interaksi didaktik antara siswa, guru, dan lingkungan. Untuk melakukan hal ini, guru harus merancang serangkaian kondisi di mana konten pengetahuan tertanam. Hal ini dapat dipahami sebagai lingkungan didaktik primitif. Dalam lingkungan ini, siswa harus mampu mengidentifikasi beberapa tujuan awal; Namun belum tentu sesuai dengan hasil akhir pembelajaran yang ditargetkan guru. Devolusi adalah tentang mempertahankan interaksi didaktik melalui pergerakan kekuasaan dan tanggung jawab yang konstan antara guru dan siswa. Guru harus bertindak sedemikian rupa sehingga siswa setuju untuk membangun hubungan yang sesuai dengan lingkungan didaktik dan konten pengetahuan yang ditargetkan. Mengelola ketidakpastian adalah tentang memantau situasi sehingga siswa mengubah tindakan mereka agar lebih relevan. Ketika siswa memilih strategi pembelajaran yang tidak tepat dan tidak menyesuaikan jalannya, maka tanggung jawab guru untuk campur tangan. Pelembagaan adalah tentang menunjukkan kepada siswa bahwa mereka telah mencapai tingkat pengetahuan sebagian atau seluruhnya. Penting untuk melakukan hal ini pada titik tertentu selama interaksi untuk mempertahankan pembangunan.

METODE PENELITIAN

Metode Penelitian ini merupakan bagian dari proyek penelitian tindakan interaktif (Lewin, 1946). Rencana keseluruhannya adalah untuk mengeksplorasi dan mengembangkan lebih lanjut fenomena praktik dalam pembelajaran. Untuk tujuan ini, melibatkan beberapa guru yang sedang mengikuti program sekolah penggerak di Kabupaten Kediri. 6 guru yang melakukan proyek P5 tentang kemandirian dalam merawat diri dari sekolah dasar di Kabupaten Kediri. Data penelitian yang menjadi dasar artikel ini berasal dari unit pengajaran pertama tabel 1 menyajikan Alur kegiatan penelitian, yang melibatkan lokakarya antara guru dan peneliti melalui kegiatan wawancara dengan guru dan siswa.

Tabel 1 . Alur tujuan pembelajaran

Tema keseluruhan unit pengajaran: Sirkus		Koneksi ke model latihan (PM):
Tujuan belajar siswa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Jelajahi peluang dalam tema sirkus dan temukan sesuatu untuk dikembangkan lebih lanjut. ✓ Tetapkan tujuan unit, nilai pencapaian tujuan dan, jika perlu, sesuaikan tujuan. ✓ Kembangkan rencana latihan. ✓ Berlatih dengan sengaja dari waktu ke waktu. ✓ Renungkan perkembangan dan gunakan refleksi ini untuk menyesuaikan latihan. ✓ Memanfaatkan kekuatan masing-masing dan berkontribusi pada kemajuan orang lain. 	<p><i>Tema sirkus :</i> Terbuka, ruang eksplorasi dan adaptasi pribadi, normativitas rendah, menganut ciri subjektivitas, tantangan bermakna, tujuan pribadi, dan keagenan.</p> <p><i>Tujuan pembelajaran :</i> Menekankan perbaikan kualitatif pada diri melalui pemecahan masalah yang berkepanjangan.</p>
Isi	Mengembangkan kemandirian merawat diri	
Sesi 1	<p><i>Sesi perkenalan yang diadakan di ruang kelas :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Guru mempresentasikan proyek, tujuan pembelajaran, dan bagaimana ia berencana mengatur dan menindaklanjuti pembelajaran siswa. ✓ Brainstorming tentang kriteria dan konten keberhasilan. 	Partisipasi siswa yang diperluas. Akui subjektivitas dan berikan lahan subur untuk tantangan yang berarti.
Sesi 2	<p><i>Eksplorasi kemampuan gerakan yang berbeda :</i> - Eksplorasi berbagai latihan berbasis stasiun berdasarkan curah pendapat dari sesi 1.</p>	Memungkinkan agensi melalui peluang yang lebih luas untuk mengeksplorasi dan memilih konten yang diinginkan.
Sesi 3 dan 4	<p><i>Pilih konten, tentukan tujuan, dan kembangkan rencana :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Putuskan kemampuan gerakan apa yang akan dipraktikkan. ✓ Jelaskan bagaimana pencapaian tujuan terlihat atau terasa? ✓ Kembangkan rencana latihan. ✓ Ambil video dan gambar tingkat keahlian saat ini. ✓ Saatnya berlatih. 	Fokus pada tujuan berlatih. Menentukan standar keunggulan.
Sesi 5-9	<p><i>Beberapa sesi untuk latihan :</i> Setiap sesi mengikuti struktur yang sama: Permulaan yang dipimpin oleh guru, merekapitulasi tujuan pembelajaran dan ciri-ciri utama latihan. Ketidaksesuaian latihan.</p>	Perpanjangan waktu untuk berlatih dan mengembangkan kebiasaan tubuh baru. Memerlukan usaha dan pengulangan yang aktif. Ini adalah proses yang tidak pasti

Tema keseluruhan unit pengajaran: Sirkus		Koneksi ke model latihan (PM):
Tujuan belajar siswa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Jelajahi peluang dalam tema sirkus dan temukan sesuatu untuk dikembangkan lebih lanjut. ✓ Tetapkan tujuan unit, nilai pencapaian tujuan dan, jika perlu, sesuaikan tujuan. ✓ Kembangkan rencana latihan. ✓ Berlatih dengan sengaja dari waktu ke waktu. ✓ Renungkan perkembangan dan gunakan refleksi ini untuk menyesuaikan latihan. ✓ Memanfaatkan kekuatan masing-masing dan berkontribusi pada kemajuan orang lain. 	<p><i>Tema sirkus :</i> Terbuka, ruang eksplorasi dan adaptasi pribadi, normativitas rendah, menganut ciri subjektivitas, tantangan bermakna, tujuan pribadi, dan keagenan.</p> <p><i>Tujuan pembelajaran :</i> Menekankan perbaikan kualitatif pada diri melalui pemecahan masalah yang berkepanjangan.</p>
Isi	Mengembangkan kemandirian merawat diri	
	Perpanjangan waktu untuk berlatih. Refleksi di mana siswa berbagi pengalaman dengan teman sebayanya. Selesai dipimpin guru di mana siswa berbagi pengalaman dari sesi di pleno.	yang membutuhkan keberanian dan pemantauan terus-menerus.
Sesi 10	<p><i>Evaluasi :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ambil video dan gambar kemandirian merawat diri. ✓ Evaluasi pengembangan pribadi. ✓ Renungkan manfaat di luar peningkatan keterampilan. 	<i>Vertikalitas :</i> Menilai tingkat perkembangan dan pencapaian tujuan.

Subyek penelitian berjumlah 18 guru dari 6 sekolah berbeda diikutsertakan. Guru-guru ini berpartisipasi dalam wawancara pertama. Setelah itu, jumlah peserta dikurangi menjadi dua guru dari sekolah yang sama. Hal ini dilakukan agar terjalin kerjasama yang erat antar peserta. Aditya prabowo adalah guru yang kami laporkan dalam penelitian ini. Dia adalah guru kelas terlatih berusia 36 tahun dengan pengalaman profesional enam tahun. Selama dua tahun terakhir, ia mengemban tanggung jawab utama kelas kelas 4 (usia 10–11 tahun) dengan 56 siswa: 27 laki-laki dan 26 perempuan. Baik Aditya prabowo maupun murid-muridnya tidak mempunyai pengalaman sebelumnya dengan pembelajaran berbasis praktek. Namun, kurikulum merdeka yang baru diperkenalkan di Indonesia pada tahun 2020 yang secara eksplisit berfokus pada praktik dalam hal konten, proses, dan penilaian (Anak et al., 2022). Oleh karena itu, memfasilitasi latihan proyek P5 tentang kemandirian dalam merawat diri bukanlah konsep baru bagi Aditya prabowo. Maridin, guru lain yang dirujuk dalam penelitian ini, melaksanakan unit pengajaran yang sama dengan kelas 2 dan berpartisipasi dalam lokakarya. Karena pengajarannya tidak diobservasi dan murid-muridnya tidak diwawancarai, ia berkontribusi dalam penelitian ini dengan berbagi

pengalamannya melalui lokakarya. Analisis dibagi menjadi tiga tahap. Fase pertama adalah analisis konstan yang dilakukan setelah setiap sesi dan melalui lokakarya. Proses ini membahas pengalaman dan pengamatan dari tahap tindakan dan memungkinkan kami melakukan perubahan seiring berjalannya proyek. Proses ini didasarkan pada inti desain penelitian tindakan, yang mana proses siklus tindakan, analisis, dan revisi merupakan ciri-ciri utamanya

HASIL

Pada bagian berikut, kami akan menyajikan tiga tema yang dihasilkan analisis tersebut. Tema pertama menyajikan data yang bersifat deskriptif, terutama dari pertama wawancara. Tema kedua berkaitan dengan proses perubahan guru dan memberikan wawasan tentang sifat siklus penelitian tindakan. Tema terakhir menyajikan hasil dari proses perubahan ini. Awal yang sulit – perasaan kacau dan tidak mampu. Pada paruh pertama unit pengajaran ini, Aditya prabowo menghadapi tantangan yang menuntut lebih banyak dari dirinya daripada yang diantisipasi. Catatan lapangan peneliti memberikan wawasan mengenai beberapa tantangan berikut: Sekelompok siswa sedang mempelajari juggling dan beberapa anak laki-laki melakukan berbagai kemandirian dalam merawat diri dan menjaga kesehatan. Dua gadis mendiskusikan tentang pentingnya menjaga kebersihan diri, sementara yang lain mengatur mempraktekkan cara membersihkan tangan yang baik, melakukan kemandirian merawat diri senam pagi. Setelah kelas selesai dan para siswa meninggalkan aula, guru tiba-tiba berkata bahwa dia telah melupakan dua gadis yang mendiskusikan tentang pentingnya menjaga kebersihan diri. Mereka sedang mendiskusikan topik yang dibahas di ruangan yang lain.. Dia menghela nafas putus asa pada dirinya sendiri.

Kutipan ini mengkomunikasikan beberapa kesulitan Aditya prabowo. Pertama, jumlah Alur tujuan pembelajaran individu di kalangan siswa terbukti sulit untuk diterima. Setelah Sesi 3, Aditya prabowo merasa frustrasi: 'Sial, saya merasa tidak mampu dengan begitu banyak proses yang terjadi pada saat yang bersamaan' (Catatan lapangan, Sesi 3). Siswa juga mengungkapkan kekhawatirannya, seperti yang dicontohkan oleh Amanda: Sulit baginya ketika semua orang melakukan hal yang berbeda... keadaan menjadi kacau di gym... entah bagaimana tidak ada ruang untuk semua orang... dia tidak dapat fokus memberikan umpan balik tentang cara meningkatkan kemampuannya. Budi merasakan akibat dari apa yang Amanda jelaskan di atas. Dalam wawancara setelah unit, dia menyatakan bahwa 'sulit ketika kita, sendirian dan sejak awal, harus memutuskan bagaimana cara berlatih... sulit memikirkan cara meningkatkannya'.

Kedua, latihan berbagai elemen sirkus menghasilkan teka-teki organisasi. Elemen yang memiliki kebutuhan akan pentingnya menjaga kesehatan diri sendiri. Dalam wawancara setelah Sesi 5, Aditya prabowo diminta untuk merangkum kegiatan yang sudah dilakukan. Seperti yang ditunjukkan dalam kutipan berikut, fase ini sangat menuntut: Hal ini sangat asing dan sangat menuntut secara organisasi. Saya merasa belum bisa memahami secara nyata apa yang perlu dilakukan untuk menghabiskan setengah jam mengatur dan membantu siswa memulai... Saya tidak punya waktu untuk semua siswa. Singkatnya, Aditya prabowo merasa bahwa dia tidak mempunyai cukup

waktu untuk mendukung semua siswa dan bahwa dia tidak memiliki pengetahuan dan keterampilan yang diperlukan dalam lanskap yang begitu beragam. Olivia memberikan perspektif siswa: Dia terburu-buru bolak-balik ke siswa satu dan siswa yang lainnya, sehingga hanya ada sedikit waktu untuk setiap siswa. Tapi itu bukan salahnya dan saya tidak tahu apakah dia bisa membantu saya sebanyak itu, seperti... Saya tidak tahu seberapa bagus dia dalam latihan seperti itu mempraktekkan membersihkan tangan secara benar.

Pergeseran dalam penerapan peran guru

Dalam wawancara pertama yang dilakukan dengan Aditya prabowo. ia menyatakan bahwa ia lebih merupakan seorang guru tradisional sebelumnya. Melalui wawancara, kami mencoba mengatasi pergeseran dari pendekatan tradisional yang dipimpin oleh guru dengan merancang sebuah unit yang menurut kami akan memberikan kesempatan yang lebih banyak bagi siswa yang lebih banyak dalam memilih. Namun, melalui observasi dan pembekalan pasca-sesi dari empat sesi pertama, menjadi jelas bahwa hal ini memberikan tantangan yang terlalu besar bagi Aditya prabowo. Meskipun kami telah membahas hal ini setelah setiap sesi, kami enggan melakukan perubahan sejak awal unit karena kami khawatir hal ini akan menghilangkan hak pilihan siswa, sesuatu yang kami ingin mereka terapkan pada fase proyek ini. Kami memutuskan untuk mengatasi kontradiksi ini. Untuk mengajak para guru berbincang seputar tantangan tersebut, peneliti membuka wawancara dengan memaparkan prediksi yang dilontarkan oleh salah satu guru di sesi wawancara: Saya rasa kita tidak mempunyai waktu yang diperlukan untuk memfasilitasi begitu banyak proses yang berbeda. Dan jika saya benar – bagaimana kita bisa mendapatkan wawasan dan dapat mendukung proses sebenarnya dalam mempraktikkan sesuatu?

Peneliti meminta para guru untuk mempertimbangkan prediksi ini berdasarkan pengalaman mereka pada sesi yang telah dilakukan. Aditya prabowo dan Maridin mempunyai pengalaman yang agak berbeda. Maridin merasa kegiatan tersebut tidak jauh berbeda dengan latihan biasanya. Namun, dia setuju bahwa mungkin akan terjadi lebih banyak kekacauan dibandingkan sebelumnya. Pengalaman Aditya prabowo ditandai dengan banyak problem yang lebih besar dari pengaturan pengajaran sebelumnya: Saya berjalan-jalan, berpikir bahwa ada kekacauan di sini dalam membangun kesadaran pentingnya merawat diri sendiri, bahwa saya harus fokus dan memahami aspek-aspek penting ini, dan melalui hal itu juga mendapatkan kembali kendali atas kelas... Saya berharap dapat memperbaiki dengan persiapan yang lebih baik. Analisis lebih lanjut menunjukkan bahwa refleksi tersebut memicu diskusi tentang bagaimana memosisikan diri lebih dekat dengan siswa. Dengan menggunakan tujuh karakteristik praktik – agensi, konten, tujuan, vertikalitas, upaya, ketidakpastian, dan pengulangan – kami membahas tantangan yang mereka hadapi. Kami mengakui bahwa otonomi siswa yang diperluas, kebutuhan dan perkembangan siswa yang bervariasi, dan mendorong guru ke dalam peran yang asing mungkin terasa kacau pada saat ini di unit ini. Hal ini terutama terjadi karena ini adalah pertemuan pertama dengan skenario pedagogis bagi guru dan siswanya. Aditya prabowo menguraikan asumsi ini:

Mereka sendiri biasanya tidak perlu terlalu memikirkan hal ini. Mereka diberi tugas dan instruksi yang dapat mereka tanggap. Namun dalam proyek ini, lebih banyak hal yang diperlukan dari semua orang... hal ini juga baru bagi mereka, dan mereka harus diberi waktu untuk melakukan penyesuaian ini.

Para guru dan peneliti menyimpulkan bahwa mengatasi konsep ketidakpastian adalah isu yang paling mendesak. Ketidakpastian ini mencakup kekhawatiran siswa tentang alur tujuan pembelajaran dan peralatan, pemilihan latihan yang tepat, kekurangan teknis, dan ketidaktahuan bagaimana melanjutkannya. Kami memahami bahwa ketidakpastian ini juga mempengaruhi kualitas proses yang berulang. Aditya prabowo menyarankan untuk mencoba lebih banyak mengamati siswa untuk melihat apakah mereka dapat mengatur sendiri terkait tema ini. Jika mereka tidak dapat melakukannya, ia harus melakukan intervensi dan mencoba memahami kebutuhan subjektif mereka, kemudian bekerja sama dengan mereka untuk mencari solusi dibandingkan memberikan koreksi secara langsung.

Analisis menunjukkan bahwa dua ukuran muncul dari wawancara. Yang pertama dan terpenting, guru harus secara aktif terlibat dalam praktik masing-masing siswa untuk membantu mereka merefleksikan pengalaman mereka dan mendukung atau menantang pilihan mereka. Kedua, melalui penilaian rencana latihan dan memberikan umpan balik mengenai hal ini, mereka harus mengidentifikasi tantangan umum di kalangan siswa dan mengatasinya sebelum dan sesudah setiap sesi. Aditya prabowo menyimpulkan: 'Jika saya berhasil membuat mereka lebih sadar akan pengalaman mereka sendiri, saya berharap hal ini akan memberi mereka arah yang lebih jelas dan paling tidak kemampuan untuk mengatur latihan secara lebih mandiri'.

Wawancara siswa juga memberikan perspektif tentang bagaimana Aditya prabowo mendukung pembelajaran mereka di kegiatan kedua ini. Iwan menggambarkan sebuah episode di mana Aditya prabowo membantunya melakukan juggling di sesi delapan: Aditya prabowo datang dan melihat saya berlatih. Setelah beberapa saat, dia berkata: 'kamu terlalu stres dan memberikan waktu terlalu sedikit pada dirimu sendiri... bisakah kamu merasakannya? Cobalah untuk rileks dan memahami pentingnya merawat diri sendiri. Ketika banyak literasi yang diberikan saya semakin kurang memahami apa yang harus dilakukan' saya harus banyak melakukannya sehingga mengerti apa yang dibutuhkan dan itu berhasil, jadi saya terus mengingatkan diri saya akan hal itu. Siswa lain, seperti feri, mengalami guru yang lebih banyak bertanya: 'dia banyak bertanya kita sendiri harus banyak berpikir'. Lebih lanjut novi menyatakan bahwa 'dia datang, menonton, dan memberikan masukan serta tips. Dia peduli dengan perkembangan Anda dan itu memotivasi saya'. Aditya prabowo merangkum proses perubahannya di akhir unit: Itulah kuncinya mencari solusi bersama. Hal ini memberikan siswa rasa keterampilan yang lebih baik dan keyakinan untuk dapat melakukan dengan lebih baik.

PEMBAHASAN

Seperti yang ditunjukkan dalam tema pertama, Aditya prabowo merasa bahwa tuntutan alur tujuan pembelajaran lebih diutamakan daripada tugas belajar mengajar, sehingga berkontribusi terhadap diversifikasi perannya. Secara umum, temuan ini

bertepatan dengan penelitian sebelumnya mengenai model pedagogi lainnya (Revisi Ke- et al., 2022). Namun, studi terhadap pembelajaran berbasis praktek tentang merawat diri sendiri ini menunjukkan bahwa pengalaman-pengalaman ini berkembang karena banyaknya jalur pembelajaran yang berbeda dan kurangnya kemampuan Aditya prabowo untuk mendukungnya. Kami menganggap perkembangan ini sebagai hasil dari seruan pembelajaran berbasis praktek yang memberikan kesempatan yang lebih luas kepada siswa untuk terlibat secara langsung untuk mengakui subjektivitas dan memberikan tantangan yang berarti serta keagenan yang berkelanjutan. Sesuatu yang kami coba berikan kondisi yang bermanfaat. Konsekuensi praktis dari keputusan desain ini ternyata adalah lingkungan belajar di mana siswa memiliki tujuan berbeda terkait dengan beragam aktivitas. Dalam model pedagogi lainnya, juga akan terdapat perbedaan dalam perkembangan siswa, namun lintasan belajar mereka biasanya memiliki titik akhir yang sama yang ditentukan oleh guru. Di sinilah pembelajaran berbasis prakteknya berbeda. Karena titik akhir dari praktik adalah referensi diri, hal ini dapat menghasilkan Alur tujuan pembelajaran yang unik, sehingga membuat peran guru menjadi sangat beragam dan kompleks, seperti yang diungkapkan pada bagian hasil pertama. Pertanyaan yang relevan dalam hal ini adalah ketika otonomi siswa menjadi tidak sesuai dengan tanggung jawab guru terhadap perkembangan siswa (Anak et al., 2022). Kerangka alur tujuan pembelajaran dapat membantu kita memahami tantangan awal ini melalui konsep lingkungan ATP primitif. Dalam pendekatan tradisional yang bersifat universal terhadap pembelajaran langsung terdapat satu lingkungan seperti itu dan serangkaian kendala yang terkait. Namun, keputusan desain menyebabkan munculnya banyak lingkungan didaktik primitif berbeda yang semuanya memerlukan batasan individual dan berbeda. Melihat sirkus sebagai lingkungan keseluruhan, latihan setiap siswa muncul sebagai elemen primitif yang unik. Menurut , semua elemen primitif menempati kesenjangan unik dalam kesadaran guru.

Kesadaran Aditya prabowo tidak memiliki ruang untuk begitu banyak kesempatan yang berbeda dan kemampuannya untuk mengolahnya berkurang. Dari perspektif konsep definisi analitik , Aditya prabowo mengalami kesulitan dalam mendefinisikan interaksi didaktik siswa dalam sub-lingkungan pembelajaran primitif ini. Hasilnya, kami mencontohkan hal ini melalui suara Amanda, Novi, dan Olivia, yang menggambarkan betapa definisinya terlalu kabur, dan rancangan kondisi di mana pengetahuan tertanam terlalu rapuh. Perspektif yang diperoleh dari literatur tentang scaffolding melengkapi diskusi ini. Untuk melakukan hal ini, guru harus mempertimbangkan perilaku setiap siswa dan menentukan kebutuhan mereka. Tugas ini terbukti sulit dengan banyaknya materi pembelajaran yang berbeda. Aditya prabowo tidak memahami semua kebutuhan individu siswa dan kemudian tidak mampu memberikan dukungan yang memadai. Bagi para siswa, hal ini dirasakan sebagai kemunduran dan pengalihan tanggung jawab yang terlalu mendadak di pihak Aditya prabowo.

Membatasi tema yang menyeluruh tampaknya penting untuk mengurangi jumlah elemen primitif. Hal ini akan meningkatkan kondisi guru dalam menyediakan interaksi dan perancah didaktik primitif yang disesuaikan dengan baik untuk setiap sub-lingkungan. Mereka menggambarkan seorang guru yang mengamati dan mengangkat

tangan, mengajukan pertanyaan untuk merangsang refleksi dan/atau memberikan instruksi langsung jika diperlukan. Hal ini berkorelasi dengan deskripsi (Boekaerts & Corno, 2005) tentang penggerak kemungkinan pembelajaran baru. Meskipun model mengajar tidak diterapkan secara eksplisit, analisis kami menunjukkan bahwa Aditya prabowo akhirnya menggunakan beberapa gaya berbeda untuk memenuhi kebutuhan berbeda dan mengaktifkan kemungkinan-kemungkinan baru (Kirk, 2013). Selain itu, pembelajaran diam-diam mungkin sering terjadi ketika siswa sedang berlatih. Tantangannya adalah mereka jarang diperhatikan. Kami berpendapat bahwa percakapan Aditya prabowo membawa kejadian-kejadian diam-diam tersebut ke permukaan, menjadikannya tersedia untuk refleksi dan pengembangan. Konsep sikap bertanya memberikan perspektif yang menarik. Aggerholm menggambarkan hal ini sebagai 'cara berhubungan dengan kinerja Anda, dan cara tertentu untuk mengungkapkan makna dunia'. Tampaknya sikap bertanya Aditya prabowo menstimulasi siswanya untuk mencari cara yang lebih sadar, waspada, dan bermakna dalam menanggapi pengalaman gerakan – kualitas yang selaras dengan konsep pengulangan aktif dalam kerangka pembelajaran berbasis praktek. Pada akhirnya, penerapan peran Aditya prabowo yang halus dapat dipahami sebagai pengembangan kebijaksanaan pedagogis yang lebih baik. Kinerja pedagogis seperti itu tidak bertumpu pada sikap otoriter dan mengontrol. Sebaliknya, didasarkan pada kehadiran yang sensitif dan penuh perhatian, namun tetap terkendali, yang berupaya menemukan ritme siswa dan berimprovisasi bersama mereka. Kebijakan ini pada akhirnya menempatkan Aditya prabowo lebih baik dalam menegosiasikan tanggung jawab, membangun kembali kontrak didaktik, dan melembagakan pengetahuan.

KESIMPULAN DAN SARAN

Dalam penelitian ini, kami telah menyelidiki pengalaman dan penerapan peran guru ketika melakukan pembelajaran berbasis praktek. Penerapan kerangka pembelajaran berbasis praktek memang merupakan reformasi unik dan penyusunan pengalaman belajar untuk memenuhi kebutuhan utama kerangka ini menetapkan praktik merawat kesehatan diri yang biasa dilakukan Aditya prabowo dan murid-muridnya. Temuan paling menonjol terkait dengan perubahan peran Aditya prabowo di seluruh unit. Perlunya perubahan tersebut dipicu oleh rekonseptualisasi peran dan strategi pengajaran yang sudah ada. Hal ini menyebabkan apa yang kami identifikasi sebagai pelanggaran epistemologis dan tugas yang berlebihan. Lebih jauh lagi, dengan menerapkan kerangka pembelajaran berbasis praktek, kami mengidentifikasi dan mendiskusikan munculnya terlalu banyak indikator yang berbeda, masing-masing dengan indikator pembelajaran yang unik. Hal ini membuat Aditya prabowo kesulitan dalam memberikan dukungan yang memadai kepada seluruh muridnya. Atas dasar ini, kami menyarankan bahwa sangat penting untuk membatasi tema menyeluruh dan memperjelas tanggung jawab sebelum menerapkan reformasi pedagogi. Titik balik penting bagi Aditya prabowo muncul sebagai pergeseran konseptual, di mana ia meninggalkan peran sentral guru dan malah menjalankan peran sebagai guru yang dekat, penuh rasa ingin tahu, dan banyak bertanya yang memanfaatkan berbagai gaya mengajar yang berbeda. Kami menyarankan bahwa ini adalah pertanyaan tentang

kebijaksanaan pedagogis, dan meskipun Aditya prabowo sudah mendekati hal ini, sepertinya mempraktikkan praktik tersebut di lebih dari satu unit diperlukan untuk memungkinkan peran, harapan, persyaratan, dan strategi baru untuk ditetapkan sebagai yang baru. normal untuk skenario pedagogis seperti itu.

DAFTAR PUSTAKA

- Anak, P., Dini, U., Dasar, P., Menengah, D., Standar, B., Asesmen Pendidikan Kementerian Pendidikan, D., & Teknologi, D. (2022). *Pembelajaran dan Asesmen*. Arends, R. I. (2012). *Learning to Teach*. 9th ed. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cbdv.200490137/abstract>
- Arens, A. K., & Watermann, R. (2015). How an early transition to high-ability secondary schools affects students' academic self-concept: Contrast effects, assimilation effects, and differential stability. *Learning and Individual Differences*, 37, 64–71. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.007>.
- Badan Standar, K. dan A. P. K. P. K. P. K. R. dan T. (2022). *Pembelajaran dan Asesmen* (1st ed.). Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi .
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199–231. <https://doi.org/10.1111/J.1464-0597.2005.00205.X>
- Cheung, R. H. P., & Mok, M. M. C. (2018). Early Childhood Teachers' Perception of Creative Personality as a Predictor of Their Support of pedagogy important for fostering Creativity: A Chinese Perspective. *Creativity Research Journal*, 30(3), 276–286. <https://doi.org/10.1080/10400419.2018.1488345>.
- Dadman Assistant, E. (2022). Anthropological study of Afghan Festivals and celebrations based on cultural dimensions as learning media. *Journal of Diversity in Learning (JDIL)*, 2(1), 203–210. <https://journalofdiversity.com/index.php/jdil/article/view/55>
- Egekvist, U. E., Lyngdorf, N. E., & Du, X. Y. (2017). Internationalization in schools—Perspectives of school leaders. *International Journal of Educational Research*, 83, 20–31. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.009>
- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O., & Lencastre, J. A. (2020). Students' perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 18. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00194-2>
- Giancola, M., Palmiero, M., & D'Amico, S. (2022). Exploring the interplay between fluid intelligence and creativity: the mediating role of the field-dependent-independent cognitive style. *Thinking Skills and Creativity*, 45. <https://doi.org/10.1016/J.TSC.2022.101047>

- Glăveanu, V. P. (2018). Educating which creativity? *Thinking Skills and Creativity*, 27, 25–32. <https://doi.org/10.1016/J.TSC.2017.11.006>
- Hastie, P. A., & Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 422–431. <https://doi.org/10.1123/JTPE.2013-0141>
- Humble, S., & Dixon, P. (2017). The effects of schooling, family and poverty on children's attainment, potential and confidence—Evidence from Kinondoni, Dar es Salaam, Tanzania. *International Journal of Educational Research*, 83, 94–106. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.03.001>
- Jeffrey, B., & Craft, A. (2004a). Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77–87. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159750>
- Jeffrey, B., & Craft, A. (2004b). Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77–87. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159750>
- Jesson, R., & Rosedale, N. (2016). How teachers might open dialogic spaces in writing instruction. *International Journal of Educational Research*, 80, 164–176. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.08.003>
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463–474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- Kepmen Perubahan Nomor. 262. (2022). *Kepmen Perubahan Nomor. 262. Implementasi kurikulum merdeka*.
- Kirk, D. (2013). Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973–986. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/J.1540-4560.1946.TB02295.X>
- Love, K., & Sandiford, C. (2016). Teachers' and students' meta-reflections on writing choices: An Australian case study. *International Journal of Educational Research*, 80, 204–216. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.001>
- Mobach, L., Rinck, M., Becker, E. S., Hudson, J. L., & Klein, A. M. (2019). Content-Specific Interpretation Bias in Children with Varying Levels of Anxiety: The Role of Gender and Age. *Child Psychiatry and Human Development*. <https://doi.org/10.1007/s10578-019-00883-8>
- Newland, L. A., Mourlam, D., Strouse, G., DeCino, D., & Hanson, C. (2019). A phenomenological exploration of children's school life and well-being. *Learning Environments Research*, 22(3), 311–323. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09285-y>
- Nielsen, L., Shaw, T., Meilstrup, C., Koushede, V., Bendtsen, P., Rasmussen, M., Lester, L., Due, P., & Cross, D. (2017). School transition and mental health among adolescents: A comparative study of school systems in Denmark and Australia. *International Journal of Educational Research*, 83, 65–74. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.01.011>

- Odebiyi, O. M. (2023). Instruction: examining elementary preservice teachers' self-efficacy for designing inquiry. *Social Studies Research and Practice*, 18(1), 33–46. <https://doi.org/10.1108/SSRP-07-2022-0020/FULL/HTML>
- Revisi Ke-, E., Standar, B., Asesmen Pendidikan Kementerian Pendidikan, D., Teknologi, D., Indonesia, R., & Pengembangan, P. (2022). *MERDEKA BELAJAR*.
- Sebastian, J., & Huang, H. (2016). Examining the relationship of a survey based measure of math creativity with math achievement: Cross-national evidence from PISA 2012. *International Journal of Educational Research*, 80, 74–92. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.08.010>
- Siedentop, D. (2002). Content knowledge for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 368–377. <https://doi.org/10.1123/JTPE.21.4.368>
- Suryanto, H., Degeng, N. S., Djatmika, E. T., & Kuswandi, D. (2020). The Effect of Creative Problem Solving Learning Strategy on Conceptual and Procedural Understanding Moderated by Social Skills. In *International Journal of Innovation, Creativity and Change*. www.ijicc.net (Vol. 13). www.ijicc.net
- Suryanto, H., Warring, S., Kartikowati, R. S., Rorimpandey, W. H., & Gunawan, W. (2021). Study creativity with diverse social skills to support the learning process in future education. *JDIL Journal of Diversity in Learning*, 1(2), 85–89. https://doi.org/10.1300/J104v03n01_03
- Swist, T., Mallawa Arachchi, T., Condie, J., & Hanckel, B. (2023). Socio-technically just pedagogies: a framework for curriculum-making in higher education. *Learning, Media and Technology*. <https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2237884>
- Townend, G., & Brown, R. (2016). Exploring a sociocultural approach to understanding academic self-concept in twice-exceptional students. *International Journal of Educational Research*, 80, 15–24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.006>
- Van Bommel, M., Boshuizen, H. P. A., & Kwakman, K. (2015). Appreciation of a constructivist curriculum for learning theoretical knowledge by social work students with different kinds and levels of learning motivation. *International Journal of Educational Research*, 71, 65–74. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.03.002>
- Vanlommel, K., Van Gasse, R., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). Teachers' decision-making: Data based or intuition driven? *International Journal of Educational Research*, 83, 75–83. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.013>
- Watts, L. L., Steele, L. M., & Song, H. (2017). Re-examining the Relationship Between Need for Cognition and Creativity: Predicting Creative Problem Solving Across Multiple Domains. *Creativity Research Journal*, 29(1). <https://doi.org/10.1080/10400419.2017.1263505>
- White, S. L. J., Wood, J. M., Black, A. A., & Hopkins, S. (2017). Vision screening outcomes of Grade 3 children in Australia: Differences in academic achievement. *International Journal of Educational Research*, 83, 154–159. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.03.004>

Woodcock, S., & Hardy, I. (2017). Probing and problematizing teacher professional development for inclusion. *International Journal of Educational Research*, 83, 43–54. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.008>

Zawacki-Richter, O., & Naidu, S. (2016). Mapping research trends from 35 years of publications in Distance Education. *Distance Education*, 37(3), 245–269. <https://doi.org/10.1080/01587919.2016.1185079>