

Perubahan Keaktifan dan Kemampuan Refleksi Siswa dalam Pembelajaran Literasi Berbasis Pembelajaran Mendalam: Analisis Proses Dua Siklus Tindakan

Edi Suwarno^{1*}, Dwi Rohman Soleh², Addy Septyawan³

^{1,2}Universitas PGRI Madiun, Jl. Setia Budi No. 85, Josenan, Kecamatan Taman, Kota Madiun, Jawa Timur

³Universitas Sebelas Maret Surakarta, Jl. Ir. Sutami No. 36A, Ketingan, Kecamatan Jebres, Kota Surakarta, Jawa Tengah
dwirohman@unipma.ac.id

Abstract

This article examines changes in student participation and reflection during pedagogical deep learning in an Indonesian-language literacy classroom. It draws on aggregated observation records reported in a classroom action research thesis involving 15 fourth-grade students at SD Negeri Sempol 2, Magetan, across a baseline stage and two action cycles. The descriptive analysis focuses on participation and reflective responses, with task completion as a supporting indicator and documented revisions to teaching practices between cycles. On a four-point scale, participation increased from 1.60 to 2.60 and 3.40; reflection increased from 1.53 to 2.33 and 3.13; and task completion increased from 2.00 to 2.80 and 3.53. Cycle I reflections informed more structured discussion, prompting, modeled reflective responses, and additional guidance in Cycle II. These are descriptive changes in observed classroom processes, not causal effects or independently analyzed student experiences. Original observation sheets and reflection notes are required before this companion article can be submitted as a genuinely distinct publication.

Keywords: Student Participation, Reflection, Pedagogical Deep Learning, Classroom Observation, Action Research

Abstrak

Artikel ini mengkaji perubahan proses belajar pada aspek keaktifan dan kemampuan refleksi siswa selama penerapan pembelajaran mendalam dalam pembelajaran literasi Bahasa Indonesia. Sumber data berupa rekapitulasi observasi dalam tesis penelitian tindakan kelas terhadap 15 siswa kelas IV SD Negeri Sempol 2, Kabupaten Magetan, yang meliputi prasiklus, siklus I, dan siklus II. Analisis deskriptif dipusatkan pada dua indikator proses, dengan ketuntasan tugas sebagai indikator pendukung, serta uraian perbaikan tindakan antarsiklus. Skor keaktifan pada skala 1–4 berubah dari 1,60 menjadi 2,60 dan 3,40; kemampuan refleksi berubah dari 1,53 menjadi 2,33 dan 3,13; sementara ketuntasan tugas berubah dari 2,00 menjadi 2,80 dan 3,53. Refleksi siklus I mendasari penguatan diskusi terstruktur, pertanyaan pemantik, contoh refleksi, serta pendampingan siswa yang belum aktif pada siklus II. Data memperlihatkan perubahan deskriptif dalam proses belajar yang diamati, tetapi belum cukup untuk menjelaskan pengalaman individu siswa atau menentukan penyebab perubahan. Sebelum diajukan sebagai artikel tersendiri, naskah memerlukan lembar observasi dan catatan refleksi asli agar analisis proses memiliki bukti yang independen dari laporan hasil belajar pada publikasi lain.

Kata kunci: Keaktifan Siswa, Kemampuan Refleksi, Pembelajaran Mendalam, Observasi Kelas, Penelitian Tindakan Kelas

Copyright (c) 2026 Edi Suwarno, Dwi Rohman Soleh, Addy Septyawan

✉ Corresponding author: Dwi Rohman Soleh

Email Address: dwirohman@unipma.ac.id (Jl. Bambu Apus 1 No. 3, Kota Jakarta Timur, DKI Jakarta)

Received 23 September 2026, Accepted 03 Oktober 2026, Published 10 Oktober 2026

PENDAHULUAN

Keberhasilan pembelajaran literasi tidak cukup dijelaskan melalui skor akhir membaca. Proses yang mendukung pemahaman juga mencakup keterlibatan siswa ketika menafsirkan teks, mengomunikasikan alasan, menanggapi gagasan orang lain, dan memeriksa kembali pemahamannya. Duke dan Cartwright (2021) menempatkan proses aktif dan regulasi diri dalam kerangka membaca yang lebih komprehensif, sedangkan Duke et al. (2021) menekankan pentingnya pengajaran pemahaman yang dirancang secara eksplisit. Tinjauan tentang membaca di sekolah dasar juga menunjukkan

beragamnya strategi yang digunakan guru untuk memfasilitasi pemahaman bacaan (Triana et al., 2024). Oleh sebab itu, perubahan proses belajar layak dianalisis tersendiri, dengan tetap dibedakan dari capaian tes literasi.

Keaktifan merupakan konstruk multidimensi. Fredricks et al. (2004) membedakan keterlibatan perilaku, emosional, dan kognitif; sementara Reeve dan Tseng (2011) mengusulkan keterlibatan agentik untuk menjelaskan kontribusi konstruktif siswa terhadap alur pembelajaran. Kerangka ICAP dari Chi dan Wylie (2014) juga mengingatkan bahwa aktivitas yang tampak di permukaan tidak selalu menunjukkan tingkat pemrosesan kognitif yang sama. Dalam penelitian ini, istilah keaktifan dibatasi pada indikator observasi yang dilaporkan dalam tesis, bukan dianggap sebagai ukuran menyeluruh dari seluruh dimensi keterlibatan tersebut.

Dalam pengajaran literasi, interaksi kelas dapat dirancang agar siswa tidak sekadar menyampaikan jawaban, tetapi saling menjelaskan dan mempertimbangkan makna bacaan. Mercer dan Howe (2012) menjelaskan fungsi percakapan kelas dari perspektif sosiokultural, sedangkan Alexander (2018) menguraikan pengembangan dan uji pembelajaran dialogis. Tinjauan Laird-Gentle et al. (2023) memetakan praktik serta kesenjangan penelitian pedagogi dialogis di sekolah; meta-analisis Xie dan Lin (2025) secara khusus merangkum program dialogis pada jenjang prasekolah dan sekolah dasar. Literatur tersebut menjadi dasar konseptual untuk mendiskusikan kualitas interaksi, bukan bukti bahwa pola interaksi dalam kelas yang diteliti telah memenuhi seluruh karakteristik dialogis.

Kegiatan membaca yang melibatkan dialog dapat dibantu oleh strategi merangkum, mengajukan pertanyaan, mengklarifikasi, dan memprediksi sebagaimana diperkenalkan Palincsar dan Brown (1984). Penelitian Guthrie et al. (2004) mengaitkan dukungan motivasi dan pengajaran strategi dengan keterlibatan serta pemahaman membaca siswa sekolah dasar. McKeown et al. (2009), melalui perbandingan pendekatan pengajaran pemahaman, juga memberi alasan untuk memperhatikan isi diskusi dan pertanyaan terbuka berbasis teks. Dengan demikian, banyaknya giliran berbicara perlu dibedakan dari mutu alasan dan keterkaitan respons siswa dengan bacaan.

Refleksi mempunyai fokus yang berbeda dari keaktifan. Rodgers (2002), dalam telaahnya terhadap pemikiran Dewey, menguraikan refleksi sebagai proses pembentukan makna yang berlangsung secara sistematis dan dapat diperkaya melalui interaksi. Tinjauan Setyawan (2022) memperlihatkan penggunaan pedagogi reflektif di berbagai konteks pembelajaran Indonesia, sedangkan Panadero (2017) menempatkan refleksi dan pemantauan sebagai bagian dari diskusi teoretis yang lebih luas mengenai regulasi diri. Namun, skor refleksi dalam tesis ini hanya mewakili kemampuan menyampaikan pemahaman reflektif yang diobservasi; skor tersebut tidak dapat ditafsirkan sebagai asesmen lengkap regulasi diri.

Pembelajaran mendalam dalam arti pedagogis mendorong siswa menggunakan pengetahuan pada persoalan bermakna dan membangun pemahaman bersama (Fullan et al., 2018). Kerangka nasional menekankan pengalaman memahami, mengaplikasi, dan merefleksi serta prinsip berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan (Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah, t.t.). Prinsip ini

menyediakan orientasi untuk menelaah mengapa guru menambah diskusi berbasis bacaan, pertanyaan pemantik, dan refleksi tertulis. Kesepadanan orientasi tersebut dengan kerangka pembelajaran mendalam tidak dengan sendirinya membuktikan implementasi menyeluruh setiap prinsipnya.

Data artikel berasal dari tesis penelitian tindakan kelas terhadap 15 siswa kelas IV SD Negeri Sempol 2, Kabupaten Magetan. Rekapitulasi pengamatan memuat beberapa indikator, tetapi pertanyaan dalam naskah ini dibatasi pada: (1) bagaimana pola perubahan keaktifan, kemampuan refleksi, serta ketuntasan tugas sebagai indikator pendukung dari prasiklus hingga siklus II, dan (2) penyesuaian praktik guru apa yang dicatat di antara kedua siklus? Pembatasan tersebut dimaksudkan untuk membedakan analisis proses dari artikel lain yang mengulas lima aspek hasil penilaian literasi pada kelas yang sama.

METODE

Kajian ini merupakan analisis deskriptif terhadap data proses pembelajaran yang didokumentasikan dalam tesis penelitian tindakan kelas (PTK) kolaboratif. Subjeknya adalah 15 siswa kelas IV SD Negeri Sempol 2, Kabupaten Magetan. Kegiatan mencakup prasiklus dan dua siklus perbaikan; setiap siklus terdiri atas tiga pertemuan. Penelitian sumber melaporkan langkah perencanaan, pelaksanaan tindakan, observasi, dan refleksi, sejalan dengan tradisi penyelidikan tindakan yang diuraikan Kemmis et al. (2014). Rujukan tersebut digunakan sebagai landasan metodologis umum, tanpa menyamakan desain PTK sumber dengan seluruh karakteristik penelitian tindakan partisipatoris kritis. Tanggal rinci pelaksanaan masih harus diselaraskan karena bab metode dan jadwal bab hasil tesis mencantumkan tahun yang berbeda.

Sumber data yang tersedia untuk naskah ini ialah rerata tiga indikator dalam rekapitulasi observasi berskala 1–4: keaktifan dalam diskusi dan pembelajaran, kemampuan menyampaikan pemahaman secara reflektif, serta ketuntasan pengerjaan tugas literasi. Uraian tindakan dan refleksi pada bab hasil tesis digunakan untuk menyusun kronologi perubahan kegiatan guru. Analisis dilakukan dengan (a) membandingkan rerata tiap indikator pada ketiga tahap, (b) menghitung selisih deskriptif antara prasiklus dan siklus II, serta (c) menghubungkan perubahan kegiatan yang memang dilaporkan dengan temuan observasi. Tidak dilakukan pengujian signifikansi, pemodelan kausal, atau pengkodean respons siswa karena arsip yang tersedia belum memuat data mentah yang diperlukan.

Secara konseptual, pembedaan partisipasi dan refleksi memperoleh dukungan dari literatur keterlibatan siswa (Fredricks et al., 2004; Chi & Wylie, 2014). Akan tetapi, penelaahan ini tidak menggunakan instrumen dari studi tersebut dan tidak menguji validitas konstruk baru. Untuk tahap publikasi, lembar observasi per siswa/pertemuan, identitas serta kesepakatan pengamat, deskripsi rubrik, dan catatan refleksi bertanggung perlu diperiksa. Pemeriksaan kesetaraan indikator sangat penting karena bab hasil menyebut penyempurnaan lembar observasi pada siklus II. Jika perubahan rubrik mengubah makna skor, perbandingan antarsiklus harus direvisi atau diberi penjelasan yang memadai.

HASIL DAN DISKUSI

Prasiklus memperlihatkan rerata keaktifan 1,60 dan kemampuan refleksi 1,53. Uraian dalam tesis menggambarkan pembelajaran yang didominasi penjelasan guru dan tugas menjawab pertanyaan secara individual. Siswa dilaporkan belum terbiasa bertanya, bertukar penafsiran, atau menilai ulang jawabannya. Ketuntasan tugas pada tahap ini berada pada rerata 2,00, relatif lebih tinggi daripada kedua indikator utama.

Pada siklus I, guru mengembangkan kegiatan membaca aktif, diskusi kelompok, dan latihan menyampaikan isi teks dengan kalimat sendiri. Rerata keaktifan meningkat menjadi 2,60, sedangkan refleksi mencapai 2,33. Secara deskriptif, skor partisipasi masih lebih tinggi daripada skor refleksi. Tesis menjelaskan bahwa sebagian siswa masih membutuhkan contoh cara menghubungkan isi teks dengan pengalaman serta cara menuliskan pendapat yang beralasan.

Berdasarkan refleksi siklus I, tindakan pada siklus II mencakup penjelasan yang lebih konkret, pertanyaan bertingkat, penugasan yang lebih terstruktur, bimbingan bagi siswa yang pasif, dan umpan balik terhadap tanggapan tertulis. Rerata keaktifan mencapai 3,40, refleksi 3,13, dan ketuntasan tugas 3,53. Selisih antara prasiklus dan siklus II masing-masing sebesar +1,80 untuk keaktifan, +1,60 untuk refleksi, dan +1,53 untuk ketuntasan tugas. Seluruh angka bersumber dari rekapitulasi tesis; belum dilakukan verifikasi ulang terhadap lembar pengamatan primer.

Tabel 1. Rekapitulasi indikator proses (skala 1–4)

Indikator	Prasiklus	Siklus I	Siklus II	Selisih awal–akhir
Keaktifan siswa	1,60	2,60	3,40	+1,80
Kemampuan refleksi	1,53	2,33	3,13	+1,60
Ketuntasan tugas	2,00	2,80	3,53	+1,53

Sumber: disusun ulang dari Tabel 4.3, 4.5, dan 4.7 tesis. Skor ialah rerata observasi yang dilaporkan, bukan hasil pengkodean ulang perilaku siswa.

Tabel 2. Perubahan tindakan pembelajaran yang tercatat dalam uraian hasil tesis

Tahap	Kegiatan utama	Isu atau perbaikan
Prasiklus	Membaca dan menjawab pertanyaan secara individual; penjelasan klasikal.	Bertanya dan merefleksikan secara tertulis belum menjadi kebiasaan.
Siklus I	Membaca aktif, diskusi kelompok, identifikasi informasi, dan tanggapan terhadap teks.	Keaktifan mulai tampak, tetapi siswa masih kesulitan membangun refleksi dan analisis isi teks.
Siklus II	Pertanyaan pemantik bertingkat, contoh analisis/refleksi, pendampingan personal, dan umpan balik tertulis.	Kegiatan disesuaikan dengan kesulitan proses yang dicatat pada siklus I.

Rekapitulasi menunjukkan bahwa rerata keaktifan selalu lebih tinggi daripada kemampuan refleksi, baik pada prasiklus, siklus I, maupun siklus II. Perbedaan tersebut penting karena keterlibatan perilaku tidak identik dengan keterlibatan kognitif menurut Fredricks et al. (2004). Kerangka ICAP juga menunjukkan perlunya membedakan kegiatan aktif dari kegiatan konstruktif dan interaktif yang menuntut pengembangan gagasan (Chi & Wylie, 2014). Oleh karena itu, meningkatnya aktivitas diskusi di kelas ini dapat dibaca sebagai perubahan partisipasi yang teramati, tetapi tidak otomatis membuktikan peningkatan kualitas penalaran individual pada semua siswa.

Pertanyaan pemantik dan diskusi pada siklus II berpotensi membuka kesempatan bagi siswa untuk menjelaskan alasan, mendengarkan respons teman, dan menyusun pemahaman bersama. Hal ini mempunyai landasan konseptual dalam kajian percakapan kelas (Mercer & Howe, 2012) dan pendekatan pembelajaran dialogis (Alexander, 2018). Tinjauan Laird-Gentle et al. (2023) menegaskan perlunya menelaah praktik dialogis berdasarkan konteks dan bentuk interaksi, sedangkan meta-analisis Xie dan Lin (2025) melaporkan hasil program dialogis pada jenjang prasekolah dan sekolah dasar. Namun, tesis sumber tidak menyediakan transkrip diskusi atau analisis giliran berbicara sehingga artikel ini belum dapat mengategorikan interaksi yang benar-benar terjadi sebagai interaksi dialogis dalam pengertian penelitian-penelitian tersebut.

Dari segi pemahaman bacaan, penguatan diskusi semestinya disertai perhatian pada isi tanggapan siswa. Palincsar dan Brown (1984) menempatkan bertanya, merangkum, memprediksi, dan mengklarifikasi sebagai aktivitas untuk mendukung pemantauan pemahaman. Guthrie et al. (2004) memperlihatkan relevansi perpaduan motivasi dan strategi dalam pembelajaran membaca di sekolah dasar. Sementara itu, McKeown et al. (2009) menunjukkan pentingnya pertanyaan yang mendorong pembahasan makna isi teks. Karena respons individual dalam arsip penelitian belum dapat diakses, hubungan antara penyesuaian pertanyaan pada siklus II dan kedalaman pemahaman siswa hanya dapat diajukan sebagai kemungkinan pedagogis yang memerlukan pembuktian lebih lanjut.

Refleksi yang diamati dalam penelitian ini terutama berkaitan dengan kemampuan siswa menyampaikan kembali pemahaman dan menghubungkan isi bacaan dengan pengalaman. Rodgers (2002) menjelaskan refleksi sebagai proses yang membutuhkan peninjauan makna secara sistematis; tinjauan Setyawan (2022) memperlihatkan ragam pelaksanaan pedagogi reflektif dalam konteks pendidikan Indonesia. Kajian Panadero (2017) juga membantu menempatkan pemantauan dan penilaian diri dalam kerangka regulasi belajar yang lebih luas. Akan tetapi, tidak tersedia jurnal refleksi atau jawaban per siswa yang bisa digunakan untuk menguji apakah penalaran reflektif mereka berubah secara kualitatif. Klaim hasil tetap dibatasi pada perubahan skor observasi.

Pemberian contoh respons dan pendampingan siswa yang belum aktif pada siklus II selaras dengan prinsip scaffolding yang disesuaikan terhadap kebutuhan tugas dan kemampuan siswa (van de Pol et al., 2010). Umpan balik terhadap tanggapan tertulis juga relevan untuk dibahas menggunakan kerangka Hattie dan Timperley (2007), yang menempatkan informasi mengenai tujuan, kemajuan, dan langkah selanjutnya sebagai unsur penting umpan balik. Black dan Wiliam (2009) memberikan penjelasan teoretis bahwa bukti belajar dapat digunakan untuk menyesuaikan tindakan mengajar; dalam konteks membaca, meta-analisis Xuan et al. (2022) membahas asesmen formatif dan pencapaian membaca pada populasi K-12. Kesesuaian tersebut bukan dasar untuk menyebut satu komponen tindakan sebagai penyebab utama peningkatan skor pada kelas ini.

Kegiatan menulis tanggapan terhadap bacaan dapat menjadi wahana bagi siswa untuk merumuskan pemahaman sekaligus menyediakan artefak refleksi. Graham dan Hebert (2011), melalui meta-analisis, mengkaji hubungan antara kegiatan menulis dan hasil membaca. Kerangka pengajaran

pemahaman dari Duke et al. (2021) juga mendukung perlunya memadukan kegiatan bermakna dengan strategi yang eksplisit. Namun, karena contoh pekerjaan siswa belum tersedia, kualitas tanggapan tertulis pada setiap siklus belum dapat dibandingkan di dalam naskah ini.

Prinsip pengalaman belajar memahami, mengaplikasi, dan merefleksi yang tercantum dalam kerangka nasional memberi landasan interpretasi terhadap penguatan pertanyaan kontekstual dan aktivitas reflektif (Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah, t.t.). Gagasan pembelajaran mendalam dari Fullan et al. (2018) memberikan sudut pandang mengenai keterlibatan dan penciptaan makna. Kedua kerangka ini perlu digunakan sebagai landasan konseptual, bukan sebagai instrumen penilaian otomatis: verifikasi tingkat implementasinya menuntut dokumentasi pertemuan, karakter tugas, dan bukti hasil kerja siswa.

Dari sudut pandang pengukuran, indikator keaktifan dan kemampuan refleksi dalam rekap observasi belum cukup untuk mewakili seluruh dimensi keterlibatan siswa. Reeve dan Tseng (2011), misalnya, membedakan kontribusi agentik dari bentuk keterlibatan lain. Duke dan Cartwright (2021) juga memperlihatkan keluasan proses membaca yang mencakup lebih dari perilaku yang dapat diamati sesaat. Karena itu, arah peningkatan rerata sebaiknya ditafsirkan sebagai perubahan berdasarkan definisi operasional instrumen tesis dan diberi catatan apabila ada revisi rubrik pada siklus II.

Manfaat praktis yang dapat dipetik secara hati-hati ialah perlunya mencatat partisipasi dan refleksi sebagai indikator terpisah. Apabila siswa semakin sering berbicara tetapi refleksi tertulisnya masih sederhana, guru dapat mempertimbangkan contoh respons, pertanyaan berjenjang, serta umpan balik yang memberi arah perbaikan. Temuan ini bersifat kontekstual: rekapitulasi satu kelas dengan 15 siswa, tanpa data mentah, kelompok pembandingan, atau penilaian kesetaraan rubrik, tidak memungkinkan generalisasi tentang efektivitas pendekatan maupun penentuan kontribusi masing-masing tindakan.

Artikel ini hanya layak dipublikasikan secara terpisah dari artikel hasil literasi apabila tersedia bukti analisis proses yang independen, misalnya lembar observasi per pertemuan, cuplikan respons siswa yang telah dianonimkan, dan catatan refleksi guru/pengamat yang dapat diaudit. Identitas peserta, tanggal penelitian, dan prosedur perizinan juga harus diverifikasi. Keterkaitan dengan artikel yang menggunakan kelas dan periode penelitian sama perlu dijelaskan kepada editor agar pertanyaan penelitian, data utama, dan kontribusi kedua publikasi dapat dibedakan secara transparan.

KESIMPULAN

Rekapitulasi observasi menunjukkan perubahan deskriptif skor keaktifan dari 1,60 (prasiklus) menjadi 2,60 (siklus I) dan 3,40 (siklus II), serta kemampuan refleksi dari 1,53 menjadi 2,33 dan 3,13. Selama tiga tahap, skor keaktifan berada di atas skor refleksi. Setelah refleksi siklus I, guru melaporkan penggunaan pertanyaan bertingkat, contoh respons reflektif, dan pendampingan yang lebih terarah pada siklus II. Ketuntasan tugas sebagai indikator pendukung juga berubah dari 2,00 menjadi 3,53. Temuan merupakan pola perubahan rerata yang dilaporkan, bukan estimasi efek kausal. Keterbatasan utama

artikel adalah belum tersedianya lembar observasi primer dan contoh tanggapan siswa, serta belum terverifikasinya konsistensi instrumen dan tanggal penelitian. Sebelum naskah diajukan sebagai publikasi tersendiri, peneliti perlu menyelesaikan audit bukti proses dan memastikan analisisnya berbeda secara substantif dari artikel lain yang bersumber dari tesis yang sama.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis menyampaikan terima kasih kepada kepala sekolah, guru kelas IV, dan seluruh siswa yang telah berpartisipasi serta memberikan dukungan selama pelaksanaan penelitian. Ucapan terima kasih juga disampaikan kepada dosen pembimbing dan semua pihak yang telah memberikan arahan, masukan, serta bantuan dalam pelaksanaan penelitian hingga penyusunan artikel ini. Semoga hasil penelitian ini dapat memberikan kontribusi bagi pengembangan pembelajaran Bahasa Indonesia, khususnya dalam meningkatkan keaktifan dan kemampuan refleksi siswa melalui pendekatan pembelajaran mendalam.

REFERENSI

- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: Genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561–598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219–243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>
- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25–S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Duke, N. K., Ward, A. E., & Pearson, P. D. (2021). The science of reading comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 74(6), 663–672. <https://doi.org/10.1002/trtr.1993>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world, change the world*. Corwin.
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710–744. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scaffiddi, N.

- T., & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403–423. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.403>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah. (t.t.). *Pembelajaran mendalam*. <https://kurikulum.kemendikdasmen.go.id/pembelajaran-mendalam>
- Laird-Gentle, A., Larkin, K., Kanasa, H., & Grootenboer, P. (2023). Systematic quantitative literature review of the dialogic pedagogy literature. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 46, 29–51. <https://doi.org/10.1007/s44020-022-00029-9>
- McKeown, M. G., Beck, I. L., & Blake, R. G. K. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218–253. <https://doi.org/10.1598/RRQ.44.3.1>
- Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>
- Setyawan, T. Y. (2022). The practice of reflective pedagogy in Indonesian classrooms: A systematic review. *Polyglot: Jurnal Ilmiah*, 18(2). <https://doi.org/10.19166/pji.v18i2.4969>
- Triana, P. M., Pradana, A. B. A., & Wardana, A. E. (2024). Reading comprehension in elementary levels: A systematic literature review. *Jurnal Bidang Pendidikan Dasar*, 8(2), 114–121. <https://doi.org/10.21067/jbpd.v8i2.10278>
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Xie, W., & Lin, X. (2025). Are dialogic teaching-and-learning programs effective in pre-primary and

- primary schools? A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 153, Article 104823. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104823>
- Xuan, Q., Cheung, A., & Sun, D. (2022). The effectiveness of formative assessment for enhancing reading achievement in K–12 classrooms: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 990196. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.990196>
- Hidayat, A., Maharani, S., Pratama, D., Ramadiani, R., Sujito, S., Septyawan, A., & Sjuchro, D. W. (2026). Predicting Student Academic Success Using Machine Learning Models: A Learning Analytics Approach in Higher Education. *Daengku: Journal of Humanities and Social Sciences Innovation*, 6(1), 120–131. <https://doi.org/10.35877/454RI.daengku4881>
- Maharani, S., Hadi, F. R., Afifah, S. N., Septyawan, A., Adamura, F., Astuti, I. P., & Pebriana, P. H. (2025). Development of Colour Jump Ball Learning Media to Introduce Colour and Geometric Shapes in Early Childhood. *EDUKASIA Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran*, 6(1), 119–132. <https://doi.org/10.62775/edukasia.v6i1.1404>
- Maharani, S., Yuniahastuti, I. T., Susanti, V. D., Prastyaningrum, I., & Septyawan, A. (2026). A Computational Thinking Learning Trajectory for Primary Mathematics through Renewable Energy Optimization Projects. *Daengku: Journal of Humanities and Social Sciences Innovation*, 6(3). <https://doi.org/10.35877/454RI.daengku5023>
- Septyawan, A., Soleh, D. R., & Ricahyono, S. (2023). Publication Trends in Indonesian Language Teaching: Focus on “Making Effective Sentences” (2014-2023). *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 15(4).
- Sudarti, D., & Septyawan, A. (2026). Teachers’ Perceptions of the Deep Learning Approach and Its Implementation in School Learning. *Journal of Science and Education (JSE)*, 6(2), 1627–1643. <https://doi.org/10.58905/jse.v6i2.747>