

Analisis Kemampuan Guru Mengimplementasikan Pembelajaran Mendalam pada Desain Pedagogis

¹Jumanto, ²Anggit Grahito Wicaksono, ³Elinda Rizkasari

Universitas Slamet Riyadi, Indonesia

¹antokarof@gmail.com, ²anggitgrahito@unisri.ac.id, ³elindarizkasari@unisri.ac.id

ABSTRACT

The implementation of Deep Learning in elementary schools requires teachers not only to understand the principles of mindful, meaningful, and joyful Learning but also to translate them consistently into Deep Learning Lesson Plans. This study aimed to analyze the alignment of elementary teachers' lesson plans with the characteristics of Deep Learning and to identify the strengths and weaknesses in integrating its three core principles into instructional design. A quantitative descriptive approach with a quantitative descriptive content analysis design was employed to examine 24 lesson-plan documents developed by Grade V teachers from public and private elementary schools in Surakarta who had participated in Deep Learning training. Data were collected through document analysis using a validated rubric comprising 10 planning aspects and 20 indicators of mindful, meaningful, and joyful Learning; the documents were independently coded by two raters and analyzed using means, frequencies, percentages, score distributions, and weighted Cohen's kappa. The findings revealed that the overall quality of the 10 planning aspects reached a mean score of 1.58 out of 4, equivalent to 39.38% of the ideal score; 79.17% of the documents were categorized as inadequate and 20.83% as limited. Joyful Learning obtained the highest mean score ($M = 1.74$), followed by meaningful Learning ($M = 1.64$) and mindful Learning ($M = 1.56$), although all three remained in the inadequate category. Teachers were relatively more successful in incorporating Learning objectives, contextual elements, media, and engaging activities, but showed substantial weaknesses in diagnostic and formative assessment, differentiation, learner self-regulation, metacognitive reflection, authentic problems, and knowledge transfer. These findings indicate that participation in Deep Learning training and teachers' self-reported implementation were not necessarily reflected in strong documented pedagogical design. Therefore, teacher professional development should move beyond concept-oriented training toward design-based mentoring, collaborative document review, and evidence-informed instructional improvement..

Keywords: Deep Learning Lesson Planning, Mindful, Meaningful, Joyful Learning

ABSTRAK

Implementasi Pembelajaran Mendalam di sekolah dasar menuntut guru tidak hanya memahami prinsip berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan, tetapi juga mampu menerjemahkannya secara konsisten ke dalam Perencanaan Pembelajaran Mendalam (PPM). Penelitian ini bertujuan menganalisis tingkat kesesuaian PPM yang disusun guru sekolah dasar dengan karakteristik Pembelajaran Mendalam serta mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan integrasi ketiga prinsip tersebut dalam desain pembelajaran. Penelitian menggunakan pendekatan kuantitatif deskriptif dengan desain quantitative descriptive content analysis terhadap 24 dokumen PPM yang disusun guru kelas V sekolah dasar negeri dan swasta di Surakarta yang telah mengikuti pelatihan Pembelajaran Mendalam. Data dikumpulkan melalui analisis dokumen menggunakan rubrik tervalidasi yang mencakup 10 aspek perencanaan dan 20 indikator prinsip berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan; pengodean dilakukan secara independen oleh dua penilai dan dianalisis menggunakan rerata, frekuensi, persentase, distribusi skor, serta weighted Cohen's kappa. Hasil penelitian menunjukkan bahwa kualitas 10 aspek utama PPM memperoleh rerata 1,58 dari 4 atau 39,38% dari skor ideal; sebanyak 79,17% dokumen berada pada kategori belum memadai dan 20,83% pada kategori terbatas. Prinsip menggembirakan memperoleh skor tertinggi ($M = 1,74$), diikuti bermakna ($M = 1,64$) dan berkesadaran ($M = 1,56$), tetapi seluruhnya masih dalam kategori belum memadai. Guru relatif lebih mampu memasukkan tujuan, konteks, media, dan aktivitas menarik, tetapi masih lemah dalam asesmen diagnostik dan proses, diferensiasi, regulasi diri, refleksi metakognitif, masalah autentik, serta transfer pengetahuan. Temuan ini menunjukkan

bahwa keikutsertaan dalam pelatihan Pembelajaran Mendalam dan pernyataan guru telah menerapkannya belum selalu tercermin dalam desain pedagogis yang terdokumentasi secara kuat. Oleh karena itu, pengembangan profesional guru perlu diarahkan dari pelatihan berbasis pengenalan konsep menuju pendampingan berbasis desain, telaah dokumen kolaboratif, dan perbaikan pembelajaran berbasis bukti.

Kata Kunci: Perencanaan Pembelajaran Mendalam, Berkesadaran, Bermakna, Menggembirakan

Corresponding Author: ¹Jumanto - ¹antokarof@gmail.com

How to cite : Jumanto, J., Wicaksono, A. G., & Rizkasari, E. (2026). Kesenjangan Antara Kesiapan Guru dan Desain Pedagogis: Analisis Kemampuan Guru Mengimplementasikan Pembelajaran Mendalam pada Desain Pedagogis. *Journal of Social and Scientific Education*, 3(2), 349-370. <https://doi.org/10.58230/josse.v3i2.789>

PENDAHULUAN

Transformasi pendidikan abad ke-21 menuntut pembelajaran yang tidak hanya berorientasi pada penguasaan informasi, tetapi juga mampu mengembangkan kemampuan peserta didik dalam memahami konsep secara mendalam, menerapkan pengetahuan pada situasi baru, berpikir kritis dan kreatif, serta merefleksikan proses belajarnya. Tuntutan tersebut semakin penting seiring dengan kompleksitas persoalan kehidupan, perkembangan teknologi, dan melimpahnya informasi yang harus diolah secara kritis. Dalam konteks Indonesia, kebutuhan terhadap transformasi pembelajaran masih menjadi isu penting. Hasil Programme for International Student Assessment (PISA) 2022 menunjukkan bahwa peserta didik Indonesia memperoleh skor rata-rata 366 dalam matematika dan 359 dalam membaca, lebih rendah dibandingkan rata-rata OECD masing-masing sebesar 472 dan 476 (OECD, 2023). Pada asesmen berpikir kreatif, Indonesia memperoleh skor rata-rata 19 dari 60, sedangkan rata-rata OECD mencapai 33 (OECD, 2024). Kondisi tersebut menunjukkan perlunya pembelajaran yang memberikan ruang lebih luas kepada peserta didik untuk menghubungkan pengetahuan, memecahkan masalah, menghasilkan gagasan, dan melakukan refleksi.

Salah satu upaya untuk menjawab kebutuhan tersebut adalah penguatan pendekatan Pembelajaran Mendalam (*Deep Learning*) dalam pendidikan Indonesia. Pembelajaran mendalam dalam konteks pedagogis menekankan pengalaman belajar yang utuh melalui tiga prinsip utama, yaitu berkesadaran (*mindful*), bermakna (*meaningful*), dan menggembirakan (*joyful*), serta tiga pengalaman belajar berupa memahami, mengaplikasi, dan merefleksi (Kemendikdasmen, 2025). Prinsip berkesadaran menempatkan peserta didik sebagai pembelajar aktif yang memahami tujuan, mampu memilih strategi, memantau proses belajar, dan melakukan regulasi diri. Prinsip bermakna menekankan keterhubungan antara pengetahuan dengan konteks nyata serta kemampuan menerapkannya, sedangkan prinsip menggembirakan menekankan suasana belajar yang positif, menantang, memotivasi, dan memberikan pengalaman berhasil.

Ketiga prinsip tersebut perlu diterapkan secara terpadu. Pembelajaran yang menyenangkan tetapi tidak disertai keterlibatan kognitif berpotensi hanya menghasilkan kesenangan sesaat. Demikian pula pembelajaran yang kontekstual belum tentu bermakna apabila peserta didik tidak diberi kesempatan menghubungkan pengetahuan awal, membangun konsep, mengaplikasikan pengetahuan, dan melakukan refleksi. Kurnianingsih et al. (2026) menegaskan bahwa pembelajaran mendalam mengintegrasikan dimensi kognitif,

afektif, dan metakognitif melalui keterpaduan *mindful*, *meaningful*, dan *joyful Learning*. Namun, implementasinya masih cenderung lebih dominan pada aspek bermakna dan menggembirakan, sedangkan aspek berkesadaran, terutama refleksi dan metakognisi, belum memperoleh perhatian yang seimbang. Transformasi tersebut juga menuntut perubahan peran guru dari sumber informasi utama menjadi fasilitator yang memberi ruang bagi eksplorasi, regulasi diri, penerapan pengetahuan, dan refleksi peserta didik (Andayani et al., 2025).

Keberhasilan implementasi Pembelajaran Mendalam sangat dipengaruhi oleh kualitas perencanaan pembelajaran. Perencanaan Pembelajaran Mendalam (PPM) dapat diartikan sebagai proses sistematis dalam merancang tujuan, pengalaman belajar, aktivitas, asesmen, diferensiasi, dan refleksi yang terintegrasi untuk mewujudkan pembelajaran berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan melalui pengalaman memahami, mengaplikasi, dan merefleksi. Perencanaan menjadi tahap penting untuk menerjemahkan gagasan kurikulum dan prinsip pedagogis ke dalam tujuan, aktivitas guru dan peserta didik, asesmen, diferensiasi, konteks pembelajaran, serta kegiatan refleksi. Oleh karena itu, kualitas Pembelajaran Mendalam tidak cukup ditunjukkan melalui penggunaan istilah *mindful*, *meaningful*, atau *joyful* dalam dokumen pembelajaran, tetapi harus tercermin dalam keterpaduan antara tujuan, kegiatan, asesmen, dan pengalaman belajar peserta didik.

Permasalahannya, pemahaman konseptual guru tidak selalu diikuti oleh kemampuan merancang pembelajaran yang konsisten dengan prinsip Pembelajaran Mendalam. Arianti et al. (2025) menemukan bahwa pemahaman guru sekolah dasar terhadap pembelajaran mendalam masih terbatas dan implementasinya belum sepenuhnya mencapai tingkat transformatif. Waloyo et al. (2026) juga menunjukkan adanya kesenjangan antara kesiapan kognitif dan kesiapan praktis guru, terutama dalam merancang asesmen autentik dan aktivitas reflektif. Sementara itu, Nurhaeliani et al. (2025) menemukan bahwa guru masih menghadapi kendala dalam merancang diferensiasi, mengakomodasi keragaman peserta didik, mengintegrasikan keterampilan berpikir tingkat tinggi, dan mengembangkan asesmen autentik. Temuan tersebut menunjukkan bahwa keikutsertaan dalam pelatihan atau penguasaan konsep belum secara otomatis menghasilkan desain pembelajaran yang operasional dan konsisten.

Sejumlah penelitian telah membahas Pembelajaran Mendalam pada pendidikan dasar dari perspektif yang beragam. Pada tataran konseptual, Nafi'ah (2025) melalui kajian terhadap sejumlah publikasi tentang pendidikan dasar menunjukkan bahwa integrasi prinsip *mindful*, *meaningful*, dan *joyful Learning* berpotensi mengembangkan kemampuan berpikir kritis, kreatif, reflektif, serta keterlibatan peserta didik. Namun, kajian tersebut juga mengidentifikasi kesiapan guru dan keterbatasan sumber daya sebagai tantangan penting dalam implementasinya. Pada tataran praktik, Fauziah et al. (2025) melalui studi kasus di sekolah dasar menemukan bahwa ketiga prinsip Pembelajaran Mendalam dapat diwujudkan melalui aktivitas yang kontekstual, interaktif, dan reflektif. Meskipun demikian, penelitian tersebut lebih diarahkan untuk mendeskripsikan pelaksanaan Pembelajaran Mendalam melalui wawancara, observasi, dan dokumentasi pada satu konteks sekolah, sehingga belum secara khusus mengevaluasi kualitas dokumen perencanaan yang disusun guru.

Kajian lain lebih banyak memusatkan perhatian pada persepsi dan kesiapan guru. Mahardika & Jaya (2025), misalnya, menemukan bahwa guru sekolah dasar telah memiliki

pemahaman awal mengenai Pembelajaran Mendalam sebagai pembelajaran yang menekankan pemahaman konseptual dan keterlibatan aktif peserta didik, tetapi pemahaman tersebut masih relatif terbatas dan membutuhkan dukungan pelatihan. [Arianti et al. \(2025\)](#) juga menunjukkan bahwa pemahaman konseptual guru sekolah dasar di wilayah perdesaan belum sepenuhnya memadai dan implementasinya belum mencapai tingkat transformatif. Temuan yang lebih luas dikemukakan oleh [Allolinggi et al. \(2025\)](#) berdasarkan survei terhadap 160 guru sekolah dasar. Meskipun kesiapan teknologi guru relatif tinggi, kesiapan konseptual dan pedagogis justru menjadi aspek yang lebih lemah, bahkan sebagian guru masih menyamakan Pembelajaran Mendalam dengan pembelajaran berbasis proyek. Temuan tersebut memperlihatkan bahwa kesiapan guru tidak hanya ditentukan oleh kemampuan menggunakan teknologi, tetapi terutama oleh kemampuan menerjemahkan prinsip Pembelajaran Mendalam ke dalam keputusan pedagogis.

Kecenderungan tersebut diperkuat oleh [Waloyo et al. \(2026\)](#) melalui systematic narrative review terhadap 35 studi. Hasil kajian menunjukkan bahwa guru di Indonesia relatif memiliki kesiapan kognitif, tetapi masih menghadapi kesenjangan pada kesiapan praktis, khususnya dalam merancang asesmen autentik dan aktivitas reflektif. Selain itu, keterbatasan pelatihan, dukungan kelembagaan, serta bertahannya pola pembelajaran berpusat pada guru masih menjadi hambatan implementasi. Di sisi lain, program pelatihan dan pendampingan terbukti dapat meningkatkan kapasitas guru. [Hanipah et al. \(2026\)](#), misalnya, melaporkan peningkatan kemampuan 25 guru SD dalam merancang pembelajaran berorientasi *mindful*, *meaningful*, dan *joyful* setelah mengikuti pelatihan dan pendampingan. Namun, keberhasilan program tersebut terutama diukur melalui perubahan skor sebelum dan sesudah pelatihan, sehingga belum memberikan gambaran mendalam mengenai sejauh mana perencanaan yang dihasilkan guru benar-benar memenuhi seluruh karakteristik Pembelajaran Mendalam.

Penelitian yang secara khusus menelaah aspek perencanaan mulai berkembang, tetapi cakupannya masih terbatas. [Nurhaeliani et al. \(2025\)](#) menganalisis kompetensi guru dalam menyusun perencanaan pembelajaran dengan menggunakan Danielson's Framework dan menemukan bahwa dokumen pembelajaran masih menghadapi persoalan berupa tujuan yang kurang terukur, diferensiasi yang belum optimal, lemahnya integrasi keterampilan berpikir tingkat tinggi, serta asesmen autentik yang belum memadai. Namun, penelitian tersebut dilakukan pada jenjang sekolah menengah dan tidak secara khusus memetakan tiga prinsip Pembelajaran Mendalam. Pada jenjang sekolah dasar, [Haeranun et al. \(2026\)](#) telah mengkaji proses penyusunan Rancangan Pembelajaran Mendalam (RPM) melalui studi kasus pada satu sekolah model. Penelitian tersebut menemukan bahwa guru masih mengalami kesulitan dalam memahami konsep, merumuskan tujuan berdasarkan kebutuhan peserta didik, serta menentukan teknik asesmen yang tepat. Kendati demikian, fokus penelitian lebih diarahkan pada proses penyusunan, hambatan, dan strategi guru melalui wawancara, observasi, serta dokumentasi, bukan pada pengukuran sistematis terhadap tingkat kesesuaian setiap komponen dokumen PPM.

Berdasarkan perkembangan penelitian tersebut, studi terdahulu masih didominasi oleh kajian konseptual, persepsi dan kesiapan guru, studi kasus implementasi, serta evaluasi program pelatihan. Penelitian yang menjadikan dokumen Perencanaan Pembelajaran Mendalam yang autentik sebagai unit utama analisis masih relatif terbatas. Oleh karena itu, kebaruan penelitian ini terletak pada penggunaan artefak pedagogis berupa PPM untuk

memperoleh bukti yang lebih objektif mengenai bagaimana prinsip Pembelajaran Mendalam diterjemahkan ke dalam desain pembelajaran oleh guru yang telah mengikuti pelatihan dan menyatakan telah menerapkannya. Dengan pendekatan ini, penelitian bergerak melampaui informasi mengenai partisipasi pelatihan dan persepsi implementasi menuju analisis terhadap kualitas desain pedagogis yang benar-benar terdokumentasi.

Penelitian ini menganalisis 24 dokumen PPM yang disusun oleh guru kelas V sekolah dasar negeri dan swasta di Surakarta. Para guru telah mengikuti pelatihan implementasi Kurikulum Merdeka dengan pendekatan Pembelajaran Mendalam dan menyatakan telah menerapkannya dalam pembelajaran. Kondisi tersebut memungkinkan penelitian ini tidak hanya menilai pemahaman guru, tetapi menelaah bagaimana pemahaman tersebut diwujudkan dalam produk perencanaan pembelajaran.

Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini bertujuan untuk menganalisis tingkat kesesuaian PPM yang disusun guru sekolah dasar dengan karakteristik dan prinsip Pembelajaran Mendalam serta mengidentifikasi pola kekuatan dan kelemahannya dalam menerjemahkan prinsip berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan ke dalam desain pembelajaran. Secara teoretis, penelitian ini diharapkan memperluas kajian Pembelajaran Mendalam melalui bukti berbasis dokumen. Secara praktis, hasil penelitian dapat menjadi dasar pengembangan instrumen evaluasi PPM bagi guru, kepala sekolah, pengawas, dan komunitas belajar. Secara kebijakan, temuan penelitian dapat digunakan untuk mengidentifikasi aspek yang masih memerlukan penguatan dalam program pengembangan kompetensi guru agar implementasi Pembelajaran Mendalam tidak berhenti pada penguasaan konsep, tetapi tercermin secara nyata dalam perencanaan dan praktik pembelajaran.

METODE PENELITIAN

Desain Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif deskriptif dengan metode analisis isi dokumen (*quantitative descriptive content analysis*). Analisis isi digunakan untuk mengidentifikasi, mengodekan, mengukur, dan membandingkan karakteristik yang muncul secara sistematis dalam dokumen berdasarkan kategori yang telah ditetapkan sebelumnya (Neuendorf, 2017). Pendekatan ini dipilih karena fokus penelitian bukan mengukur persepsi guru terhadap Pembelajaran Mendalam, melainkan mengidentifikasi sejauh mana prinsip dan karakteristik Pembelajaran Mendalam benar-benar direpresentasikan dalam dokumen Perencanaan Pembelajaran Mendalam (PPM) yang disusun guru.

Unit analisis penelitian adalah dokumen PPM secara utuh, sedangkan unit pencatatan (*recording units*) berupa komponen-komponen yang terdapat dalam dokumen, meliputi tujuan pembelajaran, urutan kegiatan, aktivitas guru dan peserta didik, asesmen, refleksi, diferensiasi, konteks pembelajaran, serta aktivitas yang merepresentasikan prinsip berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan. Analisis dilakukan secara deduktif menggunakan indikator yang disusun berdasarkan karakteristik Pembelajaran Mendalam sehingga setiap dokumen dianalisis dengan kerangka dan kriteria yang sama.

Sumber Data

Sumber data penelitian terdiri atas 24 dokumen PPM yang dikumpulkan dari guru kelas V sekolah dasar negeri dan swasta di Kota Surakarta, Jawa Tengah. Dokumen yang

dianalisis memenuhi tiga kriteria, yaitu: (1) disusun oleh guru kelas V sekolah dasar; (2) guru telah mengikuti pelatihan implementasi Kurikulum Merdeka dengan pendekatan Pembelajaran Mendalam, baik secara luring maupun daring; dan (3) dokumen digunakan atau dipersiapkan untuk mendukung implementasi Pembelajaran Mendalam di kelas. Keikutsertaan dalam pelatihan dan pernyataan telah menerapkan Pembelajaran Mendalam dalam penelitian ini digunakan sebagai kriteria inklusi dan karakteristik kontekstual partisipan, bukan sebagai ukuran kuantitatif kesiapan guru. Dengan demikian, penelitian tidak mengukur tingkat kesiapan guru melalui skala atau instrumen kesiapan tersendiri, tetapi berfokus pada kualitas pedagogis yang dapat diidentifikasi dari dokumen PPM. Seluruh dokumen yang memenuhi kriteria tersebut digunakan sebagai korpus penelitian. Untuk menjaga kerahasiaan sumber data, identitas guru dan sekolah tidak digunakan dalam proses analisis. Setiap dokumen diberi kode PPM-01 sampai dengan PPM-24. Analisis difokuskan pada substansi pedagogis dan tidak melibatkan informasi pribadi guru maupun peserta didik.

Instrumen Penelitian

Instrumen penelitian berupa rubrik analisis dokumen PPM yang dikembangkan secara deduktif oleh peneliti (*researcher-developed rubric*) dan bukan merupakan adaptasi langsung dari satu instrumen terdahulu. Pengembangan indikator mengacu pada kerangka resmi Pembelajaran Mendalam ([Kemendikdasmen, 2025](#)) serta literatur tentang perencanaan pembelajaran, asesmen, refleksi, diferensiasi, regulasi diri, dan pembelajaran berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan. Konstruk konseptual tersebut kemudian dioperasionalkan menjadi indikator yang dapat diidentifikasi melalui bukti tertulis dalam dokumen PPM. Rubrik terdiri atas dua bagian, yaitu 10 aspek kualitas perencanaan dan 20 indikator integrasi prinsip Pembelajaran Mendalam.

Bagian pertama mencakup 10 aspek perencanaan pembelajaran, yaitu: (1) tujuan pembelajaran; (2) urutan kegiatan; (3) aktivitas guru; (4) aktivitas peserta didik; (5) asesmen awal; (6) asesmen proses; (7) asesmen akhir; (8) refleksi; (9) diferensiasi; dan (10) konteks pembelajaran. Tujuan pembelajaran dinilai berdasarkan kemampuannya memfasilitasi pemahaman, aplikasi, refleksi, dan pengembangan dimensi profil lulusan. Urutan kegiatan dinilai berdasarkan keterpaduan pengalaman memahami, mengaplikasi, dan merefleksi. Aktivitas guru diarahkan pada peran sebagai fasilitator, pemberi bantuan, dan pengarah refleksi, sedangkan aktivitas peserta didik dianalisis berdasarkan kesempatan untuk mengamati, menanya, mengeksplorasi, mengaplikasikan, dan merefleksikan pengetahuan. Aspek asesmen mencakup penggunaan asesmen awal untuk mengidentifikasi pengetahuan dan kebutuhan peserta didik, asesmen proses untuk memantau perkembangan pemahaman dan strategi belajar, serta asesmen akhir untuk mengukur pemahaman, aplikasi, dan transfer pengetahuan. Refleksi, diferensiasi, dan konteks pembelajaran dianalisis berdasarkan keterlibatannya dalam regulasi belajar, pemenuhan kebutuhan individual, serta keterhubungan pembelajaran dengan persoalan autentik.

Bagian kedua terdiri atas 20 indikator yang dikelompokkan ke dalam tiga prinsip Pembelajaran Mendalam. Prinsip berkesadaran terdiri atas 6 indikator, yaitu penyampaian dan pemaknaan tujuan, aktivasi pengetahuan awal, pemberian pilihan kepada peserta didik, perencanaan strategi belajar, pemantauan pemahaman, dan refleksi metakognitif. Prinsip bermakna mencakup 6 indikator: penggunaan konteks kehidupan, keterhubungan dengan pengetahuan awal, hubungan antarkonsep, penggunaan masalah autentik, aplikasi

pengetahuan, dan transfer pengetahuan ke situasi baru. Prinsip menggembirakan mencakup 8 indikator, yaitu penggunaan media atau kegiatan menarik, permainan atau *ice breaking*, rasa aman dalam belajar, kesempatan memilih, tantangan yang sesuai, interaksi positif, pengalaman berhasil, serta keterkaitan aktivitas yang menyenangkan dengan tujuan pembelajaran.

Setiap indikator dinilai menggunakan skala ordinal 1–4. Skor 1 menunjukkan bahwa indikator belum tampak atau tidak terdapat bukti yang relevan dalam dokumen; skor 2 menunjukkan bahwa indikator telah muncul tetapi masih terbatas, implisit, atau belum terintegrasi secara konsisten; skor 3 menunjukkan bahwa indikator tampak cukup jelas dan sebagian besar telah terintegrasi dalam rancangan pembelajaran; sedangkan skor 4 menunjukkan bahwa indikator ditampilkan secara eksplisit, komprehensif, konsisten, dan memiliki keterkaitan yang kuat dengan tujuan serta pengalaman belajar peserta didik.

Validitas Instrumen dan Reliabilitas Penilaian

Validitas isi rubrik dilakukan melalui penilaian ahli (*expert judgment*) yang memiliki kompetensi dalam bidang kurikulum, pembelajaran sekolah dasar, dan Pembelajaran Mendalam. Para validator menilai relevansi, kejelasan, dan keterwakilan setiap indikator terhadap konstruk yang diukur. Validitas isi dapat dihitung menggunakan koefisien Aiken's V, yang memiliki rentang nilai 0 sampai 1, dengan nilai yang semakin mendekati 1 menunjukkan tingkat kesepakatan ahli yang semakin tinggi terhadap relevansi indikator (Aiken, 1985). Hasil validasi menunjukkan nilai Aiken's V pada seluruh indikator berada pada rentang 0,75–1,00 dengan rerata 0,91, yang menunjukkan bahwa instrumen memiliki validitas isi yang memadai. Masukan validator terutama berkaitan dengan penajaman pada indikator aktivitas menggembirakan (*joyful Learning*) agar tidak hanya merepresentasikan keberadaan permainan, tetapi juga keterkaitannya dengan tujuan dan keterlibatan kognitif peserta didik.

Menggunakan instrumen yang dinyatakan valid tersebut, maka analisis terhadap 24 PPM dilakukan. Untuk mengurangi subjektivitas maka penilaian dilakukan secara independen oleh dua orang penilai (*coders/raters*) yang terlebih dahulu memperoleh pedoman pengodean dan mendiskusikan kriteria setiap skor. Uji coba pengodean dilakukan terhadap 6 dokumen PPM untuk mengidentifikasi perbedaan interpretasi antarpemilai dan memperjelas definisi operasional serta batas setiap tingkat skor. Dokumen uji coba bukan bagian dari 24 dokumen dalam korpus utama. Skor pada tahap uji coba tidak digunakan dalam penghitungan reliabilitas maupun analisis hasil akhir. Setelah pedoman pengodean disempurnakan, kedua penilai melakukan penilaian secara independen menggunakan versi final rubrik.

Konsistensi antarpengode dihitung menggunakan weighted Cohen's kappa karena data penilaian dalam kategori ordinal empat tingkat (Cohen, 1968). Koefisien kappa memperhitungkan kemungkinan terjadinya kesepakatan secara kebetulan sehingga memberikan estimasi reliabilitas yang lebih kuat dibandingkan persentase kesepakatan semata (McHugh, 2012).

Tabel 1. Hasil Uji Reliabilitas Instrumen Penelitian

Komponen yang Dinilai	Jumlah Indikator	Pasangan Rating	Exact Agreement	Linear Weighted κ	Interpretasi
10 aspek utama PPM	10	240	84,17%	0,813	Almost perfect
Berkesadaran	6	144	84,72%	0,836	Almost perfect
Bermakna	6	144	86,81%	0,857	Almost perfect
Menggembirakan	8	192	85,94%	0,848	Almost perfect
Keseluruhan	30	720	85,28%	0,836	Almost perfect

Interpretasi koefisien kappa pada Tabel 1 mengacu pada [Landis & Koch \(1977\)](#), yaitu <0,00 = poor; 0,00–0,20 = slight; 0,21–0,40 = fair; 0,41–0,60 = moderate; 0,61–0,80 = substantial; dan 0,81–1,00 = almost perfect agreement. Berdasarkan kriteria tersebut, seluruh koefisien weighted kappa dalam penelitian ini berada pada kategori almost perfect agreement.

Uji reliabilitas antarpenilai menunjukkan tingkat konsistensi yang tinggi antara kedua rater. Dari 720 pasangan keputusan pengodean, kedua rater memberikan skor yang sama pada 614 penilaian atau 85,28%. Hasil *linear-weighted Cohen's kappa* menunjukkan koefisien sebesar $\kappa_w = 0,836$. Analisis berdasarkan kelompok indikator juga menunjukkan koefisien yang konsisten, yaitu 0,813 pada aspek utama PPM, 0,836 pada prinsip berkesadaran, 0,857 pada prinsip bermakna, dan 0,848 pada prinsip menggembirakan. Hasil tersebut menunjukkan bahwa rubrik dapat digunakan secara konsisten oleh penilai yang berbeda. Setelah uji reliabilitas dilakukan, perbedaan penilaian diselesaikan melalui diskusi berbasis bukti dokumen untuk memperoleh skor konsensus yang digunakan pada analisis selanjutnya.

Prosedur Pengumpulan dan Analisis Data

Terdapat 4 tahapan yang dilakukn untuk mengumpulkan dan menganalisis data pada penelitian ini. Pertama, seluruh dokumen PPM dikumpulkan, diperiksa kelengkapannya, dianonimkan, dan diberi kode PPM-01 sampai dengan PPM-24. Kedua, peneliti membaca seluruh dokumen untuk memperoleh pemahaman umum mengenai struktur dan karakteristik perencanaan yang digunakan guru. Ketiga, setiap dokumen dikodekan menggunakan rubrik 10 aspek PPM dan 20 indikator prinsip Pembelajaran Mendalam. Setiap komponen pada PPM dibandingkan dengan definisi operasional pada rubrik sehingga diperoleh skor 1–4. Keempat, hasil pengodean dimasukkan ke dalam matriks data untuk dianalisis secara kuantitatif. Analisis serupa juga dilakukan terhadap setiap indikator tiga prinsip Pembelajaran Mendalam.

Untuk memperoleh gambaran tingkat ketercapaian, rerata skor diklasifikasikan menjadi empat kategori, yaitu 1,00–1,74 = belum memadai; 1,75–2,49 = terbatas; 2,50–3,24 = cukup; dan 3,25–4,00 = kuat. Klasifikasi digunakan secara konsisten pada analisis 10 aspek PPM maupun tiga prinsip Pembelajaran Mendalam.

Analisis dilakukan pada dua tingkat. Tingkat pertama memetakan kualitas struktur pedagogis PPM berdasarkan 10 aspek perencanaan. Tingkat kedua memetakan kedalaman integrasi prinsip berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan berdasarkan 20 indikator. Hasil kedua tingkat analisis kemudian dibaca secara terpadu untuk mengidentifikasi kesenjangan antara keberadaan suatu komponen secara administratif dan kualitas implementasi pedagogisnya. Sebagai contoh, keberadaan kegiatan refleksi dalam dokumen tidak secara otomatis dinilai sebagai refleksi yang kuat apabila aktivitas tersebut hanya berupa penyimpulan materi atau penyampaian perasaan tanpa melibatkan pemantauan strategi, kesulitan belajar, perubahan pemahaman, atau rencana perbaikan.

Seluruh data kuantitatif ditabulasi dan dianalisis. Hasil analisis disajikan dalam bentuk rerata, persentase ketercapaian terhadap skor ideal, distribusi frekuensi, kategori, tabel, dan visualisasi grafik untuk memperlihatkan variasi kualitas komponen PPM serta pola keterwakilan ketiga prinsip Pembelajaran Mendalam.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Profil Umum Perencanaan Pembelajaran Mendalam (Ppm) Guru

Analisis dilakukan terhadap 24 dokumen PPM yang disusun oleh guru kelas V sekolah dasar negeri dan swasta di Kota Surakarta. Seluruh guru yang dokumennya dianalisis telah mengikuti pelatihan implementasi Kurikulum Merdeka dengan pendekatan Pembelajaran Mendalam, baik secara luring maupun daring, serta menyatakan telah menerapkan pendekatan tersebut dalam pembelajaran. Oleh karena itu, analisis difokuskan pada sejauh mana pengetahuan dan pengalaman guru telah direpresentasikan dalam desain pembelajaran.

Penilaian terhadap 10 aspek utama PPM menghasilkan rerata keseluruhan sebesar 1,58 dari skor maksimum 4, atau setara dengan 39,38% dari skor ideal. Berdasarkan kategori yang ditetapkan, nilai tersebut termasuk dalam kategori belum memadai. Analisis pada tingkat dokumen menunjukkan bahwa 19 dari 24 PPM (79,17%) berada pada kategori belum memadai dan 5 PPM (20,83%) berada pada kategori terbatas. Tidak terdapat dokumen yang mencapai kategori cukup maupun kuat. Rerata skor per dokumen berada pada rentang 1,30–2,00, yang menunjukkan bahwa kualitas integrasi karakteristik Pembelajaran Mendalam pada dokumen yang dianalisis masih relatif rendah.

Hasil tersebut menunjukkan bahwa keberadaan dokumen PPM belum secara otomatis menunjukkan keterpenuhan karakteristik Pembelajaran Mendalam. Setiap guru memang sudah memiliki PPM dengan sebagian komponen telah muncul dalam dokumen, tetapi umumnya PPM tersebut masih bersifat parsial dan belum membentuk keterpaduan antara tujuan, aktivitas pembelajaran, asesmen, refleksi, diferensiasi, dan konteks pembelajaran.

Analisis Sepuluh Aspek Utama Ppm

Hasil analisis terhadap 10 aspek utama perencanaan disajikan pada Tabel 2.

Tabel 2. Hasil Analisis Sepuluh Aspek Utama Ppm (N = 24)

No.	Aspek PPM	Rerata	% Skor Ideal	Skor 1 n (%)	Skor 2 n (%)	Skor 3 n (%)	Skor 4 n (%)	Kategori
1	Tujuan pembelajaran	1,92	47,92	3 (12,50)	20 (83,33)	1 (4,17)	0 (0,00)	Terbatas
2	Urutan kegiatan	1,63	40,63	9 (37,50)	15 (62,50)	0 (0,00)	0 (0,00)	Belum memadai
3	Aktivitas guru	1,46	36,46	13 (54,17)	11 (45,83)	0 (0,00)	0 (0,00)	Belum memadai
4	Aktivitas Murid	1,63	40,63	9 (37,50)	15 (62,50)	0 (0,00)	0 (0,00)	Belum memadai
5	Asesmen awal	1,38	34,38	15 (62,50)	9 (37,50)	0 (0,00)	0 (0,00)	Belum memadai
6	Asesmen proses	1,46	36,46	13 (54,17)	11 (45,83)	0 (0,00)	0 (0,00)	Belum memadai
7	Asesmen akhir	1,54	38,54	11 (45,83)	13 (54,17)	0 (0,00)	0 (0,00)	Belum memadai
8	Refleksi	1,54	38,54	12 (50,00)	11 (45,83)	1 (4,17)	0 (0,00)	Belum memadai

No.	Aspek PPM	Rerata	% Skor Ideal	Skor 1 n (%)	Skor 2 n (%)	Skor 3 n (%)	Skor 4 n (%)	Kategori
9	Diferensiasi	1,46	36,46	13 (54,17)	11 (45,83)	0 (0,00)	0 (0,00)	Belum memadai
10	Konteks pembelajaran	1,75	43,75	6 (25,00)	18 (75,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	Terbatas
	Rerata keseluruhan	1,58	39,38					Belum memadai

Tabel 1 menunjukkan adanya variasi tingkat ketercapaian pada sepuluh aspek PPM, meskipun tidak satu pun aspek mencapai kategori cukup atau kuat. Tujuan pembelajaran memperoleh rerata tertinggi sebesar 1,92 atau 47,92% dari skor ideal. Sebanyak 20 dokumen (83,33%) memperoleh skor 2, tiga dokumen (12,50%) memperoleh skor 1, dan hanya satu dokumen (4,17%) memperoleh skor 3. Temuan ini menunjukkan bahwa tujuan pembelajaran pada sebagian besar PPM telah dirumuskan, tetapi keterwakilannya terhadap karakteristik Pembelajaran Mendalam masih terbatas. Tujuan lebih banyak berorientasi pada pemahaman materi dan hasil kognitif, sedangkan unsur aplikasi, refleksi, dan pengembangan dimensi profil lulusan belum terintegrasi secara konsisten.

Berdasarkan tabel 1, terlihat bahwa aspek konteks pembelajaran memperoleh rerata tertinggi kedua, yaitu 1,75 atau 43,75% dari skor ideal. Sebanyak 18 dokumen (75,00%) memperoleh skor 2 dan enam dokumen (25,00%) memperoleh skor 1. Konteks kehidupan sehari-hari telah muncul dalam sebagian besar PPM, terutama pada kegiatan apersepsi atau pengantar pembelajaran. Namun, konteks tersebut umumnya belum dikembangkan lebih lanjut sebagai dasar untuk membangun konsep, memecahkan masalah autentik, maupun mengaplikasikan pengetahuan pada situasi baru.

Pada aspek urutan kegiatan dan aktivitas peserta didik, diperoleh rerata yang sama, yaitu 1,63 atau 40,63% dari skor ideal. Sebanyak 15 dokumen PPM (62,50%) pada masing-masing aspek memperoleh skor 2. Urutan pembelajaran umumnya masih mengikuti pola pendahuluan, penyampaian atau penjelasan materi, latihan, dan penutup. Struktur kegiatan yang secara eksplisit memberikan pengalaman kepada peserta didik untuk memahami, mengaplikasikan, dan merefleksikan pengetahuan belum tampak secara konsisten. Sejalan dengan pola tersebut, aktivitas peserta didik masih lebih banyak berupa mendengarkan penjelasan, menjawab pertanyaan, berdiskusi secara terbatas, dan menyelesaikan tugas, sedangkan aktivitas eksplorasi, pengambilan keputusan, aplikasi, dan refleksi masih terbatas.

Aspek asesmen akhir dan refleksi masing-masing memperoleh rerata 1,54 atau 38,54% dari skor ideal. Pada asesmen akhir, 13 PPM (54,17%) berada pada skor 2 dan 11 PPM (45,83%) berada pada skor 1. Bentuk asesmen yang dirancang lebih banyak mengukur kemampuan mengingat dan memahami, sedangkan pengukuran terhadap kemampuan mengaplikasikan serta mentransfer pengetahuan belum terlihat secara memadai. Pada aspek refleksi, setengah dari dokumen (50,00%) memperoleh skor 1 dan 45,83% memperoleh skor 2. Hanya satu PPM (4,17%) yang mencapai skor 3. Refleksi yang dicantumkan umumnya berupa kegiatan menyimpulkan materi atau menanyakan perasaan peserta didik setelah belajar, tetapi belum secara konsisten mengarahkan peserta didik untuk mengevaluasi strategi belajar, kesulitan, perubahan pemahaman, dan rencana perbaikan.

Rerata yang lebih rendah ditemukan pada aktivitas guru, asesmen proses, dan diferensiasi, yang masing-masing memperoleh skor 1,46 atau 36,46%. Pada ketiga aspek tersebut, 13 dari 24 dokumen (54,17%) memperoleh skor 1. Aktivitas guru masih didominasi

oleh peran sebagai penyampai informasi dan pengendali pembelajaran. Pada asesmen proses, instrumen atau kegiatan penilaian belum secara konsisten dilengkapi indikator dan rubrik yang memungkinkan guru memantau perkembangan pemahaman maupun strategi belajar peserta didik. Sementara itu, diferensiasi telah disebutkan dalam sebagian dokumen, tetapi belum diterjemahkan secara nyata ke dalam variasi aktivitas, dukungan, sumber belajar, maupun asesmen yang disesuaikan dengan kebutuhan peserta didik.

Aspek dengan skor paling rendah adalah asesmen awal, dengan rerata 1,38 atau 34,38% dari skor ideal. Sebanyak 15 dokumen (62,50%) memperoleh skor 1 dan sembilan dokumen (37,50%) memperoleh skor 2. Pada sebagian besar PPM, asesmen awal belum dirancang secara sistematis untuk memetakan pengetahuan awal, kesiapan, maupun kebutuhan belajar peserta didik. Ketika asesmen awal dicantumkan, bentuknya umumnya masih berupa pertanyaan lisan pada kegiatan apersepsi dan belum diikuti dengan penggunaan informasi hasil asesmen untuk menentukan strategi pembelajaran berikutnya.

Secara keseluruhan, pola skor menunjukkan bahwa komponen yang relatif lebih mudah muncul adalah perumusan tujuan dan penggunaan konteks pembelajaran, sedangkan kelemahan terbesar terdapat pada asesmen awal, aktivitas guru, asesmen proses, diferensiasi, dan refleksi. Hasil ini mengindikasikan bahwa dokumen yang dianalisis telah memuat sebagian unsur formal perencanaan pembelajaran, tetapi hubungan antarkomponen yang mendukung pengalaman belajar mendalam belum terbentuk secara konsisten.

Analisis Prinsip Pembelajaran Mendalam dalam Ppm Guru

Selain menganalisis sepuluh aspek utama perencanaan pembelajaran, penelitian ini mengidentifikasi keterwakilan tiga prinsip Pembelajaran Mendalam, yaitu berkesadaran (*mindful*), bermakna (*meaningful*), dan menggembirakan (*joyful*). Analisis dilakukan terhadap 20 indikator yang terdiri atas enam indikator berkesadaran, enam indikator bermakna, dan delapan indikator menggembirakan. Setiap indikator dinilai menggunakan skala 1–4 pada 24 dokumen PPM.

Secara umum, ketiga prinsip belum terintegrasi secara optimal dalam dokumen PPM. Prinsip menggembirakan memperoleh skor paling tinggi dengan rerata 1,74, diikuti prinsip bermakna sebesar 1,64 dan prinsip berkesadaran sebesar 1,56. Meskipun demikian, ketiganya masih berada dalam kategori belum memadai.

Prinsip Berkesadaran (Mindful Learning)

Prinsip berkesadaran dianalisis melalui enam indikator yang berkaitan dengan keterlibatan peserta didik dalam memahami tujuan, mengaktifkan pengetahuan awal, menentukan pilihan, merencanakan strategi, memantau pemahaman, dan melakukan refleksi metakognitif. Hasil analisis disajikan pada Tabel 2.

Tabel 3 Hasil Analisis Prinsip Berkesadaran dalam Ppm (N = 24)

No.	Indikator	Rerata	% Skor Ideal	Skor 1 n (%)	Skor 2 n (%)	Skor 3 n (%)	Skor 4 n (%)	Kategori
1	Penyampaian dan pemaknaan tujuan	2,25	56,25	0 (0,00)	18 (75,00)	6 (25,00)	0 (0,00)	Terbatas
2	Aktivasi pengetahuan awal	1,96	48,96	2 (8,33)	21 (87,50)	1 (4,17)	0 (0,00)	Terbatas
3	Pemberian pilihan	1,17	29,17	20 (83,33)	4 (16,67)	0 (0,00)	0 (0,00)	Belum memadai
4	Perencanaan strategi belajar	1,21	30,21	19 (79,17)	5 (20,83)	0 (0,00)	0 (0,00)	Belum memadai
5	Pemantauan pemahaman	1,38	34,38	15 (62,50)	9 (37,50)	0 (0,00)	0 (0,00)	Belum memadai
6	Refleksi metakognitif	1,42	35,42	15 (62,50)	8 (33,33)	1 (4,17)	0 (0,00)	Belum memadai
	Rerata prinsip berkesadaran	1,56	39,06					Belum memadai

Tabel 2 Menunjukkan Bahwa Prinsip Berkesadaran Memperoleh Rerata Keseluruhan 1,56 Atau 39,06% dari Skor Ideal, sehingga Berada pada Kategori Belum Memadai. dari 24 Dokumen yang Dianalisis, 22 Ppm (91,67%) Berada pada Kategori Belum Memadai dan Hanya 2 Ppm (8,33%) Berada pada Kategori Terbatas. Tidak Terdapat Ppm yang Mencapai Kategori Cukup Maupun Kuat.

Indikator dengan skor tertinggi adalah penyampaian dan pemaknaan tujuan pembelajaran, dengan rerata 2,25 atau 56,25% dari skor ideal. Seluruh PPM telah menunjukkan keberadaan tujuan pembelajaran, tetapi sebagian besar masih berada pada skor 2. Sebanyak 18 PPM (75,00%) mencantumkan tujuan tetapi belum memberikan ruang yang memadai kepada peserta didik untuk memahami makna, relevansi, maupun target keberhasilan belajarnya. Enam PPM (25,00%) menunjukkan keterlibatan peserta didik yang lebih jelas dalam memahami tujuan, tetapi belum mencapai kualitas yang kuat.

Indikator aktivasi pengetahuan awal memperoleh rerata 1,96. Sebanyak 21 PPM (87,50%) memperoleh skor 2. Aktivasi pengetahuan awal umumnya dilakukan melalui pertanyaan apersepsi atau kegiatan mengingat kembali materi sebelumnya, tetapi belum secara konsisten digunakan untuk mengidentifikasi struktur pemahaman awal maupun sebagai dasar penentuan strategi pembelajaran.

Kelemahan paling menonjol terdapat pada indikator pemberian pilihan dengan rerata 1,17. Sebanyak 20 PPM (83,33%) tidak menunjukkan kesempatan yang nyata bagi peserta didik untuk menentukan pilihan terkait cara belajar, sumber belajar, bentuk aktivitas, atau produk yang akan dihasilkan. Pola serupa ditemukan pada perencanaan strategi belajar, dengan rerata 1,21. Sebanyak 19 PPM (79,17%) belum memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk mempertimbangkan atau menentukan strategi yang akan digunakan dalam menyelesaikan tugas atau mencapai tujuan pembelajaran.

Indikator pemantauan pemahaman dan refleksi metakognitif masing-masing memperoleh rerata 1,38 dan 1,42. Aktivitas untuk membantu peserta didik memeriksa pemahamannya selama proses pembelajaran masih terbatas, sedangkan refleksi pada akhir pembelajaran lebih banyak diarahkan pada materi yang telah dipelajari atau perasaan peserta didik. Hanya satu PPM yang memperoleh skor 3 pada refleksi metakognitif. Secara keseluruhan, hasil ini menunjukkan bahwa unsur berkesadaran yang bersifat administratif

dan eksplisit, seperti penyampaian tujuan, relatif lebih banyak muncul dibandingkan aspek yang membutuhkan regulasi diri peserta didik, seperti memilih, merencanakan, memantau, dan mengevaluasi strategi belajarnya.

Prinsip Bermakna (Meaningful Learning)

Prinsip bermakna dianalisis melalui enam indikator, yaitu penggunaan konteks kehidupan peserta didik, keterhubungan dengan pengetahuan awal, hubungan antarkonsep, penggunaan masalah autentik, aplikasi pengetahuan, dan transfer pengetahuan ke situasi baru. Hasil analisis disajikan pada Tabel 3.

Tabel 4. Hasil Analisis Prinsip Bermakna dalam Ppm (N = 24)

No.	Indikator	Rerata	% Skor Ideal	Skor 1 n (%)	Skor 2 n (%)	Skor 3 n (%)	Skor 4 n (%)	Kategori
1	Konteks kehidupan peserta didik	2,13	53,13	2 (8,33)	17 (70,83)	5 (20,83)	0 (0,00)	Terbatas
2	Menghubungkan pengetahuan awal	1,79	44,79	8 (33,33)	13 (54,17)	3 (12,50)	0 (0,00)	Terbatas
3	Hubungan antarkonsep	1,54	38,54	11 (45,83)	13 (54,17)	0 (0,00)	0 (0,00)	Belum memadai
4	Masalah autentik	1,42	35,42	15 (62,50)	8 (33,33)	1 (4,17)	0 (0,00)	Belum memadai
5	Aplikasi pengetahuan	1,54	38,54	12 (50,00)	11 (45,83)	1 (4,17)	0 (0,00)	Belum memadai
6	Transfer ke situasi baru	1,42	35,42	14 (58,33)	10 (41,67)	0 (0,00)	0 (0,00)	Belum memadai
	Rerata prinsip bermakna	1,64	40,97					Belum memadai

Prinsip bermakna memperoleh rerata keseluruhan 1,64 atau 40,97% dari skor ideal, sehingga termasuk kategori belum memadai. Pada tingkat dokumen, 17 PPM (70,83%) berada pada kategori belum memadai, sedangkan 7 PPM (29,17%) berada pada kategori terbatas. Tidak terdapat PPM yang mencapai kategori cukup maupun kuat.

Indikator tertinggi ditemukan pada penggunaan konteks kehidupan peserta didik, dengan rerata 2,13 atau 53,13% dari skor ideal. Sebanyak 17 PPM (70,83%) memperoleh skor 2 dan lima PPM (20,83%) memperoleh skor 3. Hal ini berarti bahwa guru telah berupaya menghubungkan pembelajaran dengan kehidupan sehari-hari. Namun, konteks tersebut lebih banyak digunakan pada tahap awal pembelajaran sebagai apersepsi dan belum menjadi bagian dari proses membangun konsep, memecahkan masalah, atau mengaplikasikan pengetahuan.

Indikator menghubungkan pengetahuan awal dengan pengetahuan baru memperoleh rerata 1,79. Sebanyak 13 PPM (54,17%) memperoleh skor 2 dan tiga PPM (12,50%) memperoleh skor 3. Meskipun beberapa dokumen telah memberikan aktivitas untuk mengingat atau mengungkap pengalaman sebelumnya, hubungan antara pengetahuan awal dengan konsep baru belum dirancang secara sistematis.

Indikator hubungan antarkonsep dan aplikasi pengetahuan memperoleh rerata yang sama, yaitu 1,54. Pada hubungan antarkonsep, tidak satu pun PPM mencapai skor 3 atau 4. Aktivitas belajar lebih banyak disusun berdasarkan materi atau topik tertentu tanpa memberi kesempatan yang cukup kepada peserta didik untuk mengidentifikasi hubungan antara konsep yang sedang dipelajari dengan konsep lain. Sementara itu, aktivitas aplikasi pengetahuan

masih didominasi penyelesaian soal atau tugas rutin dan belum banyak menempatkan peserta didik pada situasi penggunaan pengetahuan yang lebih kompleks.

Skor terendah ditemukan pada indikator masalah autentik dan transfer pengetahuan ke situasi baru, masing-masing sebesar 1,42 atau 35,42% dari skor ideal. Sebanyak 15 PPM (62,50%) belum secara jelas menggunakan masalah autentik sebagai dasar pembelajaran, sedangkan 14 PPM (58,33%) tidak menunjukkan aktivitas yang mendorong peserta didik menggunakan pengetahuan yang telah dipelajari pada konteks atau situasi baru. Temuan ini memperlihatkan bahwa aspek kebermaknaan relatif lebih tampak pada penggunaan konteks sebagai pembuka pembelajaran, tetapi semakin menurun ketika konteks tersebut harus dikembangkan menjadi masalah autentik, aplikasi, dan transfer pengetahuan.

Prinsip Menggembirakan (Joyful Learning)

Prinsip menggembirakan dianalisis melalui delapan indikator, yaitu penggunaan media atau kegiatan menarik, permainan/*ice breaking*, rasa aman dalam belajar, kesempatan memilih, tantangan yang sesuai, interaksi positif, pengalaman berhasil, dan keterkaitan aktivitas menyenangkan dengan tujuan pembelajaran. Hasil analisis disajikan pada Tabel 4.

Tabel 5. Hasil Analisis Prinsip Menggembirakan dalam Ppm (N = 24)

No.	Indikator	Rerata	% Skor Ideal	Skor 1 n (%)	Skor 2 n (%)	Skor 3 n (%)	Skor 4 n (%)	Kategori
1	Media/kegiatan menarik	2,33	58,33	1 (4,17)	15 (62,50)	7 (29,17)	1 (4,17)	Terbatas
2	Permainan/ <i>ice breaking</i>	2,04	51,04	4 (16,67)	15 (62,50)	5 (20,83)	0 (0,00)	Terbatas
3	Rasa aman dalam belajar	1,75	43,75	7 (29,17)	16 (66,67)	1 (4,17)	0 (0,00)	Terbatas
4	Kesempatan memilih	1,42	35,42	14 (58,33)	10 (41,67)	0 (0,00)	0 (0,00)	Belum memadai
5	Tantangan yang sesuai	1,54	38,54	11 (45,83)	13 (54,17)	0 (0,00)	0 (0,00)	Belum memadai
6	Interaksi positif	1,88	46,88	5 (20,83)	17 (70,83)	2 (8,33)	0 (0,00)	Terbatas
7	Pengalaman berhasil	1,54	38,54	12 (50,00)	11 (45,83)	1 (4,17)	0 (0,00)	Belum memadai
8	Keterkaitan aktivitas menyenangkan & tujuan	1,46	36,46	13 (54,17)	11 (45,83)	0 (0,00)	0 (0,00)	Belum memadai
	Rerata prinsip menggembirakan	1,74	43,62					Belum memadai

Dibandingkan dua prinsip lainnya, prinsip menggembirakan memperoleh rerata tertinggi, yaitu 1,74 atau 43,62% dari skor ideal. Namun, skor tersebut masih berada pada kategori belum memadai. Berdasarkan rerata masing-masing dokumen, 12 PPM (50,00%) berada pada kategori belum memadai dan 12 PPM (50,00%) berada pada kategori terbatas. Tidak terdapat PPM yang mencapai kategori cukup maupun kuat.

Indikator dengan skor tertinggi adalah penggunaan media atau kegiatan menarik, dengan rerata 2,33 atau 58,33% dari skor ideal. Sebanyak tujuh PPM (29,17%) memperoleh skor 3 dan satu PPM (4,17%) mencapai skor 4. Media visual, video, lembar kegiatan, aktivitas kelompok, dan bentuk kegiatan lain yang menarik relatif banyak ditemukan dalam dokumen. Indikator ini merupakan satu-satunya indikator dari seluruh prinsip yang menunjukkan

adanya PPM dengan skor 4.

Indikator permainan atau *ice breaking* memperoleh rerata 2,04. Sebanyak 20 dari 24 PPM telah menunjukkan keberadaan permainan atau *ice breaking* pada tingkat tertentu, yang terdiri atas 15 PPM (62,50%) pada skor 2 dan lima PPM (20,83%) pada skor 3. Meskipun aktivitas menyenangkan relatif sering muncul, keterkaitannya dengan substansi pembelajaran belum selalu terlihat.

Indikator interaksi positif memperoleh rerata 1,88, sedangkan rasa aman dalam belajar memperoleh rerata 1,75. Aktivitas diskusi, kerja kelompok, tanya jawab, dan bentuk interaksi antarpeserta didik telah ditemukan di sebagian besar PPM. Namun, yang secara eksplisit menunjukkan bagaimana guru membangun lingkungan yang aman untuk mencoba, melakukan kesalahan, menyampaikan pendapat, dan memperoleh dukungan masih terbatas.

Empat indikator lainnya berada dalam kategori belum memadai. Kesempatan memilih memperoleh rerata terendah sebesar 1,42, diikuti keterkaitan aktivitas menyenangkan dengan tujuan pembelajaran sebesar 1,46, serta tantangan yang sesuai dan pengalaman berhasil yang masing-masing memperoleh rerata 1,54. Temuan tersebut menunjukkan bahwa unsur kesenangan dalam PPM lebih mudah direpresentasikan melalui penggunaan media, permainan, dan aktivitas interaktif, tetapi belum secara konsisten dirancang melalui pemberian otonomi, tantangan yang sesuai kemampuan, pengalaman keberhasilan, maupun keterkaitan aktivitas menyenangkan dengan pencapaian tujuan belajar.

Perbandingan Ketiga Prinsip Pembelajaran Mendalam

Perbandingan skor ketiga prinsip Pembelajaran Mendalam disajikan pada Tabel 5.

Tabel 6. Perbandingan Prinsip Berkesadaran, Bermakna, dan Menggembirakan

Prinsip	Jumlah Indikator	Rerata	% Skor Ideal	PPM Belum Memadai (%)	PPMTerbatas (%)	PPM Cukup/Kuat	Peringkat
Berkesadaran (mindful)	6	1,56	39,06	22 (91,67)	2 (8,33)	0	3
Bermakna (meaningful)	6	1,64	40,97	17 (70,83)	7 (29,17)	0	2
Menggembirakan (joyful)	8	1,74	43,62	12 (50,00)	12 (50,00)	0	1

Hasil perbandingan menunjukkan pola bertingkat. Prinsip menggembirakan memperoleh skor relatif paling tinggi ($M = 1,74$), diikuti prinsip bermakna ($M = 1,64$), sedangkan prinsip berkesadaran memperoleh skor paling rendah ($M = 1,56$). Meskipun terdapat perbedaan relatif antarprinsip, seluruh rerata masih berada di bawah skor 1,75 sehingga ketiganya dikategorikan belum memadai.

Analisis pada tingkat indikator menunjukkan pola yang lebih spesifik. Pada prinsip berkesadaran, indikator yang mudah dikenali secara eksplisit dalam perencanaan, seperti penyampaian tujuan dan aktivasi pengetahuan awal, memperoleh skor lebih tinggi dibandingkan aktivitas regulasi diri berupa pemberian pilihan, perencanaan strategi, pemantauan, dan refleksi metakognitif. Pada prinsip bermakna, penggunaan konteks kehidupan dan pengaktifan pengetahuan awal lebih banyak ditemukan dibandingkan penggunaan masalah autentik, aplikasi, dan transfer pengetahuan. Sementara itu, pada prinsip

menggembirakan, media, permainan, dan interaksi positif lebih dominan dibandingkan pemberian pilihan, tantangan yang sesuai, pengalaman berhasil, dan integrasi aktivitas menyenangkan dengan tujuan pembelajaran.

Dengan demikian, hasil analisis memperlihatkan adanya pola yang konsisten pada ketiga prinsip. Unsur yang bersifat eksplisit dan mudah ditambahkan ke dalam format perencanaan, seperti tujuan, konteks, media, permainan, dan aktivitas kelompok, relatif lebih sering ditemukan. Sebaliknya, unsur yang membutuhkan rekayasa pedagogis lebih mendalam, seperti regulasi diri, pemantauan metakognitif, masalah autentik, transfer pengetahuan, diferensiasi tantangan, pengalaman berhasil, serta keterkaitan antara kesenangan dan tujuan belajar, masih muncul secara terbatas.

Pembahasan

Hasil penelitian menunjukkan bahwa partisipasi guru dalam pelatihan Pembelajaran Mendalam dan pernyataan telah menerapkan pendekatan tersebut belum selalu tercermin dalam kualitas desain pedagogis yang terdokumentasi. Meskipun seluruh guru dalam penelitian ini telah mengikuti pelatihan dan menyatakan telah menerapkan Pembelajaran Mendalam, rerata kualitas sepuluh aspek utama PPM hanya mencapai 1,58 dari skor maksimum 4 atau 39,38% dari skor ideal. Sebanyak 79,17% dokumen berada pada kategori belum memadai dan 20,83% pada kategori terbatas. Temuan tersebut tidak dimaksudkan sebagai perbandingan langsung antara tingkat kesiapan guru dan kualitas PPM karena kesiapan tidak diukur melalui instrumen tersendiri. Sebaliknya, hasil ini menunjukkan bahwa paparan terhadap pelatihan dan pengakuan implementasi belum dengan sendirinya menjamin bahwa prinsip Pembelajaran Mendalam telah diterjemahkan secara kuat ke dalam desain pedagogis yang terdokumentasi. Pola ini sejalan dengan [Waloyo et al. \(2026\)](#) yang menemukan bahwa guru di Indonesia relatif memiliki kesiapan kognitif terhadap Pembelajaran Mendalam, tetapi masih menghadapi kesenjangan pada kesiapan praktis, khususnya dalam pengembangan asesmen autentik dan aktivitas reflektif. [Arianti et al. \(2025\)](#) juga menunjukkan bahwa pemahaman konseptual guru mengenai Pembelajaran Mendalam belum selalu diikuti implementasi pembelajaran pada tingkat yang transformatif.

Kesenjangan tersebut semakin terlihat ketika hasil analisis ditinjau berdasarkan komponen PPM. Aspek yang relatif memperoleh skor lebih tinggi adalah tujuan pembelajaran ($M = 1,92$) dan konteks pembelajaran ($M = 1,75$), sedangkan asesmen awal ($M = 1,38$), aktivitas guru ($M = 1,46$), asesmen proses ($M = 1,46$), dan diferensiasi ($M = 1,46$) memperoleh skor lebih rendah. Pola ini mengindikasikan bahwa guru relatif lebih mudah memasukkan komponen yang secara eksplisit terlihat dalam format perencanaan, tetapi mengalami kesulitan ketika harus menerjemahkannya menjadi keputusan pedagogis yang mengubah pengalaman belajar peserta didik. Dalam penelitian ini, kondisi tersebut dapat dipahami sebagai adopsi pada tingkat struktural-formal (*surface-level adoption*), yaitu ketika unsur Pembelajaran Mendalam telah hadir dalam dokumen, tetapi belum sepenuhnya berfungsi sebagai desain pedagogis yang mengarahkan aktivitas belajar. Temuan ini konsisten dengan [Nurhaeliani et al. \(2025\)](#), yang menemukan bahwa perencanaan pembelajaran guru masih menghadapi persoalan pada koherensi tujuan, diferensiasi, pengembangan kemampuan berpikir tingkat tinggi, dan asesmen autentik. [Haeranun et al. \(2026\)](#) juga menunjukkan bahwa guru sekolah dasar masih mengalami kesulitan dalam merumuskan tujuan berdasarkan kebutuhan peserta didik serta menentukan teknik asesmen yang sesuai ketika menyusun Rancangan Pembelajaran

Mendalam.

Berkesadaran: Tujuan Telah Disampaikan, Tetapi Regulasi Diri Belum Terbangun

Prinsip berkesadaran (*mindful Learning*) memperoleh rerata paling rendah di antara ketiga prinsip, yaitu 1,56 atau 39,06% dari skor ideal. Menariknya, indikator penyampaian dan pemaknaan tujuan memperoleh skor relatif tinggi ($M = 2,25$), tetapi skor menurun tajam pada pemberian pilihan ($M = 1,17$), perencanaan strategi belajar ($M = 1,21$), pemantauan pemahaman ($M = 1,38$), dan refleksi metakognitif ($M = 1,42$). Dengan demikian, kesadaran belajar yang dirancang guru masih lebih banyak diwujudkan dalam bentuk guru menyampaikan tujuan kepada peserta didik, bukan peserta didik menyadari, merencanakan, memantau, dan mengevaluasi proses belajarnya sendiri.

Pola tersebut penting karena berkesadaran dalam kerangka Pembelajaran Mendalam tidak sekadar berarti peserta didik mengetahui tujuan pembelajaran. Kerangka resmi Pembelajaran Mendalam menempatkan berkesadaran sebagai pengalaman ketika peserta didik menjadi pembelajar aktif dan mampu meregulasi diri, memahami tujuan, memiliki motivasi intrinsik, serta mengembangkan strategi belajar untuk mencapai tujuan (Kemendikdasmen, dan refleksi bukan aktivitas tambahan, tetapi bagian esensial dari *mindful Learning*. Rendahnya indikator-indikator tersebut menunjukkan bahwa posisi peserta didik dalam sebagian besar PPM masih lebih dekat sebagai penerima dan pelaksana aktivitas yang telah ditentukan guru daripada sebagai agen yang memiliki kesadaran dan kendali terhadap proses belajarnya.

Temuan ini memperkuat hasil [Kurnianingsih et al. \(2026\)](#), yang menunjukkan bahwa implementasi Pembelajaran Mendalam cenderung lebih menonjolkan dimensi bermakna dan menggembirakan, sedangkan dimensi berkesadaran, khususnya praktik reflektif dan metakognitif, masih kurang mendapat perhatian. Penelitian tersebut menempatkan kemampuan menerjemahkan prinsip Pembelajaran Mendalam ke dalam praktik reflektif yang sistematis sebagai salah satu tantangan utama implementasi. Hasil penelitian ini memberikan bukti pada tingkat dokumen bahwa persoalan tersebut bahkan telah muncul sejak tahap perencanaan. Apabila PPM belum menyediakan aktivitas untuk memilih strategi, memantau pemahaman, mengenali kesulitan, serta menentukan rencana perbaikan, maka peluang munculnya regulasi diri secara sistematis dalam pelaksanaan pembelajaran juga menjadi terbatas.

Bermakna: Konteks Telah Hadir, Tetapi Belum Berlanjut pada Aplikasi dan Transfer

Prinsip bermakna memperoleh rerata 1,64 atau 40,97% dari skor ideal. Indikator konteks kehidupan peserta didik menjadi komponen tertinggi ($M = 2,13$), disusul keterhubungan dengan pengetahuan awal ($M = 1,79$). Sebaliknya, masalah autentik dan transfer pengetahuan ke situasi baru masing-masing hanya memperoleh rerata 1,42. Pola ini menunjukkan bahwa guru telah memiliki kesadaran untuk menghadirkan kehidupan sehari-hari dalam pembelajaran, tetapi konteks tersebut lebih banyak digunakan sebagai apersepsi daripada sebagai ruang untuk membangun, menggunakan, dan mentransfer pengetahuan.

Temuan tersebut memperlihatkan perbedaan penting antara pembelajaran yang menggunakan konteks dan pembelajaran yang benar-benar bermakna. Dalam kerangka resmi Pembelajaran Mendalam, kebermaknaan terjadi ketika peserta didik dapat merasakan relevansi pengetahuan, mengonstruksi pengetahuan baru berdasarkan pengetahuan

sebelumnya, serta menerapkan pengetahuan tersebut dalam kehidupan nyata dan konteks baru (Kemendikdasmen, 2025). Oleh karena itu, penyebutan contoh kehidupan sehari-hari pada bagian pendahuluan pembelajaran belum cukup untuk menjadikan suatu pengalaman belajar bermakna apabila kegiatan berikutnya kembali didominasi penjelasan materi dan penyelesaian soal rutin.

Siregar et al. (2025) menekankan bahwa *meaningful Learning* dalam kerangka Pembelajaran Mendalam membutuhkan aktivitas kontekstual, persoalan terbuka, keterhubungan konsep dengan situasi kehidupan nyata, dan kesempatan untuk menggunakan pemahaman secara lebih luas. Dalam penelitian ini, rendahnya penggunaan masalah autentik dan transfer pengetahuan menunjukkan adanya putusannya rantai kebermaknaan. Konteks telah diperkenalkan, tetapi belum secara konsisten dibawa menuju konstruksi konsep, pemecahan masalah, aplikasi, dan transfer. Padahal, pengalaman belajar dalam Pembelajaran Mendalam secara eksplisit menempatkan memahami, mengaplikasi, dan merefleksi sebagai proses yang saling berhubungan. Dengan demikian, penguatan PPM tidak cukup dilakukan dengan menambahkan contoh kontekstual; guru perlu merancang konteks sebagai masalah atau situasi yang terus digunakan hingga peserta didik mengaplikasikan dan mentransfer pengetahuannya.

Menggembirakan: Menyenangkan Belum Tentu Joyful Learning

Prinsip menggembirakan memperoleh skor tertinggi dibandingkan dua prinsip lainnya, dengan rerata 1,74 atau 43,62% dari skor ideal. Skor relatif tinggi terutama ditemukan pada penggunaan media atau kegiatan menarik ($M = 2,33$), permainan atau *ice breaking* ($M = 2,04$), dan interaksi positif ($M = 1,88$). Sebaliknya, kesempatan memilih ($M = 1,42$), keterkaitan aktivitas menyenangkan dengan tujuan pembelajaran ($M = 1,46$), tantangan yang sesuai ($M = 1,54$), dan pengalaman berhasil ($M = 1,54$) masih rendah. Temuan ini menunjukkan bahwa pemaknaan pembelajaran menggembirakan dalam PPM cenderung terasosiasi dengan media menarik, permainan, dan kegiatan yang menciptakan suasana menyenangkan, tetapi belum sepenuhnya diarahkan pada pembentukan pengalaman belajar yang secara emosional positif sekaligus menantang secara kognitif.

Dalam kerangka Pembelajaran Mendalam, prinsip menggembirakan bukan sekadar menciptakan kesenangan. Pembelajaran menggembirakan merupakan kondisi belajar yang positif, menyenangkan, menantang, dan memotivasi, ketika peserta didik merasa dihargai atas keterlibatan dan kontribusinya dalam pembelajaran (Kemendikdasmen, 2025). Kerangka tersebut juga menekankan pentingnya lingkungan interaktif, aktivitas menarik, tantangan yang memotivasi, dan tercapainya pengalaman keberhasilan belajar. Oleh karena itu, keberadaan permainan atau *ice breaking* tidak dapat secara otomatis dipandang sebagai indikator kuat *joyful Learning*, terutama apabila aktivitas tersebut terpisah dari tujuan pembelajaran.

Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa unsur *fun* relatif lebih mudah muncul dibandingkan unsur *joyful* yang bersifat pedagogis. Permainan dapat menciptakan kesenangan sementara, tetapi Pembelajaran Mendalam menuntut kesenangan yang tumbuh dari keterlibatan, tantangan yang sesuai, interaksi yang aman, kebebasan mengambil keputusan, dan pengalaman berhasil dalam memahami sesuatu. Kurnianingsih et al. (2026) menempatkan *joyful Learning* sebagai penggerak keterlibatan peserta didik yang harus terintegrasi dengan dimensi kognitif dan reflektif, bukan sebagai aktivitas hiburan yang berdiri sendiri. Dengan

demikian, PPM yang mencantumkan video, permainan, atau *ice breaking* belum dapat dikategorikan kuat dalam prinsip menggembirakan apabila aktivitas tersebut tidak membantu peserta didik mencapai tujuan, mengatasi tantangan, atau memperoleh pengalaman keberhasilan belajar.

Perbandingan 3 Prinsip Pembelajaran Mendalam

Perbandingan ketiga prinsip menghasilkan pola menggembirakan ($M = 1,74$) > bermakna ($M = 1,64$) > berkesadaran ($M = 1,56$). Meskipun prinsip menggembirakan memperoleh nilai tertinggi, ketiganya tetap berada pada kategori belum memadai. Meskipun demikian, pola skor yang relatif rendah perlu ditafsirkan secara hati-hati. Rendahnya skor tidak semata-mata dapat dipandang sebagai bukti lemahnya kemampuan pedagogis guru. Rubrik penelitian menggunakan kriteria yang relatif ketat; skor tinggi diberikan apabila suatu karakteristik ditampilkan secara eksplisit, komprehensif, konsisten, dan memiliki keterkaitan yang kuat dengan tujuan serta pengalaman belajar. Oleh karena itu, terdapat kemungkinan bahwa beberapa praktik pedagogis telah dipahami atau bahkan dilaksanakan oleh guru tetapi tidak terdokumentasi secara cukup eksplisit dalam PPM sehingga memperoleh skor rendah. Dengan demikian, istilah *surface-level adoption* dalam penelitian ini merujuk secara khusus pada bukti yang terdokumentasi dalam PPM dan tidak dimaksudkan sebagai penilaian langsung terhadap keseluruhan kompetensi maupun praktik mengajar guru di kelas.

Berdasarkan pola tersebut, penelitian ini menginterpretasikan implementasi Pembelajaran Mendalam dalam PPM guru sebagai proses yang masih bergerak dari *surface-level adoption* menuju *Deep pedagogical integration*. *Surface-level adoption* ditandai oleh keberadaan atribut atau istilah Pembelajaran Mendalam dalam dokumen tanpa perubahan mendasar pada hubungan antara tujuan, aktivitas, asesmen, dan peran peserta didik. Sebaliknya, *Deep pedagogical integration* mensyaratkan keterpaduan ketiga prinsip sehingga pengalaman belajar benar-benar mendorong peserta didik memahami, mengaplikasi, merefleksi, mengatur proses belajarnya, serta menggunakan pengetahuan secara autentik. Kurnianingsih et al. (2026) menegaskan bahwa kekuatan Pembelajaran Mendalam justru terletak pada integrasi dimensi bermakna sebagai landasan pemahaman konseptual, menggembirakan sebagai penggerak keterlibatan, dan berkesadaran sebagai mekanisme refleksi dan perkembangan metakognitif.

Temuan tersebut sekaligus menjelaskan kesenjangan antara *declared readiness* dan *documented pedagogical design* yang menjadi kontribusi utama penelitian ini. Studi terdahulu banyak menunjukkan masalah kesiapan, persepsi, pemahaman, dan hambatan guru terhadap Pembelajaran Mendalam. Penelitian ini memperluas temuan tersebut dengan menunjukkan bahwa kesenjangan juga dapat diidentifikasi secara langsung melalui artefak pedagogis yang dihasilkan guru. Dengan kata lain, persoalan implementasi tidak hanya terletak pada apa yang guru ketahui atau nyatakan, tetapi pada kemampuan mentransformasikan pengetahuan tersebut menjadi serangkaian keputusan desain yang koheren. Temuan Waloyo et al. (2026) bahwa kesiapan kognitif yang tinggi tetapi keterampilan praktis yang rendah menghasilkan implementasi yang tetap konseptual dan belum operasional sangat relevan dengan pola yang ditemukan dalam penelitian ini.

Implikasi Bagi Pengembangan Profesional Guru

Hasil penelitian memberikan implikasi bahwa program pengembangan profesional

guru perlu bergeser dari pelatihan yang berorientasi pada pengenalan konsep menuju pendampingan berbasis desain dan bukti (*design-based professional development*). Guru tidak hanya membutuhkan penjelasan mengenai definisi berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan, tetapi juga pengalaman langsung dalam mengubah tujuan pembelajaran, asesmen awal, aktivitas peserta didik, asesmen proses, diferensiasi, refleksi, dan konteks autentik menjadi satu kesatuan desain. Kebutuhan terhadap pengembangan kompetensi praktis ini sejalan dengan Waloyo et al. (2026), yang merekomendasikan penguatan keterampilan implementatif dan dukungan pengembangan profesional berkelanjutan untuk memperkecil kesenjangan kesiapan guru.

Pendampingan dapat diarahkan pada beberapa aktivitas, seperti analisis contoh dan noncontoh PPM, *peer review* dokumen, perancangan bersama (*collaborative planning*), simulasi pembelajaran, observasi sejawat, dan revisi PPM berdasarkan bukti pelaksanaan. Program penguatan kompetensi yang memberi kesempatan kepada guru untuk secara langsung menyusun RPP, LKPD, aktivitas berbasis proyek, dan media kontekstual telah menunjukkan potensi dalam meningkatkan kemampuan guru merancang Pembelajaran Mendalam (Hanipah et al., 2026). Dengan demikian, pelatihan sebaiknya tidak berakhir ketika guru mampu menjelaskan konsep Pembelajaran Mendalam atau menghasilkan satu dokumen PPM, tetapi berlanjut sampai guru mampu menunjukkan keterkaitan yang jelas antara prinsip, pengalaman belajar, aktivitas peserta didik, dan asesmen.

Secara khusus, temuan penelitian mengindikasikan empat prioritas pengembangan kompetensi guru. Pertama, penguatan asesmen diagnostik dan asesmen proses agar informasi tentang kesiapan dan perkembangan peserta didik digunakan untuk menyesuaikan pembelajaran. Kedua, penguatan diferensiasi dan *learner agency* melalui pemberian pilihan, strategi belajar, tingkat tantangan, dan dukungan yang sesuai. Ketiga, penguatan pembelajaran autentik agar konteks tidak berhenti sebagai apersepsi tetapi berkembang menjadi aplikasi dan transfer pengetahuan. Keempat, penguatan refleksi metakognitif sehingga peserta didik tidak hanya menyimpulkan materi atau mengungkapkan perasaan, tetapi juga mengevaluasi strategi, kesulitan, perubahan pemahaman, dan rencana belajar berikutnya. Keempat area tersebut merupakan titik transisi penting dari desain pembelajaran yang sekadar memenuhi struktur PPM menuju desain yang benar-benar mencerminkan Pembelajaran Mendalam.

Kontribusi Penelitian

Kontribusi utama penelitian ini terletak pada penggunaan dokumen PPM sebagai artefak pedagogis untuk menilai sejauh mana prinsip Pembelajaran Mendalam diterjemahkan ke dalam desain pembelajaran. Hasil penelitian menunjukkan bahwa partisipasi dalam pelatihan dan pengakuan telah menerapkan suatu pendekatan perlu dilengkapi dengan bukti mengenai kualitas desain pedagogis yang dihasilkan. Dengan demikian, evaluasi implementasi Pembelajaran Mendalam perlu mempertimbangkan keterhubungan antara *professional learning exposure*, *documented pedagogical design*, dan selanjutnya *enacted classroom practice*.

KESIMPULAN

Penelitian ini bertujuan menganalisis tingkat kesesuaian Perencanaan Pembelajaran Mendalam (PPM) yang disusun guru sekolah dasar dengan karakteristik Pembelajaran Mendalam serta mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan integrasi prinsip berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan dalam desain pembelajaran. Hasil analisis terhadap 24 PPM

menunjukkan bahwa kualitas sepuluh aspek utama perencanaan masih berada pada kategori belum memadai dengan rerata 1,58 atau 39,38% dari skor ideal; sebanyak 79,17% dokumen berada pada kategori belum memadai dan 20,83% pada kategori terbatas. Di antara ketiga prinsip, menggembirakan memperoleh skor tertinggi ($M = 1,74$), diikuti bermakna ($M = 1,64$) dan berkesadaran ($M = 1,56$), tetapi seluruhnya masih belum memadai. Guru relatif lebih mudah memasukkan tujuan, konteks, media, dan aktivitas menarik, namun masih lemah dalam asesmen diagnostik dan proses, diferensiasi, regulasi diri, refleksi metakognitif, masalah autentik, serta transfer pengetahuan. Temuan ini menunjukkan bahwa pada kelompok guru yang telah mengikuti pelatihan dan menyatakan menerapkan Pembelajaran Mendalam, prinsip-prinsip pendekatan tersebut belum sepenuhnya terepresentasi secara kuat dalam desain pedagogis yang terdokumentasi. Kualitas PPM karena itu dapat digunakan sebagai salah satu sumber bukti untuk menilai kesiapan praktis penerapan Pembelajaran Mendalam, tetapi tidak dapat diperlakukan sebagai ukuran tunggal kesiapan ataupun kualitas mengajar guru.

Penelitian ini terbatas pada 24 dokumen PPM guru kelas V di satu wilayah dan hanya menganalisis desain pembelajaran yang terdokumentasi, sehingga belum dapat menggambarkan kesesuaian antara perencanaan dan praktik pembelajaran yang benar-benar dilaksanakan di kelas. Oleh karena itu, penelitian selanjutnya perlu melibatkan sampel yang lebih luas, mengombinasikan analisis dokumen dengan observasi kelas dan wawancara, serta menguji hubungan antara kualitas PPM, praktik pembelajaran aktual, dan hasil belajar peserta didik untuk memperoleh gambaran yang lebih komprehensif mengenai implementasi Pembelajaran Mendalam. Selain itu, keikutsertaan dalam pelatihan dan pernyataan implementasi dalam penelitian ini hanya digunakan sebagai kriteria inklusi dan tidak diukur sebagai konstruk kesiapan melalui instrumen tersendiri. Oleh karena itu, penelitian ini tidak dapat menyimpulkan adanya kesenjangan kuantitatif antara tingkat kesiapan guru dan kualitas desain pedagogis

REFERENCES

- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131–142. <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- Allolinggi, L. R., Al Arsyadhi, N. L., Harlina, N., Sulistina, D. R., & Suriana. (2025). Eksplorasi dimensi kesiapan guru dalam penerapan pembelajaran *Deep Learning* di sekolah dasar. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(4), 265–281. <https://doi.org/10.23969/jp.v10i04.35337>
- Andayanie, L. M., Adhantoro, M. S., Purnomo, E., & Kurniaji, G. T. (2025). Implementation of *Deep Learning* in education: Towards *mindful, meaningful, and joyful Learning* experiences. *Journal of Deep Learning*, 1(1), 47–56. <https://doi.org/10.23917/jdl.v1i1.11157>
- Arianti, C. A. L. E., Sama', S., & Dewi, I. Y. M. (2025). Navigating *Deep Learning* pedagogy in rural classrooms: A qualitative study on teacher readiness and innovation in Indonesian elementary schools. *Journal Evaluation in Education*, 6(3), 725–736. <https://doi.org/10.37251/jee.v6i3.1775>
- Cohen, J. (1968). Weighted kappa: Nominal scale agreement provision for scaled disagreement or partial credit. *Psychological Bulletin*, 70(4), 213–220. <https://doi.org/10.1037/h0026256>

- Fauziah, U. N., Arman, A., Ramadani, S., Mahfuroh, L., Adetia, M. F., & Sutari, D. (2025). Implementasi prinsip-prinsip *Deep Learning* dalam pembelajaran di sekolah dasar. *Edukasi Tematik: Jurnal Pendidikan Sekolah Dasar*, 6(3), 171–176. <https://doi.org/10.59632/edukasitematik.v6i3.677>
- Haeranun, S., Kudsiah, M., & Sofiana, E. (2026). Analisis penyusunan Rancangan Pembelajaran Mendalam (RPM) oleh guru sekolah dasar. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 11(3). <https://doi.org/10.23969/jp.v11i03.60919>
- Hanipah, S., Day, W. O. S. H., Hanip, R., & Fredy. (2026). Penguatan kompetensi guru dalam merancang pembelajaran *Deep Learning* yang *mindful, meaningful, and joyful* di SD Muhammadiyah Merauke. *Jurnal Pengabdian UNDIKMA*, 7(1), 313–323. <https://doi.org/10.33394/jpu.v7i1.18858>
- Kemendikdasmen. (2025). *Naskah akademik pembelajaran mendalam: Menuju pendidikan bermutu untuk semua*. Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia.
- Kurnianingsih, E., Prayitno, H. J., Mu'ti, A., Baidhawry, Z., & Jufriansah, A. (2026). *Deep Learning* as an integrated pedagogical framework: Synthesizing *mindful, meaningful, and joyful Learning* for transformative educational experiences. *Journal of Deep Learning*, 2(2), 125–143. <https://doi.org/10.23917/jdl.v2i2.16008>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Mahardika, Y., & Jaya, C. A. (2025). Persepsi guru terhadap penerapan *Deep Learning* dalam kerangka kerja pembelajaran mendalam. *Edukasiana: Jurnal Inovasi Pendidikan*, 4(3), 1123–1139. <https://doi.org/10.56916/ejip.v4i3.1748>
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276–282.
- Nafi'ah, J., & Faruq, D. J. (2025). Conceptualizing *Deep Learning* approach in primary education: Integrating *mindful, meaningful, and joyful*. *Journal of Educational Research and Practice*, 3(2), 225–237. <https://doi.org/10.70376/jerp.v3i2.384>
- Neuendorf, K. A. (2017). *The content analysis guidebook* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Nurhaeliani, N., Roslina, R., & Khatha, A. (2025). Teachers' competence in lesson planning: *Deep Learning* within Danielson's framework. *Scripta: English Department Journal*, 12(2), 346–356. <https://doi.org/10.37729/scripta.v12i2.7079>
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of Learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD. (2024). *PISA 2022 results (Volume III): Creative minds, creative schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en>
- Waloyo, W., Prayitno, H. J., Toharudin, T., & Rahmawati, Y. (2026). Teacher readiness for *Deep Learning* implementation in Indonesian education: A systematic narrative review of dimensions, barriers, and enabling factors. *Journal of Deep Learning*, 2(1), 67–82. <https://doi.org/10.23917/jdl.v2i1.13100>