



Profesionalisme Reflektif Situasional Guru Vokasi Pada Kelas Heterogen: Studi Etnografi Sekolah Pariwisata

I Gusti Kadek Surya Adnyana*, I Wayan Santyasa, I Made Tegeh

Universitas Pendidikan Ganesha, Singaraja, Indonesia

*surya.adnyana@student.undiksha.ac.id

Abstract

Research on vocational teachers' professional competence has generally positioned professionalism as pedagogical ability and mastery of subject matter that are administrative and normative in nature, while the reflective and situational dimensions of teaching in heterogeneous classrooms remain underexplored, particularly from the perspective of educational ethnography. This study aims to analyze teachers' professional practices in actualizing vocational learning competencies within heterogeneous classrooms at SMKS Pariwisata Triatma Jaya Singaraja. The study employed a qualitative approach using an educational ethnography design. Data were collected through participant observation, in-depth interviews, and documentation involving five vocational teachers, the principal, and thirty students. Data analysis was conducted interactively through data condensation, data display, verification, and conclusion drawing, which were further deepened through domain, taxonomic, componential, and cultural theme analyses. The findings reveal that teachers' professional competence develops adaptively through teaching experience, pedagogical improvisation, and situational reflection in responding to the dynamics of heterogeneous classrooms. However, the learning process remains dominated by teacher-centered approaches, the integration of theory and practice is still sequential, and differentiated instruction has not been systematically designed. Teachers' reflective practices also tend to occur in the form of spontaneous reflection-in-action rather than structured reflection-on-action. This study constructs the concept of "situational reflective professionalism" as a form of teacher professionalism that develops through pedagogical adaptability, contextual reflection, and responsive decision-making within dynamic learning situations. Theoretically, this study contributes to the development of vocational teacher professionalism studies grounded in reflective practice and contextual learning, while practically emphasizing the importance of reflective culture, differentiated instruction, and strengthening teachers' adaptive capacities in transforming twenty-first century vocational education.

Keywords: *Teacher Professionalism; Vocational Learning; Heterogeneous Classrooms; Situational Reflective Professionalism; Educational Ethnography*

Abstrak

Penelitian tentang kompetensi profesional guru vokasi selama ini cenderung menempatkan profesionalisme sebagai kemampuan pedagogis dan penguasaan materi yang bersifat administratif dan normatif, sementara dimensi reflektif dan situasional dalam pembelajaran kelas heterogen masih belum banyak dikaji secara mendalam, khususnya melalui perspektif etnografi pendidikan. Penelitian ini bertujuan menganalisis praktik profesional guru dalam mengaktualisasikan kompetensi pembelajaran vokasi pada kelas heterogen di SMKS Pariwisata Triatma Jaya Singaraja. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain etnografi pendidikan. Data diperoleh

melalui observasi partisipatif, wawancara mendalam, dan studi dokumentasi yang melibatkan lima guru produktif, kepala sekolah, dan tiga puluh siswa. Analisis data dilakukan secara interaktif melalui kondensasi data, penyajian data, verifikasi, dan penarikan kesimpulan yang diperdalam melalui analisis domain, taksonomi, komponensial, dan tema budaya. Hasil penelitian menunjukkan bahwa kompetensi profesional guru berkembang secara adaptif melalui pengalaman mengajar, improvisasi pedagogis, dan refleksi situasional dalam menghadapi dinamika kelas heterogen. Namun demikian, implementasi pembelajaran masih didominasi pendekatan *teacher-centered*, integrasi teori dan praktik berlangsung secara sekuensial, serta diferensiasi pembelajaran belum dirancang secara sistematis. Praktik reflektif guru juga lebih banyak berlangsung dalam bentuk *reflection-in-action* yang bersifat spontan dibanding *reflection-on-action* yang terstruktur. Penelitian ini mengonstruksi konsep “profesionalisme reflektif situasional” sebagai bentuk profesionalisme guru yang berkembang melalui kemampuan adaptasi pedagogis, refleksi kontekstual, dan pengambilan keputusan secara responsif dalam situasi pembelajaran yang dinamis. Secara teoretis, penelitian ini memperluas kajian profesionalisme guru vokasi berbasis refleksi dan konteks pembelajaran, sedangkan secara praktis menegaskan pentingnya budaya reflektif, diferensiasi pembelajaran, dan penguatan kapasitas adaptif guru dalam transformasi pendidikan vokasi abad ke-21.

Kata Kunci: Profesionalisme Guru; Pembelajaran Vokasi; Kelas Heterogen; Reflektif Situasional; Etnografi Pendidikan

Pendahuluan

Pendidikan vokasi memiliki peran strategis dalam menyiapkan sumber daya manusia yang adaptif, kompeten, dan mampu menjawab kebutuhan dunia kerja abad ke-21. Transformasi industri, perkembangan teknologi digital, serta perubahan karakteristik pasar kerja global menuntut pendidikan vokasi tidak lagi berorientasi semata pada penguasaan keterampilan teknis, tetapi juga pada kemampuan berpikir kritis, kolaboratif, komunikatif, kreatif, dan adaptif. Dalam konteks tersebut, kualitas guru vokasi menjadi faktor kunci dalam membangun pembelajaran yang relevan dengan kebutuhan industri dan dinamika masyarakat.

Cattaneo et al., (2021) menegaskan bahwa pendidikan vokasi yang efektif harus mengintegrasikan pengalaman kerja autentik, pembelajaran kontekstual, dan pengembangan identitas profesional peserta didik. Namun, implementasi pembelajaran vokasi di Indonesia masih menghadapi berbagai tantangan pedagogis. Pembelajaran cenderung berorientasi *teacher centered* sehingga ruang eksplorasi dan pengalaman belajar peserta didik masih terbatas. Kondisi ini berdampak pada lemahnya integrasi antara teori dan praktik serta rendahnya kemampuan guru dalam mengakomodasi keberagaman karakteristik peserta didik di kelas vokasi.

Padahal, kelas vokasi umumnya bersifat heterogen, ditandai oleh perbedaan kemampuan akademik, motivasi belajar, pengalaman praktik, serta kesiapan kerja peserta didik. Dalam menghadapi kondisi tersebut, pembelajaran diferensiatif menjadi pendekatan yang relevan karena memungkinkan guru menyesuaikan isi, proses, produk, dan lingkungan belajar sesuai kebutuhan peserta didik. Sholihah (2022) menjelaskan bahwa diferensiasi pembelajaran merupakan strategi pedagogis untuk mengakomodasi keragaman karakteristik siswa dalam proses belajar. Penelitian Ibrahim & Haerudin (2024) menunjukkan bahwa implementasi pembelajaran diferensiatif dalam pendidikan vokasi masih menghadapi kendala pada aspek perencanaan dan pengelolaan kelas heterogen.

Sementara itu, penelitian Wati & Nurhasannah (2024) menemukan bahwa diferensiasi pembelajaran mampu meningkatkan keterlibatan belajar dan capaian kompetensi peserta didik apabila diterapkan secara sistematis dan berbasis kebutuhan siswa. Di sisi lain, kompetensi profesional guru vokasi saat ini juga dituntut mampu mengintegrasikan pengetahuan teknologi, pedagogi, dan konten pembelajaran secara simultan melalui kerangka *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK). Penelitian Schubatzky et al., (2023) menunjukkan bahwa implementasi TPACK dalam pembelajaran vokasi masih belum optimal karena keterbatasan pengalaman pedagogis dan desain pembelajaran kontekstual.

Akibatnya, pembelajaran sering kali belum mampu membangun pengalaman belajar yang fleksibel, adaptif, dan berbasis praktik autentik. Kompetensi profesional guru pada dasarnya tidak hanya berkaitan dengan penguasaan materi ajar, tetapi juga kemampuan reflektif dan adaptif dalam menghadapi dinamika pembelajaran. Sarkar et al., (2024) menjelaskan bahwa profesionalisme berkembang melalui praktik reflektif, baik *reflection in action* maupun *reflection on action*. Dalam pendidikan vokasi, profesionalisme guru menjadi semakin kompleks karena guru tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi juga harus mampu mengintegrasikan teori dengan praktik kerja secara autentik.

Penelitian Safitri (2022) menunjukkan bahwa guru vokasi masih menghadapi kesulitan dalam mengembangkan pembelajaran yang fleksibel, kontekstual, dan berbasis pengalaman di tengah tuntutan kompetensi industri yang terus berubah. Berbagai penelitian sebelumnya umumnya memandang kompetensi profesional guru sebagai kemampuan normatif dan administratif yang berorientasi pada pemenuhan standar formal pendidikan. Kajian profesionalisme guru lebih banyak menekankan aspek sertifikasi, kompetensi pedagogis, dan penguasaan materi, sedangkan dimensi reflektif, adaptif, dan kontekstual dalam praktik pembelajaran vokasi masih relatif terbatas.

Penelitian Ilyas (2022) menunjukkan bahwa guru vokasi lebih sering menggunakan pendekatan ekspositoris dibandingkan pendekatan reflektif dan berbasis pengalaman karena tekanan kurikulum dan keterbatasan pedagogis. Dengan demikian, masih terdapat kesenjangan kajian mengenai bagaimana guru membangun profesionalisme melalui refleksi dan adaptasi dalam menghadapi kompleksitas kelas heterogen. Padahal, praktik pembelajaran vokasi menunjukkan bahwa profesionalisme guru tidak selalu berlangsung secara linear dan terstruktur sebagaimana konsep ideal dalam dokumen kurikulum.

Guru sering menghadapi situasi pembelajaran yang menuntut improvisasi, pengambilan keputusan cepat, dan penyesuaian strategi sesuai dinamika kelas. Oleh karena itu, profesionalisme guru vokasi perlu dipahami tidak hanya sebagai kompetensi teknis, tetapi juga sebagai praktik reflektif dan situasional yang berkembang melalui pengalaman pedagogis dan interaksi pembelajaran. Penelitian ini dilakukan di SMKS Pariwisata Triatma Jaya Singaraja sebagai salah satu sekolah vokasi dengan karakteristik kelas heterogen dalam pembelajaran kejuruan.

Hasil observasi awal menunjukkan bahwa guru telah memiliki pemahaman konseptual mengenai kompetensi profesional dan pembelajaran diferensiatif. Namun, implementasi pembelajaran masih menghadapi berbagai tantangan, terutama dalam mengintegrasikan teori dan praktik, mengelola keberagaman peserta didik, serta menciptakan pembelajaran yang adaptif dan kontekstual. Kondisi tersebut menunjukkan adanya kesenjangan antara pemahaman profesional guru dan praktik pedagogis di kelas. Berdasarkan permasalahan tersebut, penelitian ini bertujuan menganalisis aktualisasi kompetensi profesional guru dalam pembelajaran vokasi pada kelas heterogen serta mengungkap budaya profesional yang berkembang dalam praktik pembelajaran vokasi.

Penelitian ini juga berupaya mengonstruksi konsep profesionalisme reflektif situasional sebagai bentuk profesionalisme guru yang berkembang melalui refleksi, improvisasi, dan adaptasi terhadap dinamika pembelajaran vokasi. Secara teoritis, penelitian ini diharapkan dapat memperluas kajian tentang profesionalisme guru adaptif dalam pendidikan vokasi, khususnya dalam konteks kelas heterogen. Secara praktis, penelitian ini diharapkan menjadi dasar pengembangan pembelajaran vokasi berbasis refleksi, diferensiasi, dan pengalaman kontekstual guna meningkatkan kualitas pendidikan vokasi di Indonesia.

Metode

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain etnografi pendidikan untuk mengkaji secara mendalam praktik profesional guru dalam mengaktualisasikan kompetensi pembelajaran vokasi pada kelas heterogen di SMKS Pariwisata Triatma Jaya Singaraja. Penelitian dilaksanakan selama satu semester akademik pada Januari sampai Maret 2026 dengan melibatkan lima guru produktif, kepala sekolah, dan tiga puluh siswa sebagai informan penelitian yang dipilih menggunakan teknik *purposive sampling* berdasarkan tingkat keterlibatan, pengalaman mengajar, dan intensitas partisipasi dalam pembelajaran vokasi. Sumber data penelitian terdiri atas data primer yang diperoleh melalui observasi partisipatif, wawancara mendalam, dan interaksi langsung di lingkungan sekolah, serta data sekunder yang berasal dari perangkat ajar, dokumen pembelajaran, arsip sekolah, dan berbagai dokumen pendukung lainnya yang relevan dengan fokus penelitian. Instrumen utama penelitian adalah peneliti sendiri (*human instrument*) yang didukung oleh pedoman observasi, pedoman wawancara semi-terstruktur, dan studi dokumentasi. Pengumpulan data dilakukan secara naturalistik melalui observasi partisipatif untuk memahami budaya pembelajaran dan dinamika kelas heterogen, wawancara mendalam untuk menggali pengalaman, refleksi, dan praktik adaptif guru, serta dokumentasi untuk memperkuat validitas data empiris. Analisis data dilakukan secara interaktif dan simultan sejak awal pengumpulan data dengan mengacu pada model Miles, Huberman, dan Saldaña melalui tahapan kondensasi data, penyajian data, verifikasi, dan penarikan kesimpulan, yang diperdalam menggunakan analisis domain, taksonomi, komponensial, dan tema budaya dalam perspektif etnografi pendidikan. Keabsahan data diuji melalui triangulasi sumber, triangulasi teknik, *member checking*, *prolonged engagement*, dan peningkatan ketekunan pengamatan guna memperoleh kredibilitas, validitas, dan kedalaman interpretasi terhadap praktik profesionalisme reflektif situasional guru dalam pembelajaran vokasi.

Hasil dan Pembahasan

Berdasarkan hasil observasi, wawancara, dan dokumentasi di SMKS Pariwisata Triatma Jaya Singaraja, pembelajaran vokasi berlangsung dalam kelas yang sangat heterogen, ditandai oleh variasi kemampuan akademik, keterampilan praktik, motivasi, kecepatan belajar, dan kesiapan siswa, sehingga menciptakan dinamika kelas yang kompleks dan menuntut fleksibilitas tinggi dari guru. Proses pembelajaran masih cenderung konvensional dengan dominasi metode ceramah di awal, dilanjutkan praktik atau simulasi yang sering kali menyesuaikan sisa waktu, sehingga praktik belum menjadi inti pembelajaran.

Namun demikian, guru menunjukkan kemampuan adaptif melalui penyesuaian langsung seperti pengulangan penjelasan, pendampingan individual, pengelompokan siswa berdasarkan kemampuan, serta perubahan strategi penyampaian secara spontan, meskipun belum terencana secara sistematis dalam perangkat pembelajaran. Guru juga memiliki kesadaran terhadap keterkaitan dengan dunia industri pariwisata melalui contoh

dan istilah kerja, tetapi integrasinya masih bersifat insidental dan belum terstruktur dalam desain pembelajaran berbasis situasi kerja nyata. Secara keseluruhan, pembelajaran berlangsung secara adaptif tetapi situasional, di mana metode ceramah, simulasi, dan praktik tidak hanya bersifat teknis, melainkan mencerminkan strategi guru dalam merespons heterogenitas siswa, keterbatasan waktu, dan tuntutan kurikulum, sehingga membentuk pola praktik profesional yang responsif namun belum terorganisasi secara sistematis.

1. Kompetensi Profesional Guru Sebagai Penguasaan Substansi dan Kontekstualisasi Industri

Hasil penelitian menunjukkan bahwa kompetensi profesional guru dalam pembelajaran vokasi masih didominasi oleh penguasaan materi ajar (*content knowledge*) dan ketepatan prosedural. Guru memandang pemahaman konsep sebagai fondasi utama sebelum peserta didik memasuki praktik. Bayu, guru perhotelan, menyatakan bahwa, pemahaman konsep itu harus kuat dulu, karena kalau tidak, praktiknya pasti bingung dan tidak sesuai (Wawancara, 12 Februari 2026). Pernyataan serupa disampaikan Nurhidayah bahwa, kalau konsepnya belum paham, siswa pasti tidak bisa mengikuti praktik dengan benar (Wawancara, 21 Februari 2026).

Artami juga menegaskan, saya selalu pastikan teori dulu, baru mereka praktik, supaya tidak salah langkah (Wawancara, 5 Maret 2026). Konsistensi pandangan tersebut menunjukkan bahwa teori masih diposisikan sebagai prasyarat yang harus dikuasai secara linear sebelum praktik dilakukan. Akibatnya, hubungan antara teori dan praktik belum terintegrasi secara simultan dalam pengalaman belajar yang autentik. Temuan ini memperlihatkan bahwa profesionalisme guru masih dimaknai sebagai kemampuan mentransfer pengetahuan dan memastikan ketepatan prosedur kerja.

Guru menempatkan diri sebagai sumber utama pengetahuan yang bertugas menjelaskan konsep secara sistematis sebelum siswa melakukan praktik. Pola tersebut menunjukkan bahwa pembelajaran vokasi masih bergerak dalam paradigma ekspositoris yang berorientasi pada penguasaan materi, bukan pada pembentukan pengalaman kerja reflektif dan kontekstual. Dalam situasi ini, praktik cenderung dipahami sebagai tahap penerapan teori, bukan sebagai ruang eksplorasi, pemecahan masalah, dan konstruksi kompetensi kerja secara langsung.

Di sisi lain, guru telah berupaya menghubungkan pembelajaran dengan dunia industri melalui pengalaman kerja dan ilustrasi lapangan. Ayu, guru kuliner, menyatakan bahwa biasanya saya kasih contoh dari hotel atau pengalaman kerja supaya anak-anak bisa kebayang konteksnya (Wawancara, 28 Februari 2026). Swandewi juga menjelaskan bahwa saya sering cerita pengalaman di *front office* atau *housekeeping* supaya mereka paham situasi nyata di lapangan (Wawancara, 27 Maret 2026). Namun, kontekstualisasi tersebut masih bersifat naratif dan verbal. Pengalaman industri belum diterjemahkan ke dalam desain pembelajaran berbasis proyek, simulasi kerja autentik, maupun *problem based learning* yang memungkinkan siswa mengalami langsung dinamika kerja industri.

Bayu memperkuat kondisi tersebut dengan menyatakan bahwa kalau industri sih kita sesuaikan saja contoh-contohnya, tapi belum sampai praktik langsung yang benar-benar mirip kerja. Pernyataan ini menunjukkan bahwa keterhubungan pembelajaran dengan dunia industri masih berada pada level pengenalan konteks (*contextual awareness*), belum mencapai pengalaman belajar yang imersif (*contextual immersion*). Siswa baru diperkenalkan pada realitas industri melalui cerita dan ilustrasi, tetapi belum dilibatkan secara aktif dalam situasi belajar yang merepresentasikan budaya, ritme, dan kompleksitas kerja sesungguhnya.

Temuan penelitian ini sejalan dengan penelitian Ramdhani & Adawiyah (2023) yang menunjukkan bahwa guru vokasi masih mengalami kesulitan dalam mengembangkan pembelajaran berbasis pengalaman dan praktik autentik. Penelitian Ilyas (2022) juga menemukan bahwa pembelajaran vokasi lebih didominasi pendekatan ekspositoris dibandingkan pendekatan reflektif dan kontekstual akibat tekanan kurikulum dan keterbatasan pedagogis guru. Selain itu, penelitian Sajidah et al., (2025) menunjukkan bahwa implementasi TPACK dalam pendidikan vokasi belum optimal karena guru masih mengalami kendala dalam mengintegrasikan aspek pedagogi, teknologi, dan konteks industri secara simultan.

Secara teoretis, kondisi ini menunjukkan bahwa kompetensi profesional guru masih berada pada dominasi *content knowledge* sebagaimana dikemukakan Shulman (1986) tetapi belum berkembang optimal menuju *pedagogical content knowledge* (PCK). Guru telah mampu menguasai substansi materi dan menyampaikannya secara sistematis, tetapi belum sepenuhnya mampu mentransformasikan materi menjadi pengalaman belajar yang kontekstual, reflektif, dan bermakna bagi kesiapan kerja peserta didik. Dengan kata lain, penguasaan materi belum diikuti kemampuan pedagogis untuk menghadirkan pengalaman kerja autentik dalam proses pembelajaran.

Dalam perspektif TPACK, irisan antara pengetahuan konten, pedagogi, dan konteks industri masih belum terintegrasi secara utuh (Sarkar et al., 2024). Guru lebih banyak beroperasi pada domain *content knowledge* yang diperkuat pedagogi ekspositoris, sementara integrasi teknologi, pengalaman industri, dan strategi pembelajaran kontekstual masih terbatas. Kondisi ini menyebabkan pembelajaran vokasi lebih berorientasi pada reproduksi pengetahuan dibandingkan konstruksi pengalaman kerja yang autentik dan adaptif.

Dengan demikian, kompetensi profesional guru dalam penelitian ini dapat dipahami sebagai kompetensi yang kuat secara substansi akademik, tetapi belum sepenuhnya berkembang menjadi profesionalisme pedagogis yang reflektif dan kontekstual. Guru telah memiliki fondasi penguasaan materi yang baik, namun masih menghadapi keterbatasan dalam mentransformasikan pengetahuan menjadi pengalaman belajar berbasis industri yang autentik, adaptif, dan relevan dengan tuntutan dunia kerja abad ke-21.

2. Strategi Pembelajaran Vokasi: Dominasi Ekspositori dan *Teacher-Centered Learning*

Hasil penelitian menunjukkan bahwa strategi pembelajaran dalam pendidikan vokasi masih didominasi oleh pendekatan ekspositori yang berpusat pada guru (*teacher-centered learning*). Pembelajaran umumnya diawali dengan penjelasan konsep, prosedur kerja, dan tahapan praktik sebelum siswa melakukan aktivitas praktik. Guru memandang penjelasan awal sebagai mekanisme kontrol untuk meminimalkan kesalahan kerja siswa selama praktik berlangsung. Swandewi, guru kuliner, menyatakan bahwa saya harus jelaskan dulu langkah-langkahnya supaya mereka tidak salah waktu praktik (Wawancara, 15 Maret 2026).

Pernyataan serupa disampaikan Artami yang menegaskan bahwa kalau tidak dijelaskan dari awal, biasanya siswa langsung bingung atau salah prosedur (Wawancara, 17 Maret 2026). Bayu juga menambahkan bahwa kalau langsung praktik tanpa penjelasan, hasilnya sering tidak sesuai dan banyak kesalahan (Wawancara, 19 Maret 2026). Konsistensi pandangan tersebut menunjukkan bahwa penjelasan verbal dan instruksi prosedural masih menjadi strategi utama dalam pembelajaran vokasi. Dominasi pendekatan ekspositori menunjukkan bahwa pembelajaran masih berorientasi pada transmisi pengetahuan dan ketepatan prosedur kerja.

Guru berperan sebagai sumber utama informasi sekaligus pengendali jalannya pembelajaran, sedangkan siswa lebih banyak mengikuti instruksi yang telah ditetapkan. Dalam konteks ini, pembelajaran dipahami sebagai proses transfer pengetahuan dari guru kepada siswa, bukan sebagai proses konstruksi pengetahuan melalui pengalaman belajar aktif. Akibatnya, ruang bagi siswa untuk mengeksplorasi, mengambil keputusan, dan membangun pemahaman secara mandiri masih relatif terbatas. Kondisi tersebut diperkuat oleh pernyataan Nurhidayah yang menyatakan bahwa saya biasanya arahkan dulu semuanya, baru mereka mulai kerja praktik (Wawancara, 21 Maret 2026).

Pernyataan ini menunjukkan bahwa struktur pembelajaran sangat bergantung pada arahan guru, mulai dari pemberian instruksi hingga pengawasan praktik di kelas. Bahkan, Swandewi secara implisit mengakui ketergantungan siswa terhadap arahan guru dengan menyatakan bahwa kalau siswa dibiarkan sendiri biasanya mereka bingung, jadi harus selalu diarahkan (Wawancara, 23 Maret 2026). Hal ini menunjukkan bahwa relasi pedagogis dalam pembelajaran vokasi masih bersifat hierarkis dan kontrol pembelajaran tetap berada pada guru.

Secara pedagogis, pola tersebut menunjukkan kuatnya dominasi *teacher-centered learning* yang berorientasi pada keteraturan, efisiensi, dan kontrol kelas. Model pembelajaran seperti ini memang dianggap efektif dalam konteks vokasi yang menuntut presisi prosedur dan standar kerja tertentu. Namun, dominasi kontrol guru menyebabkan pembelajaran berlangsung secara linear dan mekanistik. Siswa lebih diarahkan untuk mengikuti prosedur dibandingkan memahami alasan, konteks, dan logika kerja di balik prosedur tersebut. Akibatnya, praktik pembelajaran cenderung menghasilkan kepatuhan prosedural, bukan kemampuan berpikir kritis dan adaptif.

Temuan ini menunjukkan bahwa pembelajaran vokasi masih berada pada paradigma *transmission model of teaching*, di mana pengetahuan dipindahkan secara langsung dari guru kepada siswa. Dalam perspektif konstruktivisme, kondisi tersebut menunjukkan bahwa siswa belum sepenuhnya diberi ruang untuk membangun pengetahuan melalui pengalaman, interaksi sosial, dan refleksi terhadap praktik yang dilakukan (Tia Agustine et al., 2019). Siswa cenderung menjadi pelaksana instruksi, bukan subjek aktif yang terlibat dalam proses eksplorasi, pemecahan masalah, dan pengambilan keputusan selama pembelajaran berlangsung.

Dalam konteks pendidikan vokasi abad ke-21, kondisi ini menjadi problematis karena pembelajaran kerja tidak hanya menuntut keterampilan teknis, tetapi juga kemampuan berpikir tingkat tinggi (*higher order thinking skills*), kreativitas, kolaborasi, dan kemampuan adaptasi terhadap situasi kerja yang dinamis. Dominasi pendekatan ekspositori berpotensi membatasi perkembangan kemampuan tersebut karena siswa lebih difokuskan pada reproduksi prosedur dibandingkan refleksi dan inovasi dalam praktik kerja.

Temuan penelitian ini sejalan dengan penelitian Ulfa et al., (2024) yang menunjukkan bahwa guru vokasi cenderung menggunakan pendekatan ekspositoris karena dianggap lebih efektif dalam menjaga kontrol kelas dan memastikan ketercapaian standar kompetensi praktik. Penelitian Hadiati et al., (2025) juga menunjukkan bahwa implementasi pembelajaran berbasis masalah dan diferensiasi masih menghadapi kendala pada kesiapan pedagogis guru dan desain pembelajaran. Sementara itu, Safitri et al., (2022) menegaskan bahwa model pembelajaran berbasis masalah yang dipadukan dengan *flipped classroom* mampu meningkatkan keterampilan berpikir kritis dan partisipasi aktif siswa melalui pembelajaran yang lebih kolaboratif dan reflektif.

Selain itu, hasil penelitian ini juga memperkuat pandangan Lev Vygotsky (1978) bahwa pembelajaran idealnya berlangsung melalui interaksi sosial dan keterlibatan aktif siswa dalam membangun pengetahuan. Namun, dalam konteks penelitian ini,

pembelajaran masih cenderung bersifat transmisif sehingga proses konstruksi pengetahuan siswa belum berkembang secara optimal. Guru masih menjadi pusat aktivitas belajar, sementara siswa berada pada posisi penerima informasi dan pelaksana instruksi. Dengan demikian, strategi pembelajaran yang digunakan guru dalam pembelajaran vokasi masih menunjukkan dominasi pola *teacher-centered learning* yang kuat. Meskipun pendekatan ini efektif dalam menjaga keteraturan dan ketepatan prosedur praktik, secara pedagogis pendekatan tersebut masih belum optimal dalam mendorong kemandirian belajar, kemampuan berpikir kritis, eksplorasi, dan konstruksi pengetahuan siswa secara aktif. Kondisi ini menunjukkan bahwa pembelajaran vokasi masih memerlukan transformasi menuju pendekatan yang lebih partisipatif, reflektif, dan berbasis pengalaman autentik agar mampu menjawab tuntutan kompetensi kerja abad ke-21.

3. Integrasi Teori dan Praktik Dalam Pembelajaran Vokasi

Hasil penelitian menunjukkan bahwa integrasi teori dan praktik dalam pembelajaran vokasi berlangsung secara linear dan berurutan (*sequential integration*). Teori selalu ditempatkan sebagai dasar utama yang harus dikuasai terlebih dahulu sebelum siswa memasuki tahap praktik. Pola ini menunjukkan bahwa pembelajaran masih berorientasi pada logika prasyarat, bukan pada integrasi simultan antara pengetahuan dan pengalaman. Hal ini ditegaskan oleh Nurhidayah selaku guru perhotelan yang menyatakan bahwa teori harus dipahami dulu, kalau tidak nanti waktu praktik mereka bingung harus mulai dari mana (Wawancara, 16 Maret 2026).

Pandangan serupa juga disampaikan oleh Bayu selaku guru perhotelan yang mengatakan bahwa praktik itu harus ada dasarnya, kalau tidak nanti hasilnya tidak sesuai standar (Wawancara, 18 Maret 2026). Sedangkan Swandewi selaku guru perhotelan menambahkan bahwa kalau belum paham teori, biasanya mereka salah langkah saat praktik (Wawancara, 20 Maret 2026). Sementara itu, Artami selaku guru perhotelan juga menegaskan bahwa teori itu pondasi, jadi memang harus selesai dulu baru praktik (Wawancara, 22 Maret 2026).

Konsistensi pernyataan tersebut menunjukkan bahwa guru memandang teori sebagai prasyarat kognitif yang menentukan keberhasilan praktik. Dengan demikian, praktik diposisikan sebagai tahap implementatif dari konsep yang telah dipelajari, bukan sebagai ruang eksplorasi untuk membangun konsep baru dari pengalaman. Dalam praktik pembelajaran, pola ini menghasilkan struktur pembelajaran yang sangat berurutan: penjelasan teori, lalu demonstrasi, kemudian praktik siswa. Guru berperan sebagai sumber utama pengetahuan pada tahap awal, kemudian beralih menjadi pengawas pada tahap praktik.

Akibatnya, hubungan antara teori dan praktik tidak berlangsung secara dialektis, melainkan bersifat satu arah dan hierarkis. Jika dianalisis dalam perspektif *experiential learning* menurut David Kolb (1984) siklus pembelajaran belum berjalan secara utuh. Tahap *concrete experience* tidak menjadi titik awal, melainkan muncul setelah siswa menerima penjelasan konseptual dari guru. Hal ini menyebabkan tahap *reflective observation* dan *abstract conceptualization* tidak berkembang secara alami dari pengalaman, tetapi justru diarahkan oleh penjelasan guru.

Lebih jauh, dalam perspektif konstruktivisme menurut Lev Vygotsky (1978) proses konstruksi pengetahuan siswa menjadi terbatas karena interaksi dengan pengalaman nyata tidak menjadi pusat pembelajaran. Siswa lebih banyak menerima informasi verbal sebelum melakukan praktik, sehingga pembelajaran cenderung bersifat transmisif daripada konstruktif. Guru mengisi pengetahuan terlebih dahulu sebelum siswa menggunakannya dalam konteks praktik. Kondisi ini juga menunjukkan bahwa praktik

belum berfungsi sebagai *learning source*, melainkan hanya sebagai *application stage*. Padahal dalam pendidikan vokasi, praktik seharusnya menjadi ruang utama pembentukan kompetensi, di mana siswa belajar melalui pengalaman langsung, kesalahan, refleksi, dan perbaikan berulang.

Menurut Bayu selaku guru perhotelan juga menguatkan hal ini dengan menyatakan bahwa kalau langsung praktik tanpa teori, biasanya hasilnya tidak sesuai standar industri (Wawancara, 24 Maret 2026). Pernyataan ini menunjukkan adanya kekhawatiran terhadap deviasi prosedural, sehingga pembelajaran lebih menekankan pada kepatuhan terhadap standar dibandingkan eksplorasi pengalaman belajar. Jika dikaitkan dengan perspektif pendidikan vokasi modern, pola ini menunjukkan bahwa pembelajaran masih berada pada tahap *pre-experiential structuring*, yaitu tahap di mana pengalaman belajar dikendalikan secara ketat melalui teori sebelum praktik diberikan.

Hal ini berbeda dengan pendekatan *work-based learning* yang menempatkan pengalaman sebagai titik awal pembentukan pengetahuan. Temuan penelitian menunjukkan bahwa integrasi teori dan praktik masih bersifat sekuensial. Kondisi ini sejalan dengan penelitian Upa et al., (2024) yang menemukan bahwa pendidikan vokasi di Indonesia masih cenderung menempatkan praktik sebagai tahap implementasi setelah penjelasan teori, bukan sebagai ruang eksplorasi pengalaman belajar. Padahal, menurut Heinrich (2020) pendidikan vokasi idealnya mengembangkan *work-based learning* yang memungkinkan peserta didik membangun pengetahuan melalui pengalaman autentik di lingkungan kerja.

Dengan demikian, pengalaman belajar tidak hanya menjadi pelengkap teori, tetapi menjadi inti pembentukan kompetensi profesional siswa. Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa integrasi teori dan praktik dalam konteks penelitian ini masih bersifat sekuensial dan belum integratif. Teori mendominasi struktur pembelajaran, sementara praktik berfungsi sebagai tahap implementasi yang terkontrol. Akibatnya, siswa cenderung mengembangkan pemahaman yang bersifat prosedural, bukan fleksibel dan kontekstual, sehingga kemampuan transfer pengetahuan ke situasi kerja yang berbeda belum berkembang secara optimal.

4. Diferensiasi dan Pengelolaan Kelas Heterogen

Hasil penelitian menunjukkan bahwa kelas vokasi memiliki tingkat heterogenitas yang tinggi, baik dari aspek kemampuan akademik, kecepatan memahami materi, maupun keterampilan praktik siswa. Kondisi ini disadari secara langsung oleh para guru dalam praktik pembelajaran sehari-hari. Menurut Ayu selaku guru perhotelan menyatakan bahwa setiap siswa itu beda-beda, ada yang cepat paham, ada juga yang harus dijelaskan ulang beberapa kali (Wawancara, 17 Maret 2026). Pernyataan ini menunjukkan bahwa perbedaan kemampuan siswa menjadi realitas utama yang harus dihadapi dalam proses pembelajaran vokasi.

Hal senada juga disampaikan oleh Swandewi selaku guru kuliner yang menegaskan bahwa kalau ada yang kesulitan, saya biasanya bantu satu per satu atau saya kelompokkan mereka (Wawancara, 19 Maret 2026). Selain itu, Artami selaku guru perhotelan juga menambahkan bahwa kalau mereka tidak bisa, saya bantu langsung sampai mereka paham (Wawancara, 21 Maret 2026). Sementara itu, Bayu selaku guru perhotelan menyatakan bahwa di kelas itu tidak bisa disamakan, jadi kadang saya harus ulang penjelasan untuk beberapa siswa (Wawancara, 23 Maret 2026).

Rangkaian pernyataan ini menunjukkan bahwa guru secara aktif melakukan penyesuaian langsung terhadap kebutuhan belajar siswa yang beragam. Dalam praktiknya, strategi yang digunakan guru cenderung bersifat spontan dan terjadi secara langsung di dalam kelas. Bentuk penyesuaian tersebut meliputi penjelasan ulang secara

individual, pendampingan bagi siswa yang mengalami kesulitan, serta pengelompokan siswa berdasarkan tingkat pemahaman. Strategi ini menunjukkan adanya kepedulian guru terhadap keberagaman kemampuan siswa, sekaligus upaya menjaga agar seluruh siswa tetap dapat mengikuti proses pembelajaran. Namun demikian, diferensiasi yang dilakukan belum dirancang secara sistematis dalam perencanaan pembelajaran. Penyesuaian lebih banyak terjadi secara situasional sebagai respons terhadap kondisi yang muncul di kelas, bukan sebagai bagian dari desain pedagogis yang terstruktur sejak awal. Hal ini menunjukkan bahwa diferensiasi pembelajaran masih berada pada level implementasi reaktif, bukan perencanaan strategis.

Jika dianalisis dalam perspektif Tomlinson (2003) diferensiasi pembelajaran idealnya mencakup tiga aspek utama, yaitu penyesuaian konten, proses, dan produk berdasarkan kebutuhan siswa. Namun dalam konteks penelitian ini, diferensiasi yang terjadi lebih banyak terbatas pada aspek proses, khususnya dalam bentuk bantuan langsung dan pengulangan penjelasan. Aspek konten dan produk belum menunjukkan variasi yang signifikan sesuai dengan karakteristik siswa. Lebih lanjut, praktik *scaffolding* memang telah dilakukan oleh guru dalam bentuk bantuan langsung kepada siswa yang mengalami kesulitan.

Hal ini tercermin dalam pernyataan Artami selaku guru perhotelan yang menyatakan bahwa kalau mereka tidak bisa, saya bantu langsung sampai mereka paham (Wawancara, 21 Maret 2026). Namun demikian, praktik tersebut masih bersifat informal dan tidak terintegrasi dalam desain pembelajaran yang konsisten dan berkelanjutan. Dalam perspektif *Zone of Proximal Development* menurut Mishra (2006) tindakan guru tersebut menunjukkan adanya upaya untuk menjembatani kesenjangan kemampuan siswa. Akan tetapi, karena dilakukan secara spontan, *scaffolding* tersebut belum berkembang menjadi strategi pedagogis yang terencana dan sistematis.

Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa pengelolaan kelas heterogen dalam pembelajaran vokasi masih didominasi oleh diferensiasi situasional. Guru mampu merespons kebutuhan siswa secara langsung di kelas, namun belum sepenuhnya menerapkan diferensiasi yang terstruktur dalam perencanaan pembelajaran. Kondisi ini menunjukkan bahwa adaptasi guru lebih bersifat reaktif terhadap dinamika kelas, bukan preventif atau berbasis desain pembelajaran yang matang.

5. Praktik Reflektif Guru Dalam Dinamika Pembelajaran

Hasil penelitian menunjukkan bahwa praktik pembelajaran di kelas vokasi berlangsung dalam kondisi yang dinamis, sehingga menuntut guru untuk terus melakukan penyesuaian strategi secara langsung selama proses pembelajaran. Guru tidak selalu menjalankan pembelajaran sesuai perencanaan awal, melainkan menyesuaikan tindakan berdasarkan respons dan kondisi aktual siswa di kelas. Menurut Artami selaku guru perhotelan menyatakan bahwa kadang rencana tidak berjalan sesuai, jadi saya ubah langsung di kelas sesuai kondisi siswa (Wawancara, 21 Maret 2026).

Pernyataan tersebut menunjukkan bahwa rencana pembelajaran tidak bersifat kaku, tetapi terbuka terhadap perubahan berdasarkan situasi pembelajaran yang berkembang. Selanjutnya, Nurhidayah selaku guru perhotelan menyatakan bahwa kalau saya lihat mereka belum paham, saya langsung ubah cara menjelaskannya (Wawancara, 21 Maret 2026). Selain itu, Swandewi selaku guru perhotelan juga menyatakan bahwa kalau cara pertama tidak berhasil, saya cari cara lain supaya mereka bisa mengerti (Wawancara, 21 Maret 2026). Rangkaian pernyataan tersebut menunjukkan bahwa guru secara aktif melakukan penyesuaian strategi secara *real-time* di dalam kelas.

Dalam praktiknya, penyesuaian tersebut mencakup perubahan metode penyampaian, pemberian contoh tambahan, pengulangan demonstrasi, hingga modifikasi pendekatan instruksional sesuai tingkat pemahaman siswa. Hal ini menunjukkan bahwa guru tidak hanya berperan sebagai pelaksana rencana pembelajaran, tetapi juga sebagai pengambil keputusan pedagogis yang responsif terhadap dinamika kelas. Jika dianalisis dalam perspektif Wheelahan (2015), praktik tersebut menunjukkan adanya *reflection-in-action*, yaitu refleksi yang dilakukan guru secara langsung selama proses pembelajaran berlangsung.

Guru tidak hanya bertindak berdasarkan rencana, tetapi juga merefleksikan situasi secara spontan dan menyesuaikan tindakan secara langsung di tengah aktivitas pembelajaran. Dengan demikian, pembelajaran tidak berjalan secara linier, tetapi bersifat adaptif dan kontekstual. Namun demikian, hasil penelitian juga menunjukkan bahwa *reflection-on-action* atau refleksi setelah pembelajaran belum berkembang secara sistematis. Guru jarang melakukan evaluasi mendalam terhadap proses pembelajaran yang telah dilakukan, baik dalam bentuk catatan reflektif, diskusi pedagogis, maupun analisis pembelajaran yang terstruktur.

Guru cenderung mengandalkan pengalaman langsung sebagai dasar perbaikan, bukan melalui proses refleksi formal yang terdokumentasi. Kondisi ini menunjukkan bahwa praktik reflektif guru masih bersifat implisit dan individual, belum menjadi bagian dari siklus pengembangan profesional yang terstruktur. Refleksi lebih banyak terjadi secara intuitif di dalam kelas, bukan sebagai proses sistematis yang direncanakan sebelum dan sesudah pembelajaran. Dalam perspektif *teacher cognition* menurut Korthagen (2017) pola ini menunjukkan bahwa keputusan pedagogis guru tidak hanya ditentukan oleh rencana pembelajaran formal, tetapi juga oleh keyakinan, pengalaman, dan interpretasi situasional terhadap kondisi siswa.

Guru mengandalkan pengalaman praktis sebagai dasar utama dalam mengambil keputusan cepat di kelas. Temuan penelitian ini memperkuat konsep *reflective practitioner* menurut Pozas et al., (2021) khususnya pada aspek *reflection-in-action*. Guru secara spontan melakukan improvisasi pedagogis berdasarkan dinamika kelas yang berkembang selama proses pembelajaran berlangsung. Namun demikian, praktik *reflection-on-action* belum berkembang secara sistematis. Kondisi ini sejalan dengan penelitian Farrell (2018) yang menunjukkan bahwa refleksi guru sering kali masih bersifat individual dan intuitif, belum menjadi budaya profesional yang terdokumentasi dan berkelanjutan.

Selain itu, penelitian Sajidah (2025) juga menegaskan bahwa pengembangan profesional guru membutuhkan refleksi mendalam yang terhubung dengan pengalaman nyata di kelas agar terjadi transformasi pedagogis secara berkelanjutan. Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa praktik reflektif guru dalam pembelajaran vokasi menunjukkan karakter adaptif yang kuat melalui *reflection-in-action*, namun masih lemah dalam aspek refleksi berkelanjutan (*reflection-on-action*). Hal ini mengindikasikan bahwa refleksi pedagogis belum sepenuhnya menjadi budaya profesional yang sistematis, melainkan masih berkembang sebagai keterampilan individual berbasis pengalaman lapangan.

6. Faktor-Faktor yang Mempengaruhi Implementasi Kompetensi Profesional Guru dan Sintesis Temuan

Hasil penelitian menunjukkan bahwa implementasi kompetensi profesional guru dalam pembelajaran vokasi tidak berdiri sendiri, melainkan dipengaruhi oleh interaksi antara faktor internal dan eksternal yang saling berkelindan dalam praktik pembelajaran di kelas. Faktor internal terutama berkaitan dengan pengalaman mengajar dan penguasaan

materi, sedangkan faktor eksternal berkaitan dengan kondisi kelas, keterbatasan waktu, serta ketersediaan fasilitas pembelajaran. Dari aspek internal, guru menempatkan pengalaman sebagai modal utama dalam mengembangkan strategi pembelajaran. Menurut Bayu selaku guru perhotelan menyatakan bahwa pengalaman mengajar sangat membantu saya menjelaskan materi dengan berbagai cara (Wawancara, 18 Maret 2026). Hal senada juga disampaikan oleh Ayu selaku guru perhotelan yang menyatakan bahwa kalau sudah lama mengajar, kita jadi lebih tahu cara menghadapi siswa yang berbeda-beda (Wawancara, 20 Maret 2026).

Pernyataan ini menunjukkan bahwa kompetensi profesional banyak berkembang melalui akumulasi pengalaman praktis, bukan semata-mata dari perencanaan pedagogis formal. Suprayogi et al., (2017) menemukan bahwa kompetensi profesional guru dipengaruhi oleh beberapa faktor utama seperti kepemimpinan kepala sekolah, sikap guru terhadap profesinya, serta motivasi kerja yang secara simultan memberikan kontribusi signifikan terhadap peningkatan kompetensi profesional guru di SMK. Namun demikian, faktor eksternal juga memberikan pengaruh yang signifikan terhadap bagaimana kompetensi tersebut diimplementasikan di kelas.

Swandewi selaku guru perhotelan menyatakan bahwa waktu praktik sering kurang, jadi tidak bisa maksimal (Wawancara, 22 Maret 2026). Selain itu, Artami selaku guru perhotelan juga menyatakan bahwa fasilitas juga terbatas, jadi kadang harus menyesuaikan alat yang ada (Wawancara, 24 Maret 2026). Pernyataan ini menunjukkan bahwa keterbatasan waktu dan sarana prasarana menjadi faktor pembatas yang secara langsung memengaruhi kualitas implementasi pembelajaran vokasi, khususnya pada aspek praktik.

Iskandar (2018) juga menyimpulkan bahwa kompetensi profesional guru dipengaruhi oleh faktor internal seperti pendidikan, pengalaman kerja, dan pengembangan diri, serta faktor eksternal seperti lingkungan sekolah dan kebijakan institusi. Aisah et al., (2024) menegaskan bahwa peningkatan kompetensi profesional guru sangat dipengaruhi oleh program pengembangan profesional berkelanjutan, pelatihan, serta dukungan organisasi pendidikan. Interaksi antara faktor internal dan eksternal tersebut menyebabkan pembelajaran berlangsung dalam bentuk kompromi antara idealitas kurikulum dan realitas kelas.

Guru tidak selalu dapat menerapkan strategi pembelajaran yang ideal secara pedagogis, melainkan harus menyesuaikan dengan kondisi yang tersedia. Dengan demikian, praktik pembelajaran menjadi hasil negosiasi antara tuntutan kompetensi dan keterbatasan konteks. Secara keseluruhan, temuan penelitian menunjukkan bahwa kompetensi profesional guru berkembang dalam pola yang adaptif, namun belum sepenuhnya sistematis. Guru memiliki penguasaan materi yang kuat, tetapi implementasinya masih didominasi oleh pendekatan ekspositoris. Integrasi teori dan praktik berlangsung secara linear, diferensiasi dilakukan secara spontan, dan praktik reflektif muncul sebagai respons langsung terhadap dinamika kelas.

Jika dianalisis dalam perspektif etnografi pendidikan, pola tersebut menunjukkan terbentuknya budaya profesional reflektif situasional, yaitu budaya kerja guru yang dibangun melalui kebiasaan menyesuaikan strategi secara langsung berdasarkan konteks pembelajaran yang dihadapi. Dalam budaya ini, guru tidak hanya berperan sebagai penyampai materi, tetapi juga sebagai pengambil keputusan pedagogis yang bersifat kontekstual dan spontan.

Secara teoretis, kondisi ini menunjukkan bahwa kompetensi profesional guru masih sangat kuat pada aspek *content knowledge* menurut Shulman (1986) namun belum sepenuhnya berkembang menjadi *pedagogical content knowledge* yang mampu mentransformasikan materi menjadi pengalaman belajar yang kontekstual dan bermakna.

Selain itu, pembelajaran juga belum sepenuhnya mencerminkan prinsip *experiential learning* menurut Avalos (2011) karena pengalaman belajar belum menjadi pusat konstruksi pengetahuan, melainkan masih berada pada tahap aplikasi setelah penjelasan konseptual. Dengan demikian, implementasi kompetensi profesional guru dapat dipahami sebagai proses dinamis yang terbentuk melalui interaksi antara pengetahuan, pengalaman, keyakinan, dan konteks pembelajaran. Profesionalisme guru dalam konteks ini bersifat reflektif, namun masih dominan situasional dan belum sepenuhnya terstruktur dalam suatu sistem perencanaan pedagogis yang konsisten.

Kesimpulan

Penelitian ini menunjukkan bahwa aktualisasi kompetensi profesional guru dalam pembelajaran vokasi pada kelas heterogen berkembang secara dinamis melalui refleksi, adaptasi pedagogis, pengalaman kontekstual, dan interaksi sosial di SMKS Pariwisata Triatma Jaya Singaraja, di mana guru memiliki pemahaman yang cukup baik tentang kompetensi profesional, terutama dalam penguasaan materi, integrasi teori-praktik, serta pentingnya pembelajaran kontekstual dan diferensiatif, namun implementasinya masih menghadapi keterbatasan karena pembelajaran cenderung ekspositoris dan diferensiasi belum terintegrasi secara sistematis sehingga terdapat kesenjangan antara pemahaman dan praktik; profesionalisme guru juga terbentuk melalui pengalaman mengajar, pengalaman industri, improvisasi pedagogis, dan kemampuan membaca situasi kelas yang kompleks sehingga bersifat sosial dan kontekstual, bukan sekadar administratif, yang kemudian melahirkan temuan bahwa profesionalisme guru vokasi perlu dipahami sebagai praktik reflektif, sehingga penelitian ini mengonstruksi konsep profesionalisme reflektif situasional sebagai bentuk profesionalisme yang berkembang melalui refleksi pengalaman, adaptasi terhadap dinamika kelas, dan sensitivitas pedagogis dalam pengambilan keputusan pembelajaran yang fleksibel; konsep ini menjadi kebaruan penelitian karena menegaskan bahwa profesionalisme guru tidak hanya berbasis standar formal, tetapi juga dibangun melalui pengalaman autentik dan praktik reflektif dalam konteks kelas heterogen, serta secara teoritis berkontribusi pada pengembangan kajian profesionalisme guru adaptif, sementara secara praktis menekankan pentingnya budaya refleksi pedagogis, pembelajaran diferensiatif, peningkatan kapasitas adaptif guru, dan komunitas belajar profesional untuk mendukung transformasi pembelajaran vokasi abad ke-21 yang lebih relevan, partisipatif, dan kontekstual.

Daftar Pustaka

- Aisah, A., Maufur, M., & Basukiyatno, B. (2024). Implementasi Komunitas Praktisi Dalam Meningkatkan Kompetensi Profesional Guru Bersertifikat Pendidik. *Journal of Education Research*, 5(3), 3072-3082.
- Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development In Teaching And Teacher Education Over Ten Years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Cattaneo, A. A., & Motta, E. (2021). "I Reflect, Therefore I am... A Good Professional". On the Relationship Between Reflection-On-Action, Reflection-In-Action And Professional Performance In Vocational Education. *Vocations and Learning*, 14(2), 185-204.
- Farrell, T. S. C. (2018). Research On Reflective Practice In TESOL. *TESOL Journal*, 9(1), 1-20.
- Heinrich, W. F., & Green, P. M. (2020). Remixing Approaches To Experiential Learning, Design, And Assessment. *Journal of Experiential Education*, 43(2), 205-223.
- Ilyas, I. (2022). Strategi Peningkatan Kompetensi Profesional Guru. *Jurnal Inovasi, Evaluasi Dan Pengembangan Pembelajaran (JIEPP)*, 2(1), 34-40.

- Iskandar, D. (2018). Implementasi Kompetensi Profesional Guru Dalam Meningkatkan Motivasi Belajar Peserta Didik. *Journal of Management Review*, 2(3), 261-270.
- Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient Truths About Teacher Learning: Towards Professional Development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework For Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Pozas, M., Letzel, V., & Schneider, C. (2021). Teachers And Differentiated Instruction: Exploring Differentiation Practices To Address Student Diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(4), 278-294.
- Sajidah, A. A., Anindya, S., Khadafiah, H., & Fajriyah, R. Z. (2025). Desain Pembelajaran Berdiferensiasi Dalam Kurikulum Merdeka pada Mata Pelajaran PAI di SD/MI: Kajian Literatur. *JIP-Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 8(7), 7059-7062.
- Sarkar, M., Gutierrez-Bucheli, L., Yip, S. Y., Lazarus, M., Wright, C., White, P. J., Ilic, D., Hiscox, T. J., & Berry, A. (2024). Pedagogical Content Knowledge (PCK) In Higher Education: A Systematic Scoping Review. *Teaching and Teacher Education*, 144, 104608.
- Schubatzky, T., Burde, J. P., Große-Heilmann, R., Haagen-Schützenhöfer, C., Riese, J., & Weiler, D. (2023). Predicting The Development Of Digital Media PCK/TPACK: The Role of PCK, Motivation To Use Digital Media, Interest In And Previous Experience With Digital Media. *Computers & Education*, 206, 104900.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth In Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge And Teaching: Foundations Of The New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers And Their Implementation Of Differentiated Instruction In The Classroom. *Teaching and Teacher Education*, 67(67), 291-301
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction In Response To Student Readiness, Interest, And Learning Profile In Academically Diverse Classrooms: A Review Of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Upa, R., Indah, O. D., & Damayanti, S. (2024). From Plan–Do–See to Real Differentiation: Tracing Teachers’ Shifts in Differentiated Instruction Across Lesson Study (A Case Study in Vocational High Schools). *Indonesian TESOL Journal*, 6(2), 208-221.
- Wati, S., & Nurhasannah, N. (2024). Penguatan Kompetensi Guru Dalam Menghadapi Era Digital. *Jurnal Review Pendidikan Dasar: Jurnal Kajian Pendidikan Dan Hasil Penelitian*, 10(2), 149-155.
- Wheelahan, L. (2015). Not Just Skills: What A Focus On Knowledge Means For Vocational Education. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 750-762.