Afeksi: Jurnal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan
Volume 7 Nomor 1 Tahun 2026
https://afeksi.id/jurnal/index.php/afeksi
e-ISSN: 2745-9985

Kompetensi Pedagogik Guru Pendidikan Agama Kristen dalam Mendukung Prestasi Belajar Siswa: Studi Kualitatif di SD GMIT Ajaobaki

Yudit Tanesib[1], Yusmina Eliseba Hauoni[2]
Program Studi Pendidikan Agama Kristen, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Kristen, Institut Agama Kristen Negeri Kupang, Indonesia
Email: yudittanesib54@gmail.com, elisebahauoni@gmail.com

Abstrak
Kompetensi pedagogik menentukan bagaimana guru memahami peserta didik, merancang dan melaksanakan pembelajaran, menggunakan asesmen, serta menindaklanjuti hasil belajar. Penelitian ini bertujuan menganalisis praktik kompetensi pedagogik guru Pendidikan Agama Kristen (PAK) dan implikasinya bagi dukungan terhadap prestasi belajar siswa kelas IV SD GMIT Ajaobaki, Kecamatan Mollo Utara, Kabupaten Timor Tengah Selatan. Penelitian menggunakan desain kualitatif deskriptif. Data dikumpulkan pada 25 Mei–2 Juni 2026 melalui wawancara terhadap dua guru PAK, observasi pembelajaran, catatan lapangan, dan dokumentasi sekolah. Analisis dilakukan melalui reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan dengan membandingkan temuan wawancara dan observasi. Hasil menunjukkan empat area yang belum optimal. Pertama, pemahaman karakteristik siswa masih dominan didasarkan pada perilaku tampak dan belum secara sistematis memetakan kesiapan, minat, kesulitan, dan kebutuhan belajar. Kedua, perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran telah memanfaatkan Alkitab, buku sumber, dan lembar kerja, tetapi diferensiasi strategi, variasi metode, serta penggunaan media masih terbatas. Ketiga, evaluasi terutama dilakukan melalui penulisan ulang materi dan tanya jawab, sehingga informasi diagnostik tentang siswa yang belum paham belum selalu diperoleh. Keempat, tindak lanjut berupa tugas tambahan dan bantuan teman sebaya belum sepenuhnya didasarkan pada diagnosis penyebab kesulitan belajar. Sebanyak 7 dari 25 siswa (28%) tercatat memperoleh nilai PAK di bawah KKM 75; data ini digunakan sebagai konteks kebutuhan pembelajaran dan tidak ditafsirkan sebagai akibat kausal kompetensi guru. Temuan menegaskan perlunya penguatan asesmen formatif, pembelajaran terdiferensiasi, scaffolding, relasi guru-siswa yang suportif, serta pengembangan profesional berkelanjutan agar kompetensi pedagogik lebih responsif terhadap keragaman kebutuhan siswa.
Kata kunci: *Kompetensi Pedagogik, Pendidikan Agama Kristen, Prestasi Belajar, Asesmen Formatif, Sekolah Dasar*

PENDAHULUAN

Kompetensi guru merupakan salah satu simpul penting yang menghubungkan kebijakan pendidikan dengan pengalaman belajar yang benar-benar diterima siswa di kelas. Guru tidak hanya menyampaikan materi, tetapi juga menafsirkan kurikulum, membaca kebutuhan siswa, memilih representasi materi, mengelola interaksi, memeriksa pemahaman, dan menentukan tindak lanjut. Meta-analisis López-Martín et al. (2023) menunjukkan bahwa karakteristik dan kompetensi guru berhubungan dengan variasi capaian akademik siswa, sementara penelitian Fauth et al. (2019) menegaskan bahwa hubungan antara kompetensi guru dan outcome siswa banyak bekerja melalui kualitas pengajaran yang diwujudkan di kelas. Dengan kata lain, kompetensi bukan sekadar atribut administratif yang dimiliki guru, melainkan kapasitas yang menjadi bermakna ketika diterjemahkan menjadi keputusan instruksional yang tepat.

Dalam literatur pendidikan, kompetensi pedagogik mencakup pengetahuan dan keterampilan untuk memahami peserta didik, merancang pembelajaran, mengelola proses belajar, menggunakan asesmen, dan mengembangkan potensi siswa. Kerangka ini sejalan dengan gagasan pedagogical content knowledge yang menekankan bahwa penguasaan materi harus disertai kemampuan mengubah materi menjadi bentuk yang dapat dipahami siswa (Shulman, 1986). Penelitian lebih mutakhir memandang kompetensi sebagai kontinuum yang bergerak dari pengetahuan ke kemampuan mengamati situasi, menafsirkan kejadian kelas, mengambil keputusan, dan mewujudkannya dalam kualitas instruksi (Blömeke et al., 2022). Dalam konteks Indonesia, Akbar (2021) juga menempatkan pemahaman karakteristik siswa, penguasaan teori belajar, penyelenggaraan pembelajaran, evaluasi, dan fasilitasi pengembangan potensi sebagai inti kompetensi pedagogik guru.

Kompetensi pedagogik menjadi sangat penting pada jenjang sekolah dasar karena keragaman perkembangan siswa tampak jelas dalam satu kelas. Siswa kelas IV dapat memiliki perbedaan dalam kemampuan membaca dan menulis, pengetahuan awal, kecepatan memahami instruksi, kepercayaan diri, minat, serta dukungan belajar di rumah. Pembelajaran yang memberikan perlakuan seragam tanpa memeriksa perbedaan tersebut berisiko menyisakan siswa yang tidak terlayani. Tinjauan sistematis Deunk et al. (2018) menunjukkan bahwa praktik diferensiasi yang terstruktur dapat memberikan manfaat terhadap hasil kognitif siswa sekolah dasar, terutama ketika diferensiasi merupakan bagian dari sistem pembelajaran yang lebih luas dan didukung pemantauan perkembangan. Smale-Jacobse et al. (2019) menambahkan bahwa diferensiasi tidak cukup dipahami sebagai pemberian tugas berbeda, tetapi memerlukan informasi tentang kebutuhan siswa dan keputusan adaptif mengenai konten, proses, dukungan, serta tingkat kompleksitas.

Selain kemampuan menyesuaikan pembelajaran, kualitas interaksi guru-siswa juga menentukan apakah siswa merasa aman untuk mencoba, menjawab pertanyaan, dan menyampaikan pendapat. Meta-analisis Cornelius-White (2007) menunjukkan bahwa relasi pembelajaran yang berpusat pada siswa berkaitan positif dengan hasil kognitif dan afektif. Roorda et al. (2011) juga menemukan bahwa kualitas afektif hubungan guru-siswa berhubungan dengan keterlibatan dan prestasi sekolah, dengan relevansi yang kuat pada jenjang pendidikan dasar. Dalam kelas yang suportif, kesalahan dapat diperlakukan sebagai informasi untuk belajar; sebaliknya, jika siswa takut salah atau merasa hanya siswa tertentu yang mendapat ruang, guru kehilangan kesempatan memperoleh informasi tentang proses berpikir mereka.

Dimensi penting lainnya adalah asesmen. Asesmen pedagogik bukan sekadar pemberian nilai setelah pembelajaran, melainkan proses mengumpulkan bukti tentang apa yang telah dipahami, apa yang belum dipahami, dan dukungan apa yang diperlukan selanjutnya. Black dan Wiliam (1998) menempatkan asesmen formatif sebagai bagian dari proses belajar, dan meta-analisis Yao et al. (2024) memperlihatkan bahwa asesmen formatif secara umum memberikan pengaruh positif terhadap capaian K–12. Xuan et al. (2022) menemukan manfaat asesmen formatif pada pembelajaran membaca, sementara Decristan et al. (2015) menunjukkan bahwa kualitas proses kelas dan asesmen yang tertanam dalam pembelajaran dapat saling berinteraksi dalam mendukung pemahaman. Umpan balik yang efektif perlu

spesifik, terarah pada tugas dan proses, serta membantu siswa mengetahui langkah berikutnya (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008; Wisniewski et al., 2020).

Bagi siswa sekolah dasar, mengingat kembali materi dan mengerjakan tugas juga membutuhkan strategi pembelajaran yang lebih kuat daripada pengulangan pasif. Kajian Dunlosky et al. (2013) menempatkan practice testing dan distributed practice sebagai teknik dengan utilitas tinggi. Eksperimen Roediger dan Karpicke (2006), Karpicke dan Roediger (2008), serta Karpicke dan Blunt (2011) menunjukkan bahwa retrieval practice—meminta siswa secara aktif mengambil kembali informasi dari ingatan—dapat memperkuat retensi jangka panjang. Implikasi pedagogiknya adalah kegiatan penutup, pertanyaan singkat, menceritakan kembali, atau kuis formatif dapat menjadi lebih bermakna jika hasilnya digunakan untuk menyesuaikan pengajaran, bukan hanya untuk mengetahui siapa yang bisa menjawab.

Motivasi dan rasa percaya diri siswa juga berkaitan dengan desain interaksi kelas. Perspektif self-determination theory menjelaskan bahwa motivasi lebih berkembang ketika kebutuhan akan kompetensi, otonomi, dan keterhubungan didukung oleh lingkungan belajar (Ryan & Deci, 2020). Schunk dan DiBenedetto (2020) menunjukkan bahwa keyakinan diri dan regulasi motivasi dapat terbentuk melalui pengalaman keberhasilan, umpan balik, tujuan, dan dukungan sosial. Dalam konteks Pendidikan Agama Kristen (PAK), kompetensi pedagogik memiliki dimensi tambahan karena guru tidak hanya membahas pengetahuan keagamaan, tetapi juga membentuk ruang belajar yang memungkinkan siswa menghubungkan pengetahuan, sikap, nilai, dan praktik kehidupan. Sitompul et al. (2023) menekankan hubungan kompetensi pedagogik guru PAK dengan motivasi belajar, sedangkan Kasingku et al. (2025) menyoroti pentingnya pendekatan guru PAK yang mendorong partisipasi siswa.

Konteks penelitian ini adalah kelas IV SD GMIT Ajaobaki, Desa Ajaobaki, Kecamatan Mollo Utara, Kabupaten Timor Tengah Selatan. Observasi awal pada 31 Januari 2026 menunjukkan beberapa persoalan pembelajaran: variasi metode masih terbatas, proses belajar cenderung monoton, dan terdapat kondisi ketika guru meninggalkan kelas saat pembelajaran berlangsung. Pada saat yang sama, dokumentasi awal menunjukkan bahwa dari 25 siswa, 7 siswa (28%) memperoleh nilai PAK di bawah Kriteria Ketuntasan Minimal (KKM) 75. Temuan awal tersebut tidak dapat dipakai untuk menyimpulkan bahwa kompetensi guru secara langsung menyebabkan nilai rendah, karena prestasi belajar dipengaruhi banyak faktor. Namun, kondisi tersebut cukup penting sebagai sinyal bahwa praktik pedagogik perlu dianalisis secara lebih mendalam, khususnya dalam hal bagaimana guru memahami perbedaan siswa, merancang pembelajaran, mengevaluasi pemahaman, dan menindaklanjuti kesulitan.

Kajian tentang kompetensi pedagogik di Indonesia telah berkembang, tetapi banyak penelitian mengukurnya melalui survei atau korelasi dan kemudian mengaitkannya dengan motivasi atau hasil belajar. Pendekatan tersebut penting, tetapi masih diperlukan deskripsi yang lebih dekat dengan praktik kelas: apa yang sebenarnya dilakukan guru ketika mencoba memahami karakteristik siswa, sumber dan media apa yang digunakan, bagaimana evaluasi dilaksanakan, serta bagaimana hasil evaluasi mengubah bantuan kepada siswa. Penelitian

kualitatif ini mengisi ruang tersebut dengan menganalisis praktik dua guru PAK dalam satu konteks sekolah dasar. Fokusnya bukan menguji besarnya pengaruh statistik kompetensi pedagogik terhadap prestasi, melainkan menilai kesesuaian praktik yang teramati dengan fungsi pedagogik yang semestinya dan menafsirkan implikasinya terhadap dukungan belajar siswa.

Berdasarkan latar belakang tersebut, penelitian bertujuan untuk: (1) menganalisis kemampuan guru PAK dalam memahami karakteristik siswa; (2) menganalisis perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran yang disesuaikan dengan kebutuhan siswa; (3) menganalisis pelaksanaan evaluasi dan penggunaan hasil evaluasi; serta (4) mengidentifikasi implikasi praktik tersebut terhadap keterlibatan, pemahaman, penyelesaian tugas, kepercayaan diri, dan pencapaian belajar siswa kelas IV. Dengan rumusan ini, istilah "mendukung prestasi belajar" digunakan secara hati-hati untuk menunjukkan kontribusi pedagogik yang potensial, bukan hubungan kausal yang telah dibuktikan.

METODE

Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif dengan orientasi studi lapangan. Pendekatan ini dipilih karena fokus penelitian berada pada praktik pedagogik yang dilakukan guru dalam konteks pembelajaran sehari-hari dan pada makna yang dapat ditarik dari kesesuaian antara pernyataan guru, hasil pengamatan, serta dokumentasi belajar siswa. Penelitian dilaksanakan di SD GMIT Ajaobaki, Desa Ajaobaki, Kecamatan Mollo Utara, Kabupaten Timor Tengah Selatan, Provinsi Nusa Tenggara Timur. Pengumpulan data utama dilakukan pada 25 Mei sampai 2 Juni 2026, setelah observasi awal dilakukan pada 31 Januari 2026.

Sumber data primer terdiri atas dua guru Pendidikan Agama Kristen kelas IV yang dalam naskah penelitian diberi inisial AN dan SL, serta hasil observasi terhadap aktivitas belajar siswa kelas IV. Data sekunder berasal dari dokumen sekolah, terutama informasi nilai PAK, perangkat atau sumber belajar yang digunakan, dan dokumentasi yang relevan. Jumlah siswa kelas IV yang menjadi konteks observasi adalah 25 orang. Dokumentasi nilai menunjukkan 7 siswa memperoleh nilai di bawah KKM 75. Artikel ini mempertahankan informasi yang tersedia pada naskah sumber dan tidak menambahkan karakteristik demografis, durasi wawancara, atau data individual lain yang tidak didokumentasikan secara eksplisit.

Teknik pengumpulan data meliputi wawancara, observasi, dokumentasi, dan catatan lapangan. Wawancara diarahkan pada empat domain utama kompetensi pedagogik: memahami karakteristik siswa; merancang dan melaksanakan pembelajaran; melakukan evaluasi; serta mengembangkan potensi siswa berdasarkan hasil evaluasi. Observasi digunakan untuk melihat bagaimana siswa mengikuti pembelajaran, menjawab pertanyaan, mengerjakan tugas, mengingat kembali materi, dan menunjukkan kepercayaan diri. Dokumentasi dimanfaatkan untuk menguji konsistensi antara gambaran hasil belajar dan keterangan guru. Dalam pelaporan, pernyataan guru disajikan sebagai parafrasa karena naskah sumber tidak menyediakan transkrip verbatim lengkap.

Analisis data dilakukan melalui reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Pada tahap reduksi, data dikelompokkan berdasarkan domain kompetensi pedagogik dan indikator pengalaman belajar siswa. Pada tahap penyajian, temuan wawancara dan observasi

dibandingkan untuk mengidentifikasi pola, ketidaksesuaian, dan area yang memerlukan penguatan. Interpretasi kemudian dikaitkan dengan literatur tentang kompetensi guru, kualitas pengajaran, asesmen formatif, diferensiasi, pengelolaan kelas, relasi guru-siswa, dan strategi belajar. Penggunaan literatur berfungsi sebagai kerangka interpretasi, bukan sebagai pengganti data lapangan.

Untuk menjaga kehati-hatian analitis, penelitian tidak menggunakan istilah "pengaruh" atau "efektivitas" dalam arti kausal. Data kualitatif dan dokumentasi nilai hanya memungkinkan peneliti mendeskripsikan praktik guru serta kondisi belajar yang menyertainya. Sebanyak 7 siswa yang berada di bawah KKM diperlakukan sebagai indikator kebutuhan dukungan, bukan sebagai outcome yang dapat diatribusikan secara tunggal pada kompetensi pedagogik guru. Pendekatan ini sejalan dengan prinsip bahwa prestasi belajar muncul dari interaksi antara kualitas pembelajaran, kemampuan awal, motivasi, lingkungan keluarga, kesehatan, kehadiran, kesempatan belajar, dan faktor lain.

Tabel 1. Fokus Analisis Kompetensi Pedagogik

Domain	Sumber bukti	Fokus interpretasi
Memahami karakteristik siswa	Wawancara AN–SL; observasi perilaku dan kesulitan belajar	Apakah guru memetakan kesiapan, kebutuhan, minat, dan hambatan belajar, bukan hanya perilaku tampak.
Merancang dan melaksanakan pembelajaran	Penggunaan Alkitab, buku sumber, lembar kerja; observasi proses belajar	Variasi metode, representasi materi, diferensiasi, scaffolding, dan keterlibatan siswa.
Melaksanakan evaluasi	Menulis kembali materi, tanya jawab, dokumentasi nilai	Cakupan asesmen, fungsi diagnostik, dan pemanfaatan feedback.
Mengembangkan potensi dan tindak lanjut	Tugas tambahan, bantuan teman sebaya, respons terhadap siswa yang kesulitan	Kesesuaian tindak lanjut dengan penyebab kesulitan dan kebutuhan pengayaan.

HASIL

Hasil penelitian menunjukkan bahwa kedua guru telah melakukan sejumlah praktik yang relevan dengan kompetensi pedagogik, tetapi penerapannya belum konsisten dan belum sepenuhnya berbasis pada diagnosis kebutuhan siswa. Temuan dapat dikelompokkan ke dalam empat domain utama: pemahaman karakteristik siswa; perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran; evaluasi hasil belajar; serta tindak lanjut pengembangan potensi siswa. Selain itu, observasi memperlihatkan tiga indikator pengalaman belajar yang penting, yaitu kemampuan mengingat kembali materi, menjawab pertanyaan dan menyampaikan pendapat, serta menyelesaikan tugas.

Pada domain pemahaman karakteristik siswa, guru AN menyatakan bahwa ia mengenali karakter siswa terutama dari perilaku selama pembelajaran. Ketika terdapat siswa ribut, guru

menegur agar siswa kembali tenang dan mengikuti pembelajaran. Praktik ini bermanfaat untuk menjaga keteraturan, tetapi informasi yang diperoleh lebih banyak berkaitan dengan perilaku tampak. Teguran tidak dengan sendirinya menjelaskan mengapa siswa ribut, apakah karena materi terlalu mudah, terlalu sulit, kurang memahami instruksi, mencari perhatian, mengalami masalah relasi, atau memiliki kebutuhan belajar tertentu. Dengan demikian, pengelolaan perilaku telah dilakukan, tetapi pemetaan karakteristik belajar belum tampak sistematis.

Guru SL mengaitkan pemahaman karakteristik siswa dengan metode pembelajaran yang tercantum dalam RPP. Ia memandang bahwa penggunaan metode yang berbeda dapat membantu menghadapi karakter siswa yang beragam. Pernyataan tersebut menunjukkan kesadaran bahwa siswa tidak homogen, tetapi fokusnya masih berada pada metode sebagai perangkat mengajar, bukan pada proses mengumpulkan informasi tentang siswa. Data penelitian belum menunjukkan adanya pemetaan rutin tentang kemampuan awal, minat, gaya respons, kesulitan membaca atau menulis, tingkat kemandirian, maupun bentuk dukungan yang paling efektif bagi masing-masing siswa. Temuan ini penting karena observasi justru memperlihatkan variasi kemampuan yang cukup lebar, termasuk adanya siswa yang masih mengalami kesulitan menyelesaikan tugas dan siswa yang belum mampu menulis dengan baik.

Pada domain perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran, kedua guru menggunakan sumber yang relevan dengan PAK. Guru AN menggunakan Alkitab dan buku sumber, sedangkan guru SL menggunakan buku sumber serta lembar kerja siswa. Penggunaan Alkitab memberikan landasan langsung pada sumber utama materi keagamaan, sementara buku dan lembar kerja membantu struktur pembelajaran dan latihan. Namun, bukti yang tersedia menunjukkan bahwa pilihan media belum disertai variasi representasi dan strategi yang cukup luas. Observasi awal juga mencatat bahwa pembelajaran cenderung monoton karena variasi metode terbatas. Dengan kondisi siswa yang heterogen, ketergantungan pada buku dan lembar kerja berisiko membuat siswa yang mengalami hambatan literasi atau membutuhkan contoh konkret menjadi kurang terlayani.

Kedua guru telah berupaya membantu pemahaman, tetapi penyesuaian berdasarkan kebutuhan individu belum terlihat kuat. Tidak ditemukan bukti bahwa tujuan, materi, tingkat kesulitan tugas, waktu belajar, atau bentuk bantuan disesuaikan secara sistematis berdasarkan hasil asesmen awal. Padahal, pada kelas yang sama terdapat siswa yang mampu menjawab dan menyelesaikan tugas dengan baik serta siswa yang masih membutuhkan pendampingan dasar. Dalam situasi demikian, "media yang sama untuk semua" dapat tetap digunakan sebagai titik awal, tetapi guru memerlukan scaffolding berbeda: contoh tambahan untuk siswa tertentu, instruksi bertahap, pengelompokan fleksibel, dukungan visual, atau tantangan lanjutan bagi siswa yang telah menguasai materi.

Pada domain evaluasi, guru AN menggunakan kegiatan menulis kembali materi yang telah dijelaskan. Strategi ini dapat mengungkap sebagian kemampuan mengingat dan menyusun informasi, tetapi kualitas jawabannya perlu ditafsirkan secara hati-hati. Siswa dapat saja menyalin atau mengulang bagian tertentu tanpa memahami hubungan konsep. Guru SL menggunakan tanya jawab setelah penjelasan dan cenderung mengarahkan pertanyaan pada

siswa yang telah memahami materi. Cara tersebut cepat untuk memeriksa respons kelas, tetapi berisiko menghasilkan gambaran yang terlalu optimistis karena siswa yang belum paham, pasif, atau kurang percaya diri justru kurang terwakili dalam bukti asesmen.

Dokumentasi menunjukkan bahwa 18 siswa mencapai atau melampaui KKM 75 dan 7 siswa (28%) masih berada di bawah KKM. Dalam penelitian ini, angka tersebut dipakai sebagai dasar untuk menyoroti kebutuhan evaluasi yang lebih diagnostik. Jika hampir sepertiga siswa belum mencapai batas ketuntasan, guru memerlukan informasi yang lebih rinci daripada sekadar nilai akhir: konsep apa yang belum dipahami, apakah kesalahan berasal dari kemampuan membaca soal, kesulitan menulis, lupa materi, kurang latihan, atau kurang percaya diri. Tanpa diagnosis ini, tindak lanjut mudah berubah menjadi sekadar penambahan tugas tanpa memperbaiki sumber kesulitan.

Pada domain pengembangan potensi berdasarkan hasil evaluasi, guru AN menyatakan bahwa ia melihat hasil penilaian kemudian memberikan tugas tambahan. Guru SL memberi kesempatan kepada siswa yang sudah memahami materi untuk membantu teman yang masih kesulitan, lalu memberikan tugas. Kedua praktik menunjukkan adanya tindak lanjut. Tugas tambahan dapat meningkatkan kesempatan latihan, sedangkan bantuan teman sebaya dapat membangun kerja sama dan menyediakan penjelasan alternatif. Namun, efektivitas keduanya sangat bergantung pada kecocokan dengan penyebab masalah. Siswa yang belum memahami konsep mungkin memerlukan penjelasan ulang dengan representasi berbeda; siswa yang kesulitan menulis memerlukan bantuan literasi; siswa yang takut salah memerlukan dukungan emosional; sementara siswa yang telah menguasai materi dapat membutuhkan pengayaan, bukan latihan yang sama.

Observasi tentang kemampuan mengingat kembali materi menunjukkan bahwa guru AN menggunakan pengulangan poin penting pada akhir pembelajaran, pertanyaan sederhana, dan kegiatan menceritakan kembali. Guru SL memberikan rangkuman serta menghubungkan materi baru dengan materi sebelumnya. Praktik ini merupakan kekuatan karena siswa diberi kesempatan untuk mengaktifkan kembali informasi. Akan tetapi, observasi juga menunjukkan bahwa tidak semua siswa memperoleh manfaat yang sama. Siswa yang telah memiliki pemahaman dasar dapat mengikuti pengulangan dengan baik, sedangkan siswa yang sejak awal belum memahami materi membutuhkan penjelasan yang lebih sederhana, contoh konkret, atau latihan retrieval dengan petunjuk bertahap.

Pada kemampuan menjawab pertanyaan, guru AN menyesuaikan pertanyaan dengan perkiraan kemampuan siswa dan memberikan pujian kepada siswa yang berani mencoba. Guru SL memberikan pertanyaan setelah menjelaskan materi dan meminta jawaban berdasarkan pemahaman siswa. Kedua strategi memberikan ruang partisipasi, tetapi observasi memperlihatkan masih ada siswa yang ragu atau tidak berani menjawab. Karena itu, pertanyaan kelas perlu dirancang agar tidak hanya mengandalkan relawan atau siswa aktif. Waktu berpikir, diskusi berpasangan sebelum menjawab, pertanyaan bertingkat, dan penggunaan respons tertulis singkat dapat memperluas partisipasi sekaligus memberi guru informasi dari lebih banyak siswa.

Pada kemampuan menyelesaikan tugas, guru AN mengarahkan siswa membaca kembali materi sebelum mengerjakan agar mereka mencari jawaban dari sumber yang tersedia. Guru

SL memberi petunjuk singkat kemudian meminta siswa mencoba secara mandiri. Kedua praktik mendukung kemandirian, tetapi pada siswa yang masih kesulitan, arahan umum tidak selalu cukup. Observasi menemukan siswa yang belum dapat menyelesaikan tugas secara baik dan bahkan terdapat siswa yang belum mampu menulis dengan baik. Temuan tersebut menuntut scaffolding yang lebih konkret: memecah tugas menjadi langkah kecil, memberi model pengerjaan, mendampingi awal tugas, lalu secara bertahap mengurangi bantuan.

Terakhir, kepercayaan diri dan keberanian berpendapat masih menjadi area yang perlu diperkuat. Guru AN menekankan agar siswa memperhatikan materi supaya lebih siap menjawab, sedangkan guru SL mendorong siswa belajar lebih giat dan berani tampil di depan kelas. Upaya tersebut positif, tetapi rasa percaya diri tidak otomatis muncul hanya karena siswa diminta berani. Siswa yang takut salah membutuhkan pengalaman bahwa kesalahan tidak dipermalukan, bahwa usaha dihargai, dan bahwa guru memberi kesempatan yang adil. Observasi menunjukkan masih ada siswa yang belum berani tampil dan menyampaikan pendapat. Karena itu, iklim kelas yang suportif perlu dibangun bersama strategi partisipasi bertahap.

Tabel 2. Ringkasan Temuan Utama

Aspek	**Praktik yang ditemukan**	**Keterbatasan yang teridentifikasi**	**Implikasi perbaikan**
Karakteristik siswa	AN mengamati perilaku; SL mengaitkan variasi dengan metode di RPP.	Belum ada pemetaan sistematis kesiapan, minat, literasi, dan kebutuhan individual.	Gunakan catatan profil belajar dan asesmen diagnostik sederhana.
Perencanaan/ pelaksanaan	Alkitab, buku sumber, dan lembar kerja digunakan sebagai sumber/media.	Variasi metode, media, dan diferensiasi terbatas.	Tambahkan representasi konkret, pengelompokan fleksibel, dan scaffolding.
Evaluasi	Menulis kembali materi dan tanya jawab.	Bukti pemahaman belum menjangkau seluruh siswa; fungsi diagnostik terbatas.	Gunakan checks for understanding, exit ticket, pertanyaan bertingkat, dan feedback spesifik.
Tindak lanjut	Tugas tambahan dan bantuan teman sebaya.	Belum selalu didasarkan pada diagnosis penyebab kesulitan.	Bedakan remediasi, dukungan literasi, bantuan emosional, dan pengayaan.
Kondisi capaian	7 dari 25 siswa (28%) berada di bawah KKM 75.	Data tidak membuktikan sebab-akibat.	Gunakan sebagai sinyal kebutuhan intervensi dan pemantauan perkembangan.

PEMBAHASAN

Temuan pertama menegaskan perbedaan antara pengelolaan perilaku dan pemahaman karakteristik siswa. Menegur siswa yang ribut merupakan bagian dari classroom management, tetapi kompetensi pedagogik menuntut langkah lebih jauh: guru perlu menafsirkan apa yang berada di balik perilaku dan menghubungkannya dengan kebutuhan belajar. Blömeke et al. (2022) menjelaskan bahwa kompetensi guru tidak berhenti pada pengetahuan deklaratif; kompetensi menjadi nyata ketika guru dapat mempersepsi situasi, menafsirkan informasi, dan mengambil keputusan yang tepat. Dalam penelitian ini, tanda-tanda seperti siswa ribut, pasif, sulit menulis, tidak menyelesaikan tugas, atau ragu menjawab seharusnya diperlakukan sebagai data diagnostik. Dengan demikian, guru dapat membedakan apakah masalah terutama berkaitan dengan pemahaman konsep, literasi, motivasi, regulasi perilaku, atau dukungan emosional.

Penguatan pengelolaan kelas tetap diperlukan. Meta-analisis Korpershoek et al. (2016) menunjukkan bahwa program dan strategi classroom management dapat memberikan manfaat pada outcome akademik, perilaku, dan sosial-emosional siswa. Meta-analisis yang lebih baru oleh Putra et al. (2025) juga menguatkan pentingnya pengelolaan kelas bagi keberhasilan siswa. Akan tetapi, pengelolaan kelas yang hanya berorientasi pada kepatuhan dapat kehilangan fungsi pedagogiknya. Pada kelas IV SD, keteraturan idealnya menjadi kondisi yang memungkinkan siswa aktif bertanya, bereksperimen dengan jawaban, dan berpartisipasi. Karena itu, teguran perlu disertai ekspektasi yang jelas, penguatan positif, rutinitas kelas, dan strategi keterlibatan yang membuat siswa memiliki peran dalam proses belajar.

Temuan kedua menunjukkan bahwa penggunaan Alkitab, buku sumber, dan lembar kerja merupakan modal penting, tetapi belum cukup untuk memenuhi kebutuhan kelas yang beragam. Shulman (1986) menekankan bahwa guru perlu mengubah pengetahuan materi menjadi representasi yang dapat dipahami oleh siswa tertentu. Penelitian Baumert et al. (2010), Kunter et al. (2013), Fauth et al. (2019), dan López-Martín et al. (2023) sama-sama menguatkan pentingnya hubungan antara kompetensi guru, kualitas instruksi, dan perkembangan belajar. Dalam konteks PAK, hal ini berarti guru tidak cukup mengetahui isi Alkitab atau materi agama; guru perlu memilih cerita, analogi, gambar, aktivitas, pertanyaan, dan latihan yang sesuai dengan tahap perkembangan serta kemampuan literasi siswa.

Kebutuhan diferensiasi tampak kuat karena terdapat variasi kemampuan dalam satu kelas. Deunk et al. (2018) menunjukkan bahwa diferensiasi yang terencana dapat memberikan dampak positif pada capaian siswa sekolah dasar. Prinsip kuncinya bukan membuat 25 rencana individual, melainkan menggunakan informasi belajar untuk membentuk beberapa jalur dukungan yang realistis. Misalnya, siswa yang belum lancar menulis dapat menjawab secara lisan atau melalui pilihan terstruktur sebelum beralih ke tulisan; siswa yang belum memahami konsep dapat menggunakan contoh konkret atau gambar; siswa yang sudah memahami dapat diberi tugas pengayaan; dan pengelompokan dapat berubah sesuai tujuan. Smale-Jacobse et al. (2019) menekankan bahwa diferensiasi memerlukan penyesuaian berbasis kebutuhan, bukan sekadar perbedaan tugas tanpa diagnosis.

Temuan ketiga berhubungan dengan asesmen. Menulis kembali materi dan tanya jawab merupakan teknik yang sah, tetapi keduanya perlu ditata sebagai asesmen formatif yang mencakup seluruh siswa dan menghasilkan informasi untuk tindakan berikutnya. Black dan Wiliam (1998) menempatkan asesmen formatif sebagai jembatan antara pengajaran dan keputusan selanjutnya. Meta-analisis Yao et al. (2024) dan Xuan et al. (2022) menunjukkan bahwa asesmen formatif dapat mendukung prestasi ketika benar-benar digunakan sebagai bagian dari proses pembelajaran. Karena itu, pertanyaan kunci bukan hanya "apakah guru melakukan evaluasi?", tetapi "apakah evaluasi membantu guru mengetahui siapa yang belum paham, bagian mana yang belum paham, dan intervensi apa yang perlu diberikan?"

Guru AN yang meminta siswa menulis ulang dapat memperkuat teknik tersebut dengan meminta siswa menulis satu gagasan utama dengan kata-kata sendiri, memberi contoh penerapan, atau menjelaskan hubungan antara dua konsep. Guru SL yang menggunakan tanya jawab dapat memperluas sampling respons: pertanyaan ditujukan ke seluruh kelas, siswa diberi waktu berpikir, kemudian jawaban dikumpulkan melalui kartu respons, mini-whiteboard, atau diskusi pasangan. Hattie dan Timperley (2007) serta Shute (2008) menunjukkan bahwa umpan balik lebih bermanfaat ketika spesifik dan berorientasi pada perbaikan, sedangkan Wisniewski et al. (2020) memperlihatkan bahwa efek feedback sangat bergantung pada isi dan level informasi yang diberikan. Dengan demikian, komentar "benar/salah" sebaiknya dikembangkan menjadi informasi tentang apa yang sudah tepat, apa yang perlu diperbaiki, dan bagaimana cara memperbaikinya.

Temuan tentang mengingat kembali materi sebenarnya memperlihatkan potensi yang baik. Pengulangan poin penting, pertanyaan sederhana, menceritakan kembali, dan menghubungkan materi lama dengan materi baru sejalan dengan prinsip retrieval practice. Roediger dan Karpicke (2006) menemukan bahwa pengujian kembali meningkatkan retensi jangka panjang dibandingkan membaca ulang semata. Karpicke dan Roediger (2008) menunjukkan pentingnya retrieval berulang, sedangkan Karpicke dan Blunt (2011) memperlihatkan bahwa retrieval practice dapat menghasilkan pembelajaran bermakna yang kuat. Dunlosky et al. (2013) juga menempatkan practice testing sebagai teknik belajar yang efektif. Praktiknya di SD perlu sederhana: dua atau tiga pertanyaan tanpa melihat buku, satu kalimat tentang hal paling penting, atau meminta siswa menceritakan kembali konsep dengan bahasa sendiri. Hasilnya kemudian digunakan untuk menentukan apakah kelas siap maju atau membutuhkan penjelasan ulang.

Temuan keempat berkaitan dengan tindak lanjut. Memberikan tugas tambahan kepada siswa yang mendapat nilai rendah dapat bermanfaat jika tugas tersebut menyasar kesulitan yang tepat. Namun, "lebih banyak tugas" tidak selalu berarti "lebih banyak belajar". Jika siswa salah karena tidak memahami konsep, latihan yang identik dapat memperkuat kebingungan. Jika siswa lambat menulis, tugas tertulis tambahan dapat menambah beban tanpa mengatasi keterampilan dasar. Tindak lanjut perlu diawali diagnosis sederhana: kesalahan konseptual, prosedural, bahasa, perhatian, atau kepercayaan diri. Setelah itu guru dapat menentukan remediasi, scaffolding, latihan, atau pengayaan.

Bantuan teman sebaya yang dilakukan guru SL dapat dipertahankan sebagai strategi kolaboratif, tetapi perlu struktur. Siswa yang membantu sebaiknya diberi panduan untuk

menjelaskan, bukan memberikan jawaban. Guru tetap memantau agar miskonsepsi tidak menyebar dan agar siswa yang membutuhkan bantuan tidak merasa diberi label "lemah". Lingkungan belajar yang menghargai usaha dan keterhubungan juga penting untuk motivasi. Ryan dan Deci (2020) menjelaskan bahwa motivasi berkembang ketika siswa merasa kompeten, memiliki ruang untuk bertindak, dan merasa terhubung. Schunk dan DiBenedetto (2020) menambahkan bahwa keyakinan terhadap kemampuan berkembang melalui pengalaman keberhasilan dan dukungan yang sesuai. Artinya, tugas remedial sebaiknya memberikan peluang keberhasilan bertahap, bukan sekadar menambah tuntutan.

Kepercayaan diri siswa dalam menjawab pertanyaan perlu dibaca sebagai outcome pedagogik sekaligus kondisi belajar. Temuan bahwa sebagian siswa masih takut atau ragu menunjukkan bahwa pengetahuan materi dan kesiapan emosional saling terkait. Relasi guru-siswa yang positif berhubungan dengan keterlibatan dan prestasi (Cornelius-White, 2007; Roorda et al., 2011). Dalam konteks PAK, relasi tersebut bahkan dapat menjadi medium penting untuk menampilkan nilai penerimaan, penghargaan, kesabaran, dan tanggung jawab. Sitompul et al. (2023) menyatakan bahwa kompetensi pedagogik guru PAK berkaitan dengan upaya membangkitkan motivasi, sedangkan Kasingku et al. (2025) menekankan pendekatan pembelajaran yang meningkatkan partisipasi. Guru dapat memperkuatnya melalui pertanyaan bertingkat, think-pair-share, pujian pada proses, dan norma bahwa jawaban yang belum tepat adalah bagian wajar dari belajar.

Temuan nilai 7 dari 25 siswa di bawah KKM 75 perlu diperlakukan secara proporsional. Penelitian ini tidak memiliki desain kuantitatif untuk menguji hubungan kausal antara kompetensi guru dan nilai siswa. Prestasi dipengaruhi kemampuan awal, kehadiran, dukungan keluarga, kesehatan, motivasi, kesempatan belajar, dan banyak faktor lain. Namun, data tersebut cukup untuk menunjukkan bahwa pembelajaran memerlukan mekanisme yang dapat mengidentifikasi dan menindaklanjuti siswa yang tertinggal. Fauth et al. (2014) memperlihatkan bahwa kualitas pengajaran dapat dipersepsikan melalui dimensi pengelolaan kelas, dukungan, dan aktivasi kognitif, sedangkan Fauth et al. (2019) menunjukkan peran kualitas pengajaran sebagai mekanisme antara kompetensi guru dan outcome siswa. Dengan kerangka ini, fokus perbaikan sebaiknya diarahkan pada kualitas proses yang dapat dikendalikan guru, bukan pada menyalahkan guru atas setiap nilai rendah.

Secara praktis, sekolah dapat menyusun siklus penguatan kompetensi pedagogik yang sederhana. Pertama, sebelum unit pembelajaran, guru melakukan asesmen diagnostik singkat tentang pengetahuan awal dan kemampuan membaca/menulis yang relevan. Kedua, rencana pembelajaran memuat setidaknya dua tingkat bantuan dan satu bentuk pengayaan. Ketiga, selama pembelajaran guru menggunakan checks for understanding yang menjangkau semua siswa. Keempat, setelah pembelajaran hasil asesmen dikelompokkan menjadi "sudah menguasai", "hampir menguasai", dan "memerlukan dukungan intensif". Kelima, tindak lanjut diberikan sesuai sumber kesulitan dan dipantau pada pertemuan berikutnya. Siklus seperti ini membuat kompetensi pedagogik tampak dalam keputusan sehari-hari.

Pengembangan profesional guru juga relevan. Desimone (2009) menekankan bahwa pengembangan profesional yang efektif membutuhkan fokus pada konten, pembelajaran aktif, koherensi, durasi memadai, dan partisipasi kolektif. Meta-analisis Kraft et al. (2018)

menemukan bahwa coaching guru dapat meningkatkan kualitas instruksi dan, dalam derajat lebih kecil, capaian siswa. Karena itu, sekolah tidak harus mengandalkan pelatihan besar. Observasi sejawat, diskusi satu kasus siswa, perancangan soal formatif bersama, atau refleksi singkat setelah mengajar dapat menjadi bentuk pengembangan profesional yang kontekstual. Guru PAK dapat secara khusus membahas bagaimana menyeimbangkan tujuan pemahaman pengetahuan, perkembangan sikap, partisipasi, dan keterampilan menerapkan nilai Kristiani dalam konteks siswa sekolah dasar.

Media pembelajaran juga dapat ditingkatkan secara bertahap. Sumber utama seperti Alkitab tetap dipertahankan, tetapi penyajiannya dapat dilengkapi gambar urutan cerita, kartu konsep, timeline, objek konkret, video singkat, atau lembar kerja dengan level dukungan berbeda. Pembelajaran aktif tidak harus menggunakan teknologi tinggi. Meta-analisis Freeman et al. (2014), meskipun dilakukan terutama pada konteks STEM, memperlihatkan prinsip umum bahwa keterlibatan aktif memberi peluang lebih besar bagi siswa untuk memproses dan menunjukkan pemahaman dibandingkan hanya mendengar penjelasan. Pada PAK, aktivitas dapat berupa menyusun urutan peristiwa, mencocokkan konsep dengan contoh kehidupan, bermain peran, diskusi moral sederhana, atau menjelaskan nilai yang dipelajari dalam situasi keseharian.

Secara keseluruhan, penelitian ini memperlihatkan bahwa dua guru PAK telah memiliki elemen-elemen dasar praktik pedagogik: penggunaan sumber belajar, pertanyaan, pengulangan, pemberian tugas, apresiasi, dan bantuan teman sebaya. Masalah utamanya bukan ketiadaan praktik, tetapi kedalaman, sistematika, dan penggunaan data belajar. Kompetensi pedagogik perlu bergerak dari "melakukan kegiatan mengajar" menuju "menggunakan informasi tentang siswa untuk memilih kegiatan mengajar yang paling tepat". Pergeseran ini sejalan dengan pandangan kompetensi sebagai kemampuan profesional yang diwujudkan melalui pengambilan keputusan dalam situasi nyata (Blömeke et al., 2022).

Implikasi Praktis

Berdasarkan temuan, sekolah dapat memprioritaskan lima langkah operasional: (1) membuat pemetaan singkat kebutuhan siswa pada awal unit pembelajaran; (2) memasukkan strategi diferensiasi dan scaffolding ke dalam modul/rencana pembelajaran; (3) menggunakan asesmen formatif yang menjangkau seluruh siswa, bukan hanya siswa aktif; (4) menetapkan tindak lanjut berbeda bagi siswa yang belum paham, siswa dengan hambatan literasi, dan siswa yang telah menguasai materi; serta (5) menjalankan refleksi atau coaching guru secara berkala dengan fokus pada bukti pembelajaran siswa. Pendekatan ini lebih realistis daripada menuntut perubahan besar sekaligus dan memungkinkan sekolah mengamati perkembangan dari satu siklus pembelajaran ke siklus berikutnya.

Keterbatasan Penelitian

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, penelitian dilakukan pada satu sekolah dan melibatkan dua guru PAK, sehingga temuan bersifat kontekstual. Kedua, naskah sumber tidak mendokumentasikan transkrip wawancara verbatim, durasi observasi per pertemuan, atau prosedur coding yang terperinci; karena itu artikel tidak menambahkan informasi yang tidak tersedia. Ketiga, data nilai hanya digunakan sebagai konteks dan tidak memungkinkan analisis sebab-akibat. Keempat, perspektif siswa belum digali melalui

wawancara mendalam, sehingga interpretasi tentang kepercayaan diri dan kesulitan belajar terutama berasal dari observasi serta keterangan guru. Penelitian lanjutan dapat menggunakan desain mixed methods, asesmen kompetensi pedagogik yang tervalidasi, data pretest-posttest, serta wawancara siswa dan orang tua untuk memperoleh gambaran yang lebih komprehensif.

KESIMPULAN

Kompetensi pedagogik guru Pendidikan Agama Kristen kelas IV SD GMIT Ajaobaki telah tampak dalam penggunaan sumber belajar, pemberian pertanyaan, pengulangan materi, tugas, apresiasi, dan bantuan teman sebaya, tetapi penerapannya belum optimal dalam empat area utama. Pemahaman karakteristik siswa masih dominan berdasarkan perilaku tampak; perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran belum secara sistematis terdiferensiasi; evaluasi belum selalu menghasilkan informasi diagnostik dari seluruh siswa; dan tindak lanjut hasil belajar masih lebih banyak berupa tugas tambahan atau bantuan teman daripada intervensi yang disesuaikan dengan penyebab kesulitan. Kondisi bahwa 7 dari 25 siswa berada di bawah KKM menunjukkan kebutuhan dukungan, tetapi tidak dapat diperlakukan sebagai akibat kausal kompetensi guru. Penguatan asesmen formatif, scaffolding, diferensiasi, partisipasi siswa, hubungan guru-siswa yang suportif, dan pembelajaran profesional berkelanjutan direkomendasikan agar kompetensi pedagogik lebih efektif dalam mendukung pemahaman, keterlibatan, kepercayaan diri, dan prestasi belajar siswa.

DAFTAR PUSTAKA

Akbar, A. (2021). Pentingnya kompetensi pedagogik guru. *JPG: Jurnal Pendidikan Guru, 2(1)*, 23–30. https://doi.org/10.32832/jpg.v2i1.4099

Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science, 333(6045)*, 1034–1037. https://doi.org/10.1126/science.1207998

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal, 47(1)*, 133–180. https://doi.org/10.3102/0002831209345157

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Blömeke, S., Jentsch, A., Ross, N., Kaiser, G., & König, J. (2022). Opening up the black box: Teacher competence, instructional quality, and students' learning progress. *Learning and Instruction, 79*, 101600. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101600

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 77(1)*, 113–143. https://doi.org/10.3102/003465430298563

Decristan, J., Klieme, E., Kunter, M., Hochweber, J., Büttner, G., Fauth, B., Hondrich, A. L., Rieser, S., Hertel, S., & Hardy, I. (2015). Embedded formative assessment and classroom process quality: How do they interact in promoting science understanding?

American Educational Research Journal, 52(6), 1133–1159. https://doi.org/10.3102/0002831215596412

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38(3)*, 181–199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140

Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review, 24*, 31–54. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.002

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest, 14(1)*, 4–58. https://doi.org/10.1177/1529100612453266

Fauth, B., Decristan, J., Decker, A.-T., Büttner, G., Hardy, I., Klieme, E., & Kunter, M. (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teaching and Teacher Education, 86*, 102882. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102882

Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction, 29*, 1–9. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.001

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 111(23)*, 8410–8415. https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77(1)*, 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist, 41(2)*, 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4

Karpicke, J. D., & Blunt, J. R. (2011). Retrieval practice produces more learning than elaborative studying with concept mapping. *Science, 331(6018)*, 772–775. https://doi.org/10.1126/science.1199327

Karpicke, J. D., & Roediger, H. L., III. (2008). The critical importance of retrieval for learning. *Science, 319(5865)*, 966–968. https://doi.org/10.1126/science.1152408

Kasingku, J. D., Lumingkewas, E. M., & Warouw, W. N. (2025). Pendekatan efektif guru Pendidikan Agama Kristen dalam menumbuhkan partisipasi siswa di kelas. *JIIP: Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan, 8(10)*, 11912–11920. https://doi.org/10.54371/jiip.v8i10.9630

Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research, 86(3)*, 643–680. https://doi.org/10.3102/0034654315626799

Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research, 88(4)*, 547–588. https://doi.org/10.3102/0034654318759268

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology, 105(3)*, 805–820. https://doi.org/10.1037/a0032583

López-Martín, E., Gutiérrez-de-Rozas, B., González-Benito, A. M., & Expósito-Casas, E. (2023). Why do teachers matter? A meta-analytic review of how teacher characteristics and competencies affect students' academic achievement. *International Journal of Educational Research, 120*, 102199. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102199

Nurcholis, M., Arifah, N., Almahiroh, F., Najwa, L. N., Nadiroh, I., & Masrury, F. (2024). Kompetensi pedagogik guru dalam meningkatkan kualitas pembelajaran siswa MTs. *ABDIMASY: Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat, 3(1)*, 25–33. https://doi.org/10.52431/abdimasy.v3i1.3042

Nurhalisa, J., & Nurcahya, I. (2025). Pentingnya pendidikan seumur hidup dalam meningkatkan karakter dan kualitas hidup. *Karimah Tauhid, 4(1)*, 496–504. https://doi.org/10.30997/karimahtauhid.v4i1.16299

Putra, E., & Yanto, M. (2025). Classroom management: Boosting student success—a meta-analysis review. *Cogent Education, 12(1)*, 2458630. https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2458630

Roediger, H. L., III, & Karpicke, J. D. (2006). Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. *Psychological Science, 17(3)*, 249–255. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81(4)*, 493–529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology, 60*, 101832. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15(2)*, 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research, 78(1)*, 153–189. https://doi.org/10.3102/0034654307313795

Sitompul, C. G., Ritonga, D. P., & Naibaho, D. (2023). Kompetensi pedagogik guru Pendidikan Agama Kristen terhadap motivasi belajar siswa. *Jurnal Pendidikan Sosial dan*

Humaniora, 2(2), 11231–11239. https://publisherqu.com/index.php/pediaqu/article/view/236

Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology, 10*, 2366. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology, 10*, 3087. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087

Xuan, Q., Cheung, A., & Sun, D. (2022). The effectiveness of formative assessment for enhancing reading achievement in K-12 classrooms: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 13*, 990196. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.990196

Yao, Y., Amos, M., Snider, K., & Brown, T. (2024). The impact of formative assessment on K-12 learning: A meta-analysis. *Educational Research and Evaluation, 29(7–8)*, 452–475. https://doi.org/10.1080/13803611.2024.2363831