

**MENGAPA REFLEKSI DALAM PEMBELAJARAN TIDAK SELALU
MENGHASILKAN DAMPAK SOSIAL:
STUDI KASUS PEMBELAJARAN DIALOGIS BERBASIS PARADIGMA
PEDAGOGI REFLEKTIF DI SMP KANISIUS MUNTILAN**

***WHY REFLECTION IN LEARNING PROCESS DOES NOT ALWAYS GENERATE
SOCIAL IMPACT:
A CASE STUDY OF DIALOGIC LEARNING BASED ON THE REFLECTIVE
PEDAGOGICAL PARADIGM***

Danang Bramasti

Yayasan Kanisius Cabang Magelang
bramasti@jesuits.net

Dikirimkan: 26 Juni 2026; Diterima: 4 Agustus 2026

DOI: <https://doi.org/10.24071/si.v26i1.1566>

ABSTRACT

Reflection is a crucial element in transformative learning, yet the mechanisms of how it generates social impact remain largely unexplained. This study aims to analyze how contextual dialogic learning can produce social impact through two learning projects, namely the Pasar Kliwon Project and the Sidewalk Project at SMP Kanisius Muntilan, Central Java. This study employed a qualitative descriptive approach by analyzing students' learning artifacts and conducting semi-structured interviews with two project-facilitating teachers. The learning process was designed based on the students' context and real-world issues in the Muntilan environment, then developed through the stages of context, experience, reflection, action, and evaluation within the Reflective Pedagogical Paradigm framework. The results indicate that contextual dialogic learning encourages students to understand social reality through dialogue, observation, and reflection. This reflection evolved into action in the form of drafting recommendations, but such action did not automatically generate social impact. Social impact emerged when students' recommendations were connected to stakeholders who possessed the authority or capacity to follow up on them. These findings expand the understanding of the action stage in the Reflective Pedagogical Paradigm by demonstrating that connectedness with stakeholders is an essential condition for achieving social impact in learning.

Keywords: *contextual dialogic learning, educational transformation, Reflective Pedagogical Paradigm, social impact, stakeholders*

ABSTRAK

Refleksi merupakan unsur penting dalam pembelajaran transformatif, namun mekanisme bagaimana refleksi menghasilkan dampak sosial masih belum banyak dijelaskan. Penelitian ini bertujuan menganalisis bagaimana pembelajaran dialogis kontekstual dapat menghasilkan dampak sosial melalui dua proyek pembelajaran, yaitu Proyek Pasar Kliwon dan Proyek Trotoar di SMP Kanisius Muntilan, Jawa Tengah. Penelitian menggunakan pendekatan



deskriptif kualitatif dengan menganalisis dokumen hasil pembelajaran siswa serta melakukan wawancara semi-terstruktur terhadap dua guru pendamping proyek. Proses pembelajaran dirancang berdasarkan konteks siswa dan persoalan nyata di lingkungan Muntilan, kemudian dikembangkan melalui tahapan konteks, pengalaman, refleksi, aksi, dan evaluasi dalam kerangka Paradigma Pedagogi Reflektif. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pembelajaran dialogis kontekstual mendorong siswa memahami realitas sosial melalui dialog, observasi, dan refleksi. Refleksi tersebut berkembang menjadi aksi dalam bentuk penyusunan rekomendasi, namun aksi tersebut tidak secara otomatis menghasilkan dampak sosial. Dampak sosial muncul ketika rekomendasi siswa terhubung dengan pemangku kepentingan yang memiliki kewenangan atau kapasitas untuk menindaklanjutinya. Temuan ini memperluas pemahaman tentang tahap aksi dalam Paradigma Pedagogi Reflektif dengan menunjukkan bahwa keterhubungan dengan pemangku kepentingan merupakan kondisi penting bagi terwujudnya dampak sosial dalam pembelajaran.

Kata kunci: dampak sosial, Paradigma Pedagogi Reflektif, pemangku kepentingan, pembelajaran dialogis kontekstual, transformasi pendidikan

1. PENDAHULUAN

Sekolah bukanlah menara gading yang lepas dari kehidupan masyarakat di sekitarnya, melainkan bagian integral yang hidup dan berkembang di tengah realitas sosial. Oleh karena itu, sekolah seharusnya tidak hanya berfungsi sebagai tempat transfer pengetahuan, tetapi juga sebagai agen perubahan sosial yang menjawab persoalan-persoalan nyata di masyarakat. Dalam konteks ini, pembelajaran di kelas memiliki potensi untuk menghasilkan dampak sosial secara langsung yang membentuk masyarakat yang damai, adil, dan berkelanjutan secara kolektif (UNESCO, 2021).

Guru memiliki peran besar sebagai agen perubahan sosial. Guru perlu memandang dirinya sebagai agen perubahan, bukan sebagai objek perubahan (Bourn, 2015). Oleh karena itu, konsep pendidikan perlu dibangun dengan asumsi bahwa pendidikan tidak hanya membawa perubahan secara personal, tetapi juga sosial. Hal ini membutuhkan perubahan cara pandang dalam pembelajaran dari pembelajaran yang hanya di dalam kelas menjadi pembelajaran yang mengaktifkan siswa untuk menggunakan sumber belajar yang diperoleh di luar kelas.

Pembelajaran di luar kelas, bahkan di luar sekolah, memungkinkan siswa untuk mendapatkan materi belajar yang relevan dengan kehidupan personal siswa. Para siswa menemukan pengalaman belajar yang otentik dari dunia nyata di sekitar mereka yang dapat meningkatkan kemerdekaan berpikir dan bertindak (Kelly et al., 2022). Proses belajar ini memungkinkan adanya dampak nyata bagi masyarakat sekitar.

Dalam praktiknya, peran sekolah dalam memberikan dampak nyata bagi masyarakat sekitar melalui proses pembelajaran masih relatif terbatas. Hal ini tampak dari berbagai persoalan sosial dan lingkungan yang tetap berlangsung meskipun di tempat itu ada institusi pendidikan, termasuk sekolah-sekolah yang secara akademik dianggap unggul. Yogyakarta mengalami darurat sampah selama tiga tahun, padahal terdapat banyak sekolah yang dianggap berkualitas (Andriyani, 2024). Sementara itu, di Jawa Barat yang bertebaran kampus ternama, Sungai Citarum dinyatakan sebagai salah satu sungai terkotor di dunia pada 2018, dan sampai tahun 2025 masalah tersebut belum juga teratasi (Pristiandaru, 2025).

Kondisi tersebut menunjukkan adanya kesenjangan antara proses pembelajaran di sekolah dan realitas kehidupan masyarakat. Pembelajaran di sekolah tidak menanggapi apa yang terjadi di luar sekolah, sehingga pendidikan kurang mengembangkan potensi para siswa untuk menjadi agen perubahan sosial. Berbagai kajian menunjukkan bahwa pendidikan menghadapi tantangan berupa penekanan yang berlebihan pada capaian akademik yang terukur sehingga dimensi reflektif, humanistik, dan keterhubungan pembelajaran dengan realitas sosial peserta didik sering kali terabaikan (Kristiyanto, 2025).

Perubahan konteks sosial yang semakin kompleks membutuhkan pembelajaran yang memberi ruang bagi para siswa untuk berdialog dengan persoalan nyata di lingkungan mereka sehingga mereka mampu mengembangkan tanggung jawab sosial. Sejumlah pendekatan telah dikembangkan untuk menjembatani kesenjangan tersebut, salah satunya melalui pembelajaran dialogis kontekstual berbasis proyek. Model pembelajaran berbasis proyek memberikan tantangan bagi siswa untuk menyusun penelitian berdasarkan masalah nyata (Zaharah & Silitonga, 2023). Pendekatan ini menempatkan pengalaman dan realitas sosial siswa sebagai dasar pembelajaran. Pembelajaran berbasis proyek ini dapat dikembangkan melalui proses dialog, refleksi, dan aksi. Namun demikian, dalam pelaksanaannya, pembelajaran ini menghadapi beberapa hambatan, seperti kesulitan dalam diskusi, alokasi waktu, administrasi, serta tingkat kemampuan siswa (Sukmawati, 2023). Oleh karena itu, perlu adanya rekayasa dan peraturan dalam proses dialog di kelas.

Proses pembelajaran yang membangun keterhubungan antara pengalaman belajar dan kehidupan masyarakat ini sejalan dengan Spiritualitas Ignasian yang memandang pengalaman hidup sebagai ruang utama untuk menemukan makna, melakukan refleksi, dan mengambil keputusan yang bertanggung jawab untuk melayani sesama (Nowacek & Mountin, 2012). Prinsip tersebut kemudian diimplementasikan dalam kerangka Paradigma Pedagogi Reflektif (PPR) yang menekankan dinamika konteks, pengalaman, refleksi, aksi dan evaluasi (ASJI, 2017).

Penelitian sebelumnya menunjukkan bahwa pembelajaran dialogis berbasis PPR mampu mengembangkan proses dialog yang bermakna melalui konteks budaya lokal (Bramasti, 2025). Namun demikian, penelitian tersebut belum menjelaskan apakah dialog dan refleksi tersebut berdampak sosial di luar ruang kelas. Oleh karena itu, penelitian ini menggeser fokus proses dialog pada kondisi-kondisi yang memungkinkan pembelajaran menghasilkan dampak sosial, serta pada bagaimana proses tersebut menghasilkan rekomendasi yang relevan untuk perbaikan kondisi sosial.

Secara khusus, penelitian ini bertujuan untuk menjawab pertanyaan: (1) bagaimana proses dialog antara siswa dan guru dalam merancang pembelajaran berbasis proyek kontekstual; (2) bagaimana siswa berinteraksi dengan masyarakat sebagai bagian dari proses pembelajaran; dan (3) bagaimana hasil pembelajaran tersebut dirumuskan menjadi rekomendasi yang berdampak bagi masyarakat.

Proses pembelajaran di sekolah-sekolah di bawah naungan Yayasan Kanisius Cabang Magelang dikembangkan dengan orientasi pada kontribusi nyata bagi masyarakat. Orientasi ini sejalan dengan kerangka UNESCO tentang *Education for Sustainable Development* yang menekankan pembelajaran kontekstual untuk membangun kompetensi siswa sebagai warga yang bertanggung jawab (OECD, 2019). Dengan demikian, pembelajaran tidak hanya dinilai dari capaian akademik, tetapi juga dari kontribusinya dalam menjawab persoalan nyata di masyarakat. Proses pembelajaran ini mendorong upaya pengembangan pembelajaran yang lebih kontekstual melalui dialog dan berdampak positif bagi masyarakat.

1.1. Kajian Pustaka dan Kerangka Teori

Tulisan ini menggunakan tiga kerangka teori, yaitu pembelajaran dialogis, Paradigma Pedagogi Reflektif, dan pembelajaran yang berdampak sosial. Pembelajaran yang berorientasi pada dampak sosial tidak dapat dilepaskan dari pendekatan dialogis yang menempatkan konteks sebagai sumber utama belajar. Paulo Freire menekankan bahwa pendidikan seharusnya tidak bersifat '*banking*', di mana pengetahuan ditransfer secara satu arah, melainkan melalui dialog yang memungkinkan siswa memahami dan mengkritisi realitas sosial mereka (Freire, 2005). Dalam pendekatan ini, siswa diposisikan sebagai subjek yang aktif membangun pengetahuan melalui dialog terbuka dengan dunia di sekitarnya.

Dalam dialog terbuka, ide diungkapkan bersama, kemudian diuji bersama, diperdebatkan, dipertanyakan, dan disepakati bersama. Model dialogis yang menekankan nalar ini akan mengembangkan percakapan yang lebih mendalam (*exploratory talk*) (van Oers, 2008). Ide tidak semata-mata datang dari guru, melainkan dari hasil pengamatan langsung di lapangan.

Exploratory talk menolong para siswa untuk berpikir bersama dengan karakteristik sebagai berikut: setiap siswa didukung untuk mengungkapkan pendapat, semua peserta mendengarkan secara aktif, menghargai semua pendapat, dibuka kesempatan untuk tanya jawab, dan kelompok diskusi membuat kesepakatan bersama dari hasil diskusi (Mannion, 2020). Dengan demikian, semua siswa terlibat dalam percakapan kelompok.

Pembelajaran dialogis kontekstual juga menuntut keterlibatan langsung para siswa dalam situasi nyata masyarakat di sekitarnya. Melalui dialog, siswa tidak hanya mengidentifikasi persoalan, tetapi juga mengembangkan kesadaran kritis terhadap kondisi sosial yang dihadapi. Kesadaran ini menjadi dasar bagi tindakan nyata yang dapat memberikan kontribusi langsung bagi masyarakat.

Ada tiga tahap yang perlu dilalui dalam proses dialogis kontekstual, yaitu dialog keseharian, dialog epistemologis, dan dialog ontologis (Mamed, 2021). Dalam dialog keseharian, guru dan siswa membuat dialog tentang situasi dan kondisi lingkungan yang dilayani oleh sekolah. Dialog epistemologi adalah dialog untuk menemukan pengetahuan dalam rangka memecahkan masalah, mengembangkan potensi, dan memenuhi keingintahuan siswa. Sementara itu, dialog ontologis bertujuan untuk menemukan makna dari pembelajaran. Penggunaan ketiga dialog ini menghasilkan pembelajaran yang bermakna, yaitu apa yang dipelajari memiliki dampak nyata dalam kehidupan sehari-hari para siswa. Dalam pembelajaran yang bermakna, para peserta didik didorong untuk berpartisipasi aktif dalam pembelajaran yang dialogis (Alvares, 2023). Para siswa juga didorong untuk melakukan diskusi, refleksi, dan penerapan konsep yang dipelajari pada permasalahan nyata.

Konteks dalam siklus PPR menjadi titik awal pembelajaran dalam memahami realitas hidup siswa. Pengalaman diperoleh melalui keterlibatan langsung dalam situasi nyata. Refleksi memungkinkan siswa memaknai pengalaman tersebut secara lebih mendalam. Aksi merupakan wujud konkret dari hasil refleksi, sedangkan evaluasi menjadi proses untuk menilai kembali keseluruhan pengalaman belajar dan menjamin pembelajaran akan berkesinambungan. Pengalaman dalam pendidikan Ignasian yang direfleksikan dan menghasilkan aksi dapat membantu para siswa untuk menanggapi dan memecahkan masalah yang dihadapi (Pousson & Myers, 2018). Keterkaitan antara konteks lingkungan dan manusia dapat membuat para siswa menyadari dan memahami bahwa manusia dan struktur lingkungan dapat diubah serentak menjadi lebih manusiawi.

Integrasi antara pendekatan dialogis dan PPR memungkinkan pembelajaran tidak hanya berhenti pada pemahaman, tetapi berlanjut pada tindakan yang berdampak sosial. Dalam kerangka ini, pembelajaran di kelas dapat menjadi ruang praksis di mana refleksi dan aksi

saling berkaitan dalam upaya menghadirkan perubahan sosial (Freire, 2005). Perubahan sosial terjadi ketika ada perubahan dalam cara hidup, baik individual maupun komunal, yang memengaruhi relasi sosial. Perubahan tersebut dapat mencakup semua sektor kehidupan dalam masyarakat. Pendidikan memainkan peran penting dalam menganalisis perubahan yang terjadi di masyarakat. Misalnya, dengan memberikan pengetahuan kepada masyarakat tentang sifat dan bentuk perubahan, masyarakat dapat mengambil keputusan untuk beradaptasi dengan perubahan tersebut. Pendidikan dianggap sebagai agen sosialisasi utama yang membawa perubahan sosial baik bagi individu maupun masyarakat secara luas (Sulaiman, 2021).

Dalam konteks pendidikan, pemahaman tentang perubahan sosial menjadi penting karena pembelajaran tidak hanya bertujuan mentransfer pengetahuan, tetapi juga berpotensi membentuk kesadaran dan tindakan sosial peserta didik. Dengan demikian, pembelajaran dapat dipandang sebagai salah satu ruang yang memungkinkan terjadinya perubahan sosial, baik pada tingkat individu maupun masyarakat. Dalam hal ini, para siswa berperan besar, bersama aktor-aktor di luar sekolah, dalam mengadakan perubahan sosial secara berkesinambungan dengan cara memberdayakan diri dan mengambil tindakan (aksi) (OECD, 2019). Dalam proses ini, potensi siswa dikembangkan agar menjadi agen perubahan sosial.

Pertanyaan yang muncul adalah sejauh mana proses pembelajaran di kelas benar-benar mampu menghasilkan perubahan sosial yang nyata. Apakah pemahaman dan refleksi yang dikembangkan dalam pembelajaran secara otomatis berlanjut pada tindakan yang berdampak pada kehidupan sosial? Pertanyaan inilah yang menjadi fokus penelitian ini, khususnya dalam konteks pembelajaran dialogis kontekstual yang dihubungkan dengan realitas sosial siswa.

Sejumlah pendekatan pendidikan juga menekankan keterkaitan antara proses belajar, refleksi, dan aksi. Salah satunya adalah pendekatan yang dilakukan oleh Oxfam, yang merumuskan tiga prinsip utama dalam pendidikan global, yaitu *learn*, *think*, dan *act*. Tahap *learn* menekankan eksplorasi isu dari berbagai sudut pandang, *think* berfokus pada refleksi kritis terhadap nilai, kekuasaan, dan kemungkinan tindakan, sedangkan *act* mengarah pada keterlibatan aktif sebagai warga global, baik secara individu maupun kolektif (Bourn, 2015).

Pendekatan ini menunjukkan bahwa pembelajaran idealnya tidak berhenti pada pemahaman, tetapi berlanjut ke tindakan. Namun demikian, model tersebut cenderung mengasumsikan adanya hubungan linear antara proses belajar, refleksi, dan aksi. Penelitian ini justru memperlihatkan bahwa hubungan tersebut tidak selalu berlangsung secara linier dalam praktik pembelajaran di sekolah. Berdasarkan kerangka tersebut, penelitian ini melihat pembelajaran sebagai proses dialogis-reflektif yang berakar pada konteks sosial dan

berorientasi pada tindakan nyata. Fokus kajian tidak hanya pada proses pembelajaran, tetapi juga pada bagaimana proses tersebut menghasilkan kontribusi yang relevan bagi masyarakat.

2. METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan deskriptif kualitatif untuk memahami proses pembelajaran yang menghasilkan dampak sosial melalui keterlibatan siswa dengan masyarakat. Pendekatan ini dipilih karena penelitian ini berfokus pada proses, pengalaman, dan makna yang muncul dari praktik pembelajaran di kelas (Yin, 2016). Penelitian dilakukan di SMP Kanisius Muntilan dengan siswa lintas jenjang kelas VII, VIII, dan IX, 14 partisipan untuk proyek Pasar Kliwon dan 15 partisipan untuk proyek Trotoar, serta dua guru yang terlibat dalam perancangan dan pelaksanaan pembelajaran. Penelitian ini menganalisis proyek (*Contextual Project-Based Learning*) yang dilaksanakan dari bulan Agustus 2025 hingga April 2026.

Proyek Pasar Kliwon dan Proyek Trotoar merupakan dua dari delapan proyek pembelajaran yang dilaksanakan di SMP Kanisius Muntilan dalam tema besar Muntilan Rumah Kebinekaan. Pada tahap awal, siswa dibagi ke dalam delapan kelompok, masing-masing didampingi oleh seorang guru. Melalui proses dialog, setiap kelompok secara mandiri memilih objek dan persoalan yang akan dikaji sesuai dengan kondisi nyata di lingkungan Muntilan. Kelompok Pasar Kliwon meneliti aktivitas sosial dan ekonomi di pasar tradisional sebagai ruang interaksi masyarakat, sedangkan kelompok Trotoar mengkaji kondisi trotoar di Muntilan beserta dampaknya terhadap keselamatan dan aksesibilitas ruang publik.

Kedua proyek dipilih sebagai fokus penelitian karena menunjukkan karakteristik hasil pembelajaran yang berbeda dalam kaitannya dengan dampak sosial. Perbedaan tersebut memungkinkan dilakukannya analisis komparatif mengenai kondisi-kondisi yang memengaruhi hubungan antara proses dialog, refleksi, rekomendasi, dan dampak sosial yang muncul. Hasil kedua proyek tersebut dipresentasikan dalam forum publik sebagai ruang dialog antara siswa dan berbagai pemangku kepentingan. Forum ini membuka peluang agar rekomendasi yang disusun siswa memperoleh tanggapan dan tindak lanjut dari pihak yang memiliki kepentingan atau kewenangan atas persoalan yang dikaji.

Data penelitian diperoleh melalui dua sumber utama. Yang pertama adalah analisis dokumen hasil pembelajaran siswa yang meliputi laporan proyek, catatan refleksi, dan produk rekomendasi yang dihasilkan oleh siswa (Tim Ignatius, 2026). Kedua, dilakukan wawancara dengan guru dan siswa untuk memperoleh pemahaman mengenai proses perancangan

pembelajaran, pelaksanaan dialog dengan siswa dan masyarakat, serta refleksi terhadap hasil pembelajaran.

Analisis data dilakukan melalui proses reduksi, kategorisasi, dan penarikan makna. Analisis dilakukan dengan beberapa tahap. Pertama, dokumen hasil pembelajaran dan transkrip wawancara dibaca ulang untuk memperoleh pemahaman yang lebih menyeluruh. Kedua, bagian-bagian data yang berkaitan dengan proses dialog, refleksi, aksi, dan dampak sosial diberi kode. Ketiga, kode-kode yang memiliki kesamaan dikelompokkan menjadi tema-tema melalui diskusi reflektif bersama guru yang terlibat dalam penelitian. Keempat, tema-tema tersebut dibandingkan antara dokumen dan wawancara untuk mengidentifikasi pola yang konsisten maupun perbedaan yang muncul sebelum melakukan interpretasi akhir. Untuk menjaga keabsahan data, digunakan teknik triangulasi data melalui perbandingan antara analisis dokumen dan hasil wawancara. Dengan pendekatan ini, penelitian berupaya menggambarkan secara komprehensif bagaimana pembelajaran dialogis kontekstual dapat menghasilkan kontribusi nyata bagi masyarakat, sekaligus mengidentifikasi kondisi-kondisi yang memengaruhi terwujudnya dampak sosial tersebut.

3. HASIL DAN PEMBAHASAN

3.1. Dialog sebagai Proses Epistemologi dalam Pembelajaran Kontekstual

Temuan penelitian menunjukkan bahwa proses dialog menjadi fondasi utama dalam pembelajaran dialogis kontekstual. Proses dialog dalam pembelajaran yang memberi kesempatan kepada para siswa untuk berbicara dapat mengembangkan proses belajar melalui gagasan mereka yang unik (Alexander, 2013). Menurut Lyle (2010), yang mengutip Robin Alexander, guru perlu mempertimbangkan gagasan siswa dalam mengembangkan tema materi pembelajaran dan menggunakan dialog untuk membangun kerangka yang bersifat kontekstual guna memfasilitasi keterlibatan siswa dengan pengetahuan baru yang sedang mereka teliti.

Proses dialog di SMP Kanisius Muntilan diawali dengan pertanyaan pemantik dari guru. Pertanyaan pemantik pertama untuk proyek Pasar Kliwon dan Trotoar mengangkat kesadaran tentang Muntilan. Pertanyaannya adalah: “Apa yang kalian ketahui tentang Muntilan?” Jawaban para siswa memperlihatkan pengetahuan mereka tentang apa saja yang ada di Muntilan, seperti klenteng, banyak sekolah, rumah sakit, tarian tradisional, makanan khas Muntilan, pasar, terminal, sungai yang mengalir di belakang sekolah mereka, dan sebagainya. Pertanyaan pemantik pertama ini memang diarahkan untuk ‘membaca’ kota Muntilan. Siswa diminta untuk mengenali sebanyak mungkin apa yang ada di Muntilan agar mereka menyadari

keberadaan mereka di kota ini. Relasi dialogis di kelas antara guru dan siswa ini akan membangun kesadaran diri pada kedua pihak tersebut, yang dalam teori dialogisme Bakhtin disebut *self* dan *other* (Munawwar, 2017). Mereka, guru dan siswa, menyadari keberadaan mereka setelah saling membantu mengungkapkan situasi dan kondisi di Muntilan.

Pertanyaan pemantik kedua mengangkat persoalan yang terkait dengan tema Muntilan Kota Kebinekaan, yaitu “Apa arti kebinekaan menurut kalian? Jawaban para siswa beragam sesuai dengan pemahaman mereka: keberagaman, harmoni, berbeda tapi satu, dan sebagainya. Hasil dialog ini dipaparkan dalam bentuk *mindmapping*, sehingga para siswa dapat melihat apa saja yang mereka diskusikan. Dari paparan ini, para siswa diminta untuk memilih objek yang akan diteliti sebagai proyek.

Proses pemilihan proyek yang akan diteliti dilakukan berdasarkan kesepakatan antara guru dan para siswa. Berdasarkan wawancara dengan para siswa, terungkap bahwa kelompok pertama memilih Pasar Kliwon melalui pemungutan suara. Sementara itu, pilihan proyek pada kelompok kedua, Trotoar, berdasarkan musyawarah dan mufakat. Setelah pemilihan proyek terlaksana, pertanyaan selanjutnya adalah tentang permasalahan yang ada: “Apakah ada masalah di lingkungan tersebut?” Permasalahan inilah yang kemudian menjadi materi penting dalam proses penelitian mereka. Para siswa mungkin tidak serta-merta dapat memecahkan permasalahan tersebut, tetapi mengenal permasalahan yang ada di lingkungan mereka merupakan pengetahuan yang sangat berguna.

Proses ini tidak berhenti pada pengumpulan pendapat, tetapi berkembang menjadi ruang negosiasi makna. Siswa secara kolektif menyusun fokus kajian melalui diskusi, musyawarah, dan pemungutan suara. Dalam konteks ini, dialog tidak hanya berfungsi sebagai metode pembelajaran tetapi juga sebagai mekanisme epistemologi di mana pengetahuan dibangun melalui pengenalan langsung dalam observasi (Mamed, 2021). Temuan ini sejalan dengan gagasan Paulo Freire yang menempatkan dialog sebagai sarana untuk mengembangkan kesadaran kritis siswa terhadap realitas sosial (Freire, 2005). Namun, penelitian ini memperlihatkan bahwa dialog tidak hanya berfungsi sebagai proses kesadaran kritis tetapi juga sebagai alat untuk menghubungkan pengalaman subjektif siswa dengan realitas sosial yang lebih luas. Hal ini menunjukkan bahwa dialog memiliki fungsi ganda yaitu sebagai sarana refleksi dan sebagai alat investigasi sosial yang menghasilkan pengetahuan (Mamed, 2021).

Temuan ini juga relevan dengan arah kebijakan Kurikulum Merdeka yang menekankan pembelajaran kontekstual, fleksibel, dan berpusat pada siswa. Dalam Kurikulum Merdeka, termasuk melalui Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5), peserta didik didorong untuk belajar melalui proyek yang berangkat dari persoalan nyata di lingkungan sekitar sehingga

memperoleh pengalaman belajar yang autentik (Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan, 2022). Proyek Pasar Kliwon dan Trotoar di Muntilan dalam penelitian ini menunjukkan bagaimana prinsip tersebut dapat diwujudkan melalui dialog dengan masyarakat, observasi lapangan, dan refleksi terhadap persoalan sosial di lingkungan siswa.

Namun demikian, penelitian ini juga memperlihatkan bahwa pembelajaran kontekstual berbasis proyek tidak secara otomatis menghasilkan dampak sosial. Dampak sosial baru muncul saat hasil pembelajaran memiliki keterhubungan dengan aktor dan struktur sosial yang memungkinkan rekomendasi siswa ditindaklanjuti. Dengan demikian, penelitian ini tidak hanya menguatkan arah kebijakan Kurikulum Merdeka mengenai pentingnya pembelajaran kontekstual, tetapi juga memperluasnya dengan menunjukkan bahwa hubungan antara refleksi pembelajaran dan dampak sosial bersifat kontekstual dan bergantung pada jejaring sosial di luar kelas.

Proses dialog untuk mencapai dampak sosial ternyata tidak selalu berjalan lancar. Penelitian ini menemukan adanya ketegangan dalam proses dialog, seperti siswa yang pasif, mengikuti pendapat teman, atau kurang percaya diri saat wawancara di lapangan. Hal ini menunjukkan bahwa dialog sebagai praktik pedagogis (cara mengajar) tidak secara otomatis menghasilkan partisipasi yang setara. Oleh karena itu, perlu ada rekayasa atau aturan dalam proses dialog (Alexander, 2017).

Penelitian ini menemukan bahwa para guru melakukan rekayasa dan membuat aturan dalam proses dialog, berupa pengaturan posisi duduk melingkar, kewajiban bagi semua siswa untuk berbicara, pembagian peran dalam kelompok, serta perancangan pertanyaan untuk wawancara dengan narasumber di lokasi penelitian. Proses ini menunjukkan bahwa dialog yang terjadi bukanlah dialog spontan, melainkan dialog yang dirancang secara pedagogis. Hal ini mengindikasikan bahwa pembelajaran dialogis membutuhkan struktur dan fasilitas yang kuat dari guru agar partisipasi dapat terjadi secara merata. Dengan demikian, dialog perlu dipahami sebagai proses yang terus berkembang dan membutuhkan intervensi pedagogis yang berkelanjutan.

Lebih lanjut, keterlibatan siswa dalam observasi dan wawancara langsung dengan masyarakat memperluas makna dialog itu sendiri. Dialog tidak hanya terjadi di dalam kelas, tetapi juga antara siswa dan realitas sosial. Proses ini memungkinkan siswa memahami kompleksitas kehidupan sosial secara lebih konkret, sehingga pembelajaran tidak lagi bersifat abstrak melainkan berakar pada pengalaman nyata.

Proses dialog ini juga menunjukkan keterkaitan yang erat dengan spiritualitas Ignasian dalam kerangka PPR, yang meliputi konteks, pengalaman, refleksi, aksi, dan evaluasi. Proses

dialog yang diawali oleh realitas kehidupan siswa di Muntilan mencerminkan dimensi konteks sebagai titik tolak pembelajaran. Keterlibatan siswa dalam observasi dan interaksi langsung dengan masyarakat menjadi bentuk pengalaman yang memperkaya pemahaman mereka secara konkret.

Selanjutnya, diskusi dan pertukaran gagasan yang berlangsung selama proses dialog menunjukkan adanya refleksi, di mana siswa mulai memaknai pengalaman mereka dan mengembangkan kesadaran terhadap persoalan sosial di lingkungan sekitar. Dalam kerangka ini, pembelajaran tidak hanya berhenti pada pemahaman kognitif, tetapi bergerak menuju kesadaran kritis (Freire, 2005). Temuan dalam penelitian ini menunjukkan bahwa refleksi tidak secara otomatis berlanjut menjadi aksi. Hal ini menunjukkan bahwa dalam praktiknya, siklus PPR tidak selalu berlangsung secara linier, melainkan dipengaruhi oleh kondisi kontekstual dan keterhubungan dengan sistem sosial di luar sekolah.

3.2. Forum Presentasi Publik sebagai Jembatan antara Pembelajaran dan Ruang Sosial

Salah satu karakteristik pembelajaran berbasis proyek adalah penyajian hasil pembelajaran melalui produk atau presentasi publik (*public product or presentation for a real audience*) (PBLWorks, 2026). Temuan penelitian ini memperlihatkan bahwa forum publik tidak hanya berfungsi sebagai media presentasi hasil belajar, tetapi juga sebagai ruang dialog antara siswa dan berbagai pemangku kepentingan, termasuk pemerintah daerah, akademisi, dan masyarakat. Hasil pembelajaran yang dipresentasikan langsung di hadapan masyarakat lokal merupakan kesempatan emas untuk menunjukkan ketrampilan mereka, mendapatkan umpan balik, dan bahkan kerja sama di masa depan (Dewi, 2025). Dengan demikian, presentasi publik menjadi jembatan yang tidak hanya mengembangkan hasil pembelajaran untuk menciptakan perubahan sosial, tetapi juga memperbaiki hasil pembelajaran itu sendiri melalui umpan balik dari pihak terkait.

Temuan ini menunjukkan upaya sekolah untuk menjembatani hasil pembelajaran dengan situasi nyata di ruang sosial melalui pengembangan forum presentasi publik sebagai ruang untuk mempertemukan hasil pembelajaran dengan masyarakat yang lebih luas. Hasil pembelajaran yang dipresentasikan secara publik dapat menggeser proses pembelajaran yang menekankan hafalan menuju pembelajaran yang menganalisis persoalan-persoalan nyata di masyarakat (Hamilton & Han, 2024). Pada saat presentasi, audiens tertentu (*authentic audiens*) dapat memberikan tanggapan untuk memperbaiki hasil pembelajaran atau untuk menindaklanjutinya. Hal ini dapat memotivasi para siswa dan membuat mereka semakin terlibat dalam proses pembelajaran yang kontekstual.

Forum ini melibatkan berbagai pemangku kepentingan, seperti dosen, pengawas sekolah, perwakilan dinas pendidikan, lurah, serta wali murid. Kehadiran aktor-aktor di luar sekolah ini menunjukkan bahwa pembelajaran tidak lagi diposisikan sebagai aktivitas internal sekolah, melainkan sebagai bagian dari ekosistem sosial yang lebih luas. Melalui forum ini, para siswa mempresentasikan seluruh hasil pembelajaran, lengkap dengan rekomendasinya, di hadapan aktor-aktor di luar sekolah tersebut sebagai panelis. Dalam presentasi ini, para panelis dapat mengajukan pertanyaan atau mempertajam temuan yang dihasilkan oleh para siswa. Dalam perspektif ini, hasil pembelajaran siswa memperoleh legitimasi melalui pengakuan publik, sekaligus membuka peluang untuk ditindaklanjuti oleh pihak-pihak yang berwenang.

Temuan penelitian ini juga menunjukkan bahwa keberadaan forum publik ternyata tidak secara otomatis menghasilkan dampak sosial yang nyata. Meskipun siswa mampu menyampaikan hasil analisis dan rekomendasi, tidak semua hasil pembelajaran terhubung dengan proses pengambilan keputusan di tingkat masyarakat. Hal ini menunjukkan adanya kesenjangan antara pembelajaran kontekstual dan transformasi sosial. Dengan kata lain, pembelajaran yang bermakna dan kontekstual merupakan prasyarat penting, tetapi belum cukup untuk menghasilkan perubahan sosial yang konkret. Diperlukan mekanisme tambahan yang memungkinkan hasil pembelajaran terintegrasi dengan sistem sosial yang lebih luas.

3.3. Rekomendasi dan Dampak Sosial: Dari Pembelajaran menuju Transformasi

Temuan penelitian menunjukkan bahwa penyusunan rekomendasi belum secara otomatis menghasilkan dampak sosial. Pada kedua proyek, rekomendasi disampaikan dalam forum publik yang dihadiri oleh akademisi, pemerintah daerah, orang tua, dan pemerhati pendidikan. Namun demikian, pihak-pihak yang secara langsung berkaitan dengan persoalan yang diteliti, seperti pedagang, pengelola pasar, dan pengguna trotoar, tidak terlibat dalam forum tersebut. Akibatnya, rekomendasi siswa tidak berkembang menjadi dialog langsung dengan pihak yang menjadi sasaran perubahan.

Temuan ini menunjukkan bahwa forum publik saja belum cukup untuk menghasilkan dampak sosial. Dampak sosial memerlukan keterhubungan antara hasil pembelajaran dengan aktor-aktor yang memiliki kepentingan maupun kewenangan terhadap persoalan yang dikaji. Dengan demikian, keterlibatan pemangku kepentingan yang relevan menjadi salah satu kondisi penting yang memungkinkan hasil pembelajaran berkontribusi bagi perubahan sosial.

Ada perbedaan signifikan dalam dampak sosial yang dihasilkan antara proyek Pasar Kliwon dan proyek Trotoar Muntilan. Pada proyek Pasar Kliwon, meskipun proses dialog berjalan dengan baik dan siswa mampu menghasilkan rekomendasi, dampak sosial masih

terbatas pada peningkatan pemahaman dan kesadaran. Rekomendasi yang dihasilkan belum terhubung secara langsung dengan pengambil kebijakan, sehingga belum menghasilkan perubahan yang nyata. Sebaliknya, pada proyek Trotoar, hasil pembelajaran menunjukkan dampak sosial yang lebih konkret. Rekomendasi yang dihasilkan siswa digunakan oleh pihak kelurahan sebagai dasar pengajuan perbaikan infrastruktur kepada Dinas Pekerjaan Umum dan Perumahan Rakyat (DPUPR). Hal ini menunjukkan bahwa pembelajaran dapat berkontribusi secara langsung terhadap perubahan sosial ketika terhubung dengan aktor yang memiliki kewenangan.

Perbedaan ini mengindikasikan bahwa dampak sosial dalam pembelajaran tidak hanya ditentukan oleh kualitas proses dialog atau kedalaman analisis siswa maupun rekomendasi, tetapi juga oleh tingkat keterkaitannya dengan struktur kekuasaan dan sistem pengambilan keputusan. Dengan demikian, pembelajaran transformatif memerlukan tidak hanya pendekatan pedagogis yang tepat, tetapi juga strategi dari pihak sekolah untuk menjadi jembatan bagi masyarakat.

Temuan ini memperkuat pemahaman bahwa ada relasi yang kuat antara pembelajaran dialogis kontekstual dan potensi transformatif, tetapi relasinya bergantung pada kondisi pendukung seperti kedalaman investigasi dalam mata pelajaran, keterlibatan aktor sosial di luar sekolah, serta strategi yang tepat. Dengan demikian, dimensi aksi dalam kerangka PPR yang mendukung terjadinya perubahan sosial tidak hanya bergantung pada kedalaman refleksi, tetapi juga pada keterhubungan dengan aktor sosial yang memiliki kewenangan. Aksi dalam pembelajaran tidak semata-mata merupakan hasil dari proses internal siswa, tetapi juga merupakan hasil interaksi antara proses pedagogis dan struktur sosial yang lebih luas.

Pada dasarnya, aksi secara konseptual dapat muncul dalam berbagai bentuk, termasuk tindakan langsung pada level individu atau kelompok, misalnya para siswa gotong royong membersihkan Pasar Kliwon, yang tidak perlu melibatkan aktor di luar sekolah secara intens. Namun demikian, penelitian ini tidak menemukan adanya aksi semacam itu, baik individu maupun kelompok, dalam praktik pembelajaran yang diamati. Kedua kelompok berhenti pada tahap penyusunan presentasi hasil dan rekomendasi tanpa melanjutkan ke tindakan langsung di lapangan. Hal ini menunjukkan bahwa aksi yang bahkan bersifat sederhana dan tidak memerlukan keterlibatan aktor eksternal pun tidak secara otomatis muncul dari proses refleksi.

3.4. Implikasi bagi Praktik Pendidikan

Berdasarkan temuan tersebut, terdapat tiga implikasi penting bagi pengembangan praktik pendidikan. Pertama, ada perubahan peran guru dalam proses pembelajaran. Guru tidak hanya

berperan sebagai fasilitator dialog, tetapi juga sebagai perancang pengalaman belajar yang menghubungkan siswa dengan realitas sosial. Hal ini menuntut kemampuan guru dalam merancang pertanyaan pemantik, mengelola dinamika kelompok, serta mengintegrasikan proyek ke dalam mata pelajaran.

Kedua, dalam pembelajaran, para guru selalu memandang pembelajaran dalam dikotomi antara intrakurikuler dan kokurikuler. Ada pembelajaran inti yang dianggap penting dan ada pembelajaran yang bersifat tambahan. Pembelajaran berbasis proyek biasanya dianggap kokurikuler dan kurang penting dibandingkan dengan pembelajaran intrakurikuler. Oleh karena itu, pembelajaran kontekstual melalui *Contextual Project-Based Learning* perlu didukung oleh struktur kurikulum yang fleksibel agar proyek tidak hanya menjadi kegiatan tambahan, tetapi juga menjadi bagian integral dari proses pembelajaran.

Ketiga, proses pembelajaran hanya terkonsentrasi di kelas. Proses pembelajaran yang terkait dengan masyarakat mendapat porsi yang minimal karena alokasi waktu yang sempit, pasifnya siswa, dan dianggap dapat mengganggu konsentrasi belajar siswa. Oleh karena itu, sekolah perlu membangun kemitraan dengan berbagai pemangku kepentingan di luar sekolah. Tuntutan kemitraan untuk membuat perubahan sosial ini seharusnya juga didukung secara konstitusional (Charismiadi, 2026). Sebuah peraturan yang memperkuat dialektika antara sekolah dan pihak di luar sekolah, seperti industri, seniman, petani, dan para aktivis yang berani bersuara keras. Tanpa adanya keterkaitan dengan aktor sosial, hasil pembelajaran berisiko berhenti pada level refleksi tanpa dampak sosial yang nyata. Berdasarkan penelitian ini, pembelajaran dialogis kontekstual tidak hanya memerlukan inovasi di tingkat kelas, tetapi juga transformasi di tingkat institusi dan ekosistem pendidikan secara keseluruhan.

3.5. Kontribusi Teoritis Penelitian

Penelitian ini memberikan kontribusi teoritis terhadap pengembangan PPR, khususnya dalam memahami hubungan antara refleksi dan aksi. Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa aksi dalam kerangka PPR tidak bersifat tunggal dan tidak otomatis. Bahkan dalam konteks pembelajaran yang telah mencapai tahap refleksi mendalam, aksi tidak selalu terwujud, baik dalam bentuk tindakan langsung maupun perubahan sosial.

Temuan penelitian juga menunjukkan bahwa tahap aksi dalam PPR memiliki karakter yang berbeda bergantung pada orientasi tindakan yang dihasilkan. Pada tingkat individu, aksi dapat diwujudkan dalam bentuk perubahan sikap atau perilaku siswa tanpa memerlukan keterlibatan pihak di luar sekolah. Namun, ketika pembelajaran diarahkan untuk menghasilkan dampak sosial, aksi memerlukan keterhubungan dengan aktor-aktor yang memiliki

kepentingan terhadap persoalan yang dikaji, seperti pemerintah daerah, pengelola institusi, maupun masyarakat setempat. Dengan demikian, temuan ini menunjukkan bahwa hubungan antara refleksi dan aksi yang berdampak sosial tidak bersifat linier.

Pada kasus Proyek Pasar Kliwon, siswa telah melalui tahapan konteks, pengalaman, dan refleksi secara mendalam. Akan tetapi, proses tersebut tidak secara otomatis menghasilkan aksi yang berdampak pada perubahan sosial. Aksi yang muncul dari proyek ini masih terbatas pada level konseptual, yaitu berupa rekomendasi yang belum terhubung dengan pengambil keputusan. Pada Proyek Trotoar, tahapan refleksi yang dilakukan siswa berlanjut ke aksi yang lebih konkret. Rekomendasi yang dihasilkan tidak berhenti di ruang kelas, tetapi juga digunakan oleh pihak pemerintah setempat sebagai dasar pengajuan perbaikan infrastruktur. Dalam konteks ini, aksi tidak hanya menjadi ekspresi pemahaman siswa, tetapi juga menjadi bagian dari proses pengambilan keputusan di tingkat masyarakat. Dengan kata lain, aksi dalam kerangka PPR tidak semata-mata merupakan hasil dari proses internal pembelajaran, melainkan hasil interaksi antara proses pedagogis dan struktur sosial.

Temuan ini mengarah pada peninjauan ulang hubungan antara refleksi dan aksi dalam PPR. Jika selama ini refleksi dipahami sebagai prasyarat langsung bagi munculnya aksi, maka penelitian ini menunjukkan bahwa terdapat variabel mediasi yang penting, yaitu keterhubungan institusional dan sosial. Tanpa adanya jembatan antara sekolah dan sistem sosial yang lebih luas, refleksi cenderung berhenti pada kesadaran tanpa transformasi.

Penelitian ini mengusulkan perluasan kerangka PPR dengan menambahkan dimensi keterhubungan sosial sebagai kondisi yang memungkinkan terjadinya aksi transformatif. Dalam kerangka ini, pembelajaran dialogis kontekstual tidak hanya berfokus pada pengembangan kesadaran individu, tetapi juga pada pembangunan relasi antara sekolah dan masyarakat sebagai prasyarat perubahan sosial. Proses dialogis kontekstual juga perlu diperluas, tidak hanya terjadi secara internal, tetapi juga dilaksanakan dalam ruang publik yang melibatkan akademisi, dinas, dan pejabat pemerintah setempat. Tanpa adanya dialog di ruang publik, potensi hasil pembelajaran untuk memiliki dampak sosial akan kecil.

Usulan perluasan kerangka PPR terkait aksi berdasarkan penelitian ini adalah sebagai berikut:

Konteks – pengalaman – refleksi – aksi (forum publik, menyampaikan rekomendasi, respons dan tindak lanjut, dampak sosial) – evaluasi

Kontribusi ini memperkaya pemahaman tentang pembelajaran transformatif dengan menempatkan sekolah tidak hanya sebagai ruang belajar, tetapi juga sebagai bagian dari ekosistem sosial yang lebih luas. Oleh karena itu, keberhasilan pembelajaran dalam menghasilkan dampak sosial tidak hanya ditentukan oleh desain pembelajaran di kelas, tetapi juga oleh kemampuan institusi pendidikan dalam membangun kemitraan dengan struktur sosial di sekitarnya.

4. KESIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa pembelajaran dialogis kontekstual mampu mendorong siswa untuk memahami realitas sosial melalui proses dialog, pengalaman langsung, dan refleksi. Namun demikian, refleksi yang mendalam tidak secara otomatis menghasilkan aksi. Dalam sebagian besar kasus, pembelajaran berhenti pada tahap pengumpulan rekomendasi tanpa ada kelanjutan ke tindakan nyata.

Perbedaan antara Proyek Pasar Kliwon dan Proyek Trotoar menunjukkan bahwa aksi yang berdampak sosial terjadi ketika hasil pembelajaran terhubung dengan aktor yang memiliki wewenang dalam sistem sosial. Tanpa keterhubungan tersebut, pembelajaran cenderung berhenti pada tingkat refleksi. Dengan demikian, hubungan antara refleksi dan aksi dalam kerangka Paradigma Pedagogi Reflektif perlu dipahami sebagai hubungan yang tidak linier dan bergantung pada konteks sosial yang lebih luas. Temuan ini menegaskan bahwa pembelajaran transformatif tidak hanya bergantung pada desain pedagogi di kelas, tetapi juga pada kemampuan sekolah dalam membangun keterhubungan dengan lingkungan sosial. Oleh karena itu, upaya menghasilkan dampak sosial melalui pembelajaran memerlukan integrasi antara proses pembelajaran dan ekosistem sosial di sekitarnya.

Penelitian ini merupakan studi kasus pada dua proyek pembelajaran di satu sekolah, sehingga temuan tidak dimaksudkan untuk digeneralisasi ke seluruh konteks pembelajaran dialogis berbasis PPR. Selain itu, penelitian berfokus pada analisis proses pembelajaran dan persepsi guru, sehingga belum mengeksplorasi secara mendalam perspektif pemangku

kepentingan di luar sekolah, seperti pemerintah, pengelola pasar, dan masyarakat yang menjadi sasaran rekomendasi bagi siswa. Penelitian ini juga belum menelusuri keberlanjutan dampak sosial jangka panjang, sehingga belum dapat menjelaskan bagaimana rekomendasi siswa berkembang menjadi perubahan sosial yang berkelanjutan.

KEPUSTAKAAN

- Alexander, R. (2017, August 31). *Developing dialogic teaching: Process, trial, outcomes* [Paper presentation]. 17th Biennial EARLI Conference, Tampere, Finland. <https://cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2017/07/EARLI-2017-paper.pdf>
- Alexander, R. J. (2013). Improving oracy and classroom talk: Achievements and challenges. *Primary First*, 22–29. <https://eprints.whiterose.ac.uk/id/eprint/76321/>
- Alvares, J. (2023). *David Ausubel's meaningful learning theory*. Mentas Abiertas.
- Andriyani, T. (2024). *Jogja darurat sampah, pakar UGM sarankan edukasi pemilahan di masyarakat*. Universitas Gadjah Mada. <https://ugm.ac.id/id/berita/jogja-darurat-sampah-pakar-ugm-sarankan-edukasi-pemilahan-di-masyarakat/>
- ASJI. (2017). *Kurikulum berbasis paradigma pedagogi Ignasian sekolah Jesuit*.
- Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan. (2022). *Kebijakan kurikulum*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.
- Bourn, D. (2015). Teachers as agents of social change. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(3), 63–77. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.07.3.05>
- Bramasti, D. (2025). Penerapan dialog untuk membangun konteks pembelajaran berbasis paradigma pedagogi Ignasian. *Jurnal Spritualitas Ignasian*, 25(1), 69-89. <https://doi.org/10.24071/si.v25i1.12284>
- Charismiadji, I. (2026). *Darurat pendidikan Indonesia: Anatomi kegagalan sistemik dan agenda restorasi*. Andi.
- Dewi, R. (2025). *Laporan rencana tindak lanjut proyek terpadu berbasis kearifan lokal budidaya nenas di SMKN 1 Belida Darat melalui pendekatan pembelajaran mendalam*. Dinas Pendidikan Provinsi Sumatera Selatan.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed (30th Anniversary Edition)*. The Continuum International Publishing Group Inc.
- Hamilton, E. R., & Han, M. (2024). From private to public: Using authentic audiences to support undergraduate students' learning and engagement. *Teaching & Learning Inquiry*, 12. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.12.2>

- Kelly, O., Buckley, K., Lieberman, L. J., & Arndt, K. (2022). Universal design for learning - A framework for inclusion in outdoor learning. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 25, 75–89. <https://doi.org/10.1007/s42322-022-00096-z>
- Kristiyanto, A. (2025). Pendidikan sosial humaniora di tengah perubahan sosial: Tantangan dan peluang pedagogis. *Scholar Hub: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 1(1), 21–29. <https://www.scholarhub.my.id/ojs/index.php/journal/article/view/3>
- Lyle, S. (2010). Dialogic teaching: Discussing theoretical contexts and reviewing. *Language and Education*, 22(3), 222-240. <https://doi.org/10.2167/le778.0>
- Mamed, N. M. (2021). *Dialogical approaches: Tensions in learning and development*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-84226-0>
- Mannion, J. (2020). *The importance of talk rules – and how to make them work for your pupils*. Oracy Cambridge.
- Munawwar, M. F. (2017). Teori dialogisme Bakhtin dan konsep-konsep metodologisnya. *Sasdaya: Gadjah Mada Journal of Humanities*, 1(2), 235–249. <https://doi.org/10.22146/sasdayajournal.27785>
- Nowacek, R. S., & Mountin, S. M. (2023). Reflection in action: A signature Ignatian pedagogy for the 21st century. In *Exploring more signature pedagogies* (pp. 129–142). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003444725-13>
- OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030*.
- PBLWorks. (2026). *What is project based learning*. <https://www.pblworks.org/what-is-pbl>
- Pousson, J. M., & Myers, K. A. (2018). Ignatian pedagogy as a frame for universal design in college: Meeting learning needs of Generation Z. *Education Sciences*, 8(4), Article 193. <https://doi.org/10.3390/educsci8040193>
- Pristiandaru, D. L. (2025). *Citarum: Salah satu sungai terkotor dunia dan upaya penanganannya*. Kompas.com. <https://lestari.kompas.com/read/2025/03/02/120000286/citarum--salah-satu-sungai-terkotor-dunia-dan-upaya-penanganannya?page=all>
- Sukmawati, C. U. (2023). Problematika implementasi model pembelajaran berbasis proyek pada Kurikulum Merdeka di SMP Negeri 8 Surakarta. *Jurnal Sinestesia*, 13(2), 1116-1126. <https://sinestesia.pustaka.my.id/journal/article/view/448>
- Sulaiman, M. (2021). Education and social change. *International Journal of Applied Research*, 7(2), 85-88. <https://www.allresearchjournal.com/archives/?year=2021&vol=7&issue=2&part=B&ArticleId=8246>
- Tim Ignatius. (2026). Muntilan rumah kebinekaan. *Specanist Journal of Contextual Learning*, 1, 12-24; 49-58.

- UNESCO. (2021). *Reimagining our future together: A new social contract for education*. UNESCO.
- van Oers, B. (2008). *The transformation of learning*. Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish*. Guilford Press.
- Zaharah & Silitonga, M. (2023). Meningkatkan kreativitas peserta didik melalui model pembelajaran berbasis proyek (project based learning) di SMP Negeri 22 Kota Jambi. *Biodik*, 9(3), 139-150. <https://doi.org/10.22437/biodik.v9i3.28659>