Penguatan Kapasitas Guru untuk Pendidikan Kewargaan Global Kritis di Sekolah Islam Al-Kautsar, Kota Malang, Jawa Timur

Yusli Effendi*[1], Abdullah[2], Muhammad Abdul Azis[3], Deshinta Dyan Sagita[4], Bintang Corvi Diphda[5]

[1,2,3,4,5]Departemen Politik, Pemerintahan, dan Hubungan Internasional, Fakultas Ilmu Sosial dan Ilmu Politik, Universitas Brawijaya, Malang, Indonesia
*e-mail: y.effendi@ub.ac.id[1], a.assegaf@ub.ac.id[2], muhabdulazis@ub.ac.id[3], deshintagita@student.ub.ac.id[4], bintangcorvi058@gmail.com[5]

Abstrak

Program pengabdian kepada masyarakat ini bertujuan memperkuat kesiapan pedagogis guru dalam mengelola keberagaman melalui pengembangan kapasitas partisipatif yang mengintegrasikan Critical Global Citizenship Education (Critical GCED), pedagogi multikultural-dialogis, Islam Rahmatan lil 'Alamin (ISRA), dan literasi digital kritis. Program dilaksanakan pada 3–5 Agustus 2026 dan melibatkan 20 guru dari jenjang TK, SD, SMP, dan SMA di Sekolah Islam Al-Kautsar, Kota Malang. Kegiatan mencakup pre-test, diagnosis partisipatif, lokakarya konseptual, diskusi kelompok, penyusunan rencana aksi berbasis kelas, simulasi pedagogis, post-test, dan refleksi. Evaluasi deskriptif menunjukkan kesenjangan antara komitmen normatif yang sejak awal tinggi dan kesiapan merespons persoalan yang memerlukan pertimbangan kontekstual. Pemahaman terhadap konsepsi toleransi meningkat dari 3 guru (15%) menjadi 15 guru (75%), sedangkan respons sesuai terhadap pertanyaan keagamaan sensitif meningkat dari 4 guru (20%) menjadi 10 guru (50%). Pada post-test, 7 guru (35%) memenuhi kriteria pemahaman mengenai dimensi relevan Standar Kompetensi Lulusan 2025 dan 6 guru (30%) memahami kompleksitas toleransi intra-agama. Empat kelompok menghasilkan peta masalah dan empat rencana aksi pembelajaran yang memuat tujuan, aktivitas, prinsip GCED-ISRA, risiko pedagogis, dan indikator pencapaian. Program memperkuat beberapa aspek pemahaman konseptual dan pertimbangan pedagogis serta menyediakan perangkat awal untuk implementasi pembelajaran.

Kata kunci: *Critical Global Citizenship Education, Pendidikan Islam, Pengembangan Kapasitas Partisipatif, Kesiapan Pedagogis, Keberagaman Agama*

Abstract

This community engagement program aimed to strengthen teachers' pedagogical readiness for managing diversity through participatory capacity building that integrated Critical Global Citizenship Education (Critical GCED), multicultural-dialogical pedagogy, Islam Rahmatan lil 'Alamin (ISRA), and critical digital literacy. Conducted on 3–5 August 2026, the program involved 20 teachers from kindergarten, primary, junior secondary, and senior secondary levels at Al-Kautsar Islamic School, Malang. Activities included a pre-test, participatory diagnosis, conceptual workshops, group discussions, classroom-oriented action planning, pedagogical simulation, a post-test, and reflection. Descriptive evaluation showed a gap between initially strong normative commitments and readiness to respond to pedagogical issues requiring contextual judgment. Understanding of tolerance concepts increased from 3 teachers (15%) to 15 (75%), while appropriate responses to sensitive religious questions increased from 4 teachers (20%) to 10 (50%). In the post-test, 7 teachers (35%) met the criteria for identifying relevant dimensions of the 2025 Graduate Competency Standards, while 6 (30%) demonstrated an understanding of the complexity of intra-religious tolerance. Four groups produced problem maps and four classroom action plans specifying learning objectives, activities, GCED-ISRA principles, pedagogical risks, and achievement indicators. The program strengthened selected aspects of conceptual understanding and pedagogical judgment while providing initial tools for classroom implementation.

Keywords: *Critical Global Citizenship Education, Islamic Education, Participatory Capacity Building, Pedagogical Readiness, Religious Diversity*

1. PENDAHULUAN

Keberagaman agama di Indonesia berlangsung dalam lingkungan sosial yang semakin dipengaruhi oleh polarisasi berbasis identitas, ujaran kebencian, dan misinformasi di ruang digital. Dinamika tersebut masuk ke lingkungan sekolah melalui informasi, perdebatan, dan representasi mengenai agama maupun identitas yang dibawa peserta didik dari ruang sosial yang lebih luas. Karena itu, tugas sekolah tidak berhenti pada penanaman sikap toleran. Sekolah juga perlu membekali peserta didik dengan kemampuan menilai informasi, memahami pandangan yang berbeda, dan merespons isu kontroversial secara bertanggung jawab. Kajian mengenai pembelajaran isu sensitif menunjukkan bahwa misinformasi dan polarisasi publik memperbesar kebutuhan terhadap kemampuan berpikir kritis dan penghargaan terhadap perbedaan di ruang kelas (Karousiou et al., 2025). Dalam pendidikan Islam, kebutuhan tersebut memiliki konteks tersendiri karena komitmen terhadap pendidikan agama dan pembentukan karakter belum selalu diterjemahkan ke dalam praktik pendidikan yang inklusif (Noe et al., 2026).

Guru memegang posisi penting dalam proses tersebut karena keputusan pedagogis mereka menentukan bagaimana perbedaan dibicarakan dan dikelola di kelas. Namun, penerimaan terhadap keberagaman pada tingkat nilai tidak dengan sendirinya menunjukkan kemampuan menghadapi situasi konkret. Guru dapat mendukung toleransi secara normatif tetapi tetap mengalami kesulitan ketika harus membedakan kritik terhadap suatu pandangan dari pelabelan terhadap kelompok tertentu, atau ketika menanggapi pertanyaan keagamaan yang membawa klaim benar-salah tanpa menghakimi identitas peserta didik. Keterbatasan perangkat pedagogis juga dapat mendorong guru menghindari pembahasan isu kontroversial (Afifuddin et al., 2025; Karousiou et al., 2025). Dengan demikian, persoalan yang perlu diperhatikan bukan hanya apakah guru menerima keberagaman, tetapi bagaimana mereka menerjemahkan nilai tersebut ke dalam pertimbangan pedagogis yang sesuai dengan konteks.

Kebutuhan serupa ditemukan dalam koordinasi awal dengan Sekolah Islam Al-Kautsar, Kota Malang. Mitra mengidentifikasi persoalan berupa perbedaan intra-agama, stereotip dan pelabelan sosial, kecenderungan perilaku eksklusif, serta paparan terhadap informasi keagamaan dan narasi konflik melalui media digital. Guru juga berhadapan dengan pertanyaan keagamaan yang tidak selalu dapat dijawab melalui aturan normatif yang sederhana. Situasi tersebut menuntut kemampuan membedakan perbedaan pandangan dari stigma terhadap kelompok tertentu, mengelola klaim keagamaan yang saling berkompetisi, serta membantu peserta didik memeriksa sumber dan konteks informasi yang mereka terima di luar pembelajaran formal. Kebutuhan ini bersifat lintas jenjang. Guru TK dan SD memerlukan bentuk dialog dan contoh yang sesuai dengan perkembangan anak, sedangkan guru SMP dan SMA berhadapan dengan peserta didik yang semakin aktif mengakses dan memperdebatkan informasi dari ruang digital. Meskipun tingkat kompleksitasnya berbeda, persoalan dasarnya tetap sama: bagaimana menjadikan perbedaan sebagai sumber belajar tanpa menjadikan kelas sebagai ruang pelabelan atau penghakiman identitas.

Program ini menggunakan Critical Global Citizenship Education (Critical GCED) sebagai kerangka analitis untuk membaca persoalan tersebut. Critical GCED tidak memaknai pendidikan kewargaan global sekadar sebagai penerimaan umum terhadap keragaman, tetapi memberi perhatian pada bukti, asumsi, representasi, relasi kuasa, dan ketimpangan yang membentuk persoalan sosial (Andreotti, 2006; Pashby & da Costa, 2021; Sun, 2023). Orientasi ini relevan karena kemampuan mengenali masalah belum tentu diikuti kemampuan menganalisis konsekuensi dan mempertimbangkan respons yang dapat dipertanggungjawabkan (González-Valencia et al., 2022). Dalam pembelajaran, guru perlu mengembangkan pertanyaan kritis, menelaah bukti, dan menghubungkan persoalan sosial dengan pengalaman belajar maupun konteks kurikulum (Andreotti, 2006; Waghid, 2023).

Critical GCED dalam program ini tidak digunakan sebagai kerangka yang berdiri sendiri. Empat unsur digunakan dengan fungsi yang berbeda tetapi saling melengkapi. Critical GCED menjadi kerangka untuk menganalisis persoalan; pedagogi multikultural-dialogis menyediakan prinsip untuk mengelola interaksi, pengakuan, dan perbedaan di kelas; Islam Rahmatan lil ‘Alamin (ISRA) memberi landasan etis yang dekat dengan konteks sekolah Islam melalui

nilai *wasathiyyah*, *tasamuh*, penghormatan terhadap martabat manusia, dan tanggung jawab sosial; sedangkan literasi digital kritis digunakan untuk memeriksa klaim, sumber, bukti, dan kredibilitas informasi yang beredar melalui media digital. Penilaian terhadap sumber dan bukti menjadi penting ketika isu agama dan konflik masuk ke ruang belajar melalui media sosial maupun sumber daring (McGrew, 2024; McGrew & Breakstone, 2023). Dalam konteks pendidikan Islam, upaya mempertemukan nilai inklusif dengan praktik pendidikan juga mendapat perhatian dalam kajian mengenai moderasi beragama dan pendidikan inklusif (Ardiansyah et al., 2025; Noe et al., 2026). Integrasi tersebut diarahkan pada cara guru membaca masalah, memfasilitasi dialog, dan merancang pengalaman belajar, bukan pada penguasaan konsep semata.

Tantangan berikutnya terletak pada penerjemahan kerangka tersebut ke dalam keputusan pedagogis sehari-hari. Orientasi positif terhadap pendidikan kritis dan dialogis belum menjamin penerapannya ketika guru berhadapan dengan keterbatasan waktu, sumber belajar, ruang refleksi, dan dukungan kelembagaan (Ferguson & Brett, 2025; Lourenço, 2024). Kajian mengenai GCED juga menunjukkan bahwa penerapannya dalam pendidikan formal masih memerlukan perangkat yang membantu guru menghubungkan gagasan konseptual dengan praktik pembelajaran (Santamaría-Cárdaba et al., 2024). Dalam konteks Indonesia, penerimaan terhadap nilai multikultural belum selalu diikuti praktik pembelajaran yang memadai (Afifuddin et al., 2025). Karena itu, pengembangan profesional perlu memberi kesempatan kepada guru untuk mempelajari pendekatan baru, menggunakannya pada persoalan konkret, memperoleh umpan balik, dan merefleksikan respons yang mereka susun (Bloomfield et al., 2024; Sims et al., 2025).

Berangkat dari kebutuhan tersebut, program ini melibatkan 20 guru Sekolah Islam Al-Kautsar dari jenjang TK, SD, SMP, dan SMA. Pengembangan kapasitas dilakukan secara partisipatif melalui diagnosis masalah, lokakarya, diskusi kasus, penyusunan rencana aksi berbasis kelas, simulasi pedagogis, dan refleksi. Pendekatan partisipatif dipilih agar persoalan dan kemungkinan respons berangkat dari pengalaman profesional guru, bukan sepenuhnya ditentukan dari luar sekolah. Program ini bertolak dari proposisi bahwa komitmen normatif yang tinggi terhadap toleransi dan keberagaman belum dapat digunakan sebagai indikator tunggal kesiapan pedagogis. Kemampuan tersebut juga bergantung pada bagaimana guru menafsirkan situasi, membaca konteks, dan menentukan respons ketika prinsip umum harus diterapkan pada persoalan konkret.

Atas dasar itu, program ini bertujuan memperkuat pemahaman konseptual dan pertimbangan pedagogis guru dalam mengelola keberagaman, terutama ketika prinsip toleransi berhadapan dengan perbedaan intra-agama, pertanyaan keagamaan yang sensitif, informasi digital, dan tuntutan kurikulum. Artikel ini membahas dua persoalan yang saling berkaitan: bagaimana kesenjangan antara komitmen normatif dan kesiapan pedagogis muncul dalam diagnosis awal serta bagaimana respons guru berubah setelah mengikuti rangkaian pengembangan kapasitas. Evaluasi dibatasi pada pembelajaran dan keluaran langsung selama kegiatan. Hasil program tidak digunakan untuk menyimpulkan perubahan praktik mengajar maupun perubahan pada tingkat kelembagaan karena keduanya memerlukan implementasi, observasi, dan evaluasi dalam jangka yang lebih panjang.

2. METODE

Program pengabdian kepada masyarakat dilaksanakan melalui kerja sama dengan Sekolah Islam Al-Kautsar, Kota Malang, Jawa Timur, pada 3–5 Agustus 2026. Pada 3–4 Agustus, tim pelaksana melakukan koordinasi dengan kepala sekolah, persiapan teknis, dan penyesuaian materi berdasarkan kebutuhan mitra. Kegiatan utama bersama guru dilaksanakan di SMA Plus Al-Kautsar Malang pada 5 Agustus 2026 pukul 09.00–15.10 WIB. Berdasarkan daftar hadir, kegiatan diikuti oleh 22 guru yang terdiri atas 2 guru TK, 6 guru SD, 7 guru SMP, dan 7 guru SMA. Dari jumlah tersebut, 20 guru menyelesaikan pre-test dan post-test sehingga menjadi dasar analisis kuantitatif. Komposisi lintas jenjang digunakan untuk membahas pendidikan keberagaman

sebagai persoalan yang melintasi tingkat pendidikan, sedangkan contoh kasus dan rancangan pembelajaran disesuaikan dengan karakter peserta didik pada masing-masing jenjang.

Program menggunakan pendekatan pengembangan kapasitas partisipatif yang diinformasikan oleh prinsip Participatory Action Research (PAR), terutama keterlibatan praktisi dalam mendefinisikan persoalan, merumuskan respons yang sesuai dengan konteks kerja, dan merefleksikan proses yang dijalankan (Kemmis et al., 2014). Program ini tidak dirancang sebagai satu siklus PAR yang lengkap karena peserta belum sampai pada tahap menerapkan rencana tindakan di kelas, mengamati pelaksanaannya secara sistematis, kemudian menggunakan hasil observasi untuk melakukan refleksi dan perencanaan ulang. Prinsip PAR karena itu diterapkan pada diagnosis partisipatif, penguatan kapasitas, perencanaan kolaboratif, simulasi pedagogis, dan refleksi. Pembatasan ini digunakan untuk membedakan keluaran yang dapat diamati selama program dari perubahan praktik pembelajaran yang memerlukan implementasi dan pengamatan lebih panjang.

Kegiatan utama diawali dengan pre-test untuk memetakan pemahaman peserta mengenai GCED, toleransi, perbedaan intra-agama, pendidikan keberagaman, kebijakan kurikulum, dan respons terhadap situasi keagamaan yang sensitif. Konsepsi toleransi dalam instrumen merujuk, antara lain, pada empat konsepsi yang dibahas Forst, yaitu *permission*, *coexistence*, *respect*, dan *esteem* (Forst, 2013). Hasil pre-test dibaca bersama dengan pemetaan masalah yang dilakukan peserta dan digunakan untuk menentukan penekanan dalam lokakarya konseptual. Materi lokakarya mengintegrasikan Critical Global Citizenship Education (Critical GCED), pedagogi multikultural-dialogis, Islam Rahmatan lil ‘Alamin (ISRA), dan literasi digital kritis. Critical GCED digunakan untuk membaca bukti, asumsi, representasi, relasi kuasa, dan ketimpangan dalam persoalan kewargaan (Andreotti, 2006). ISRA memberi konteks etis melalui prinsip *wasathiyyah*, *tasamuh*, koeksistensi, tanggung jawab sosial, dan penghormatan terhadap martabat manusia (Akbar et al., 2025). Pada bagian literasi digital, peserta menelaah klaim, sumber, bukti, motif, serta cara informasi mengenai agama dan konflik beredar melalui media digital.

Setelah lokakarya, peserta dibagi menjadi empat kelompok berdasarkan masalah yang muncul dalam diagnosis. Kelompok pertama membahas perbedaan intra-agama dan toleransi; kelompok kedua membahas stereotip dan pelabelan sosial; kelompok ketiga membahas misinformasi keagamaan dan narasi konflik global di media sosial; sedangkan kelompok keempat membahas pengelolaan diskusi kelas yang aman dan inklusif. Setiap kelompok memetakan bentuk masalah, faktor penyebab, mekanisme penyebaran, dan konsekuensinya bagi pembelajaran. Pemetaan tersebut kemudian digunakan untuk menyusun satu rencana aksi berbasis kelas per kelompok. Setiap rencana memuat tujuan pembelajaran, aktivitas guru dan peserta didik, prinsip GCED-ISRA yang digunakan, risiko pedagogis yang perlu diantisipasi, dan indikator pencapaian. Rencana aksi dipresentasikan untuk memperoleh umpan balik dari kelompok lain dan fasilitator, kemudian digunakan dalam simulasi pedagogis. Kegiatan diakhiri dengan post-test dan refleksi mengenai persoalan yang masih sulit direspons serta kebutuhan pengembangan profesional berikutnya.

Pre-test dan post-test menggunakan instrumen yang sama yang terdiri atas sepuluh indikator. Untuk analisis, indikator dikelompokkan ke dalam empat ranah: (1) orientasi normatif terhadap toleransi dan perbedaan; (2) pemahaman konseptual mengenai GCED, toleransi, dan kompleksitas intra-agama; (3) pengetahuan kurikuler mengenai pendidikan keberagaman dan Standar Kompetensi Lulusan 2025 (Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia, 2025); dan (4) pertimbangan pedagogis ketika merespons situasi keagamaan yang sensitif. Instrumen memuat item respons tunggal dan respons majemuk. Salah satu item berbasis skenario, misalnya, meminta guru menentukan respons ketika murid mempertanyakan “kesesatan” ajaran kelompok lain. Respons yang ditetapkan sebagai sesuai mengarahkan pembahasan pada hak dan tanggung jawab warga serta menghindari penetapan benar-salah terhadap identitas keagamaan peserta didik. Item lain meminta peserta mengidentifikasi empat konsepsi toleransi, yaitu *permission*, *coexistence*, *respect*, dan *esteem* (Forst, 2013).

Pada item respons tunggal, jawaban yang sesuai dengan kunci dikategorikan sebagai “respons sesuai”. Pada item majemuk, peserta dikategorikan memberikan respons sesuai apabila

seluruh kombinasi pilihan memenuhi kunci yang telah ditetapkan. Pemilihan sebagian opsi tidak dihitung sebagai respons sesuai. Sistem *all-or-none* ini digunakan secara konsisten pada pre-test dan post-test dan menjelaskan mengapa persentase pemenuhan kunci penuh dapat lebih rendah daripada persentase pemilihan masing-masing opsi. Kunci jawaban dan kriteria penilaian ditelaah oleh tiga anggota tim ahli yang memiliki keahlian dalam GCED. Penelaahan berfokus pada kesesuaian setiap butir dengan ranah pemahaman yang hendak diukur dan prinsip GCED yang digunakan dalam program.

Rencana aksi dan simulasi digunakan sebagai evaluasi formatif dan tidak digabungkan dengan hasil pre-test/post-test sebagai skor kuantitatif. Telaah rencana aksi menggunakan lima kriteria: kejelasan masalah dan tujuan pembelajaran, kesesuaian aktivitas guru dan peserta didik, penggunaan prinsip GCED-ISRA, identifikasi risiko pedagogis, dan kejelasan indikator pencapaian. Umpan balik diberikan oleh peserta lain dan fasilitator selama presentasi dan simulasi, kemudian dicatat melalui catatan fasilitator dan masukan dalam diskusi. Dokumentasi program tidak menggunakan rubrik numerik. Karena itu, artikel tidak memperlakukan kualitas rencana aksi atau simulasi sebagai variabel kuantitatif. Ketercapaian pada tahap ini dibaca dari terselesaikannya empat rencana aksi, perbaikan yang muncul melalui proses umpan balik, serta kemampuan kelompok merumuskan langkah pembelajaran yang dapat dikembangkan lebih lanjut.

Analisis kuantitatif menggunakan data 20 guru yang menyelesaikan pre-test dan post-test. Hasil setiap indikator dihitung berdasarkan jumlah peserta yang memberikan respons sesuai, sehingga satu peserta setara dengan lima poin persentase. Hasil dilaporkan dalam bentuk frekuensi dan persentase, sedangkan perubahan antara pre-test dan post-test dinyatakan dalam poin persentase. Analisis diarahkan untuk melihat pola perubahan antarindikator dan tingkat penguasaan akhir; tidak dilakukan pengujian statistik inferensial. Istilah "kesiapan pedagogis" dalam artikel ini digunakan secara terbatas untuk menunjuk kemampuan peserta memahami konsep dan memberikan respons tertulis terhadap situasi pedagogis yang disajikan dalam instrumen. Istilah tersebut tidak digunakan sebagai padanan bagi performa mengajar yang telah diamati secara langsung di kelas.

Data kuantitatif dilengkapi dengan peta masalah partisipatif, hasil diskusi kelompok, empat rencana aksi pembelajaran, observasi fasilitator, dan catatan reflektif tim pelaksana. Data tersebut diorganisasikan secara deskriptif berdasarkan persoalan yang muncul selama diagnosis, diskusi, perencanaan tindakan, simulasi, dan refleksi. Data kualitatif digunakan untuk memberi konteks pada pola pre-test/post-test serta mendokumentasikan bagaimana peserta mendefinisikan masalah dan menyusun kemungkinan respons. Data ini tidak digunakan untuk menyimpulkan perubahan perilaku guru di kelas. Pembedaan tersebut mengikuti prinsip kehati-hatian dalam evaluasi pengembangan profesional yang memisahkan pembelajaran langsung setelah pelatihan dari perubahan perilaku maupun kelembagaan yang memerlukan pengamatan lebih panjang (Wulandari et al., 2026). Seluruh hasil dilaporkan dalam bentuk agregat.

3. HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil program memperlihatkan tiga temuan yang saling berkaitan. Pertama, diagnosis awal menunjukkan jarak antara komitmen normatif terhadap keberagaman dan kemampuan merespons persoalan pedagogis yang membutuhkan pertimbangan kontekstual. Kedua, proses partisipatif menghasilkan peta masalah dan empat rencana aksi berbasis kelas yang disusun oleh peserta. Ketiga, perbandingan pre-test dan post-test menunjukkan pola perubahan yang tidak seragam. Beberapa indikator meningkat cukup besar, tetapi pemahaman kurikuler, kompleksitas toleransi intra-agama, dan respons terhadap pertanyaan keagamaan yang sensitif masih menunjukkan capaian akhir yang terbatas. Temuan tersebut dibaca sebagai perubahan langsung selama kegiatan dan tidak digunakan untuk menyimpulkan perubahan praktik pembelajaran yang belum diamati di kelas.

3.1. Identifikasi Kebutuhan Mitra melalui Diagnosis Partisipatif

Diagnosis awal memperlihatkan bahwa penerimaan guru terhadap toleransi dan keberagaman telah relatif kuat, tetapi tidak selalu diikuti kemampuan menggunakan prinsip tersebut untuk membaca situasi yang lebih spesifik. Dari 20 peserta yang mengisi pre-test dan post-test, 19 guru (95%) memberikan respons sesuai pada indikator sekolah yang toleran dan sekolah yang mencapai tingkat penghormatan. Sebanyak 19 guru (95%) juga memahami tujuan umum GCED, 20 guru (100%) mendukung integrasi pendidikan keberagaman melalui pembelajaran intrakurikuler, dan 18 guru (90%) memberikan respons sesuai mengenai penghormatan terhadap perbedaan antarmazhab atau kelompok pemikiran Islam. Capaian awal lebih rendah muncul pada indikator yang membutuhkan pembedaan konseptual, interpretasi kebijakan kurikulum, pemahaman terhadap kompleksitas toleransi intra-agama, dan pertimbangan dalam merespons pertanyaan keagamaan yang sensitif.

Pola tersebut beririsan dengan hasil pemetaan masalah yang dilakukan peserta. Empat persoalan muncul dalam diskusi, yaitu: (1) perbedaan intra-agama dan toleransi; (2) stereotip dan pelabelan sosial; (3) misinformasi keagamaan dan narasi konflik global di media sosial; serta (4) kebutuhan membangun diskusi kelas yang aman dan inklusif. Keempat persoalan kemudian digunakan sebagai konteks analisis kasus dan penyusunan rencana aksi selama kegiatan.

Diskusi menunjukkan bahwa persoalan toleransi tidak berhenti pada kesediaan menerima keberadaan pihak yang berbeda. Guru juga harus menentukan bagaimana perbedaan pandangan keagamaan dapat dibicarakan tanpa berubah menjadi stigma terhadap identitas tertentu. Persoalan serupa muncul ketika peserta membahas informasi keagamaan yang diperoleh siswa dari luar pembelajaran formal. Dalam situasi tersebut, guru perlu membantu siswa memeriksa klaim, bukti, dan sumber informasi tanpa menjadikan kelas sebagai ruang penentuan benar-salah identitas keagamaan. Diagnosis juga memperlihatkan persoalan kurikuler: dukungan terhadap pendidikan keberagaman sudah tinggi, tetapi pemahaman mengenai pintu masuknya melalui tujuan pembelajaran dan kebijakan kurikulum belum merata. Temuan awal ini mengarahkan program dari sekadar penguatan sikap toleran menuju kemampuan menerjemahkan nilai tersebut ke dalam pertimbangan pedagogis.

3.2. Partisipasi Guru dan Produksi Bersama Keluaran Program

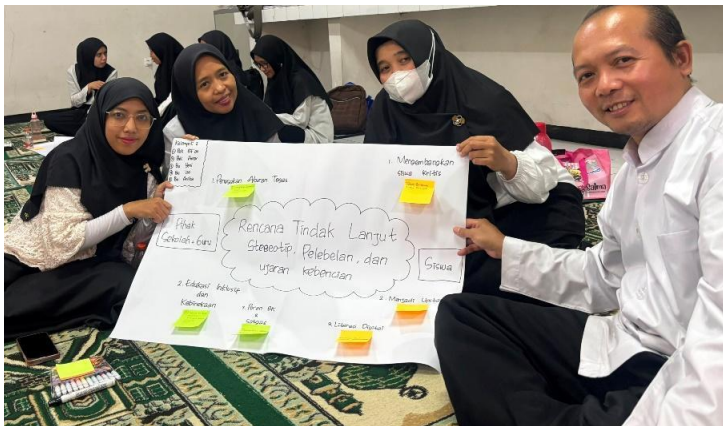
Empat kelompok peserta menganalisis persoalan yang telah teridentifikasi dengan memetakan bentuk masalah, faktor penyebab, mekanisme penyebaran, dan implikasinya terhadap pembelajaran. Kelompok pertama berfokus pada perbedaan intra-agama dan toleransi; kelompok kedua pada stereotip dan pelabelan sosial; kelompok ketiga pada misinformasi keagamaan dan narasi konflik global di media sosial; sedangkan kelompok keempat membahas pengelolaan diskusi kelas yang aman dan inklusif.

Hasil analisis digunakan untuk menyusun empat rencana aksi berbasis kelas (*classroom-oriented action plans*). Setiap kelompok menghasilkan satu rencana yang memuat tujuan pembelajaran, aktivitas guru dan peserta didik, prinsip GCED-ISRA yang relevan, risiko pedagogis yang perlu diantisipasi, serta indikator pencapaian. Rencana tersebut dipresentasikan untuk memperoleh masukan dari kelompok lain dan fasilitator sebelum digunakan dalam simulasi pedagogis. Proses pengembangan rencana aksi ditunjukkan pada Gambar 1.



Gambar 1. Dokumentasi kegiatan pengembangan rencana aksi

Proses tersebut menempatkan guru sebagai pihak yang ikut mendefinisikan masalah dan menyusun kemungkinan respons berdasarkan konteks sekolah. Kerangka analisis yang sama dapat digunakan untuk membaca beberapa persoalan, tetapi respons pedagogis tidak diasumsikan seragam karena setiap kasus memiliki konteks, risiko, dan tujuan pembelajaran yang berbeda. Keterlibatan peserta lintas jenjang juga menempatkan pendidikan keberagaman sebagai persoalan bersama, bukan tanggung jawab satu mata pelajaran atau satu tingkat pendidikan tertentu.



Gambar 2. Dokumentasi analisis kelompok dan rencana aksi kelompok 2

Pola ini sejalan dengan pengembangan profesional yang melibatkan praktisi dalam identifikasi masalah, penyelidikan kolaboratif, dan penyusunan respons berdasarkan konteks kerja mereka (Pineda et al., 2022). Namun, partisipasi dalam program masih terbatas pada diagnosis, perencanaan, simulasi, dan refleksi. Rencana aksi belum diterapkan dan diamati melalui siklus tindakan-refleksi yang berulang. Program ini karena itu tidak diperlakukan sebagai satu siklus PAR yang lengkap.

Keluaran langsung kegiatan meliputi peta masalah, hasil analisis kelompok, empat rencana aksi pembelajaran, materi presentasi, sumber belajar, dan modul GCED-ISRA yang dapat digunakan kembali. Modul mencakup Critical GCED, toleransi intra-agama, etika dialogis, literasi digital, pembelajaran berbasis kasus, dan rancangan aktivitas kelas. Gambar 2 mendokumentasikan salah satu proses analisis kelompok dalam penyusunan rencana aksi. Keluaran tersebut menunjukkan produk yang diselesaikan selama program, sedangkan kualitas implementasi dan keberlanjutannya di kelas belum menjadi bagian dari evaluasi.

3.3. Perubahan Pemahaman dan Pertimbangan Pedagogis Guru

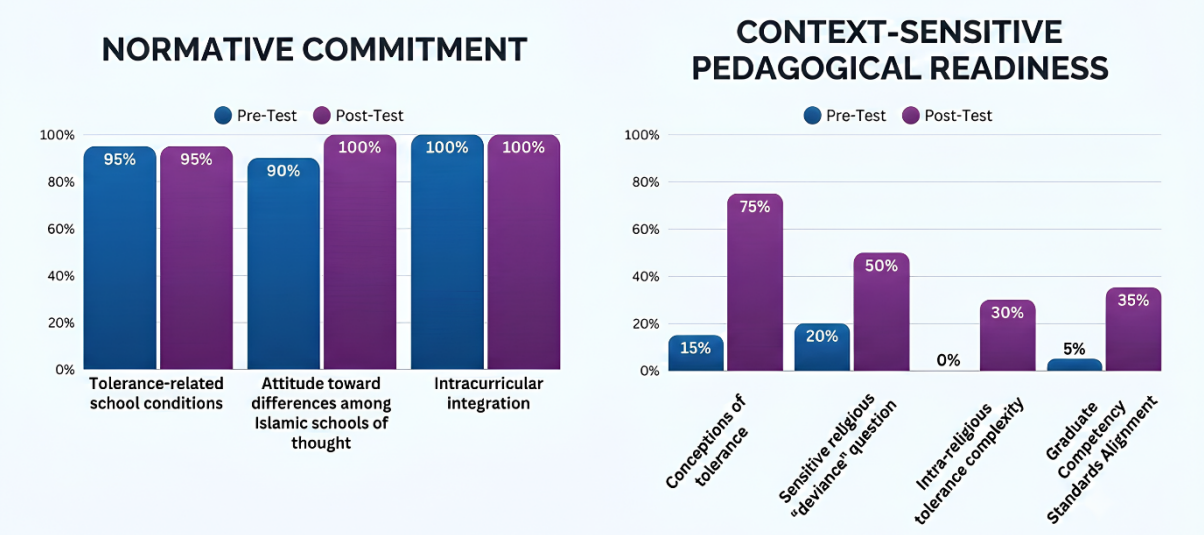
Perbandingan pre-test dan post-test menunjukkan tiga pola. Beberapa indikator sudah memiliki capaian awal yang tinggi sehingga hanya berubah sedikit atau tidak berubah.

Peningkatan yang lebih besar muncul pada sejumlah indikator yang capaian awalnya rendah. Pada saat yang sama, beberapa indikator meningkat tetapi tingkat penguasaan akhirnya masih terbatas. Tabel 1 menyajikan frekuensi dan persentase respons dari 20 guru yang menyelesaikan kedua pengukuran.

Tabel 1. Hasil Pre-test dan Post-test Guru Al-Kautsar

Indikator	Pre-test, n (%)	Post-test, n (%)	Perubahan
Indikator utama sekolah yang mencapai tingkat toleransi	19 (95%)	19 (95%)	0 pp
Respons terhadap pertanyaan mengenai "penyimpangan" agama	4 (20%)	10 (50%)	+30 pp
Pemahaman terhadap konsep toleransi Rainer Forst	3 (15%)	15 (75%)	+60 pp
Sekolah ideal yang mencapai tingkat penghormatan	19 (95%)	19 (95%)	0 pp
Pemahaman mengenai tujuan GCED	19 (95%)	20 (100%)	+5 pp
Fokus pendidikan keberagaman pada tingkat sekolah menengah atas	17 (85%)	18 (90%)	+5 pp
Dimensi Standar Kompetensi Lulusan 2025 yang relevan dengan pendidikan keberagaman	1 (5%)	7 (35%)	+30 pp
Integrasi pendidikan keberagaman melalui pembelajaran intrakurikuler	20 (100%)	20 (100%)	0 pp
Pemahaman mengenai alasan toleransi intra-agama dapat lebih kompleks	0 (0%)	6 (30%)	+30 pp
Sikap terhadap perbedaan antarmazhab atau kelompok pemikiran Islam	18 (90%)	20 (100%)	+10 pp

Keterangan: pp = poin persentase



Gambar 3. Pola Perbandingan antara Komitmen Normatif dan Kesiapan Pedagogis yang Sensitif terhadap Konteks Sebelum dan Sesudah Program

Indikator yang telah tinggi sejak awal berubah relatif sedikit. Respons mengenai sekolah yang toleran dan sekolah yang mencapai tingkat penghormatan tetap pada 19 guru (95%). Pemahaman mengenai tujuan GCED meningkat dari 19 guru (95%) menjadi 20 guru (100%), sementara integrasi pendidikan keberagaman melalui pembelajaran intrakurikuler tetap mencapai 20 guru (100%). Respons terhadap perbedaan antarmazhab atau kelompok pemikiran Islam juga meningkat dari 18 guru (90%) menjadi seluruh peserta. Capaian awal pada kisaran 90–100% menyisakan ruang peningkatan yang relatif sempit pada kelompok indikator tersebut.

Perubahan terbesar terjadi pada pemahaman konsepsi toleransi Rainer Forst, dari 3 guru (15%) menjadi 15 guru (75%), atau meningkat 60 poin persentase. Respons sesuai terhadap pertanyaan mengenai "penyimpangan" agama juga meningkat dari 4 guru (20%) menjadi 10 guru (50%). Pola ini memperlihatkan bahwa perubahan yang lebih besar terjadi pada aspek yang pada awal program belum dikuasai sebagian besar peserta.

Besarnya perubahan, bagaimanapun, perlu dibedakan dari tingkat penguasaan akhir. Kemampuan mengidentifikasi dimensi Standar Kompetensi Lulusan 2025 yang relevan dengan pendidikan keberagaman meningkat dari 1 guru (5%) menjadi 7 guru (35%). Pemahaman mengenai alasan toleransi intra-agama dapat menjadi lebih kompleks meningkat dari tidak ada peserta yang memenuhi kunci penuh menjadi 6 guru (30%). Pada pertanyaan keagamaan sensitif, hanya 10 guru (50%) yang memberikan respons sesuai pada post-test. Ketiga indikator tersebut membaik secara deskriptif, tetapi capaian akhirnya menunjukkan bahwa sebagian besar atau setidaknya separuh peserta masih belum memenuhi kriteria yang digunakan dalam instrumen.

Perbedaan ini perlu dibaca sesuai batas pengukuran. Pre-test dan post-test mengukur pengetahuan serta respons tertulis terhadap situasi yang direpresentasikan dalam instrumen, bukan perilaku guru ketika menghadapi situasi serupa dalam pembelajaran nyata. *Competence continuum* yang dikembangkan Blömeke et al. (2015) membedakan disposisi, proses interpretasi yang bergantung pada situasi, dan performa yang dapat diamati. Dalam kerangka tersebut, hasil program terutama berada pada wilayah pengetahuan dan respons terhadap situasi. Data ini belum cukup untuk menyimpulkan perubahan performa mengajar di kelas.

3.4. Kesenjangan yang Tersisa dan Kebutuhan Tindak Lanjut

Hasil post-test menunjukkan tiga wilayah yang masih membutuhkan penguatan. Pertama, terdapat jarak yang jelas antara sikap terhadap perbedaan intra-agama dan pemahaman mengenai kompleksitas persoalannya. Seluruh peserta memberikan respons sesuai mengenai penghormatan terhadap perbedaan antarmazhab atau kelompok pemikiran Islam, tetapi hanya 6 guru (30%) memenuhi kriteria ketika diminta menjelaskan mengapa toleransi intra-agama dapat lebih kompleks. Pola ini menunjukkan bahwa penerimaan normatif terhadap perbedaan tidak identik dengan kemampuan membaca persoalan sosial dan konseptual yang muncul di dalam suatu komunitas keagamaan. Perbedaan tersebut konsisten dengan *competence continuum* yang membedakan disposisi profesional dari interpretasi situasional dan performa yang dapat diamati (Blömeke et al., 2015).

Kedua, pertanyaan keagamaan yang sensitif masih menuntut pertimbangan pedagogis yang lebih kuat. Kenaikan dari 4 guru (20%) menjadi 10 guru (50%) menunjukkan adanya perubahan selama kegiatan, tetapi separuh peserta masih belum memberikan respons yang memenuhi kriteria instrumen. Pada situasi semacam ini, tugas pedagogis tidak ditempatkan pada penentuan posisi teologis yang harus dimenangkan di kelas. Critical GCED mengarahkan perhatian pada bukti, representasi, posisi sosial, relasi kuasa, dan asumsi yang membentuk suatu klaim (Andreotti, 2006). Guru karena itu perlu membantu peserta didik memeriksa bagaimana klaim dibangun dan apa konsekuensi sosialnya tanpa mengurangi martabat individu atau kelompok tertentu. Pendekatan kritis juga memerlukan refleksi terhadap asumsi dan posisi normatif yang dibawa oleh kerangka kritik itu sendiri (Pashby & da Costa, 2021).

Ketiga, dukungan terhadap integrasi pendidikan keberagaman belum diikuti pemahaman yang sama kuat mengenai pintu masuk kurikulernya. Semua peserta menyatakan bahwa pendidikan keberagaman dapat diintegrasikan melalui pembelajaran intrakurikuler, tetapi hanya 7 guru (35%) memenuhi kunci mengenai dimensi SKL 2025 yang relevan. Persetujuan terhadap tujuan pendidikan dengan demikian belum otomatis menyediakan pengetahuan operasional untuk memetakannya ke dalam kerangka kurikulum. Dokumentasi program dan instrumen yang digunakan tidak memberikan data yang cukup rinci untuk menentukan penyebab individual atas capaian 35% pada SKL 2025 maupun 30% pada kompleksitas toleransi intra-agama. Kedua angka tersebut karena itu lebih tepat dibaca sebagai penanda wilayah yang masih membutuhkan penguatan daripada sebagai bukti mengenai faktor penyebab tertentu.

Desain partisipatif digunakan untuk mempertemukan kesenjangan tersebut dengan pengalaman profesional guru. Peserta mengidentifikasi masalah, mendiskusikan penyebab dan konsekuensinya, lalu menyusun kemungkinan respons berdasarkan konteks sekolah. Pendekatan ini sejalan dengan pengembangan profesional partisipatif yang melibatkan praktisi dalam pembentukan definisi masalah dan perancangan tindakan (Kemmis et al., 2014; Pineda et al., 2022). Rencana aksi dan simulasi menyediakan ruang antara penguasaan konsep dan implementasi pembelajaran (Palmer, 2025). Aktivitas berbasis kasus juga relevan karena menempatkan peserta pada situasi yang meminta interpretasi, pertimbangan terhadap risiko, dan pemilihan respons pedagogis (Tambak & Sukenti, 2024).

ISRA memberi konteks etis pada proses tersebut melalui *wasathiyyah*, *tasamuh*, koeksistensi, keadilan, dan tanggung jawab sosial. Kajian sebelumnya menunjukkan relevansi Islam Rahmatan lil 'Alamin dan moderasi beragama dalam pengembangan kapasitas guru (Akbar et al., 2025). Kajian pendidikan multikultural di Indonesia juga menempatkan pengakuan terhadap perbedaan dalam hubungan antara kurikulum, budaya kelembagaan, dan interaksi sosial sehari-hari (Raihani et al., 2025). Dalam konteks Jawa Timur, penelitian terhadap guru MA Sejahtera Pare Kediri melaporkan integrasi nilai moderasi dalam pembelajaran serta pentingnya budaya institusi dan dukungan kepemimpinan bagi keberlanjutan praktik tersebut (Khasanah et al., 2025). Program di Al-Kautsar memperlihatkan persoalan yang lebih spesifik: legitimasi normatif terhadap keberagaman dapat berada pada tingkat tinggi ketika kemampuan menerjemahkannya ke dalam pembacaan perbedaan intra-agama, respons terhadap pertanyaan sensitif, dan interpretasi kurikulum masih beragam.

Batas tersebut juga menentukan cara perubahan pre-test dan post-test ditafsirkan. Pengembangan profesional yang berkelanjutan memerlukan kesempatan untuk mempelajari suatu pendekatan, mencobanya, memperoleh umpan balik, menerapkannya dalam lingkungan kerja, dan merefleksikan hasilnya secara berulang (Bloomfield et al., 2024; Sims et al., 2025). Program ini telah mendokumentasikan perubahan respons tertulis, penyusunan rencana aksi, dan simulasi, tetapi belum mengamati konsistensi praktik guru di kelas maupun perubahan pada tingkat organisasi. Pembedaan antara pembelajaran langsung setelah pelatihan dan perubahan perilaku atau kelembagaan juga ditekankan dalam evaluasi pengembangan profesional (Wulandari et al., 2026).

Tahap berikutnya perlu mempertemukan rencana aksi dengan praktik pembelajaran. Komunitas praktik, pendampingan, observasi sejawat, *lesson study*, dan analisis skenario secara berulang dapat memberi ruang bagi guru untuk menguji keputusan pedagogis dan membahas hasil implementasinya (McGrew & Byrne, 2022). Keberlanjutan proses tersebut juga bergantung pada kondisi kerja. Pembelajaran profesional kolaboratif dapat mendukung perkembangan guru, tetapi waktu dan beban kerja memengaruhi keberlanjutan keterlibatan mereka (Wang & Fan, 2025), sedangkan dukungan organisasi menentukan apakah pembelajaran individual dapat berkembang menjadi praktik profesional yang bertahan (Chudgar & Choi, 2026).

Kontribusi program ini terletak pada identifikasi kesenjangan yang mudah tertutup oleh tingginya penerimaan terhadap toleransi dan keberagaman. Guru dapat menunjukkan komitmen normatif yang kuat ketika kemampuan membedakan konsep, membaca persoalan intra-agama, merespons pertanyaan keagamaan sensitif dan menafsirkan tuntutan kurikulum masih memerlukan penguatan. Diagnosis partisipatif membantu memperlihatkan perbedaan tersebut, sementara kombinasi Critical GCED, pedagogi multikultural-dialogis, ISRA, dan literasi digital kritis menyediakan kerangka awal untuk membahasnya bersama guru. Data program belum menunjukkan bahwa kesenjangan tersebut telah terselesaikan. Bukti yang tersedia terbatas pada perubahan beberapa indikator pembelajaran langsung serta tersedianya perangkat awal untuk tahap implementasi berikutnya

4. KESIMPULAN

Program ini menunjukkan adanya kesenjangan antara komitmen normatif guru terhadap toleransi dan keberagaman dengan kesiapan mereka menerjemahkan komitmen tersebut ke

dalam pertimbangan pedagogis yang bergantung pada konteks. Pada 20 guru yang menyelesaikan pre-test dan post-test, pemahaman mengenai konsepsi toleransi meningkat dari 3 peserta (15%) menjadi 15 peserta (75%), sedangkan respons sesuai terhadap pertanyaan keagamaan yang sensitif meningkat dari 4 peserta (20%) menjadi 10 peserta (50%). Meskipun demikian, capaian akhir pada pemahaman dimensi Standar Kompetensi Lulusan 2025 masih terbatas pada 7 peserta (35%), sementara pemahaman mengenai kompleksitas toleransi intra-agama mencapai 6 peserta (30%). Temuan ini menunjukkan bahwa peningkatan selama program belum merata pada aspek yang menuntut interpretasi kurikulum dan pertimbangan pedagogis yang lebih kontekstual.

Diagnosis partisipatif, analisis kelompok, simulasi pedagogis, dan penyusunan rencana aksi menghasilkan peta masalah, empat rencana aksi berbasis kelas, serta materi dan modul GCED-ISRA sebagai perangkat awal untuk pengembangan pembelajaran. Evaluasi program masih terbatas pada perubahan pemahaman dan respons tertulis selama kegiatan. Implementasi rencana aksi, perubahan perilaku mengajar dan perubahan kelembagaan belum diamati. Tindak lanjut karena itu perlu diprioritaskan pada pemetaan pendidikan keberagaman ke dalam SKL 2025, pemahaman terhadap kompleksitas toleransi intra-agama, dan respons terhadap pertanyaan keagamaan yang sensitif melalui penerapan rencana aksi, pendampingan, observasi sejawat, dan refleksi berulang.

DAFTAR PUSTAKA

Afifuddin, A., Amri, M., Latif, A., Rosmini, R., & Bin Tahir, S. Z. (2025). Negotiating multicultural values within centralized education systems: a case study of Indonesia. *Frontiers in Education*, *10*, 1620685. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1620685

Akbar, E., Chasani, M. T., Tamwifi, I., & Al Hidaya, A. (2025). Strengthening Religious Moderation through an Integrated Curriculum Based on Islam Rahmatan Lil 'Alamin for Secondary School Teachers. *GUYUB: Journal of Community Engagement*, *6*(2), 375–392. https://doi.org/10.33650/guyub.v6i2.10802

Andreotti, V. (2006). 'Soft versus critical global citizenship education'. *Policy and Practice: A Development Education Review*, *3*, 40–51. https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education

Ardiansyah, A. A., Fitrah, A., & Bin Salman, F. M. (2025). Exploring Religious Moderation and Rahmatan lil-'Alamin Understanding among Prospective Professional Islamic Education Teachers. *Indonesian Journal of Islamic Religious Education*, *3*(2), 251–262. https://doi.org/10.63243/Injire.v3i2.10

Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift Für Psychologie*, *223*(1), 3–13. https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194

Bloomfield, B. S., Fox, R. A., & Leif, E. S. (2024). Multi-tiered systems of educator professional development: A systematic literature review of responsive, tiered professional development models. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *26*(3), 168–188. https://doi.org/10.1177/10983007231224028

Chudgar, A., & Choi, S. Y. (2026). Scaling Professional Development: The Critical Role of Organizational Supports and Barriers. *AERA Open*, *12*. https://doi.org/10.1177/23328584251404941

Ferguson, C., & Brett, P. (2025). Teacher and student interpretations of global citizenship education in international schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, *20*(2), 217–236. https://doi.org/10.1177/17461979231211489

Forst, R. (2013). Toleration in Conflict: Past and Present. In *Ideas in Context*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139051200

González-Valencia, G., Massip Sabater, M., & Santisteban Fernández, A. (2022). Critical Global

Citizenship Education: A Study on Secondary School Students. *Frontiers in Education*, *7*, 867113. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.867113

Karousiou, C., Vrikki, M., & Evagorou, M. (2025). Teachers' perceptions on introducing sensitive and controversial issues in the classroom. *Frontiers in Education*, *10*, 1481173. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1481173

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2

Khasanah, S. U., Raihan, Marhamah, & Suyurno, S. S. (2025). Analysis of the understanding and implementation of religious moderation in madrasah teachers: A mixed methods study at MA Sejahtera Pare Kediri. *EDUKASI: Jurnal Penelitian Pendidikan Agama Dan Keagamaan*, *23*(3), 578–592. https://doi.org/10.32729/edukasi.v23i3.1990

Lourenço, M. (2024). Formação de professores "corajosa" para a cidadania global. *Educação, Sociedade \& Culturas*, *67*, 1–19. https://doi.org/10.24840/esc.vi67.742

McGrew, S. (2024). Teaching lateral reading: Interventions to help people read like fact checkers. *Current Opinion in Psychology*, *55*, 101737. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101737

McGrew, S., & Breakstone, J. (2023). Civic online reasoning across the curriculum: Developing and testing the efficacy of Digital literacy Lessons. *AERA Open*, *9*. https://doi.org/10.1177/23328584231176451

McGrew, S., & Byrne, V. L. (2022). Conversations after lateral reading: Supporting teachers to focus on process, not content. *Computers \& Education*, *185*, 104519. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104519

Noe, W., Abdullah, O. M., Tanshzil, S. W., Pangalila, T., Bunta, A. F., & Sarina. (2026). Integrated multicultural-inclusive-peace-Islamic pedagogy: an empirical model of value internalization in an Indonesian Islamic school. *Frontiers in Education*, *11*, 1760579. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1760579

Palmer, N. (2025). Orienting practical global citizenship education in an International Baccalaureate International School. *PROSPECTS*, *55*(1–2), 263–281. https://doi.org/10.1007/s11125-024-09692-x

Pashby, K., & da Costa, M. (2021). Interfaces of critical global citizenship education in research about secondary schools in 'global North' contexts. *Globalisation, Societies and Education*, *19*(4), 379–392. https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1904213

Peraturan Menteri Pendidikan Dasar Dan Menengah Nomor 10 Tahun 2025 Tentang Standar Kompetensi Lulusan Pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, Dan Jenjang Pendidikan Menengah (2025). https://peraturan.bpk.go.id/Download/383163/Permendikdasmen-no-10-tahun-2025.pdf

Pineda, H., Lorca, A., Cortes, S., Gador, S., Mangompit, R. M., Pacaldo, F. J., & Lorca, E. (2022). Development and evaluation of a professional development program on designing participatory action research projects for basic education teachers. *Advanced Education*, *9*(21), 161–184. https://doi.org/10.20535/2410-8286.266663

Raihani, R., Issabekova, G., Maulana, T., & Abdrakhman, G. (2025). Multicultural Education in Indonesia's "Merdeka" Curriculum. *Journal of Education Culture and Society*, *16*(1), 413–432. https://doi.org/10.15503/jecs2025.2.413.432

Santamaría-Cárdaba, N., Gajardo-Espinoza, K., & Cáceres-Iglesias, J. (2024). Global Citizenship Education: A Systematic Review of Educational Research. *Educational Process: International Journal*, *13*(4), 115–131. https://doi.org/10.22521/edupij.2024.134.7

Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2025). Effective teacher professional development: New theory and a meta-analytic test. *Review of Educational Research*, *95*(2), 213–254. https://doi.org/10.3102/00346543231217480

Sun, L. (2023). Cultivating critical global citizens through secondary EFL education: A case study of Mainland China. *Literacy*, *57*(3), 249–261. https://doi.org/10.1111/lit.12314

Tambak, S., & Sukenti, D. (2024). Case-based learning method in learning: Is it effective to improve teaching skills of madrasa teachers in Indonesia? *Journal of Learning for Development*, *11*(1), 151–164. https://doi.org/10.56059/jl4d.v11i1.763

Waghid, Z. (2023). Teacher educators' pedagogical practices in global citizenship education using the soft vs critical GCE framework. *Cogent Education*, *10*(2). https://doi.org/10.1080/2331186x.2023.2251757

Wang, Y., & Fan, Z. (2025). The Impact of Communities of Practice on Professional Development Among Chinese Teachers: A Mixed-Methods Longitudinal Study. *SAGE Open*, *15*(3), 1–22. https://doi.org/10.1177/21582440251359824

Wulandari, R. T., Jurado De Los Santos, P., & Navío Gámez, A. (2026). Evaluating Reflective Thinking-Based Teacher Training Using Kirkpatrick's Model: A Multi-Source and Cross-Level Analysis. *Education Sciences*, *16*(6), 837. https://doi.org/10.3390/educsci16060837

Halaman Ini Dikosongkan