Jurnal Pengabdian Pendidikan Masyarakat (JPPM)
Volume 7 No 2, Oktober 2026
E-ISSN: 2722-0044 https://doi.org/10.52060/jppm.v7.i2.4666

Dari Administratif Ke Bermakna: Pemaknaan Tujuan Pembelajaran dengan *Understanding By Design*

[1]Syukma Netti, [2]Syofiani, [3]Nursi, [4]Erman Har, [5]Hendrizal, [6]Hidayati Azkiya, [7]Desi Dwisetia Rezi
[1]Program Studi Magister Pendidikan Dasar, Universitas Bung Hatta Padang, Indonesia
[7]SDN 11 Gantung Ciri Kabupaten Solok, Indonesia
email: [1]syukmaneti@bunghatta.acid, [2]syofiani@bunghatta.ac.id, [3]Nursi@bunghatta.ac.id, [4]ermanhar@bunghatta.ac.id, [5]hendrizal@bunghatta.ac.id,[6]hidayatiazkiya@bunghatta.ac.id, [7]desidr@gmail.com

ABSTRAK

Perencanaan pembelajaran yang bermakna memerlukan pemahaman guru terhadap hubungan antara tujuan pembelajaran, bukti ketercapaian, dan pengalaman belajar peserta didik. Kegiatan pengabdian kepada masyarakat ini bertujuan memfasilitasi guru sekolah dasar dalam merefleksikan pemaknaan tujuan pembelajaran melalui kerangka *Understanding by Design* (UbD). Kegiatan dilaksanakan bersama 95 guru yang didampingi 11 kepala sekolah dari KKG Arafah Gugus IV Kecamatan Kubung, Kabupaten Solok. Pendampingan menggunakan pendekatan reflektif melalui identifikasi kebutuhan, pemantik tentang tujuan yang spesifik, reviu kolektif terhadap satu Rencana Pembelajaran Mendalam (RPM) autentik sebagai kasus reflektif, pengenalan prinsip *backward design*, serta diskusi tentang pembelajaran prosedural dan bermakna. Data diperoleh melalui reviu kolektif RPM, observasi dan catatan diskusi, dokumentasi, serta angket refleksi. Reviu terhadap satu RPM autentik memunculkan refleksi mengenai kesenjangan antara tujuan yang telah tertulis dengan kemampuan untuk mengartikulasikan secara spesifik kemampuan yang harus ditunjukkan peserta didik dan bukti ketercapaiannya. Diskusi kasus pembelajaran matematika juga memunculkan refleksi mengenai kecenderungan pemberian informasi dan prosedur secara langsung dibandingkan pelibatan proses berpikir peserta didik. Terdapat 83,9% responden (47 dari 56 responden angket) yang menyatakan membutuhkan pendampingan lebih lanjut dalam merumuskan tujuan pembelajaran yang spesifik. Temuan ini menunjukkan bahwa pendampingan berbasis UbD dapat menjadi ruang reflektif bagi guru untuk menelaah tujuan pembelajaran sebagai landasan dalam menentukan bukti ketercapaian dan merancang aktivitas pembelajaran. Pendampingan juga memunculkan kesadaran awal mengenai pentingnya keselarasan tujuan, bukti ketercapaian, dan aktivitas pembelajaran. Pendampingan lanjutan diperlukan untuk mengembangkan refleksi tersebut melalui latihan perancangan, implementasi, dan evaluasi pembelajaran secara berkelanjutan.

Kata Kunci : *Understanding by Design*; Tujuan Pembelajaran; Refleksi Guru; Perencanaan Pembelajaran.

ABSTRACT

Meaningful instructional planning requires teachers to understand the relationship among learning objectives, evidence of achievement, and students' learning experiences. This community service program aimed to facilitate elementary school teachers in reflecting on the meaning of learning objectives through the Understanding by Design (UbD) framework. The program involved 95 teachers accompanied by 11 school principals from the Arafah Teacher Working Group, Cluster IV, Kubung District, Solok Regency. Reflective mentoring included needs identification, prompts for formulating specific learning objectives, a collective review of one authentic Rencana Pembelajaran Mendalam (RPM) as a reflective case, an introduction to backward design principles, and discussions of procedural and meaningful learning. Data were obtained from the collective RPM review, observations and discussion notes, activity documentation, and a reflection questionnaire. The review of one authentic RPM prompted reflection on the gap between written learning objectives and the ability to articulate the specific competencies students should demonstrate and the evidence of their achievement. Discussion of a mathematics learning case also prompted reflection on the tendency to provide information and procedures directly rather than engage students in thinking processes. A total of 83.9% of respondents (47 of 56 questionnaire respondents) indicated a need for further mentoring in formulating specific learning objectives. These findings suggest that UbD-based mentoring can provide a reflective space for teachers to reconsider learning objectives as a foundation for determining evidence of achievement and designing learning activities. The mentoring also fostered initial awareness of the importance of aligning learning objectives, evidence of achievement, and learning activities. Further mentoring is needed to develop this reflection through continuous practice in instructional design, implementation, and evaluation.

Keywords: *Understanding by Design; Learning Objectives; Teacher Reflection; Instructional Planning.*

How to cite: Netti, S., Nursi, M., Har, E., Syofiani, S., Hendrizal, H., Azkiya, H., & Rezi, D. D. (2026). Dari Administratif Ke Bermakna: Pemaknaan Tujuan Pembelajaran dengan Understanding By Design. *Jurnal Pengabdian Pendidikan Masyarakat*, *7*(2), 516-528. https://doi.org/10.52060/jppm.v7i2.4666

This work is licensed under a Creative Commons Atribusi 4.0 Internasional license

PENDAHULUAN

Perencanaan pembelajaran merupakan bagian penting dalam menentukan arah proses pembelajaran. Perencanaan tidak hanya berfungsi sebagai dokumen administratif, tetapi juga merepresentasikan keputusan pedagogis guru mengenai kemampuan yang perlu dibangun pada peserta didik, bukti yang dapat menunjukkan ketercapaian kemampuan tersebut, serta aktivitas pembelajaran yang perlu dirancang untuk mencapai tujuan yang telah ditetapkan (Wati, 2022). Oleh karena itu, kualitas rencana pembelajaran tidak cukup dilihat dari kelengkapan komponennya, tetapi juga dari kejelasan dan keterkaitan antara tujuan pembelajaran, asesmen, dan aktivitas belajar.

Dalam praktiknya, keberadaan tujuan pembelajaran dalam perangkat belum selalu diikuti dengan kemampuan untuk menjadikannya sebagai arah dalam merancang pembelajaran. Tujuan dapat tercantum secara administratif, tetapi belum sepenuhnya dimaknai sebagai kemampuan spesifik yang harus dapat ditunjukkan peserta didik setelah mengikuti pembelajaran (Noto, 2014; Taufiq et al., 2023). Kondisi tersebut dapat menyebabkan perencanaan lebih berorientasi pada materi yang akan disampaikan dan aktivitas yang akan dilakukan daripada pada hasil belajar yang hendak dicapai dan bukti yang dapat menunjukkan ketercapaiannya (As'ari, 2014). Akibatnya, tujuan, asesmen, dan aktivitas pembelajaran dapat tersedia sebagai komponen perangkat, tetapi belum sepenuhnya membentuk satu rangkaian keputusan pembelajaran yang koheren.

Persoalan tersebut juga ditemukan dalam penelitian mengenai perencanaan pembelajaran calon guru sekolah dasar. Nauli, Netti, dan Salfitri (2025) menganalisis 33 modul ajar mahasiswa Pendidikan Profesi Guru (PPG) dan menemukan bahwa hanya 5 modul berada pada kategori tinggi dalam kesesuaiannya dengan prinsip *Understanding by Design* (UbD), sedangkan 21 modul berada pada kategori sedang dan 7 modul pada kategori rendah. Ketidaksesuaian ditemukan pada perumusan tujuan, asesmen, kegiatan pembelajaran, serta hubungan di antara komponen tersebut. Kesulitan dalam menetapkan tujuan bahkan masih ditemukan pada kelompok modul berkategori tinggi, sedangkan pada kelompok sedang dan rendah masih ditemukan tujuan yang belum cukup spesifik serta ketidaksesuaian tujuan dengan asesmen dan kegiatan pembelajaran. Temuan tersebut menunjukkan bahwa peningkatan kualitas perencanaan tidak cukup dilakukan dengan menyediakan format perangkat, tetapi perlu menyentuh cara guru memaknai hubungan antara tujuan, bukti ketercapaian, dan aktivitas pembelajaran. Persoalan keselarasan tersebut juga ditemukan dalam penelitian UbD yang menunjukkan bahwa calon guru dapat mengalami kesulitan menghubungkan tujuan, asesmen, dan aktivitas secara koheren (Novita et al., 2025).

Kebutuhan untuk memperkuat pemaknaan terhadap perencanaan pembelajaran relevan dengan kondisi KKG Arafah Gugus IV Kecamatan Kubung, Kabupaten Solok sebagai mitra kegiatan pengabdian. KKG ini menaungi 11 sekolah dasar negeri dengan 95 guru dan 11 kepala sekolah pendamping. Berdasarkan status kepegawaian, 95 guru tersebut terdiri atas 30 PNS, 31 PPPK penuh, 21 PPPK paruh waktu, dan 13 guru honor sekolah. Selama masa bakti 2023–2026, KKG Arafah telah melaksanakan berbagai program pengembangan profesional, meliputi pelatihan perancangan perangkat pembelajaran, digitalisasi pembelajaran dan asesmen, penyusunan kisi-kisi dan soal, penguatan literasi dan numerasi, serta pemahaman mengenai Pembelajaran Mendalam. Program tersebut dilaksanakan melalui kegiatan pelatihan, diskusi, berbagi pengalaman, praktik, dan pendampingan sebagai upaya meningkatkan kompetensi dan profesionalisme guru.

Program-program tersebut telah memberikan tambahan wawasan, pengetahuan, dan pengalaman bagi guru dalam merancang perangkat pembelajaran, memanfaatkan teknologi digital, menyusun instrumen asesmen, mengembangkan literasi dan numerasi, serta memahami konsep Pembelajaran Mendalam. Namun, berdasarkan keterangan pengurus KKG, hasil pelaksanaan program belum sepenuhnya optimal. Perbedaan kemampuan, pengalaman, dan tingkat penguasaan teknologi menyebabkan kemampuan guru dalam memahami dan menerapkan hasil pelatihan tidak sama. Keterbatasan waktu untuk praktik dan pendampingan juga menyebabkan beberapa kompetensi yang telah dilatihkan belum dapat diterapkan secara konsisten dalam pembelajaran sehari-hari. Selain itu, praktik dan pendampingan berkelanjutan belum selalu dapat dilakukan secara intensif dan tindak lanjut hasil pelatihan belum sepenuhnya terdokumentasi serta dievaluasi secara berkala.

Kondisi tersebut terlihat lebih spesifik pada aspek perencanaan pembelajaran dan asesmen. Berdasarkan identifikasi mitra, sebagian guru masih mengalami kesulitan dalam menyusun perangkat pembelajaran, menentukan indikator, membuat kisi-kisi, serta mengembangkan soal yang sesuai dengan tujuan pembelajaran dan kemampuan peserta didik. Pemahaman terhadap Pembelajaran

Mendalam juga belum merata. Sebagian guru masih membutuhkan contoh dan pendampingan yang lebih konkret untuk menerjemahkan konsep tersebut ke dalam perencanaan, proses pembelajaran, asesmen, dan refleksi. Oleh karena itu, salah satu kebutuhan yang diidentifikasi KKG adalah pengembangan kegiatan yang tidak berhenti pada penyampaian materi, tetapi memberikan ruang yang lebih besar bagi praktik langsung, pendampingan, kolaborasi, refleksi, dan tindak lanjut secara berkelanjutan.

Kondisi mitra tersebut menunjukkan bahwa persoalan yang perlu ditindaklanjuti tidak semata-mata berkaitan dengan ketersediaan perangkat pembelajaran atau keterpaparan guru terhadap berbagai program pelatihan. Diperlukan ruang bagi guru untuk menelaah kembali alasan pedagogis di balik perangkat yang telah disusun, terutama mengenai kemampuan apa yang sebenarnya hendak dibangun pada peserta didik, bukti apa yang dapat menunjukkan bahwa kemampuan tersebut telah tercapai, dan aktivitas pembelajaran apa yang memungkinkan peserta didik mencapai tujuan tersebut. Fokus inilah yang menjadi dasar penggunaan kerangka *Understanding by Design* (UbD) dalam kegiatan pendampingan.

UbD yang dikembangkan oleh Wiggins dan McTighe (2005) menggunakan prinsip *backward design*, yaitu perencanaan dimulai dengan mengidentifikasi hasil belajar yang diharapkan, dilanjutkan dengan menentukan bukti yang dapat menunjukkan ketercapaian hasil tersebut, kemudian merancang pengalaman belajar yang memungkinkan peserta didik mencapai tujuan. Dengan cara berpikir tersebut, pertanyaan awal dalam perencanaan tidak berhenti pada "materi apa yang akan diajarkan?" atau "kegiatan apa yang akan dilakukan?", tetapi diarahkan pada "apa yang harus dipahami dan mampu dilakukan peserta didik setelah belajar?" dan "bukti apa yang menunjukkan bahwa tujuan tersebut telah tercapai?" Kerangka ini menempatkan tujuan, bukti ketercapaian, dan aktivitas pembelajaran sebagai rangkaian keputusan yang saling berkaitan (Roth, 2007). Studi mengenai penerapan UbD juga menunjukkan bahwa kerangka tersebut dapat membantu pendidik meninjau keselarasan antara tujuan, aktivitas, dan asesmen (Bopardikar et al., 2022).

Penggunaan UbD dalam kegiatan ini tidak dimaksudkan untuk memperkenalkan format perangkat pembelajaran baru. Kerangka tersebut digunakan sebagai cara berpikir untuk membantu guru merefleksikan perangkat yang telah mereka susun. Rencana Pembelajaran Mendalam (RPM) autentik guru ditempatkan sebagai objek refleksi sehingga pembahasan tidak berhenti pada pengenalan konsep. Guru diajak menelaah tujuan pembelajaran yang telah dirumuskan, mempertanyakan kemampuan spesifik yang harus dapat ditunjukkan peserta didik, menentukan bukti yang dapat menunjukkan ketercapaiannya, dan menghubungkannya dengan aktivitas serta proses berpikir yang perlu dialami peserta didik. Pendekatan reflektif ini juga relevan dengan kebutuhan mitra terhadap pendampingan yang lebih praktis dan berkelanjutan setelah kegiatan pelatihan.

Secara khusus, kegiatan PKM ini bertujuan memfasilitasi guru dalam merefleksikan pemaknaan tujuan pembelajaran, mengidentifikasi kesenjangan antara tujuan yang tertulis dalam rencana pembelajaran dengan kemampuan spesifik yang diharapkan dari peserta didik serta bukti ketercapaiannya, dan memunculkan kesadaran awal mengenai pentingnya keselarasan antara tujuan, bukti ketercapaian, dan aktivitas pembelajaran melalui kerangka *Understanding by Design* (UbD). Kegiatan ini sekaligus diarahkan untuk mengidentifikasi kebutuhan pendampingan lanjutan sebagai dasar pengembangan kompetensi guru dalam perencanaan pembelajaran.

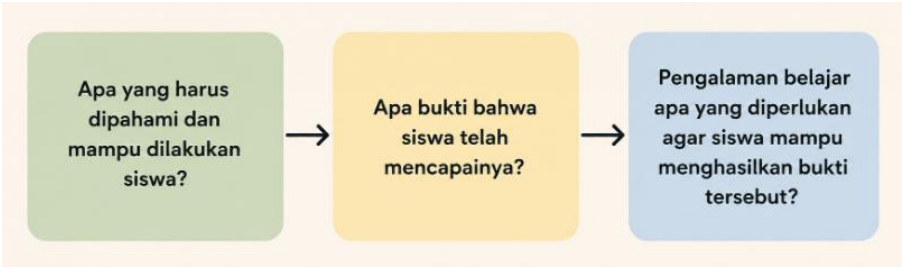
METODE

Kegiatan Pengabdian kepada Masyarakat (PKM) dilaksanakan melalui pendekatan pelatihan dan pendampingan reflektif dengan menggunakan kerangka *Understanding by Design* (UbD). Pendekatan ini dipilih karena permasalahan guru tidak hanya berkaitan dengan pengetahuan tentang format perencanaan pembelajaran, tetapi juga dengan cara guru memaknai tujuan pembelajaran dan menghubungkannya dengan asesmen serta aktivitas belajar. Oleh karena itu, kegiatan tidak diarahkan pada penyampaian materi UbD secara satu arah, tetapi pada proses mengajak guru merefleksikan perangkat dan praktik pembelajaran yang selama ini digunakan.

Kegiatan dilaksanakan pada 12 Agustus 2026 di SDN 11 Gantung Ciri, Kecamatan Kubung, Kabupaten Solok, dengan melibatkan 95 guru yang didampingi oleh 11 kepala sekolah dari KKG Arafah Gugus IV. KKG Arafah merupakan kelompok kerja guru yang menaungi 11 sekolah dasar

negeri. Tim pelaksana berasal dari Program Studi Magister Pendidikan Dasar FKIP Universitas Bung Hatta. Pelaksanaan PKM dirancang dalam beberapa tahapan, yaitu identifikasi permasalahan mitra, pemberian pemantik refleksi, analisis terhadap Rencana Pembelajaran Mendalam (RPM) guru, pengenalan prinsip *backward design*, refleksi terhadap praktik pembelajaran, dan identifikasi kebutuhan pendampingan lanjutan. Tahapan tersebut dirancang agar guru tidak langsung diberikan konsep atau format perencanaan yang baru, tetapi terlebih dahulu memperoleh kesempatan untuk menemukan persoalan dalam praktik perencanaan pembelajarannya sendiri.

1. **Identifikasi Permasalahan dan Kebutuhan Mitra**
   Tahap awal dilakukan melalui komunikasi dengan pengurus KKG Arafah untuk memperoleh gambaran mengenai kebutuhan guru dalam merancang pembelajaran. Hasil identifikasi digunakan untuk menentukan fokus kegiatan pada perencanaan pembelajaran bermakna melalui kerangka UbD. Identifikasi tidak hanya diarahkan pada kelengkapan perangkat pembelajaran, tetapi pada kemampuan guru menghubungkan tujuan pembelajaran, asesmen sebagai bukti ketercapaian, dan aktivitas pembelajaran.
2. **Pemantik Refleksi tentang Kejelasan Tujuan**
   Kegiatan inti diawali dengan pemberian kasus sederhana untuk membangun kesadaran mengenai pentingnya tujuan yang spesifik. Peserta diberikan ilustrasi berupa instruksi untuk melakukan perjalanan ke Jakarta. Guru diminta menentukan persiapan yang harus dilakukan berdasarkan instruksi tersebut. Selanjutnya, informasi mengenai tujuan perjalanan ditambahkan secara bertahap sehingga peserta dapat membandingkan keputusan yang dapat dibuat berdasarkan tujuan yang masih umum dengan tujuan yang semakin spesifik. Ilustrasi tersebut digunakan sebagai analogi untuk mengajak guru merefleksikan tujuan pembelajaran. Guru diarahkan pada pemahaman bahwa sebagaimana tujuan perjalanan menentukan persiapan yang diperlukan, tujuan pembelajaran yang jelas diperlukan agar guru dapat menentukan bukti ketercapaian dan pengalaman belajar yang sesuai.
3. **Analisis Reflektif terhadap RPM Guru**
   Setiap guru peserta diminta membawa Rencana Pembelajaran Mendalam (RPM) yang telah disusun sebelumnya sebagai bahan dalam kegiatan pendampingan. Dalam pelaksanaannya, satu RPM autentik peserta dipilih sebagai kasus untuk dianalisis dan direviu secara kolektif bersama peserta. Analisis difokuskan pada keterkaitan antara rumusan tujuan pembelajaran, kemampuan spesifik yang diharapkan dapat ditunjukkan peserta didik, bukti ketercapaian, dan aktivitas pembelajaran. RPM lainnya tidak dianalisis secara sistematis oleh tim pengabdian sehingga satu RPM yang direviu bersama tersebut tidak digunakan untuk merepresentasikan kualitas RPM seluruh peserta, melainkan sebagai objek refleksi untuk memfasilitasi diskusi mengenai prinsip *backward design*.
4. **Pengenalan Prinsip *Backward Design***
   Setelah guru mengidentifikasi persoalan pada tujuan pembelajaran, tim memperkenalkan prinsip dasar UbD. Kerangka perencanaan disederhanakan menjadi tiga pertanyaan yang saling berkaitan:



Gambar 1. Tiga Pertanyaan Pemandu dalam membuat RPM

Tahapan tersebut mengacu pada prinsip *backward design* yang menempatkan penetapan hasil yang diharapkan sebagai tahap pertama, penentuan bukti ketercapaian sebagai tahap kedua, dan perancangan pengalaman pembelajaran sebagai tahap ketiga. Kerangka ini digunakan untuk membantu guru melihat tujuan, asesmen, dan aktivitas bukan sebagai komponen perangkat yang berdiri sendiri, melainkan sebagai rangkaian keputusan perencanaan yang saling berkaitan. Nauli,

Netti, dan Salfitri (2025) sebelumnya menemukan bahwa ketidaksesuaian antara ketiga komponen tersebut masih ditemukan dalam modul ajar calon guru sekolah dasar.

5. **Refleksi Pembelajaran Prosedural dan Bermakna**
   Tahap berikutnya menggunakan kasus pembelajaran matematika sekolah dasar sebagai konteks refleksi. Materi nilai tempat dan bilangan bulat digunakan untuk memperlihatkan perbedaan antara pembelajaran yang langsung memberikan informasi atau aturan dengan pembelajaran yang memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk berpikir. Pada materi nilai tempat, guru diajak mempertimbangkan bagaimana pengetahuan awal peserta didik mengenai satuan dan puluhan dapat digunakan untuk membangun pemahaman tentang ratusan, ribuan, hingga nilai tempat yang lebih besar melalui pengamatan dan penemuan pola. Pada materi bilangan bulat, diskusi diarahkan pada kebiasaan memberikan aturan operasi bilangan positif dan negatif untuk dihafalkan tanpa terlebih dahulu membangun makna bilangan negatif dan alasan matematis yang mendasari aturan tersebut. Melalui kasus tersebut, peserta diajak merefleksikan perbedaan antara memberikan pengetahuan kepada siswa dan merancang pengalaman yang memungkinkan siswa membangun pengetahuan melalui proses berpikir.
6. **Pengumpulan Data dan Evaluasi Kegiatan**
   Data pelaksanaan PKM diperoleh dari empat sumber, yaitu RPM guru yang digunakan sebagai bahan analisis, observasi dan catatan proses diskusi selama kegiatan, dokumentasi kegiatan, serta angket refleksi peserta. Angket diberikan setelah kegiatan untuk memperoleh informasi mengenai respons peserta, manfaat yang dirasakan, bagian kegiatan yang dianggap paling relevan, serta kebutuhan pendampingan selanjutnya. Pada saat penyusunan artikel, angket telah memperoleh 56 respons. Karena jumlah tersebut belum mewakili seluruh peserta kegiatan, data angket digunakan sebagai data refleksi peserta yang merespons, bukan untuk menggeneralisasikan kondisi seluruh 95 peserta. Data kuantitatif dari angket dianalisis secara deskriptif menggunakan frekuensi dan persentase. Data kualitatif yang berasal dari jawaban terbuka, RPM, serta catatan proses diskusi dianalisis secara deskriptif-tematik dengan mengidentifikasi pola respons yang berkaitan dengan tiga fokus utama, yaitu (1) pemaknaan terhadap tujuan pembelajaran, (2) hubungan tujuan dengan bukti ketercapaian, dan (3) pembelajaran prosedural dibandingkan pembelajaran yang melibatkan proses berpikir peserta didik. Hasil dari beberapa sumber data tersebut digunakan secara saling melengkapi untuk menggambarkan capaian awal kegiatan dan kebutuhan pendampingan berikutnya.
7. **Penyesuaian Pelaksanaan Kegiatan**
   Kegiatan pada awalnya dirancang berlangsung selama kurang lebih 2,5 jam sehingga mencakup pemaparan konsep, latihan, reviu kolektif terhadap satu RPM, dan pendampingan penyusunan rancangan pembelajaran. Namun, karena adanya penyesuaian agenda mitra pada hari pelaksanaan, kegiatan inti baru dapat dimulai sekitar pukul 11.22 WIB dan berakhir menjelang waktu Zuhur sekitar pukul 12.30 WIB. Dengan demikian, waktu efektif pendampingan hanya sekitar 68 menit. Keterbatasan tersebut menyebabkan tahapan latihan penyusunan dan revisi RPM secara individual maupun kelompok belum dapat dilaksanakan sebagaimana direncanakan. Oleh karena itu, kegiatan tahap pertama difokuskan pada pemantik refleksi, identifikasi persoalan, reviu kolektif terhadap satu RPM autentik, dan pengenalan cara berpikir UbD. Pendampingan penyusunan dan perbaikan RPM ditempatkan sebagai kebutuhan tindak lanjut program dan tidak dilaporkan sebagai capaian yang telah terlaksana.

HASIL DAN PEMBAHASAN

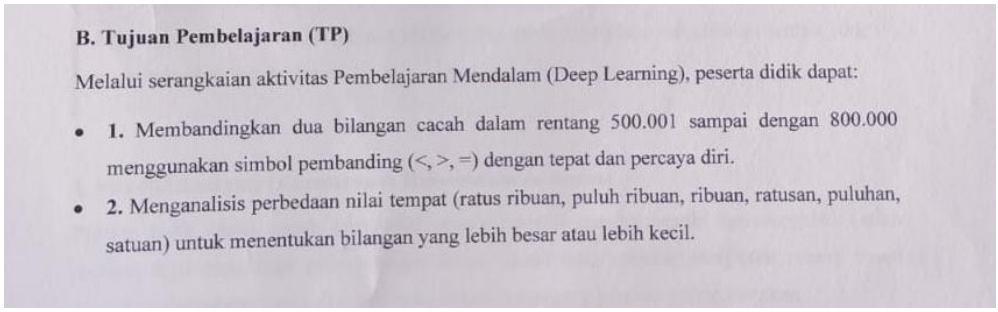
Kegiatan pendampingan *Understanding by Design* (UbD) dilaksanakan bersama 95 guru sekolah dasar yang didampingi oleh 11 kepala sekolah dari KKG Arafah Gugus IV Kecamatan Kubung, Kabupaten Solok. Kegiatan difokuskan pada refleksi terhadap pemaknaan tujuan pembelajaran dengan menggunakan Rencana Pembelajaran Mendalam (RPM) autentik guru sebagai salah satu objek refleksi. Meskipun waktu efektif pendampingan hanya sekitar 68 menit, kegiatan dapat dilaksanakan melalui pemantik refleksi, reviu kolektif terhadap satu RPM autentik, pengenalan cara berpikir *backward design*, diskusi kasus pembelajaran matematika, dan refleksi peserta. Data hasil kegiatan diperoleh dari reviu kolektif terhadap satu RPM, respons peserta selama diskusi, observasi dan catatan proses kegiatan, dokumentasi, serta angket refleksi peserta.

Kondisi awal mitra menunjukkan bahwa kegiatan ini tidak dilaksanakan pada kelompok guru yang belum pernah memperoleh program pengembangan profesional. Selama masa bakti 2023–2026, KKG Arafah telah menyelenggarakan berbagai kegiatan peningkatan kompetensi, antara lain pelatihan perancangan perangkat pembelajaran, digitalisasi pembelajaran dan asesmen, penyusunan kisi-kisi dan soal, penguatan literasi dan numerasi, serta pemahaman mengenai Pembelajaran Mendalam. Program-program tersebut telah memberikan tambahan wawasan, pengetahuan, dan pengalaman kepada guru, tetapi hasilnya dinilai belum sepenuhnya optimal. Perbedaan kemampuan dan pengalaman guru, keterbatasan waktu untuk praktik, belum optimalnya pendampingan berkelanjutan, serta tindak lanjut hasil pelatihan menjadi beberapa kendala yang masih dihadapi. Sebagian guru juga masih membutuhkan pendampingan dalam penyusunan perangkat dan asesmen serta penerapan Pembelajaran Mendalam secara lebih konkret dalam perencanaan dan praktik pembelajaran.

Kondisi tersebut menjadi konteks penting dalam memaknai hasil PKM. Pendampingan yang dilakukan tidak diarahkan untuk menambah format atau komponen baru dalam perangkat pembelajaran, tetapi memberikan ruang kepada guru untuk menelaah kembali alasan pedagogis di balik komponen yang telah mereka susun. Melalui kerangka UbD, refleksi diarahkan pada tiga pertanyaan yang saling berkaitan, yaitu kemampuan apa yang diharapkan dapat ditunjukkan peserta didik, bukti apa yang menunjukkan bahwa kemampuan tersebut telah tercapai, dan aktivitas pembelajaran apa yang diperlukan untuk mencapai tujuan tersebut. Hasil pendampingan menghasilkan beberapa temuan berikut.

1. Dari Tujuan yang Tertulis Menuju Tujuan yang Dipahami

Seluruh guru peserta membawa RPM yang telah disusun sebelumnya sebagai bahan pendampingan. Namun, karena keterbatasan waktu pelaksanaan, reviu secara kolektif difokuskan pada satu RPM autentik peserta yang digunakan sebagai kasus reflektif bersama. RPM tersebut tidak diposisikan sebagai sampel yang mewakili keseluruhan RPM peserta, tetapi sebagai pemantik untuk menelaah hubungan antara tujuan pembelajaran, kemampuan spesifik yang diharapkan dari peserta didik, bukti ketercapaian, dan aktivitas pembelajaran. RPM yang direviu memuat materi membandingkan dan mengurutkan bilangan cacah dengan dua tujuan pembelajaran, seperti yang terlihat pada gambar 1 berikut:



B. Tujuan Pembelajaran (TP)

Melalui serangkaian aktivitas Pembelajaran Mendalam (Deep Learning), peserta didik dapat:

- **1.** Membandingkan dua bilangan cacah dalam rentang 500.001 sampai dengan 800.000 menggunakan simbol pembanding (<, >, =) dengan tepat dan percaya diri.
- **2.** Menganalisis perbedaan nilai tempat (ratus ribuan, puluh ribuan, ribuan, ratusan, puluhan, satuan) untuk menentukan bilangan yang lebih besar atau lebih kecil.

Gambar 2. Tujuan Pembelajaran pada RPM Guru

Secara administratif, RPM tersebut telah memuat tujuan pembelajaran. Persoalan mulai terlihat ketika guru diminta menjelaskan, “kemampuan spesifik apa yang ingin Ibu/Bapak lihat atau demonstrasikan dari siswa setelah pembelajaran ini?” Pertanyaan tersebut dilanjutkan dengan, “bukti apa yang akan digunakan untuk memastikan bahwa tujuan tersebut telah tercapai?” Respons yang muncul belum dapat mengartikulasikan kemampuan dan bukti tersebut secara spesifik dan cenderung kembali pada rumusan tujuan yang telah tertulis dalam RPM.

Temuan tersebut tidak digunakan untuk menyimpulkan bahwa seluruh peserta memiliki persoalan yang sama karena RPM yang dianalisis hanya satu dokumen. RPM autentik tersebut ditempatkan sebagai kasus reflektif yang memungkinkan peserta mempertanyakan kembali fungsi tujuan dalam perencanaan pembelajaran. Kasus ini memperlihatkan bahwa keberadaan rumusan tujuan secara tertulis belum dengan sendirinya menunjukkan bahwa tujuan telah digunakan sebagai dasar untuk menentukan bukti ketercapaian dan aktivitas pembelajaran.

Untuk membantu peserta melihat persoalan tersebut, narasumber menggunakan ilustrasi perjalanan ke Jakarta. Peserta diminta membayangkan memperoleh instruksi, “Besok Ibu/Bapak pergi

ke Jakarta." Sebagian peserta menyatakan dapat mulai menentukan persiapan, sedangkan peserta lainnya mempertanyakan tujuan perjalanan tersebut. Informasi mengenai tujuan perjalanan kemudian diberikan secara bertahap sehingga peserta dapat membandingkan keputusan yang dibuat berdasarkan tujuan yang masih umum dengan tujuan yang semakin spesifik. Analogi tersebut digunakan untuk menunjukkan bahwa sebagaimana tujuan perjalanan memengaruhi keputusan tentang transportasi, waktu, dan perlengkapan, tujuan pembelajaran yang jelas diperlukan untuk menentukan bukti ketercapaian dan aktivitas pembelajaran.



Gambar 3**.** Narasumber memfasilitasi refleksi pemaknaan tujuan pembelajaran melalui kerangka UbD.

Temuan tersebut menjadi penting jika dikaitkan dengan kondisi awal mitra. KKG sebelumnya telah memberikan pelatihan perancangan perangkat pembelajaran, termasuk penentuan tujuan, langkah kegiatan, dan asesmen. Namun, data mitra menunjukkan bahwa sebagian guru masih membutuhkan praktik dan pendampingan yang lebih intensif dalam menerapkan hasil pelatihan. Dengan demikian, persoalan yang muncul pada kasus RPM tidak terletak pada ketiadaan tujuan pembelajaran, melainkan pada kebutuhan untuk memperkuat pemaknaan hubungan antara tujuan, bukti ketercapaian, dan keputusan pembelajaran.

Temuan ini sejalan dengan Nauli, Netti, dan Salfitri (2025), yang menemukan persoalan dalam perumusan tujuan serta ketidaksesuaian antara tujuan, asesmen, dan kegiatan pembelajaran pada modul ajar calon guru sekolah dasar. Kencana et al. (2022) juga menemukan bahwa tugas asesmen yang dirancang guru belum sepenuhnya selaras dengan tujuan dan aktivitas pembelajaran. Dalam kerangka UbD, hubungan tersebut menjadi sentral karena perencanaan dimulai dengan mengidentifikasi hasil yang diharapkan, dilanjutkan dengan menentukan bukti ketercapaian, kemudian merancang pengalaman pembelajaran (Roth, 2007). Prinsip tersebut juga ditemukan dalam studi terbaru tentang UbD, ketika kesulitan menghubungkan tujuan, asesmen, dan aktivitas menjadi salah satu persoalan dalam perencanaan pembelajaran (Novita et al., 2025).

Tabel 1. Refleksi terhadap Pemaknaan Tujuan Pembelajaran

Kondisi yang teridentifikasi	Refleksi yang dibangun melalui pendampingan
Tujuan telah tertulis dalam RPM	Tujuan perlu dipahami, bukan hanya dituliskan
Ketika diminta menjelaskan kemampuan siswa, respons cenderung kembali pada rumusan tujuan	Guru perlu mampu mengartikulasikan kemampuan spesifik yang harus ditunjukkan siswa
Bukti ketercapaian belum langsung dapat dijelaskan	Setiap tujuan perlu dihubungkan dengan bukti belajar yang relevan
Tujuan, asesmen, dan aktivitas terdapat dalam perangkat	Ketiganya perlu dipahami sebagai rangkaian keputusan perencanaan yang saling berkaitan

2. Dari "Apa yang Diajarkan?" Menuju "Apa yang Harus Ditunjukkan Peserta Didik?"

Setelah peserta merefleksikan kejelasan tujuan, diskusi diarahkan pada tahap kedua *backward design*, yaitu menentukan bukti ketercapaian. Ketika tujuan menyatakan bahwa peserta didik mampu membandingkan bilangan, guru diajak tidak langsung menentukan materi atau langkah penjelasan, tetapi terlebih dahulu mempertanyakan perilaku, penalaran, atau produk belajar yang dapat menunjukkan bahwa peserta didik benar-benar telah mencapai tujuan.

Sebagai contoh, digunakan dua bilangan 456.732 dan 405.867. Jika tujuan pembelajaran adalah agar peserta didik mampu membandingkan bilangan, jawaban bahwa 456.732 lebih besar daripada 405.867 belum selalu cukup untuk menunjukkan bagaimana peserta didik memperoleh kesimpulan tersebut. Guru perlu mempertimbangkan bukti yang menunjukkan bahwa jawaban didasarkan pada pemahaman nilai tempat, bukan sekadar tebakan atau penerapan prosedur yang dihafalkan. Pertanyaan tentang bukti kemudian mengarahkan perhatian guru pada kualitas kemampuan yang sebenarnya hendak dibangun melalui pembelajaran.



Gambar 4. Interaksi peserta dan narasumber dalam merefleksikan tujuan pembelajaran, bukti ketercapaian, dan pengalaman belajar.

Proses tersebut menunjukkan fungsi *backward design* bukan sebagai format baru untuk menggantikan RPM yang telah digunakan guru, tetapi sebagai cara berpikir untuk memeriksa koherensi keputusan perencanaan. Asesmen dalam kerangka ini tidak ditempatkan sebagai kegiatan yang baru dipikirkan setelah pembelajaran dirancang, tetapi sebagai bukti yang perlu ditentukan setelah hasil belajar yang diharapkan diperjelas. Roth (2007) menjelaskan bahwa *backward design* bergerak dari hasil yang diharapkan menuju bukti ketercapaian sebelum pengalaman pembelajaran ditentukan. Penelitian lain juga menunjukkan bahwa penerapan *backward design* dapat membantu pendidik meninjau kembali keselarasan tujuan, aktivitas, dan asesmen (Bopardikar et al., 2022).

Temuan ini juga memberikan konteks terhadap kebutuhan mitra yang sebelumnya telah memperoleh pelatihan penyusunan perangkat dan kisi-kisi soal. Data Ketua KKG menunjukkan bahwa sebagian guru masih mengalami kesulitan dalam menyusun perangkat, menentukan indikator, membuat kisi-kisi, dan mengembangkan soal yang sesuai dengan tujuan pembelajaran. Karena itu, kebutuhan pendampingan tidak semata-mata berkaitan dengan teknik membuat soal, tetapi juga dengan penalaran yang menghubungkan bukti asesmen dengan kemampuan yang secara eksplisit dinyatakan dalam tujuan. Temuan tersebut sejalan dengan Lestari dan Yusuf (2025), yang menunjukkan bahwa keselarasan tujuan dan asesmen dapat dipengaruhi oleh kejelasan tujuan, perencanaan pembelajaran, keterbatasan waktu, dan kesulitan dalam merancang tugas asesmen.

3. Refleksi terhadap Kecenderungan Pembelajaran Prosedural

Tahap berikutnya menghubungkan tujuan dan bukti ketercapaian dengan pengalaman belajar peserta didik. Pembahasan menggunakan kasus matematika sekolah dasar, khususnya nilai tempat dan operasi bilangan bulat. Pada materi nilai tempat, peserta diajak merefleksikan praktik ketika guru secara langsung menunjukkan bahwa pada bilangan 574.982, angka 2 menempati satuan, 8 puluhan, 9 ratusan, dan seterusnya. Persoalan yang dibahas bukan benar atau salahnya informasi tersebut, tetapi proses berpikir apa yang dialami peserta didik ketika seluruh informasi diberikan secara langsung.

Sebagai alternatif, guru diajak mempertimbangkan pembelajaran yang dimulai dari pengetahuan awal peserta didik mengenai satuan dan puluhan, kemudian menyediakan beberapa kasus agar peserta didik mengamati perubahan posisi angka, membandingkan, menemukan pola, dan menggunakan pola tersebut untuk menjelaskan nilai tempat yang lebih besar. Dengan cara tersebut, fokus refleksi bergeser dari “bagaimana guru menjelaskan nilai tempat?” menjadi “pengalaman apa yang memungkinkan peserta didik menemukan dan menjelaskan hubungan nilai tempat?”

Refleksi dilanjutkan pada operasi bilangan negatif. Peserta ditanya mengenai alasan di balik aturan seperti "negatif dikali negatif menjadi positif". Dalam diskusi, muncul pengakuan bahwa aturan tersebut lazim diberikan sebagaimana dahulu guru memperolehnya dari guru mereka. Ketika peserta diminta menjelaskan makna bilangan negatif, respons yang dominan mengarah pada representasi garis bilangan, yaitu bilangan yang berada di sebelah kiri nol. Alternatif penjelasan konseptual belum banyak muncul dalam diskusi.

Respons tersebut tidak digunakan untuk menilai bahwa praktik peserta salah, tetapi sebagai pemantik untuk mempertanyakan perbedaan antara memberikan aturan agar dihafalkan dan merancang pengalaman yang memungkinkan peserta didik memahami alasan suatu aturan berlaku. Dengan demikian, pembahasan mengenai pembelajaran prosedural berfungsi sebagai contoh konkret tentang konsekuensi keputusan perencanaan: tujuan yang hanya diarahkan pada memperoleh jawaban dapat menghasilkan pengalaman belajar yang berbeda dari tujuan yang menghendaki peserta didik menjelaskan, memberikan alasan, atau menggunakan pemahaman dalam situasi lain.

Temuan reflektif ini relevan dengan kondisi mitra. Ketua KKG menyatakan bahwa pemahaman terhadap Pembelajaran Mendalam belum merata dan guru masih membutuhkan contoh yang lebih konkret mengenai penerapannya dalam perencanaan, proses pembelajaran, asesmen, dan refleksi. Diskusi matematika dalam PKM memberikan konteks konkret untuk merefleksikan persoalan tersebut, tetapi kegiatan ini belum sampai pada tahap mengobservasi perubahan praktik pembelajaran di kelas. Oleh sebab itu, hasil kegiatan hanya menunjukkan munculnya refleksi terhadap kecenderungan pembelajaran prosedural dan tidak digunakan untuk menyimpulkan bahwa peserta telah mampu mengimplementasikan pembelajaran yang lebih bermakna.

Hal tersebut juga penting jika dibandingkan dengan penelitian yang menggunakan intervensi UbD lebih lengkap. Novita et al. (2025), misalnya, menganalisis rancangan pembelajaran, jurnal reflektif, dan wawancara serta menemukan peningkatan keselarasan desain setelah penerapan UbD, meskipun asesmen yang dihasilkan masih cenderung berada pada tingkat kognitif rendah (Novita et al., 2025). Perbedaan desain tersebut menegaskan bahwa hasil PKM ini tidak dapat dibandingkan secara langsung sebagai perubahan kompetensi, karena pendampingan saat ini baru berada pada tahap refleksi dan belum mencakup penyusunan, implementasi, serta evaluasi RPM hasil revisi.

4. Kebutuhan Pendampingan Menjadi Lebih Spesifik

Temuan berikutnya diperoleh melalui angket refleksi yang diberikan setelah kegiatan. Pada saat data artikel diolah, angket telah diisi oleh 56 peserta. Jumlah tersebut tidak mencakup seluruh peserta kegiatan sehingga persentase yang diperoleh hanya menggambarkan respons dari peserta yang mengisi angket dan tidak digeneralisasikan kepada seluruh 95 guru.

Terdapat 83,9% responden (47 dari 56 responden angket) yang menyatakan membutuhkan pendampingan lebih lanjut dalam merumuskan tujuan pembelajaran yang spesifik. Selain itu, 23 responden (41,1%) memilih kebutuhan pendampingan dalam mendesain asesmen, 22 responden (39,3%) memilih *prompting* dalam merancang konteks pembelajaran, dan 19 responden (33,9%) memilih kajian konsep materi esensial. Karena responden dapat memilih lebih dari satu alternatif, persentase pada masing-masing kategori tidak dijumlahkan menjadi 100%.

Tabel 2. Kebutuhan Pendampingan Lanjutan

Kebutuhan pendampingan	Jumlah responden	Persentase
Merumuskan tujuan pembelajaran yang spesifik	47	83,9%
Mendesain asesmen	23	41,1%
Prompting dalam merancang konteks pembelajaran	22	39,3%
Kajian konsep materi esensial	19	33,9%

Dominannya kebutuhan terhadap perumusan tujuan pembelajaran menunjukkan konsistensi dengan persoalan yang muncul dalam reviu kolektif terhadap satu autentik. Namun, angka 83,9% tidak dapat ditafsirkan sebagai persentase guru yang "tidak mampu" merumuskan tujuan pembelajaran. Data tersebut menunjukkan bahwa 83,9% **responden angket menyatakan masih membutuhkan pendampingan** pada aspek tersebut. Perbedaan interpretasi ini penting karena angket mengukur kebutuhan yang dirasakan peserta, bukan kemampuan objektif melalui tes atau penilaian kinerja.

Hasil tersebut juga memperjelas kebutuhan pengembangan profesional yang sebelumnya disampaikan oleh mitra secara lebih umum. Sebelum PKM, Ketua KKG mengidentifikasi perlunya pemetaan kebutuhan guru, pelatihan secara bertahap, peningkatan praktik langsung, dan pendampingan setelah pelatihan. Setelah kegiatan, angket refleksi memberikan informasi yang lebih spesifik mengenai aspek yang diprioritaskan oleh responden, dengan perumusan tujuan pembelajaran menempati proporsi tertinggi. Dengan demikian, salah satu kontribusi kegiatan tahap awal ini adalah mempersempit kebutuhan pengembangan profesional dari kebutuhan umum terhadap pendampingan perencanaan menjadi kebutuhan yang lebih teridentifikasi pada hubungan tujuan, bukti ketercapaian, dan aktivitas pembelajaran.

Temuan mengenai perlunya pendampingan lanjutan juga konsisten dengan penelitian tentang pengembangan profesional berbasis desain pembelajaran. Penerapan *backward design* tidak secara otomatis menghilangkan kesulitan dalam perencanaan; penelitian menunjukkan bahwa implementasinya tetap memerlukan pengembangan profesional dan dukungan yang sesuai dengan konteks (Mousa, 2025). Karena itu, respons peserta dalam kegiatan ini lebih tepat digunakan sebagai dasar merancang tindak lanjut daripada sebagai indikator bahwa kompetensi telah meningkat.

5. Kondisi Awal Mitra dan Temuan Reflektif Setelah Pendampingan

Permintaan untuk melihat kondisi sebelum dan setelah kegiatan perlu ditempatkan sesuai dengan desain evaluasi yang digunakan. PKM ini tidak menggunakan *pretest* dan *posttest*, sehingga tidak tersedia dua pengukuran kemampuan yang dapat dibandingkan secara langsung. Meskipun demikian, informasi dari Ketua KKG menyediakan gambaran kondisi awal mitra, sedangkan reviu kolektif terhadap satu RPM, diskusi, observasi, dan angket memberikan gambaran mengenai temuan yang muncul melalui pendampingan. Perbandingan keduanya digunakan untuk melihat perubahan fokus refleksi dan kebutuhan, bukan untuk mengukur peningkatan kompetensi.

Tabel 3. Kondisi Awal Mitra dan Temuan Reflektif Setelah Pendampingan

Aspek	Kondisi awal mitra	Temuan selama/setelah pendampingan	Interpretasi
Pengembangan profesional	KKG telah menjalankan berbagai program peningkatan kompetensi	Peserta mengikuti refleksi berbasis RPM autentik dan kerangka UbD	PKM memberikan fokus lebih spesifik pada logika perencanaan
Perencanaan pembelajaran	Pelatihan perangkat telah dilakukan, tetapi sebagian guru masih membutuhkan pendampingan dalam perangkat dan asesmen	RPM yang dianalisis telah memuat tujuan, tetapi kemampuan spesifik dan bukti ketercapaiannya belum mudah diartikulasikan	Keberadaan komponen belum selalu diikuti pemaknaan hubungan antarkomponen
Pembelajaran Mendalam	Pemahaman dan penerapannya belum merata	Kasus matematika memunculkan refleksi terhadap pembelajaran prosedural dan proses berpikir peserta didik	Kegiatan memberikan konteks konkret untuk merefleksikan keputusan pembelajaran
Pendampingan	Praktik dan tindak lanjut setelah pelatihan masih terbatas	83,9% responden menyatakan membutuhkan pendampingan lanjutan dalam merumuskan tujuan spesifik	Kebutuhan pendampingan menjadi lebih teridentifikasi

Kondisi awal pada tabel tersebut berasal dari informasi mitra mengenai pelaksanaan program KKG selama masa bakti 2023–2026. Temuan setelah pendampingan berasal dari data kegiatan dan angket refleksi. Perbandingan tersebut tidak dimaksudkan sebagai pengukuran *pretest–posttest*, tetapi menunjukkan bahwa setelah kegiatan, kebutuhan yang sebelumnya diidentifikasi secara umum dapat dirumuskan secara lebih spesifik pada pemaknaan tujuan pembelajaran dan keterkaitannya dengan bukti ketercapaian.

Hal ini sekaligus membedakan kegiatan ini dari penelitian atau program pengembangan profesional yang memang dirancang untuk mengukur perubahan. Studi Bopardikar et al. (2022),

misalnya, mengamati perubahan melalui wawancara dan dokumen pembelajaran setelah pendidik mengikuti lokakarya dan menerapkan pengetahuan yang diperoleh (Bopardikar et al., 2022). Oleh karena PKM ini belum memberikan kesempatan kepada peserta untuk menyusun, merevisi, dan mengimplementasikan RPM setelah pendampingan, bukti perubahan praktik belum tersedia. Perbedaan tersebut menjadi alasan penting untuk membatasi interpretasi hasil kegiatan pada tahap refleksi.

6. Capaian, Kendala, dan Batas Capaian Program

Secara pelaksanaan, kegiatan PKM dapat berjalan dan komponen inti berupa pemantik refleksi, reviu kolektif terhadap satu RPM autentik, pengenalan prinsip *backward design*, diskusi pembelajaran matematika, dan refleksi kebutuhan peserta dapat dilaksanakan. Ditinjau dari tujuan tahap awal, kegiatan memberikan ruang bagi guru untuk merefleksikan pemaknaan tujuan pembelajaran, mengidentifikasi persoalan hubungan tujuan dengan bukti ketercapaian, serta memunculkan kesadaran mengenai perlunya keselarasan tujuan, bukti, dan aktivitas pembelajaran. Angket juga memungkinkan kebutuhan pendampingan berikutnya diidentifikasi secara lebih spesifik.

Namun, ketercapaian program dipengaruhi oleh kendala utama berupa keterbatasan waktu. Kegiatan awalnya dirancang berlangsung sekitar 2,5 jam dan mencakup pemaparan, analisis, latihan, serta pendampingan penyusunan rancangan pembelajaran. Penyesuaian dengan agenda mitra menyebabkan kegiatan inti baru dapat dimulai sekitar pukul 11.22 WIB dan berakhir sekitar pukul 12.30 WIB, sehingga waktu efektif hanya sekitar 68 menit. Akibatnya, latihan penyusunan dan revisi RPM secara individual maupun kelompok tidak dapat dilaksanakan sebagaimana direncanakan. Keterbatasan waktu untuk praktik dan pendampingan juga konsisten dengan kendala yang sebelumnya diidentifikasi oleh Ketua KKG dalam pelaksanaan program pengembangan profesional guru.

Kondisi tersebut penting dalam menentukan batas klaim keberhasilan kegiatan. PKM ini tidak melakukan pengukuran kemampuan sebelum dan setelah pendampingan serta belum menghasilkan RPM revisi yang dapat dibandingkan dengan dokumen awal. Oleh karena itu, hasil kegiatan belum dapat digunakan untuk menyimpulkan adanya peningkatan kompetensi guru dalam menerapkan UbD ataupun tercapainya pembelajaran bermakna di kelas. Capaian yang dapat dipertanggungjawabkan adalah terlaksananya proses refleksi, munculnya kesadaran awal mengenai hubungan tujuan–bukti ketercapaian–aktivitas pembelajaran, serta teridentifikasinya kebutuhan pendampingan yang lebih spesifik.

Dengan demikian, keberhasilan program pada tahap ini perlu dipahami sesuai dengan tujuan kegiatan yang bersifat reflektif. Kegiatan telah membuka ruang bagi peserta untuk mempertanyakan kembali tujuan yang selama ini telah tertulis dalam perangkat dan melihat hubungannya dengan bukti serta aktivitas pembelajaran, tetapi perubahan cara pandang tersebut masih memerlukan tindak lanjut agar berkembang menjadi kompetensi perencanaan dan praktik pembelajaran. Program pengembangan profesional berbasis *backward design* yang memberikan kesempatan kepada pendidik untuk menerapkan dan meninjau kembali desainnya menunjukkan bahwa praktik dan tindak lanjut merupakan bagian penting dalam proses perubahan (Bopardikar et al., 2022). Oleh karena itu, tahap berikutnya perlu memberikan waktu yang lebih memadai untuk merumuskan tujuan, menentukan bukti ketercapaian, merevisi RPM, mengimplementasikannya, dan merefleksikan hasil implementasi.

KESIMPULAN

Kegiatan pendampingan berbasis Understanding by Design (UbD) pada guru sekolah dasar KKG Arafah Gugus IV Kecamatan Kubung, Kabupaten Solok, telah memfasilitasi guru untuk merefleksikan kembali pemaknaan tujuan pembelajaran. Reviu kolektif terhadap satu RPM autentik dan diskusi reflektif menunjukkan adanya kesenjangan antara tujuan yang telah tertulis dengan kemampuan untuk mengartikulasikan secara spesifik kemampuan yang harus ditunjukkan peserta didik dan bukti ketercapaiannya. Pendampingan memunculkan refleksi dan kesadaran awal mengenai pentingnya keterkaitan antara tujuan pembelajaran, bukti ketercapaian, dan aktivitas pembelajaran. Terdapat 83,9% responden (47 dari 56 responden angket) yang menyatakan masih membutuhkan pendampingan lebih lanjut dalam merumuskan tujuan pembelajaran yang spesifik.

Kegiatan ini memiliki keterbatasan terutama pada waktu pelaksanaan yang efektif hanya sekitar 68 menit sehingga latihan penyusunan dan revisi RPM secara individual maupun kelompok belum dapat dilaksanakan sebagaimana direncanakan. Kegiatan juga tidak menggunakan pengukuran sebelum dan

sesudah pendampingan serta belum menghasilkan RPM revisi yang dapat dibandingkan dengan kondisi awal. Oleh karena itu, hasil kegiatan belum dapat digunakan untuk menyimpulkan adanya peningkatan kompetensi guru dalam menerapkan UbD dan dibatasi pada capaian berupa refleksi, kesadaran awal, serta identifikasi kebutuhan pendampingan selanjutnya.

Pendampingan selanjutnya direkomendasikan dilakukan secara bertahap dan berkelanjutan dengan memberikan kesempatan kepada guru untuk merumuskan tujuan pembelajaran yang spesifik, menentukan bukti ketercapaian yang selaras, merevisi RPM, mengimplementasikannya di kelas, dan merefleksikan hasil implementasi. Kegiatan lanjutan juga perlu dilengkapi dengan pengukuran sebelum dan sesudah pendampingan serta analisis terhadap perubahan RPM agar perkembangan kompetensi guru dapat dievaluasi secara lebih terukur.

PERSANTUNAN

Tim pengabdian mengucapkan terima kasih kepada Direktorat Riset-Inovasi, Pengabdian Masyarakat & Kemitraan Universitas Bung Hatta atas dukungan pendanaan melalui Kontrak Pelaksanaan Pengabdian kepada Masyarakat Tahun 2026 Nomor 039/RIPKA-DPKM/UBH/V-2026, serta kepada KKG Arafah Gugus IV Kecamatan Kubung, Kabupaten Solok atas kerja sama dan partisipasinya dalam pelaksanaan kegiatan.

REFERENSI

As'ari, A. R. (2014). *Penggunaan backward design dalam merancang pembelajaran matematika yang bernuansa observation-based learning*. Makalah disampaikan pada Konferensi Nasional Matematika XVII, Institut Teknologi Sepuluh Nopember, Surabaya.

Bopardikar, A., Mutch-Jones, K., Gasca, S., Csikari, M. M., & Chmiel, M. (2022). Supporting postsecondary educators to develop assessments for student learning based on backward design. *The American Biology Teacher, 84*(8), 459–466. https://doi.org/10.1525/abt.2022.84.8.459 (Bopardikar et al., 2022)

Hadinda, S. T., Rohana, & Sayidiman. (2025). Analisis efektivitas modul ajar menggunakan pendekatan *Understanding by Design* (UbD) pada ketercapaian tujuan pembelajaran di sekolah dasar. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar, 10*(1), 111–120. https://doi.org/10.23969/jp.v10i01.23693

Herro, D. (2018). *A qualitative single case study on backward design lesson planning experiences of teachers in a professional learning community* [Doctoral dissertation, Northcentral University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Kencana, N. P., Purwati, O., & Munir, A. (2022). The alignment of assessment tasks with teaching objectives and activities based on Bloom Taxonomy: Case study. *ELT Worldwide: Journal of English Language Teaching, 9*(1), 44–55.

Lestari, S., & Yusuf, F. N. (2025). Aligning assessment practices with learning objectives: A case of EFL classes in Indonesia. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 10*(1), 145–163.

Lumbreras, R., Jr., & Rupley, W. H. (2020). Pre-service teachers' application of understanding by design in lesson planning. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 9*(3), 594–599. https://doi.org/10.11591/ijere.v9i3.20491 (Lumbreras & Rupley, 2020)

Mousa, M. (2025). Evaluating the effectiveness of backward design in enhancing formative assessment practices. *Journal of Pedagogy and Education Science*. https://doi.org/10.56741/iistr.jpes.001354 (Mousa, 2025)

Nauli, A., Netti, S., & Salfitri, F. A. (2025). Analisis modul ajar mahasiswa calon guru berdasarkan prinsip *Understanding by Design*. *Jurnal CERDAS Proklamator, 13*(1).

Noto, M. S. (2014). Perangkat pembelajaran matematika berbasis SMART. *Jurnal Ilmiah Program Studi Matematika STKIP Siliwangi Bandung, 3*(1), 18–32.

Novita, R., Putra, M., Junita, S., & Rahmi, R. (2025). From design to practice: Understanding by Design as a framework for developing didactic competence in pre-service teachers. *Plusminus: Jurnal Pendidikan Matematika, 5*(3), 611–626. https://doi.org/10.31980/plusminus.v5i3.3252 (Novita et al., 2025)

Retnowati, N. (2025). Teachers' perspectives on the use of *Understanding by Design* (UbD) in secondary school lesson planning: Persepsi guru terhadap penerapan *Understanding by Design* (UbD) dalam rancangan pembelajaran di sekolah menengah. *EDUCATE: Jurnal Teknologi Pendidikan, 10*(1), 89–103. https://doi.org/10.32832/educate.v10i1.18802

Rosanti, Y. P., Sudjito, D. N., & Rondonuwu, F. S. (2019). The elaboration of Understanding by Design in a physics learning about capacitor circuits. *Indonesian Journal of Science and Education, 3*(2), 66. https://doi.org/10.31002/ijose.v3i2.874 (Rosanti et al., 2019)

Roth, D. A. (2007). Understanding by Design: A framework for effecting curricular development and assessment. *CBE—Life Sciences Education, 6*(2), 95–97. https://doi.org/10.1187/cbe.07-03-0012 (Roth, 2007)

Setiyawati, N., Milianti, M., Septiani, U. R., & Titin. (2023). Analisis pengembangan rancangan pembelajaran dengan pendekatan UbD. *Jurnal Penelitian, Pendidikan dan Pengajaran: JPPP, 4*(3), 170–174. https://doi.org/10.30596/jppp.v4i3.16126

Taufiq, A., & Imansyah, M. N. (2023). Analisis kesulitan guru dalam menyusun modul ajar berbasis Kurikulum Merdeka. *Jurnal Pendidikan dan Media Pembelajaran (JUNDKIMA), 2*(3), 48–54.

Wardana, I. K. (2024). Teaching English through UbD: Challenges of Indonesian pre-service teachers. *Jo-ELT (Journal of English Language Teaching), 11*(2), 170–183. https://doi.org/10.33394/jo-elt.v11i2.13285

Wati, W. (2022). Analisis pengembangan rancangan pembelajaran dengan pendekatan Understanding by Design pada pembelajaran PAI SMP Negeri 11 Bengkulu Tengah. *Jurnal Pendidikan Profesi Guru Agama Islam, 2*(4), 373–378.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (Expanded 2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.