

Pengaruh Dimensi Budaya terhadap Implementasi Refleksi Kolektif dalam Perspektif *Collectivism* dan *High-Power Distance*

Nuur Insan Tangkelangi¹

Hafirah Patang²

Rahmawati Upa³

¹²³Universitas Cokroaminoto Palopo

¹nuurinsan@uncp.ac.id

²hafirahpatang@gmail.com

³rahmawatiupa22@gmail.com

Abstrak

Artikel ini membahas dua isu utama yaitu efek dimensi budaya (kolektivisme dan *high-power distance*) pada implementasi refleksi kolektif dan alternatif untuk memoderasi efek buruk budaya pada realisasi refleksi kolektif. Hasil investigasi literatur pada artikel ini mengungkapkan bahwa kolektivisme dan *high-power distance* memberikan dampak positif dan negatif terhadap realisasi refleksi kolektif. Kolektivisme berkontribusi menciptakan suasana dengan dorongan emosional yang kuat di kalangan guru. Namun, kolektivisme secara negatif berkontribusi pada keengganan untuk berkomentar dan dikomentari karena adanya rasa tanggung jawab untuk mencegah konflik. Kondisi ini dapat menyebabkan kurangnya kekritisian dan menghambat perubahan. Sehubungan dengan efek *high-power distance*, terungkap bahwa refleksi kolektif dipengaruhi secara negatif. Serupa dengan efek negatif yang dihasilkan dari internalisasi kolektivisme, *high-power distance* juga mendorong keragu-raguan dalam berkomentar dan dikomentari. Selain itu, juga menimbulkan ketergantungan pada ahlinya, kurangnya kreativitas, dan kurangnya keinginan lebih. Untuk mengurangi efek negatif dari dimensi budaya, beberapa alternatif disarankan dalam artikel ini, yaitu mempertahankan Lesson Study (LS) dan Action Education (EA), secara eksplisit mengundang guru pemula untuk terlibat dalam tahap refleksi, dan mempromosikan refleksi yang berorientasi pada makna.

Kata Kunci: refleksi kolektif, kolektivisme, *high-power distance*, alternatif

Pendahuluan

Refleksi merupakan hal yang penting dalam pengembangan profesional guru (Harmer, 2015; Wu & Wu, 2014; Zhao, 2012). Hal tersebut adalah proses bagi guru untuk mengingat, memikirkan kembali, menguji dan memahami pengalaman mengajar mereka (Zhao, 2012) yang dapat mengarah ke tingkat peneliti guru yang dapat memahami pengajaran kelas mereka secara mendalam (Wu & Wu, 2014). Selain itu, refleksi juga didefinisikan sebagai proses menghubungkan apa yang dikatakan teori dan apa yang ditunjukkan oleh realitas dalam pengajaran di kelas (Wu & Wu, 2014). Definisi

refleksi di atas menunjukkan bahwa menerapkan praktik reflektif sangat penting bagi guru sebagai salah satu proses yang mendorong pembelajaran seumur hidup (Harmer, 2015).

Dalam sejarah pendidikan Indonesia, refleksi pertama kali digagas melalui model pembelajaran Lesson Study (LS) pada akhir tahun 1900-an. Refleksi adalah salah satu langkah dalam penerapan LS dimana guru memikirkan kembali apa yang telah mereka lakukan dalam mengajar di kelas (Suratno, 2012). Saat ini praktik reflektif melalui LS banyak diterapkan di lembaga pendidikan baik formal maupun nonformal, termasuk sekolah, universitas, dan lembaga pendidikan lainnya yang menyediakan kursus singkat untuk berbagai keterampilan (Kuswandono, 2014; Saito, Hawe, Hadiprawiroc, & Empedhe, 2008 ; Suratno, 2012; Suratno & Iskandar, 2010).

Namun, penerapan praktik reflektif di Indonesia menghadapi beberapa tantangan. Tantangan tersebut tidak hanya terkait dengan masalah pribadi seperti kurangnya motivasi (Kuswandono, 2014) dan kurangnya keterampilan reflektif (Suratno & Iskandar, 2010), tetapi juga terkait dengan masalah organisasi seperti kurangnya pendampingan yang berujung pada kesalahpahaman (Yanuarti & Treagust, 2016), dan juga terkait dengan isu budaya. Tantangan dalam kaitannya dengan isu budaya muncul ketika refleksi dilakukan secara berkelompok yang biasa disebut refleksi kolektif. Dalam esai ini, tantangan budaya tersebut dieksplorasi, difokuskan pada konteks Indonesia dan didukung oleh beberapa konteks Asia yang serupa. Elaborasi tantangan tersebut dibagi menjadi dua dimensi budaya, yaitu: kolektivisme dan jarak kekuasaan yang tinggi (Firman, 2007, sebagaimana dikutip dalam Suratno, 2012; Suratno & Iskandar, 2010; Kuswandono, 2014; Marzuki, 2013; Wanda, 2015). Kedua dimensi budaya tersebut dijabarkan dalam masing-masing sub-judul di bawah ini, diikuti dengan beberapa alternatif pelaksanaan refleksi kolektif di Indonesia. Kemudian, di akhir esai ini, kesimpulan disajikan.

Refleksi Kolektif dalam Dimensi Kolektivis

Budaya kolektivis mengacu pada dimensi budaya di mana orang-orang dalam kelompok budaya ini memiliki hubungan yang erat dan dianggap sebagai bagian dari kelompok (Triandis, 2001). Berbeda dengan masyarakat dalam budaya individualis yang mengutamakan target individu daripada target kelompok, masyarakat dalam budaya kolektivis lebih mementingkan hubungan daripada masalah pribadi (Triandis, 2001; Zhan & Wan, 2016). Selain itu, ketika orang-orang dalam budaya kolektivis ditempatkan dalam suatu kelompok, mereka mendorong semua anggota dalam kelompok untuk berkontribusi dan kontribusi tersebut dihormati oleh semua anggota kelompok (Zhan & Wan, 2016). Akibatnya, suasana budaya kolektivis mendorong perasaan saling mendukung yang berkontribusi pada dorongan emosional untuk mencapai hasil yang lebih baik (Zhan & Wan, 2016). Kondisi ini secara positif mendorong aktivitas kolektif, termasuk refleksi kolektif.

Namun, dalam beberapa kasus, budaya ini sangat fokus menghindari konflik untuk menjaga hubungan menjadi penghalang dalam melakukan refleksi kolektif. Studi yang dilakukan oleh Kuswandono (2014) yang menyelidiki refleksi kolektif calon guru di

salah satu perguruan tinggi di Yogyakarta Indonesia, mengungkapkan bahwa peserta refleksi kolektif enggan untuk memberikan umpan balik yang mengekspos kelemahan orang lain terkait dengan praktik mengajar peserta. . Studi lain yang dilakukan oleh Wanda (2015) di universitas lain di Indonesia juga menunjukkan kondisi serupa. Terungkap bahwa siswa merasa tidak nyaman untuk mempresentasikan sudut pandang mereka terkait dengan karya teman mereka. Sebagai solusinya dilakukan refleksi satu per satu untuk mengurangi rasa tidak nyaman. Namun, solusi ini tidak hanya kurang efektif dalam waktu dan tenaga, tetapi juga mengurangi peluang untuk merangkul berbagai ide dari perspektif yang berbeda dari peserta refleksi.

Kondisi serupa juga ditemukan dalam konteks negara kolektivis lainnya. Sebuah studi yang dilakukan oleh Zhan dan Wan (2016) di China, dengan kolektivismenya dalam Konfusianisme, mengungkapkan bahwa guru di China ragu-ragu untuk memberikan umpan balik yang merugikan kepada rekan mereka, terutama ketika refleksi dilakukan dalam kelompok. Alasan keragu-raguan ini adalah kesediaan untuk menjaga keharmonisan dalam kelompok. Guru cenderung melengkapi praktik mengajar rekannya dan bungkam atas kelemahan rekannya. Kondisi ini bermanfaat untuk hubungan antar guru, tetapi tidak untuk peningkatan pengajaran guru karena itu berarti guru tidak akan menyadari kesalahannya atau kelemahan praktik dan keyakinan mengajarnya.

Menariknya, perasaan tidak nyaman mengomentari kesalahan dan kelemahan rekan kerja juga terjadi dalam konteks individualis. Ohlsson (2013) mengungkapkan bahwa orang-orang di Swedia harus berhati-hati dalam mengomentari karya rekannya meskipun bukan dari budaya kolektivis. Selain itu juga dapat dilihat bahwa saat ini masyarakat pada umumnya lebih memperhatikan untuk berkomunikasi dengan baik satu sama lain. Hal ini merupakan salah satu akibat dari globalisasi dimana informasi termasuk budaya dapat saling bertukar secara luas. Akibatnya, itu memoderasi budaya kolektivis dan budaya individualis dan mengarahkan dimensi dua budaya ini menjadi tidak terlalu ekstrim (McNeil, 2016).

Berdasarkan pemaparan di atas, dapat disimpulkan bahwa kolektivisme mempengaruhi cara guru dalam melakukan refleksi kolektif. Ini dapat membawa dampak positif dalam hal memberikan dukungan emosional kepada anggota kelompok melalui pujian. Namun, hal itu dapat mendorong para guru untuk kurang menyadari kesalahan dan kelemahan praktik dan keyakinan mengajar mereka. Apalagi saat ini semakin banyak orang yang sadar untuk berhati-hati dalam mengomentari karya rekan kerja sebagai upaya menjaga integritas dalam kelompok. Namun, dalam beberapa kasus hal ini dapat menyebabkan berkurangnya kekritisian yang tidak berkontribusi pada pengembangan profesional guru. Oleh karena itu, menjaga keharmonisan dalam kelompok itu penting, tetapi tidak boleh mengesampingkan kekritisian yang merupakan poin yang sangat penting dalam refleksi.

Refleksi Kolektif dalam Dimensi *High Power Distance*

Bagian sebelumnya menunjukkan bahwa budaya kolektif berdampak pada penerapan refleksi kolektif di Indonesia dan Cina, bahkan dalam konteks individualis seperti di Swedia. Pada bagian ini, dampak dari *high power distance* pada refleksi kolektif di Indonesia dan dalam konteks lain menjadi perhatian. *High power distance* dapat didefinisikan sebagai dimensi budaya di mana “distribusi kekuasaan yang tidak merata diterima sebagai bagian yang sah dari hubungan sosial” (Yuan & Zhou, 2015, hal. 993). Indonesia merupakan salah satu negara yang menginternalisasi budaya *high power distance* di masyarakatnya. Hal ini dapat dilihat pada “penerimaan stratifikasi” yang “mengarah pada norma kelompok di mana perbedaan status di antara anggota kelompok diharapkan dan diterima” (Yuan & Zhou, 2015, hlm. 993). Internalisasi *high power distance* berdampak pada pelaksanaan refleksi kolektif. Dampak-dampak tersebut diuraikan dalam sub-bab berikut.

Hasil

Keengganan untuk berkomentar dan dikomentari

high power distance yang mengarah pada perbedaan antara staf yang berposisi rendah dan staf yang berposisi lebih tinggi berkontribusi menciptakan perasaan tidak pantas untuk berkomentar atau memberikan umpan balik kepada orang-orang yang berkedudukan lebih tinggi atau dihormati. Sebuah studi yang dilakukan oleh Marzuki (2013) di salah satu lembaga pendidikan di Sulawesi Selatan Indonesia mengungkapkan bahwa refleksi sulit diterapkan di sekolah karena guru dianggap sebagai orang yang harus dihormati dan tidak boleh dikomentari. Kondisi ini menunjukkan bahwa selama ini para guru di daerah tersebut berada dalam zona nyaman dimana tidak ada yang bisa menggugat keyakinan dan praktik mengajar mereka. Artinya, untuk periode itu, praktik dan keyakinan guru tidak boleh berubah karena refleksi tidak terjadi.

Kondisi lain dapat terlihat di mana guru pemula dihakimi secara kasar oleh guru senior dalam refleksi kolektif. Ohlsson (2013) mengungkap kasus guru yang posisinya lebih rendah mengalami demotivasi karena dihakimi atau bahkan ditunjuk oleh guru yang posisinya lebih tinggi. Meskipun hal tersebut tidak terjadi dalam budaya kolektif, namun kondisi tersebut secara negatif berhasil mendemotivasi para guru yang dikomentari dan menciptakan masa hening dalam beberapa detik pertemuan refleksi. Kondisi ini dihindari oleh guru dalam konteks kolektif, termasuk di Indonesia. Akibatnya, guru di Indonesia menghindari untuk dikomentari dalam kelompok rekan kerja karena takut dinilai kasar (Firman, 2007, sebagaimana dikutip dalam Suratno, 2012; Suratno & Iskandar, 2010).

Ketergantungan pada ahli

Dampak selanjutnya dari jarak kekuasaan yang tinggi pada refleksi kolektif adalah ketergantungan pada guru yang berkedudukan lebih tinggi atau pada guru senior. Karena kesenjangan yang tercipta antara guru junior dan senior atau antara guru ahli dan guru yang tidak ahli, diasumsikan bahwa refleksi kolektif hanya dapat dilakukan secara efektif jika guru senior atau ahli mengambil giliran. Sebuah penelitian yang

dilakukan oleh Kuswandono (2014) di salah satu perguruan tinggi di Yogyakarta Indonesia menyelidiki refleksi kolektif yang dilakukan oleh calon guru. Hasil penelitian menunjukkan bahwa ketiadaan mentor yang dianggap ahli berpengaruh secara signifikan terhadap pelaksanaan refleksi kolektif. Guru pra-jabatan tidak dapat membuat keputusan tentang alternatif mana yang harus dipilih untuk mengatasi tantangan yang dihadapi. Selain itu, penelitian ini juga mengungkapkan bahwa calon guru enggan mempertimbangkan umpan balik dari orang lain, melainkan dari pembimbing. Hal ini menunjukkan bahwa *self-esteem* calon guru ini harus ditingkatkan untuk mengurangi ketergantungan pada guru profesional.

Kasus serupa juga terjadi di China dengan budaya *high-power distance*-nya. Ditemukan bahwa ketergantungan pada mentor merupakan hambatan serius yang dihadapi oleh calon guru dalam melaksanakan refleksi kolektif (Zhan & Wan, 2016). Investigasi menunjukkan bahwa 45% peserta membutuhkan perspektif mentor pada setiap masalah yang dibahas selama refleksi kolektif. Akibatnya, ketika pembimbing tidak hadir, refleksi kolektif tidak dapat berjalan dengan efektif. Selanjutnya, kasus lain mengungkapkan bahwa 94% guru sekolah di salah satu daerah di China lebih memilih untuk berpartisipasi dalam refleksi kolektif dengan guru senior dan ahli kurikulum terkait dengan praktek mengajar mereka (Gu & Wang, 2006). Ini menunjukkan bahwa budaya jarak kekuasaan tinggi, yang percaya bahwa perspektif guru senior dan ahli lebih penting daripada junior dan guru yang tidak ahli, secara signifikan mempengaruhi harga diri guru dalam refleksi kolektif.

Kondisi di atas jauh dari salah satu harapan melakukan refleksi, yaitu menemukan praktik dan keyakinan pengajaran yang sesuai yang diungkapkan oleh guru sendiri berdasarkan konteks kelasnya. Salah satu contoh praktik reflektif yang mencapai tujuan tersebut adalah refleksi yang dilakukan oleh para guru di Hongkong. Mengacu pada studi yang dilakukan oleh Cheung & Wong (2017), terungkap bahwa praktik reflektif memungkinkan para guru di Hongkong untuk mengevaluasi dan menantang praktik dan keyakinan pengajaran mereka. Selain itu, penelitian ini juga menunjukkan bahwa refleksi merangsang guru untuk mengeksplorasi berbagai praktik pengajaran dan menemukan yang sesuai dengan konteks kelas mereka. Cheung & Wong (2017) juga mengungkapkan bahwa implementasi refleksi membantu guru untuk memiliki wawasan yang bermakna tentang pentingnya mempertimbangkan kebutuhan siswa dalam merancang instruksi kelas dan dalam melakukan pertemuan. Namun, sebagai dampak dari budaya jarak kekuasaan tinggi, harapan di atas sulit tercapai karena guru cenderung hanya menerima rekomendasi dari guru senior, ahli dan posisi yang lebih tinggi tanpa merenungkan secara mendalam konteks kelas mereka sendiri yang mungkin tidak sepenuhnya dipahami oleh para guru yang lain.

Kurangnya kreativitas

Refleksi kolektif pada dasarnya merangsang kreativitas karena mempromosikan sesi berbagi di mana semua anggota kelompok diharapkan untuk menyampaikan gagasan mengusulkan alternatif untuk masalah yang dibahas. Dalam konteks di mana

jarak kekuatan tinggi tidak terlalu ekstrim seperti di Jepang, refleksi kolektif mendorong setiap individu dalam kelompok untuk terjun ke dalam diskusi dan berbagi ide (Arani, Keisuke, & Lassegard, 2010; Ebaegu & Stephens, 2013). Kondisi ini mengarah pada kreativitas karena ide berasal dari banyak kepala yang berpikir dari berbagai perspektif dan dari sudut yang berbeda. Hal ini mengacu pada pemikiran divergen dan konvergen, dimana pemikiran konvergen memungkinkan individu untuk menghasilkan ide dari berbagai perspektif sebagai hasil pemikiran yang berbeda dari setiap anggota kelompok (Yuan & Zhou, 2015).

Namun, dalam konteks *high power distance* di mana junior dan guru yang tidak ahli enggan untuk membagikan ide mereka, refleksi kolektif mungkin kurang kreatif. Kurangnya kreativitas disebabkan oleh terbatasnya ide yang dibagikan dalam kelompok. Keengganan muncul karena mereka beranggapan bahwa ide-ide mereka hanya akan didengarkan, tetapi tidak akan diinternalisasi oleh orang lain. Kondisi ini terjadi di Indonesia dimana calon guru hanya ingin menerima perspektif pembimbingnya dan meragukan gagasan calon guru lain sebelum ide tersebut disetujui oleh pembimbingnya (Kuswandono, 2014). Kasus serupa juga terjadi dalam konteks *high power distance* lainnya di Cina di mana para guru lebih suka mendengarkan perspektif guru senior dan ahli dalam refleksi kolektif mereka (Gu & Wang, 2006). Kondisi ini membuat guru pemula enggan berbagi pandangan. Akibatnya, perubahan mungkin tidak terjadi dan alternatif yang dihasilkan dari refleksi kolektif mungkin kurang kreatif.

Pendorong motivasi ekstrinsik

Studi yang dilakukan oleh Kuswandono (2014) dan Wanda (2015) menunjukkan bahwa budaya *high power distance* di Indonesia mempengaruhi motivasi dalam berlatih refleksi. Kuswandono (2014) mengungkapkan bahwa calon guru kurang termotivasi dalam melakukan kegiatan refleksi di kelas *Microteaching*. Di kelas ini, calon guru diminta menunjukkan praktik mengajarnya yang kemudian direfleksikan bersama-sama di akhir pertemuan. Pada tahap refleksi, calon guru diminta untuk mengomentari proses mengajar yang dilakukan teman-temannya termasuk kelebihan dan kekurangan praktik mengajar, serta alternatif-alternatif praktik mengajar yang lebih baik. Namun dari informasi yang diperoleh dari wawancara dengan pembimbing unit *Microteaching* menunjukkan bahwa hanya sedikit siswa yang mengikuti kegiatan ini dengan serius, sedangkan sisanya hanya menganggap refleksi sebagai salah satu tugas yang harus diselesaikan. Rasa belajar hanya dirasakan oleh beberapa siswa. Selanjutnya, kasus serupa juga diidentifikasi oleh Wanda (2015) dimana siswa hanya mengikuti kegiatan refleksi karena diinstruksikan, bukan karena kesadaran melakukan refleksi untuk kepentingan pembelajaran. Kondisi ini terjadi karena kesediaan untuk berpartisipasi dalam tahap refleksi berasal dari faktor eksternal yaitu diinstruksikan oleh pembimbing. Akibatnya, siswa kurang serius dan kurang termotivasi. Peserta didik mengikuti refleksi karena disuruh, bukan karena kemauan dari dalam hati.

Mencermati uraian di atas, dapat disimpulkan bahwa *high-power distance* berpengaruh signifikan terhadap terwujudnya refleksi kolektif ditinjau dari cara refleksi dan hasil yang dihasilkan. Menjadi sangat ekstrim dalam jarak kekuasaan tinggi

membatasi guru senior dan ahli untuk direfleksikan secara kritis oleh guru lain. Dalam kasus lain, secara langsung

menerima ide-ide dari guru senior dan ahli mungkin tidak sesuai dengan setiap konteks kelas karena setiap konteks berbeda dari yang lain. Selain itu, jika ide hanya dari guru senior dan ahli, kreativitas mungkin tidak akan terstimulasi. Lebih penting lagi, melakukan refleksi kolektif hanya karena diinstruksikan mungkin tidak mendorong refleksi yang bermakna dan efektif. Untuk memoderasi efek negatif tersebut, para guru harus dibuat sadar akan pentingnya kekritisian, kreativitas, dan motivasi untuk mencapai manfaat refleksi kolektif.

Alternatif Pelaksanaan Refleksi Kolektif di Indonesia

Mempertimbangkan dampak dimensi budaya di atas terhadap pelaksanaan refleksi kolektif di Indonesia, beberapa alternatif disajikan pada bagian ini, yaitu: mempertahankan LS, secara eksplisit mengundang keterlibatan guru pemula, dan mempromosikan refleksi yang berorientasi pada makna dan tindakan.

Pelaksanaan Sustaining Lesson Study (LS) atau Action Education (AE).

Opsi pertama adalah mempertahankan implementasi Lesson Study (LS). LS awalnya diimplementasikan pada tahun 1990-an melalui proyek bernama Proyek Pendidikan Guru Matematika dan Sains Indonesia (IMSTEP) pada tahun 1998-2005 dan Proyek Penguatan Pelatihan Guru In-Service Pendidikan Matematika dan Sains (SISTTEMS) pada tahun 2006-2008. Penerapan LS dengan tahapan refleksi kolektifnya mungkin cocok untuk konteks Indonesia karena isi yang dibahas dalam refleksi difokuskan pada siswa. Kondisi ini dapat mengurangi kemungkinan penilaian kasar kepada guru selama refleksi karena diskusi tidak memperhatikan kinerja guru di kelas, tetapi pada perilaku siswa yang diamati selama pertemuan kelas (Arani, Keisuke, & Lassegard, 2010; Suratno & Iskandar, 2010).

Konsep utama LS adalah memahami dan menantang praktik mengajar dan keyakinan guru melalui kegiatan kolaboratif termasuk perencanaan, tindakan dan refleksi (Suratno & Iskandar, 2010). Tahapan ini mirip dengan tahapan yang direkomendasikan oleh Gu & Wang (2006) yang dilakukan secara berkelompok. Rangkaian tahapan yang direkomendasikan oleh Gu & Wang (2006) disebut Action Education (AE) yang pada dasarnya sama dengan konsep LS. Baik di LS maupun di AE, guru ahli tidak diharapkan memimpin kelompok untuk merangsang keterlibatan aktif setiap guru dalam kelompok termasuk para pemula untuk terjun ke dalam diskusi dan secara bebas berbagi ide. Guru ahli ditempatkan di luar kelompok dan hanya diharapkan untuk membagikan keahliannya (Ebauguin & Stephens, 2014).

Poin kunci implementasi LS dan AE di atas adalah keberlanjutan program karena perlu dilaksanakan dalam jangka panjang untuk melihat hasil terbaik (Suratno, 2012). Ebauguin & Stephens (2013) menyatakan bahwa implementasi LS di Jepang berhasil karena konsistensi pemerintah di Jepang untuk terus mencari model LS yang paling sesuai dengan konteksnya. Pada akhirnya ditemukan bahwa konsep kolektif dengan semangat kolaborasi untuk tujuan belajar mencapai pendidikan yang lebih baik cocok

untuk konteks Jepang. Selama perjalanan eksplorasi model yang paling cocok, dampak positif kolektivisme dan jarak kekuasaan yang tinggi seperti kesinambungan dan komitmen yang tinggi (Fischer & Mansell, 2009). Kemudian dampak negatif dari dimensi budaya tersebut dihindarkan semaksimal mungkin, seperti kecemasan akan rusaknya keharmonisan dalam kelompok.

Mengundang keterlibatan guru pemula Secara eksplisit

Untuk mempromosikan partisipasi aktif dari guru pemula dalam kelompok, dorongan eksplisit diperlukan, khususnya dalam kolektivis dan jarak kekuasaan tinggi konteks. Dalam melaksanakan refleksi kolektif, disarankan agar ketua kelompok secara eksplisit mengundang guru pemula untuk berbagi ide dalam diskusi (Yuan & Zhou, 2015). Melalui ajakan khusus ini, pemimpin dapat menunjukkan perilaku rendah hati sebagai contoh yang baik untuk diikuti oleh peserta lainnya. Kemudian, selanjutnya disarankan oleh Yuan & Zhou (2015) bahwa guru pemula harus diundang untuk berbicara terlebih dahulu sebelum mengundang guru senior atau berpengalaman untuk mengambil giliran. Penataan ini diharapkan dapat menghindari keengganan para guru pemula untuk menyampaikan ide-idenya dan juga diharapkan dapat merangkul semua guru dari berbagai status, tidak hanya guru pemula tetapi juga guru berpengalaman. Selain itu, langkah selanjutnya yang disarankan oleh Yuan & Zhou (2015) untuk mendorong guru pemula dan berpengalaman untuk aktif dalam tahap refleksi adalah merancang beberapa pertemuan yang memungkinkan para peserta untuk menantang ide orang lain dalam gaya debat. Strategi ini dapat merangsang keterampilan berpikir kritis, kreativitas, dan motivasi guru yang sangat penting dalam mempromosikan perubahan yang lebih baik terkait praktik dan keyakinan mengajar guru. Langkah terakhir yang harus dilakukan adalah membimbing para guru “untuk merenungkan berbagai perspektif yang disajikan, mengajukan pertanyaan klarifikasi, dan mencari hubungan antara ide-ide yang berbeda, yang dapat mencegah kesepakatan prematur dan mendorong proses konvergensi kelompok yang lebih efektif” (Yuan & Zhou, 2015, hlm.997).

Mempromosikan refleksi berorientasi makna dan berorientasi tindakan

Dalam melaksanakan refleksi kolektif, tidak disarankan untuk secara lugas membahas tindakan sebagai solusi atas permasalahan yang dibahas sebelum mendalami dan mendiskusikan secara kritis permasalahan tersebut untuk mencapai refleksi yang bermakna (Korthagen, 2014). Nasihat ini tidak hanya untuk penerapan praktik reflektif dalam konteks kolektivis dan jarak kekuasaan tinggi, tetapi juga untuk konteks lain termasuk konteks individualis dan jarak kekuasaan rendah. Selain itu, nasehat tersebut tidak hanya ditujukan pada praktik refleksi yang dilakukan secara berkelompok, tetapi juga pada praktik refleksi yang dilakukan secara individual. Menjalankan rekomendasi ini dapat mengarah pada refleksi kritis.

Refleksi kritis merupakan refleksi tingkat tertinggi di antara jenis refleksi lainnya. Dalam esai ini, kategori refleksi yang bersangkutan diuraikan oleh (Zhao, 2012). Sebagai refleksi tingkat terendah, refleksi teknis menitikberatkan pada refleksi penerapan

metode, strategi, dan teknik sebagai upaya untuk mencapai tujuan yang telah ditetapkan dalam kurikulum. Sementara itu, refleksi praktis sebagai level menengah refleksi, mengacu pada penerapan pengetahuan teoretis ke dalam praktik. Kemudian, refleksi kritis sebagai level refleksi tertinggi berfokus pada penggalan nilai-nilai secara mendalam dan kritis di dalam isu-isu yang dibahas dengan mempertimbangkan berbagai perspektif. Di antara ketiga level refleksi tersebut, refleksi kritis diharapkan dapat dicapai dalam setiap praktik refleksi termasuk refleksi kolektif yang diterapkan dalam konteks kolektivis dan jarak kekuasaan tinggi, seperti di Indonesia.

Merujuk pada penjelasan alternatif di atas, dapat disimpulkan bahwa untuk mencapai refleksi kritis dan bermakna dalam konteks jarak kolektivis dan kekuasaan tinggi, beberapa poin penting harus diperhatikan. Poin-poin tersebut meliputi: isu-isu yang dibahas dalam pertemuan refleksi harus memiliki keberatan terhadap perilaku siswa yang diamati di dalam kelas; dampak positif dari kolektivis dan jarak kekuasaan tinggi harus dimaksimalkan, sedangkan dampak negatifnya harus diminimalkan; guru pemula harus secara eksplisit diundang untuk terlibat secara aktif; dan refleksi berorientasi makna harus ditekankan.

Simpulan

Mengenai penjabaran implementasi refleksi kolektif dalam konteks kolektivis dan *high-power distance* di atas, dapat disimpulkan bahwa budaya secara signifikan mempengaruhi cara guru dalam mewujudkan praktik reflektif. Dampak yang ditimbulkan dari internalisasi dimensi budaya yang mendalam pada refleksi kolektif dapat dibedakan menjadi dampak negatif dan dampak positif. Budaya kolektivis secara positif mendorong dukungan emosional di kalangan guru untuk menerapkan praktik reflektif karena perasaan kebersamaan yang dirasakan kuat dalam konteks kolektivis. Namun, efek buruk yang dihasilkan dari budaya kolektivis lebih besar daripada dampak positifnya. Kolektivisme menyebabkan keengganan dalam berkomentar dan dikomentari karena tanggung jawab untuk mencegah konflik antar guru. Kondisi ini mungkin menghalangi kekritisian dan mencegah perubahan. Serupa dengan kolektivisme, dimensi jarak kekuasaan yang tinggi juga berkontribusi terhadap implementasi refleksi kolektif baik secara positif maupun negatif. Refleksi kolektif dapat dilaksanakan melalui bantuan instruksi yang diberikan baik dari kepala sekolah, pemerintah, maupun pembimbing. Namun, efek negatif dari budaya jarak kekuasaan tinggi melebihi keuntungannya. Sejarah panjang internalisasi budaya *high-power distance* dalam konteks menyebabkan keengganan untuk berkomentar dan dikomentari; ketergantungan pada para ahli; kurangnya kreativitas; dan kurang bersemangat.

Untuk mengurangi efek negatif dari dimensi budaya, beberapa alternatif disarankan. Pertama, implementasi *Lesson Study (LS)* atau *Action Education (AE)* dapat dipertahankan yang diharapkan dapat mengarahkan guru menjadi peneliti yang memahami konteks kelasnya. Kedua, guru pemula harus diundang secara terbuka untuk berbagi ide selama tahap refleksi. Ketiga, refleksi yang berorientasi pada makna harus dipromosikan untuk merangsang guru untuk menganalisis dan memahami secara

mendalam masalah yang dibahas, tidak langsung melompat ke pembahasan tindakan selanjutnya. Alternatif-alternatif tersebut diharapkan dapat memoderasi efek negatif kolektivisme dan budaya *high-power distance* pada implementasi refleksi kolektif dalam konteks Indonesia dan konteks serupa lainnya.

Daftar Pustaka

- Arani, M. R. S., Keisuke, F., & Lassegard, J. P. (2010). "Lesson Study" as Professional Culture in Japanese Schools: An Historical Perspective on Elementary Classroom Practices. 171-200.
- Cheung, W. S., & Wong, J. L. N. (2017). Understanding reflection for teacher change in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 31(7), 1135–1146. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2016-0007>.
- Ebaegu, M., & Stephens, M. (2014). Cultural challenges in adapting lesson study to a Philippines setting. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16(1), n1.
- Fischer, R., & Mansell, A. (2009). Commitment across cultures: A meta-analytical approach. *Journal of International Business Studies*, 40(8), 1339-1358. doi:<http://dx.doi.org/10.1057/jibs.2009.14>.
- Gu, L., & Wang, J. (2006). School-based research and professional learning: An innovative model to promote teacher professional development in China. *Teaching Education*, 17(1), 59-73.
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (Fifth ed.). Essex: Pearson Education.
- Korthagen, F. A. J. (2014). Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth., *Advances in Research on Teaching*, 22(11), pp. 73–89).
- Kuswandono, P. (2014). University mentors' views on reflective practice in microteaching: building trust and genuine feedback. *Reflective Practice*, 15(6), 701.
- Marzuki, A. A. (2013). *Reflecting the reflective journal training in South Sulawesi, Indonesia: The case of secondary teachers from Bugis ethnic group*. Paper presented at the AARE Conference, Adelaide.
- McNeil, K. L. (2016). Work group trust: Differences between individualist and collectivist cultures. In *Allied Academies International Conference. Academy of Organizational Culture, Communications and Conflict. Proceedings*, 21(11), pp. 40-45.
- Ohlsson, J. (2013). Team learning: collective reflection processes in teacher teams. *Journal of Workplace Learning*, 25(5), 296–309. <https://doi.org/10.1108/JWL-Feb-2012-0011>.
- Saito, E., Hawe, P., Hadiprawiroc, S., & Empedhe, S. (2008). Initiating education reform through lesson study at a university in Indonesia. *Educational Action Research*, 16(3), 391-406. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/09650790802260372>.
- Suratno, T. (2012). Lesson study in Indonesia: an Indonesia University of Education experience. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(3), 196-215. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/20468251211256410>.
- Suratno, T., & Iskandar, S. (2010). Teacher reflection in Indonesia: Lessons learnt from a lesson study program. *US-China Education Review*, 7(12), 39-48.
- Triandis, H. C. (2001). Individualism-collectivism and personality, 69(1), 907–924.

- Wanda, D. (2015). *The development of a clinical reflective practice model for paediatric nursing students in Indonesia using an action research approach*. (Doctor's Unpublished Thesis), University of Technology Sydney, Sydney.
- Wu, J., & Wu, Y. (2014). A research of college English reflective teaching in China. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(11), pp. 2366-2372. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.11.2366-2372>.
- Yanuarti, E., & Treagust, D. F. (2016). *Refletive teaching practice: Teachers' perspective in an Indonesian context*. Paper presented at the International Conference on Sociology Education, Bandung.
- Yuan, F., & Zhou, J. (2015). Effects of cultural power distance on group creativity and individual group member creativity. *Journal of Organizational Behavior*, 36(7), 990.
- Zhan, Y., & Wan, Z. H. (2016). Appreciated but constrained: Reflective practice of student teachers in learning communities in a Confucian heritage culture. *Teaching in Higher Education*, 21(6), 669-685.
- Zhao, M. (2012). Teachers' professional development from the perspective of teaching reflection levels. *Chinese Education & Society*, 45(4), 56-67. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932450404>.