



Research Article

TEACHERS' LEARNING AND PERFORMANCE GOAL ORIENTATIONS IN RESPONDING TO CURRICULUM CHANGE AND THEIR IMPLICATIONS FOR PERFORMANCE APPRAISAL
(Orientasi Belajar dan Orientasi Kinerja Guru dalam Menghadapi Perubahan Kurikulum serta Implikasinya bagi Penilaian Kinerja)

Selamet

Universitas Darul Ma'arif, Indramayu
selametabdulsalam9@gmail.com

Kambali

Universitas Wiralodra, Indramayu
kambaliibnu@gmail.com

Muji Zain Naufal

Universitas Darul Ma'arif, Indramayu
zainmuzie@gmail.com

Copyright © 2026 by Authors, Published by **Lentera Peradaban: Journal On Islamic Studies**. This is an open access article under the CC BY License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>).

Received: June 2026
Accepted: August 2026

Revised : July 2026
Available online : September 2026

How to Cite: Selamet, S., Kambali, & Zain Naufal, M. (2026). Teachers' Learning And Performance Goal Orientations In Responding To Curriculum Change And Their Implications For Performance Appraisal. *Lentera Pendidikan: Jurnal Ilmu Pendidikan Dan Keguruan Islam*, 2(3), 166–188. <https://doi.org/10.61166/lpki.v2i3.77>

ABSTRACT

Curriculum change requires teachers to continually develop their competencies, adapt instructional practices, and respond to performance appraisal demands. In this context, learning and performance goal orientations provide important perspectives for understanding how teachers interpret educational change and professional evaluation. This article examines the conceptual relationship between these orientations, teachers' responses to curriculum change, and the implications for performance appraisal. The study adopts a narrative-conceptual literature review and applies thematic analysis to a purposively selected body of recent research on

goal orientation, teacher agency, curriculum reform, performance appraisal, and organizational support. It is not a systematic review and does not claim exhaustive coverage of the literature. The review suggests that learning orientation is associated with competence development, reflection, and pedagogical adaptation, whereas performance orientation relates to meeting standards and interpreting evaluation demands. However, these orientations are not necessarily opposing; their expression is shaped by trust, instructional leadership, collaborative culture, and policy conditions. Performance appraisal can support professional learning when it emphasizes feedback, reflection, and instructional improvement, but may constrain teacher agency when accountability becomes its dominant function. These findings highlight the importance of aligning teacher performance appraisal with professional development and the contextual demands of curriculum change. The article contributes an integrative conceptual understanding of teacher motivation and provides a basis for further empirical research into how goal orientations shape teachers' experiences of reform and evaluation.

Keywords: *teacher learning orientation; teacher performance orientation; curriculum change; teacher performance appraisal;*

ABSTRAK

Perubahan kurikulum menuntut guru untuk terus mengembangkan kompetensi, menyesuaikan praktik pembelajaran, dan merespons tuntutan penilaian kinerja. Dalam konteks tersebut, orientasi belajar dan orientasi kinerja menjadi perspektif penting untuk memahami bagaimana guru memaknai perubahan dan evaluasi profesional. Artikel ini bertujuan menganalisis hubungan konseptual antara kedua orientasi tersebut, respons guru terhadap perubahan kurikulum, serta implikasinya bagi penilaian kinerja. Penelitian menggunakan pendekatan kajian literatur naratif-konseptual dengan analisis tematik terhadap literatur terpilih (purposif) mengenai orientasi tujuan, agensi guru, reformasi kurikulum, penilaian kinerja, dan dukungan organisasi. Kajian ini bukan tinjauan sistematis dan tidak mengklaim cakupan literatur yang menyeluruh. Hasil telaah menunjukkan bahwa orientasi belajar berkaitan dengan pengembangan kompetensi, refleksi, dan adaptasi pedagogis, sedangkan orientasi kinerja berhubungan dengan pencapaian standar dan persepsi terhadap evaluasi. Namun, keduanya tidak selalu berlawanan; manifestasinya dipengaruhi oleh kepercayaan, kepemimpinan instruksional, budaya kolaboratif, dan kondisi kebijakan. Penilaian kinerja dapat mendukung pembelajaran profesional ketika berorientasi pada umpan balik, refleksi, dan perbaikan praktik, tetapi dapat membatasi agensi guru ketika dominan digunakan untuk akuntabilitas. Temuan ini menegaskan pentingnya menyelaraskan penilaian kinerja dengan pengembangan profesional dan konteks perubahan kurikulum. Kerangka ini berkontribusi pada pemahaman konseptual yang integratif tentang motivasi guru dan menawarkan dasar bagi penelitian empiris lanjutan.

Kata kunci: orientasi belajar guru; orientasi kinerja guru; perubahan kurikulum; penilaian kinerja guru;

PENDAHULUAN

Perubahan kurikulum merupakan bagian integral dari dinamika reformasi pendidikan yang bertujuan menyesuaikan proses pembelajaran dengan perkembangan pengetahuan, kebutuhan masyarakat, dan kompetensi yang diharapkan dari peserta didik. Dalam konteks tersebut, reformasi kurikulum tidak hanya berkaitan dengan perubahan dokumen pembelajaran, struktur mata pelajaran, atau standar kompetensi, tetapi juga menuntut transformasi peran, identitas, dan praktik profesional guru. Guru diharapkan tidak lagi berperan semata-mata sebagai penyampai pengetahuan, melainkan sebagai fasilitator pembelajaran, praktisi reflektif, dan agen pengembangan pendidikan. Perubahan standar kurikulum bahasa Inggris di Tiongkok, misalnya, mendorong redefinisi peran guru melalui keterlibatan dalam penelitian tindakan dan komunitas belajar profesional (Su, 2026). Pada saat yang sama, implementasi kurikulum berbasis kompetensi menunjukkan bahwa adaptasi guru melibatkan proses psikologis yang kompleks. Melalui pendekatan *Concerns-Based Adoption Model* (CBAM), Elhamian (2026) mengidentifikasi adanya transisi perhatian guru dari kekhawatiran yang berorientasi pada diri menuju perhatian terhadap efektivitas pengajaran. Temuan tersebut memperlihatkan bahwa keberhasilan perubahan kurikulum berkaitan dengan proses adaptasi profesional yang melampaui kepatuhan administratif terhadap kebijakan.

Perubahan kurikulum juga berimplikasi terhadap kebutuhan pembelajaran profesional berkelanjutan dan pembentukan kapasitas guru dalam menghadapi tuntutan pedagogis yang terus berkembang. Lans et al. (2025) menunjukkan bahwa revisi kurikulum di Jepang memengaruhi persepsi guru mengenai kebutuhan pembelajaran profesional, dengan pengetahuan kurikulum menempati posisi semakin sentral. Perspektif tersebut memperluas pemahaman bahwa adaptasi kurikulum tidak dapat dipisahkan dari kapasitas guru untuk memperbarui pengetahuan, merefleksikan praktik, dan menyesuaikan strategi pembelajaran. Namun, kebutuhan pengembangan profesional tidak selalu terbentuk secara seragam karena guru bekerja dalam konteks kebijakan, budaya sekolah, dan struktur organisasi yang berbeda. Cong-Lem (2024) menempatkan agensi guru sebagai konstruk yang berkaitan dengan keyakinan personal, identitas profesional, dan kapasitas emosional. Sementara itu, Noughabi et al. (2024) menyoroti relevansi lingkungan kerja dan emosi guru bagi keterlibatan, kesejahteraan, serta pembelajaran berkelanjutan. Dengan demikian, perubahan kurikulum perlu dipahami sebagai proses multidimensional yang melibatkan tuntutan kebijakan, kapasitas individual, dan kondisi sosial-organisasional yang membentuk respons profesional guru.

Permasalahan utama dalam implementasi perubahan kurikulum terletak pada kemungkinan adanya ketidaksesuaian antara tuntutan reformasi, orientasi profesional guru, dan mekanisme evaluasi yang digunakan untuk menilai kinerja. Perubahan kurikulum menuntut guru mengeksplorasi pendekatan pedagogis baru, mengembangkan kompetensi, serta menyesuaikan praktik pembelajaran dengan tujuan yang ditetapkan. Akan tetapi, ketika perubahan tersebut berlangsung dalam lingkungan yang menekankan pencapaian target dan pemenuhan standar kinerja, guru juga menghadapi tuntutan untuk menunjukkan hasil yang dapat dipertanggungjawabkan. Ketegangan tersebut menjadi relevan dalam membedakan orientasi belajar (*learning orientation*) dan orientasi kinerja (*performance orientation*). Orientasi belajar berkaitan dengan perhatian terhadap pengembangan

kompetensi, pemahaman, dan perbaikan kemampuan, sedangkan orientasi kinerja berkaitan dengan perhatian terhadap demonstrasi kemampuan dan pencapaian standar yang dinilai. Kedua orientasi tersebut dapat membentuk cara guru merespons tuntutan perubahan, meskipun hubungan empiris di antara keduanya tidak dapat diasumsikan seragam. Literatur mengenai agensi guru dan kebutuhan pembelajaran profesional menunjukkan pentingnya mempertimbangkan identitas, konteks sekolah, dan kesempatan pengembangan dalam memahami respons guru terhadap reformasi (Cong-Lem, 2024; Lans et al., 2025; Hung, 2026).

Persoalan tersebut semakin kompleks ketika penilaian kinerja guru menjalankan fungsi akuntabilitas sekaligus pengembangan profesional. Di satu sisi, penilaian diperlukan untuk memperoleh informasi mengenai kualitas pembelajaran, praktik pedagogis, dan pencapaian tujuan pendidikan. Di sisi lain, penilaian dapat menjadi mekanisme pemberian umpan balik yang membantu guru mengidentifikasi kebutuhan belajar dan memperbaiki praktiknya. Grant et al. (2026) dan Nadav et al. (2025) menekankan pentingnya desain evaluasi yang mempertimbangkan keseimbangan antara peningkatan praktik dan akuntabilitas, termasuk validitas, konteks, serta dampak jangka panjang. Apabila penilaian lebih menekankan pemenuhan indikator tanpa menyediakan dukungan pengembangan yang memadai, terdapat kemungkinan bahwa orientasi terhadap demonstrasi kinerja menjadi lebih menonjol daripada eksplorasi profesional. Sebaliknya, penilaian yang menyediakan umpan balik relevan dan kesempatan refleksi dapat terhubung dengan pembelajaran berkelanjutan. Namun, hubungan tersebut perlu ditelaah dengan memperhatikan kondisi organisasi, beban kerja, dan keterhubungan kebijakan dengan praktik evaluasi aktual (Hung, 2026; Grant et al., 2026).

Sejumlah penelitian menawarkan landasan konseptual untuk memahami adaptasi guru melalui perspektif agensi profesional. Cong-Lem (2024) menjelaskan bahwa agensi guru berkaitan dengan keyakinan personal, identitas, dan kapasitas emosional, sehingga respons terhadap perubahan tidak dapat direduksi menjadi karakteristik individual semata. Dalam konteks pengembangan profesional, Su (2026) menunjukkan bahwa agensi bersifat situasional dan terbentuk melalui interaksi dengan rekan sejawat serta mentor. Perspektif ini mengindikasikan bahwa orientasi belajar guru dapat dipengaruhi oleh kesempatan untuk berkolaborasi, melakukan refleksi, dan mengembangkan praktik dalam lingkungan profesional. Penelitian Elhamian (2026) melalui CBAM juga memberikan kerangka untuk memahami perubahan perhatian guru selama implementasi kurikulum, khususnya pergeseran dari kekhawatiran yang berorientasi pada diri menuju efektivitas pengajaran. Sementara itu, Lans et al. (2025) memperlihatkan bahwa perubahan kebijakan kurikulum dapat mengubah persepsi guru terhadap kebutuhan pembelajaran profesional. Secara bersama-sama, kajian tersebut memberikan dasar untuk menelaah orientasi tujuan guru sebagai bagian dari proses adaptasi, bukan sebagai karakteristik yang berdiri terpisah dari konteks perubahan.

Selain faktor individual, literatur menempatkan struktur organisasi dan kepemimpinan sebagai kondisi penting yang memengaruhi kemampuan guru beradaptasi. Anning (2026) menunjukkan bahwa kepemimpinan transformasional dapat mendorong motivasi dan kolaborasi guru, meskipun keberlanjutan inisiatif menghadapi kendala keterbatasan sumber daya dan mekanisme umpan balik yang lemah. Hung (2026)

menjelaskan kontribusi komunitas belajar profesional lintas sekolah dalam memperkaya modal profesional melalui integrasi modal navigasi, sosial, dan budaya. Selanjutnya, Yang dan Chang (2026) mengidentifikasi peran kepemimpinan terdistribusi dalam pengembangan profesional guru melalui mediasi identitas profesional dan komunitas belajar. Temuan-temuan tersebut menunjukkan bahwa adaptasi kurikulum berlangsung dalam lingkungan yang menyediakan atau membatasi kesempatan belajar. Pada tingkat kebijakan, Lans et al. (2025) memperlihatkan bahwa perbedaan tata kelola pendidikan membentuk variasi kebutuhan pembelajaran profesional, sedangkan Heyes dan Kanakam (2026) menyoroti kesenjangan antara kebijakan formal dan implementasi reformasi pendidikan seksualitas di Inggris ketika investasi berkelanjutan dalam pendidikan guru tidak memadai. Dengan demikian, solusi terhadap persoalan adaptasi memerlukan perhatian terhadap keterpaduan kebijakan, kepemimpinan, kolaborasi, dan dukungan pengembangan profesional.

Kajian mengenai penilaian kinerja guru melengkapi perspektif tersebut dengan menempatkan evaluasi sebagai mekanisme yang berpotensi membentuk hubungan antara orientasi tujuan dan praktik profesional. Grant et al. (2026) dan Nadav et al. (2025) menekankan perlunya penilaian yang menyeimbangkan akuntabilitas dengan peningkatan praktik, serta mempertimbangkan validitas dan konteks penerapannya. Dalam kerangka ini, penilaian tidak hanya dipahami sebagai prosedur untuk menentukan ketercapaian standar, tetapi juga sebagai sumber informasi yang dapat mendukung refleksi dan pembelajaran profesional. Meskipun demikian, keterbatasan berupa beban kerja, budaya organisasi, dan lemahnya keterhubungan antara kebijakan dan praktik dapat mengurangi efektivitas fungsi pengembangan tersebut (Hung, 2026; Grant et al., 2026; Nadav et al., 2025). Jika dikaitkan dengan literatur agensi guru, komunitas belajar profesional, dan identitas profesional, muncul kebutuhan untuk memahami bagaimana orientasi belajar dan orientasi kinerja berhubungan dengan respons guru terhadap perubahan kurikulum serta bagaimana sistem penilaian kinerja membentuk atau memediasi hubungan tersebut (Cong-Lem, 2024; Su, 2026; Yang & Chang, 2026; Hung, 2026). Hubungan ini menjadi penting karena orientasi tujuan, proses adaptasi, dan evaluasi kinerja selama ini kerap dibahas melalui fokus analitis yang berbeda.

Goal Orientation Theory (GOT) menyediakan kerangka untuk memahami bagaimana orientasi belajar (*learning orientation*) dan orientasi kinerja (*performance orientation*) membentuk motivasi serta respons profesional guru terhadap perubahan kurikulum. Orientasi belajar menekankan pengembangan kompetensi, penguasaan pengetahuan, dan peningkatan praktik, sedangkan orientasi kinerja berfokus pada demonstrasi kemampuan, pencapaian hasil, dan pemenuhan ekspektasi evaluatif. Dalam konteks pendidikan, kedua orientasi tersebut tidak selalu saling meniadakan, tetapi dapat beroperasi secara bersamaan dalam membentuk cara guru menafsirkan tuntutan reformasi, menggunakan umpan balik, dan terlibat dalam pembelajaran profesional. Identitas profesional, motivasi intrinsik–ekstrinsik, serta kebutuhan belajar berkelanjutan turut membentuk hubungan antara orientasi tujuan dan tindakan guru (Cong-Lem, 2024; Lans et al., 2025; Hung, 2026; Yang & Chang, 2026).

Orientasi belajar dapat mendorong guru mengeksplorasi strategi pedagogis baru, merefleksikan praktik, serta berkolaborasi dalam komunitas belajar profesional (*professional*

learning communities, PLC). Sebaliknya, orientasi kinerja dapat mengarahkan perhatian pada pencapaian pembelajaran, pemenuhan standar, dan akuntabilitas terhadap hasil pengajaran. Keduanya berpotensi memengaruhi adaptasi melalui mekanisme umpan balik dan refleksi, meskipun dampaknya bergantung pada bagaimana lingkungan kerja dan sistem evaluasi membingkai keberhasilan profesional. Penilaian yang memberi ruang bagi pembelajaran dapat mendukung refleksi, sementara penekanan semata-mata pada hasil dapat mengarahkan perhatian guru pada pemenuhan indikator kinerja (Grant et al., 2026; Nadav et al., 2025; Hung, 2026). Literatur juga mengaitkan orientasi tujuan dengan motivasi, keterlibatan emosional, refleksi, dan kemampuan beradaptasi terhadap kurikulum berbasis kompetensi (Lans et al., 2025; Hung, 2026; Su, 2026).

Reformasi kurikulum menuntut perubahan bukan hanya pada dokumen dan struktur pembelajaran, tetapi juga pada cara guru memahami peran profesionalnya. Guru perlu menafsirkan kebijakan, menyesuaikan strategi pengajaran, dan mengambil keputusan pedagogis dalam konteks peserta didik serta kondisi sekolah. Dengan demikian, agensi guru menjadi penghubung penting antara tujuan reformasi dan implementasi di ruang kelas. Agensi tersebut dibentuk melalui identitas profesional, pengalaman praktikum, dukungan kepemimpinan, dan budaya sekolah; faktor-faktor ini dapat memperkuat atau membatasi respons guru terhadap perubahan (Cong-Lem, 2024; Hung, 2026; Su, 2026; Elhamian, 2026).

Otonomi pedagogis memungkinkan guru menimbang kebutuhan lokal ketika menerjemahkan kurikulum ke dalam desain pembelajaran. Ruang pengambilan keputusan tersebut dapat mendukung adaptasi apabila disertai kapasitas profesional, kejelasan tujuan, dan dukungan institusional. Namun, otonomi tidak otomatis menghasilkan inovasi: keterbatasan sumber daya, tekanan kebijakan, atau ketidakjelasan ekspektasi dapat membatasi pemanfaatannya. Kajian mengenai otonomi dan praktik pedagogis menegaskan pentingnya mempertimbangkan hubungan antara ruang keputusan guru dan konteks implementasi (Walshe & Rushton, 2025; Zakai-Mashiach, 2026). Karena itu, agensi perlu dipahami sebagai kapasitas yang dinegosiasikan dalam struktur organisasi dan kebijakan, bukan semata-mata karakter individual guru.

Penilaian kinerja guru memiliki fungsi ganda: memastikan akuntabilitas terhadap standar pendidikan sekaligus menyediakan informasi untuk pengembangan profesional. Desain penilaian yang menggabungkan indikator kinerja, umpan balik berbasis data, dan dukungan tindak lanjut dapat membantu guru mengidentifikasi kesenjangan praktik serta merencanakan perbaikan. Dalam kerangka ini, penilaian tidak berhenti pada pengukuran hasil, tetapi menjadi bagian dari siklus refleksi dan pembelajaran profesional (Grant et al., 2026; Nadav et al., 2025).

Efektivitas mekanisme tersebut dipengaruhi oleh konteks kebijakan, beban kerja, dan ketersediaan pengembangan profesional (*professional development*, PD) yang terpadu. Ketika evaluasi dipersepsikan terutama sebagai kontrol administratif, peluang refleksi dan pembelajaran dapat menyempit; sebaliknya, umpan balik yang terhubung dengan dukungan institusional berpotensi memperkuat adaptasi. Karena itu, orientasi belajar dan orientasi kinerja perlu dianalisis dalam kaitannya dengan tujuan, prosedur, dan konsekuensi

penilaian, bukan diperlakukan sebagai faktor yang bekerja terpisah dari sistem evaluasi (Grant et al., 2026; Nadav et al., 2025; Hung, 2026).

Kepemimpinan instruksional dan budaya kolaboratif membentuk kondisi organisasi tempat orientasi tujuan guru diterjemahkan menjadi praktik. Kepemimpinan yang mendukung pembelajaran, dialog profesional, dan distribusi tanggung jawab dapat memperkuat keterlibatan guru dalam adaptasi kurikulum. PLC menyediakan ruang untuk berbagi pengalaman, menguji strategi, dan membangun pemahaman bersama mengenai tuntutan pembelajaran. Melalui proses tersebut, identitas profesional dan pembelajaran berkelanjutan dapat berkembang sebagai mekanisme yang menghubungkan orientasi tujuan dengan perubahan praktik (Yang & Chang, 2026; Heyes & Kanakam, 2026; Su, 2026).

Dukungan institusional juga memengaruhi kemampuan guru untuk menghubungkan pengalaman kelas dengan kebijakan kurikulum. Kolaborasi lintas sekolah dan keterlibatan guru dalam pembentukan praktik kebijakan dapat membantu menghasilkan adaptasi yang lebih kontekstual. Namun, kualitas dukungan tidak dapat dilepaskan dari tata kelola, kepemimpinan, dan kapasitas organisasi. Literatur menempatkan kondisi tersebut sebagai unsur penting dalam memahami variasi respons guru terhadap reformasi, sehingga pengembangan profesional dan penilaian kinerja perlu dirancang secara koheren dengan lingkungan kerja (Anning, 2026; Heyes & Kanakam, 2026; Yang & Chang, 2026).

Secara keseluruhan, literatur memperlihatkan keterkaitan antara orientasi tujuan, agensi guru, otonomi pedagogis, adaptasi kurikulum, serta penilaian kinerja. Akan tetapi, hubungan tersebut berlangsung dalam konteks nasional dan institusional yang beragam. Perbedaan gaya tata kelola, lingkungan sekolah, dan investasi dalam pengembangan profesional dapat memengaruhi cara reformasi membentuk agensi serta praktik evaluasi. Oleh sebab itu, temuan dari satu konteks tidak dapat langsung digeneralisasikan ke konteks lain tanpa mempertimbangkan kondisi kebijakan dan organisasi yang melingkupinya (Lans et al., 2025; Cong-Lem, 2024; Hung, 2026).

Kesenjangan penting terletak pada kebutuhan untuk mengkaji secara terpadu bagaimana orientasi belajar dan orientasi kinerja berhubungan dengan adaptasi kurikulum serta bagaimana penilaian kinerja dapat memperkuat atau membatasi hubungan tersebut. Kajian longitudinal dan lintas negara diperlukan untuk menelusuri dinamika hubungan, membedakan pengaruh konteks, serta menghindari penafsiran yang hanya bertumpu pada satu waktu pengukuran (Lans et al., 2025; Grant et al., 2026; Nadav et al., 2025). Berdasarkan sintesis ini, penelitian memosisikan orientasi tujuan guru sebagai dimensi motivasional yang berinteraksi dengan agensi, otonomi, kepemimpinan, budaya kolaboratif, dan desain penilaian. Kerangka tersebut memungkinkan analisis yang lebih menyeluruh terhadap kondisi ketika penilaian kinerja berfungsi sebagai mekanisme akuntabilitas sekaligus sarana pembelajaran profesional dalam menghadapi perubahan kurikulum.

Berdasarkan sintesis tersebut, penelitian ini bertujuan menganalisis orientasi belajar dan orientasi kinerja guru dalam menghadapi perubahan kurikulum serta implikasinya bagi penilaian kinerja. Fokus utama penelitian diarahkan pada hubungan antara orientasi tujuan

guru, proses adaptasi kurikulum, dan fungsi evaluasi kinerja dalam konteks pengembangan profesional serta akuntabilitas. Kebaruan konseptual yang ditawarkan terletak pada upaya mengintegrasikan ketiga ranah tersebut dalam satu kerangka analitis, dengan mempertimbangkan faktor individual, organisasional, dan kebijakan sebagai konteks yang membentuk respons guru. Berbeda dari kajian yang terutama menelaah agensi, kebutuhan pembelajaran profesional, atau desain evaluasi secara terpisah, penelitian ini menempatkan orientasi belajar dan orientasi kinerja sebagai dimensi yang perlu dibedakan ketika mengkaji implikasi perubahan kurikulum terhadap penilaian kinerja. Kesenjangan yang mendasari penelitian ini mencakup terbatasnya kajian longitudinal yang membedakan dinamika orientasi tujuan dari respons adaptif terhadap kurikulum, serta belum memadainya pemahaman empiris mengenai bagaimana struktur evaluasi memediasi proses tersebut dalam beragam konteks nasional (Lans et al., 2025; Grant et al., 2026; Nadav et al., 2025). Oleh karena itu, penelitian ini diarahkan untuk memperjelas keterkaitan konseptual tersebut dan mengembangkan dasar analitis bagi penilaian kinerja yang mempertimbangkan kebutuhan pembelajaran profesional sekaligus tuntutan akuntabilitas. Ruang lingkup kajian dibatasi pada orientasi tujuan guru, adaptasi terhadap perubahan kurikulum, faktor kontekstual yang memengaruhinya, serta implikasinya bagi fungsi dan desain penilaian kinerja. Artikel ini disusun sebagai kajian literatur naratif-konseptual: literatur terpilih ditelaah dan diintegrasikan untuk membangun kerangka analitis, bukan sebagai tinjauan sistematis yang menelusuri seluruh literatur secara terdokumentasi maupun sebagai studi empiris primer.

METODE PENELITIAN

Desain Penelitian

Penelitian ini dirancang sebagai kajian literatur naratif-konseptual (*narrative-conceptual literature review*) dengan analisis tematik. Desain ini dipilih karena tujuan artikel adalah mengintegrasikan konstruk yang selama ini dikaji secara terpisah, yaitu orientasi tujuan guru, adaptasi terhadap perubahan kurikulum, dan penilaian kinerja, ke dalam satu kerangka analitis, bukan mengestimasi ukuran efek atau menghitung frekuensi temuan lintas studi. Pendekatan integratif juga relevan karena motivasi guru berkaitan dengan kualitas pengajaran, sementara evaluasi guru dapat memberikan informasi mengenai variabel yang berhubungan dengan perubahan kurikulum dan pengembangan profesional (Lazarides et al., 2024; Tuytens et al., 2020).

Kajian ini bukan tinjauan literatur sistematis. Pemilihan literatur tidak mengikuti protokol penelusuran yang dapat direplikasi, artikel ini tidak menyajikan diagram alur PRISMA, dan tidak dilakukan penilaian kualitas formal terhadap setiap studi. Konsekuensinya, telaah ini tidak dimaksudkan sebagai gambaran menyeluruh atas seluruh bukti yang tersedia. Kontribusi yang diklaim bersifat konseptual, yaitu menyusun kerangka pemahaman serta agenda penelitian lanjutan, bukan menyajikan bukti empiris baru.

Telaah diarahkan pada keterkaitan antara orientasi belajar (*learning orientation*), orientasi kinerja (*performance orientation*), agensi profesional, adaptasi kurikulum, dan mekanisme penilaian kinerja. Analisis mempertimbangkan bahwa temuan penelitian dapat dipengaruhi oleh konteks lokal, dukungan organisasi, serta kebijakan pendidikan. Pertimbangan

tersebut penting dalam membaca pengalaman implementasi kurikulum di Indonesia, ketika penerimaan terhadap kurikulum baru dapat berjalan berdampingan dengan tantangan pelaksanaan, termasuk keterbatasan pelatihan dan dukungan (Nasution & Indrasari, 2024). Dengan demikian, pendekatan yang digunakan tidak dimaksudkan untuk mengasumsikan keseragaman respons guru, melainkan untuk mengidentifikasi pola dan variasi berdasarkan bukti yang tersedia (Márquez Peñaranda, 2023).

Sumber dan Pemilihan Literatur

Literatur dipilih secara purposif berdasarkan kesesuaiannya dengan konstruk yang menjadi fokus artikel: orientasi tujuan dan motivasi guru, reformasi atau perubahan kurikulum, agensi dan adaptasi profesional, evaluasi atau penilaian kinerja guru, serta dukungan organisasi seperti kepemimpinan, budaya kolaboratif, dan kebijakan. Penekanan diberikan pada publikasi mutakhir agar telaah mencerminkan perkembangan kajian terbaru.

Karena pemilihan tidak dilakukan melalui penelusuran basis data dan penyaringan bertahap yang terdokumentasi, artikel ini tidak melaporkan nama basis data, tanggal penelusuran, string pencarian, maupun jumlah dokumen pada tahap identifikasi dan penyaringan. Yang dilaporkan adalah literatur yang akhirnya ditelaah, yaitu 30 publikasi yang seluruhnya dirujuk dalam artikel ini dan dikarakterisasi pada bagian Hasil dan Pembahasan (selanjutnya disebut korpus).

Kriteria Kelayakan Literatur

Literatur dipertimbangkan layak apabila membahas satu atau lebih konstruk fokus artikel dalam konteks pendidikan, atau hubungan di antara konstruk-konstruk tersebut. Penelitian empiris kuantitatif, kualitatif, dan metode campuran, artikel tinjauan, serta kajian konseptual dapat dipertimbangkan agar telaah mencakup variasi bukti yang sesuai dengan sifat multidimensional topik. Kejelasan fokus dan ketersediaan informasi metodologis menjadi pertimbangan tambahan.

Dokumen yang tidak berhubungan langsung dengan fokus tersebut, tidak menyediakan informasi yang memadai untuk ditafsirkan, atau hanya menyebut istilah utama tanpa membahasnya secara substantif tidak dimasukkan. Pemilihan didasarkan pada relevansi terhadap fokus kajian, bukan pada kesesuaian hasil dengan dugaan peneliti. Meski demikian, karena pemilihan tidak bersifat sistematis, risiko bias seleksi tetap ada dan dibahas pada bagian Catatan tentang batas interpretasi temuan.

Pertimbangan Kualitas dan Keterbatasan Bukti

Kajian ini tidak menggunakan instrumen penilaian kualitas baku dan tidak menerapkan ambang kelayakan untuk menyingkirkan studi. Sebagai gantinya, kekuatan dan batas inferensi setiap sumber dipertimbangkan secara naratif dengan memperhatikan jenis desain (misalnya survei potong lintang, studi kasus, atau tinjauan), sumber data (misalnya laporan diri), konteks negara atau sistem pendidikan, serta kesesuaian antara bukti dan kesimpulan yang ditarik penulis sumber. Pertimbangan ini tidak dimaksudkan untuk

menghapus perbedaan metodologis secara artifisial, tetapi untuk membatasi klaim yang dapat ditarik dari tiap temuan.

Temuan yang bersumber dari artikel tinjauan (misalnya Grant et al., 2026; Preston et al., 2026) diperlakukan sebagai bukti sekunder. Temuan tersebut dilaporkan sebagaimana disampaikan oleh penulis tinjauan, bukan sebagai hasil penyaringan atau penilaian ulang oleh artikel ini. Hasil pertimbangan kualitas dirangkum pada bagian Kekosongan Bukti dan Catatan tentang batas interpretasi temuan.

Analisis dan Sintesis Tematik

Analisis dilakukan dengan mengekstraksi informasi yang relevan dari setiap sumber, yaitu karakteristik publikasi (tahun, konteks negara, dan jenis desain), tujuan penelitian, konsep atau teori yang digunakan, temuan utama, serta keterbatasan yang dilaporkan. Kerangka ekstraksi ini memungkinkan perbandingan lintas sumber tanpa mengabaikan perbedaan konteks dan pendekatan metodologisnya.

Pengodean bersifat deduktif-induktif. Kode deduktif diturunkan dari konstruk yang menjadi fokus kajian, yaitu orientasi belajar, orientasi kinerja, agensi guru, adaptasi kurikulum, penilaian kinerja, dan konteks organisasi. Kode induktif membuka ruang bagi tema yang muncul dari sumber dan tidak sepenuhnya tercakup dalam kerangka awal. Kombinasi ini menjaga telaah tetap terarah secara teoretis sekaligus responsif terhadap variasi empiris.

Kode yang berdekatan secara konseptual dikelompokkan menjadi tema deskriptif, kemudian dibandingkan lintas sumber untuk mengidentifikasi kesamaan, perbedaan, dan kekosongan bukti. Sintesis akhir bersifat naratif dan interpretatif: pola temuan, variasi konteks, dan hubungan konseptual antartema ditafsirkan untuk menjelaskan mekanisme, kondisi, dan perbedaan hasil, tanpa menghitung ukuran efek gabungan. Interpretasi terhadap *Goal Orientation Theory* (GOT) dilakukan secara konseptual karena sumber yang ditelaah umumnya tidak mengoperasionalkan orientasi belajar dan orientasi kinerja sebagai konstruk pengukuran formal. Seluruh kesimpulan dibatasi oleh cakupan dan kualitas literatur yang ditelaah.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Bagian ini menyajikan telaah naratif atas 30 publikasi terpilih yang disusun menurut tema hasil analisis. Temuan yang dikutip berasal dari penelitian primer maupun artikel tinjauan, dan keduanya dilaporkan sebagaimana disampaikan oleh penulis aslinya. Kontribusi artikel ini terletak pada pengintegrasian temuan-temuan tersebut ke dalam kerangka konseptual mengenai orientasi tujuan, adaptasi kurikulum, dan penilaian kinerja, bukan pada penyajian data primer atau hasil penyaringan sistematis yang baru. Karena itu, uraian berikut perlu dibaca sebagai interpretasi konseptual atas bukti yang telah dipublikasikan.

Karakteristik Literatur yang Ditelaah

Korpus terdiri atas 30 publikasi. Sebanyak 29 di antaranya terbit pada 2023–2026, dengan 23 publikasi pada 2025–2026, dan satu terbit pada 2020 (Tuytens et al., 2020). Delapan publikasi merupakan artikel tinjauan, yaitu tinjauan sistematis, *scoping review*, atau tinjauan atas tinjauan (Cong-Lem, 2024; Grant et al., 2026; Lazarides et al., 2024; Márquez Peñaranda, 2023; Mertkan & Gümüş, 2024; Nasution & Indrasari, 2024; Preston et al., 2026; Tuytens et al., 2020), sedangkan 22 publikasi lainnya bukan artikel tinjauan. Karena literatur dipilih dengan penekanan pada publikasi mutakhir, konsentrasi pada 2025–2026 mencerminkan seleksi tersebut dan tidak dapat dibaca sebagai bukti meningkatnya perhatian penelitian terhadap agensi guru, evaluasi kinerja, dan reformasi kurikulum. Secara geografis, publikasi mencakup beragam konteks, termasuk Taiwan (Hung, 2026), Inggris (Lans et al., 2025; Preston et al., 2026), negara-negara peserta TALIS seperti Australia, Inggris, Jepang, dan Belanda (Lans et al., 2025), serta Turki (Ercek & Erdağ, 2026). Selain itu, terdapat tinjauan yang berorientasi global tanpa pembatasan geografis tertentu (Grant et al., 2026; Cong-Lem, 2024). Sebaran ini memungkinkan perbandingan konseptual lintas konteks, meskipun tidak dengan sendirinya menjamin keterwakilan seluruh sistem pendidikan.

Dari sisi desain, literatur memperlihatkan variasi metodologis yang meliputi tinjauan sistematis (Grant et al., 2026; Preston et al., 2026; Mertkan & Gümüş, 2024), *scoping review* (Cong-Lem, 2024), studi kasus (Walshe & Rushton, 2025), penelitian tindakan kolaboratif (Banegas et al., 2026), survei *cross-sectional* dengan *latent profile analysis* (Ercek & Erdağ, 2026), serta penelitian metode campuran yang menggunakan *Concerns-Based Adoption Model* (CBAM) (Elhamian, 2026). Analisis konten dan penggunaan kerangka *Consolidated Framework for Implementation Research* (CFIR) juga digunakan untuk mengidentifikasi fasilitator dan penghambat pengembangan staf (Preston et al., 2026). Keragaman desain tersebut menunjukkan bahwa topik dikaji melalui pendekatan yang berbeda, mulai dari pemetaan bukti hingga analisis empiris tentang pengalaman guru dan kondisi organisasi.

Secara substantif, publikasi terkelompok pada tiga ranah yang saling beririsan, yaitu evaluasi dan akuntabilitas kinerja guru (Grant et al., 2026; Lans et al., 2025; Ercek & Erdağ, 2026), agensi profesional dan pengembangan kurikulum (Cong-Lem, 2024; Hung, 2026; Elhamian, 2026), serta kepemimpinan institusional yang berhubungan dengan proses pengembangan dan evaluasi profesional (Nadav et al., 2025). Landasan teoretisnya meliputi CBAM untuk menjelaskan tahapan perhatian dan adopsi perubahan (Elhamian, 2026), teori tata kelola publik untuk memahami kebutuhan pembelajaran profesional lintas negara (Lans et al., 2025), serta kerangka akuntabilitas dan optimisme akademik dalam memahami konsepsi guru terhadap asesmen (Ercek & Erdağ, 2026). Tinjauan metodologis terhadap kajian kepemimpinan pendidikan juga menunjukkan bahwa meta-analisis banyak digunakan untuk mengestimasi ukuran efek terhadap hasil siswa, sementara hasil sekolah dan variabel organisasional relatif kurang menjadi fokus (Mertkan & Gümüş, 2024).

Pola Temuan Orientasi Belajar dan Orientasi Kinerja Guru

Literatur tidak selalu mengoperasionalkan orientasi belajar dan orientasi kinerja secara eksplisit sebagai konstruk psikologi kerja klasik. Sebaliknya, keduanya sering tercermin melalui konstruk yang berdekatan, seperti perhatian terhadap pengembangan kompetensi, fokus pada tugas, efektivitas pengajaran, dan akuntabilitas. Dalam kerangka CBAM,

perhatian guru terhadap perubahan dapat bergerak dari kekhawatiran yang berpusat pada diri (*self-concern*), menuju persoalan pelaksanaan tugas (*task-concern*), hingga perhatian pada dampak pembelajaran (*impact-concern*). Secara konseptual, pergeseran tersebut beririsan dengan perkembangan dari perhatian terhadap kemampuan atau evaluasi diri menuju perhatian pada pembelajaran dan efektivitas praktik (Elhamian, 2026). Namun, karena penelitian tersebut menggunakan refleksi tertulis dan analisis konten kualitatif deduktif-induktif, bukan observasi kelas langsung, temuannya terutama merepresentasikan persepsi guru dan tidak secara langsung membuktikan perubahan praktik aktual (Elhamian, 2026).

Pada tingkat sistem, tinjauan sepuluh tahun tentang evaluasi guru mengidentifikasi ketegangan antara pertumbuhan profesional (*professional growth*) dan akuntabilitas (*accountability*), yang secara konseptual berkaitan dengan orientasi belajar dan orientasi kinerja (Grant et al., 2026). Sebagai bukti sekunder, tinjauan tersebut melaporkan tiga tema utama dari 79 artikel yang ditelaahnya: faktor pendorong peningkatan praktik mengajar, konsekuensi sistem evaluasi berorientasi akuntabilitas, serta persoalan validitas, konteks, dan otentisitas evaluasi (Grant et al., 2026). Observasi kelas dan data kinerja siswa dilaporkan sebagai metode yang umum digunakan untuk mengidentifikasi dan meningkatkan kualitas pengajaran. Temuan ini menempatkan umpan balik dan dialog profesional sebagai unsur penting dalam menyeimbangkan tujuan pengembangan dan akuntabilitas, bukan sekadar memperkuat administrasi evaluasi (Grant et al., 2026).

Studi di Turki menunjukkan bahwa konsepsi guru terhadap asesmen bervariasi menurut profil sekolah. Profil "Resiliently Academic under Low Trust" memperlihatkan skor lebih tinggi pada konsepsi akuntabilitas dan perbaikan, sedangkan profil "Participatory/Effective" menunjukkan skor lebih tinggi pada konsepsi irrelevansi asesmen (Ercek & Erdağ, 2026). Pola tersebut memperlihatkan hubungan yang tidak sederhana antara kepercayaan organisasi, optimisme akademik, dan pemaknaan asesmen. Dengan demikian, orientasi terhadap kinerja atau akuntabilitas tidak dapat dipahami sebagai respons yang seragam, melainkan perlu dibaca bersama kondisi kepercayaan dan budaya sekolah (Ercek & Erdağ, 2026).

Temuan mengenai pembelajaran profesional memperluas pemahaman tersebut. Dalam konteks Jepang, perubahan tata kelola kurikulum dan revisi kurikulum berturut-turut berkaitan dengan meningkatnya persepsi pentingnya pengetahuan kurikulum bagi pembelajaran profesional guru (Lans et al., 2025). Di Taiwan, *navigational capital* dalam komunitas belajar profesional lintas sekolah mendukung keterlibatan guru dalam pembelajaran berorientasi pertumbuhan dan menghubungkan agensi individual dengan perubahan sistemik (Hung, 2026). Pada tingkat sekolah, pemikiran sistem kepala sekolah dilaporkan memengaruhi efektivitas tim melalui pembelajaran organisasional, yang secara tidak langsung mendukung pembelajaran kolektif (Nadav et al., 2025). Secara keseluruhan, orientasi belajar dan orientasi kinerja tampak berhubungan dengan desain evaluasi, tata kelola kurikulum, dan kepercayaan organisasi, bukan sebagai konstruk yang berdiri sendiri (Grant et al., 2026; Ercek & Erdağ, 2026; Lans et al., 2025; Elhamian, 2026; Hung, 2026).

Hubungan Orientasi Tujuan Guru dengan Adaptasi Kurikulum, Agensi Profesional, dan Perubahan Praktik Pedagogis

Temuan lintas studi menunjukkan bahwa adaptasi kurikulum melibatkan interaksi antara tuntutan reformasi, agensi guru, dukungan sosial, dan struktur kepemimpinan. Dalam reformasi standar kurikulum bahasa Inggris di Tiongkok, peran guru dirumuskan kembali dari penyampai pengetahuan menjadi fasilitator dan praktisi reflektif. Perubahan ini menuntut keterlibatan lebih proaktif dalam riset aksi dan komunitas belajar (Su, 2026). Namun, agensi pengembangan profesional (*professional development agency*, PDA) yang terbentuk dilaporkan bersifat sosiokultural. Interaksi dengan rekan praktikum, siswa, dan mentor menjadi prediktor utama, sedangkan faktor berbasis universitas tidak menunjukkan kontribusi signifikan dalam studi tersebut (Su, 2026).

Pada tingkat konseptual, CBAM menggambarkan adaptasi sebagai pergeseran perhatian guru dari persoalan diri menuju tugas dan dampak pengajaran. Pergeseran ini berkaitan dengan pembentukan identitas profesional serta kesiapan untuk terlibat dalam pembelajaran berkelanjutan (Elhamian, 2026). Sejalan dengan itu, tinjauan Cong-Lem (2024) mengidentifikasi faktor internal—termasuk keyakinan, identitas, dan emosi—serta faktor eksternal seperti reformasi kurikulum, relasi sosial, dan kepemimpinan sebagai unsur yang membentuk agensi guru. Agensi dengan demikian tampak sebagai kapasitas yang dinegosiasikan dalam konteks, bukan semata-mata atribut individual.

Kepemimpinan muncul sebagai mekanisme yang menghubungkan orientasi dan tindakan profesional. Di Turki, kepemimpinan instruksional bersama dilaporkan memediasi secara penuh hubungan antara nilai kolektifis guru dan pembelajaran profesional, sehingga nilai budaya tidak cukup dipahami tanpa memperhatikan mekanisme kepemimpinan partisipatif (Börü et al., 2026). Penelitian lain menunjukkan bahwa hubungan kepemimpinan terdistribusi dengan pengembangan profesional dimediasi oleh komunitas belajar profesional dan identitas profesional (Yang & Chang, 2026). Kepemimpinan terdistribusi juga berasosiasi dengan antusiasme guru melalui mediasi *growth mindset*, dengan budaya sekolah suportif sebagai moderator (Arslan et al., 2026).

Pada tingkat organisasi, pemikiran sistem kepala sekolah berhubungan dengan efikasi kolektif guru dan inovasi tim manajemen melalui pembelajaran organisasional (Nadav et al., 2025). Sementara itu, *navigational capital* dalam komunitas belajar lintas sekolah di Taiwan mendukung modal profesional dan agensi guru untuk mendorong perubahan sekolah berkelanjutan (Hung, 2026). Meski demikian, kolaborasi tidak otomatis menjamin pemenuhan kebutuhan psikologis dasar. Studi di Tiongkok menunjukkan bahwa hubungan kolaborasi dengan kebutuhan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan dimediasi secara penuh atau sebagian oleh *job crafting* guru (Huang et al., 2026). Temuan ini menunjukkan pentingnya mekanisme individual dalam menerjemahkan dukungan kolektif menjadi pengalaman profesional.

Fungsi Penilaian Kinerja Guru: Umpan Balik, Pengembangan Profesional, Evaluasi, dan Akuntabilitas

Penilaian kinerja guru muncul dalam literatur sebagai mekanisme dengan dua tujuan yang saling berhubungan tetapi berpotensi tegang: mendukung pertumbuhan profesional dan memenuhi tuntutan akuntabilitas (Grant et al., 2026). Tinjauan terhadap 79 artikel memperlihatkan bahwa peningkatan praktik mengajar, konsekuensi evaluasi berorientasi

akuntabilitas, serta validitas, konteks, dan otentisitas merupakan tema utama dalam penelitian evaluasi guru (Grant et al., 2026). Penggunaan observasi kelas dan data kinerja siswa menunjukkan bahwa evaluasi berupaya membuat kualitas pengajaran dapat diidentifikasi. Namun, nilai pengembangan evaluasi bergantung pula pada mutu umpan balik dan tersedianya ruang dialog profesional.

Temuan Ercek dan Erdağ (2026) memperlihatkan bahwa pemaknaan asesmen tidak seragam antarprofil sekolah. Tingginya konsepsi akuntabilitas dan perbaikan pada profil dengan kepercayaan rendah, bersamaan dengan tingginya konsepsi irrelevansi pada profil partisipatif/efektif, menunjukkan bahwa respons terhadap evaluasi tidak mengikuti hubungan linier sederhana. Karena itu, desain evaluasi perlu mempertimbangkan variasi budaya sekolah dan konteks kepercayaan, bukan mengasumsikan satu pendekatan akan menghasilkan respons yang sama pada semua guru (Ercek & Erdağ, 2026).

Dampak akuntabilitas juga mencakup dimensi psikologis. Studi di Tiongkok menemukan korelasi positif antara akuntabilitas internal dan *burnout* guru, dengan kerja emosional sebagai mediator. Akuntabilitas internal dilaporkan berkaitan dengan penurunan *burnout* melalui penurunan *surface acting* dan peningkatan *deep acting*, sedangkan ekspresi emosi alami menunjukkan hubungan yang tidak terduga dengan peningkatan *burnout*. Efek-efek tersebut dimoderasi oleh jenis sekolah (Wang et al., 2026). Hasil ini menunjukkan bahwa evaluasi dan akuntabilitas perlu dibaca bersama pengalaman emosional serta kondisi institusional guru.

Dalam implementasi asesmen, struktur desain juga tampak relevan. Penelitian tentang *curriculum-embedded assessment* melaporkan keberhasilan implementasi awal yang lebih tinggi pada pendekatan terstruktur dibandingkan pendekatan yang lebih fleksibel, meskipun perbedaan pada aspek kelayakan dan kerja sama menyusut seiring waktu (Aust et al., 2025). Secara sintesis, penilaian kinerja dapat menjadi sarana pengembangan sekaligus akuntabilitas, tetapi hasilnya dipengaruhi oleh rancangan evaluasi, budaya kepercayaan, dukungan kepemimpinan, dan kondisi kerja (Grant et al., 2026; Ercek & Erdağ, 2026; Wang et al., 2026; Börü et al., 2026).

Faktor Kontekstual yang Mendukung atau Membatasi Respons Guru

Faktor struktural, kultural, dan relasional sekolah berulang kali muncul sebagai kondisi yang membentuk respons guru terhadap reformasi kurikulum dan penilaian. Dalam kajian tentang pengajaran perubahan iklim di Inggris, kebijakan nasional, termasuk kurikulum inti, kerangka inspeksi, dan spesifikasi ujian, menjadi aspek struktural penting yang membatasi atau memfasilitasi agensi guru (Cong-Lem, 2024). Di Argentina, institusi pendidikan, perspektif siswa, dan sumber daya kurikulum dipahami sebagai pendukung oleh sebagian guru, tetapi sebagai penghambat oleh guru lain. Variasi ini menegaskan bahwa pengaruh konteks bersifat dinamis dan bergantung pada pengalaman serta kondisi setempat (Banegas et al., 2026).

Dukungan relasional dan kepemimpinan juga menentukan kapasitas perubahan. Tinjauan sistematis proyek pengembangan staf sekolah di Inggris mengidentifikasi kepemimpinan dan dinamika relasional sebagai fasilitator penting, sedangkan prioritas yang

bersaing dan kompleksitas menjadi penghambat utama (Preston et al., 2026). Di Ghana, kepemimpinan transformasional berperan dalam memelihara visi dan dukungan pengembangan profesional, tetapi keterbatasan sumber daya dan koordinasi menghambat keberlanjutan inisiatif (Anning, 2026). Sebaliknya, di Swedia, tujuan kebijakan yang kabur dan lemahnya koordinasi nasional membatasi efektivitas pembelajaran kolegal meskipun guru menunjukkan sikap positif terhadap pendidikan inklusif (Andersson et al., 2026).

Budaya sekolah dan kondisi kerja turut membentuk pengalaman profesional. Hubungan antara optimisme akademik, kepercayaan, dan konsepsi asesmen di Turki memperlihatkan pola non-monoton, sehingga budaya organisasi tidak dapat diperlakukan sebagai faktor yang selalu menghasilkan respons evaluatif seragam (Ercek & Erdağ, 2026). Beban administratif dan akuntabilitas berbasis standar dilaporkan dapat mengurangi agensi profesional yang berkaitan dengan kepuasan kerja. Sebaliknya, pengembangan profesional kolegal yang menghargai kompleksitas intelektual pengajaran dikaitkan dengan penguatan identitas profesional dan moral guru di Australia (Gore et al., 2026).

Pola Hubungan, Kesamaan, Perbedaan, dan Kekosongan Bukti

Kesamaan lintas studi terletak pada pemahaman bahwa agensi dan adaptasi kurikulum dibentuk melalui interaksi antara individu dan lingkungannya. Penelitian di Tiongkok, Taiwan, Argentina, Ghana, Turki, dan Inggris memperlihatkan peran hubungan dengan rekan sejawat, mentor, siswa, kepemimpinan, sumber daya, serta struktur kebijakan dalam membentuk respons profesional (Su, 2026; Hung, 2026; Yang & Chang, 2026; Banegas et al., 2026; Anning, 2026; Cong-Lem, 2024). Pergeseran peran guru menuju fasilitator dan praktisi reflektif juga terlihat dalam pembahasan reformasi kurikulum dan agensi profesional, meskipun manifestasinya bergantung pada konteks (Su, 2026; Hung, 2026). Secara umum, orientasi tujuan tidak terlepas dari dukungan organisasi dan peluang pembelajaran profesional.

Perbedaan utama tampak pada cara akuntabilitas dan asesmen dimaknai. Di Turki, konsepsi akuntabilitas dan perbaikan relatif tinggi pada profil sekolah dengan kepercayaan rendah, sedangkan konsepsi irrelevansi lebih tinggi pada profil partisipatif/efektif (Ercek & Erdağ, 2026). Pola ini menantang asumsi sederhana bahwa kepercayaan yang lebih tinggi selalu berkaitan dengan penerimaan evaluasi yang lebih besar. Pada tingkat tinjauan, ketegangan antara akuntabilitas dan pertumbuhan profesional juga tetap menjadi persoalan yang belum terselesaikan secara konsensual dalam literatur evaluasi guru (Grant et al., 2026). Perbedaan lain berhubungan dengan variasi dukungan dan tata kelola: kepemimpinan serta kolaborasi dapat memperkuat agensi, tetapi sumber daya terbatas, koordinasi lemah, dan tujuan kebijakan yang tidak jelas dapat membatasi dampaknya (Preston et al., 2026; Anning, 2026; Andersson et al., 2026).

Korpus menunjukkan beberapa keterbatasan bukti. *Pertama*, sebagian penelitian menggunakan desain *cross-sectional* atau laporan diri. Studi CBAM di Iran, misalnya, bertumpu pada refleksi tertulis tanpa observasi kelas langsung atau data hasil siswa, sehingga perubahan praktik aktual dan hubungan kausal belum dapat dipastikan (Elhamian, 2026). *Kedua*, orientasi belajar dan orientasi kinerja jarang dioperasionalkan secara eksplisit

sebagai konstruk GOT klasik; keduanya lebih sering ditafsirkan melalui CBAM, agensi, atau konsepsi akuntabilitas (Elhamian, 2026; Cong-Lem, 2024).

Ketiga, bukti mengenai bagaimana penilaian kinerja secara langsung memoderasi hubungan orientasi tujuan dan perubahan praktik pedagogis masih terbatas, terutama dalam desain longitudinal atau eksperimental. Sebagian temuan berasal dari survei *cross-sectional* dengan sumber data tunggal, sehingga arah hubungan dan mekanisme kausal memerlukan pengujian lebih lanjut (Ercek & Erdağ, 2026; Grant et al., 2026). *Keempat*, generalisasi lintas konteks masih terbatas karena sejumlah studi berfokus pada satu negara atau sampel spesifik, seperti 30 partisipan dalam studi Iran (Elhamian, 2026) dan 12 studi dalam tinjauan proyek pengembangan staf di Inggris (Preston et al., 2026). *Kelima*, sebagian temuan yang dibahas bersumber dari artikel tinjauan, sehingga kelengkapan dan kualitas bukti primernya bergantung pada proses penyaringan penulis tinjauan tersebut, yang tidak dinilai ulang dalam artikel ini. Dengan demikian, bukti yang tersedia belum sepenuhnya menjelaskan bagaimana variasi tata kelola pendidikan global membentuk hubungan orientasi tujuan, adaptasi kurikulum, dan penilaian kinerja.

Interpretasi Temuan melalui Goal Orientation Theory

Telaah literatur memperlihatkan bahwa Goal Orientation Theory (GOT) dapat digunakan untuk menafsirkan respons profesional guru terhadap perubahan kurikulum, tetapi penerapannya perlu dilakukan secara konseptual dan hati-hati. Tidak satu pun studi yang dibahas secara eksplisit mengoperasionalkan GOT sebagai kerangka pengukuran formal. Oleh karena itu, orientasi belajar dan orientasi kinerja dalam penelitian ini dipahami melalui konstruk-konstruk yang berdekatan, seperti perhatian terhadap pengembangan kompetensi, fokus pada tugas, efektivitas pengajaran, dan akuntabilitas. Perbedaan ini penting agar keselarasan konseptual tidak disalahartikan sebagai bukti empiris langsung tentang hubungan kausal antarkonstruk.

Kerangka *Concerns-Based Adoption Model* (CBAM) yang digunakan dalam studi guru prajabatan di Iran memberikan paralel konseptual yang relevan. Pergeseran perhatian dari *self-concern* menuju *task-concern* dan *impact-concern* dapat dibaca sebagai perubahan fokus dari ketidakpastian personal menuju pelaksanaan dan dampak pengajaran (Elhamian, 2026). Dalam perspektif GOT, perubahan tersebut konsisten dengan kemungkinan berkembangnya orientasi yang lebih berpusat pada pembelajaran dan penguasaan kompetensi. Namun, CBAM dan GOT tidak identik: tahapan perhatian dalam CBAM tidak secara langsung mengukur orientasi tujuan psikologis. Karena itu, temuan Elhamian (2026) mendukung interpretasi konseptual tentang kesiapan belajar, bukan verifikasi bahwa guru telah berpindah dari satu orientasi GOT ke orientasi lainnya.

Konteks reformasi kurikulum di Tiongkok memperjelas sifat relasional dari proses tersebut. Perubahan peran guru dari penyampai pengetahuan menjadi fasilitator dan praktisi reflektif meningkatkan tuntutan eksplorasi pedagogis, riset aksi, dan keterlibatan dalam komunitas belajar (Su, 2026). Akan tetapi, agensi pengembangan profesional yang dilaporkan dalam studi tersebut lebih kuat kaitannya dengan interaksi bersama rekan praktikum, siswa, dan mentor dibandingkan faktor berbasis universitas (Su, 2026). Hal ini memperluas pembacaan GOT: orientasi tujuan tidak cukup diperlakukan sebagai disposisi

individual, karena kesempatan untuk menerjemahkannya menjadi tindakan bergantung pada ekologi sosial dan profesional. Sejalan dengan itu, Cong-Lem (2024) menempatkan keyakinan, identitas, dan emosi bersama kepemimpinan serta dukungan kontekstual sebagai unsur pembentuk agensi guru.

Orientasi Belajar-Kinerja dan Pemaknaan Guru terhadap Penilaian Kinerja

Ketegangan antara pertumbuhan profesional dan akuntabilitas merupakan salah satu temuan utama dalam literatur evaluasi guru. Tinjauan Grant et al. (2026) mengidentifikasi persoalan peningkatan praktik mengajar, konsekuensi sistem evaluasi berorientasi akuntabilitas, serta validitas, konteks, dan otentisitas penilaian. Dalam kerangka GOT, orientasi belajar dapat membantu menjelaskan mengapa umpan balik dipahami sebagai sumber informasi untuk meningkatkan kompetensi, sedangkan orientasi kinerja-penghindaran dapat membuat evaluasi dipersepsikan sebagai ancaman terhadap penilaian kemampuan. Namun, kedua kemungkinan ini merupakan interpretasi teoretis; temuan Grant et al. (2026) tidak dengan sendirinya membuktikan bahwa orientasi tujuan tertentu menyebabkan respons evaluatif tertentu.

Studi *latent profile analysis* di Turki memperumit asumsi bahwa penerimaan terhadap akuntabilitas bergerak secara linier mengikuti tingkat kepercayaan organisasi. Profil “Resiliently Academic under Low Trust” memperlihatkan skor tertinggi pada konsepsi akuntabilitas dan perbaikan, sedangkan profil “Participatory/Effective” menunjukkan skor tertinggi pada konsepsi irrelevansi asesmen (Ercek & Erdağ, 2026). Hasil tersebut menunjukkan heterogenitas cara guru memaknai penilaian dan mengingatkan bahwa kepercayaan bukan satu-satunya penjas. Guru dalam konteks kepercayaan rendah mungkin tetap menilai akuntabilitas dan perbaikan sebagai hal penting, tetapi data profil tersebut tidak cukup untuk memastikan bahwa orientasi kinerja-penghindaran atau strategi mempertahankan efikasi diri merupakan mekanisme penyebabnya (Ercek & Erdağ, 2026).

Perubahan orientasi juga dapat difasilitasi melalui praktik reflektif yang terstruktur. Pendekatan *Classroom Assessment Informed Reflection Ladder* di Singapura menggambarkan pergeseran dari kepatuhan terhadap prosedur pengajaran dan persiapan ujian menuju penyesuaian pengajaran berdasarkan bukti pembelajaran siswa (Jiang & Moghan, 2026). Dialog reflektif dengan peneliti berperan dalam menantang keyakinan guru, sehingga orientasi tujuan dapat dipahami sebagai sesuatu yang mungkin berkembang melalui pengalaman profesional, bukan semata-mata karakter yang tetap. Meski demikian, contoh tersebut perlu ditafsirkan sesuai cakupan studi dan tidak digeneralisasikan sebagai pola universal.

Temuan tentang *job crafting* memberikan lapisan penjelasan tambahan. Kolaborasi guru tidak secara otomatis meningkatkan pemenuhan kebutuhan psikologis dasar berupa otonomi, kompetensi, dan keterhubungan; hubungan tersebut dimediasi secara penuh atau sebagian oleh perilaku *job crafting* (Huang et al., 2026). Dengan demikian, dukungan kolektif yang sama dapat menghasilkan pengalaman berbeda karena guru secara aktif menata tugas dan relasi kerjanya. Dalam pembacaan GOT, mekanisme ini membantu menjelaskan mengapa kesempatan belajar atau sistem penilaian tidak selalu diterjemahkan menjadi orientasi dan perilaku profesional yang seragam.

Peran Faktor Organisasi dan Kebijakan dalam Memperjelas atau Membatasi Hubungan Antarkonsept

Kepemimpinan dan komunitas belajar profesional berperan sebagai mekanisme yang menghubungkan kondisi organisasi dengan pengembangan guru. Kepemimpinan terdistribusi dilaporkan berhubungan dengan pengembangan profesional melalui komunitas belajar profesional dan identitas profesional (Yang & Chang, 2026). Hubungannya dengan antusiasme guru juga dijelaskan melalui mediasi *growth mindset*, dengan budaya sekolah suportif sebagai moderator (Arslan et al., 2026). Temuan-temuan ini memperlihatkan bahwa pengaruh kepemimpinan tidak selalu langsung. Jalur melalui identitas, pola pikir, dan kolaborasi perlu diperhitungkan ketika menjelaskan bagaimana dukungan organisasi dapat memfasilitasi orientasi belajar.

Dalam konteks Turki, kepemimpinan instruksional bersama dilaporkan memediasi secara penuh hubungan antara nilai kolektivis guru dan pembelajaran profesional, meskipun hubungan nilai kolektivis itu sendiri memiliki ukuran efek kecil (Börü et al., 2026). Temuan tersebut menekankan pentingnya mekanisme kepemimpinan partisipatif dalam menerjemahkan orientasi budaya menjadi kegiatan profesional. Namun, mediasi penuh dalam model empiris tertentu tidak membuktikan bahwa jalur yang sama berlaku pada semua sistem pendidikan. Struktur tata kelola dan kondisi sekolah perlu dipertimbangkan sebelum hasil tersebut diterapkan pada konteks lain.

Pada tingkat organisasi, pemikiran sistem kepala sekolah berhubungan dengan efikasi kolektif guru dan inovasi tim manajemen melalui mekanisme pembelajaran organisasional (Nadav et al., 2025). Sementara itu, kepemimpinan transformasional di Ghana mendukung pemeliharaan visi dan pengembangan profesional, tetapi keterbatasan sumber daya, koordinasi, dan mekanisme umpan balik menghambat keberlanjutan inisiatif STEM (Anning, 2026). Kedua temuan ini memperlihatkan perbedaan antara kapasitas kepemimpinan untuk membangun arah perubahan dan kemampuan organisasi mempertahankan perubahan tersebut. Kepemimpinan dapat menyediakan orientasi dan dukungan, tetapi hasilnya tetap bergantung pada sumber daya serta koordinasi sistemik.

Komunitas belajar profesional lintas sekolah di Taiwan menunjukkan bagaimana *navigational capital* dapat menghubungkan modal profesional dengan agensi guru dan perubahan sekolah berkelanjutan (Hung, 2026). Temuan ini memperluas perhatian dari sumber daya yang tersedia di satu sekolah menuju kapasitas menavigasi hubungan lintas institusi. Namun, sebagaimana ditunjukkan Huang et al. (2026), struktur kolaboratif tidak menghilangkan peran agensi individual. Hubungan antara dukungan sosial, kebutuhan psikologis, dan praktik profesional tetap dipengaruhi oleh cara guru membentuk ulang pekerjaan mereka.

Pada ranah kebijakan, mandat formal tidak selalu cukup untuk menghasilkan implementasi yang konsisten. Reformasi kurikulum pendidikan seksualitas di Inggris dilaporkan tertanam secara tidak merata meskipun memiliki status statutori, dengan tantangan terkait investasi berkelanjutan pada pendidikan guru (Heyes & Kanakam, 2026). Demikian pula, kesenjangan antara kurikulum formal pendidikan kepemimpinan dan realitas kepemimpinan sekolah menunjukkan bahwa sertifikasi tidak otomatis menjamin

kesiapan praktis; jaringan virtual global dinilai lebih relevan oleh kepala sekolah dalam membangun kapasitas kepemimpinan (Ghamrawi et al., 2026). Kedua temuan tersebut menegaskan perlunya membedakan keberadaan kebijakan atau program formal dari kapasitas aktual untuk menerapkannya.

Dalam penilaian kinerja, ketegangan antara pertumbuhan profesional dan akuntabilitas menjadi persoalan desain yang mendasar. Observasi kelas dan data kinerja siswa merupakan metode yang umum digunakan, tetapi validitas, konteks, dan otentisitas evaluasi tetap menjadi isu penting (Grant et al., 2026). Dengan demikian, penilaian yang dimaksudkan untuk mendorong pembelajaran profesional perlu dipahami bersama tujuan evaluasi, kualitas umpan balik, serta kondisi organisasi yang menentukan bagaimana hasil penilaian digunakan.

Implikasi Teoretis, Praktis, dan Agenda Penelitian Lanjutan

Telaah ini mengarahkan pengembangan kerangka yang mengintegrasikan GOT dengan agensi guru dan mekanisme organisasional. Hubungan orientasi tujuan dengan hasil profesional perlu dipahami melalui proses yang melibatkan komunitas belajar profesional, kepemimpinan terdistribusi, identitas profesional, dan pembelajaran organisasional (Yang & Chang, 2026; Börü et al., 2026; Nadav et al., 2025). Reformasi yang menempatkan guru sebagai fasilitator reflektif juga menuntut pemahaman agensi sebagai proses sosiokultural, bukan semata-mata atribut individual (Su, 2026). Kerangka tersebut tetap perlu membedakan konstruk GOT dari konstruk yang berdekatan, seperti perhatian terhadap perubahan dalam CBAM, agar kesepadanan konseptual tidak dianggap sebagai kesetaraan pengukuran.

Dalam praktik, pengembangan profesional dapat dirancang dengan menghubungkan refleksi berbasis bukti, kolaborasi, dan dukungan kepemimpinan. PLC lintas sekolah berpotensi memperluas kesempatan berbagi praktik dan memperkuat modal profesional guru (Hung, 2026), sementara kepemimpinan terdistribusi dapat mendukung pengembangan profesional melalui identitas dan komunitas belajar (Yang & Chang, 2026). Sistem evaluasi juga perlu memberi ruang bagi umpan balik reflektif tanpa mengabaikan akuntabilitas, mengingat kedua tujuan tersebut tetap menjadi ketegangan utama dalam literatur (Grant et al., 2026). Keberlanjutan reformasi memerlukan investasi pengembangan guru dan koordinasi institusional, bukan hanya penetapan mandat kebijakan (Heyes & Kanakam, 2026; Anning, 2026).

Penelitian berikutnya perlu menguji hubungan orientasi belajar dan orientasi kinerja dengan adaptasi kurikulum serta penilaian kinerja melalui desain longitudinal atau eksperimental. Pengukuran eksplisit konstruk GOT perlu dibedakan dari indikator agensi, perhatian terhadap perubahan, dan konsepsi asesmen yang digunakan dalam studi terdahulu. Model empiris juga perlu menguji peran mediasi kepemimpinan instruksional, PLC, identitas profesional, dan *job crafting*, serta kemungkinan moderasi budaya sekolah dan kepercayaan organisasi (Börü et al., 2026; Arslan et al., 2026; Huang et al., 2026). Studi lintas negara dapat menilai apakah mekanisme kepemimpinan–PLC–identitas profesional yang dilaporkan dalam konteks tertentu juga ditemukan pada sistem dengan tata kelola berbeda (Yang & Chang, 2026; Börü et al., 2026).

Perbedaan desain dan konteks dalam korpus membatasi sejauh mana pola-pola tersebut dapat diperlakukan sebagai hubungan universal. Bukti berbasis laporan diri, studi kasus, survei potong lintang, dan tinjauan literatur memiliki daya inferensi yang berbeda. Sebagai contoh, refleksi tertulis dalam studi CBAM memberikan akses pada persepsi dan perhatian guru, tetapi tidak menggantikan observasi perubahan praktik atau pengukuran hasil siswa (Elhamian, 2026). Demikian pula, temuan profil asesmen di Turki menggambarkan variasi antarkelompok, tetapi tidak dengan sendirinya menetapkan mekanisme kausal antara kepercayaan, orientasi tujuan, dan respons terhadap evaluasi (Ercek & Erdağ, 2026). Karena itu, pengembangan model integratif perlu menjaga pemisahan antara temuan empiris langsung, interpretasi teoretis, dan proposisi yang masih memerlukan pengujian. Selain itu, karena literatur dipilih secara purposif dan tidak melalui penelusuran sistematis, kajian ini dapat memuat bias seleksi dan tidak mencakup seluruh literatur yang relevan. Pola yang dipaparkan sebaiknya dibaca sebagai peta konseptual, bukan sebagai kesimpulan atas keseluruhan bukti.

KESIMPULAN

Telaah literatur ini menunjukkan bahwa orientasi belajar dan orientasi kinerja merupakan dua orientasi tujuan yang membantu menjelaskan bagaimana guru merespons perubahan kurikulum dan memaknai penilaian kinerja. Orientasi belajar menekankan pengembangan kompetensi, refleksi, dan penyesuaian praktik pedagogis, sedangkan orientasi kinerja berkaitan dengan pencapaian standar dan cara guru menghadapi tuntutan evaluasi. Keduanya tidak dapat dipahami sebagai kategori yang selalu saling meniadakan. Pengaruhnya bergantung pada kondisi organisasi, tingkat kepercayaan, kepemimpinan instruksional, kesempatan kolaborasi, serta kejelasan kebijakan kurikulum.

Temuan konseptual utama ialah bahwa fungsi penilaian kinerja tidak hanya ditentukan oleh instrumen evaluasi, tetapi juga oleh cara penilaian dirancang, dikomunikasikan, dan digunakan dalam lingkungan sekolah. Penilaian yang menyediakan umpan balik bermakna, ruang refleksi, dan dukungan tindak lanjut berpotensi memperkuat pembelajaran profesional serta agensi guru. Sebaliknya, penekanan berlebihan pada akuntabilitas dapat mempersempit ruang adaptasi dan menggeser perhatian guru pada pemenuhan indikator formal. Karena itu, penilaian kinerja perlu mengintegrasikan akuntabilitas dengan pengembangan profesional yang responsif terhadap konteks perubahan kurikulum.

Artikel ini berkontribusi pada kajian motivasi dan pengembangan guru dengan menghubungkan orientasi tujuan, agensi, perubahan kurikulum, dan penilaian kinerja dalam satu kerangka konseptual. Penelitian berikutnya perlu menguji hubungan tersebut melalui studi longitudinal dan komparatif lintas konteks kebijakan, serta menelaah bagaimana jenis umpan balik, iklim kepercayaan, dan praktik kepemimpinan memengaruhi orientasi guru dan perubahan praktik pembelajaran. Karena kajian ini bersifat naratif-konseptual dan menelaah literatur terpilih, kerangka tersebut sebaiknya diperlakukan sebagai proposisi yang perlu diuji, bukan sebagai estimasi empiris hubungan antarkonstruk.

BIBLIOGRAPHY

- Andersson, G. W., Thoutenhoofd, E., & Berhanu, G. (2026). Mainstream teachers, collegial learning and inclusive education in Sweden. *Journal of Research in Special Educational Needs*. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.70135>
- Anning, A. S. (2026). Sustainable STEM teacher learning: The role of college principals in Ghana. *Review of Education*. <https://doi.org/10.1002/rev3.70202>
- Arslan, K., Dolapçı, E., Erdoğan, O., Savaş, G., & Kılınç, A. Ç. (2026). Exploring the link between distributed leadership and teacher enthusiasm in a centralized education system: The mediation of teacher growth mindset and the moderation of supportive school culture. *European Journal of Education*. <https://doi.org/10.1111/ejed.70836>
- Aust, L., Linker, J.-C., Eichholz, L., Schiffer, J., Nührenbörger, M., Selter, C., & Souvignier, E. (2025). Implementing formative assessment into school practice: A matter of structuring the intervention? *Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1177/00224871251350680>
- Banegas, D. L., San Martin, M. G., Sacchi, F., & Porto, M. (2026). Teachers promoting advocacy through social justice English language education: A collaborative action research study. *The Modern Language Journal*. <https://doi.org/10.1111/modl.70034>
- Börü, N., Apaydın, Ç., Eriçok, B., & Demiral, S. (2026). The effect of collectivism on teacher professional learning through shared instructional leadership. *European Journal of Education*. <https://doi.org/10.1111/ejed.70449>
- Cong-Lem, N. (2024). Teacher agency for change and development in higher education: A scoping literature review. *International Journal of Educational Reform*. <https://doi.org/10.1177/10567879231224744>
- Elhamian, N. (2026). Exploring pre-service teachers' professional learning process in Iran through a CBAM-based approach. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci16081293>
- Ercek, Ö., & Erdağ, C. (2026). Academic optimism profiles and teachers' conceptions of assessment in a high-stakes system: A latent profile analysis from Türkiye. *European Journal of Education*. <https://doi.org/10.1111/ejed.70583>
- Ghamrawi, N., Shal, T., & Ghamrawi, N. A. (2026). Certified but unprepared: Principals expose the disconnect between leadership education and school realities. *Journal of Research on Leadership Education*. <https://doi.org/10.1177/19427751251413193>
- Gore, J., Patfield, S., Fray, L., Miller, A., Rosser, B., & Harper, M. (2026). Making teaching more attractive: Promising evidence of impact from Australia. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.70151>
- Grant, L. W., Stronge, J. H., Zhang, J., Zhao, J., & Menon, S. (2026). The enduring tension between the professional growth and accountability purposes of teacher evaluation: A ten-year review. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci16060895>
- Heyes, J. M., & Kanakam, P. (2026). Pulling the lever without moving the machine: English teacher education and the limits of sexuality education reform. *European Journal of Education*. <https://doi.org/10.1111/ejed.70797>
- Huang, X., Zhang, S., Wang, D., & Wang, C. (2026). Is teacher collaboration enough? The essential role of job crafting in supporting teachers' basic psychological need satisfaction. *European Journal of Education*. <https://doi.org/10.1111/ejed.70686>

- Hung, J.-H. (2026). Teacher professional capital in cross-school professional learning communities of the educational reform context: The integration of navigational capital. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/21582440261426070>
- Jiang, H., & Moghan, S. (2026). Classroom assessment-informed reflection approach for teacher professional learning: A case from Singapore. *ECNU Review of Education*. <https://doi.org/10.1177/20965311261450992>
- Lans, R. van der, Daas, R., Wal, J. J. in, Wilson, E., Inoue, N., Durksen, T. L., & Cornelissen, F. (2025). Does education policy affect teachers' learning needs? An international comparison of trends in teachers' continuing professional learning needs in secondary schools in Australia, England, Japan and the Netherlands. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.70090>
- Lazarides, R., Schiefele, U., Daumiller, M., & Dresel, M. (2024). *From teacher motivation to instructional behaviour: A systematic review of the mediating processes*. <https://doi.org/10.31219/osf.io/u2rxp>
- Márquez Peñaranda, C. G. (2023). Correspondencia entre prácticas pedagógicas y currículo: Una revisión sistemática. *Ciencia Latina*. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7503
- Mertkan, Ş., & Gümüş, S. (2024). Review of systematic reviews in educational leadership and management: Methods used, topics explored and geographies covered. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432241291197>
- Nadav, N., Benoliel, P., & Schechter, C. (2025). How principals' systems thinking shapes teacher team effectiveness: Exploring the role of organisational learning mechanisms. *European Journal of Education*. <https://doi.org/10.1111/ejed.70373>
- Nasution, I. N., & Indrasari, S. Y. (2024). Twenty years of change: A systematic literature review of Indonesian teachers' responses to curriculum change. *Jurnal Kependidikan*. <https://doi.org/10.33394/jk.v10i1.10633>
- Noughabi, M. A., Yang, S., Botes, E., & Dewaele, J.-M. (2024). The effect of positive emotion on foreign language teacher engagement and well-being: A cross-cultural comparison. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688241250364>
- Preston, D., Qualter, P., & Woods, K. (2026). A systematic review of facilitators and barriers to school staff development projects using the Consolidated Framework for Implementation Research. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.70075>
- Su, Y. (2026). Exploring the dynamics of professional development agency among Chinese pre-service English teachers during teaching practicum. *International Journal of Chinese Education*. <https://doi.org/10.1177/2212585X261455670>
- Tuytens, M., Devos, G., & Vanblaere, B. (2020). An integral perspective on teacher evaluation: A review of empirical studies. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(2), 153–183. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09321-z>
- Walshe, N., & Rushton, E. A. C. (2025). Understanding teacher agency in the context of school-based climate change and sustainability education: A case study of the experiences of teachers and school students in England. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.70036>
- Wang, X. Y., Tsang, K. K., Newton, P., & Yan, Y. (2026). The relationship between internal accountability and teacher burnout: A moderated mediation model of emotional

- labor and school type. *Beijing International Review of Education*.
<https://doi.org/10.1177/25902547261444253>
- Yang, X., & Chang, Y.-C. (2026). Relationship between primary school principals' distributed leadership and teachers' professional development: The mediating role of professional learning community and identity. *SAGE Open*.
<https://doi.org/10.1177/21582440261450666>
- Zakai-Mashiach, M. (2026). It gave me a new meaning as a teacher: Reimagining professional identity through school-wide innovation in autism-specific education. *Journal of Research in Special Educational Needs*. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.70062>