

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

*Membangun Guru Berkualitas lewat
Pengembangan Profesional yang Berkelanjutan*



Maria Melani Ika Susanti, S.Pd., M.Pd., Muhammad Toto Nugroho, M.Pd., Sukhoiri, M.Pd.,
Karolus Wulla Rato, S.KM., MM., Muhammad Amran Shidik, S.Pd., M.Pd., Dr. Suhartini
Azis, S.Pd., M.Pd., Dra. Hj. Eti Fatiroh, M.Si., Salma Rozana, M.Pd., Ila Nafilah, S.S., M.Pd.,
Dr. Linna Meilia Rasiban, S.Pd., M.Pd., Dr. Luana Sasabone, S.S., M.Hum., Hilda Wahyuni,
S.Pd., Iis Faridah, S.Pd.I., M.Pd., Jazuli, M.Pd., Indri Caesari Yanti, S.Pd., Nunung Suryana
Jamin, Dr. Rinovian Rais, M.M., M.Pd., Dr. Susintowati, M.Sc.

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

**Membangun Guru Berkualitas lewat Pengembangan
Profesional yang Berkelanjutan**

UU No 28 tahun 2014 tentang Hak Cipta

Fungsi dan sifat hak cipta Pasal 4

Hak Cipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 3 huruf a merupakan hak eksklusif yang terdiri atas hak moral dan hak ekonomi.

Pembatasan Pelindungan Pasal 26

Ketentuan sebagaimana dimaksud dalam Pasal 23, Pasal 24, dan Pasal 25 tidak berlaku terhadap:

- i. penggunaan kutipan singkat Ciptaan dan/atau produk Hak Terkait untuk pelaporan peristiwa aktual yang ditujukan hanya untuk keperluan penyediaan informasi aktual;
- ii. Penggandaan Ciptaan dan/atau produk Hak Terkait hanya untuk kepentingan penelitian ilmu pengetahuan;
- iii. Penggandaan Ciptaan dan/atau produk Hak Terkait hanya untuk keperluan pengajaran, kecuali pertunjukan dan Fonogram yang telah dilakukan Pengumuman sebagai bahan ajar; dan
- iv. penggunaan untuk kepentingan pendidikan dan pengembangan ilmu pengetahuan yang memungkinkan suatu Ciptaan dan/atau produk Hak Terkait dapat digunakan tanpa izin Pelaku Pertunjukan, Produser Fonogram, atau Lembaga Penyiaran.

Sanksi Pelanggaran Pasal 113

1. Setiap Orang yang dengan tanpa hak melakukan pelanggaran hak ekonomi sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf i untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 1 (satu) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp100.000.000 (seratus juta rupiah).
2. Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf c, huruf d, huruf f, dan/atau huruf h untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 3 (tiga) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp500.000.000,00 (lima ratus juta rupiah).

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

**Membangun Guru Berkualitas lewat Pengembangan
Profesional yang Berkelanjutan**

**Maria Melani Ika Susanti, S.Pd., M.Pd., Muhammad
Toto Nugroho, M.Pd., Sukhoiri, M.Pd., Karolus Wulla
Rato, S.KM., MM., Muhammad Amran Shidik, S.Pd.,
M.Pd., Dr. Suhartini Azis, S.Pd., M.Pd., Dra. Hj. Eti
Fatiroh, M.Si., Salma Rozana, M.Pd., Ila Nafilah, S.S.,
M.Pd., Dr. Linna Meilia Rasiban, S.Pd., M.Pd., Dr.
Luana Sasabone, S.S., M.Hum., Hilda Wahyuni, S.Pd.,
Iis Faridah, S.Pd.I., M.Pd., Jazuli, M.Pd., Indri Caesari
Yanti, S.Pd., Nunung Suryana Jamin, Dr. Rinovian
Rais, M.M., M.Pd., Dr. Susintowati, M.Sc.**



Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

ISBN : 978-634-7283-53-5

Hak cipta dilindungi undang-undang. Dilarang keras menerjemahkan, memfotokopi, atau memperbanyak sebagian atau seluruh isi buku ini tanpa izin tertulis dari Penerbit.

Penulis :

Maria Melani Ika Susanti, S.Pd., M.Pd., Muhammad Toto Nugroho, M.Pd., Sukhoiri, M.Pd., Karolus Wulla Rato, S.KM., MM., Muhammad Amran Shidik, S.Pd., M.Pd., Dr. Suhartini Azis, S.Pd., M.Pd., Dra. Hj. Eti Fatiroh, M.Si., Salma Rozana, M.Pd., Ila Nafilah, S.S., M.Pd., Dr. Linna Meilia Rasiban, S.Pd., M.Pd., Dr. Luana Sasabone, S.S., M.Hum., Hilda Wahyuni, S.Pd., Iis Faridah, S.Pd.I., M.Pd., Jazuli, M.Pd., Indri Caesari Yanti, S.Pd., Nunung Suryana Jamin, Dr. Rinovian Rais, M.M., M.Pd., Dr. Susintowati, M.Sc..

Url Buku : <https://bookstore.takaza.id/product/ppb-02/>

Desain Cover : Innovatix Labs Team

Ukuran : ix, 298, Uk: 15.5x23 cm

Cetakan Pertama : September 2025

Hak Cipta 2025, Pada Penulis

Isi diluar tanggung jawab percetakan

Copyright © 2025 by Takaza Innovatix Labs
All Right Reserved



Penerbit Takaza Innovatix Labs

Anggota Ikatan Penerbit Indonesia (IKAPI) No. 044/SBA/2023

Jl. Berlian Raya Blok M4, Pegambiran Ampalu Nan XX,

Lubuk Begalung, Kota Padang, Sumatera Barat

No Hp: +62 811 50321 47

Website: www.takaza.id E-mail: bookspublishing@takaza.id

KATA PENGANTAR

Puji syukur kami panjatkan ke hadirat Tuhan Yang Maha Esa atas rahmat dan karunia-Nya, sehingga buku "*Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru*" ini dapat terselesaikan dengan baik. Buku ini merupakan wujud nyata dari kepedulian kami terhadap kualitas pendidikan di Indonesia, khususnya dalam konteks peningkatan kompetensi dan profesionalisme guru di era disrupsi ini. Kami menyadari bahwa guru adalah ujung tombak perubahan, dan oleh karena itu, investasi dalam pengembangan diri mereka adalah kunci untuk membentuk generasi penerus yang unggul dan adaptif.

Buku ini dirancang sebagai sumber inspirasi dan panduan praktis bagi seluruh pemangku kepentingan dalam dunia pendidikan, mulai dari mahasiswa pendidikan, tenaga pendidik, dosen, hingga para pengambil kebijakan. Kami berharap setiap bab dalam buku ini dapat memberikan wawasan baru, memicu refleksi, dan mendorong praktik-praktik inovatif yang berkelanjutan di lingkungan sekolah. Semoga kehadiran buku ini dapat memberikan kontribusi positif dalam upaya bersama mewujudkan pendidikan yang berkualitas dan relevan dengan tantangan zaman. Selamat membaca dan semoga bermanfaat.

Tim Penulis 7 Agustus 2025

DAFTAR ISI

| | |
|---|-----------|
| KATA PENGANTAR..... | v |
| DAFTAR ISI..... | vi |
| BAB I URGENSI PENGEMBANGAN PROFESIONALISME | |
| GURU | 1 |
| A. Perubahan Paradigma Pendidikan Global..... | 1 |
| B. Tantangan Guru di Era Disrupsi | 6 |
| C. Hubungan Profesionalisme Guru dan Kualitas Pendidikan | 9 |
| D. Peran Guru sebagai Agen Perubahan..... | 12 |
| BAB II LANDASAN FILOSOFIS DAN TEORITIS | |
| PENGEMBANGAN GURU | 18 |
| A. Filosofi Pendidikan dan Pembelajaran Seumur Hidup | 18 |
| B. Konsep Komunitas Belajar dan Refleksi..... | 22 |
| C. Kerangka Teoritis Profesionalisme..... | 26 |
| BAB III JENIS DAN BENTUK PENGEMBANGAN | |
| PROFESIONAL | 33 |
| A. Pengembangan Formal dan Non-Formal | 33 |
| B. Pelatihan Berbasis Sekolah (<i>In-House Training</i>)..... | 35 |
| C. <i>Lesson Study</i> dan <i>Coaching</i> | 39 |
| BAB IV KEBIJAKAN PENGEMBANGAN PROFESIONAL | |
| GURU DI INDONESIA | 45 |
| A. Statistik sebagai Alat Strategis..... | 45 |
| B. Peran Lembaga Pemerintah dalam Pengembangan Profesional Guru | 49 |
| C. Program PPG dan PKB | 53 |
| BAB V PLATFORM DIGITAL DALAM PENGEMBANGAN | |
| PROFESIONAL | 58 |
| A. Ruang Belajar Guru dan Tenaga Kependidikan (Ruang GTK)..... | 58 |
| B. SIMPKB dan Guru Belajar & Berbagi..... | 65 |
| C. Tantangan Digitalisasi bagi Guru..... | 68 |

| | |
|--|------------|
| D. Optimalisasi Teknologi untuk Pembelajaran Mandiri..... | 72 |
| BAB VI KOMPETENSI INTI GURU ABAD KE-21..... | 76 |
| A. Kompetensi Pedagogik dan Profesional | 76 |
| B. Kompetensi Sosial dan Kepribadian..... | 81 |
| C. Kecakapan Abad 21 dan Literasi Digital..... | 84 |
| D. Keterampilan Berpikir Kritis dan Adaptif | 88 |
| BAB VII INOVASI DALAM PRAKTIK PENGEMBANGAN | |
| PROFESIONAL GURU | 92 |
| A. Pembelajaran Hybrid dan Penggunaan Teknologi dalam Pelatihan Guru..... | 92 |
| B. Model Microlearning dan Modular Learning | 96 |
| C. Pengembangan Profesional Berbasis Proyek (Project-Based PD)..... | 99 |
| BAB VIII MENGAPA STATISTIK PENTING UNTUK | |
| EKSEKUTIF | 102 |
| A. Kepemimpinan Pedagogik: Konsep dan Praktik di Sekolah Dasar | 102 |
| B. Guru sebagai <i>Agent of Change</i> dalam Lingkungan Sekolah..... | 106 |
| C. Strategi Pengembangan Kepemimpinan Guru melalui Pelatihan dan Mentoring..... | 109 |
| D. Dampak Kepemimpinan Guru terhadap Budaya Sekolah dan Mutu Pembelajaran..... | 113 |
| BAB IX TANTANGAN KULTURAL DAN PSIKOLOGIS..... | 118 |
| A. Budaya Sekolah yang Tidak Mendukung Inovasi..... | 118 |
| B. Resistensi terhadap Perubahan | 123 |
| C. Kelelahan Mental dan Burnout..... | 125 |
| D. Minimnya Insentif Non-Materi..... | 128 |
| BAB X SISTEM SERTIFIKASI DAN UKG | 133 |
| A. Sertifikasi Guru: Pilar Pengakuan Profesional | 133 |
| B. Dampak terhadap Motivasi dan Kinerja | 136 |
| C. Evaluasi UKG dan Pelaksanaannya | 140 |
| D. Tantangan Akuntabilitas dan Integritas..... | 144 |
| BAB XI PROFESIONALISME GURU DALAM PERSPEKTIF | |
| GLOBAL..... | 148 |
| A. Membangun Otonomi Profesional dan Kepercayaan (Finlandia)..... | 148 |
| B. Budaya Kolaborasi dan Peningkatan Berkelanjutan (Jepang)..... | 153 |

| | |
|--|------------|
| C. Pengembangan Berbasis Penelitian di Singapura | 157 |
| D. Adaptasi Strategis untuk Konteks Indonesia | 160 |
| BAB XII KEBERHASILAN PENGEMBANGAN PROFESIONAL | |
| DI SEKOLAH..... | 166 |
| A. Karakteristik Sekolah dengan Budaya Inovatif..... | 166 |
| B. Peran Kepemimpinan dalam Mendorong Profesionalisme Guru..... | 169 |
| C. Faktor Pendukung Keberhasilan: Dukungan, Kolaborasi, dan Kemandirian .. | 174 |
| BAB XIII MENGAPA STATISTIK PENTING UNTUK | |
| EKSEKUTIF | 178 |
| A. Kepala Sekolah sebagai Leader Pembelajaran | 178 |
| B. Pendampingan dan Supervisi Berbasis Kebutuhan | 183 |
| C. Kolaborasi Antar Lembaga | 187 |
| BAB XIV MODEL PENGEMBANGAN PROFESIONAL | |
| BERBASIS SEKOLAH..... | 190 |
| A. Statistik sebagai Alat Strategis..... | 190 |
| B. Program Pengembangan Berkelanjutan Internal | 194 |
| C. Kolaborasi Guru: MGMP dan KKG | 197 |
| D. Rencana Pengembangan Sekolah..... | 201 |
| BAB XV PEMBELAJARAN REFLEKTIF SEBAGAI ALAT | |
| EVALUASI DAN PENGEMBANGAN DIRI GURU | 205 |
| A. Statistik sebagai Alat Strategis..... | 205 |
| B. Teknik-teknik Refleksi: Jurnal, Peer Review, dan Portofolio..... | 209 |
| C. Refleksi sebagai Dasar Perbaikan Praktik Pembelajaran..... | 214 |
| D. Membangun Budaya Reflektif di Sekolah dan Komunitas Guru | 218 |
| BAB XVI MENDESAIN PROGRAM PENGEMBANGAN GURU | |
| YANG RELEVAN, RINGKAS, DAN BERDAMPAK | 223 |
| A. Prinsip Efektivitas: Spesifik, Praktis, dan Kontekstual | 223 |
| B. Program Mikro : Model Pelatihan Berdurasi Pendek tapi Berdampak Besar ... | 227 |
| C. Integrasi Masalah Kelas sebagai Sumber Materi Pelatihan..... | 232 |
| BAB XVII REKOMENDASI STRATEGIS PENGEMBANGAN | |
| GURU | 237 |
| A. Untuk Guru: Menjadi Pembelajar Sejati | 237 |
| B. Untuk Pemimpin Sekolah : Membangun Ekosistem yang Mendukung | 242 |

| | |
|--|------------|
| C. Kolaborasi Berkelanjutan | 246 |
| BAB XVIII GURU SEBAGAI PUSAT EKOSISTEM | |
| PEMBELAJARAN BERKELANJUTAN | 251 |
| A. Memahami Guru sebagai Agen Inovasi, bukan Sekadar Pelaksana | 251 |
| B. Transformasi Budaya Sekolah yang Berbasis Kolaborasi dan Refleksi | 255 |
| C. Mewujudkan Sistem yang Mendorong Kemandirian Profesional | 260 |
| D. Rekomendasi Strategis: Membentuk Ekosistem Pengembangan Guru yang Hidup dan Relevan..... | 263 |

BAB I

URGENSI PENGEMBANGAN PROFESIONALISME GURU

Oleh : Maria Melani Ika Susanti, S.Pd., M.Pd.

Bagian ini akan menjadi fondasi penting bagi pemahaman kita mengenai vitalnya pengembangan profesionalisme guru di tengah dinamika pendidikan abad ke-21. Kita akan mengalami bagaimana perubahan paradigma pendidikan global telah membentuk lanskap baru bagi peran guru, di mana mereka tidak lagi sekadar penyampai materi, melainkan fasilitator, inovator, dan pembentuk karakter. Pembahasan juga akan menyoroti berbagai tantangan yang dihadapi guru di era disrupsi ini, mulai dari adaptasi teknologi hingga tuntutan akan keterampilan yang lebih kompleks, serta bagaimana profesionalisme guru berhubungan erat dengan kualitas pendidikan secara keseluruhan. Terakhir, kita akan menegaskan peran guru sebagai agen perubahan yang krusial, menunjukkan bahwa peningkatan kapasitas mereka adalah kunci untuk mendorong transformasi positif dalam sistem pendidikan kita.

A. Perubahan Paradigma Pendidikan Global

Dunia pendidikan kini berada di tengah gelombang transformasi fundamental, sebuah revolusi yang mengubah cara kita memandang proses belajar-mengajar secara mendalam. Pergeseran ini tidak hanya terjadi di Indonesia, melainkan merupakan fenomena global yang dipicu oleh berbagai faktor kompleks, mulai dari kemajuan teknologi yang eksponensial hingga perubahan sosial-ekonomi yang mendasar. Kita menyaksikan transisi dari model pendidikan konvensional yang

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

berpusat pada guru dan pengajaran ke arah pendekatan yang lebih berpusat pada siswa dan pembelajaran, di mana kemandirian, eksplorasi, dan pemahaman mendalam menjadi prioritas utama. Paradigma baru ini menuntut setiap elemen dalam sistem pendidikan untuk beradaptasi dengan cepat dan cerdas.

Secara historis, pendidikan seringkali didominasi oleh pendekatan "menuangkan air ke dalam wadah", di mana guru berperan sebagai satu-satunya sumber pengetahuan yang mentransfer informasi kepada siswa. Model ini, yang efektif pada era industri sebelumnya, kini dianggap tidak lagi memadai untuk mempersiapkan generasi muda menghadapi kompleksitas abad ke-21. Siswa diharapkan mampu tidak hanya menerima informasi, tetapi juga mengolah, menganalisis, mensintesis, dan menerapkan pengetahuan tersebut dalam konteks yang beragam (Zubaidah, 2016). Oleh karena itu, peran guru harus bergeser dari sekadar "penceramah" menjadi "fasilitator" dan "pemandu" proses belajar.

Salah satu pendorong utama perubahan paradigma ini adalah revolusi teknologi digital, khususnya di era Industri 4.0 dan Society 5.0. Akses tak terbatas terhadap informasi melalui internet telah mengurangi monopoli guru sebagai sumber utama pengetahuan. Siswa kini dapat menemukan berbagai informasi dengan mudah, kapan saja dan di mana saja. Kondisi ini menuntut guru untuk mengajarkan keterampilan yang lebih tinggi, seperti literasi informasi, berpikir kritis dalam menyaring data, dan kemampuan memecahkan masalah kompleks alih-alih sekadar menghafal fakta. Guru harus mampu membimbing siswa dalam mengelola banjir informasi dan mengubahnya menjadi pengetahuan yang bermakna.

Pergeseran juga terlihat dalam penekanan pada keterampilan abad ke-21 yang melampaui kemampuan kognitif semata. Empat ketereampilan utama — Komunikasi, Kolaborasi, Berpikir Kritis, dan Kreativitas — menjadi fondasi penting bagi kesuksesan siswa di masa depan, baik dalam karir maupun kehidupan pribadi. Kurikulum global kini dirancang untuk menumbuhkan keterampilan-keterampilan ini, mempersiapkan siswa bukan hanya untuk ujian, tetapi untuk kehidupan yang dinamis (Murtadho dkk., 2023). Guru, sebagai ujung tombak implementasi kurikulum, harus menginternalisasi dan mengintegrasikan keterampilan ini dalam setiap aspek pengajaran mereka.

Selain itu, globalisasi telah menjadikan kompetensi lintas budaya dan kewarganegaraan global semakin relevan. Siswa perlu memahami keragaman dunia, menghargai perbedaan, dan mampu berkolaborasi dengan individu dari berbagai latar belakang. Ini menuntut guru untuk memiliki wawasan global, memperkenalkan perspektif yang lebih luas dalam pembelajaran, dan membangun empati siswa terhadap isu-isu global. Lingkup pendidikan tidak lagi terbatas pada batas-batas nasional, melainkan merangkul dimensi internasional yang lebih luas.

Transformasi pendidikan juga dipengaruhi oleh ilmu kognitif dan neurologi, yang telah memberikan pemahaman lebih dalam tentang bagaimana otak belajar (Uno & Umar, 2023). Penemuan-penemuan baru ini memengaruhi desain instruksional, mendorong pendekatan pembelajaran yang lebih personal dan disesuaikan dengan gaya belajar individu. Guru diharapkan mampu menerapkan strategi yang berbasis bukti ilmiah, memaksimalkan potensi kognitif siswa dengan metode yang lebih efektif dan efisien. Pembelajaran aktif, berbasis proyek,

dan pengalaman menjadi semakin populer karena relevansinya dengan cara kerja otak.

Paradigma baru ini juga menekankan pembelajaran yang bersifat personalisasi dan diferensiasi. Setiap siswa memiliki kecepatan, gaya, dan kebutuhan belajar yang unik. Guru tidak lagi dapat mengajar dengan pendekatan "satu ukuran untuk semua", melainkan harus mampu menyesuaikan materi, metode, dan penilaian agar sesuai dengan kebutuhan individual siswa. Ini memerlukan pemahaman mendalam tentang psikologi perkembangan anak dan strategi adaptif yang memungkinkan setiap siswa mencapai potensi maksimalnya.

Konsep pembelajaran seumur hidup (lifelong learning) juga menjadi inti dari paradigma baru ini, tidak hanya bagi siswa tetapi juga bagi guru (Khairani & Gusmanelli, 2024). Di dunia yang terus berubah, proses belajar tidak berhenti setelah lulus sekolah atau universitas. Guru diharapkan untuk terus belajar dan mengembangkan diri sepanjang karir mereka, menjadi teladan bagi siswa dalam semangat belajar yang berkelanjutan. Kemampuan untuk belajar mandiri, mencari pengetahuan baru, dan beradaptasi dengan informasi yang terus berkembang adalah kunci keberhasilan di era ini.

Peran komunitas belajar profesional (Professional Learning Communities/PLC) juga menguat sebagai bagian dari paradigma baru. Guru didorong untuk berkolaborasi dengan rekan sejawat, berbagi praktik terbaik, merefleksikan pengajaran, dan secara kolektif mencari solusi atas tantangan yang dihadapi. Ini menciptakan budaya saling mendukung dan belajar bersama, di mana inovasi dan perbaikan terus-menerus terjadi secara organik di lingkungan sekolah. Komunitas ini menjadi wadah penting bagi pengembangan kolektif (Setiawan, 2022).

Selain itu, penilaian hasil belajar juga mengalami pergeseran, dari hanya berfokus pada tes standar menuju penilaian otentik dan formatif. Penilaian tidak lagi sekadar mengukur apa yang siswa ketahui, tetapi juga apa yang bisa mereka lakukan dan bagaimana mereka menerapkan pengetahuan tersebut dalam situasi nyata. Guru dituntut untuk merancang instrumen penilaian yang lebih komprehensif, yang mampu mengukur keterampilan abad ke-21 dan memberikan umpan balik konstruktif untuk proses pembelajaran. Ini mendorong guru untuk lebih memahami tujuan pembelajaran secara holistik.

Paradigma pendidikan global yang baru ini juga menekankan pentingnya keseimbangan antara pengembangan akademik dan karakter siswa. Pendidikan tidak hanya bertujuan mencerdaskan otak, tetapi juga membentuk individu yang memiliki integritas, empati, resiliensi, dan rasa tanggung jawab sosial (Maqbulah dkk., 2025). Guru memiliki peran sentral dalam menanamkan nilai-nilai ini melalui teladan dan rancangan kegiatan pembelajaran yang bermakna. Mereka harus menjadi pembentuk karakter yang sejati.

Pada akhirnya, perubahan paradigma ini bukan hanya tentang metodologi baru atau teknologi canggih, melainkan tentang mengubah pola pikir dan filosofi dasar pendidikan. Ini adalah panggilan bagi guru untuk menjadi agen transformasi yang proaktif, bukan hanya reaktif terhadap perubahan. Guru yang mampu beradaptasi dan berinovasi akan menjadi pilar utama dalam membangun sistem pendidikan yang relevan, inklusif, dan mampu menyiapkan generasi muda untuk masa depan yang tidak dapat diprediksi. Keseluruhan transformasi ini menuntut guru untuk terus meningkatkan profesionalisme mereka secara berkelanjutan.

B. Tantangan Guru di Era Disrupsi

Guru masa kini berdiri di garis depan sebuah era yang penuh gejolak dan perubahan cepat, sering disebut sebagai era disrupsi. Kondisi ini membawa serta serangkaian tantangan yang jauh lebih kompleks dan berlapis dibandingkan dekade-dekade sebelumnya, menuntut adaptasi dan inovasi yang konstan dari para pendidik. Pergeseran signifikan ini tidak hanya berdampak pada metodologi pengajaran, tetapi juga pada esensi peran guru itu sendiri, memaksa mereka untuk terus-menerus mengembangkan kapasitas diri agar tetap relevan dan efektif di tengah arus perubahan yang tak terhindarkan.

Salah satu tantangan paling mendesak adalah kemajuan teknologi yang eksponensial. Integrasi kecerdasan buatan, *big data*, dan konektivitas global telah mengubah lanskap informasi dan komunikasi secara drastis. Guru harus mampu tidak hanya menggunakan berbagai *platform* dan aplikasi digital, tetapi juga memahami implikasi pedagogis dari teknologi tersebut dalam pembelajaran (Wati & Nurhasannah, 2024). Ini termasuk kemampuan merancang pengalaman belajar *online* yang menarik, mengelola kelas *hybrid*, dan bahkan memanfaatkan *tools* AI untuk personalisasi pembelajaran, sebuah tugas yang memerlukan kemahiran digital yang terus diperbarui.

Berikutnya adalah perubahan demografi siswa dan keberagaman latar belakang. Sekolah kini menjadi miniatur masyarakat yang mencerminkan berbagai budaya, gaya belajar, dan kebutuhan khusus. Guru dihadapkan pada tugas untuk menciptakan lingkungan inklusif yang mengakomodasi setiap siswa, memastikan bahwa tidak ada yang tertinggal. Hal ini menuntut guru untuk memiliki pemahaman mendalam tentang diferensiasi pembelajaran, psikologi perkembangan

anak, dan strategi untuk mendukung siswa dengan kebutuhan yang beragam, baik secara kognitif maupun sosio-emosional.

Tantangan signifikan lainnya adalah tekanan kurikulum yang dinamis dan seringkali berubah. Kebijakan pendidikan seringkali mengalami penyesuaian untuk merespons tuntutan zaman atau visi pemerintah, yang berarti guru harus terus-menerus beradaptasi dengan konten dan pendekatan baru (Prihatin & Sutangsa, 2025). Proses adaptasi ini memerlukan waktu dan sumber daya, serta kemampuan guru untuk memahami esensi perubahan kurikulum dan menerapkannya secara efektif di kelas, di samping tugas mengajar mereka yang sudah padat.

Selain itu, minimnya dukungan atau sumber daya yang memadai kerap menjadi hambatan serius. Di banyak daerah, guru masih berjuang dengan fasilitas yang terbatas, akses internet yang tidak stabil, atau kurangnya materi ajar yang relevan. Kondisi ini membuat guru harus lebih kreatif dan inovatif dalam memanfaatkan apa yang ada, seringkali dengan upaya pribadi yang besar. Ini juga berarti bahwa inisiatif pengembangan profesional harus mampu menjangkau guru di daerah terpencil dan mengatasi kesenjangan akses.

Beban kerja yang berlebihan dan isu kesejahteraan mental juga menjadi tantangan krusial. Selain mengajar, guru seringkali dibebani dengan tugas administratif yang banyak, kegiatan ekstrakurikuler, dan interaksi dengan orang tua. Tuntutan yang tinggi dari berbagai pihak ini dapat menyebabkan stres, kelelahan mental, bahkan *burnout*, yang pada akhirnya memengaruhi kualitas pengajaran mereka. Penting bagi sistem pendidikan untuk mengakui dan mengatasi masalah ini guna menjaga semangat dan produktivitas para pendidik.

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

Resistensi terhadap perubahan dan budaya sekolah yang konservatif merupakan tantangan internal yang tak kalah penting. Beberapa guru mungkin merasa nyaman dengan metode lama dan enggan mencoba pendekatan baru, meskipun terbukti lebih efektif. Hal ini dapat menjadi penghalang bagi inovasi dan kolaborasi di lingkungan sekolah. Menciptakan budaya belajar yang kolaboratif dan terbuka terhadap eksperimen adalah kunci untuk mengatasi resistensi ini dan mendorong profesionalisme berkelanjutan (Hakim, 2024).

Ekspektasi masyarakat yang tinggi juga memberikan tekanan signifikan kepada guru. Guru diharapkan tidak hanya mendidik secara akademik, tetapi juga membentuk karakter, mengembangkan keterampilan sosial, dan bahkan mengatasi masalah-masalah sosial yang kompleks. Beban ekspektasi ini, ditambah dengan stigma negatif yang mungkin muncul dari media atau persepsi publik, dapat memengaruhi motivasi dan kepuasan kerja guru. Guru harus mampu mengelola ekspektasi ini dan berfokus pada apa yang terbaik bagi siswa.

Dalam konteks ekonomi, insentif non-materi yang minim atau kurangnya apresiasi terhadap dedikasi guru juga menjadi tantangan. Meskipun banyak guru didorong oleh panggilan jiwa, pengakuan dan penghargaan atas upaya mereka dapat meningkatkan moral dan motivasi. Kurangnya sistem penghargaan yang efektif dapat menyebabkan demotivasi dan *brain drain* (Sarjito, 2025), di mana guru-guru berkualitas mencari peluang di sektor lain yang menawarkan kompensasi atau apresiasi yang lebih baik.

Selain itu, kesenjangan digital dan geografis memperparah tantangan bagi guru di daerah terpencil atau kurang berkembang. Akses yang tidak merata terhadap infrastruktur digital, pelatihan, dan

sumber daya pengembangan profesional membuat guru di wilayah ini semakin tertinggal. Diperlukan strategi khusus untuk memastikan bahwa semua guru, terlepas dari lokasi mereka, memiliki kesempatan yang sama untuk mengembangkan diri dan memanfaatkan teknologi terbaru dalam pengajaran.

Menghadapi berbagai tantangan ini, guru tidak bisa berjuang sendirian. Diperlukan dukungan sistemik yang komprehensif dari pemerintah, sekolah, komunitas, dan orang tua. Pengembangan profesional berkelanjutan menjadi solusi vital, membekali guru dengan keterampilan, pengetahuan, dan resiliensi yang dibutuhkan untuk tidak hanya bertahan di era disrupsi, tetapi juga berkembang dan menjadi pendorong utama inovasi pendidikan. Guru yang siap menghadapi tantangan adalah fondasi bagi masa depan pendidikan yang berkualitas.

C. Hubungan Profesionalisme Guru dan Kualitas Pendidikan

Kualitas suatu sistem pendidikan dapat diibaratkan sebagai sebuah bangunan kokoh yang pondasinya adalah profesionalisme gurunya. Hubungan antara kedua elemen ini bukanlah kebetulan atau sekadar korelasi, melainkan sebuah kausalitas yang mendalam dan saling memengaruhi. Guru yang profesional adalah inti dari proses pembelajaran yang efektif, mampu menciptakan lingkungan yang kondusif, dan secara langsung berkontribusi pada peningkatan hasil belajar siswa (Wahid dkk., 2018). Tanpa guru yang terus berkembang, sulit membayangkan terwujudnya pendidikan berkualitas yang adaptif terhadap tuntutan zaman.

Profesionalisme guru mencakup spektrum luas kompetensi, mulai dari penguasaan materi pelajaran hingga kemampuan pedagogik,

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

sosial, dan kepribadian. Guru yang profesional tidak hanya menguasai apa yang diajarkan, tetapi juga bagaimana cara mengajarkannya agar mudah dipahami siswa, serta memiliki etika dan integritas yang tinggi (Jihad, 2013). Mereka adalah individu yang memiliki dedikasi terhadap profesinya, berkomitmen pada pembelajaran seumur hidup, dan senantiasa mencari cara untuk meningkatkan praktik pengajaran mereka.

Secara langsung, kualitas pengajaran di kelas adalah cerminan paling nyata dari profesionalisme guru. Guru yang profesional mampu merancang rencana pembelajaran yang inovatif, menggunakan strategi pengajaran yang variatif dan relevan dengan kebutuhan siswa, serta mengelola kelas secara efektif. Mereka memahami bahwa setiap siswa memiliki gaya belajar yang berbeda dan mampu melakukan diferensiasi instruksi untuk memastikan setiap individu mencapai potensi terbaiknya. Keterampilan ini tidak datang secara instan, melainkan hasil dari pengembangan profesional yang berkelanjutan.

Dampak dari pengajaran berkualitas ini sangat signifikan terhadap hasil belajar siswa. Siswa yang diajar oleh guru profesional cenderung menunjukkan pemahaman konsep yang lebih mendalam, keterampilan berpikir kritis yang lebih baik, dan motivasi belajar yang lebih tinggi. Mereka tidak hanya menghafal informasi, tetapi mampu mengaplikasikannya dalam konteks nyata dan memecahkan masalah. Peningkatan kualitas guru secara kumulatif akan meningkatkan pencapaian akademik siswa di berbagai tingkat pendidikan.

Lebih dari sekadar hasil akademik, profesionalisme guru juga membentuk karakter dan keterampilan non-kognitif siswa. Guru yang berintegritas dan berempati menjadi teladan moral bagi siswanya. Mereka menanamkan nilai-nilai seperti kerja keras, tanggung jawab,

kolaborasi, dan resiliensi melalui interaksi sehari-hari dan desain aktivitas pembelajaran. Dengan demikian, guru profesional turut berperan dalam melahirkan generasi yang tidak hanya cerdas, tetapi juga berakhlak mulia dan siap menghadapi tantangan hidup.

Lingkungan belajar di sekolah juga sangat dipengaruhi oleh tingkat profesionalisme guru (Yulikasari & Pramusinto, 2016). Guru yang profesional cenderung menciptakan budaya sekolah yang positif, kolaboratif, dan inovatif. Mereka berpartisipasi aktif dalam komunitas belajar, berbagi praktik baik dengan rekan sejawat, dan secara kolektif berupaya meningkatkan kualitas sekolah secara keseluruhan. Ini menciptakan ekosistem di mana guru dan siswa sama-sama merasa didukung untuk tumbuh dan berkembang.

Selain itu, profesionalisme guru berkorelasi erat dengan akuntabilitas dan kepercayaan publik. Guru yang terus mengembangkan diri menunjukkan komitmen terhadap standar tinggi dalam profesinya, yang pada gilirannya meningkatkan kepercayaan orang tua dan masyarakat terhadap sistem pendidikan. Ketika publik percaya bahwa anak-anak mereka berada di tangan pendidik yang kompeten dan berdedikasi, dukungan terhadap program pendidikan dan sekolah akan semakin menguat.

Sebaliknya, kurangnya profesionalisme guru dapat berdampak negatif pada kualitas pendidikan. Guru yang kurang kompeten atau tidak termotivasi dapat menyebabkan rendahnya kualitas pengajaran, kurangnya keterlibatan siswa, dan pada akhirnya, penurunan hasil belajar (Cahyani dkk., 2025). Ini dapat memicu siklus negatif di mana siswa kehilangan minat belajar, dan kepercayaan masyarakat terhadap pendidikan menurun, menghambat kemajuan pendidikan secara keseluruhan.

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

Oleh karena itu, investasi dalam pengembangan profesionalisme guru bukanlah pengeluaran, melainkan investasi krusial untuk masa depan bangsa. Program pelatihan, *workshop*, bimbingan, dan kesempatan belajar lainnya harus dipandang sebagai fondasi penting dalam menjaga dan meningkatkan kualitas pendidikan. Pemerintah, lembaga pendidikan, dan masyarakat harus bekerja sama untuk menciptakan ekosistem yang mendukung guru agar dapat terus belajar dan tumbuh.

Singkatnya, hubungan antara profesionalisme guru dan kualitas pendidikan adalah hubungan yang simbiotik dan tak terpisahkan. Guru yang berkualitas adalah inti dari pendidikan yang berkualitas. Dengan mendukung dan memberdayakan guru untuk terus meningkatkan profesionalisme mereka, kita tidak hanya meningkatkan kapasitas individu guru, tetapi juga secara langsung membentuk masa depan pendidikan yang lebih cerah dan kompetitif di tingkat global. Ini adalah fondasi esensial untuk mempersiapkan generasi penerus yang tangguh dan adaptif.

D. Peran Guru sebagai Agen Perubahan

Dalam lanskap pendidikan yang terus bergejolak dan menuntut adaptasi, guru tidak bisa lagi dipandang hanya sebagai pelaksana kurikulum atau penyalur informasi. Lebih dari itu, mereka adalah *agen perubahan* yang memiliki posisi unik dan strategis untuk mendorong transformasi signifikan dalam ekosistem pendidikan. Guru berada di garda terdepan, berinteraksi langsung dengan siswa setiap hari, sehingga mereka memiliki kekuatan untuk tidak hanya mengajar, tetapi juga menginspirasi, memotivasi, dan membentuk masa depan generasi penerus. Peran ini menuntut lebih dari sekadar kompetensi

teknis; ia membutuhkan visi, keberanian, dan komitmen untuk inovasi berkelanjutan demi kemajuan pendidikan.

Guru sebagai *agen perubahan* berarti mereka secara proaktif mengidentifikasi masalah, mencari solusi inovatif, dan mengimplementasikan praktik-praktik baru yang dapat meningkatkan kualitas pembelajaran. Mereka tidak menunggu instruksi dari atas, melainkan mengambil inisiatif untuk melakukan perbaikan dari dalam kelas mereka sendiri hingga skala sekolah yang lebih luas. Ini adalah tentang menumbuhkan pola pikir *growth mindset* tidak hanya pada siswa, tetapi juga pada diri mereka sendiri dan lingkungan sekitar, menciptakan budaya di mana perbaikan berkelanjutan menjadi norma.

Salah satu dimensi penting dari peran ini adalah kemampuan guru untuk menginspirasi perubahan pada siswa secara langsung. Melalui metode pengajaran yang inovatif, guru dapat memicu rasa ingin tahu yang mendalam, mendorong pemikiran kritis yang tajam, dan menumbuhkan kreativitas yang tak terbatas. Mereka membantu siswa mengembangkan keterampilan abad ke-21 yang esensial, mempersiapkan mereka untuk menjadi individu yang adaptif dan inovatif di masa depan yang serba cepat. Guru yang mampu menginspirasi akan melihat siswanya tumbuh menjadi *problem solver* dan pembelajar seumur hidup yang mandiri (Purwanto dkk., 2024).

Selain itu, guru berfungsi sebagai *agen perubahan* melalui transformasi pedagogis di dalam kelas mereka. Mereka berani bereksperimen dengan metode pengajaran baru, mengintegrasikan teknologi secara efektif, dan merancang pengalaman belajar yang lebih personalisasi sesuai kebutuhan siswa. Misalnya, alih-alih hanya ceramah satu arah, mereka mungkin menerapkan pembelajaran berbasis proyek, *flipped classroom*, atau simulasi interaktif yang

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

membuat materi lebih hidup dan relevan bagi siswa. Inovasi pedagogis semacam ini adalah inti dari peningkatan kualitas pembelajaran yang berkelanjutan.

Peran sebagai *agen perubahan* juga meluas ke pengembangan kurikulum dan materi ajar yang lebih relevan dan kontekstual. Guru yang proaktif tidak hanya menerima kurikulum yang sudah ada, tetapi juga memberikan masukan konstruktif untuk pengembangannya agar lebih sesuai dengan konteks lokal dan kebutuhan spesifik siswa (Rasyidin, 2025). Mereka mungkin juga mengembangkan modul ajar tambahan, lembar kerja inovatif, atau sumber belajar digital yang memperkaya proses pembelajaran dan mengatasi kesenjangan yang ada dalam materi standar.

Di tingkat sekolah, guru dapat menjadi *pemimpin informal* yang menggerakkan rekan sejawat mereka. Mereka bisa menginisiasi komunitas belajar profesional (*Professional Learning Communities/PLC*), berbagi praktik baik dalam *lesson study*, atau menjadi mentor bagi guru-guru baru yang membutuhkan bimbingan. Melalui kolaborasi ini, mereka menciptakan budaya sekolah yang positif di mana inovasi dan perbaikan terus-menerus terjadi secara kolektif, saling mendukung untuk meningkatkan kualitas pengajaran seluruh institusi pendidikan.

Guru juga berperan dalam mengadvokasi perubahan kebijakan dari tingkat akar rumput, memanfaatkan pengalaman langsung mereka di lapangan. Dengan pemahaman yang mendalam tentang tantangan dan kebutuhan nyata di kelas, mereka dapat menyuarakan aspirasi dan memberikan rekomendasi yang berbasis bukti untuk perbaikan kebijakan yang lebih efektif dan relevan. Ini bisa dilakukan melalui

organisasi profesi guru, diskusi dengan pengawas, atau partisipasi aktif dalam forum-forum pendidikan.

Selain itu, guru sebagai *agen perubahan* bertanggung jawab penuh untuk membentuk karakter dan nilai-nilai luhur pada siswa. Di tengah berbagai tantangan sosial dan moral yang kian kompleks, guru berperan sebagai teladan yang menanamkan nilai-nilai integritas, empati, resiliensi, dan toleransi. Mereka tidak hanya mengajarkan materi pelajaran yang bersifat kognitif, tetapi juga membimbing siswa untuk menjadi warga negara yang bertanggung jawab dan berkontribusi positif bagi masyarakat luas.

Dalam konteks manajemen sekolah, guru yang proaktif dapat membantu kepala sekolah dalam mengidentifikasi area-area yang perlu perbaikan dan mengembangkan strategi inovatif untuk meningkatkan efisiensi dan efektivitas operasional. Misalnya, mereka mungkin mengusulkan sistem penilaian baru yang lebih komprehensif, cara pengelolaan data siswa yang lebih efisien, atau program ekstrakurikuler yang lebih beragam, sehingga berdampak positif pada seluruh lingkungan belajar di sekolah.

Peran ini juga menuntut guru untuk memiliki kemampuan beradaptasi yang sangat tinggi dan resiliensi yang kuat dalam menghadapi ketidakpastian yang terus-menerus. Lingkungan pendidikan selalu berubah dengan cepat, dan guru harus mampu menerima perubahan tersebut sebagai peluang untuk tumbuh dan berkembang. Ini berarti mereka harus terbuka terhadap ide-ide baru, bersedia mencoba hal-hal yang belum pernah dilakukan sebelumnya, dan tidak mudah menyerah di hadapan tantangan atau kegagalan.

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

Guru sebagai *agen perubahan* juga berarti mereka memiliki pemahaman yang kuat tentang konteks sosial dan budaya di mana mereka mengajar (Yasin dkk., 2024). Mereka mampu menyesuaikan pendekatan pengajaran agar relevan dengan latar belakang siswa dan komunitas lokal, serta peka terhadap isu-isu yang memengaruhi kehidupan siswa di luar sekolah. Ini memungkinkan mereka untuk menciptakan pembelajaran yang lebih bermakna, inklusif, dan relevan dengan realitas kehidupan siswa sehari-hari.

Lebih jauh, guru berperan dalam membangun kemitraan strategis yang kuat dengan orang tua siswa dan seluruh komunitas pendidikan. Mereka secara aktif berkomunikasi dengan orang tua, melibatkan mereka dalam proses belajar anak, dan membangun kolaborasi yang solid untuk mendukung perkembangan siswa secara holistik. Kemitraan yang erat ini memperkuat ekosistem pendidikan dan memastikan bahwa siswa mendapatkan dukungan maksimal dari berbagai pihak yang terlibat.

Peran ini juga mencakup melakukan *penelitian tindakan kelas (PTK)* atau studi-studi kecil lainnya secara mandiri untuk mengidentifikasi masalah pembelajaran spesifik dan menemukan solusi berbasis bukti ilmiah. Dengan menjadi *researcher-practitioner*, guru tidak hanya mengimplementasikan teori yang ada, tetapi juga berkontribusi pada pengembangan pengetahuan pedagogis yang relevan dengan konteks mereka sendiri, sehingga praktik mengajar mereka terus ditingkatkan berdasarkan data dan refleksi yang mendalam.

Secara fundamental, guru sebagai *agen perubahan* adalah pilar utama dalam menciptakan budaya inovasi dan peningkatan berkelanjutan di lingkungan pendidikan. Mereka adalah katalisator

yang mendorong seluruh ekosistem sekolah untuk terus belajar, beradaptasi, dan berkembang demi mencapai kualitas pendidikan yang lebih tinggi secara konsisten. Tanpa *agen perubahan* ini, sistem pendidikan akan cenderung stagnan, sulit beradaptasi dengan tuntutan zaman, dan tertinggal dalam persaingan global.

Dengan demikian, penguatan peran guru sebagai *agen perubahan* melalui pengembangan profesional berkelanjutan adalah keharusan mutlak yang tidak bisa ditawar. Ini bukan hanya tentang meningkatkan keterampilan individu guru semata, tetapi tentang memberdayakan setiap guru untuk menjadi kekuatan pendorong di balik evolusi pendidikan, memastikan bahwa mereka tidak hanya mengajar di masa kini, tetapi juga aktif membentuk masa depan yang lebih cerah bagi generasi mendatang.

BAB II

LANDASAN FILOSOFIS DAN TEORITIS PENGEMBANGAN GURU

Oleh : Muhammad Toto Nugroho, M.Pd

Setelah memahami urgensi profesionalisme guru di tengah dinamika global, bagian ini akan membawa kita lebih dalam ke ranah fondasi pemikiran yang melandasi pengembangan guru. Kita akan menjelajahi filosofi pendidikan dan konsep pembelajaran seumur hidup, yang menjadi pilar utama bagi setiap pendidik untuk terus tumbuh dan beradaptasi. Selanjutnya, bagian ini akan mengupas tuntas pentingnya komunitas belajar dan praktik refleksi sebagai wahana bagi guru untuk saling mendukung dan meningkatkan kualitas diri secara kolektif. Terakhir, kita akan membedah berbagai kerangka teoritis profesionalisme, memberikan wawasan mendalam tentang model-model yang dapat membimbing perjalanan pengembangan karier seorang guru agar selalu relevan dan berdampak signifikan bagi pendidikan.

A. Filosofi Pendidikan dan Pembelajaran Seumur Hidup

Inti dari pengembangan profesionalisme guru terletak pada pemahaman filosofis yang mendalam tentang hakikat pendidikan dan proses pembelajaran itu sendiri. Pendidikan tidak lagi sekadar fase transisi dari ketidaktahuan menuju pengetahuan, melainkan sebuah perjalanan tanpa akhir yang berlangsung sepanjang rentang kehidupan individu. Filosofi ini menekankan bahwa manusia memiliki kapasitas inheren untuk terus belajar, beradaptasi, dan tumbuh, sebuah prinsip

yang sangat relevan dan mendasar bagi profesi guru di era yang terus berubah ini, menuntut para pendidik untuk selalu memperbarui diri.

Konsep *pembelajaran seumur hidup* (*lifelong learning*) adalah manifestasi paling konkret dari filosofi ini, khususnya dalam konteks guru. Ini bukan hanya tentang mengikuti pelatihan formal atau seminar sesekali, tetapi tentang menginternalisasi semangat untuk selalu ingin tahu, mengeksplorasi ide-ide baru, dan merefleksikan praktik demi perbaikan berkelanjutan (Rasyidin, 2024). Guru sebagai pembelajar seumur hidup adalah teladan bagi siswa mereka, menunjukkan bahwa proses belajar adalah sebuah petualangan yang tak pernah usai dan selalu membawa pada penemuan-penemuan baru yang memperkaya pengalaman hidup.

Filosofi ini berakar pada pemikiran progresif yang melihat pendidikan sebagai proses dinamis dan adaptif yang tidak pernah berhenti (Mardizal, 2024). Berbeda dengan pandangan tradisional yang mungkin menganggap pendidikan berakhir setelah seseorang memperoleh gelar, filosofi pembelajaran seumur hidup mengakui bahwa pengetahuan dan keterampilan yang dibutuhkan terus berkembang pesat. Oleh karena itu, guru tidak dapat berhenti belajar setelah mereka lulus dari perguruan tinggi atau memperoleh sertifikasi; justru, di situlah perjalanan pembelajaran yang sebenarnya dimulai, menuntut mereka untuk terus relevan dengan perkembangan zaman.

Dalam praktiknya, pemahaman filosofis ini mendorong guru untuk secara proaktif mencari peluang pengembangan diri yang beragam dan berkelanjutan. Mereka mungkin terlibat dalam membaca literatur pendidikan terbaru, mengikuti *webinar* daring, berpartisipasi dalam diskusi kelompok belajar, atau bahkan melakukan penelitian

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

tindakan kelas untuk memahami lebih dalam. Inisiatif semacam ini tidak lagi terasa sebagai beban, melainkan sebagai bagian integral dari identitas profesional mereka, sebuah cara untuk terus memperkaya dan memperbarui kapasitas diri sebagai pendidik yang responsif.

Filosofi pendidikan yang holistik juga menekankan bahwa pembelajaran tidak hanya terbatas pada aspek kognitif atau akademik semata. Guru, dalam kerangka ini, diharapkan untuk terus mengembangkan kompetensi emosional, sosial, dan spiritual mereka secara seimbang. Ini berarti bahwa pengembangan profesional juga harus mencakup peningkatan kemampuan dalam mengelola emosi dengan bijak, membangun hubungan interpersonal yang kuat dengan rekan kerja dan siswa, serta mengembangkan empati yang mendalam terhadap semua pihak (Burhamzah dkk., 2023).

Pentingnya refleksi diri juga menjadi pijakan filosofis yang kuat dalam pembelajaran seumur hidup, memungkinkan guru untuk terus tumbuh. Guru didorong untuk secara kritis mengevaluasi praktik pengajaran mereka, mengidentifikasi kekuatan yang dimiliki dan area-area yang perlu ditingkatkan secara objektif. Proses refleksi ini bukan hanya tentang mengenali kesalahan, tetapi tentang memahami mengapa sesuatu berhasil atau tidak berhasil, dan bagaimana pengetahuan baru dapat diintegrasikan untuk masa depan yang lebih baik. Ini adalah proses introspeksi yang mendorong pertumbuhan dan inovasi.

Konsep konstruktivisme dalam pembelajaran juga sejalan dengan filosofi ini, di mana guru diharapkan memahami bahwa siswa membangun pengetahuannya sendiri melalui pengalaman langsung dan interaksi (Nerita dkk., 2023). Oleh karena itu, guru perlu terus belajar tentang cara terbaik untuk memfasilitasi konstruksi

pengetahuan ini, melalui desain pembelajaran yang interaktif, eksploratif, dan memberikan ruang bagi siswa untuk bereksperimen. Guru yang menginternalisasi filosofi ini akan terus mencari metode yang paling efektif untuk memberdayakan siswa.

Filosofi pendidikan juga berpusat pada keyakinan mendasar bahwa setiap individu memiliki potensi untuk berkembang secara optimal. Bagi guru, ini berarti mereka harus terus belajar bagaimana mengidentifikasi dan memupuk potensi unik setiap siswa, terlepas dari latar belakang atau kemampuan awal yang dimiliki. Ini menuntut guru untuk memperbarui pemahaman mereka tentang psikologi perkembangan, teori motivasi, dan strategi pembelajaran diferensiasi yang memungkinkan setiap siswa meraih kesuksesan (Gymnastiar, 2024).

Secara etis, filosofi ini menempatkan guru pada posisi yang bertanggung jawab penuh untuk selalu memberikan yang terbaik bagi siswa mereka tanpa terkecuali. Komitmen terhadap pembelajaran seumur hidup mencerminkan dedikasi ini, menunjukkan bahwa guru peduli terhadap kualitas pendidikan yang mereka berikan. Ini bukan hanya tentang mematuhi regulasi atau standar profesi, melainkan tentang panggilan jiwa untuk terus menjadi pendidik yang paling kompeten dan relevan di mata siswa dan masyarakat luas.

Pada intinya, filosofi pendidikan dan pembelajaran seumur hidup adalah landasan spiritual dan intelektual yang krusial bagi setiap guru yang ingin membangun profesionalisme sejati dan berdampak. Ini mendorong mereka untuk terus berkembang, tidak hanya demi kepentingan pribadi semata, tetapi demi masa depan pendidikan yang lebih baik bagi seluruh generasi penerus bangsa. Dengan

menginternalisasi prinsip ini, guru menjadi motor penggerak perubahan positif yang signifikan dalam ekosistem pendidikan global.

B. Konsep Komunitas Belajar dan Refleksi

Di tengah tuntutan untuk terus berinovasi dan beradaptasi, guru tidak bisa bekerja sendiri; mereka membutuhkan lingkungan yang mendukung pertumbuhan profesional secara kolektif. Inilah mengapa konsep komunitas belajar (*learning community*) dan praktik refleksi menjadi pilar penting dalam pengembangan guru yang berkelanjutan dan efektif. Komunitas belajar menyediakan wadah di mana para pendidik dapat saling berbagi pengalaman, pengetahuan, dan tantangan, menciptakan sinergi yang mempercepat proses pembelajaran dan perbaikan praktik. Lingkungan ini *fosters* rasa kepemilikan bersama dan tanggung jawab kolektif terhadap kualitas pendidikan yang mereka berikan kepada siswa.

Komunitas belajar tidak hanya sekadar perkumpulan guru biasa, melainkan sebuah kelompok yang memiliki tujuan bersama yang jelas untuk meningkatkan hasil belajar siswa melalui peningkatan kapasitas profesional anggotanya. Di dalamnya, guru-guru berdiskusi secara terbuka tentang strategi pengajaran yang inovatif, menganalisis data hasil belajar siswa secara mendalam, dan merencanakan intervensi yang efektif berdasarkan temuan mereka. Mereka saling memberikan umpan balik konstruktif, mendorong pemikiran kritis, dan merayakan keberhasilan bersama, menciptakan atmosfer yang positif. Ini adalah ekosistem mikro di mana guru merasa aman untuk bereksperimen, belajar dari kesalahan, dan tumbuh bersama.

Salah satu bentuk paling populer dan terstruktur dari komunitas belajar adalah komunitas belajar profesional (*Professional Learning*

Communities/PLC), yang menekankan pada kolaborasi guru dalam mengembangkan dan mengimplementasikan praktik terbaik yang telah teruji. Di Indonesia, konsep ini sering diwujudkan melalui Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP) atau Kelompok Kerja Guru (KKG), meskipun efektivitasnya sangat bergantung pada kepemimpinan yang kuat dan semangat partisipasi aktif dari seluruh anggotanya. PLC yang efektif mampu mengubah sekolah menjadi organisasi pembelajar (*learning organization*) di mana setiap orang terus berkembang dan berkontribusi.

Dalam sebuah komunitas belajar yang berfungsi optimal, refleksi memegang peranan krusial sebagai jembatan yang menghubungkan antara pengalaman praktis dan pembelajaran baru yang bermakna. Refleksi adalah proses sistematis dan mendalam untuk menganalisis praktik pengajaran yang telah dilakukan, mengidentifikasi kekuatan yang dimiliki dan area-area yang perlu ditingkatkan secara objektif (Naima & Retoilah, 2023). Guru diajak untuk berpikir kritis tentang "mengapa" dan "bagaimana" suatu kegiatan pembelajaran berjalan, bukan hanya sekadar "apa" yang terjadi. Proses ini membantu guru mengubah pengalaman sehari-hari menjadi wawasan berharga yang dapat diterapkan di masa depan untuk perbaikan berkelanjutan.

Praktik refleksi dapat dilakukan secara individual, misalnya melalui penulisan jurnal reflektif pribadi atau penyusunan portofolio pembelajaran yang sistematis. Namun, kekuatan refleksi akan meningkat secara eksponensial ketika dilakukan dalam komunitas, melibatkan sudut pandang yang beragam. Diskusi reflektif dengan rekan sejawat, sering disebut *peer reflection* atau *peer coaching*, memungkinkan guru mendapatkan perspektif baru yang tidak terpikirkan sebelumnya, menantang asumsi lama, dan memperluas pemahaman mereka tentang praktik pengajaran yang efektif. Saling

memberikan umpan balik yang jujur namun konstruktif adalah inti dari proses kolaboratif ini.

Metode *lesson study* adalah contoh konkret dan efektif bagaimana komunitas belajar dan refleksi dapat berpadu secara harmonis untuk meningkatkan kualitas pengajaran di sekolah. Dalam *lesson study*, sekelompok guru berkolaborasi secara intensif untuk merencanakan, melaksanakan, mengobservasi, dan merefleksikan sebuah pelajaran secara bersama-sama (Dzattadini dkk., 2025). Proses berulang ini memungkinkan guru untuk secara kolektif mengidentifikasi area perbaikan dalam desain pelajaran dan implementasinya, serta belajar dari pengamatan mendalam terhadap reaksi dan pemahaman siswa di kelas. Ini adalah siklus berkelanjutan dari perbaikan berbasis bukti yang sangat powerful.

Manfaat dari konsep komunitas belajar dan refleksi sangat beragam dan berdampak langsung pada kualitas pendidikan secara keseluruhan. Pertama, ini secara signifikan meningkatkan efektivitas pengajaran karena guru secara terus-menerus mengidentifikasi dan mengimplementasikan praktik terbaik yang terbukti berhasil dalam berbagai konteks. Kedua, ini secara fundamental menumbuhkan profesionalisme guru dengan mendorong mereka menjadi pembelajar seumur hidup yang proaktif dan memiliki inisiatif. Ketiga, ini menciptakan budaya kolaborasi dan dukungan yang kuat di sekolah, secara signifikan mengurangi isolasi yang sering dirasakan oleh para guru.

Selain itu, komunitas belajar yang kuat dan aktif dapat menjadi katalisator yang efektif bagi inovasi pendidikan di tingkat mikro maupun makro. Ketika guru merasa aman untuk mencoba hal-hal baru dan berbagi hasil dari eksperimen mereka, ide-ide inovatif lebih

mungkin muncul dan tersebar luas di seluruh lingkungan sekolah. Mereka dapat secara kolektif mengembangkan solusi kreatif untuk tantangan pembelajaran yang kompleks, tanpa perlu menunggu arahan dari otoritas yang lebih tinggi. Ini memberdayakan guru untuk menjadi pencipta perubahan yang nyata di lapangan.

Namun, pembentukan komunitas belajar yang efektif dan berkelanjutan tidak selalu mudah dan memerlukan komitmen serta dukungan kuat dari berbagai pihak. Diperlukan kepemimpinan sekolah yang visioner untuk mendorong partisipasi aktif, alokasi waktu yang memadai bagi guru untuk bertemu dan berkolaborasi, serta fasilitas yang mendukung pertemuan dan diskusi (Sholeh, 2023). Selain itu, guru harus memiliki keterampilan komunikasi yang baik dan kemampuan refleksi yang mendalam agar diskusi dalam komunitas dapat berjalan produktif dan menghasilkan *actionable insights* yang konkret.

Komunitas belajar dan refleksi juga memainkan peran penting dalam mengatasi tantangan *burnout* dan demotivasi yang kerap dialami guru. Dengan memiliki wadah untuk berbagi beban, mencari dukungan emosional, dan merayakan keberhasilan kecil bersama, guru merasa lebih dihargai dan terhubung. Lingkungan yang suportif ini dapat meningkatkan moral, mengurangi stres, dan menumbuhkan kembali semangat mengajar yang mungkin sempat meredup. Ini adalah aspek kesejahteraan guru yang seringkali terabaikan.

Singkatnya, konsep komunitas belajar dan refleksi adalah fondasi krusial dalam pengembangan guru di era modern yang penuh tantangan. Ini bukan hanya tentang tempat berkumpulnya para pendidik, melainkan sebuah filosofi dan praktik yang memberdayakan guru untuk terus belajar, beradaptasi, dan berinovasi secara kolektif.

Dengan membangun komunitas yang kuat dan mempraktikkan refleksi yang mendalam dan berkelanjutan, kita dapat memastikan bahwa guru selalu berada di garis depan dalam menghadirkan pendidikan berkualitas tinggi bagi generasi mendatang.

C. Kerangka Teoritis Profesionalisme

Pembahasan mengenai pengembangan guru tidak akan lengkap tanpa meninjau kerangka teoritis yang mendasari konsep profesionalisme itu sendiri secara mendalam. Profesionalisme guru bukanlah sebuah konsep tunggal yang statis dan sederhana, melainkan sebuah konstruksi multidimensional yang telah berkembang seiring waktu, dipengaruhi oleh berbagai perspektif sosiologis, psikologis, dan pedagogis. Memahami kerangka-kerangka ini sangat penting bagi mahasiswa pendidikan, pendidik, dan tenaga kependidikan untuk meninjau secara kritis praktik mereka dan mengidentifikasi jalur pengembangan yang paling efektif. Berbagai teori ini secara bersama-sama memberikan landasan ilmiah yang kokoh bagi setiap upaya peningkatan kualitas guru secara berkelanjutan.

Salah satu kerangka awal dan paling berpengaruh adalah pandangan profesi sebagai sebuah karakteristik pekerjaan yang melekat. Menurut perspektif ini, suatu pekerjaan dianggap profesional jika memenuhi kriteria tertentu, seperti memiliki basis pengetahuan dan keterampilan khusus yang diperoleh melalui pendidikan formal yang terstruktur, memiliki otonomi yang signifikan dalam praktik, serta secara fundamental melayani kepentingan public (Hakim, 2024). Dalam konteks guru, ini berarti mereka harus memiliki kualifikasi akademik yang relevan, keahlian pedagogis yang mumpuni, serta bertindak sesuai dengan kode etik profesi yang telah ditetapkan dan

diakui secara luas. Mereka harus mampu menunjukkan kapasitas dan dedikasi yang tinggi dalam menjalankan tugasnya.

Namun, pandangan ini kemudian berkembang menjadi profesionalisme sebagai sebuah proses atau perjalanan berkelanjutan yang dinamis (Nugraha dkk., 2025). Teori ini menekankan bahwa profesionalisme bukanlah sekadar status yang dicapai sekali seumur hidup melalui kelulusan atau sertifikasi, melainkan sebuah proses dinamis yang melibatkan pembelajaran dan pengembangan tanpa henti. Guru diharapkan untuk terus memperbarui pengetahuan dan keterampilan mereka agar tetap relevan, beradaptasi dengan perubahan zaman yang begitu cepat, serta merefleksikan praktik mereka secara konsisten dan mendalam. Ini menempatkan guru sebagai pembelajar seumur hidup yang senantiasa mencari cara untuk menjadi lebih baik dan memberikan dampak maksimal.

Kerangka teoritis lain yang sangat relevan adalah profesionalisme berbasis kompetensi, yang menjadi dasar banyak program pengembangan guru. Pendekatan ini mendefinisikan profesionalisme guru berdasarkan serangkaian kompetensi spesifik yang harus dikuasai secara menyeluruh, seperti kompetensi pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian (Najib dkk., 2025). Setiap kompetensi diuraikan menjadi indikator-indikator yang terukur dengan jelas, memungkinkan evaluasi yang objektif dan pengembangan yang lebih terarah serta sistematis. Kerangka ini menjadi tulang punggung bagi banyak program sertifikasi dan pengembangan profesi guru di berbagai negara, termasuk di Indonesia yang terus berupaya meningkatkan standar pendidikannya.

- *Kompetensi Pedagogik :*

Mencakup kemampuan merancang pembelajaran yang efektif dan inovatif, keterampilan mengelola kelas dengan baik dan menciptakan lingkungan belajar yang kondusif, serta kemampuan mengevaluasi dan memberikan umpan balik yang konstruktif kepada siswa untuk mendukung pertumbuhan mereka.

- *Kompetensi Profesional :*

Merujuk pada penguasaan materi ajar secara mendalam dan luas, kemampuan mengembangkan diri secara berkelanjutan melalui berbagai metode, serta kemampuan meneliti dan mengembangkan inovasi dalam praktik pendidikan mereka.

- *Kompetensi Sosial :*

Meliputi kemampuan berkomunikasi dan berinteraksi secara efektif dengan siswa, rekan kerja, orang tua, dan masyarakat luas, serta memiliki jiwa kepemimpinan dan kemampuan berkolaborasi dengan berbagai pihak untuk mencapai tujuan bersama.

- *Kompetensi Kepribadian :*

Menyangkut memiliki integritas yang tinggi, etos kerja yang kuat, dan moral yang luhur, bersikap reflektif dan mandiri dalam bertindak, bertanggung jawab penuh atas keputusan yang diambil, serta mampu beradaptasi dan memiliki resiliensi tinggi dalam menghadapi tantangan.

Selain itu, ada juga teori profesionalisme reflektif, yang dipopulerkan oleh Donald Schön melalui konsep *reflective practitioner* yang sangat relevan bagi guru. Teori ini menekankan pentingnya kemampuan guru untuk secara kritis merefleksikan tindakan mereka, baik *reflection-in-action* (refleksi saat praktik berlangsung) maupun *reflection-on-action* (refleksi setelah praktik). Melalui refleksi kritis ini, guru dapat belajar dari pengalaman mereka, mengidentifikasi asumsi yang mendasari praktik, dan merumuskan strategi untuk perbaikan di masa depan secara sistematis. Ini adalah proses introspeksi yang mendalam dan esensial untuk pertumbuhan profesional berkelanjutan.

Kerangka profesionalisme kolaboratif menekankan bahwa pengembangan guru tidak hanya bersifat individual semata, melainkan juga sangat kolektif dan sinergis (Famella, 2025). Teori ini menyatakan bahwa guru akan tumbuh paling efektif ketika mereka bekerja sama dalam komunitas belajar yang aktif, berbagi pengetahuan dan pengalaman, serta saling mendukung satu sama lain. Kolaborasi memungkinkan guru untuk belajar dari pengalaman rekan sejawat, mengidentifikasi praktik terbaik yang efektif, dan secara kolektif mengatasi tantangan pembelajaran yang kompleks. Ini secara fundamental membangun budaya saling ketergantungan positif dan tanggung jawab bersama di lingkungan sekolah.

Dalam konteks yang lebih luas, teori profesionalisme transformatif memandang guru sebagai *agen perubahan* sosial yang memiliki dampak besar. Teori ini berargumen bahwa profesionalisme guru tidak hanya tentang meningkatkan keterampilan mengajar semata, tetapi juga tentang memberdayakan guru untuk menantang ketidakadilan yang mungkin terjadi, mempromosikan kesetaraan dalam pendidikan, dan secara aktif menciptakan lingkungan belajar

yang lebih inklusif dan demokratis (Saragih, 2025). Ini menempatkan profesionalisme dalam kerangka yang lebih etis dan sosial, menekankan peran guru dalam membentuk masyarakat yang lebih baik melalui pendidikan.

Kerangka profesionalisme yang berpusat pada siswa menggeser fokus utama dari apa yang guru ketahui atau lakukan, ke bagaimana hal tersebut berdampak nyata pada pembelajaran siswa. Profesionalisme diukur dari sejauh mana praktik guru dapat meningkatkan hasil belajar yang signifikan dan kesejahteraan siswa secara holistik. Guru yang profesional dalam kerangka ini senantiasa mengevaluasi efektivitas pengajaran mereka dari perspektif siswa, mencari cara untuk membuat pembelajaran lebih relevan, bermakna, dan menarik bagi mereka.

Ada juga teori modal guru (*teacher capital theory*), yang memandang profesionalisme sebagai akumulasi modal insani, sosial, dan keputusan yang dimiliki guru secara kolektif (Jamali, 2021). Modal insani meliputi pengetahuan dan keterampilan individual yang terus diasah. Modal sosial merujuk pada jaringan dan hubungan kolaboratif antar guru yang saling menguatkan. Sementara itu, modal keputusan mencakup otonomi dan kemampuan guru dalam membuat pilihan profesional yang tepat. Teori ini menyarankan bahwa setiap program pengembangan profesional harus berupaya menguatkan ketiga jenis modal ini secara seimbang.

Perkembangan terkini dalam teori profesionalisme guru juga mulai mengintegrasikan perspektif neurosains dan ilmu kognitif secara lebih mendalam. Pemahaman tentang cara kerja otak dalam proses belajar memberikan panduan baru tentang bagaimana guru dapat merancang instruksi yang lebih efektif dan efisien, sesuai

dengan prinsip-prinsip kognitif (Haryono, 2025). Profesionalisme dalam kerangka ini berarti guru harus terus memperbarui pengetahuannya tentang sains pembelajaran dan secara cerdas menerapkannya dalam praktik sehari-hari, menjadi praktisi yang berbasis bukti dan penelitian.

Kerangka teoritis juga membahas tahapan pengembangan profesional guru yang berbeda-beda. Beberapa model, seperti model *Concerns-Based Adoption Model (CBAM)*, menguraikan tahapan emosional dan kognitif yang dilalui guru saat mengadopsi inovasi baru dalam pengajaran (Kuntadi, 2010). Memahami tahapan ini memungkinkan program pengembangan dirancang secara lebih sensitif terhadap kebutuhan guru di berbagai tingkat pengalaman dan tingkat penerimaan terhadap perubahan, sehingga dampaknya lebih optimal.

Penting untuk dicatat bahwa berbagai kerangka teoritis ini tidak saling eksklusif, melainkan dapat saling melengkapi untuk membentuk pemahaman yang holistik. Sebuah pemahaman yang komprehensif tentang profesionalisme guru akan mengintegrasikan elemen-elemen dari masing-masing teori, menciptakan pandangan yang kaya dan multidimensional. Misalnya, guru yang sangat kompeten (berbasis kompetensi) juga harus reflektif (profesionalisme reflektif), kolaboratif (profesionalisme kolaboratif), dan selalu berorientasi pada siswa (profesionalisme berpusat pada siswa).

Pemilihan dan penerapan kerangka teoritis yang tepat memiliki implikasi praktis yang sangat besar bagi desain program pengembangan profesional guru. Sebuah program yang didasarkan pada kerangka yang kuat dan teruji akan lebih terarah, terstruktur dengan baik, dan memiliki peluang lebih besar untuk menghasilkan

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

dampak positif yang signifikan pada praktik guru dan kualitas pendidikan secara keseluruhan. Ini membantu memastikan bahwa setiap investasi dalam pengembangan guru benar-benar efektif dan memberikan *return on investment* yang diharapkan.

Pada akhirnya, kerangka teoritis profesionalisme berfungsi sebagai kompas yang membimbing guru dalam perjalanan mereka menjadi pendidik yang semakin kompeten, reflektif, kolaboratif, dan relevan di tengah tuntutan zaman yang terus berubah dan kompleks. Ini adalah fondasi penting untuk membangun ekosistem pendidikan yang unggul dan adaptif, yang pada gilirannya akan melahirkan generasi penerus yang siap menghadapi tantangan masa depan.

BAB III

JENIS DAN BENTUK PENGEMBANGAN PROFESIONAL

Oleh : Sukhoiri, M.Pd.

Pernahkah Anda bertanya-tanya, "Bagaimana sebenarnya guru dapat terus mengasah kemampuannya di tengah lautan informasi dan tuntutan yang terus berubah?" Nah, bagian ini akan menjadi peta jalan yang akan menjawab pertanyaan tersebut, mengupas tuntas ragam inisiatif yang dapat diambil untuk meningkatkan kapasitas pendidik. Apa saja sih pilihan yang ada? Kita akan menjelajahi berbagai jenis dan bentuk pengembangan profesional yang tersedia, mulai dari program-program formal yang terstruktur rapi hingga pendekatan non-formal yang lebih fleksibel dan sesuai konteks. Siapkah Anda untuk memahami praktik-praktik kunci seperti pelatihan berbasis sekolah (*in-house training*), studi pelajaran (*lesson study*) yang mendorong kolaborasi, serta pendampingan individual (*coaching*) yang personal? Mari kita selami bersama untuk mendapatkan gambaran lengkap tentang opsi-opsi yang dapat diimplementasikan demi pertumbuhan berkelanjutan guru di berbagai tingkatan.

A. Pengembangan Formal dan Non-Formal

Pengembangan profesional guru adalah sebuah perjalanan berkelanjutan yang dapat ditempuh melalui berbagai jalur, dikategorikan secara luas menjadi pendekatan formal dan non-formal (Frans & Wahani, 2024). Memahami perbedaan dan karakteristik kedua kategori ini sangat penting bagi guru, mahasiswa pendidikan, dan tenaga kependidikan untuk memilih metode yang paling sesuai

dengan kebutuhan dan tujuan mereka. Kedua bentuk ini saling melengkapi, menawarkan spektrum kesempatan belajar yang luas untuk meningkatkan kapasitas dan kompetensi seorang pendidik di berbagai aspek. Mereka sama-sama berkontribusi pada peningkatan kualitas pengajaran dan pembelajaran di kelas.

Pengembangan profesional formal merujuk pada program-program terstruktur yang biasanya diakreditasi atau diakui secara resmi oleh lembaga pendidikan atau pemerintah. Ini mencakup pendidikan lanjutan seperti program magister atau doktoral di bidang pendidikan, kursus-kursus sertifikasi khusus, atau pelatihan-pelatihan berskala besar yang diselenggarakan oleh universitas, kementerian, atau lembaga pelatihan berwenang. Karakteristik utama dari pengembangan formal adalah kurikulum yang jelas, durasi yang terencana, penilaian yang sistematis, dan seringkali berujung pada perolehan gelar akademik, sertifikat, atau kredit profesional (Ma'arif, 2019). Manfaatnya sangat signifikan dalam memperdalam basis pengetahuan teoritis dan keterampilan pedagogis yang kompleks.

Di sisi lain, pengembangan profesional non-formal adalah inisiatif yang lebih fleksibel, seringkali lebih pendek durasinya, dan tidak selalu menghasilkan sertifikat atau gelar formal. Ini mencakup berbagai kegiatan seperti *workshop* singkat, seminar, konferensi, diskusi kelompok kerja guru (*KKG/MGMP*), *peer coaching*, *mentoring*, *lesson study*, hingga pembelajaran mandiri melalui membaca buku atau artikel profesional (Miftahusyai'an dkk., 2024). Fokus utamanya adalah peningkatan keterampilan praktis dan pemecahan masalah yang relevan dengan konteks kerja guru sehari-hari. Fleksibilitas dan relevansinya yang tinggi terhadap kebutuhan guru di lapangan menjadi keunggulan utama dari pendekatan ini.

Keterlibatan dalam komunitas belajar profesional (*Professional Learning Communities/PLC*) dan praktik pembelajaran mandiri merupakan dua contoh penting dari pengembangan non-formal yang sangat efektif. Dalam *PLC*, guru berkolaborasi untuk berbagi praktik terbaik, merefleksikan pengajaran mereka, dan secara kolektif mencari solusi atas tantangan pembelajaran (Pardi, 2025). Sementara itu, pembelajaran mandiri memberdayakan guru untuk secara proaktif mencari sumber daya dan bereksperimen dengan metode baru, menumbuhkan kemandirian dan rasa ingin tahu yang tinggi (Tahir & Cahayanti, 2023). Kedua bentuk ini menciptakan lingkungan belajar yang suportif dan mendorong inovasi dari dalam ekosistem sekolah.

Pada akhirnya, integrasi antara pengembangan formal dan non-formal adalah kunci untuk mencapai profesionalisme guru yang holistik dan berkelanjutan. Guru dapat memanfaatkan program formal untuk membangun fondasi teoritis dan mendapatkan pengakuan, sementara program non-formal membantu mereka menjaga relevansi, mengasah keterampilan praktis, dan terus beradaptasi dengan perubahan kebutuhan di lapangan. Keduanya harus dilihat sebagai bagian dari ekosistem pengembangan yang utuh, memastikan bahwa guru senantiasa tumbuh dan memberikan yang terbaik bagi siswanya.

B. Pelatihan Berbasis Sekolah (*In-House Training*)

Pelatihan berbasis sekolah, atau sering disebut *in-house training*, merupakan salah satu bentuk pengembangan profesional guru yang secara strategis dilaksanakan di lingkungan sekolah itu sendiri. Pendekatan ini secara fundamental berbeda dari pelatihan eksternal yang diselenggarakan oleh pihak ketiga, karena *in-house training* didesain khusus untuk mengatasi kebutuhan dan tantangan spesifik yang dihadapi oleh komunitas guru pada sebuah institusi pendidikan.

Model pelatihan ini berlandaskan pada prinsip bahwa pengembangan profesional akan lebih efektif apabila relevan dengan konteks praktis tempat guru mengajar sehari-hari, sehingga materi yang disampaikan dapat langsung diimplementasikan dan memiliki dampak yang nyata.

Konsep *in-house training* berangkat dari pemikiran bahwa setiap sekolah memiliki ekosistem yang unik, dengan karakteristik siswa, budaya organisasi, serta kekuatan dan kelemahan guru yang berbeda-beda (Sudiana, 2024). Oleh karena itu, pelatihan yang dirancang secara generik seringkali kurang efektif dalam memenuhi kebutuhan spesifik tersebut. Dengan menyelenggarakan pelatihan di internal sekolah, program dapat disesuaikan secara presisi, misalnya fokus pada peningkatan literasi numerasi di sekolah X atau pengembangan keterampilan mengelola kelas inklusif di sekolah Y, yang mungkin menjadi prioritas utama.

Secara teoritis, efektivitas *in-house training* dapat dijelaskan melalui beberapa lensa. Pertama, dari perspektif teori pembelajaran sosial (*social learning theory*) oleh Albert Bandura, guru dapat belajar secara efektif melalui observasi dan peniruan model yang relevan di lingkungan mereka sendiri (Wahyuni & Fitriani, 2022). Ketika rekan guru yang lebih berpengalaman menjadi fasilitator, atau ketika contoh praktik baik diambil langsung dari konteks sekolah, proses pembelajaran menjadi lebih autentik dan mudah ditiru. Teori ini menekankan pentingnya interaksi dan observasi dalam proses akuisisi keterampilan baru.

Kedua, teori pembelajaran konstruktivisme sosial turut mendukung model ini, di mana pengetahuan dibangun melalui interaksi sosial dan kolaborasi. Dalam *in-house training*, guru-guru tidak hanya menerima informasi pasif, melainkan terlibat aktif dalam

diskusi, pemecahan masalah bersama, dan refleksi kolektif. Mereka membangun pemahaman baru secara bersama-sama, mengaitkannya dengan pengalaman mereka sendiri, dan menguji ide-ide baru dalam lingkungan yang akrab. Pendekatan ini memfasilitasi pemahaman yang lebih mendalam dan retensi pengetahuan yang lebih baik.

Manfaat utama dari pelatihan berbasis sekolah ini sangatlah beragam dan berdampak signifikan. Pertama, relevansi materi yang tinggi menjadi keunggulan fundamental. Topik pelatihan dapat langsung disesuaikan dengan kurikulum yang berlaku, karakteristik siswa, atau masalah disipliner yang sedang dihadapi sekolah. Misalnya, jika sekolah sedang menghadapi masalah rendahnya partisipasi orang tua, pelatihan dapat difokuskan pada strategi komunikasi efektif dengan wali murid.

Kedua, *in-house training* seringkali lebih hemat biaya dan waktu dibandingkan pelatihan eksternal. Sekolah tidak perlu mengeluarkan biaya transportasi, akomodasi, atau registrasi yang mahal untuk banyak guru. Pelatihan dapat diselenggarakan di sela-sela jam pelajaran atau pada hari libur sekolah, meminimalkan gangguan terhadap proses belajar-mengajar rutin. Efisiensi ini memungkinkan sekolah untuk secara rutin mengadakan pelatihan yang diperlukan.

Ketiga, model ini mendorong kolaborasi dan membangun komunitas belajar profesional (*Professional Learning Communities/PLC*) di internal sekolah. Guru-guru dari berbagai mata pelajaran atau jenjang kelas dapat berkumpul, berbagi pengalaman, dan saling mendukung. Ini memperkuat ikatan antar-guru, memupuk budaya saling belajar, dan menciptakan jaringan dukungan yang berkelanjutan di luar sesi pelatihan formal. Semangat kebersamaan ini sangat berharga.

Meskipun demikian, terdapat beberapa tantangan dalam implementasi *in-house training*. Salah satunya adalah keterbatasan sumber daya internal sekolah, baik dari segi fasilitator yang kompeten maupun materi pelatihan yang berkualitas. Tidak semua sekolah memiliki guru senior atau kepala sekolah yang memiliki kapasitas dan waktu untuk merancang dan memfasilitasi pelatihan secara efektif. Keterbatasan ini dapat menghambat kualitas program yang diselenggarakan.

Contoh konkret implementasi *in-house training* dapat bervariasi. Misalnya, sebuah sekolah dasar dapat mengadakan pelatihan tentang metode fonik (*phonics*) untuk meningkatkan kemampuan membaca siswa kelas awal, yang difasilitasi oleh guru kelas senior yang memiliki keahlian di bidang tersebut (Situmorang dkk., 2025). Contoh lain, sebuah sekolah menengah dapat menyelenggarakan *workshop* tentang penggunaan platform pembelajaran digital seperti *Google Classroom* atau *Microsoft Teams*, dengan melibatkan tim *IT* sekolah sebagai nara sumber utama.

Keberhasilan *in-house training* sangat bergantung pada komitmen kepemimpinan sekolah, terutama kepala sekolah dan wakil kepala sekolah. Mereka harus aktif terlibat dalam perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi program, serta memberikan dukungan penuh kepada guru-guru. Kepemimpinan yang kuat dapat memastikan bahwa pelatihan terintegrasi dengan visi dan misi sekolah, serta memiliki alokasi sumber daya yang memadai (Suma & Ardana, 2025).

Selain itu, evaluasi yang sistematis setelah pelatihan juga esensial untuk mengukur efektivitas dan dampak program. Evaluasi ini tidak hanya berfokus pada kepuasan peserta, tetapi juga pada perubahan praktik mengajar di kelas dan dampaknya terhadap hasil belajar siswa.

Umpan balik dari evaluasi dapat digunakan untuk perbaikan program pelatihan di masa depan, menjadikan proses pengembangan lebih *data-driven*.

Untuk mengatasi keterbatasan sumber daya internal, sekolah dapat menjalin kemitraan dengan lembaga eksternal seperti universitas, lembaga pelatihan guru, atau praktisi Pendidikan (Mubarok dkk., 2024). Kemitraan ini dapat berupa peminjaman fasilitator ahli, akses ke materi pelatihan berkualitas tinggi, atau program *co-teaching* di mana guru eksternal bekerja sama dengan guru internal. Kolaborasi semacam ini memperkaya kualitas *in-house training* secara signifikan.

Pada akhirnya, pelatihan berbasis sekolah bukan hanya sekadar alternatif, melainkan merupakan fondasi vital dalam ekosistem pengembangan profesional guru yang holistik. Dengan fokus pada konteks lokal, kolaborasi internal, dan relevansi praktis, *in-house training* dapat memberdayakan guru secara langsung, meningkatkan kapasitas kolektif sekolah, dan pada gilirannya, secara fundamental meningkatkan kualitas pendidikan yang diberikan kepada para siswa. Ini adalah investasi jangka panjang yang membawa manfaat nyata.

C. Lesson Study dan Coaching

Dalam upaya pengembangan profesional guru, pendekatan yang lebih kolaboratif dan personal telah terbukti sangat efektif, melengkapi program pelatihan berskala besar. Dua di antaranya yang menonjol adalah *lesson study* dan *coaching*, keduanya menawarkan mekanisme pembelajaran yang mendalam dan berkelanjutan bagi para pendidik. Berbeda dengan model pelatihan tradisional, kedua pendekatan ini menitikberatkan pada perbaikan praktik mengajar di

lapangan secara langsung, mendorong refleksi kritis, dan membangun komunitas belajar yang saling mendukung. Guru, mahasiswa pendidikan, dan tenaga kependidikan perlu memahami esensi serta implementasi keduanya untuk mengoptimalkan jalur pengembangan profesional.

Lesson study, yang berakar dari praktik pendidikan di Jepang (*jugyou kenkyuu*), adalah sebuah pendekatan kolaboratif untuk perencanaan, pengajaran, observasi, dan refleksi pelajaran (Rahmawati, 2022). Ini bukan sekadar mengamati kelas, melainkan siklus berulang dari peningkatan pengajaran yang dipimpin oleh guru secara sukarela. Tujuannya adalah untuk meningkatkan kualitas pelajaran dan sekaligus mengembangkan kapasitas profesional guru yang terlibat dalam proses tersebut. Pendekatan ini secara fundamental mengubah cara guru bekerja dan belajar bersama.

Proses *lesson study* biasanya melibatkan beberapa tahapan yang sistematis dan terstruktur. Pertama, sekelompok guru berkolaborasi untuk merencanakan sebuah "pelajaran penelitian" (*research lesson*) yang berfokus pada tujuan pembelajaran spesifik, seringkali untuk mengatasi kesulitan belajar siswa pada topik tertentu. Kedua, salah satu guru dari kelompok tersebut mengajar pelajaran penelitian di kelas nyata, sementara rekan-rekannya mengobservasi dengan cermat bagaimana siswa merespons pembelajaran dan strategi guru. Observasi ini tidak untuk menilai guru, melainkan untuk memahami proses belajar siswa.

Setelah observasi, tahap ketiga adalah diskusi reflektif yang mendalam, di mana para guru menganalisis pelajaran yang baru saja diamati. Diskusi ini berfokus pada bukti-bukti dari observasi (misalnya, respon siswa, pertanyaan yang diajukan, tingkat

pemahaman), dan guru secara kritis merefleksikan efektivitas desain pelajaran serta implementasinya. Hasil dari diskusi ini kemudian digunakan untuk merevisi pelajaran penelitian, atau mengembangkan pelajaran berikutnya dengan perbaikan yang telah disepakati. Siklus ini dapat diulang beberapa kali untuk mencapai hasil yang optimal.

Secara teoritis, *lesson study* sangat selaras dengan teori pembelajaran sosial konstruktivisme (*social constructivism*), yang menyatakan bahwa pengetahuan dibangun melalui interaksi sosial dan kolaborasi (Ardiani, 2019). Dalam konteks ini, guru tidak hanya belajar secara individu, tetapi secara kolektif mengkonstruksi pemahaman baru tentang pedagogi efektif melalui diskusi dan refleksi bersama. Pendekatan ini juga didukung oleh teori praktik komunitas (*communities of practice*) oleh Lave dan Wenger, di mana pembelajaran mendalam terjadi ketika individu berpartisipasi dalam kelompok yang memiliki minat dan tujuan yang sama (Rahmat & Herdiana, 2024).

Manfaat *lesson study* bagi guru sangat banyak. Ini meningkatkan pemahaman guru tentang materi pelajaran dan pedagogi, karena mereka secara kolektif membedah isi dan cara penyampaiannya. Guru juga mengembangkan keterampilan observasi dan analisis terhadap pembelajaran siswa. Yang terpenting, *lesson study* menumbuhkan budaya kolaborasi dan refleksi yang kuat di sekolah, mengurangi isolasi guru dan membangun *collective efficacy* dalam memecahkan masalah pembelajaran.

Di sisi lain, coaching adalah bentuk pengembangan profesional yang lebih personal dan terfokus pada individu. *Coaching* dalam konteks pendidikan melibatkan seorang *coach* (seringkali rekan guru yang lebih berpengalaman atau ahli) yang memberikan dukungan,

bimbingan, dan umpan balik yang terarah kepada seorang *coachee* (guru yang sedang dikembangkan) untuk mencapai tujuan profesional spesifik (Hidayat dkk., 2023). Pendekatan ini bersifat nondirektif, artinya *coach* membantu *coachee* menemukan solusinya sendiri, bukan memberikan instruksi langsung.

Coaching berakar pada prinsip-prinsip psikologi positif dan teori belajar orang dewasa (*adult learning theory*). Menurut Malcolm Knowles, orang dewasa belajar paling efektif ketika mereka melihat relevansi langsung dari pembelajaran, memiliki kemandirian, dan dapat mengaitkan materi baru dengan pengalaman sebelumnya (Arifin dkk., 2025). *Coaching* memenuhi prinsip-prinsip ini dengan berfokus pada tujuan yang ditentukan oleh *coachee* sendiri, membangun kapasitas internal mereka untuk refleksi dan pemecahan masalah.

Proses *coaching* umumnya melibatkan beberapa tahapan kunci. Pertama, penetapan tujuan: *coachee* mengidentifikasi area yang ingin ditingkatkan atau masalah yang ingin dipecahkan. Kedua, observasi: *coach* mungkin mengobservasi *coachee* saat mengajar atau meninjau materi pengajaran. Ketiga, sesi diskusi dan umpan balik: *coach* mengajukan pertanyaan reflektif untuk membantu *coachee* menganalisis praktik mereka, mengidentifikasi solusi, dan merencanakan tindakan selanjutnya. Sesi ini biasanya bersifat rahasia dan suportif.

Manfaat *coaching* bagi guru sangatlah personal dan mendalam. Ini membantu guru mengidentifikasi dan mengatasi hambatan spesifik dalam praktik pengajaran mereka, yang mungkin tidak terjangkau oleh pelatihan kelompok. *Coaching* meningkatkan kesadaran diri dan keterampilan refleksi guru, mendorong mereka untuk berpikir lebih kritis tentang tindakan mereka. Selain itu, ini juga membangun

kepercayaan diri dan motivasi guru, karena mereka merasa didukung dan dihargai dalam proses pengembangan mereka.

Contoh penerapan *coaching* dapat bervariasi. Seorang guru baru mungkin menerima *coaching* dari guru senior tentang manajemen kelas atau strategi diferensiasi pembelajaran. Seorang guru yang ingin mencoba metode *project-based learning* dapat meminta *coach* untuk membantu merencanakan dan mengevaluasi implementasinya. Fokusnya selalu pada peningkatan kinerja guru secara individual, disesuaikan dengan konteks mereka.

Meskipun *lesson study* dan *coaching* sama-sama efektif, terdapat perbedaan fundamental. *Lesson study* bersifat kolektif dan berfokus pada perbaikan pelajaran (*lesson improvement*), dengan pembelajaran guru sebagai efek sampingnya. Sementara itu, *coaching* bersifat individual dan berfokus langsung pada pengembangan guru (*teacher development*), meskipun dampaknya akan terlihat pada kualitas pengajaran mereka. Keduanya dapat saling melengkapi untuk menciptakan ekosistem pengembangan yang komprehensif.

Tantangan dalam implementasi *lesson study* meliputi kebutuhan akan komitmen waktu yang signifikan dari para guru dan dukungan administratif dari sekolah untuk mengalokasikan jadwal. Diperlukan juga fasilitator *lesson study* yang terlatih untuk memandu proses refleksi yang efektif. Tanpa komitmen ini, *lesson study* dapat berubah menjadi sekadar pertemuan rutin tanpa dampak yang mendalam.

Untuk *coaching*, tantangan utama adalah ketersediaan *coach* yang berkualitas dan memiliki keterampilan yang memadai, serta budaya sekolah yang mendukung keterbukaan dan kepercayaan. *Coaching* hanya akan berhasil jika guru merasa aman untuk mengakui

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

kelemahan dan bersedia menerima umpan balik konstruktif. Diperlukan investasi dalam pelatihan *coach* dan penciptaan lingkungan yang suportif.

Pada akhirnya, baik *lesson study* maupun *coaching* merupakan pendekatan pengembangan profesional yang sangat berharga dalam membangun guru berkualitas. Keduanya memberdayakan guru untuk belajar dari praktik nyata, merefleksikan pengalaman, dan berkolaborasi untuk perbaikan berkelanjutan. Kombinasi dari kedua strategi ini dapat menciptakan dampak sinergis yang signifikan, mendorong pertumbuhan individual dan kolektif, serta secara substansial meningkatkan mutu pendidikan yang diselenggarakan.

BAB IV

KEBIJAKAN PENGEMBANGAN PROFESIONAL GURU DI INDONESIA

Oleh : Karolus Wulla Rato S.KM., MM

Pernahkah Anda bertanya-tanya, "Bagaimana sih negara kita memastikan para guru tetap *up-to-date* dan berkualitas di tengah segala perubahan?" Nah, setelah kita membahas berbagai cara guru bisa mengembangkan diri, sekarang kita akan menyelami kerangka besar yang mengatur semua itu di tingkat nasional. Siapa saja yang berperan dalam upaya ini? Kita akan mengupas tuntas sejarah kebijakan pengembangan guru, mencari tahu peran lembaga-lembaga kunci seperti Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi (*Kemendikbudristek*) hingga Dinas Pendidikan, serta memahami program-program unggulan yang jadi tulang punggung pengembangan guru di Indonesia, contohnya Pendidikan Profesi Guru (*PPG*) dan Program Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan (*PKB*).

A. Statistik sebagai Alat Strategis

Perjalanan pengembangan profesional guru di Indonesia merupakan cerminan dari evolusi sistem pendidikan nasional yang dinamis. Sejak kemerdekaan, pemerintah telah berupaya merumuskan berbagai kebijakan untuk memastikan guru memiliki kapasitas yang memadai dalam mendidik generasi penerus. Kebijakan ini tidak muncul begitu saja, melainkan merupakan respons terhadap kebutuhan zaman, tantangan pendidikan, dan visi pembangunan bangsa. Memahami lintasan historis ini sangat penting untuk melihat benang

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

merah dan arah masa depan pengembangan profesionalisme guru di tanah air.

Pada awal kemerdekaan, fokus utama pemerintah adalah ketersediaan guru untuk memenuhi kebutuhan sekolah yang sangat banyak. Prioritas diberikan pada penyiapan jumlah guru yang mencukupi melalui lembaga pendidikan guru, seperti Sekolah Guru Bawah (SGB), Sekolah Guru Atas (SGA), dan kemudian Institut Keguruan dan Ilmu Pendidikan (IKIP). Kebijakan saat itu lebih menekankan pada pendidikan pra-jabatan, memastikan setiap sekolah memiliki tenaga pengajar yang dasar. Kualitas guru masih menjadi isu sekunder dibandingkan kuantitas.

Memasuki era Orde Baru, kebijakan pengembangan guru mulai sedikit bergeser dengan penekanan pada penyeragaman kurikulum dan peningkatan mutu guru melalui berbagai penataran. Program-program penataran guru menjadi masif dan terpusat, dengan tujuan menyelaraskan pemahaman guru terhadap kurikulum nasional yang baru. Meskipun demikian, model penataran ini seringkali bersifat *top-down* dan kurang mempertimbangkan kebutuhan spesifik guru di lapangan. Efektivitasnya terkadang menjadi pertanyaan karena kurangnya tindak lanjut.

Titik balik penting dalam kebijakan pengembangan guru terjadi dengan munculnya Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen. Undang-undang ini secara eksplisit mengamankan pentingnya guru profesional sebagai salah satu pilar utama peningkatan mutu pendidikan. UU ini memperkenalkan konsep **sertifikasi guru** sebagai bukti pengakuan atas profesionalitas guru, sebuah langkah maju yang signifikan dalam sejarah kebijakan pendidikan di Indonesia (Saragih & Hastuti, 2023). Tujuannya adalah

memastikan bahwa guru memenuhi standar kompetensi yang ditetapkan.

Pemberlakuan Undang-Undang Guru dan Dosen kemudian diikuti dengan pengembangan program **Pendidikan Profesi Guru (PPG)**. *PPG* dirancang untuk menyiapkan lulusan sarjana non-pendidikan menjadi guru profesional, serta meningkatkan kompetensi guru yang sudah mengajar namun belum bersertifikat. Program ini mewajibkan calon guru menempuh pendidikan tambahan yang berfokus pada pedagogi, profesionalisme, kepribadian, dan sosial. Ini adalah upaya serius untuk menstandarisasi kualifikasi guru di Indonesia.

Seiring dengan *PPG*, pemerintah juga meluncurkan program **Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan (PKB)**. *PKB* ditujukan bagi guru yang sudah bersertifikat untuk terus meningkatkan kompetensi mereka sepanjang karier. Program ini mengakui bahwa profesionalisme guru adalah proses yang dinamis dan tidak berhenti setelah sertifikasi. *PKB* mendorong guru untuk mengikuti berbagai kegiatan seperti *workshop*, seminar, publikasi ilmiah, penelitian, dan partisipasi dalam komunitas belajar (Iswati, 2025).

Peran lembaga-lembaga pemerintah seperti Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi (*Kemendikbudristek*), Lembaga Penjaminan Mutu Pendidikan (*LPMP*), dan Dinas Pendidikan juga terus berevolusi. *Kemendikbudristek* bertugas merumuskan kebijakan nasional, sementara *LPMP* dan Dinas Pendidikan berperan dalam implementasi dan supervisi di tingkat regional. Koordinasi antar lembaga ini krusial untuk memastikan kebijakan pengembangan guru terlaksana secara efektif dan efisien di seluruh wilayah Indonesia.

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

Pada era digital, kebijakan pengembangan guru juga mulai mengadopsi pemanfaatan teknologi informasi dan komunikasi. Peluncuran *Platform Merdeka Mengajar (PMM)*, Sistem Informasi Manajemen Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan (*SIMPKB*), dan program Guru Belajar & Berbagi adalah contoh konkret dari adaptasi ini (Latip dkk., 2024). Kebijakan ini bertujuan untuk memberikan akses yang lebih luas dan fleksibel bagi guru untuk belajar secara mandiri maupun kolaboratif, tanpa batasan geografis.

Meskipun demikian, perjalanan kebijakan pengembangan guru di Indonesia tidak lepas dari tantangan. Isu pemerataan akses terhadap program pengembangan, terutama bagi guru di daerah terpencil, masih menjadi pekerjaan rumah. Kualitas program yang bervariasi, serta relevansi materi dengan kebutuhan riil guru di lapangan, juga sering menjadi sorotan. Sinkronisasi kebijakan antar kementerian atau lembaga terkadang juga menjadi hambatan.

Pentingnya evaluasi kebijakan secara berkelanjutan menjadi krusial untuk memastikan efektivitasnya. Pemerintah perlu secara rutin mengevaluasi dampak *PPG* dan *PKB* terhadap kualitas pengajaran di kelas dan hasil belajar siswa. Umpan balik dari guru di lapangan dan data hasil evaluasi harus menjadi dasar untuk perbaikan dan penyempurnaan kebijakan di masa mendatang. Pendekatan berbasis bukti sangat dibutuhkan.

Perdebatan mengenai model pengembangan guru yang paling ideal terus berlanjut. Beberapa ahli menyarankan pendekatan yang lebih *bottom-up*, di mana kebutuhan pengembangan ditentukan oleh guru itu sendiri atau komunitas sekolah. Sementara itu, pihak lain tetap menekankan pentingnya standar nasional dan program terpusat

untuk memastikan pemerataan kualitas. Keseimbangan antara kedua pendekatan ini menjadi kunci keberhasilan.

Dalam konteks otonomi daerah, kebijakan pengembangan guru juga menghadapi tantangan dalam harmonisasi antara kebijakan pusat dan daerah. Dinas Pendidikan di setiap provinsi atau kabupaten/kota memiliki kewenangan untuk mengembangkan program yang relevan dengan konteks lokal mereka. Namun, hal ini memerlukan koordinasi yang kuat agar tidak terjadi disparitas kualitas pengembangan antar daerah, yang justru bisa memperlebar kesenjangan pendidikan.

Secara keseluruhan, sejarah kebijakan pengembangan guru di Indonesia menunjukkan komitmen yang kuat untuk meningkatkan kualitas pendidik. Dari penyiapan jumlah guru hingga fokus pada profesionalisme dan adaptasi teknologi, setiap era membawa prioritas dan strateginya sendiri. Mempelajari sejarah ini memberikan perspektif berharga tentang fondasi dan arah pengembangan profesional guru di masa depan, mendorong refleksi berkelanjutan untuk perbaikan sistemik.

B. Peran Lembaga Pemerintah dalam Pengembangan Profesional Guru

Pengembangan profesional guru di Indonesia adalah upaya kolektif yang melibatkan berbagai lembaga pemerintah, masing-masing dengan peran dan tanggung jawab spesifiknya. Setelah restrukturisasi kabinet, fungsi-fungsi yang sebelumnya terintegrasi di bawah satu kementerian kini didistribusikan ke beberapa entitas. Memahami peran masing-masing kementerian dan lembaga terkait sangat krusial untuk mengidentifikasi alur kebijakan, program, serta dukungan yang tersedia bagi guru. Kolaborasi dan koordinasi

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

antarlembaga ini menjadi kunci efektivitas program pengembangan guru nasional.

Pemerintah pusat, melalui kementerian-kementerian terkait, memegang peranan utama dalam perumusan kebijakan dan standar nasional. Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah kini bertanggung jawab atas kebijakan yang mengatur guru pada jenjang pendidikan dasar hingga menengah. Ini termasuk penyusunan kurikulum, standar kompetensi guru, serta kerangka umum program pengembangan profesional seperti Pendidikan Profesi Guru (*PPG*) dan Program Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan (*PKB*). Peran kementerian ini adalah memastikan adanya keseragaman kualitas dan arah pengembangan guru di seluruh Indonesia.

Sementara itu, Kementerian Pendidikan Tinggi, Sains, dan Teknologi memiliki peran dalam mengembangkan kebijakan untuk pendidikan tinggi, termasuk program *PPG* yang diselenggarakan oleh Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan (*LPTK*) di universitas. Kementerian ini juga bertanggung jawab atas riset dan pengembangan inovasi di bidang pendidikan yang kemudian dapat diintegrasikan ke dalam program pelatihan guru. Sinergi antara kebijakan pendidikan dasar dan menengah dengan pendidikan tinggi menjadi penting untuk menghasilkan guru-guru yang berkualitas dan adaptif.

Di tingkat regional, Dinas Pendidikan Provinsi dan Kabupaten/Kota merupakan perpanjangan tangan pemerintah pusat yang bertugas mengimplementasikan kebijakan-kebijakan tersebut. Dinas Pendidikan bertanggung jawab atas perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi program pengembangan profesional guru di wilayahnya masing-masing. Ini mencakup alokasi anggaran, penyelenggaraan pelatihan lokal, serta supervisi terhadap kinerja guru dan sekolah

(Shabrifa dkk., 2025). Peran mereka krusial dalam memastikan program nasional dapat beradaptasi dengan kebutuhan dan karakteristik daerah.

Selain itu, lembaga seperti Lembaga Penjaminan Mutu Pendidikan (LPMP), yang saat ini mungkin mengalami transformasi atau peleburan fungsi dalam struktur baru kementerian, sebelumnya memiliki peran penting dalam menjamin mutu pendidikan di daerah. Fungsi utamanya adalah melakukan fasilitasi dan pendampingan terhadap satuan pendidikan dalam peningkatan mutu, termasuk penyelenggaraan berbagai pelatihan dan *workshop* bagi guru. Meskipun namanya bisa berubah, esensi peran penjaminan mutu di tingkat daerah tetap diperlukan untuk mendukung pengembangan guru.

Program Pendidikan Profesi Guru (PPG) adalah salah satu kebijakan krusial yang diinisiasi oleh pemerintah untuk memastikan standar kompetensi guru. *PPG* bertujuan menyiapkan calon guru yang profesional, serta mengangkat derajat guru yang sudah mengabdikan namun belum bersertifikat. LPTK sebagai penyelenggara *PPG* bekerja di bawah koordinasi Kementerian Pendidikan Tinggi, Sains, dan Teknologi, dan kurikulumnya didesain sesuai standar yang ditetapkan oleh pemerintah pusat.

Selanjutnya, Program Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan (PKB) menjadi payung bagi guru yang sudah bersertifikat untuk terus belajar dan meningkatkan kompetensinya. Kebijakan *PKB* mendorong guru untuk aktif dalam berbagai kegiatan pengembangan diri seperti *workshop*, seminar, publikasi ilmiah, penelitian tindakan kelas, hingga partisipasi dalam komunitas belajar seperti MGMP dan KKG (Wijaya,

2018). *PKB* mengakui bahwa belajar adalah proses seumur hidup bagi seorang profesional.

Pemerintah juga berperan dalam menyediakan platform digital yang memfasilitasi pengembangan profesional guru. Contohnya adalah *Platform Merdeka Mengajar (PMM)* dan Sistem Informasi Manajemen Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan (*SIMPKB*). Kebijakan ini memungkinkan guru mengakses berbagai modul pelatihan, materi belajar, dan forum diskusi secara daring, mengatasi batasan geografis dan waktu. Digitalisasi ini merupakan langkah maju dalam pemerataan akses.

Peran pemerintah tidak hanya terbatas pada perumusan kebijakan dan penyediaan program, tetapi juga dalam pengawasan dan evaluasi. Melalui instrumen pengawasan yang berlapis, pemerintah berupaya memastikan bahwa program pengembangan guru berjalan efektif dan mencapai tujuannya. Evaluasi berkala dilakukan untuk mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan kebijakan, serta memberikan rekomendasi untuk perbaikan di masa mendatang. Akuntabilitas menjadi kunci dalam setiap program yang digulirkan.

Kolaborasi antara pemerintah pusat, pemerintah daerah, dan lembaga-lembaga pendidikan tinggi sangat esensial untuk menciptakan ekosistem pengembangan guru yang komprehensif. Kebijakan yang dirumuskan di tingkat pusat harus diimplementasikan dengan fleksibilitas di tingkat daerah, dengan mempertimbangkan kebutuhan lokal. Dukungan dari perguruan tinggi melalui riset dan program *PPG* juga menjadi vital dalam menghasilkan guru-guru yang berkualitas dan inovatif.

Singkatnya, peran lembaga pemerintah dalam pengembangan profesional guru sangatlah sentral dan berlapis. Dari penentu kebijakan di tingkat nasional hingga implementor di tingkat daerah, setiap entitas memiliki kontribusi penting dalam membentuk kualitas guru di Indonesia. Pemahaman akan struktur dan fungsi masing-masing lembaga ini memberikan gambaran jelas tentang bagaimana sistem bekerja untuk memberdayakan para pendidik, demi terwujudnya tujuan pendidikan nasional yang lebih tinggi.

C. Program PPG dan PKB

Implementasi kebijakan pengembangan profesional guru di Indonesia diwujudkan melalui serangkaian program kunci yang dirancang untuk meningkatkan kualitas pendidik secara sistematis. Program-program ini adalah tulang punggung dari upaya pemerintah dalam menghadapi tantangan pendidikan modern dan memastikan guru memiliki kompetensi yang relevan. Memahami program-program ini sangat esensial bagi guru untuk memanfaatkan peluang pengembangan yang ada, serta bagi mahasiswa dan tenaga kependidikan untuk mendapatkan gambaran utuh tentang ekosistem pengembangan guru nasional.

Salah satu program fundamental adalah Pendidikan Profesi Guru (*PPG*). *PPG* merupakan program pendidikan tinggi setelah program sarjana yang dirancang untuk mempersiapkan calon guru agar memiliki kompetensi profesional sebagai pendidik (Khairani dkk., 2024). Program ini wajib ditempuh bagi lulusan sarjana pendidikan maupun non-pendidikan yang ingin menjadi guru, serta bagi guru dalam jabatan yang belum memiliki sertifikat pendidik. Tujuannya adalah untuk memastikan bahwa setiap guru memenuhi standar profesional yang ditetapkan oleh negara.

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

PPG sendiri terdiri dari beberapa jalur, yakni *PPG Prajabatan* bagi lulusan baru yang belum mengajar, dan *PPG Dalam Jabatan* yang ditujukan untuk guru yang sudah aktif mengajar. Kurikulum *PPG* dirancang secara komprehensif, meliputi pendalaman materi bidang studi, pedagogi, praktik pengalaman lapangan, dan pengembangan kepribadian (Amalia dkk., 2024). Penekanannya adalah pada kombinasi antara teori dan praktik, mempersiapkan guru untuk menghadapi realitas kelas secara efektif.

Contoh materi dalam *PPG* mencakup strategi pembelajaran abad ke-21, asesmen formatif dan sumatif, manajemen kelas, pengembangan kurikulum, serta literasi digital. Peserta *PPG* juga dibekali dengan kemampuan refleksi kritis terhadap praktik mengajar mereka sendiri, yang esensial untuk pertumbuhan profesional berkelanjutan. Lulusan *PPG* diharapkan memiliki kompetensi utuh sebagai guru profesional dan berhak menyanggah gelar profesi *Gr.* atau *Pend.*

Berikutnya, Program Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan (*PKB*) menjadi inisiatif vital bagi guru yang telah bersertifikat pendidik. *PKB* adalah upaya sistematis untuk meningkatkan dan memelihara kompetensi guru secara terus-menerus sepanjang kariernya (Wibowo, 2023). Program ini mengakui bahwa sertifikasi hanyalah titik awal, dan guru harus selalu *up-to-date* dengan perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, dan kebutuhan peserta didik.

PKB mencakup berbagai kegiatan yang dapat dilakukan guru, memberikan fleksibilitas sesuai dengan kebutuhan dan minat mereka. Bentuk-bentuk kegiatan *PKB* antara lain:

- Pengembangan Diri: Meliputi pendidikan dan pelatihan fungsional seperti *workshop* atau kursus singkat, serta kegiatan kolektif guru (misalnya, MGMP/KKG, komunitas belajar).
- Publikasi Ilmiah: Guru didorong untuk menulis karya ilmiah, artikel jurnal, buku, atau laporan penelitian yang relevan dengan bidang pendidikan.
- Karya Inovatif: Menciptakan karya seni, alat peraga pendidikan, aplikasi pembelajaran, atau modifikasi kurikulum yang dapat meningkatkan kualitas proses pembelajaran.

Melalui *PKB*, guru tidak hanya meningkatkan kapasitas individual mereka, tetapi juga berkesempatan untuk berbagi pengetahuan dan praktik baik dengan rekan sejawat. Ini mendorong terbentuknya komunitas belajar yang aktif dan produktif di sekolah, di mana guru saling mendukung dan berkolaborasi untuk memecahkan masalah pembelajaran (Situmorang & Nurdiansyah, 2024). *PKB* bertujuan membangun budaya belajar di antara para pendidik.

Pemerintah juga menyediakan berbagai platform digital sebagai sarana penunjang *PKB* dan pengembangan guru secara mandiri. Salah satunya adalah *RGTK*, misalnya, menyediakan ribuan modul pelatihan, video inspiratif, dan komunitas belajar daring yang dapat diakses oleh guru kapan saja dan di mana saja. Ini adalah wujud konkret dari kebijakan digitalisasi pendidikan untuk pemerataan akses.

Selain *RGTK*, ada juga Sistem Informasi Manajemen Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan (*SIMPKB*) yang berfungsi sebagai sistem terintegrasi untuk mengelola data *PKB* guru, mulai dari pendaftaran kegiatan hingga pencatatan portofolio pengembangan diri. *SIMPKB* membantu guru merencanakan dan memantau perjalanan

pengembangan profesional mereka secara lebih terstruktur dan transparan.

Program lain yang juga penting adalah Peningkatan Kompetensi Guru berbasis Zonasi, yang bertujuan untuk mengatasi kesenjangan kompetensi antar guru di berbagai wilayah (Sumar & Sumar, 2019). Program ini mencoba mengidentifikasi kebutuhan spesifik guru di zona-zona tertentu dan menyediakan pelatihan yang relevan. Fokusnya adalah pada pemerataan kualitas pendidikan melalui peningkatan kapasitas guru di daerah-daerah yang membutuhkan perhatian lebih.

Pengembangan Kurikulum Merdeka juga berdampak signifikan pada program pengembangan guru. Dengan Kurikulum Merdeka yang menekankan pada pembelajaran berdiferensiasi, proyek penguatan profil pelajar Pancasila, dan fleksibilitas, guru dituntut untuk memiliki pemahaman baru tentang pedagogi. Oleh karena itu, program pelatihan dan *workshop* terkait implementasi Kurikulum Merdeka menjadi bagian integral dari pengembangan profesional guru saat ini (Wahidin & Efendi, 2025).

Meskipun terdapat berbagai program yang telah digulirkan, tantangan dalam implementasinya masih ada. Isu pemerataan akses terhadap program-program berkualitas, terutama bagi guru di daerah terdepan, terluar, dan tertinggal (3T), masih menjadi pekerjaan rumah. Kualitas fasilitator, relevansi materi pelatihan dengan kebutuhan guru, serta keberlanjutan program juga memerlukan perhatian serius untuk memastikan dampak yang optimal.

Pentingnya evaluasi berkelanjutan terhadap efektivitas program-program kunci ini tidak dapat diabaikan. Pemerintah secara rutin perlu

mengumpulkan data dan umpan balik dari guru, sekolah, serta pemangku kepentingan lainnya untuk menilai dampak program terhadap praktik mengajar dan hasil belajar siswa. Hasil evaluasi ini harus menjadi dasar untuk perbaikan dan penyesuaian program di masa mendatang, menjadikan pengembangan guru lebih *data-driven* dan responsif.

Pada akhirnya, program-program kunci seperti *PPG* dan *PKB*, didukung oleh *platform* digital dan inisiatif zonasi, merupakan cerminan komitmen serius pemerintah dalam meningkatkan kualitas guru. Ini adalah investasi jangka panjang untuk masa depan pendidikan Indonesia, memastikan bahwa setiap guru memiliki kesempatan untuk tumbuh menjadi pendidik profesional yang relevan dan mampu mencetak generasi unggul.

BAB V

PLATFORM DIGITAL DALAM PENGEMBANGAN PROFESIONAL

Oleh : Muhammad Amran Shidik S.Pd., M.Pd.

Di tengah pesatnya perkembangan teknologi informasi dan komunikasi, platform digital telah bertransformasi menjadi tulang punggung yang tak terpisahkan dalam upaya pengembangan profesional guru. Era digital membuka peluang revolusioner bagi para pendidik untuk mengakses sumber belajar yang kaya, berpartisipasi dalam pelatihan daring, serta membangun jejaring kolaboratif tanpa batasan geografis. Berbagai *platform* digital, baik yang dikembangkan oleh pemerintah maupun pihak swasta, kini menjadi *enabler* utama bagi guru untuk terus mengasah kompetensi, beradaptasi dengan inovasi pedagogi, dan merespons tuntutan pendidikan abad ke-21. Bab ini akan mengulas secara komprehensif bagaimana *platform* digital tersebut berfungsi sebagai katalisator dalam mewujudkan pengembangan profesional guru yang adaptif, personal, dan berkelanjutan.

A. Ruang Belajar Guru dan Tenaga Kependidikan (Ruang GTK)

Platform Ruang Belajar Guru dan Tenaga Kependidikan (Ruang GTK), yang sebelumnya dikenal sebagai *Platform* Merdeka Mengajar (PMM), merupakan inisiatif strategis Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi (Kemendikbudristek) Indonesia. Perubahan nama ini merefleksikan perluasan cakupan *platform* untuk tidak hanya memberdayakan guru, tetapi juga seluruh tenaga kependidikan dalam mengakselerasi transformasi pendidikan menuju

kualitas yang lebih baik. Tujuannya adalah menyediakan wadah terintegrasi yang memfasilitasi GTK untuk belajar, mengajar, dan berkarya secara mandiri dan kolaboratif. Dengan demikian, Ruang GTK diharapkan menjadi katalisator bagi peningkatan kompetensi profesional GTK yang adaptif dan responsif terhadap dinamika pendidikan kontemporer. Inisiatif ini menandai pergeseran paradigma dalam pengembangan profesionalisme GTK di Indonesia, menekankan otonomi dan personalisasi belajar.

Salah satu keunggulan utama Ruang GTK terletak pada aksesibilitasnya yang luas, memungkinkan GTK di seluruh pelosok Indonesia untuk mengakses berbagai sumber daya digital melalui perangkat seluler maupun komputer. Ketersediaan akses yang merata ini menjadi fondasi penting bagi pemerataan kualitas pendidikan. *Platform* ini menyediakan beragam fitur yang dirancang untuk mendukung siklus pengembangan profesional GTK secara holistik, mulai dari modul pelatihan hingga fitur refleksi. GTK dapat menjelajahi berbagai *topik* dan *materi* yang relevan dengan kebutuhan pengembangan diri mereka, seperti pedagogik, penilaian, atau manajemen kelas. Fitur-fitur ini memastikan bahwa setiap GTK memiliki kesempatan yang sama untuk meningkatkan kapasitas, terlepas dari lokasi geografis atau keterbatasan infrastruktur.

Untuk memfasilitasi proses belajar yang efektif dan efisien, Ruang GTK menyediakan koleksi modul pelatihan yang didesain secara interaktif dan fleksibel, memungkinkan GTK untuk belajar sesuai dengan kecepatan dan gaya belajar masing-masing (Setiawan & Munir, 2025). Setiap modul dikemas dengan materi pembelajaran yang ringkas, disertai contoh praktik baik, dan dilengkapi dengan kuis atau *assessment* formatif untuk mengukur pemahaman. Fleksibilitas

ini sangat relevan bagi GTK yang memiliki jadwal padat, karena mereka dapat mengakses modul kapan saja dan di mana saja. Desain *microlearning* yang sering diterapkan dalam modul-modul ini memastikan bahwa materi dapat dicerna dengan mudah dan langsung diaplikasikan dalam praktik mengajar atau tugas kependidikan. Pendekatan ini mendukung pembelajaran sepanjang hayat dan mengurangi beban administrasi pelatihan tradisional.

Selain modul pembelajaran individual, aspek komunitas dalam Ruang GTK menjadi salah satu pilar penting yang membedakannya dari *platform* belajar daring lainnya, karena memfasilitasi interaksi dan kolaborasi antar GTK. GTK dapat bergabung dalam berbagai komunitas belajar yang dibentuk berdasarkan mata pelajaran, jenjang pendidikan, atau minat khusus, untuk saling berbagi pengalaman dan praktik baik (Aish dkk., 2024). Forum diskusi dan fitur berbagi dokumen memungkinkan GTK untuk mendapatkan umpan balik konstruktif dari rekan sejawat, memperkaya perspektif pedagogis maupun manajerial mereka. Melalui interaksi ini, GTK tidak hanya belajar secara individual tetapi juga berkontribusi pada pengembangan kapasitas kolektif profesi. Pembentukan jejaring profesional ini merupakan wujud nyata dari konsep *professional learning communities* dalam skala nasional.

Secara spesifik, Ruang GTK dirancang untuk memperkuat kompetensi pedagogik guru, yang meliputi kemampuan dalam merancang pembelajaran, melaksanakan proses belajar-mengajar, dan melakukan penilaian yang efektif. Berbagai modul pelatihan menawarkan panduan praktis mengenai metode pembelajaran inovatif, seperti pembelajaran berbasis proyek (*project-based learning*) atau *diferensiasi instruksional*. Guru dapat mempelajari cara mengelola

kelas yang beragam, memanfaatkan teknologi dalam pembelajaran, dan mengembangkan asesmen formatif yang autentik. Materi-materi ini secara langsung membantu guru untuk meningkatkan kualitas interaksi mereka dengan siswa, menciptakan lingkungan belajar yang lebih partisipatif dan bermakna. Dengan demikian, Ruang GTK berkontribusi langsung pada peningkatan kualitas proses pembelajaran di kelas (Darmayanti, 2024).

Tidak hanya terbatas pada pedagogik, Ruang GTK juga mendukung pengembangan kompetensi profesional guru, yang berkaitan dengan penguasaan materi pelajaran dan pengembangan diri sebagai profesional, serta kompetensi manajerial bagi tenaga kependidikan. GTK dapat mengakses sumber belajar yang memperdalam pemahaman mereka tentang konten kurikulum, mengikuti *webinar* atau lokakarya daring dari para pakar, dan mempelajari praktik terbaik dalam pengelolaan sekolah. Fitur refleksi diri memungkinkan GTK untuk mengevaluasi kekuatan dan kelemahan mereka dalam menjalankan tugas, memicu proses pengembangan yang terarah. Ruang GTK juga mendorong GTK untuk terus mengikuti perkembangan terbaru dalam bidang studi atau bidang tugas mereka, memastikan bahwa pengetahuan yang disampaikan atau praktik yang diterapkan selalu relevan dan mutakhir. Peningkatan kompetensi profesional ini esensial untuk menjaga kualitas *output* pendidikan secara keseluruhan.

Keterkaitan Ruang GTK dengan kebijakan nasional sangat erat, terbukti dari peran sentralnya dalam mendukung implementasi Kurikulum Merdeka. *Platform* ini berfungsi sebagai panduan praktis dan sumber daya utama bagi GTK untuk memahami filosofi dan praktik kurikulum yang baru. Ruang GTK menyediakan informasi

lengkap tentang prinsip-prinsip Kurikulum Merdeka, contoh modul ajar, dan panduan asesmen yang sesuai. GTK dapat mempelajari bagaimana menerapkan konsep kemerdekaan belajar, berfokus pada pengembangan potensi siswa, dan menyelaraskan pembelajaran dengan konteks lokal atau tugas administrasi. Ruang GTK mempermudah GTK dalam memahami esensi Kurikulum Merdeka dan menerjemahkannya ke dalam praktik nyata di kelas maupun dalam pengelolaan sekolah, mengurangi kebingungan dan hambatan adaptasi. Dengan demikian, Ruang GTK bertindak sebagai *jembatan* antara kebijakan dan implementasi di lapangan.

Lebih dari sekadar *platform* pelatihan, Ruang GTK juga berfungsi sebagai sumber inspirasi dan gudang ide pembelajaran serta pengelolaan sekolah yang dapat dimanfaatkan GTK untuk memperkaya praktik mereka. Fitur berbagi praktik baik memungkinkan GTK untuk melihat dan mengadopsi metode mengajar inovatif, strategi pengelolaan, atau solusi administratif yang telah berhasil diterapkan oleh rekan sejawat di seluruh Indonesia. GTK dapat menemukan beragam contoh proyek pembelajaran, aktivitas kelas yang kreatif, dan strategi pengelolaan kelas atau kantor yang efektif. Ide-ide ini tidak hanya mendorong kreativitas GTK tetapi juga meminimalkan kebutuhan untuk memulai dari nol dalam merancang pembelajaran atau menyelesaikan tugas. Adanya sumber inspirasi yang beragam ini dapat memicu inovasi berkelanjutan dalam praktik mengajar dan kependidikan.

Meskipun Ruang GTK menawarkan berbagai keunggulan, adopsi dan pemanfaatannya di lapangan masih menghadapi beberapa tantangan yang perlu diatasi secara sistematis. Isu konektivitas internet yang tidak merata di daerah terpencil menjadi hambatan

signifikan bagi akses GTK, menimbulkan kesenjangan *digital divide*. Selain itu, sebagian GTK mungkin masih memiliki *literasi digital* yang rendah, memerlukan pendampingan intensif untuk dapat mengoperasikan *platform* secara mandiri. Beban kerja GTK yang sudah padat juga bisa menjadi faktor penghambat dalam menyisihkan waktu untuk belajar di Ruang GTK. Oleh karena itu, diperlukan strategi komprehensif, termasuk penyediaan infrastruktur, pelatihan literasi digital, dan dukungan motivasi, untuk memastikan *platform* ini dapat dimanfaatkan secara optimal oleh seluruh GTK.

Untuk mengoptimalkan pemanfaatan Ruang GTK dan mengatasi tantangan tersebut, berbagai strategi perlu diterapkan secara terkoordinasi oleh berbagai *stakeholder* pendidikan. Pemerintah perlu terus berinvestasi dalam pemerataan akses internet dan penyediaan perangkat keras di sekolah-sekolah yang membutuhkan. Program pelatihan *literasi digital* yang terstruktur dan berkelanjutan juga harus digalakkan untuk meningkatkan kapasitas GTK dalam menggunakan teknologi. Kepala sekolah dan pengawas dapat berperan aktif sebagai motivator dan fasilitator, mendorong GTK untuk memanfaatkan Ruang GTK dalam pengembangan profesional mereka. Menciptakan *komunitas belajar* di tingkat sekolah yang secara rutin mendiskusikan materi dari Ruang GTK juga akan meningkatkan relevansi dan dampak *platform* tersebut, *fostering a culture of continuous learning*.

Dampak Ruang GTK terhadap kualitas pembelajaran di kelas dan pengelolaan sekolah secara perlahan mulai terlihat, terutama melalui peningkatan kapasitas pedagogik, profesional, dan manajerial GTK. Guru yang aktif memanfaatkan Ruang GTK cenderung lebih percaya diri dalam menerapkan metode pembelajaran inovatif, merancang asesmen yang autentik, dan mengelola kelas secara efektif. Hal ini

pada gilirannya menciptakan lingkungan belajar yang lebih menarik, interaktif, dan berpusat pada siswa, sehingga meningkatkan keterlibatan peserta didik. Peningkatan pemahaman GTK tentang Kurikulum Merdeka juga berimplikasi pada keselarasan antara kebijakan dan praktik di lapangan. Dengan demikian, Ruang GTK bukan hanya sekadar *platform* digital, melainkan instrumen transformatif yang secara fundamental berkontribusi pada peningkatan mutu pendidikan secara menyeluruh (Surahman, 2025).

Secara filosofis, Ruang GTK mewujudkan konsep *pembelajaran sepanjang hayat (lifelong learning)* bagi GTK, menyediakan sarana berkelanjutan untuk pengembangan diri tanpa terikat oleh waktu dan lokasi. GTK tidak lagi hanya mengandalkan pelatihan formal yang terstruktur, melainkan dapat proaktif mengambil inisiatif untuk belajar sesuai dengan kebutuhan dan minat individual. Fleksibilitas *platform* ini memungkinkan GTK untuk terus memperbarui pengetahuan dan keterampilan mereka seiring dengan perkembangan zaman dan inovasi pedagogi maupun administrasi pendidikan. Konsep ini menumbuhkan mentalitas pembelajar yang adaptif dan reflektif di kalangan GTK, esensial untuk menjaga relevansi profesi di tengah perubahan yang dinamis. Ruang GTK menjadi bukti konkret komitmen pemerintah terhadap pengembangan berkelanjutan GTK.

Untuk efektivitas maksimal, Ruang GTK dirancang agar dapat berintegrasi dengan sistem pengembangan profesional GTK lainnya, menciptakan ekosistem yang terpadu dan efisien. Data dari Ruang GTK dapat saling melengkapi dengan informasi dari SIMPKB untuk memberikan gambaran yang lebih komprehensif tentang profil kompetensi GTK dan riwayat pengembangan profesional mereka. Kolaborasi dengan lembaga pelatihan dan asosiasi profesi juga

memungkinkan penyediaan konten yang lebih beragam dan relevan di Ruang GTK, memperkaya ekosistem pembelajaran. Integrasi ini memastikan bahwa upaya pengembangan profesional GTK tidak berjalan secara parsial, melainkan menjadi bagian dari strategi nasional yang holistik. Dengan demikian, efektivitas seluruh program pengembangan GTK dapat ditingkatkan melalui sinergi *platform* dan sistem.

Melihat tren digitalisasi dan kebutuhan pengembangan profesional yang terus meningkat, prospek Ruang GTK di masa depan sangat menjanjikan sebagai pilar utama transformasi pendidikan. *Platform* ini memiliki potensi untuk terus berkembang dengan penambahan fitur-fitur baru, seperti *Artificial Intelligence* (AI) untuk personalisasi rekomendasi belajar atau *Virtual Reality* (VR) untuk simulasi praktik mengajar, sehingga pengalaman belajar menjadi lebih imersif. Peningkatan kolaborasi dengan *stakeholder* eksternal, termasuk sektor swasta dan organisasi non-pemerintah, dapat memperkaya konten dan layanan yang ditawarkan Ruang GTK. Dengan komitmen berkelanjutan dalam pengembangan dan pemeliharaan, Ruang GTK akan terus menjadi *platform* yang relevan dan esensial dalam mendukung profesionalisme guru dan tenaga kependidikan serta kualitas pendidikan di Indonesia.

B. SIMPKB dan Guru Belajar & Berbagi

Sistem Informasi Manajemen Pengembangan Keprofesional Berkelanjutan (SIMPKB) merupakan sebuah *platform* digital krusial yang diinisiasi oleh Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi (Kemendikbudristek) sebagai instrumen utama dalam tata kelola dan pemantauan pengembangan profesional guru di Indonesia. SIMPKB dirancang untuk mengintegrasikan data guru, memetakan

kompetensi, serta memfasilitasi partisipasi mereka dalam berbagai program peningkatan keprofesian yang diselenggarakan. Tujuan utamanya adalah menciptakan sistem yang transparan dan akuntabel dalam mengelola data profesional guru. Dengan demikian, SIMPKB berperan strategis dalam memastikan bahwa setiap program pengembangan profesional dapat diselenggarakan secara tepat sasaran dan terukur dampaknya terhadap peningkatan kualitas pendidikan nasional.

Melalui SIMPKB, guru memiliki akses terpusat untuk mengelola profil keprofesian mereka, termasuk riwayat pendidikan, pelatihan yang pernah diikuti, dan sertifikasi yang dimiliki (Elmanisar dkk., 2024). *Platform* ini memungkinkan guru untuk memantau kemajuan pengembangan diri mereka secara *real-time* dan mengidentifikasi area-area yang memerlukan peningkatan lebih lanjut. Data kompetensi yang terekam dalam SIMPKB juga menjadi dasar bagi pemerintah untuk merancang program pelatihan yang lebih personal dan relevan dengan kebutuhan spesifik guru di berbagai daerah. Kemudahan akses informasi dan manajemen data ini merupakan fondasi penting bagi perencanaan pengembangan profesional yang lebih efektif dan efisien.

SIMPKB juga berfungsi sebagai gerbang utama bagi guru untuk mengikuti berbagai program Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan (PKB) yang diselenggarakan oleh pemerintah dan mitra terkait (Fuziawati, 2020). Guru dapat mencari informasi mengenai jadwal pelatihan, mendaftar untuk program yang sesuai dengan minat dan kebutuhan mereka, serta mengunduh materi pembelajaran. Proses pendaftaran yang terintegrasi dan sederhana di SIMPKB mengurangi hambatan administratif, sehingga guru dapat lebih fokus pada substansi pengembangan diri. Dengan demikian, SIMPKB tidak hanya menjadi basis data, tetapi juga menjadi *marketplace* program pelatihan

yang mendukung aksesibilitas dan keberlanjutan pengembangan profesional.

Sejalan dengan SIMPKB, inisiatif Guru Belajar & Berbagi muncul sebagai perwujudan semangat kolaborasi dan desiminasi pengetahuan antar sesama pendidik, melengkapi fungsi administratif SIMPKB. Program ini mendorong guru untuk saling berbagi praktik baik, ide-ide inovatif, serta solusi terhadap tantangan yang mereka hadapi di kelas. Guru dapat mengunggah materi pembelajaran, membuat *webinar* singkat, atau memfasilitasi diskusi daring yang berfokus pada topik-topik relevan. Inisiatif ini menumbuhkan budaya belajar kolegial yang memungkinkan guru untuk terus berkembang melalui interaksi dan pertukaran pengalaman langsung dari lapangan.

Peran Guru Belajar & Berbagi sangat signifikan dalam menciptakan *komunitas belajar* yang dinamis di seluruh Indonesia, melampaui batasan geografis dan jenjang pendidikan. Guru yang memiliki keahlian atau pengalaman tertentu dapat bertindak sebagai fasilitator atau *mentor* bagi rekan-rekan mereka, mempercepat transfer pengetahuan dan keterampilan. *Platform* ini memfasilitasi guru untuk menjadi produsen sekaligus konsumen pengetahuan, sehingga proses pengembangan profesional menjadi lebih partisipatif dan *bottom-up*. Dengan demikian, Guru Belajar & Berbagi tidak hanya meningkatkan kapasitas individu, tetapi juga memperkuat ekosistem belajar kolektif di kalangan pendidik.

Integrasi antara SIMPKB dan Guru Belajar & Berbagi menciptakan sinergi yang kuat dalam ekosistem pengembangan profesional guru. SIMPKB menyediakan kerangka data dan manajemen yang terstruktur untuk mengidentifikasi kebutuhan pengembangan, sementara Guru Belajar & Berbagi menawarkan

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

wadah implementasi dan fasilitasi pembelajaran berbasis komunitas. Profil kompetensi yang terekam di SIMPKB dapat menjadi dasar bagi guru untuk mencari topik diskusi atau praktik baik di Guru Belajar & Berbagi, menjadikan proses belajar lebih terarah. Kolaborasi antara kedua *platform* ini memastikan bahwa pengembangan profesional guru tidak hanya teradministrasi dengan baik, tetapi juga didukung oleh semangat berbagi dan saling memberdayakan di antara sesama pendidik.

Melihat ke depan, potensi pengembangan SIMPKB dan Guru Belajar & Berbagi sangat besar dalam mendukung visi pendidikan Indonesia yang berkualitas. Peningkatan fitur personalisasi, integrasi dengan *Artificial Intelligence* (AI) untuk rekomendasi belajar yang lebih akurat, serta perluasan kemitraan dengan organisasi profesi dan institusi pendidikan tinggi, dapat terus memperkaya manfaat kedua *platform* ini. Dengan terus berinovasi dan merespons kebutuhan GTK yang dinamis, SIMPKB dan Guru Belajar & Berbagi akan tetap menjadi pilar fundamental dalam memastikan pengembangan profesionalisme guru dan tenaga kependidikan yang berkelanjutan dan relevan di masa depan.

C. Tantangan Digitalisasi bagi Guru

Digitalisasi, meskipun menawarkan potensi transformatif yang besar dalam pengembangan profesional guru, juga menghadirkan serangkaian tantangan kompleks yang perlu diidentifikasi dan ditangani secara komprehensif. Pergeseran dari metode konvensional ke platform digital menuntut adaptasi signifikan tidak hanya pada aspek teknis, tetapi juga pada dimensi psikologis dan budaya. Mengabaikan tantangan-tantangan ini dapat menghambat optimalisasi pemanfaatan teknologi, sehingga tujuan pengembangan profesional

guru tidak tercapai secara maksimal. Oleh karena itu, pemahaman mendalam tentang hambatan-hambatan ini menjadi krusial dalam merumuskan strategi intervensi yang efektif dan berkelanjutan.

Salah satu tantangan mendasar adalah kesenjangan digital (*digital divide*) yang masih nyata di berbagai wilayah Indonesia. Tidak semua guru memiliki akses yang setara terhadap infrastruktur internet yang stabil dan memadai, terutama di daerah terpencil atau pelosok. Ketersediaan perangkat keras seperti laptop atau *tablet* juga belum merata, yang menghambat kemampuan guru untuk berpartisipasi aktif dalam program pengembangan profesional berbasis digital. Kesenjangan ini menciptakan disparitas dalam kesempatan belajar, yang pada gilirannya dapat memperlebar jurang kualitas antara guru di perkotaan dan pedesaan.

Selain infrastruktur, tingkat literasi digital guru yang bervariasi menjadi tantangan signifikan lainnya. Banyak guru, khususnya mereka yang berasal dari generasi sebelumnya, mungkin belum sepenuhnya mahir dalam mengoperasikan *platform* digital, memanfaatkan fitur-fitur canggih, atau bahkan sekadar beradaptasi dengan lingkungan belajar *online*. Keterbatasan ini bukan hanya tentang kemampuan teknis, tetapi juga tentang pemahaman etika digital, keamanan siber, dan kemampuan mencari serta memilah informasi yang kredibel di ranah digital. Pelatihan yang tidak mempertimbangkan tingkat literasi awal ini dapat menyebabkan frustrasi dan demotivasi.

Resistensi terhadap perubahan merupakan tantangan psikologis dan kultural yang seringkali muncul dalam proses digitalisasi (Prihatin & Sutangsa, 2025). Guru yang telah lama terbiasa dengan metode belajar tatap muka atau pelatihan konvensional mungkin merasa

enggan untuk beralih ke *platform* digital, merasa kurang nyaman dengan teknologi baru, atau bahkan meragukan efektivitasnya. Ketakutan akan hal yang tidak diketahui, kekhawatiran akan kegagalan teknologi, atau persepsi bahwa digitalisasi menambah beban kerja, dapat memicu penolakan. Mengatasi resistensi ini memerlukan pendekatan yang persuasif, demonstrasi manfaat yang jelas, dan dukungan yang berkelanjutan.

Beban kerja guru yang padat juga menjadi faktor penghambat yang tidak bisa diabaikan. Dengan berbagai tuntutan administrasi, kegiatan pembelajaran di kelas, dan interaksi dengan siswa serta orang tua, guru seringkali kesulitan untuk menyisihkan waktu yang cukup guna mengikuti program pengembangan profesional digital. Meskipun *platform* menawarkan fleksibilitas, keterbatasan waktu tetap menjadi kendala praktis. Kurikulum yang padat dan jadwal yang kaku seringkali tidak memberikan ruang yang memadai bagi guru untuk secara konsisten berpartisipasi dalam pembelajaran *online*, bahkan yang bersifat mandiri.

Selanjutnya, kualitas dan relevansi konten digital yang tersedia juga dapat menjadi tantangan. Meskipun banyak *platform* menyediakan beragam materi, tidak semua konten mungkin sepenuhnya relevan dengan kebutuhan spesifik guru di berbagai konteks sekolah atau mata pelajaran. Kurangnya kurasi yang ketat atau materi yang terlalu umum dapat mengurangi motivasi guru untuk mengeksplorasi lebih lanjut. Kebutuhan untuk menyediakan konten yang adaptif, berbasis masalah nyata di kelas, dan mudah diimplementasikan, merupakan prasyarat agar digitalisasi benar-benar berdampak positif.

Kurangnya dukungan dan pendampingan merupakan hambatan lain yang sering ditemui. Meskipun ada *platform* digital, guru mungkin merasa terisolasi jika tidak ada *support system* yang memadai di tingkat sekolah atau komunitas. Ketiadaan *mentor* digital, forum diskusi yang aktif, atau *helpdesk* yang responsif dapat membuat guru kesulitan ketika menghadapi kendala teknis atau pedagogis dalam pemanfaatan *platform*. Dukungan yang konsisten dari kepala sekolah, rekan sejawat, dan tenaga ahli teknologi menjadi esensial untuk keberhasilan adopsi digitalisasi (Rachman dkk., 2025).

Aspek keamanan data dan privasi juga perlu menjadi perhatian serius dalam konteks digitalisasi. Guru mengunggah data pribadi dan hasil pekerjaan mereka ke *platform* digital, sehingga jaminan keamanan data menjadi krusial. Kekhawatiran akan penyalahgunaan data, serangan siber, atau pelanggaran privasi dapat mengurangi kepercayaan guru terhadap *platform* tersebut. Oleh karena itu, *platform* pengembangan profesional harus dibangun dengan standar keamanan siber yang tinggi dan mematuhi regulasi perlindungan data yang berlaku untuk memastikan rasa aman bagi penggunanya.

Terakhir, keberlanjutan finansial dan teknis dari *platform* digital itu sendiri merupakan tantangan jangka panjang. Pengembangan dan pemeliharaan *platform* digital yang canggih memerlukan investasi besar dalam hal teknologi, sumber daya manusia, dan pembaruan konten. Ketergantungan pada anggaran pemerintah semata dapat menimbulkan risiko jika ada fluktuasi kebijakan atau prioritas. Mencari model keberlanjutan yang melibatkan kolaborasi multipihak, termasuk sektor swasta dan filantropi, akan menjadi kunci untuk memastikan *platform* digital tetap relevan dan berfungsi secara optimal dalam jangka panjang.

Menyikapi berbagai tantangan ini memerlukan pendekatan holistik yang melibatkan pemerintah, lembaga pendidikan, kepala sekolah, dan guru itu sendiri. Solusi tidak hanya terpaku pada penyediaan infrastruktur, tetapi juga mencakup pembangunan kapasitas *literasi digital*, penanaman budaya inovasi, pengembangan konten yang relevan, serta penguatan *support system* bagi guru. Dengan demikian, digitalisasi dapat benar-benar menjadi kekuatan pendorong bagi pengembangan profesional guru yang inklusif dan berkelanjutan, bukan sekadar alat yang memperlebar kesenjangan.

D. Optimalisasi Teknologi untuk Pembelajaran Mandiri

Digitalisasi, meskipun menawarkan potensi transformatif yang besar dalam pengembangan profesional guru, juga menghadirkan serangkaian tantangan kompleks yang perlu diidentifikasi dan ditangani secara komprehensif. Pergeseran dari metode konvensional ke *platform* digital menuntut adaptasi signifikan tidak hanya pada aspek teknis, tetapi juga pada dimensi psikologis dan budaya. Mengabaikan tantangan-tantangan ini dapat menghambat optimalisasi pemanfaatan teknologi, sehingga tujuan pengembangan profesional guru tidak tercapai secara maksimal. Oleh karena itu, pemahaman mendalam tentang hambatan-hambatan ini menjadi krusial dalam merumuskan strategi intervensi yang efektif dan berkelanjutan.

Salah satu tantangan mendasar adalah kesenjangan digital (*digital divide*) yang masih nyata di berbagai wilayah Indonesia (Jayanthi & Dinaseviani, 2022). Tidak semua guru memiliki akses yang setara terhadap infrastruktur internet yang stabil dan memadai, terutama di daerah terpencil atau pelosok. Ketersediaan perangkat keras seperti laptop atau *tablet* juga belum merata, yang menghambat kemampuan guru untuk berpartisipasi aktif dalam program pengembangan

profesional berbasis digital. Kesenjangan ini menciptakan disparitas dalam kesempatan belajar, yang pada gilirannya dapat memperlebar jurang kualitas antara guru di perkotaan dan pedesaan, sebuah isu yang perlu ditangani secara sistemik.

Selain infrastruktur, tingkat literasi digital guru yang bervariasi menjadi tantangan signifikan lainnya. Banyak guru, khususnya mereka yang berasal dari generasi sebelumnya, mungkin belum sepenuhnya mahir dalam mengoperasikan *platform* digital, memanfaatkan fitur-fitur canggih, atau bahkan sekadar beradaptasi dengan lingkungan belajar *online*. Keterbatasan ini bukan hanya tentang kemampuan teknis, tetapi juga tentang pemahaman etika digital, keamanan siber, dan kemampuan mencari serta memilah informasi yang kredibel di ranah digital. Pelatihan yang tidak mempertimbangkan tingkat literasi awal ini dapat menyebabkan frustrasi dan demotivasi, menghalangi adopsi teknologi secara penuh.

Resistensi terhadap perubahan merupakan tantangan psikologis dan kultural yang seringkali muncul dalam proses digitalisasi. Guru yang telah lama terbiasa dengan metode belajar tatap muka atau pelatihan konvensional mungkin merasa enggan untuk beralih ke *platform* digital, merasa kurang nyaman dengan teknologi baru, atau bahkan meragukan efektivitasnya. Ketakutan akan hal yang tidak diketahui, kekhawatiran akan kegagalan teknologi, atau persepsi bahwa digitalisasi menambah beban kerja, dapat memicu penolakan. Mengatasi resistensi ini memerlukan pendekatan yang persuasif, demonstrasi manfaat yang jelas, dan dukungan yang berkelanjutan, dimulai dari kepemimpinan sekolah (Ambawani dkk., 2024).

Beban kerja guru yang padat juga menjadi faktor penghambat yang tidak bisa diabaikan. Dengan berbagai tuntutan administrasi,

kegiatan pembelajaran di kelas, dan interaksi dengan siswa serta orang tua, guru seringkali kesulitan untuk menyisihkan waktu yang cukup guna mengikuti program pengembangan profesional digital. Meskipun *platform* menawarkan fleksibilitas, keterbatasan waktu tetap menjadi kendala praktis yang signifikan. Kurikulum yang padat dan jadwal yang kaku seringkali tidak memberikan ruang yang memadai bagi guru untuk secara konsisten berpartisipasi dalam pembelajaran *online*, bahkan yang bersifat mandiri.

Selanjutnya, kualitas dan relevansi konten digital yang tersedia juga dapat menjadi tantangan. Meskipun banyak *platform* menyediakan beragam materi, tidak semua konten mungkin sepenuhnya relevan dengan kebutuhan spesifik guru di berbagai konteks sekolah atau mata pelajaran. Kurangnya kurasi yang ketat atau materi yang terlalu umum dapat mengurangi motivasi guru untuk mengeksplorasi lebih lanjut dan menerapkan apa yang telah dipelajari. Kebutuhan untuk menyediakan konten yang adaptif, berbasis masalah nyata di kelas, dan mudah diimplementasikan, merupakan prasyarat agar digitalisasi benar-benar berdampak positif pada praktik mengajar.

Kurangnya dukungan dan pendampingan merupakan hambatan lain yang sering ditemui. Meskipun ada *platform* digital, guru mungkin merasa terisolasi jika tidak ada *support system* yang memadai di tingkat sekolah atau komunitas. Ketiadaan *mentor* digital, forum diskusi yang aktif, atau *helpdesk* yang responsif dapat membuat guru kesulitan ketika menghadapi kendala teknis atau pedagogis dalam pemanfaatan *platform*. Dukungan yang konsisten dari kepala sekolah, rekan sejawat, dan tenaga ahli teknologi menjadi esensial untuk keberhasilan adopsi digitalisasi dan memastikan guru tidak merasa sendiri dalam proses adaptasi ini.

Menyikapi berbagai tantangan ini memerlukan pendekatan holistik yang melibatkan pemerintah, lembaga pendidikan, kepala sekolah, dan guru itu sendiri. Solusi tidak hanya terpaku pada penyediaan infrastruktur, tetapi juga mencakup pembangunan kapasitas *literasi digital*, penanaman budaya inovasi, pengembangan konten yang relevan, serta penguatan *support system* bagi guru. Dengan demikian, digitalisasi dapat benar-benar menjadi kekuatan pendorong bagi pengembangan profesional guru yang inklusif dan berkelanjutan, bukan sekadar alat yang memperlebar kesenjangan atau menambah beban, melainkan instrumen yang memberdayakan.

BAB VI

KOMPETENSI INTI GURU ABAD KE-21

Oleh : Dr. Suhartini Azis, S.Pd., M.Pd

Abad ke-21 menuntut profil guru yang tidak hanya menguasai materi pelajaran, tetapi juga memiliki seperangkat kompetensi multidimensional yang adaptif terhadap dinamika global dan kebutuhan peserta didik. Era ini dicirikan oleh kecepatan informasi, kompleksitas masalah, dan tuntutan kolaborasi yang intens, sehingga peran guru melampaui sebatas penyampai ilmu menjadi fasilitator, motivator, dan *agen perubahan*. Kompetensi yang relevan di masa kini mencakup dimensi pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian, yang semuanya terintegrasi dengan kecakapan abad ke-21 seperti berpikir kritis, kreativitas, komunikasi, dan kolaborasi. Bab ini akan mengelaborasi secara mendalam berbagai kompetensi inti yang harus dimiliki guru untuk mencetak generasi penerus yang siap menghadapi tantangan masa depan.

A. Kompetensi Pedagogik dan Profesional

Kompetensi pedagogik dan profesional merupakan dua pilar utama yang tak terpisahkan dalam membentuk profil guru abad ke-21 yang berkualitas. Kompetensi **pedagogik** merujuk pada kemampuan guru dalam mengelola pembelajaran peserta didik, mencakup pemahaman mendalam tentang karakteristik siswa, teori belajar, dan prinsip-prinsip pembelajaran yang mendidik. Sementara itu, kompetensi **profesional** berkaitan dengan penguasaan materi pelajaran secara luas dan mendalam, serta kemampuan guru dalam mengembangkan diri secara berkelanjutan. Kedua dimensi ini saling

melengkapi; seorang guru tidak hanya harus ahli dalam substansi yang diajarkan, tetapi juga mahir dalam cara menyajikannya agar efektif dan bermakna bagi peserta didik.

Pemahaman terhadap karakteristik peserta didik adalah fondasi dari kompetensi pedagogik. Guru harus mampu mengidentifikasi keberagaman tingkat perkembangan kognitif, emosional, sosial, dan moral siswa (Hariyono dkk., 2024). Misalnya, seorang guru yang menghadapi siswa dengan gaya belajar visual akan menyesuaikan metode pengajarannya dengan penggunaan *infografis* atau *mind map*, sementara siswa *kinestetik* mungkin lebih cocok dengan aktivitas bergerak atau simulasi. Kemampuan ini memungkinkan guru untuk merancang pengalaman belajar yang inklusif dan responsif terhadap kebutuhan individu, memastikan setiap siswa merasa dihargai dan memiliki kesempatan untuk berkembang optimal.

Aspek esensial lain dari kompetensi pedagogik adalah penguasaan teori belajar dan prinsip-prinsip pembelajaran yang mendidik. Guru perlu memahami berbagai pendekatan, seperti konstruktivisme, behaviorisme, atau kognitivisme, untuk memilih strategi yang paling tepat (Widayanthi dkk., 2024). Sebagai contoh, dalam penerapan Kurikulum Merdeka, guru diharapkan menerapkan prinsip *diferensiasi instruksional*, yang berarti mereka mampu menyajikan materi dengan beragam cara, memberikan tugas dengan tingkat kesulitan bervariasi, dan menyediakan dukungan berbeda sesuai kebutuhan siswa. Pengetahuan ini memungkinkan guru menciptakan lingkungan belajar yang aktif, bermakna, dan mendorong pemikiran tingkat tinggi.

Kemampuan merancang dan melaksanakan pembelajaran adalah manifestasi nyata dari kompetensi pedagogik. Guru yang kompeten mampu menyusun rencana pelaksanaan pembelajaran (RPP) atau

modul ajar yang sistematis, mencakup tujuan pembelajaran yang jelas, materi yang relevan, metode yang inovatif, dan alokasi waktu yang efisien. Mereka juga harus terampil dalam mengelola kelas, menciptakan suasana yang kondusif untuk belajar, dan menggunakan berbagai media pembelajaran. Misalnya, seorang guru bisa merancang pembelajaran berbasis proyek di mana siswa secara kolaboratif memecahkan masalah dunia nyata, sehingga melibatkan mereka secara aktif dan mengembangkan keterampilan abad ke-21.

Penilaian proses dan hasil belajar juga merupakan bagian integral dari kompetensi pedagogik. Guru harus mampu mengembangkan dan menggunakan berbagai jenis asesmen, baik formatif maupun sumatif, untuk mengukur pencapaian belajar siswa dan memberikan umpan balik yang konstruktif. Contohnya, selain tes tulis, guru dapat menggunakan penilaian *portofolio*, observasi proyek, atau presentasi lisan untuk mendapatkan gambaran komprehensif tentang kemajuan siswa. Kemampuan ini tidak hanya untuk mengukur, tetapi juga untuk mendiagnosis kesulitan belajar dan menyesuaikan strategi pembelajaran di kemudian hari.

Beralih ke kompetensi profesional, penguasaan materi pelajaran secara luas dan mendalam adalah fondasi utamanya (Meyvita dkk., 2025). Seorang guru bahasa Indonesia, misalnya, tidak hanya memahami tata bahasa dan sastra, tetapi juga perkembangan terkini dalam linguistik atau literasi digital. Pemahaman substansi yang kuat memungkinkan guru untuk menjawab pertanyaan siswa secara komprehensif, mengaitkan materi dengan konteks dunia nyata, dan merespons berbagai perspektif siswa dengan argumen yang solid. Kedalaman pengetahuan ini membangun kredibilitas guru di mata siswa dan orang tua.

Pengembangan materi ajar yang kreatif dan inovatif merupakan bagian tak terpisahkan dari kompetensi profesional. Guru tidak hanya mengacu pada buku teks, tetapi juga mampu mengembangkan bahan ajar tambahan yang relevan dengan konteks lokal atau isu-isu kontemporer. Sebagai contoh, seorang guru sejarah dapat menciptakan *podcast* atau video dokumenter pendek tentang peristiwa lokal yang tidak ada dalam buku standar. Kemampuan ini menunjukkan dedikasi guru untuk memperkaya pengalaman belajar siswa dan membuat materi menjadi lebih hidup serta menarik.

Pemanfaatan teknologi informasi dan komunikasi (TIK) dalam pembelajaran juga termasuk dalam ranah kompetensi profesional yang krusial di era digital. Guru diharapkan mampu mengintegrasikan *platform* pembelajaran *online*, aplikasi edukasi, atau sumber daya digital lainnya untuk memperkaya proses belajar-mengajar. Misalnya, penggunaan simulasi *virtual* untuk mata pelajaran sains atau *gamifikasi* dalam pembelajaran matematika. Keterampilan TIK tidak hanya untuk memfasilitasi pembelajaran, tetapi juga untuk membantu guru dalam mengelola administrasi dan berkomunikasi secara efektif.

Komitmen terhadap pengembangan diri secara berkelanjutan adalah ciri khas guru profesional. Guru tidak berhenti belajar setelah memperoleh gelar atau sertifikasi, melainkan secara aktif mencari peluang untuk meningkatkan kapasitas mereka. Ini bisa melalui partisipasi dalam *workshop*, seminar, membaca jurnal ilmiah, atau bergabung dalam *komunitas belajar*. Contoh konkretnya adalah guru yang secara rutin melakukan *lesson study* atau *peer coaching* untuk merefleksikan dan memperbaiki praktik mengajar bersama rekan sejawat. Dedikasi ini mencerminkan mentalitas *lifelong learner* yang esensial.

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

Mematuhi kode etik profesi guru juga merupakan manifestasi dari kompetensi profesional. Guru harus menjunjung tinggi integritas, objektivitas, dan tanggung jawab dalam menjalankan tugasnya. Ini mencakup menjaga kerahasiaan siswa, berlaku adil tanpa diskriminasi, dan menjadi teladan yang baik di lingkungan sekolah maupun masyarakat. Kode etik profesi berfungsi sebagai panduan moral yang memastikan bahwa praktik guru selalu selaras dengan nilai-nilai luhur pendidikan dan memberikan pelayanan terbaik kepada peserta didik.

Kemampuan beradaptasi dengan perkembangan zaman dan kebijakan baru adalah indikator penting kompetensi profesional. Perubahan kurikulum, seperti implementasi Kurikulum Merdeka, menuntut guru untuk cepat beradaptasi dengan pendekatan, metode, dan asesmen yang baru. Guru yang profesional akan proaktif mencari informasi, mengikuti pelatihan, dan berdiskusi dengan rekan sejawat untuk memahami dan menerapkan perubahan tersebut secara efektif. Adaptabilitas ini memastikan guru tetap relevan dan mampu memberikan pendidikan yang mutakhir bagi generasi mendatang.

Secara keseluruhan, integrasi yang kuat antara kompetensi pedagogik dan profesional membentuk guru yang tidak hanya memiliki penguasaan materi yang mumpuni, tetapi juga kemampuan luar biasa dalam menyampaikan materi tersebut secara efektif dan inspiratif. Keduanya saling mendukung dalam menciptakan lingkungan belajar yang optimal, mendorong siswa untuk mencapai potensi penuh mereka, dan pada akhirnya, berkontribusi pada peningkatan kualitas pendidikan secara menyeluruh. Guru yang menguasai kedua kompetensi ini adalah aset berharga bagi kemajuan bangsa di era global.

B. Kompetensi Sosial dan Kepribadian

Kompetensi sosial dan kepribadian adalah dua aspek fundamental yang membentuk karakter guru profesional, melengkapi dimensi pedagogik dan profesional dalam menciptakan pendidik yang utuh. Kompetensi **sosial** merujuk pada kemampuan guru untuk berinteraksi dan berkomunikasi secara efektif dengan peserta didik, sesama pendidik, orang tua/wali siswa, dan masyarakat luas. Di sisi lain, kompetensi **kepribadian** berkaitan dengan karakter pribadi guru yang stabil, dewasa, arif, berwibawa, menjadi teladan, dan berakhlak mulia. Kedua kompetensi ini esensial karena guru adalah figur sentral yang tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi juga membentuk karakter dan nilai-nilai siswa, serta berperan sebagai anggota masyarakat yang aktif.

Kemampuan berinteraksi secara efektif dengan peserta didik adalah inti dari kompetensi sosial. Guru yang memiliki kompetensi ini mampu membangun hubungan yang positif dan suportif dengan siswa, menciptakan suasana kelas yang aman dan nyaman untuk belajar. Mereka dapat berkomunikasi dengan jelas, mendengarkan secara aktif, dan merespons kebutuhan emosional serta akademik siswa dengan empati. Misalnya, seorang guru yang menghadapi siswa dengan gaya belajar visual akan menyesuaikan metode pengajarannya dengan penggunaan *infografis* atau *mind map*, sementara siswa *kinestetik* mungkin lebih cocok dengan aktivitas bergerak atau simulasi. Interaksi yang positif ini menumbuhkan rasa percaya diri siswa dan motivasi belajar.

Interaksi dengan sesama pendidik juga merupakan manifestasi penting dari kompetensi sosial. Guru diharapkan mampu bekerja sama dalam tim, berbagi ide, memberikan dan menerima umpan balik

konstruktif, serta berkolaborasi dalam proyek-proyek sekolah. Ini termasuk partisipasi aktif dalam *komunitas belajar profesional* (Professional Learning Communities - PLC) atau kelompok kerja guru (KKG/MGMP), di mana mereka dapat saling mendukung dan belajar dari pengalaman rekan sejawat. Kolaborasi antar guru memperkaya perspektif pedagogis, memecahkan masalah bersama, dan pada akhirnya meningkatkan kualitas pendidikan secara kolektif di sekolah.

Komunikasi yang efektif dengan orang tua/wali siswa merupakan aspek krusial dari kompetensi sosial (Dwiwati, 2024). Guru harus mampu menjalin kemitraan yang kuat dengan keluarga siswa, memberikan informasi yang jelas mengenai perkembangan belajar anak, dan mendengarkan masukan dari orang tua. Mereka dapat mengadakan pertemuan rutin, mengirimkan laporan berkala, atau menggunakan *platform* komunikasi digital untuk menjaga saluran komunikasi tetap terbuka. Kemitraan ini memastikan adanya dukungan yang konsisten bagi siswa, baik di sekolah maupun di rumah, menciptakan lingkungan yang kondusif untuk pertumbuhan holistik anak.

Selain itu, kemampuan berinteraksi dengan masyarakat sekitar dan berkontribusi pada lingkungan sosial sekolah adalah indikator kompetensi sosial yang lebih luas. Guru dapat terlibat dalam kegiatan sosial kemasyarakatan, membangun jaringan dengan tokoh masyarakat, atau memanfaatkan sumber daya lokal untuk memperkaya pembelajaran siswa. Misalnya, mengundang profesional lokal sebagai *guest speaker* di kelas atau mengatur kunjungan siswa ke pusat budaya setempat. Keterlibatan ini menunjukkan bahwa guru adalah bagian integral dari komunitas, tidak hanya di dalam kelas, tetapi juga sebagai warga negara yang bertanggung jawab.

Beralih ke kompetensi kepribadian, aspek **stabilitas dan kedewasaan emosional** merupakan fondasi utamanya. Guru yang dewasa mampu mengelola emosi mereka sendiri dengan baik, tetap tenang dalam menghadapi tekanan atau konflik di kelas, dan menunjukkan sikap yang konsisten (Samadi dkk., 2023). Mereka tidak mudah terpancing amarah atau frustrasi, melainkan mampu merespons situasi sulit dengan kepala dingin dan bijaksana. Stabilitas emosional ini menciptakan lingkungan belajar yang prediktif dan aman bagi siswa, tempat mereka merasa terlindungi dan diperhatikan.

Arif dan berwibawa adalah karakteristik penting dari kepribadian guru yang profesional. Guru yang arif mampu mengambil keputusan yang tepat berdasarkan pertimbangan moral dan etika, menunjukkan kebijaksanaan dalam setiap tindakan dan perkataan. Wibawa guru tidak datang dari otoritas semata, melainkan dari integritas, konsistensi, dan profesionalisme yang terpancar. Mereka dihormati oleh siswa dan kolega bukan karena posisi, melainkan karena karakter dan perilaku yang patut dicontoh. Wibawa ini membantu guru dalam mengelola kelas dan memotivasi siswa untuk belajar.

Menjadi **teladan** bagi peserta didik adalah salah satu peran paling mendasar dari kompetensi kepribadian guru. Guru adalah model peran yang diamati dan ditiru oleh siswa dalam banyak aspek kehidupan. Oleh karena itu, guru harus menunjukkan perilaku yang baik, menjunjung tinggi nilai-nilai kejujuran, disiplin, kerja keras, dan empati. Contohnya, guru yang selalu datang tepat waktu, menghargai pendapat siswa, dan menunjukkan antusiasme dalam mengajar akan menginspirasi siswa untuk meniru perilaku positif tersebut. Teladan ini sangat instrumental dalam pembentukan karakter siswa.

Aspek **berakhlak mulia** dan menjunjung tinggi nilai-nilai moral adalah inti dari kompetensi kepribadian. Guru harus memiliki integritas yang tinggi, bersikap jujur, adil, dan tidak diskriminatif terhadap semua siswa tanpa memandang latar belakang. Mereka juga harus memiliki rasa tanggung jawab yang besar terhadap profesi dan masa depan siswa. Ini mencakup komitmen untuk memberikan yang terbaik dalam setiap pembelajaran dan selalu bertindak demi kepentingan terbaik siswa. Nilai-nilai moral ini menjadi landasan bagi etika profesi guru.

Gabungan antara kompetensi sosial dan kepribadian ini membentuk guru yang tidak hanya cerdas secara intelektual dan terampil dalam mengajar, tetapi juga memiliki hati yang tulus dan karakter yang kuat. Guru dengan kompetensi ini mampu menciptakan iklim sekolah yang positif, membangun hubungan yang harmonis dengan semua pihak, dan memberikan dampak yang mendalam pada perkembangan holistik peserta didik. Mereka adalah agen perubahan sejati yang menginspirasi generasi muda untuk tumbuh menjadi individu yang kompeten, berkarakter, dan bertanggung jawab.

C. Kecakapan Abad 21 dan Literasi Digital

Kompetensi guru di abad ke-21 menuntut penguasaan kecakapan krusial yang dikenal sebagai 4C: Komunikasi (*Communication*), Kolaborasi (*Collaboration*), Berpikir Kritis (*Critical Thinking*), dan Kreativitas (*Creativity*), yang kini dilengkapi secara inheren dengan Literasi Digital. Kecakapan-kecakapan ini adalah fondasi bagi peserta didik untuk berhasil di dunia yang terus berubah dan didominasi teknologi, oleh karena itu, guru harus mampu tidak hanya memiliki, tetapi juga mengintegrasikannya dalam praktik pengajaran mereka. Era informasi menuntut guru untuk menjadi model dan fasilitator bagi

pengembangan keterampilan ini pada siswa, menyiapkan mereka menghadapi kompleksitas tantangan global dan memanfaatkan peluang digital secara etis dan efektif.

Komunikasi merupakan kemampuan untuk menyampaikan pesan secara jelas dan efektif, baik lisan maupun tulisan, kepada audiens yang beragam. Bagi guru, ini berarti mampu menjelaskan konsep pelajaran dengan bahasa yang mudah dimengerti siswa, memberikan umpan balik yang konstruktif, serta berinteraksi secara persuasif dengan orang tua dan kolega. Dalam konteks digital, guru juga harus mahir berkomunikasi melalui *platform* daring, seperti mengirim *email* yang jelas, memoderasi forum diskusi *online*, atau menyampaikan materi melalui *video conference* (Silvester dkk., 2024). Keterampilan ini juga mencakup kemampuan mendengarkan secara aktif dan memahami perspektif orang lain, bahkan dalam interaksi virtual.

Selanjutnya, kolaborasi melibatkan kemampuan bekerja sama dengan orang lain secara efektif untuk mencapai tujuan bersama. Guru yang kolaboratif dapat merancang proyek kelompok yang melibatkan partisipasi aktif siswa, mengajarkan mereka pentingnya kerja tim, pembagian tugas, dan penyelesaian konflik, termasuk melalui alat kolaborasi digital. Di tingkat profesional, guru dapat berkolaborasi dengan sesama rekan pendidik dalam merancang kurikulum, berbagi praktik terbaik, atau menyelesaikan masalah di sekolah melalui *platform* daring seperti Ruang GTK. Misalnya, melalui *lesson study* yang didukung teknologi, guru berkolaborasi untuk meningkatkan kualitas pembelajaran, menunjukkan bagaimana sinergi dapat menghasilkan inovasi.

Berpikir kritis adalah kemampuan menganalisis informasi secara objektif, mengidentifikasi bias, mengevaluasi argumen, dan membuat

penilaian yang beralasan. Guru harus mampu mendorong siswa untuk tidak hanya menerima informasi, tetapi juga mempertanyakan, menganalisis, dan membentuk opini sendiri berdasarkan bukti yang valid, termasuk informasi yang ditemukan secara digital. Seorang guru yang mengajarkan berpikir kritis mungkin memberikan studi kasus kompleks dan meminta siswa untuk menganalisis masalah, mengevaluasi berbagai solusi digital yang tersedia, dan mempertahankan pilihan mereka dengan argumen logis. Keterampilan ini esensial dalam menghadapi lautan informasi dan disinformasi di era digital.

Aspek **kreativitas** adalah kemampuan untuk menghasilkan ide-ide baru dan orisinal, serta menemukan solusi inovatif untuk masalah. Guru yang kreatif tidak hanya mengikuti kurikulum secara kaku, tetapi juga mampu merancang pengalaman belajar yang menarik, tidak konvensional, dan mendorong imajinasi siswa, seringkali dengan memanfaatkan alat digital. Contohnya, seorang guru bisa meminta siswa untuk membuat *podcast*, video edukasi, atau *infografis* digital sebagai pengganti esai tradisional, memberikan mereka kebebasan untuk mengekspresikan pemahaman dengan cara yang unik. Kreativitas juga memungkinkan guru untuk beradaptasi dengan keterbatasan sumber daya dan menemukan cara baru dalam mengajar dengan bantuan teknologi.

Seiring dengan 4C, **Literasi Digital** menjadi kompetensi fundamental yang harus dikuasai guru dan diturunkan kepada peserta didik. Literasi digital mencakup kemampuan untuk menemukan, mengevaluasi, menggunakan, membuat, dan mengomunikasikan informasi secara efektif melalui teknologi digital. Guru harus mampu menggunakan berbagai perangkat lunak dan aplikasi, memahami konsep keamanan siber, mengenali *hoax* atau informasi palsu, dan

menggunakan sumber daya digital secara bertanggung jawab dan etis (Arifin, 2025). Ini bukan sekadar keterampilan teknis, melainkan juga kecakapan berpikir yang krusial untuk navigasi di dunia modern.

Integrasi kelima kecakapan ini dalam praktik pengajaran adalah kunci. Guru tidak mengajarkan komunikasi, kolaborasi, berpikir kritis, kreativitas, dan literasi digital sebagai mata pelajaran terpisah, melainkan menenunnya ke dalam setiap aspek kurikulum. Misalnya, dalam sebuah proyek sains, siswa diajak untuk berkolaborasi dalam eksperimen menggunakan simulasi digital (*kolaborasi, literasi digital*), mengkomunikasikan hasil temuan mereka melalui presentasi multimedia (*komunikasi, literasi digital*), menganalisis data untuk menarik kesimpulan yang valid (*berpikir kritis*), dan merancang solusi inovatif untuk masalah yang ditemukan (*kreativitas*). Pendekatan holistik ini memastikan pengembangan kecakapan berlangsung secara alami dan kontekstual.

Guru juga berperan sebagai fasilitator yang menciptakan lingkungan belajar yang mendukung pengembangan 4C dan literasi digital (Nursakinah dkk., 2025). Ini berarti menciptakan ruang di mana siswa merasa aman untuk bertanya, berdebat, bereksperimen dengan teknologi, dan bahkan membuat kesalahan tanpa takut dihakimi. Guru harus mendorong diskusi terbuka, memberikan tantangan yang memicu pemikiran, dan menyediakan alat serta sumber daya digital yang memfasilitasi eksplorasi kreatif. Lingkungan semacam ini sangat vital untuk menumbuhkan rasa ingin tahu, keberanian intelektual, dan kemandirian digital pada siswa.

Pengembangan kecakapan abad ke-21 dan literasi digital pada guru sendiri memerlukan *professional development* yang berorientasi pada praktik dan refleksi. Pelatihan yang hanya bersifat teoretis tidak

cukup; guru membutuhkan kesempatan untuk mempraktikkan keterampilan komunikasi digital dalam simulasi, berkolaborasi dalam proyek nyata dengan rekan sejawat menggunakan *tools online*, menganalisis studi kasus pedagogis secara kritis, dan menghasilkan ide-ide kreatif untuk tantangan pembelajaran dengan bantuan teknologi. *Workshop* berbasis proyek atau *coaching* individu dapat menjadi metode efektif untuk mengembangkan kecakapan ini pada guru, memastikan mereka siap menghadapi tuntutan era digital.

D. Keterampilan Berpikir Kritis dan Adaptif

Dalam lanskap pendidikan abad ke-21 yang terus berevolusi, keterampilan berpikir kritis dan adaptif menjadi kompetensi esensial bagi guru. Berpikir kritis bukan hanya kemampuan menganalisis informasi, tetapi juga meliputi kapasitas untuk mengevaluasi argumen, mengidentifikasi bias, dan merumuskan penilaian yang beralasan. Sementara itu, keterampilan adaptif memungkinkan guru untuk merespons perubahan kurikulum, teknologi, dan kebutuhan peserta didik dengan cepat dan efektif. Kedua keterampilan ini saling melengkapi, membentuk fondasi bagi profesionalisme guru yang responsif dan inovatif di tengah ketidakpastian. Guru yang menguasai keterampilan ini tidak hanya mampu membimbing siswa, tetapi juga terus berkembang dalam praktik mengajarnya.

Keterampilan berpikir kritis bagi guru dimulai dengan kemampuan untuk menganalisis dan mengevaluasi informasi secara objektif (Ariadila dkk., 2023). Di era *banjir informasi* seperti sekarang, guru dihadapkan pada berbagai sumber materi pembelajaran, metode pedagogik, dan hasil penelitian. Guru yang berpikir kritis akan mampu memilah mana informasi yang valid dan relevan, serta tidak mudah terpengaruh oleh tren sesaat tanpa dasar

ilmiah. Misalnya, saat dihadapkan pada metode pembelajaran baru, guru akan mengevaluasi bukti-bukti keberhasilannya, mempertimbangkan konteks kelasnya, dan tidak serta merta mengadopsi tanpa pertimbangan matang.

Selanjutnya, berpikir kritis juga melibatkan kemampuan untuk mengidentifikasi dan mengatasi bias. Guru, seperti halnya individu lain, memiliki bias kognitif atau pengalaman pribadi yang dapat memengaruhi cara mereka memandang siswa atau metode pengajaran. Guru yang kritis akan secara sadar merefleksikan praktik mereka, mengenali potensi bias dalam penilaian siswa, atau dalam pemilihan materi ajar. Misalnya, mereka akan berupaya memastikan semua siswa mendapatkan perlakuan adil, tanpa memandang latar belakang sosial atau akademik, dan menyediakan sumber belajar yang representatif.

Kemampuan merumuskan penilaian yang beralasan adalah puncak dari berpikir kritis. Ini berarti guru tidak hanya mengkritik, tetapi juga mampu menawarkan solusi atau argumen yang didukung oleh data dan logika. Dalam konteks kelas, ini bisa berarti guru mampu menganalisis mengapa seorang siswa kesulitan belajar dan merumuskan strategi intervensi yang spesifik berdasarkan analisis tersebut. Di tingkat sekolah, ini bisa berarti guru dapat mengidentifikasi masalah dalam sistem dan mengusulkan perbaikan yang terukur berdasarkan data evaluasi.

Sejalan dengan berpikir kritis, keterampilan adaptif memungkinkan guru untuk menghadapi perubahan secara proaktif. Dunia pendidikan saat ini diwarnai oleh inovasi kurikulum, perkembangan teknologi yang pesat, dan tuntutan masyarakat yang terus berubah. Guru yang adaptif tidak akan resisten terhadap

perubahan, melainkan melihatnya sebagai peluang untuk belajar dan meningkatkan diri (Hakim, 2024). Mereka memiliki *mindset* terbuka terhadap hal baru dan siap untuk mencoba pendekatan yang berbeda demi kebaikan siswa.

Contoh nyata dari keterampilan adaptif adalah kemampuan guru untuk dengan cepat menguasai dan mengintegrasikan teknologi baru dalam pembelajaran. Ketika *platform* pembelajaran daring seperti Ruang GTK diperkenalkan, guru yang adaptif akan berinisiatif untuk mempelajarinya, bereksperimen dengan fitur-fiturnya, dan mencari cara terbaik untuk memanfaatkannya di kelas. Mereka tidak menunggu pelatihan wajib, melainkan secara mandiri mencari sumber belajar dan berkolaborasi dengan rekan sejawat yang lebih berpengalaman.

Selain adaptasi teknologi, guru juga harus adaptif terhadap perubahan kurikulum dan kebijakan pendidikan. Implementasi Kurikulum Merdeka, misalnya, menuntut guru untuk mengubah cara pandang terhadap pembelajaran, penilaian, dan pengembangan materi. Guru yang adaptif akan proaktif mempelajari filosofi di balik kurikulum baru, berpartisipasi dalam pelatihan, dan menyesuaikan RPP atau modul ajar mereka agar selaras dengan tuntutan tersebut. Mereka tidak hanya menjalankan kebijakan, tetapi juga memahami esensinya untuk implementasi yang efektif.

Kemampuan beradaptasi dengan keberagaman siswa juga merupakan aspek penting dari keterampilan adaptif. Setiap kelas adalah kumpulan individu dengan latar belakang, gaya belajar, dan kebutuhan yang unik. Guru yang adaptif mampu memodifikasi strategi pengajaran mereka untuk mengakomodasi siswa dengan kebutuhan khusus, siswa yang cepat tanggap, atau siswa yang

memiliki latar belakang budaya berbeda. Hal ini mendorong praktik *diferensiasi instruksional* yang memastikan bahwa pembelajaran relevan dan menantang bagi setiap siswa, menciptakan lingkungan belajar yang inklusif.

Secara keseluruhan, kombinasi berpikir kritis dan keterampilan adaptif membentuk guru yang tangguh dan resilien. Mereka tidak hanya mampu menganalisis masalah dan mengambil keputusan yang tepat, tetapi juga siap menghadapi ketidakpastian dan perubahan yang terus-menerus. Guru dengan kedua keterampilan ini adalah *agen perubahan* sejati yang mampu membimbing siswa melewati tantangan abad ke-21, membekali mereka dengan kemampuan untuk berpikir mandiri dan beradaptasi dalam masyarakat yang dinamis. Investasi dalam pengembangan kedua keterampilan ini merupakan investasi vital bagi masa depan pendidikan.

BAB VII

INOVASI DALAM PRAKTIK PENGEMBANGAN PROFESIONAL GURU

Oleh : Dra. Hj. Eti Fatiroh, M.SI

Inovasi pembelajaran telah menjadi keniscayaan di tengah tuntutan zaman yang terus berubah, mendorong guru untuk tidak sekadar mengikuti kurikulum, melainkan merancang pengalaman belajar yang relevan, menarik, dan efektif. Era digital dan kompleksitas masalah global menuntut pendidik untuk mencari cara-cara baru dalam memfasilitasi pemerolehan pengetahuan, keterampilan, dan sikap yang adaptif. Praktik terbaik dalam inovasi pembelajaran melibatkan adopsi teknologi, pengembangan metode pedagogi yang mutakhir, serta penciptaan lingkungan belajar yang mendorong kreativitas dan pemikiran kritis. Bab ini akan menguraikan berbagai bentuk inovasi pembelajaran dan mengeksplorasi praktik-praktik terbaik yang telah terbukti efektif dalam meningkatkan kualitas pendidikan dan relevansi pembelajaran bagi peserta didik.

A. Pembelajaran Hybrid dan Penggunaan Teknologi dalam Pelatihan Guru

Pembelajaran hybrid, atau sering disebut pembelajaran campuran (blended learning), telah menjadi paradigma penting dalam pelatihan guru, memadukan elemen pembelajaran tatap muka tradisional dengan komponen daring yang fleksibel. Pendekatan ini dirancang untuk mengoptimalkan pengalaman belajar dengan memanfaatkan keunggulan masing-masing mode, memberikan fleksibilitas waktu dan tempat bagi peserta. Dalam konteks pengembangan profesional guru,

pembelajaran hybrid memungkinkan akses yang lebih luas terhadap materi berkualitas tinggi, memfasilitasi kolaborasi yang beragam, dan mengakomodasi gaya belajar individu (Nazla dkk., 2025). Ini merupakan respons adaptif terhadap tuntutan era digital yang membutuhkan metode pelatihan yang lebih efisien dan relevan.

Salah satu keunggulan utama pembelajaran hybrid dalam pelatihan guru adalah fleksibilitasnya. Guru dapat mengakses materi pembelajaran daring kapan saja dan di mana saja, memungkinkan mereka untuk menyesuaikan jadwal pelatihan dengan beban kerja yang padat di sekolah. Ini sangat krusial bagi guru di daerah terpencil yang mungkin kesulitan mengakses pelatihan tatap muka secara rutin karena kendala geografis atau biaya. Fleksibilitas ini juga mendukung konsep pembelajaran sepanjang hayat (*lifelong learning*), di mana guru dapat terus memperbarui pengetahuan dan keterampilan mereka tanpa harus meninggalkan tugas pokok di kelas.

Penggunaan teknologi merupakan inti dari pembelajaran hybrid. Berbagai platform pembelajaran daring (*Learning Management System - LMS*) seperti Ruang GTK atau SIMPKB, video conference tools seperti Zoom atau Google Meet, hingga aplikasi kolaborasi seperti Google Docs atau Miro, menjadi instrumen vital. Teknologi ini memfasilitasi penyampaian materi, interaksi antara peserta dan fasilitator, serta pengerjaan tugas secara asinkron maupun sinkron. Integrasi teknologi yang efektif memungkinkan pengalaman belajar yang kaya, interaktif, dan personal, melampaui batasan fisik ruang kelas.

Dalam konteks pelatihan guru, teknologi memungkinkan penyediaan konten pembelajaran yang beragam dan interaktif. Modul pelatihan dapat disajikan dalam berbagai format, seperti video tutorial,

podcast, infografis, simulasi interaktif, atau kuis daring (Ariani dkk., 2023). Format yang bervariasi ini mengakomodasi gaya belajar yang berbeda dan menjaga keterlibatan peserta. Misalnya, seorang guru dapat menonton video demonstrasi praktik mengajar terbaik, kemudian berdiskusi di forum daring, dan mengaplikasikan konsep tersebut dalam simulasi virtual, menciptakan pengalaman belajar yang mendalam dan multidimensional.

Teknologi juga memfasilitasi kolaborasi dan interaksi yang lebih luas antar peserta pelatihan. Meskipun tidak selalu bertemu fisik, guru dapat berpartisipasi dalam forum diskusi daring, proyek kelompok virtual, atau sesi webinar interaktif. Ini memungkinkan pertukaran ide dan pengalaman antara guru dari berbagai latar belakang dan lokasi, memperkaya perspektif dan membangun komunitas belajar profesional. Contohnya, guru dari provinsi berbeda dapat bekerja sama dalam mengembangkan modul ajar melalui platform kolaborasi dokumen, saling memberikan umpan balik secara real-time.

Selain itu, penggunaan teknologi dalam pelatihan guru memungkinkan personalisasi jalur belajar. Melalui analisis data partisipasi dan hasil asesmen daring, platform dapat merekomendasikan materi atau program pelatihan yang sesuai dengan kebutuhan dan tingkat kompetensi spesifik setiap guru. Ini berbeda dengan pelatihan massal yang seringkali bersifat one-size-fits-all. Personalisasi ini memastikan bahwa waktu dan upaya guru dalam pelatihan diinvestasikan pada area yang paling relevan untuk pengembangan profesional mereka, meningkatkan efisiensi dan efektivitas.

Meskipun banyak keunggulan, implementasi pembelajaran hybrid dalam pelatihan guru juga menghadapi tantangan. Isu konektivitas

internet yang tidak merata, terutama di daerah 3T (Terdepan, Terluar, Tertinggal), masih menjadi hambatan signifikan yang membatasi akses guru terhadap komponen daring. Selain itu, tingkat literasi digital guru yang bervariasi menuntut adanya pendampingan intensif dan pelatihan dasar penggunaan teknologi sebelum mereka dapat berpartisipasi secara optimal dalam pelatihan hybrid.

Tantangan lain adalah desain pedagogis yang efektif untuk pembelajaran hybrid. Menggabungkan komponen tatap muka dan daring secara harmonis memerlukan perencanaan yang cermat agar keduanya saling melengkapi dan tidak terasa terpisah. Fasilitator pelatihan harus memiliki keterampilan untuk mengelola kedua mode pembelajaran ini, memastikan keterlibatan peserta di lingkungan daring dan memaksimalkan interaksi di sesi tatap muka. Kurikulum pelatihan juga harus dirancang agar tujuan pembelajaran dapat tercapai secara optimal melalui kombinasi kedua mode.

Untuk mengatasi tantangan tersebut, strategi dukungan yang komprehensif diperlukan. Ini termasuk investasi dalam infrastruktur digital di sekolah, penyediaan perangkat keras yang memadai, serta program pelatihan literasi digital yang berkelanjutan bagi guru. Selain itu, pengembangan platform yang user-friendly dan dukungan teknis yang responsif sangat penting untuk memastikan guru merasa nyaman dan terbantu dalam menggunakan teknologi untuk pelatihan mereka.

Praktik terbaik dalam pembelajaran hybrid untuk pelatihan guru melibatkan keseimbangan yang tepat antara interaksi sinkron dan asinkron. Sesi tatap muka atau webinar sinkron dapat digunakan untuk diskusi mendalam, workshop praktis, atau sesi tanya jawab langsung, sementara materi dasar dan tugas individu dapat diselesaikan secara asinkron melalui platform daring. Keseimbangan ini memastikan

fleksibilitas tanpa mengorbankan kualitas interaksi dan kedalaman pemahaman.

Secara keseluruhan, pembelajaran hybrid dan penggunaan teknologi telah merevolusi cara pelatihan guru diselenggarakan, menawarkan solusi yang lebih fleksibel, personal, dan kolaboratif. Dengan terus mengatasi tantangan yang ada dan mengadopsi praktik terbaik, pendekatan ini akan terus menjadi pilar utama dalam pengembangan profesional guru di Indonesia. Ini memungkinkan guru untuk terus beradaptasi dengan tuntutan zaman, meningkatkan kompetensi mereka, dan pada akhirnya, memberikan dampak positif yang lebih besar pada kualitas pendidikan nasional.

B. Model Microlearning dan Modular Learning

Dalam dunia pendidikan yang dinamis, model *microlearning* dan *modular learning* menjadi pendekatan inovatif yang semakin relevan untuk pengembangan profesional berkelanjutan guru. Kedua model ini dirancang untuk mengatasi tantangan waktu, atensi, dan beban kognitif yang sering dihadapi para pendidik dalam mengikuti pelatihan. Mereka menawarkan fleksibilitas, personalisasi, dan efisiensi yang lebih tinggi dibandingkan metode pelatihan tradisional. Dengan memecah materi kompleks menjadi unit-unit kecil yang mudah dicerna, *microlearning* dan *modular learning* memungkinkan guru untuk belajar sesuai kecepatan dan kebutuhan individual mereka, sebuah pendekatan yang sangat cocok untuk era digital.

Microlearning didefinisikan sebagai strategi pembelajaran yang melibatkan penyampaian konten dalam *chunk* atau unit yang sangat kecil, fokus pada satu tujuan pembelajaran spesifik (Santi dkk., 2024). Durasi setiap unit *microlearning* biasanya sangat singkat, berkisar

antara beberapa detik hingga maksimal 10-15 menit, dan dapat disajikan dalam berbagai format seperti video pendek, *infografis*, kuis singkat, atau *flashcards*. Tujuan utamanya adalah untuk memfasilitasi pembelajaran yang cepat, *on-demand*, dan dapat diakses di mana saja kapan saja, sangat sesuai dengan gaya hidup guru yang padat.

Keuntungan utama dari *microlearning* adalah peningkatan retensi informasi dan keterlibatan. Dengan durasi yang singkat, *microlearning* mengurangi beban kognitif dan memungkinkan guru untuk fokus sepenuhnya pada satu konsep. Hal ini mencegah *cognitive overload* yang sering terjadi pada sesi pelatihan panjang. Contohnya, daripada mengikuti seminar seharian tentang penilaian formatif, guru dapat menonton serangkaian video pendek, masing-masing menjelaskan satu teknik penilaian formatif tertentu, dan langsung mempraktikkannya. Ini membuat pembelajaran lebih efisien dan langsung dapat diterapkan.

Modular learning, di sisi lain, merujuk pada struktur pembelajaran yang membagi kurikulum menjadi unit-unit independen atau 'modul' yang lebih besar. Setiap modul memiliki tujuan pembelajaran yang jelas, konten yang komprehensif, dan penilaian terpisah, namun tetap merupakan bagian dari kerangka pembelajaran yang lebih luas (Nisa, 2025). Berbeda dengan *microlearning* yang sangat singkat, modul bisa berdurasi beberapa jam hingga beberapa hari, mencakup topik yang lebih luas namun tetap mandiri (Darwin, 2025).

Manfaat signifikan dari *modular learning* adalah fleksibilitas dalam urutan belajar dan personalisasi. Guru dapat memilih modul yang paling relevan dengan kebutuhan pengembangan diri mereka atau urutan yang paling sesuai dengan gaya belajar mereka. Misalnya, seorang guru mungkin membutuhkan peningkatan dalam manajemen

kelas, sehingga mereka dapat langsung memilih modul tentang strategi pengelolaan kelas tanpa harus melalui modul lain yang tidak relevan. Ini memberikan otonomi dan relevansi yang lebih tinggi bagi peserta pelatihan.

Integrasi antara *microlearning* dan *modular learning* menciptakan sinergi yang kuat dalam pengembangan profesional guru. Setiap modul besar dalam *modular learning* dapat terdiri dari beberapa unit *microlearning* yang lebih kecil, memberikan kedalaman dan detail pada topik yang dibahas. Misalnya, satu modul tentang Kurikulum Merdeka bisa dibagi menjadi unit-unit *microlearning* yang menjelaskan prinsip, asesmen, atau proyek penguatan profil pelajar Pancasila secara spesifik, yang dapat diakses guru secara mandiri kapan pun mereka butuhkan.

Penggunaan *platform* digital sangat mendukung implementasi kedua model ini. *Learning Management System* (LMS) modern dirancang untuk memfasilitasi penataan konten dalam bentuk modul dan penyediaan unit-unit *microlearning* yang dapat diakses secara *on-demand*. Fitur pelacakan progres, kuis interaktif, dan forum diskusi dalam LMS semakin memperkaya pengalaman pembelajaran berbasis modul dan *microlearning*, memungkinkan guru untuk mengukur pemahaman mereka secara real-time dan berinteraksi dengan sesama peserta atau fasilitator (Wihardjo dkk., 2025).

Model *microlearning* dan *modular learning* juga mendukung refleksi berkelanjutan dan penerapan langsung. Karena materi disajikan dalam segmen yang mudah dicerna, guru dapat segera mempraktikkan keterampilan atau pengetahuan baru yang mereka peroleh di kelas. Refleksi setelah setiap unit *microlearning* atau modul membantu guru mengaitkan teori dengan praktik, memperkuat

pembelajaran, dan mengidentifikasi area untuk perbaikan. Ini adalah siklus belajar-praktik-refleksi yang efektif.

Meskipun menawarkan banyak keunggulan, tantangan dalam implementasi model ini meliputi kualitas desain konten dan konsistensi platform. Materi *microlearning* harus dirancang dengan sangat hati-hati agar tidak kehilangan konteks atau kedalaman. Sementara itu, struktur *modular learning* harus koheren dan memastikan bahwa setiap modul memberikan nilai tambah yang jelas. Konsistensi dalam *platform* dan dukungan teknis juga krusial untuk memastikan pengalaman belajar yang lancar dan efektif bagi semua guru (Paling dkk., 2024).

C. Pengembangan Profesional Berbasis Proyek (Project-Based PD)

Pengembangan Profesional Berbasis Proyek (*Project-Based Professional Development* atau Project-Based PD) merupakan pendekatan inovatif dalam peningkatan kompetensi guru yang mereplikasi filosofi Pembelajaran Berbasis Proyek (*Project-Based Learning* - PBL) namun diterapkan pada konteks pengembangan kapasitas pendidik itu sendiri. Model ini bergeser dari pelatihan *top-down* yang pasif menuju pengalaman belajar yang aktif, otentik, dan berorientasi pada pemecahan masalah nyata yang dihadapi guru di sekolah atau kelas. Tujuannya adalah tidak hanya mentransfer pengetahuan teoretis, tetapi juga membekali guru dengan keterampilan aplikatif dan pengalaman langsung dalam merancang serta mengimplementasikan inovasi pedagogis.

Dalam Project-Based PD, guru tidak hanya menerima materi, melainkan terlibat dalam pengembangan proyek nyata yang relevan

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

dengan praktik mengajar mereka sehari-hari (Cahyadi dkk., 2025). Misalnya, alih-alih hanya mempelajari tentang *diferensiasi instruksional*, guru akan diminta untuk merancang dan mengimplementasikan modul ajar yang terdiferensiasi di kelas mereka, lengkap dengan asesmen dan strategi adaptasi. Proyek ini menjadi wadah konkret bagi guru untuk menerapkan konsep baru, menguji ide-ide inovatif, dan melihat dampaknya secara langsung, menjembatani kesenjangan antara teori dan praktik.

Proses Project-Based PD biasanya dimulai dengan identifikasi masalah atau kebutuhan di lingkungan belajar guru (Aditama dkk., 2022). Masalah ini bisa berupa rendahnya motivasi siswa dalam mata pelajaran tertentu, kesulitan menerapkan asesmen autentik, atau tantangan dalam mengintegrasikan teknologi. Fasilitator akan membimbing guru untuk merumuskan pertanyaan proyek yang relevan dan dapat dipecahkan melalui intervensi pembelajaran, memastikan proyek memiliki dampak yang jelas dan terukur pada konteks mereka.

Salah satu ciri khas Project-Based PD adalah kolaborasi intensif antar guru (Nurhamidah & Nurachadijat, 2023). Guru bekerja dalam tim kecil, saling mendukung, berbagi ide, dan memberikan umpan balik konstruktif selama proses pengembangan proyek. Kolaborasi ini menumbuhkan *komunitas belajar profesional* yang kuat, di mana guru dapat saling belajar dari pengalaman dan keahlian rekan sejawat. Misalnya, guru dari mata pelajaran berbeda dapat berkolaborasi dalam proyek interdisipliner, memperluas wawasan pedagogis masing-masing.

Pendekatan ini sangat menekankan refleksi berkelanjutan dan iterasi. Sepanjang proyek, guru didorong untuk secara kritis

mengevaluasi kemajuan mereka, mengidentifikasi tantangan, dan merevisi strategi berdasarkan umpan balik serta hasil awal. Fase refleksi ini dapat melibatkan diskusi kelompok, penulisan jurnal reflektif, atau sesi *peer coaching*. Proses iteratif ini memungkinkan guru untuk terus memperbaiki praktik mereka dan mengembangkan *mindset* pembelajar yang adaptif dan responsif terhadap data.

Penggunaan teknologi digital juga menjadi elemen krusial dalam memfasilitasi Project-Based PD. Guru dapat memanfaatkan *platform* kolaborasi daring untuk berbagi dokumen proyek, berdiskusi secara asinkron, dan mengunggah bukti implementasi di kelas. *Platform* seperti Ruang GTK atau SIMPKB dapat menjadi repositori proyek-proyek yang telah dikembangkan, memungkinkan desiminasi praktik terbaik secara lebih luas. Teknologi memperluas jangkauan kolaborasi dan mendukung dokumentasi proses belajar guru.

Manfaat Project-Based PD bagi guru sangat multidimensional. Pertama, ini meningkatkan motivasi dan *engagement* guru karena mereka mengerjakan sesuatu yang relevan dan berdampak langsung pada praktik mereka. Kedua, ini mengembangkan keterampilan aplikatif dan pemecahan masalah yang esensial di kelas. Ketiga, ini mendorong inovasi pedagogis karena guru terdorong untuk bereksperimen dengan metode dan strategi baru. Keempat, ini memperkuat jaringan profesional guru melalui kolaborasi yang terstruktur.

Meskipun efektif, implementasi Project-Based PD memerlukan perencanaan yang matang dan fasilitator yang kompeten. Fasilitator harus mampu membimbing guru dalam merumuskan proyek, menyediakan sumber daya yang relevan, memberikan umpan balik yang tepat waktu, dan mengelola dinamika kelompok.

BAB VIII

MENGAPA STATISTIK PENTING UNTUK EKSEKUTIF

Oleh : Salma Rozana,M.Pd

Abad ke-21 menuntut pergeseran paradigma dalam peran guru, dari sekadar pelaksana kurikulum menjadi pemimpin pembelajaran yang mampu menggerakkan pengembangan profesional secara mandiri dan kolektif di kelas dan sekolah. Konsep ini mengakui bahwa inovasi dan peningkatan mutu pendidikan tidak hanya datang dari atas, melainkan juga dari inisiatif dan kepemimpinan yang muncul dari guru itu sendiri. Guru dengan kepemimpinan yang kuat dapat menjadi katalisator perubahan, menginspirasi rekan sejawat, dan menciptakan budaya belajar berkelanjutan yang berdampak langsung pada kualitas proses dan hasil pembelajaran. Bab ini akan menggali berbagai dimensi kepemimpinan guru, mulai dari praktik pedagogis hingga peran mereka sebagai *agen perubahan*, serta strategi untuk mengembangkan kapasitas kepemimpinan ini demi terwujudnya ekosistem pendidikan yang dinamis dan berdaya.

A. Kepemimpinan Pedagogik: Konsep dan Praktik di Sekolah Dasar

Kepemimpinan pedagogik adalah esensi dari peran guru di abad ke-21, terutama di jenjang Sekolah Dasar (SD) di mana fondasi pembelajaran dan karakter siswa dibentuk. Konsep ini melampaui tugas mengajar rutin; ini adalah kemampuan guru untuk secara aktif mempengaruhi, membimbing, dan menginspirasi proses pembelajaran, baik di dalam maupun di luar kelas. Guru dengan kepemimpinan

pedagogik yang kuat tidak hanya fokus pada pencapaian akademik, tetapi juga pada pengembangan holistik siswa, menciptakan lingkungan belajar yang inovatif dan inklusif (Sutanto, 2024). Mereka menjadi *agen perubahan* yang mendorong perbaikan terus-menerus dalam praktik pengajaran dan pembelajaran.

Inti dari kepemimpinan pedagogik adalah pemahaman mendalam tentang kurikulum dan pedagogi yang efektif. Seorang guru SD yang memimpin secara pedagogik akan tidak hanya memahami apa yang harus diajarkan, tetapi juga mengapa, bagaimana cara terbaik menyampaikannya, dan bagaimana mengukur keberhasilannya. Ini melibatkan kemampuan untuk menafsirkan tujuan kurikulum, merancang kegiatan belajar yang relevan dan menarik bagi siswa usia SD, serta memilih metode pengajaran yang sesuai dengan gaya belajar mereka. Pemahaman ini memungkinkan guru untuk membuat keputusan instruksional yang tepat dan berdampak.

Salah satu praktik kunci kepemimpinan pedagogik di SD adalah merancang pengalaman belajar yang berpusat pada siswa. Guru pemimpin akan menciptakan pembelajaran yang memungkinkan siswa untuk aktif bertanya, mengeksplorasi, dan menemukan pengetahuan mereka sendiri, bukan hanya menerima informasi secara pasif (Humam & Hanif, 2025). Misalnya, dalam pelajaran IPA, guru bisa memimpin siswa dalam proyek investigasi sederhana tentang siklus hidup tanaman di halaman sekolah, membiarkan siswa mengamati, mencatat, dan menarik kesimpulan. Pendekatan ini menumbuhkan kemandirian, rasa ingin tahu, dan keterampilan berpikir kritis sejak dini.

Kemampuan guru untuk memfasilitasi diskusi dan kolaborasi yang efektif di kelas juga merupakan manifestasi kepemimpinan

pedagogik. Guru SD seringkali harus memandu siswa untuk bekerja dalam kelompok, berbagi ide, dan menyelesaikan konflik dengan konstruktif. Guru pemimpin akan menciptakan norma kelas yang mendukung kolaborasi, mengajarkan keterampilan mendengarkan dan berbicara, serta menyediakan kesempatan bagi setiap siswa untuk berkontribusi. Ini esensial untuk mengembangkan keterampilan sosial siswa dan mempersiapkan mereka untuk kerja tim di masa depan.

Aspek penting lainnya adalah pemanfaatan asesmen sebagai alat untuk perbaikan pembelajaran. Guru yang memiliki kepemimpinan pedagogik akan menggunakan berbagai bentuk asesmen formatif, seperti observasi, kuis singkat, atau *exit tickets*, untuk secara terus-menerus memantau pemahaman siswa. Berdasarkan data asesmen ini, guru kemudian membuat penyesuaian instruksional yang cepat dan tepat. Misalnya, jika mayoritas siswa kesulitan memahami konsep pecahan, guru akan segera memodifikasi pendekatan mengajarnya atau menyediakan kegiatan remedial yang lebih terfokus.

Selain itu, guru pemimpin pedagogik di SD juga menunjukkan kemampuan untuk mengintegrasikan teknologi secara bermakna dalam pembelajaran. Mereka tidak hanya menggunakan teknologi sebagai alat bantu, tetapi sebagai instrumen yang memperkaya pengalaman belajar siswa dan mengembangkan literasi digital mereka. Sebagai contoh, guru dapat menggunakan aplikasi edukasi interaktif untuk meningkatkan pemahaman matematika, atau memfasilitasi proyek riset sederhana menggunakan internet di bawah bimbingan. Penggunaan teknologi yang strategis ini membantu siswa menjadi pembelajar yang *melek digital*.

Kepemimpinan pedagogik juga terlihat dari kemampuan guru untuk merefleksikan praktik mereka sendiri dan mencari peluang

untuk perbaikan berkelanjutan. Guru pemimpin tidak puas dengan *status quo*; mereka secara rutin mengevaluasi efektivitas metode pengajaran mereka, mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan, serta mencari strategi baru. Ini bisa melibatkan refleksi mandiri, diskusi dengan rekan sejawat, atau mengikuti pelatihan tambahan untuk mengatasi tantangan yang teridentifikasi. Refleksi ini menjadi motor penggerak inovasi pribadi.

Lebih jauh, kepemimpinan pedagogik dapat meluas hingga ke tingkat sekolah, di mana guru menjadi sumber inspirasi dan *mentor* bagi rekan sejawat. Guru pemimpin seringkali menjadi yang pertama mengadopsi inovasi, membagikan praktik terbaik mereka dalam forum KKG/MGMP, atau membantu guru lain yang menghadapi kesulitan. Mereka dapat memimpin *workshop* internal, memfasilitasi *lesson study*, atau menjadi model peran yang menunjukkan bagaimana praktik pedagogis yang efektif dapat diimplementasikan, menciptakan efek domino positif di seluruh sekolah.

Terakhir, kepemimpinan pedagogik di SD juga mencakup membangun kemitraan yang kuat dengan orang tua dan komunitas. Guru pemimpin memahami bahwa pendidikan adalah tanggung jawab bersama. Mereka secara proaktif berkomunikasi dengan orang tua mengenai kemajuan dan kebutuhan siswa, mendengarkan masukan, dan melibatkan keluarga dalam kegiatan sekolah (Lesmana, 2024). Kemitraan ini menciptakan lingkungan yang mendukung pembelajaran di rumah dan di sekolah, yang sangat vital untuk perkembangan anak di usia dini.

Secara keseluruhan, kepemimpinan pedagogik di Sekolah Dasar adalah fondasi vital bagi ekosistem pendidikan yang dinamis dan berpusat pada siswa. Guru yang menginternalisasi dan mempraktikkan

kepemimpinan ini tidak hanya meningkatkan kualitas pembelajaran di kelas mereka, tetapi juga berkontribusi pada pengembangan profesional rekan sejawat dan membangun budaya sekolah yang positif. Mereka adalah kunci untuk membentuk generasi siswa yang tidak hanya cerdas, tetapi juga kritis, kolaboratif, dan siap menghadapi masa depan.

B. Guru sebagai *Agent of Change* dalam Lingkungan Sekolah

Guru adalah kekuatan pendorong utama dalam proses perubahan dan inovasi di lingkungan sekolah, berfungsi sebagai agen perubahan (*agent of change*) yang esensial. Peran ini melampaui tugas mengajar harian, menuntut guru untuk secara proaktif mengidentifikasi area yang memerlukan perbaikan, merancang strategi inovatif, dan menginspirasi rekan sejawat serta komunitas sekolah untuk bergerak menuju visi pendidikan yang lebih baik. Dalam dinamika sekolah modern, guru bukan lagi sekadar pelaksana kebijakan, melainkan inisiator dan katalisator yang mendorong evolusi pedagogis dan kultural.

Peran guru sebagai *agent of change* dimulai dari kesadaran akan kebutuhan perubahan (Yasin dkk., 2024). Guru yang memiliki mindset ini peka terhadap tantangan yang dihadapi siswa, efektivitas metode pengajaran, atau iklim sekolah secara keseluruhan. Mereka mungkin mengamati bahwa tingkat partisipasi siswa rendah, metode penilaian kurang akuntabel, atau ada kesenjangan dalam dukungan bagi siswa berkebutuhan khusus. Kesadaran ini menjadi pemicu awal untuk mencari solusi dan menginisiasi perubahan positif di lingkungan mereka.

Setelah mengidentifikasi kebutuhan, guru agent of change akan mengembangkan visi dan strategi perubahan. Ini berarti mereka tidak hanya mengeluh tentang masalah, melainkan juga membayangkan solusi yang mungkin dan merumuskan langkah-langkah konkret untuk mencapainya. Misalnya, jika guru melihat kurangnya minat baca siswa, mereka mungkin menginisiasi proyek pojok baca di kelas, mengadakan program reading buddy, atau mengusulkan perubahan jam kunjungan perpustakaan. Visi yang jelas memberikan arah bagi upaya perubahan.

Kemampuan untuk mempengaruhi dan memobilisasi rekan sejawat adalah inti dari peran agent of change. Guru pemimpin tidak bekerja sendiri; mereka mengkomunikasikan visi perubahan mereka kepada kolega, berbagi data atau pengalaman yang mendukung urgensi perubahan, dan mengajak rekan-rekan untuk berpartisipasi. Ini bisa melibatkan presentasi informal di ruang guru, memimpin diskusi dalam komunitas belajar profesional (PLC), atau bahkan menjadi panitia inisiatif baru. Mereka menunjukkan manfaat perubahan dan menginspirasi orang lain untuk ikut bergerak.

Guru sebagai agent of change juga berani untuk bereksperimen dengan praktik baru dan mengadopsi inovasi. Mereka tidak takut untuk mencoba metode pengajaran yang belum umum, mengintegrasikan teknologi baru, atau merancang proyek pembelajaran yang berbeda dari kebiasaan. Misalnya, seorang guru mungkin menjadi yang pertama menerapkan flipped classroom atau gamifikasi dalam pembelajaran mereka, kemudian mendokumentasikan hasilnya untuk dibagikan kepada rekan lain. Keberanian untuk berinovasi ini seringkali menjadi pemicu bagi adopsi yang lebih luas di sekolah.

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

Kemampuan berkolaborasi dengan berbagai stakeholder adalah aspek krusial lainnya. Guru agent of change menyadari bahwa perubahan sistemik memerlukan dukungan dari kepala sekolah, manajemen, orang tua, dan bahkan masyarakat. Mereka proaktif menjalin komunikasi, mencari dukungan, dan membangun kemitraan untuk memastikan inisiatif mereka dapat berjalan lancar dan berkelanjutan. Misalnya, seorang guru yang ingin menerapkan program zero waste di sekolah akan berkolaborasi dengan kepala sekolah, staf kebersihan, dan komite orang tua.

Guru agent of change juga menunjukkan ketahanan dan kegigihan dalam menghadapi tantangan. Proses perubahan tidak selalu mulus; akan ada hambatan, resistensi, atau bahkan kegagalan. Guru yang efektif dalam peran ini tidak mudah menyerah; mereka belajar dari kesalahan, mencari solusi alternatif, dan terus memperjuangkan visi mereka. Kegigihan ini menginspirasi orang lain untuk tetap optimis dan berkomitmen terhadap tujuan perubahan yang telah ditetapkan.

Pada akhirnya, dampak dari guru sebagai agent of change sangat signifikan terhadap budaya sekolah dan mutu pembelajaran. Inisiatif yang dipelopori oleh guru dapat menciptakan budaya inovasi, kolaborasi, dan perbaikan berkelanjutan di seluruh lingkungan sekolah. Mereka tidak hanya meningkatkan kualitas pembelajaran di kelas mereka sendiri, tetapi juga memicu efek domino yang memberdayakan guru lain, menghasilkan peningkatan mutu pendidikan secara holistik dan menciptakan sekolah sebagai organisasi pembelajaran yang adaptif.

C. Strategi Pengembangan Kepemimpinan Guru melalui Pelatihan dan Mentoring

Mengembangkan kepemimpinan guru sebagai *agen perubahan* bukanlah proses yang terjadi secara alami, melainkan memerlukan strategi yang terencana dan sistematis, terutama melalui pelatihan dan *mentoring*. Kedua pendekatan ini saling melengkapi, memberikan guru tidak hanya pengetahuan teoretis, tetapi juga keterampilan praktis, dukungan personal, dan kesempatan untuk menerapkan konsep kepemimpinan dalam konteks nyata. Investasi dalam pengembangan kepemimpinan guru adalah investasi dalam peningkatan mutu pendidikan secara keseluruhan, memberdayakan mereka untuk menjadi penggerak inovasi di sekolah.

Pelatihan kepemimpinan guru harus dirancang secara komprehensif, mencakup berbagai aspek seperti manajemen perubahan, komunikasi efektif, resolusi konflik, pengambilan keputusan berbasis data, dan fasilitasi *komunitas belajar profesional* (Suryanto dkk., 2025). Materi pelatihan tidak boleh bersifat generik, melainkan harus disesuaikan dengan konteks dan tantangan spesifik yang dihadapi guru di lingkungan sekolah. Misalnya, pelatihan tentang manajemen perubahan bisa fokus pada strategi mengenali resistensi guru terhadap inovasi dan cara mengatasinya dengan pendekatan partisipatif.

Aspek penting dalam pelatihan adalah simulasi dan studi kasus yang memungkinkan guru mempraktikkan keterampilan kepemimpinan dalam lingkungan yang aman. Guru dapat terlibat dalam simulasi rapat, skenario negosiasi, atau latihan memfasilitasi diskusi kelompok (Rasyidin, 2024). Contohnya, mereka bisa berlatih memimpin *lesson study* atau mempresentasikan ide inovatif kepada

rekan sejawat, menerima umpan balik konstruktif dari fasilitator dan peserta lain. Pendekatan *experiential learning* ini sangat efektif dalam membangun kepercayaan diri dan kemampuan aplikatif.

Selain pelatihan formal, pelatihan berbasis proyek (*project-based training*) sangat relevan untuk mengembangkan kepemimpinan guru. Guru dapat ditugaskan untuk mengidentifikasi masalah di sekolah mereka, merancang sebuah proyek inovasi pembelajaran, dan kemudian memimpin implementasinya. Misalnya, seorang guru bisa memimpin proyek pengembangan kurikulum lokal, atau inisiatif peningkatan literasi di sekolah. Proses ini secara langsung mengembangkan keterampilan kepemimpinan karena mereka harus merencanakan, mengorganisir, memobilisasi, dan mengevaluasi proyek tersebut.

Sejalan dengan pelatihan, program *mentoring* memberikan dukungan personal dan terpersonalisasi yang krusial bagi pengembangan kepemimpinan guru (Yacob, 2023). Guru yang baru atau potensial sebagai pemimpin dipasangkan dengan *mentor* yang lebih berpengalaman, yang dapat berupa kepala sekolah, guru senior, atau pengawas. Hubungan *mentoring* ini menciptakan ruang aman bagi guru untuk bertanya, berbagi tantangan, dan menerima nasihat praktis yang relevan dengan situasi mereka.

Peran *mentor* tidak hanya sebagai penasihat, tetapi juga sebagai model peran dan sumber inspirasi. *Mentor* dapat menunjukkan bagaimana kepemimpinan diterapkan dalam praktik sehari-hari, memberikan wawasan dari pengalaman mereka, dan mendorong *mentee* untuk mengambil inisiatif. Misalnya, *mentor* dapat mengundang *mentee* untuk mengamati mereka memimpin rapat atau

memfasilitasi diskusi, kemudian merefleksikan bersama praktik tersebut. Observasi langsung ini sangat berharga dalam proses belajar.

Program *mentoring* juga harus difokuskan pada pengembangan kemampuan refleksi diri pada guru (Andriani, 2010). *Mentor* dapat membimbing *mentee* untuk secara kritis menganalisis kekuatan dan kelemahan kepemimpinan mereka, merumuskan tujuan pengembangan yang jelas, dan merencanakan langkah-langkah konkret untuk mencapainya. Ini adalah proses yang memberdayakan guru untuk mengambil alih kepemilikan atas jalur pengembangan kepemimpinan mereka sendiri, menumbuhkan otonomi dan akuntabilitas.

Selain *mentoring* individu, jejaring *peer-mentoring* atau kelompok *coaching* antar guru juga dapat memperkuat pengembangan kepemimpinan (Ishomuddin & Baharuddin, 2024). Guru dapat membentuk kelompok kecil untuk saling mendukung dan berbagi pengalaman dalam upaya kepemimpinan mereka. Forum ini memberikan kesempatan untuk belajar dari berbagai perspektif, memecahkan masalah bersama, dan membangun rasa kebersamaan. *Peer learning* ini menciptakan sistem dukungan yang lebih luas dan berkelanjutan di luar hubungan *mentor-mentee* formal.

Aspek penting lainnya adalah pengakuan dan apresiasi terhadap inisiatif kepemimpinan guru. Sekolah atau dinas pendidikan perlu memiliki mekanisme untuk mengakui dan menghargai guru yang menunjukkan potensi kepemimpinan atau berhasil mengimplementasikan inovasi (Gumilar, 2023). Pengakuan ini dapat berupa penghargaan, kesempatan untuk memimpin proyek skala lebih besar, atau promosi ke posisi kepemimpinan. Apresiasi ini memotivasi guru lain untuk juga mengembangkan potensi kepemimpinan mereka.

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

Dukungan administratif dan sumber daya dari pihak sekolah dan dinas pendidikan juga sangat vital. Pengembangan kepemimpinan guru memerlukan alokasi waktu bagi guru untuk mengikuti pelatihan dan berpartisipasi dalam *mentoring*, serta penyediaan sumber daya yang relevan. Misalnya, alokasi anggaran untuk pelatihan eksternal, atau penyediaan ruang dan fasilitas untuk pertemuan kelompok *mentoring*. Dukungan ini menunjukkan komitmen institusional terhadap pemberdayaan guru.

Integrasi teknologi digital dapat sangat meningkatkan efektivitas pelatihan dan *mentoring* kepemimpinan guru. *Platform* daring dapat digunakan untuk menyelenggarakan *webinar* pelatihan, menyediakan modul *e-learning*, memfasilitasi komunikasi antara *mentor* dan *mentee* secara asinkron, serta sebagai repositori sumber daya kepemimpinan. Ini memungkinkan akses yang lebih luas dan fleksibilitas dalam proses pengembangan kepemimpinan, terutama bagi guru di lokasi yang sulit dijangkau.

Secara keseluruhan, pengembangan kepemimpinan guru melalui pelatihan dan *mentoring* adalah strategi proaktif untuk membangun kapasitas kolektif di sekolah. Dengan pendekatan yang terencana, sistematis, dan didukung oleh *stakeholder* terkait, guru dapat berkembang menjadi pemimpin yang efektif, menggerakkan inovasi pembelajaran, dan menciptakan budaya sekolah yang adaptif dan berpusat pada peningkatan kualitas pendidikan. Ini adalah investasi jangka panjang yang akan menghasilkan dampak positif berkelanjutan bagi seluruh ekosistem pendidikan.

D. Dampak Kepemimpinan Guru terhadap Budaya Sekolah dan Mutu Pembelajaran

Kepemimpinan guru, baik yang bersifat formal maupun informal, memiliki dampak transformatif yang mendalam terhadap budaya sekolah dan mutu pembelajaran secara keseluruhan. Ketika guru diberdayakan untuk mengambil inisiatif dan memimpin, sekolah bergeser dari model hirarkis yang kaku menjadi organisasi pembelajaran yang dinamis, kolaboratif, dan berpusat pada perbaikan berkelanjutan. Peran kepemimpinan ini bukan hanya tentang posisi atau jabatan, melainkan tentang kemampuan seorang guru untuk menginspirasi, memotivasi, dan membimbing rekan sejawat serta siswa menuju tujuan pendidikan yang lebih tinggi. Dampak positifnya meresap ke berbagai aspek ekosistem sekolah.

Salah satu dampak paling signifikan dari kepemimpinan guru adalah transformasi budaya sekolah menuju kolaborasi yang kuat. Guru pemimpin secara aktif memfasilitasi komunikasi terbuka, mendorong berbagi praktik terbaik, dan menciptakan forum di mana rekan sejawat dapat saling mendukung. Misalnya, mereka bisa menginisiasi *komunitas belajar profesional* (PLC) di mana guru-guru dari mata pelajaran atau jenjang yang sama bertemu secara rutin untuk membahas tantangan pembelajaran dan mencari solusi bersama. Budaya kolaborasi ini mengurangi isolasi profesional dan membangun rasa kebersamaan di antara staf.

Kepemimpinan guru juga memicu budaya inovasi dan eksperimentasi di seluruh sekolah. Ketika guru senior atau yang berpengalaman berani mencoba metode pengajaran baru atau mengintegrasikan teknologi, mereka menjadi model peran bagi guru lain. Lingkungan yang mendukung eksperimen ini membuat guru

merasa aman untuk mengambil risiko pedagogis, mencoba pendekatan yang belum konvensional, dan belajar dari kegagalan. Ini mendorong sekolah untuk terus beradaptasi dengan perkembangan zaman, bukan terjebak dalam praktik yang ketinggalan.

Dampak langsung terhadap mutu pembelajaran di kelas juga sangat kentara. Guru pemimpin pedagogik akan menginspirasi rekan sejawat untuk meningkatkan kualitas perencanaan pembelajaran, pelaksanaan pengajaran, dan asesmen. Mereka dapat berbagi modul ajar yang inovatif, mendemonstrasikan teknik *diferensiasi instruksional*, atau memberikan *coaching* pribadi tentang manajemen kelas. Hasilnya, praktik mengajar di seluruh sekolah menjadi lebih efektif, berpusat pada siswa, dan responsif terhadap kebutuhan belajar yang beragam.

Selain itu, kepemimpinan guru secara langsung berkontribusi pada peningkatan *engagement* dan motivasi siswa. Ketika guru menerapkan praktik-praktik inovatif yang dipelopori oleh guru pemimpin, pembelajaran menjadi lebih menarik, relevan, dan interaktif. Siswa lebih termotivasi untuk berpartisipasi aktif dalam proyek-proyek yang menantang, berkolaborasi dengan teman sebaya, dan mengembangkan keterampilan berpikir kritis mereka. Lingkungan belajar yang positif ini tidak hanya meningkatkan pencapaian akademik, tetapi juga mengembangkan minat belajar seumur hidup.

Kepemimpinan guru juga memengaruhi iklim sekolah yang positif dan inklusif. Guru pemimpin yang menunjukkan empati, keadilan, dan integritas menjadi teladan bagi seluruh komunitas sekolah. Mereka dapat menginisiasi program anti-*bullying*, mempromosikan keberagaman, atau memastikan setiap siswa merasa dihargai dan aman. Budaya sekolah yang suportif dan inklusif ini

sangat penting untuk kesejahteraan emosional siswa dan staf, menciptakan lingkungan di mana semua individu dapat berkembang.

Dari sisi pengembangan profesional, kepemimpinan guru membantu membangun kapasitas internal sekolah. Daripada selalu bergantung pada pelatihan eksternal, guru pemimpin dapat menyelenggarakan *workshop* internal, menjadi *mentor* bagi guru baru, atau memimpin *professional learning communities*. Ini menjadikan pengembangan profesional lebih kontekstual, berkelanjutan, dan hemat biaya, karena keahlian dan pengetahuan tetap berada di dalam ekosistem sekolah dan dapat disebarluaskan secara organik.

Dampak lainnya adalah peningkatan akuntabilitas dan refleksi diri di kalangan guru. Guru pemimpin seringkali mempromosikan budaya berbasis data, di mana keputusan pedagogis didasarkan pada bukti dan refleksi kritis terhadap praktik. Mereka mendorong rekan sejawat untuk menganalisis data hasil belajar siswa, merefleksikan efektivitas strategi pengajaran, dan mengidentifikasi area untuk perbaikan. Akuntabilitas internal ini mendorong setiap guru untuk terus berupaya meningkatkan kualitas praktik mereka.

Kepemimpinan guru juga dapat memperkuat kemitraan antara sekolah dan masyarakat. Guru pemimpin mungkin menjadi jembatan antara sekolah dan orang tua, organisasi komunitas, atau bisnis lokal. Mereka dapat menginisiasi proyek-proyek yang melibatkan partisipasi komunitas, mengundang *stakeholder* eksternal untuk memperkaya pembelajaran, atau mengkomunikasikan secara efektif visi dan pencapaian sekolah. Kemitraan yang kuat ini meningkatkan dukungan dan relevansi pendidikan bagi masyarakat luas.

Dari perspektif manajemen sekolah, kepemimpinan guru dapat mendukung efektivitas kepemimpinan kepala sekolah. Ketika guru mengambil peran kepemimpinan, beban kerja kepala sekolah dapat terdistribusi, dan kepala sekolah dapat lebih fokus pada visi strategis dan manajemen tingkat makro. Guru pemimpin menjadi perpanjangan tangan kepala sekolah dalam mengimplementasikan inisiatif, mengelola tim, dan mempromosikan tujuan sekolah. Ini menciptakan model kepemimpinan yang lebih terdesentralisasi dan partisipatif.

Kepemimpinan guru juga berperan dalam mengatasi resistensi terhadap perubahan. Guru pemimpin, karena memiliki kredibilitas di antara rekan sejawat, seringkali lebih efektif dalam meyakinkan dan memotivasi guru lain untuk mengadopsi inovasi. Mereka dapat menjadi *champion* bagi kebijakan baru atau praktik pedagogis yang menantang, menunjukkan manfaatnya melalui contoh nyata dan memberikan dukungan yang diperlukan kepada kolega yang masih ragu. Ini mempercepat proses adaptasi di seluruh sekolah.

Dampak jangka panjang kepemimpinan guru adalah menciptakan sekolah sebagai *organisasi pembelajaran*. Dalam organisasi semacam ini, semua anggota, dari kepala sekolah hingga guru dan staf, terlibat aktif dalam proses belajar dan perbaikan berkelanjutan. Pengetahuan disebarkan secara bebas, eksperimentasi didorong, dan refleksi menjadi kebiasaan. Budaya ini memastikan bahwa sekolah tidak pernah berhenti tumbuh dan beradaptasi dengan kebutuhan siswa dan masyarakat yang terus berubah.

Secara fundamental, kepemimpinan guru membangun profesionalisme yang kuat dan otonom di kalangan pendidik. Guru tidak lagi melihat diri mereka sebagai pelaksana pasif, melainkan sebagai profesional yang memiliki agensi, keahlian, dan tanggung

jawab untuk mengarahkan masa depan pendidikan. Otonomi profesional ini sangat penting untuk inovasi dan kualitas berkelanjutan, karena guru adalah pihak yang paling memahami dinamika di kelas.

Pada akhirnya, kepemimpinan guru adalah investasi krusial yang berdampak pada setiap lapisan ekosistem pendidikan. Ini tidak hanya meningkatkan kompetensi individu guru dan kualitas pembelajaran di kelas, tetapi juga membentuk budaya sekolah yang positif, inovatif, dan kolaboratif. Dengan memberdayakan guru untuk memimpin, kita sesungguhnya memberdayakan seluruh sistem pendidikan untuk mencapai potensi terbaiknya dan menyiapkan generasi masa depan yang tangguh dan adaptif.

BAB IX

TANTANGAN KULTURAL DAN PSIKOLOGIS

Oleh : Ila Nafilah, S.S., M.Pd.

Urgensi pengenalan tantangan kultural dan psikologis yang mendasari efektivitas pengembangan profesional berkelanjutan bagi guru. Seringkali, fokus bergeser dari model ideal ke realitas lapangan, di mana faktor-faktor non-struktural memainkan peran krusial. Kita akan mengeksplorasi bagaimana budaya sekolah yang kurang inovatif, resistensi terhadap perubahan, fenomena kelelahan mental (burnout), dan minimnya insentif non-materi secara kolektif dapat menghambat inisiatif pengembangan. Pemahaman mendalam terhadap aspek-aspek humanis dan kontekstual ini esensial untuk merancang strategi yang tidak hanya relevan secara teoritis, tetapi juga praktis dan berkelanjutan dalam meningkatkan kualitas pendidikan.

A. Budaya Sekolah yang Tidak Mendukung Inovasi

Pengembangan profesional berkelanjutan (PPB) bagi guru seringkali dihadapkan pada hambatan yang tidak hanya bersifat teknis atau manajerial, tetapi juga inheren dalam lingkungan kerja itu sendiri. Salah satu tantangan fundamental yang kerap muncul adalah budaya sekolah yang tidak kondusif bagi inovasi. Budaya sekolah merujuk pada norma, nilai, kepercayaan, dan praktik yang berlaku serta dibagikan oleh seluruh anggota komunitas sekolah. Ketika elemen-elemen ini cenderung konservatif atau resisten terhadap perubahan, upaya untuk memperkenalkan metode pengajaran baru, teknologi pendidikan mutakhir, atau pendekatan pedagogis inovatif akan

menemui jalan terjal, bahkan sebelum implementasi sesungguhnya dimulai.

Implikasi dari budaya yang stagnan ini sangat luas, menjangkau aspek motivasi guru, kolaborasi antar rekan, dan bahkan persepsi mereka terhadap pengembangan diri. Dalam lingkungan di mana eksperimen dianggap berisiko atau ide-ide baru cenderung diabaikan, guru mungkin merasa enggan untuk mengambil inisiatif. Mereka bisa jadi khawatir akan kegagalan, kritik, atau kurangnya dukungan dari manajemen dan kolega. Rasa tidak aman ini secara signifikan mengurangi keinginan untuk berpartisipasi aktif dalam pelatihan atau mencoba hal-hal baru di kelas, yang merupakan esensi dari PPB.

Fenomena ini seringkali berakar pada struktur hierarki yang kaku, praktik pengambilan keputusan yang terpusat, atau sejarah panjang tradisi yang sulit diubah. Di banyak sekolah, terdapat kecenderungan untuk mempertahankan *status quo* karena alasan kenyamanan, kurangnya pemahaman akan manfaat inovasi, atau bahkan ketidakpercayaan terhadap metodologi baru (Tuhuteru, 2022). Budaya seperti ini menciptakan lingkungan di mana inisiatif *bottom-up* jarang mendapatkan dukungan, dan perubahan yang dipaksakan dari atas seringkali menghadapi penolakan pasif, mereduksi semangat untuk beradaptasi dengan tuntutan zaman.

Lebih jauh, budaya yang tidak inovatif sering ditandai dengan minimnya ruang untuk refleksi kritis dan diskusi konstruktif mengenai praktik pengajaran. Guru mungkin merasa terisolasi dalam menghadapi tantangan di kelas, tanpa adanya forum yang aman untuk berbagi pengalaman, mencari solusi bersama, atau menerima umpan balik yang membangun. Padahal, dialog profesional dan refleksi kolektif merupakan komponen vital dalam siklus pengembangan diri

guru, yang memungkinkan mereka mengidentifikasi area peningkatan dan menginternalisasi pembelajaran baru (Lestari, 2024).

Lingkungan seperti ini juga cenderung kurang menghargai inisiatif individu atau keberanian untuk mencoba hal baru. Ketika seorang guru berupaya mengimplementasikan pendekatan inovatif, ia mungkin menghadapi pandangan skeptis dari rekan sejawat atau bahkan hambatan birokratis dari administrasi. Pengalaman negatif semacam ini secara perlahan dapat mematikan antusiasme, mengubah semangat inovasi menjadi sikap apatis atau pasrah. Motivasi intrinsik guru untuk terus belajar dan berinovasi sangat bergantung pada pengakuan dan dukungan dari lingkungan sekerjanya (Haratua dkk., 2024).

Selain itu, ketiadaan visi bersama mengenai inovasi dan pembelajaran berkelanjutan juga menjadi ciri budaya sekolah yang resisten. Tanpa narasi yang jelas dan inspiratif tentang arah pengembangan sekolah dan peran guru di dalamnya, upaya PPB akan terasa sporadis dan tidak terarah. Visi yang kuat dan dibagikan bersama akan menjadi kompas yang memandu setiap inisiatif, mengikat seluruh anggota komunitas sekolah dalam satu tujuan. Tanpa itu, inisiatif PPB hanya akan menjadi kewajiban administratif, bukan proses pertumbuhan yang bermakna.

Adopsi teknologi pendidikan, misalnya, seringkali terhambat bukan hanya oleh keterbatasan infrastruktur, tetapi juga oleh keengganan untuk mengubah metodologi pengajaran yang telah mapan. Guru mungkin merasa tidak nyaman dengan platform baru, kurang percaya diri dengan keterampilan digitalnya, atau tidak melihat relevansi langsung teknologi tersebut dengan tujuan pembelajaran. Budaya yang tidak mendorong eksplorasi dan adaptasi terhadap alat-

alat baru akan memperlebar kesenjangan digital di antara guru, serta antara sekolah dengan tuntutan era digital.

Secara struktural, budaya anti-inovasi dapat tercermin dalam kurikulum yang kaku dan evaluasi yang berorientasi pada hafalan, bukan pada pengembangan keterampilan berpikir kritis atau kreativitas. Jika fokus utama sekolah adalah pencapaian nilai tes standar, maka tekanan untuk "mengajar sesuai kurikulum" akan mendominasi, membatasi ruang guru untuk bereksperimen dengan metode pengajaran yang lebih inovatif dan berpusat pada siswa. Ini menciptakan dikotomi antara tuntutan sistem dan aspirasi guru untuk mengembangkan pembelajaran yang lebih dinamis.

Peran kepemimpinan sekolah dalam membentuk budaya inovatif tidak dapat diabaikan. Kepala sekolah yang tidak proaktif atau kurang memiliki visi inovatif dapat secara tidak langsung memperkuat budaya konservatif (Firdaus dkk., 2025). Tanpa dorongan dan dukungan dari pucuk pimpinan, guru akan kesulitan untuk melakukan perubahan signifikan. Kepemimpinan yang transformatif justru seharusnya menjadi motor penggerak inovasi, memberikan contoh, menyediakan sumber daya, dan membangun atmosfer yang mendorong eksperimen positif serta pembelajaran dari kesalahan.

Budaya yang sehat untuk inovasi dicirikan oleh lingkungan belajar yang aman untuk mencoba dan gagal. Di dalamnya, kesalahan dipandang sebagai peluang untuk belajar, bukan sebagai kegagalan yang harus dihindari. Sebaliknya, budaya yang tidak mendukung inovasi cenderung menghukum kesalahan atau menuntut kesempurnaan sejak awal, yang secara efektif menghalangi guru untuk mengambil risiko yang diperlukan dalam proses inovasi. Hal ini

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

mengurangi keberanian guru untuk bereksperimen dengan pendekatan pedagogis baru.

Ketiadaan komunitas belajar profesional (PLC) yang aktif dan fungsional juga merupakan indikator budaya yang resisten terhadap inovasi. PLC adalah platform di mana guru dapat berkolaborasi, berbagi praktik terbaik, memecahkan masalah bersama, dan saling memberikan dukungan. Jika PLC tidak ada atau tidak berfungsi efektif, guru akan kehilangan salah satu sumber daya terpenting untuk PPB yang berbasis pada rekan sejawat, sehingga inovasi menjadi upaya individual yang terfragmentasi.

Implikasinya terhadap pengembangan profesional berkelanjutan sangat jelas: tanpa perubahan pada fondasi budaya sekolah, program PPB akan seperti menanam benih di tanah yang tandus. Dana, waktu, dan energi yang diinvestasikan dalam pelatihan mungkin tidak akan menghasilkan dampak jangka panjang yang signifikan. Guru mungkin mengikuti pelatihan, namun kembali ke lingkungan yang tidak memfasilitasi penerapan pengetahuan baru, sehingga keterampilan yang diperoleh tidak terinternalisasi atau diimplementasikan secara konsisten.

Oleh karena itu, mengatasi tantangan budaya sekolah yang tidak mendukung inovasi bukan sekadar tugas tambahan, melainkan prasyarat fundamental bagi keberhasilan pengembangan profesional berkelanjutan. Ini menuntut upaya kolektif dari seluruh pemangku kepentingan untuk secara sadar merekonstruksi norma dan nilai, menciptakan lingkungan yang mendorong eksperimen, kolaborasi, refleksi, dan pengakuan terhadap upaya inovatif guru. Hanya dengan demikian, sekolah dapat bertransformasi menjadi pusat pembelajaran

yang dinamis, di mana guru termotivasi untuk terus tumbuh dan beradaptasi.

B. Resistensi terhadap Perubahan

Resistensi terhadap perubahan merupakan fenomena psikologis dan sosiologis yang tak terhindarkan dalam setiap upaya inovasi, termasuk dalam konteks pengembangan profesional guru. Meskipun inisiatif pengembangan bertujuan untuk meningkatkan kualitas dan relevansi pendidikan, guru seringkali menunjukkan keengganan, penolakan, atau bahkan sabotase pasif terhadap ide-ide baru. Fenomena ini bukan sekadar bentuk keras kepala, melainkan respons kompleks yang berakar pada berbagai faktor intrinsik dan ekstrinsik, menuntut pemahaman yang mendalam untuk dapat diatasi secara efektif.

Salah satu akar utama resistensi adalah ketidakpastian dan rasa takut akan hal yang tidak diketahui. Perubahan kerap kali berarti meninggalkan zona nyaman yang sudah dikenal, di mana guru telah menguasai metode dan rutinitas tertentu selama bertahun-tahun. Prospek untuk mempelajari keterampilan baru, mengadaptasi strategi pengajaran, atau menghadapi tuntutan yang berbeda dapat menimbulkan kecemasan. Ketidakpastian mengenai hasil akhir, potensi kegagalan, atau bahkan hilangnya status yang sudah mapan, seringkali memicu respons defensif, membuat guru enggan untuk melangkah maju (Prameswary, 2024).

Selain itu, kurangnya pemahaman dan komunikasi yang tidak efektif berperan besar dalam memicu resistensi. Ketika guru tidak sepenuhnya memahami alasan di balik suatu perubahan, manfaat yang diharapkan, atau bagaimana perubahan tersebut akan memengaruhi

praktik mereka secara spesifik, mereka cenderung skeptis. Komunikasi yang hanya bersifat instruktif dari atas ke bawah, tanpa ruang untuk dialog, pertanyaan, atau partisipasi, dapat memperburuk situasi. Rasa tidak dilibatkan atau tidak didengar akan menumbuhkan perasaan bahwa perubahan adalah beban yang dipaksakan, bukan peluang untuk berkembang.

Resistensi juga bisa muncul dari pengalaman masa lalu yang negatif terhadap inisiatif perubahan. Jika guru pernah mengalami program pelatihan yang tidak efektif, janji perubahan yang tidak terpenuhi, atau implementasi inovasi yang justru menciptakan lebih banyak masalah daripada solusi, mereka akan cenderung sinis. Memori akan kegagalan masa lalu ini membangun "tembok" psikologis, membuat mereka enggan untuk menginvestasikan waktu dan energi pada inisiatif baru, karena ada persepsi bahwa hasilnya akan sama saja. Kepercayaan terhadap kepemimpinan dan proses perubahan menjadi terkikis.

Faktor beban kerja dan keterbatasan sumber daya juga sering menjadi pemicu resistensi. Guru memiliki jadwal yang padat, dengan berbagai tuntutan akademik dan administratif. Ketika inisiatif perubahan diperkenalkan tanpa pengurangan beban kerja yang lain atau penambahan sumber daya yang memadai (waktu, materi, pelatihan lanjutan), perubahan tersebut akan dianggap sebagai beban tambahan yang tidak realistis. Kelelahan dan rasa terbebani secara langsung menurunkan motivasi untuk beradaptasi dengan hal baru, bahkan jika guru secara intrinsik memahami manfaatnya.

Secara interpersonal, dinamika kelompok dan tekanan teman sejawat (peer pressure) dapat memperkuat resistensi. Di lingkungan sekolah, seringkali ada kelompok-kelompok informal yang memiliki

norma dan nilai sendiri. Jika mayoritas kelompok menolak perubahan, individu yang awalnya mungkin terbuka dapat merasa tertekan untuk menyesuaikan diri dengan sikap kolektif. Konformitas sosial ini dapat menghambat individu untuk menunjukkan antusiasme atau mencoba hal baru, demi menjaga keharmonisan atau menghindari stigma dari rekan-rekan.

Penting untuk dicatat bahwa resistensi tidak selalu berbentuk penolakan eksplisit atau konfrontasi. Seringkali, ia bermanifestasi dalam bentuk penundaan, kepatuhan minimal, atau implementasi yang tidak konsisten. Guru mungkin mengikuti pelatihan, namun tidak mengaplikasikannya di kelas, atau hanya menerapkan sebagian kecil dari apa yang telah dipelajari. Bentuk resistensi pasif ini jauh lebih sulit untuk diidentifikasi dan diatasi, namun dampaknya sama merusaknya bagi efektivitas program PPB.

Oleh karena itu, memahami dan mengelola resistensi terhadap perubahan merupakan langkah krusial dalam keberhasilan pengembangan profesional berkelanjutan. Pendekatan yang efektif harus melampaui sekadar memberikan informasi, tetapi juga melibatkan penciptaan lingkungan yang aman, komunikasi dua arah yang intensif, penyediaan dukungan yang memadai, dan pengakuan terhadap kekhawatiran guru. Hanya dengan demikian, resistensi dapat ditransformasi dari penghalang menjadi peluang untuk dialog konstruktif dan adaptasi yang lebih bijaksana.

C. Kelelahan Mental dan Burnout

Di tengah tuntutan inovasi dan pengembangan profesional yang semakin meningkat, guru kerap dihadapkan pada ancaman serius terhadap kesejahteraan psikologis mereka, yaitu kelelahan mental dan

burnout. Fenomena ini bukan sekadar rasa lelah biasa setelah jam kerja, melainkan kondisi psikologis berkepanjangan yang dicirikan oleh kelelahan emosional, depersonalisasi, dan penurunan rasa pencapaian pribadi. Mengingat peran sentral guru dalam sistem pendidikan, prevalensi *burnout* memiliki implikasi serius terhadap kualitas pengajaran, inovasi pedagogis, dan keberlanjutan program pengembangan profesional.

Kelelahan emosional, sebagai dimensi utama *burnout*, termanifestasi ketika guru merasa terkuras secara fisik dan emosional oleh interaksi yang intens dengan siswa, orang tua, dan kolega. Tuntutan untuk selalu tampil prima, mengatasi berbagai masalah disipliner, dan memenuhi ekspektasi akademik yang tinggi, secara kumulatif dapat menguras energi internal mereka. Ketika cadangan emosi habis, guru menjadi lebih rentan terhadap stres, iritasi, dan kehilangan empati, yang secara langsung memengaruhi kualitas interaksi mereka di kelas dan efektivitas pembelajaran (Samadi dkk., 2023).

Dimensi kedua adalah depersonalisasi, di mana guru mengembangkan sikap sinis atau acuh tak acuh terhadap siswa dan pekerjaan mereka. Alih-alih melihat siswa sebagai individu dengan kebutuhan unik, mereka mungkin mulai memperlakukan mereka secara impersonal atau bahkan negatif. Sikap ini seringkali merupakan mekanisme pertahanan diri untuk mengurangi beban emosional yang dirasakan. Depersonalisasi tidak hanya merusak hubungan guru-siswa, tetapi juga mengikis semangat pengabdian dan kepedulian yang merupakan inti dari profesi keguruan.

Penurunan rasa pencapaian pribadi merupakan dimensi ketiga dari *burnout*. Guru yang mengalami *burnout* mulai merasa bahwa usaha

mereka tidak memberikan hasil yang signifikan atau bahwa mereka tidak lagi kompeten dalam peran mereka. Meskipun telah berinvestasi besar dalam waktu dan energi, mereka merasa tidak efektif atau tidak berhasil, yang kemudian mengarah pada rasa putus asa dan penurunan motivasi. Persepsi ini dapat sangat merusak harga diri profesional dan menghambat partisipasi aktif dalam inisiatif pengembangan diri.

Berbagai faktor kontributor memperparah risiko *burnout* pada guru. Beban kerja yang berlebihan, yang meliputi jam mengajar yang panjang, tugas administratif yang menumpuk, dan persiapan di luar jam sekolah, adalah pemicu utama. Kurangnya otonomi dalam mengambil keputusan, dukungan manajerial yang minim, serta lingkungan kerja yang kurang kolaboratif juga dapat meningkatkan tingkat stres. Selain itu, ekspektasi masyarakat yang tidak realistis terhadap guru, seringkali tanpa disertai penghargaan yang memadai, turut berkontribusi pada tekanan psikologis.

Dalam konteks pengembangan profesional berkelanjutan, *burnout* menjadi penghalang ganda. Pertama, guru yang mengalami *burnout* cenderung kehilangan motivasi untuk berpartisipasi dalam program pelatihan atau workshop, karena mereka merasa tidak memiliki energi atau kapasitas mental tambahan. Kedua, jika mereka berpartisipasi, kemampuan mereka untuk menginternalisasi dan mengimplementasikan pembelajaran baru menjadi terganggu oleh kelelahan dan sikap sinis, mengurangi dampak positif dari setiap investasi PPB.

Oleh karena itu, pengakuan dan penanganan *burnout* bukan hanya masalah kesejahteraan individu guru, tetapi juga strategi vital untuk memastikan keberlanjutan dan efektivitas pengembangan profesional (Nirwana dkk., 2025). Pendekatan yang holistik memerlukan

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

intervensi pada tingkat individu, seperti strategi manajemen stres dan dukungan psikologis, serta pada tingkat organisasi, seperti pengurangan beban kerja yang tidak perlu, peningkatan dukungan administratif, dan fostering budaya sekolah yang lebih suportif dan berempati (Hamidah & Suparno, 2024).

Mengelola kelelahan mental dan *burnout* pada guru adalah investasi jangka panjang dalam kualitas pendidikan. Dengan menciptakan lingkungan kerja yang lebih sehat, di mana kesejahteraan guru menjadi prioritas, kita tidak hanya menjaga para pendidik berharga kita, tetapi juga memastikan bahwa mereka tetap termotivasi dan mampu untuk terus belajar serta berinovasi. Ini pada akhirnya akan mendukung tujuan utama pengembangan profesional berkelanjutan: membangun guru berkualitas untuk masa depan yang lebih baik.

D. Minimnya Insentif Non-Materi

Pengembangan profesional berkelanjutan (PPB) bagi guru seringkali diupayakan melalui berbagai program dan pelatihan yang dirancang untuk meningkatkan kompetensi pedagogis dan profesional. Namun, efektivitas dan keberlanjutan partisipasi guru dalam inisiatif ini tidak hanya bergantung pada kualitas program itu sendiri, melainkan juga pada sistem insentif yang menyertainya. Ironisnya, salah satu tantangan signifikan yang kerap terjadi adalah minimnya insentif non-materi, padahal jenis insentif ini terbukti memiliki daya dorong yang kuat dalam memotivasi perilaku positif dan komitmen jangka panjang di kalangan profesional, termasuk guru.

Insentif non-materi merujuk pada bentuk penghargaan yang tidak melibatkan kompensasi finansial langsung, melainkan berfokus pada

pengakuan, pengembangan diri, pertumbuhan karier, dan penciptaan lingkungan kerja yang positif. Berbeda dengan insentif materi yang bersifat ekstrinsik, insentif non-materi bersifat lebih intrinsik dan seringkali lebih berkelanjutan dalam memupuk motivasi (Setiawan, 2025). Dalam konteks PPB, bentuk-bentuknya bisa sangat beragam, mulai dari pengakuan atas partisipasi dan keberhasilan, peluang untuk memimpin, hingga dukungan psikologis dan pembentukan komunitas belajar profesional.

Salah satu bentuk insentif non-materi yang paling krusial adalah pengakuan (*recognition*). Guru yang merasa upaya dan peningkatan kompetensinya diakui oleh kepala sekolah, rekan sejawat, atau bahkan komunitas, cenderung lebih termotivasi untuk terus belajar dan berinovasi (Suarnaya, 2025). Pengakuan ini bisa berupa pujian verbal, sertifikat penghargaan, publikasi praktik baik, atau penyebutan dalam forum sekolah. Sebagaimana dikemukakan oleh para ahli psikologi organisasi, pengakuan positif memperkuat perilaku yang diinginkan dan meningkatkan rasa harga diri profesional, yang sangat esensial bagi guru.

Selain pengakuan, kesempatan untuk pengembangan karir dan promosi profesional juga merupakan insentif non-materi yang kuat. Ketika partisipasi dalam PPB dikaitkan dengan jalur karir yang jelas—misalnya, kesempatan menjadi guru inti, koordinator mata pelajaran, atau mendapatkan kenaikan pangkat—motivasi guru untuk terlibat akan meningkat. Ini menunjukkan bahwa investasi mereka dalam PPB tidak hanya meningkatkan kemampuan, tetapi juga membuka pintu bagi pertumbuhan profesional yang lebih tinggi, memberikan makna jangka panjang pada setiap upaya pengembangan diri.

Otonomi profesional dan kesempatan untuk memimpin juga berfungsi sebagai insentif non-materi yang signifikan. Guru yang diberi kepercayaan untuk mengambil inisiatif, merancang kurikulum, atau memimpin proyek-proyek inovatif di sekolah cenderung merasa lebih diberdayakan dan termotivasi. Rasa memiliki atas proses pembelajaran dan kemampuan untuk memengaruhi praktik pendidikan di lingkungannya adalah bentuk penghargaan yang tidak bisa dinilai dengan uang. Studi tentang motivasi guru seringkali menyoroti otonomi sebagai faktor kunci kepuasan kerja.

Selanjutnya, lingkungan kerja yang suportif dan kolaboratif, di mana guru merasa aman untuk bereksperimen, berbagi ide, dan belajar dari kesalahan, adalah insentif non-materi yang fundamental. Ketika ada budaya saling mendukung dan kolaborasi yang erat, guru akan lebih antusias dalam mengikuti PPB dan menerapkan hasilnya. Hal ini sejalan dengan konsep *professional learning communities* (PLC) yang ditekankan oleh DuFour dan Eaker (2002), di mana komunitas yang kuat memberikan dukungan moral dan intelektual yang tak ternilai.

Menurut hasil penelitian yang dipublikasikan dalam *Journal of Teacher Education*, umpan balik konstruktif dan bimbingan (mentorship) dari atasan atau rekan yang lebih senior juga merupakan insentif non-materi yang vital. Guru yang secara rutin menerima umpan balik yang spesifik, relevan, dan membangun akan merasa dihargai dan melihat arah yang jelas untuk peningkatan. Mentorship tidak hanya transfer pengetahuan, tetapi juga pembangunan hubungan profesional yang suportif, mengurangi rasa terisolasi dan meningkatkan kepercayaan diri.

Aspek lain yang sering terabaikan adalah rasa memiliki (sense of belonging) dalam komunitas sekolah. Ketika guru merasa menjadi

bagian integral dari tim yang solid dan memiliki tujuan bersama, motivasi mereka untuk berkontribusi pada PPB akan menguat. Lingkungan yang inklusif dan ramah memupuk ikatan emosional terhadap profesi dan institusi, mendorong mereka untuk berinvestasi lebih dalam pada pengembangan diri demi kemajuan bersama.

Minimnya insentif non-materi dapat berimplikasi pada penurunan partisipasi dan retensi guru dalam program PPB. Tanpa pengakuan yang layak atau peluang pengembangan yang jelas, partisipasi dalam PPB mungkin hanya dianggap sebagai kewajiban yang tidak memberikan nilai tambah signifikan bagi karir atau kesejahteraan mereka. Fenomena ini dapat memicu sikap apatis, bahkan di kalangan guru yang sebelumnya bersemangat untuk belajar dan berkembang.

Menurut studi oleh Hargreaves dan Fullan (2012) dalam buku *Professional Capital*, modal profesional guru—yang mencakup modal manusia (keterampilan), modal sosial (hubungan dan kolaborasi), dan modal keputusan (kemampuan menilai)—sangat dipengaruhi oleh insentif non-materi. Jika insentif ini kurang, pertumbuhan ketiga modal tersebut akan terhambat, mengurangi kapasitas kolektif sekolah untuk berinovasi dan meningkatkan kualitas pengajaran secara sistematis.

Kepala sekolah memiliki peran krusial dalam menciptakan sistem insentif non-materi ini. Mereka perlu secara proaktif membangun budaya sekolah yang menghargai pembelajaran berkelanjutan, memberikan kesempatan bagi guru untuk memimpin, menyediakan platform untuk pengakuan, dan memastikan adanya umpan balik yang konstruktif. Perubahan ini membutuhkan kepemimpinan yang transformatif dan perhatian yang serius terhadap kesejahteraan dan motivasi intrinsik guru.

Mengatasi minimnya insentif non-materi bukan hanya tentang menambahkan daftar penghargaan, tetapi tentang merekonstruksi cara pandang dan sistem nilai di sekolah (Habibi & Pustaka, 2025). Ini melibatkan pergeseran dari fokus sempit pada hasil kuantitatif ke apresiasi yang lebih luas terhadap proses pembelajaran, kolaborasi, dan pertumbuhan profesional. Sekolah perlu secara sadar mengintegrasikan elemen pengakuan dan pengembangan dalam setiap siklus PPB.

Dengan demikian, penyediaan insentif non-materi yang memadai merupakan investasi strategis yang tak kalah pentingnya dengan investasi materi dalam pengembangan profesional berkelanjutan. Ketika guru merasa dihargai, didukung, dan melihat jalur pertumbuhan yang jelas, mereka akan termotivasi secara intrinsik untuk terus belajar, berinovasi, dan pada akhirnya, memberikan kontribusi terbaik mereka bagi kemajuan pendidikan. Ini adalah kunci untuk membangun guru berkualitas yang tangguh dan adaptif di era modern.

BAB X

SISTEM SERTIFIKASI DAN UKG

Oleh : Dr. Linna Meilia Rasiban, S.Pd., M.Pd.

Sebagai sebuah mekanisme yang dirancang untuk meningkatkan mutu dan profesionalisme pendidik, sertifikasi telah membawa perubahan signifikan, mulai dari peningkatan kesejahteraan hingga tuntutan kualitas yang lebih tinggi. Namun, di balik tujuannya yang mulia, implementasi sistem ini juga memunculkan berbagai dinamika, mulai dari perdebatan tentang efektivitasnya dalam meningkatkan kinerja hingga tantangan terkait integritas dan akuntabilitas. Oleh karena itu, kita akan menelaah lebih dalam bagaimana sistem ini bekerja, dampaknya bagi para guru, serta tantangan yang harus dihadapi untuk memastikan sistem ini benar-benar mewujudkan tujuan utamanya, yaitu melahirkan pendidik yang kompeten dan berkualitas.

A. Sertifikasi Guru: Pilar Pengakuan Profesional

Sertifikasi guru merupakan sebuah kebijakan strategis yang lahir dari kesadaran akan pentingnya peningkatan kualitas pendidikan secara menyeluruh. Inisiatif ini bermula dari pandangan bahwa kunci perbaikan pendidikan ada di tangan para pendidik itu sendiri. Tujuan utamanya, sebagaimana tertuang dalam Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen, adalah untuk mewujudkan guru yang profesional, sejahtera, bermartabat, dan terlindungi. Dengan kata lain, sertifikasi bukanlah sekadar formalitas, melainkan sebuah instrumen untuk membangun fondasi profesi guru yang lebih kuat dan berintegritas. Proses ini diharapkan dapat menempatkan guru sebagai

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

agen perubahan yang mampu menjawab tantangan zaman dan kebutuhan peserta didik.

Sertifikasi memiliki tujuan yang sangat jelas, yaitu menjamin kompetensi guru. Program ini dirancang untuk memastikan bahwa setiap guru memiliki penguasaan yang memadai terhadap empat kompetensi utama: pedagogik (kemampuan mengelola pembelajaran), profesional (penguasaan materi pelajaran), kepribadian (sikap dan etika), serta sosial (interaksi dengan masyarakat). Uji kompetensi dan penilaian portofolio dalam proses sertifikasi berfungsi sebagai alat ukur objektif untuk mengidentifikasi apakah seorang guru telah memenuhi standar tersebut. Dengan demikian, sertifikasi menjadi filter penting yang memisahkan antara guru yang kompeten dengan yang belum, sehingga kualitas pengajaran di kelas dapat terjaga (Hadiati dkk., 2025).

Lebih dari sekadar menjamin kompetensi, sertifikasi juga bertujuan untuk meningkatkan kesejahteraan guru. Tunjangan profesi yang diberikan kepada guru yang telah bersertifikat menjadi bentuk apresiasi negara atas dedikasi mereka. Dengan kesejahteraan yang lebih baik, guru diharapkan dapat lebih fokus pada tugas-tugas profesionalnya tanpa dibebani oleh masalah ekonomi. Peningkatan kesejahteraan ini juga merupakan salah satu cara untuk meningkatkan harkat dan martabat profesi guru. Dengan demikian, profesi guru tidak hanya dipandang mulia secara moral, tetapi juga dihargai secara finansial, menjadikannya pilihan karier yang lebih menarik dan menjanjikan bagi calon-calon pendidik.

Tujuan lain dari sertifikasi adalah mendorong guru untuk terus mengembangkan diri secara berkelanjutan. Proses sertifikasi itu sendiri menuntut guru untuk mengumpulkan bukti-bukti

pengembangan profesional, seperti mengikuti pelatihan, menulis karya ilmiah, atau melakukan inovasi pembelajaran. Hal ini secara tidak langsung memaksa guru untuk terus belajar dan tidak stagnan. Sertifikasi menjadi titik awal, bukan titik akhir, dari perjalanan pengembangan diri seorang guru. Dengan adanya tuntutan ini, diharapkan guru tidak hanya berpuas diri setelah mendapatkan sertifikat, melainkan menjadikan sertifikasi sebagai motivasi untuk terus memperbarui pengetahuan dan keterampilannya agar tetap relevan di tengah pesatnya perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi.

Sertifikasi juga berperan sebagai mekanisme akuntabilitas public (Khair, 2024). Masyarakat, khususnya orang tua siswa, berhak mengetahui bahwa anak-anak mereka diajar oleh guru-guru yang kompeten dan berkualitas. Sertifikasi memberikan semacam jaminan atau label kualitas yang dapat dipercaya. Ketika seorang guru memiliki sertifikat pendidik, hal itu menunjukkan bahwa ia telah melewati serangkaian penilaian yang ketat dan diakui oleh negara sebagai profesional. Akuntabilitas ini sangat penting untuk membangun kepercayaan publik terhadap sistem pendidikan. Dengan demikian, sertifikasi tidak hanya berdampak pada guru dan siswa, tetapi juga pada ekosistem pendidikan secara keseluruhan.

Dari sudut pandang regulasi, sertifikasi berfungsi sebagai alat pengendalian mutu yang terpusat. Pemerintah dapat menggunakan data hasil sertifikasi untuk memetakan sebaran kompetensi guru di seluruh wilayah. Peta ini sangat berguna untuk merancang kebijakan yang lebih tepat sasaran, misalnya dalam menentukan daerah mana yang paling membutuhkan program pelatihan tertentu. Dengan adanya data yang komprehensif, intervensi kebijakan dapat dilakukan secara

lebih efektif dan efisien, sehingga upaya peningkatan mutu pendidikan nasional tidak lagi bersifat sporadis, melainkan sistematis dan terstruktur.

Secara tidak langsung, sertifikasi juga bertujuan untuk melindungi profesi guru. Dengan adanya standar yang jelas, sertifikasi mencegah individu yang tidak kompeten untuk masuk ke dalam profesi guru. Hal ini penting untuk menjaga wibawa dan kredibilitas guru di mata publik. Profesi guru menjadi lebih eksklusif dan dihargai, karena hanya mereka yang memenuhi kriteria yang ketat yang dapat menyandanginya. Perlindungan ini tidak hanya dari sisi profesionalisme, tetapi juga dari sisi hukum, di mana Undang-Undang memberikan perlindungan hukum bagi guru yang telah bersertifikasi dalam menjalankan tugas-tugasnya.

Pada akhirnya, semua tujuan di atas bermuara pada satu visi besar: menciptakan pendidikan yang berkualitas tinggi di seluruh Indonesia. Guru yang kompeten, sejahtera, dan terus berkembang akan mampu menciptakan lingkungan belajar yang optimal, menghasilkan lulusan yang cerdas, kreatif, dan berkarakter. Sertifikasi guru adalah salah satu pilar utama dalam mewujudkan visi ini, sebuah investasi jangka panjang yang diharapkan akan memberikan dampak positif yang signifikan bagi masa depan bangsa.

B. Dampak terhadap Motivasi dan Kinerja

Pemberian sertifikasi guru, dengan janji tunjangan profesi, secara langsung menyentuh aspek motivasi ekstrinsik. Motivasi ini, yang berasal dari faktor eksternal seperti imbalan finansial, seringkali menjadi daya dorong kuat bagi guru untuk meningkatkan kualifikasi diri. Ketika guru melihat sertifikasi sebagai jalan menuju stabilitas

ekonomi dan pengakuan profesional, mereka akan termotivasi untuk memenuhi setiap syarat yang diperlukan. Tunjangan yang diterima tidak hanya menutupi kebutuhan sehari-hari, tetapi juga memungkinkan mereka berinvestasi dalam pengembangan diri, seperti membeli buku atau mengikuti seminar, yang pada akhirnya berkontribusi pada peningkatan kinerja.

Namun, dampak terhadap motivasi tidak selalu sejalan dengan peningkatan kualitas kinerja di kelas. Beberapa penelitian menunjukkan bahwa setelah mendapatkan sertifikat dan tunjangan, sebagian guru mengalami penurunan motivasi intrinsik—rasa kepuasan batin dari mengajar. Sertifikasi yang seharusnya menjadi titik awal perbaikan justru dianggap sebagai titik akhir. Dalam skenario ini, tunjangan menjadi tujuan utama, bukan alat untuk mencapai kualitas mengajar yang lebih baik. Guru-guru ini mungkin akan tetap menjalankan tugasnya, tetapi inovasi dan semangat untuk bereksperimen dengan metode pembelajaran baru menjadi berkurang.

Dampak positif dari sertifikasi terlihat jelas pada sikap profesionalisme. Guru yang bersertifikat cenderung lebih aktif dalam kegiatan kelompok kerja guru (KKG) dan musyawarah guru mata pelajaran (MGMP) (Simanjuntak, 2019). Partisipasi ini menunjukkan adanya kesadaran untuk terus belajar dari sesama rekan sejawat, bertukar pengalaman, dan memecahkan masalah bersama. Lingkungan kolaboratif semacam ini tidak hanya meningkatkan pengetahuan, tetapi juga membangun budaya belajar yang positif di kalangan pendidik. Dengan demikian, sertifikasi berperan sebagai katalisator yang mendorong guru untuk terus terhubung dengan komunitas profesionalnya.

Sertifikasi juga memberikan dampak psikologis yang signifikan, yaitu rasa percaya diri yang lebih tinggi. Pengakuan formal dari pemerintah bahwa mereka telah memenuhi standar kompetensi membuat guru merasa lebih dihargai dan diakui. Rasa percaya diri ini penting dalam menjalankan tugas sehari-hari, terutama saat berinteraksi dengan siswa, orang tua, maupun kepala sekolah. Guru yang percaya diri akan lebih berani mencoba pendekatan baru, mengelola kelas dengan lebih efektif, dan menginspirasi siswa untuk belajar (Ulum dkk., 2024). Dengan demikian, sertifikasi tidak hanya meningkatkan kompetensi, tetapi juga menguatkan aspek kepribadian guru.

Di sisi lain, ada kritik bahwa sertifikasi dapat menciptakan ketidaksetaraan dan kecemburuan di antara sesama guru. Guru yang telah bersertifikat menerima tunjangan, sementara guru honorer atau yang belum lulus sertifikasi tidak mendapatkannya, meskipun mereka mungkin memiliki dedikasi dan kualitas mengajar yang setara. Kesenjangan ini bisa memicu lingkungan kerja yang kurang harmonis dan menurunkan semangat bagi mereka yang masih berjuang untuk mendapatkan sertifikasi. Oleh karena itu, penting untuk memastikan bahwa sistem sertifikasi tidak hanya memberikan imbalan, tetapi juga menawarkan jalur yang jelas dan adil bagi semua guru untuk mencapai profesionalisme.

Sertifikasi juga berperan sebagai standar evaluasi kinerja yang lebih terstruktur. Dengan adanya sertifikasi, pemerintah dan sekolah memiliki acuan yang lebih konkret untuk menilai kinerja guru. Kinerja guru yang bersertifikat dapat dipantau melalui berbagai indikator, seperti partisipasi dalam pelatihan, inovasi pembelajaran, hingga hasil belajar siswa (Cantika, 2025). Mekanisme ini menciptakan akuntabilitas yang lebih besar. Jika seorang guru tidak menunjukkan

peningkatan kinerja meskipun sudah bersertifikat, hal ini dapat menjadi dasar untuk evaluasi lebih lanjut dan intervensi yang diperlukan.

Secara tidak langsung, sertifikasi juga memengaruhi motivasi calon guru (mahasiswa pendidikan). Ketika mereka melihat bahwa profesi guru menawarkan stabilitas finansial dan jalur karier yang jelas melalui sertifikasi, motivasi mereka untuk menekuni bidang ini akan meningkat. Sertifikasi menjadi tujuan jangka panjang yang menarik dan menjanjikan, sehingga mendorong mereka untuk belajar lebih giat selama masa kuliah dan mempersiapkan diri sebaik mungkin untuk menghadapi tantangan profesi. Hal ini dapat membantu menarik talenta-talenta terbaik untuk terjun ke dunia pendidikan.

Namun, tantangan terbesar dari dampak sertifikasi adalah memastikan bahwa motivasi finansial tidak mengesampingkan motivasi intrinsik. Tujuan utama sertifikasi harus tetap berpusat pada peningkatan kualitas pendidikan, bukan sekadar imbalan uang. Oleh karena itu, diperlukan kebijakan pendamping yang mendorong guru untuk terus berinovasi dan berkreasi, bukan hanya setelah mendapatkan sertifikasi, tetapi sepanjang karier mereka. Tunjangan profesi harus dilihat sebagai alat, bukan tujuan, untuk mencapai visi besar pendidikan yang lebih baik.

Selain itu, sertifikasi juga berdampak pada budaya evaluasi di sekolah. Dengan adanya sertifikasi, fokus pada pengembangan diri guru menjadi lebih terstruktur (Ginting, 2024). Kepala sekolah dan pengawas dapat menggunakan kriteria sertifikasi sebagai panduan untuk melakukan pembinaan. Dampaknya adalah terciptanya budaya refleksi dan perbaikan berkelanjutan, di mana guru tidak lagi merasa

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

terisolasi, melainkan menjadi bagian dari sebuah sistem yang saling mendukung untuk peningkatan kualitas bersama. Ini adalah dampak yang sangat positif, karena menciptakan ekosistem pendidikan yang adaptif dan proaktif.

Terakhir, sertifikasi juga memengaruhi persepsi publik terhadap profesi guru. Dengan adanya sertifikasi, masyarakat mulai memandang profesi guru sebagai profesi yang setara dengan profesi lain yang mensyaratkan lisensi, seperti dokter atau insinyur. Persepsi ini meningkatkan martabat profesi guru, membuatnya lebih dihargai dan dihormati. Ketika guru merasa dihormati, motivasi dan komitmen mereka untuk memberikan yang terbaik akan semakin kuat. Dampak ini bersifat jangka panjang dan esensial dalam membangun kembali citra guru sebagai pilar utama pembangunan bangsa.

C. Evaluasi UKG dan Pelaksanaannya

Uji Kompetensi Guru (UKG) merupakan instrumen sentral dalam sistem sertifikasi guru. Tujuan utamanya adalah melakukan pemetaan kompetensi guru secara nasional. Dengan menguji penguasaan materi bidang studi dan kompetensi pedagogik, pemerintah dapat mengidentifikasi kelebihan dan kelemahan kolektif para pendidik di berbagai daerah. Hasil pemetaan ini sangat krusial, karena menjadi dasar bagi pemerintah untuk merumuskan kebijakan yang lebih terarah, seperti program pelatihan dan pengembangan profesional yang disesuaikan dengan kebutuhan nyata para guru. Dengan demikian, UKG berfungsi sebagai barometer untuk mengukur kualitas sumber daya manusia di sektor pendidikan.

Pelaksanaan UKG didasarkan pada prinsip objektivitas dan standarisasi. Soal-soal yang diujikan dirancang oleh tim ahli dan

disesuaikan dengan kurikulum yang berlaku, sehingga diharapkan dapat mengukur kompetensi guru secara adil dan seragam di seluruh Indonesia. Metode pelaksanaannya, yang umumnya berbasis komputer atau Computer Based Test (CBT), juga bertujuan untuk mengurangi potensi kecurangan dan mempercepat proses penilaian. Standarisasi ini penting untuk memastikan bahwa hasil UKG dapat dipertanggungjawabkan dan menjadi data yang valid untuk pengambilan keputusan kebijakan.

Namun, pelaksanaan UKG tidak luput dari kritik dan evaluasi. Salah satu kritik terbesar adalah terkait relevansi soal dengan praktik mengajar sehari-hari. Beberapa pihak berpendapat bahwa soal UKG lebih banyak bersifat teoritis dan kurang mencerminkan tantangan nyata yang dihadapi guru di lapangan. Akibatnya, ada kekhawatiran bahwa UKG hanya mengukur kemampuan menghafal, bukan kemampuan guru untuk berinovasi dan berinteraksi efektif dengan siswa. Kritik ini memicu perlunya perbaikan terus-menerus terhadap kualitas dan validitas soal-soal UKG.

Aspek lain yang menjadi fokus evaluasi adalah kesenjangan hasil UKG antara guru di perkotaan dan pedesaan, serta antara guru yang sudah senior dengan guru muda. Kesenjangan ini seringkali disebabkan oleh perbedaan akses terhadap sumber daya pendidikan, pelatihan, dan fasilitas penunjang. Guru di daerah terpencil mungkin memiliki akses terbatas ke internet atau buku referensi, yang membuat mereka sulit mempersiapkan diri dengan baik. Kesenjangan ini menyoroti perlunya intervensi kebijakan yang lebih spesifik untuk mengatasi ketidakmerataan akses dan dukungan bagi guru di seluruh wilayah.

Pelaksanaan UKG juga dihadapkan pada masalah keterbatasan infrastruktur (Sipayung dkk., 2025). Meskipun sudah beralih ke sistem CBT, tidak semua sekolah memiliki perangkat komputer yang memadai atau jaringan internet yang stabil. Kondisi ini sering kali memaksa penyelenggara untuk mencari solusi alternatif, seperti menumpang di sekolah lain, yang dapat menimbulkan kendala logistik dan teknis. Masalah infrastruktur ini menjadi penghalang serius dalam memastikan UKG dapat dilaksanakan secara merata dan adil di seluruh Indonesia.

Meskipun demikian, UKG memiliki peran penting dalam mendorong guru untuk belajar kembali. Banyak guru yang sudah lama tidak mengikuti ujian merasa terpaksa untuk kembali membuka buku dan memperbarui pengetahuan mereka. Proses persiapan UKG ini secara tidak langsung menyegarkan kembali pemahaman mereka terhadap materi dan pedagogi. Dengan demikian, UKG menjadi semacam shock therapy yang memotivasi guru untuk keluar dari zona nyaman dan kembali menjadi pembelajar sejati.

Dari perspektif pemerintah, hasil UKG menjadi data strategis untuk merancang program Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan (PKB) (Muthmainah & Fathoni, 2020). Guru yang mendapatkan nilai rendah pada kompetensi tertentu dapat diikuti dalam pelatihan yang difokuskan pada area tersebut. Pendekatan ini memastikan bahwa alokasi anggaran dan sumber daya untuk pelatihan guru menjadi lebih efisien dan efektif. Dengan kata lain, UKG tidak hanya berfungsi sebagai ujian, tetapi juga sebagai alat diagnostik untuk menentukan jenis intervensi yang paling dibutuhkan oleh para guru.

Evaluasi terhadap UKG juga menyentuh aspek sosialisasi dan komunikasi. Di awal pelaksanaannya, UKG sempat menimbulkan

penolakan dari sebagian guru karena kurangnya sosialisasi dan pemahaman yang jelas mengenai tujuan dan manfaatnya. Kurangnya informasi membuat banyak guru merasa cemas dan terancam oleh keberadaan ujian ini. Oleh karena itu, perbaikan dalam komunikasi dan sosialisasi menjadi kunci agar UKG dapat diterima secara luas dan dipahami sebagai bagian dari upaya kolektif untuk meningkatkan kualitas pendidikan.

Dampak UKG terhadap penilaian kinerja guru juga patut diperhatikan. Hasil UKG seringkali dijadikan salah satu indikator dalam Penilaian Kinerja Guru (PKG) yang dilakukan oleh kepala sekolah. Nilai yang baik dalam UKG dapat menjadi nilai tambah bagi guru dalam proses kenaikan pangkat dan jabatan. Hal ini menciptakan hubungan yang erat antara UKG, sertifikasi, dan pengembangan karier guru, sehingga guru memiliki insentif yang kuat untuk memberikan yang terbaik dalam ujian ini.

UKG juga menjadi alat evaluasi untuk Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan (LPTK). Ketika banyak lulusan dari LPTK tertentu mendapatkan nilai UKG yang rendah, hal ini menjadi sinyal bagi pemerintah untuk mengevaluasi kualitas kurikulum dan proses pembelajaran di LPTK tersebut. Dengan demikian, UKG tidak hanya mengukur guru, tetapi juga mengukur kualitas "pabrik" penghasil guru. Evaluasi ini penting untuk memastikan bahwa LPTK menghasilkan calon-calon guru yang benar-benar siap dan kompeten.

Pada akhirnya, evaluasi UKG dan pelaksanaannya harus terus dilakukan secara holistik dan komprehensif. UKG tidak boleh hanya dilihat sebagai alat tes, tetapi sebagai bagian integral dari sebuah sistem yang lebih besar yang bertujuan untuk meningkatkan kualitas pendidikan. Keberhasilan UKG tidak hanya diukur dari seberapa

akurat hasil tesnya, tetapi juga dari seberapa besar dampaknya terhadap perbaikan nyata dalam praktik mengajar guru, peningkatan hasil belajar siswa, dan perbaikan kebijakan pendidikan secara keseluruhan.

D. Tantangan Akuntabilitas dan Integritas

Salah satu tantangan terbesar dalam sistem sertifikasi guru adalah isu akuntabilitas. Akuntabilitas menuntut bahwa sertifikasi dan tunjangan profesi yang diterima guru harus berbanding lurus dengan peningkatan kualitas pembelajaran di kelas (Nua, 2020). Sayangnya, tidak selalu ada korelasi langsung antara status sertifikasi dengan hasil belajar siswa yang lebih baik. Guru yang sudah tersertifikasi terkadang tidak menunjukkan perubahan signifikan dalam metode mengajar atau inovasi pembelajaran. Hal ini menimbulkan pertanyaan kritis: apakah sistem ini benar-benar efektif dalam meningkatkan mutu pendidikan, atau hanya sekadar program kesejahteraan?

Tantangan akuntabilitas juga terlihat dari kurangnya mekanisme evaluasi kinerja yang efektif setelah sertifikasi. Banyak guru yang merasa "aman" setelah mendapatkan sertifikat dan tunjangan, karena tidak ada sistem evaluasi berkala yang ketat untuk mengukur dampak kinerja mereka. Akibatnya, motivasi untuk terus mengembangkan diri bisa menurun. Seharusnya, sertifikasi diikuti dengan sistem penilaian kinerja yang terstruktur dan rutin, yang hasilnya bisa menjadi dasar untuk mempertahankan atau bahkan mencabut tunjangan jika kinerja tidak memenuhi standar yang diharapkan.

Isu integritas menjadi tantangan krusial lainnya, terutama dalam pelaksanaan Uji Kompetensi Guru (UKG). Praktik kecurangan, baik dari pihak peserta maupun penyelenggara, sering kali menjadi sorotan.

Kecurangan ini bisa beragam bentuknya, mulai dari penggunaan joki, bocornya soal, hingga manipulasi data hasil ujian. Ketika praktik-praktik ini terjadi, validitas hasil UKG menjadi dipertanyakan, dan tujuan pemetaan kompetensi menjadi tidak tercapai. Integritas yang rapuh ini dapat merusak kepercayaan publik terhadap seluruh sistem sertifikasi.

Tantangan integritas juga terkait dengan proses sertifikasi itu sendiri. Di masa lalu, beberapa kasus menunjukkan adanya praktik suap atau pungutan liar untuk memperlancar proses sertifikasi. Meski pemerintah telah berupaya keras untuk membuat sistem yang lebih transparan dan berbasis data, celah-celah untuk praktik tidak jujur masih bisa saja terjadi. Integritas dari setiap pihak yang terlibat—mulai dari guru, panitia penyelenggara, hingga pengawas—memegang peranan vital dalam menjaga kredibilitas sistem ini.

Masalah akuntabilitas finansial juga tak bisa diabaikan. Tunjangan profesi guru merupakan anggaran negara yang sangat besar. Akuntabilitas menuntut bahwa setiap rupiah yang dikeluarkan harus memberikan dampak yang terukur. Tanpa adanya sistem monitoring yang jelas tentang bagaimana tunjangan ini memengaruhi kualitas guru dan siswa, dana tersebut berisiko dianggap tidak efisien. Diperlukan audit yang ketat dan sistem pelaporan yang transparan untuk memastikan bahwa anggaran ini benar-benar digunakan untuk tujuan yang telah ditetapkan.

Tantangan lainnya adalah penilaian yang bias. Meskipun UKG berusaha objektif, penilaian portofolio dan kinerja guru di sekolah seringkali masih dipengaruhi oleh faktor subjektif. Hubungan personal antara guru dan kepala sekolah atau faktor-faktor lain bisa memengaruhi hasil penilaian. Hal ini bisa merusak prinsip keadilan

dan membuat guru yang benar-benar berkompeten tetapi tidak memiliki koneksi yang baik menjadi dirugikan. Oleh karena itu, diperlukan pedoman penilaian yang sangat jelas dan mekanisme pengawasan yang kuat untuk meminimalkan bias.

Tantangan integritas juga muncul dari kurangnya sanksi yang tegas bagi para pelanggar. Jika tidak ada sanksi yang jelas dan diberlakukan secara konsisten, baik untuk guru yang melakukan kecurangan maupun pihak lain yang terlibat, maka praktik-praktik tidak jujur akan terus berulang. Penegakan hukum dan kode etik profesi yang kuat sangat penting untuk menciptakan efek jera dan menjaga marwah profesi guru. Tanpa sanksi yang tegas, integritas sistem sertifikasi akan terus tergerus.

Sistem sertifikasi juga menghadapi tantangan dalam hal pencitraan publik. Ketika isu-isu akuntabilitas dan integritas terus-menerus muncul, persepsi masyarakat terhadap profesi guru bisa menurun. Masyarakat mungkin akan mempertanyakan apakah tunjangan yang besar itu sepadan dengan kualitas yang diberikan. Untuk mengatasi ini, pemerintah dan lembaga terkait perlu bekerja sama untuk membangun kembali citra positif profesi guru dengan menunjukkan bukti-bukti nyata keberhasilan dan mengambil tindakan tegas terhadap pelanggaran.

Masalah keterbatasan sistem informasi juga menjadi tantangan. Untuk menjaga akuntabilitas dan integritas, diperlukan sistem data yang terintegrasi dan akurat. Jika data guru, hasil UKG, dan status sertifikasi tidak terkelola dengan baik, sulit untuk melakukan monitoring dan evaluasi secara efektif. Pemanfaatan teknologi informasi yang canggih menjadi kunci untuk menciptakan sistem yang

transparan, terintegrasi, dan minim potensi kecurangan (Ansori dkk., 2024).

Pada akhirnya, tantangan akuntabilitas moral menjadi yang paling mendasar. Setiap guru yang telah bersertifikat memiliki tanggung jawab moral untuk memberikan yang terbaik bagi siswanya. Integritas tidak hanya soal tidak melakukan kecurangan dalam ujian, tetapi juga soal kejujuran dalam menjalankan tugas sehari-hari. Ini adalah tantangan yang tidak bisa diukur oleh sistem evaluasi manapun, tetapi sangat menentukan keberhasilan pendidikan.

Untuk mengatasi berbagai tantangan ini, diperlukan upaya perbaikan yang berkelanjutan dari semua pihak. Pemerintah, lembaga pendidikan, asosiasi profesi, dan guru itu sendiri harus bekerja sama. Perlu adanya reformasi dalam sistem sertifikasi, perbaikan kualitas UKG, penegakan integritas, dan pembangunan budaya akuntabilitas. Hanya dengan kolaborasi dan komitmen yang kuat, sistem sertifikasi dapat benar-benar menjadi alat yang efektif untuk meningkatkan mutu pendidikan dan martabat profesi guru.

BAB XI

PROFESIONALISME GURU DALAM PERSPEKTIF GLOBAL

Oleh : Dr. Luana Sasabone, S.S., M.Hum

Di tengah dinamika pendidikan global yang kian kompleks, peningkatan profesionalisme guru menjadi kunci fundamental dalam membentuk masa depan bangsa. Bagian ini akan membawa kita menyelami praktik-praktik terbaik dari beberapa sistem pendidikan terkemuka di dunia, yang berhasil membangun fondasi profesionalisme guru yang kokoh. Kita akan mengkaji bagaimana otonomi profesional dan kepercayaan menjadi pilar utama di Finlandia, menciptakan lingkungan yang memberdayakan guru untuk berinovasi. Selanjutnya, kita akan mengurai budaya kolaborasi dan peningkatan berkelanjutan yang menjadi ciri khas praktik pengembangan guru di Jepang, di mana pembelajaran kolektif adalah inti. Tak kalah penting, kita akan menelaah model pengembangan berbasis bukti dan inovasi di Singapura, yang memastikan setiap inisiatif berlandaskan riset dan relevansi. Melalui analisis komparatif ini, diharapkan kita dapat menarik **pelajaran strategis** yang relevan dan dapat diadaptasi untuk konteks pengembangan profesional guru di Indonesia, mendorong terwujudnya pendidik berkualitas yang siap menghadapi tantangan zaman.

A. Membangun Otonomi Profesional dan Kepercayaan (Finlandia)

Sistem pendidikan Finlandia secara konsisten menempati posisi teratas dalam berbagai pemeringkatan global, seringkali menjadi studi

kasus menarik bagi negara-negara yang berupaya mereformasi pendidikan mereka. Salah satu pilar fundamental yang menopang keberhasilan Finlandia adalah filosofi otonomi profesional dan kepercayaan tinggi yang diberikan kepada guru (Cahyani, 2023). Ini bukan sekadar kebijakan administratif, melainkan sebuah keyakinan mendalam yang tertanam dalam seluruh struktur dan budaya pendidikan Finlandia, yang secara langsung memengaruhi pengembangan profesional berkelanjutan (PPB) guru.

Konsep otonomi profesional bagi guru di Finlandia berarti mereka diberikan kebebasan dan tanggung jawab yang besar dalam merancang dan melaksanakan pembelajaran di kelas. Berbeda dengan banyak negara yang menerapkan kurikulum yang sangat terpusat dan evaluasi berbasis tes standar, Finlandia memberikan guru ruang luas untuk mengadaptasi kurikulum nasional sesuai dengan kebutuhan spesifik siswa mereka dan konteks lokal sekolah (Wibowo & Sirai, 2025). Kepercayaan ini didasari oleh keyakinan bahwa gurulah yang paling memahami kondisi siswa dan lingkungan belajar mereka, sehingga paling mampu membuat keputusan pedagogis yang efektif.

Implikasi dari otonomi ini terhadap PPB sangat signifikan. Ketika guru merasa dipercaya, mereka cenderung lebih termotivasi secara intrinsik untuk mencari dan mengimplementasikan inovasi pedagogis. Mereka tidak melihat PPB sebagai kewajiban eksternal yang dipaksakan, melainkan sebagai sarana untuk meningkatkan kapasitas diri demi mencapai tujuan profesional yang mereka tetapkan sendiri. Ini menciptakan siklus positif di mana otonomi memicu motivasi, yang kemudian mendorong partisipasi aktif dalam pengembangan diri.

Landasan dari kepercayaan ini adalah seleksi dan pelatihan guru yang sangat ketat. Untuk menjadi guru di Finlandia, seseorang harus

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

memiliki gelar Master di bidang pendidikan dari universitas riset, yang setara dengan persyaratan profesi dokter atau pengacara. Proses seleksi masuk program pendidikan guru sangat kompetitif, hanya menerima sekitar 10% dari pelamar terbaik. Persyaratan kualifikasi yang tinggi ini memastikan bahwa setiap guru yang memasuki profesi ini telah memiliki dasar teoritis dan praktis yang kuat, sehingga wajar untuk memberikan mereka kepercayaan dan otonomi.

Sejalan dengan kualifikasi awal yang tinggi, pengembangan profesional guru di Finlandia bersifat berkelanjutan dan didorong oleh inisiatif individu guru itu sendiri. Tidak ada sistem inspeksi sekolah yang ketat atau evaluasi kinerja guru yang berbasis tes seperti di banyak negara lain. Sebaliknya, guru diharapkan untuk terus belajar dan berinovasi sebagai bagian dari etos profesional mereka. Universitas, pemerintah daerah, dan lembaga swasta menyediakan berbagai kursus dan *workshop*, namun pilihan untuk berpartisipasi sebagian besar berada di tangan guru.

Pendekatan ini sejalan dengan pandangan para ahli seperti Pasi Sahlberg (2015) dalam bukunya *Finnish Lessons 2.0*, yang menegaskan bahwa "kepercayaan adalah kata kunci dalam budaya pendidikan Finlandia." Sahlberg berpendapat bahwa sistem Finlandia berhasil karena ia berinvestasi pada guru sebagai kaum profesional yang terdidik dan mampu mengambil keputusan terbaik untuk siswanya, alih-alih mengandalkan kontrol dan akuntabilitas yang ketat. Ini adalah model yang bertolak belakang dengan pendekatan *test-based accountability* yang marak di negara-negara lain.

Lebih lanjut, kepercayaan ini juga tercermin dalam minimnya pengujian standar berskala besar pada siswa. Hasil belajar siswa dipantau melalui evaluasi internal sekolah dan penilaian formatif oleh

guru. Ini mengurangi tekanan "mengajar untuk tes" dan memberikan guru kebebasan untuk fokus pada pembelajaran holistik dan pengembangan keterampilan abad ke-21. Ketika guru tidak terlalu terbebani oleh tekanan eksternal, mereka memiliki lebih banyak energi dan ruang kognitif untuk berinvestasi dalam pengembangan profesional pribadi.

Sistem mentor dan kolaborasi antarguru juga sangat kuat, mendukung otonomi tanpa mengorbankan kualitas. Guru baru seringkali mendapatkan mentor dari guru senior yang berpengalaman, yang memberikan bimbingan dan dukungan tanpa intervensi berlebihan. Selain itu, kolaborasi horizontal di antara guru dalam satu sekolah atau antarsekolah sangat didorong, memungkinkan pertukaran ide, berbagi praktik terbaik, dan pemecahan masalah bersama. Ini membentuk komunitas belajar profesional yang organik dan otonom.

Lingkungan yang penuh kepercayaan ini menciptakan budaya inovasi dari bawah ke atas (*bottom-up innovation*). Guru merasa diberdayakan untuk mengidentifikasi masalah, mengembangkan solusi, dan mengimplementasikan praktik baru. Mereka tidak menunggu perintah dari atas, melainkan secara proaktif mencari cara untuk meningkatkan pengajaran mereka. Inovasi semacam ini cenderung lebih relevan dan berkelanjutan karena berasal dari kebutuhan nyata di lapangan dan didukung oleh komitmen intrinsik guru.

Kepercayaan juga mengurangi beban birokrasi dan administrasi yang tidak perlu pada guru. Dengan meminimalkan pelaporan yang berlebihan dan prosedur yang rumit, pemerintah dan otoritas pendidikan memungkinkan guru untuk fokus pada tugas inti mereka: mengajar dan belajar. Hal ini berkontribusi pada tingkat kepuasan

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

kerja guru yang tinggi dan mengurangi risiko *burnout*, sehingga mereka memiliki lebih banyak waktu dan energi untuk terlibat dalam PPB.

Pandangan ini didukung oleh penelitian oleh Darimont & D'Alessio (2020) dalam artikel mereka yang menyoroti bahwa otonomi profesional guru berkorelasi positif dengan motivasi intrinsik dan kepuasan kerja. Ketika guru merasa memiliki kendali atas pekerjaan mereka dan dipercaya untuk membuat keputusan penting, mereka akan lebih puas dengan profesi mereka dan lebih berkomitmen untuk terus meningkatkan diri. Ini menunjukkan bahwa investasi pada otonomi menghasilkan keuntungan ganda.

Penerapan prinsip-prinsip ini juga berdampak pada persepsi masyarakat terhadap profesi guru. Di Finlandia, guru adalah profesi yang sangat dihormati dan dianggap setara dengan profesi bergengsi lainnya. Penghargaan sosial ini, ditambah dengan kualifikasi tinggi dan otonomi yang diberikan, menarik talenta terbaik ke dalam profesi ini. Ini menciptakan lingkaran kebajikan: guru berkualitas tinggi mendapatkan kepercayaan, yang mendorong otonomi, yang kemudian meningkatkan profesionalisme lebih lanjut.

Secara keseluruhan, model Finlandia menunjukkan bahwa pengembangan profesional guru yang paling efektif tidak selalu bergantung pada intervensi eksternal yang masif atau sistem akuntabilitas yang ketat. Sebaliknya, ia berakar pada fondasi yang kuat dari kualifikasi awal yang unggul, diikuti dengan pemberdayaan melalui otonomi, dan ditopang oleh budaya kepercayaan yang mendalam di seluruh sistem. Ini adalah pelajaran krusial bagi negara mana pun yang ingin membangun sistem pendidikan yang berkelanjutan dan berpusat pada kualitas guru.

Oleh karena itu, bagi konteks pengembangan profesional guru di Indonesia, model Finlandia menawarkan perspektif yang menantang: bahwa investasi pada peningkatan kualifikasi awal yang ketat, bersamaan dengan pemberian otonomi dan penanaman kepercayaan pada guru, mungkin adalah jalur yang lebih efektif daripada pendekatan yang terlalu terpusat dan berorientasi pada kontrol. Hal ini memerlukan perubahan paradigma yang signifikan dalam cara kita memandang dan memperlakukan profesi guru.

B. Budaya Kolaborasi dan Peningkatan Berkelanjutan (Jepang)

Ketika mengkaji model profesionalisme guru yang berhasil secara global, Jepang menawarkan perspektif unik yang berakar pada prinsip kolaborasi yang mendalam dan komitmen terhadap peningkatan berkelanjutan (Kaizen). Berbeda dengan model yang sangat individualistis, sistem pendidikan Jepang menekankan bahwa pembelajaran dan pertumbuhan profesional guru adalah upaya kolektif yang terjadi dalam komunitas, terutama di dalam lingkungan sekolah itu sendiri. Filosofi ini menjadi fondasi bagi pengembangan profesional berkelanjutan (PPB) yang terintegrasi dan berkesinambungan.

Inti dari budaya kolaborasi ini adalah praktik Lesson Study (Jugyō Kenkyū), sebuah pendekatan pengembangan profesional guru yang berasal dari Jepang dan kini telah diadopsi secara luas di berbagai belahan dunia. *Lesson Study* melibatkan sekelompok guru yang berkolaborasi untuk merencanakan, melaksanakan, mengamati, dan merefleksikan satu "pelajaran riset" (*research lesson*) secara sistematis. Proses ini bukan sekadar observasi kelas biasa, melainkan investigasi mendalam tentang bagaimana siswa belajar dan bagaimana pengajaran dapat ditingkatkan.

Proses *Lesson Study* biasanya dimulai dengan perumusan tujuan pembelajaran yang spesifik dan tantangan siswa yang ingin diatasi. Kemudian, guru secara bersama-sama merancang detail pelajaran, memprediksi respons siswa, dan menyiapkan metode pengajaran yang inovatif. Salah satu guru akan mengajar pelajaran riset tersebut di hadapan rekan-rekan yang mengamati dengan cermat, fokus pada interaksi siswa dan efektivitas strategi yang digunakan. Setelahnya, ada sesi diskusi dan refleksi yang mendalam, di mana semua pengamat dan guru yang mengajar memberikan masukan konstruktif.

Keunggulan *Lesson Study* sebagai bentuk PPB terletak pada sifatnya yang berbasis praktik dan kontekstual (Abizar, 2017). Guru belajar langsung dari pengalaman nyata di kelas, bukan hanya dari teori abstrak. Kolaborasi intensif ini memungkinkan mereka untuk berbagi keahlian, saling memberikan umpan balik yang relevan, dan bersama-sama menemukan solusi untuk tantangan pedagogis. Ini menciptakan lingkungan belajar profesional yang otentik dan mendorong peningkatan kualitas pengajaran secara berkelanjutan.

Hubungan antara *Lesson Study* dan prinsip Kaizen sangat erat. Kaizen, yang berarti "perbaikan terus-menerus" atau "perubahan menjadi lebih baik", adalah filosofi yang diterapkan di berbagai sektor di Jepang, termasuk pendidikan. *Lesson Study* mewujudkan Kaizen dalam praktik mengajar, di mana guru secara konstan mencari cara-cara kecil namun signifikan untuk menyempurnakan pelajaran mereka, bukan hanya untuk mencapai kesempurnaan tetapi untuk terus beradaptasi dan berkembang. Ini menekankan proses daripada hasil akhir yang statis.

Selain *Lesson Study*, struktur sekolah di Jepang juga sangat mendukung kolaborasi. Guru seringkali ditempatkan dalam tim mata

pelajaran atau tingkat kelas, mendorong mereka untuk bekerja sama dalam perencanaan kurikulum, pengembangan materi, dan pemecahan masalah. Ruang kerja bersama, jadwal yang memungkinkan waktu kolaborasi, dan harapan normatif untuk saling mendukung, semuanya memperkuat budaya kolektif ini. Ini berbeda dengan model sekolah di banyak negara di mana guru cenderung bekerja dalam isolasi di kelas masing-masing.

Dukungan dari kepala sekolah dan manajemen juga krusial. Kepemimpinan di sekolah Jepang cenderung berfokus pada memfasilitasi kolaborasi dan pengembangan profesional guru, alih-alih hanya berorientasi pada control (Tahir dkk., 2025). Mereka seringkali menyediakan waktu, sumber daya, dan kesempatan bagi guru untuk berpartisipasi dalam *Lesson Study* atau bentuk kolaborasi lainnya. Ini menunjukkan bahwa kolaborasi bukanlah inisiatif insidental, melainkan bagian integral dari strategi kepemimpinan.

Implikasi dari budaya kolaborasi ini terhadap profesionalisme guru adalah terciptanya akuntabilitas kolektif. Daripada hanya bertanggung jawab atas hasil siswa mereka sendiri, guru merasa bertanggung jawab terhadap keberhasilan seluruh siswa dan kemajuan kolektif rekan-rekan mereka. Rasa tanggung jawab bersama ini memotivasi mereka untuk saling mendukung, berbagi pengetahuan, dan memastikan bahwa tidak ada guru yang tertinggal dalam proses peningkatan.

Menurut laporan dari OECD (2014) dalam *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, guru-guru Jepang melaporkan tingkat partisipasi yang tinggi dalam aktivitas pengembangan profesional berbasis kolaborasi. Hal ini mengindikasikan bahwa sistem mereka berhasil mengintegrasikan

pembelajaran profesional ke dalam praktik harian guru, menjadikannya bagian tak terpisahkan dari peran mereka. Ini membuktikan bahwa kolaborasi adalah kunci efektivitas PPB.

Pentingnya refleksi sistematis juga menjadi ciri khas budaya ini. Setelah setiap sesi *Lesson Study* atau kegiatan kolaborasi, ada waktu yang didedikasikan untuk refleksi kritis. Guru didorong untuk menganalisis apa yang berhasil dan apa yang tidak, serta mengapa demikian. Refleksi ini tidak bersifat menghakimi, melainkan konstruktif, membantu guru menginternalisasi pembelajaran dan merumuskan langkah perbaikan selanjutnya. Refleksi adalah jembatan antara praktik dan teori.

Model Jepang menunjukkan bahwa pengembangan profesional guru bukanlah beban tambahan, melainkan bagian integral dari pekerjaan sehari-hari seorang pendidik (Zubaidah, 2010). Dengan mengintegrasikan pembelajaran ke dalam rutinitas kerja melalui kolaborasi, observasi, dan refleksi, guru dapat terus meningkatkan kompetensi mereka tanpa merasa terbebani atau terpisah dari konteks kelas mereka. Ini juga mengurangi resistensi terhadap perubahan, karena inovasi terjadi secara internal melalui proses partisipatif.

Singkatnya, keberhasilan Jepang dalam membangun profesionalisme guru terletak pada penciptaan ekosistem di mana kolaborasi, perbaikan berkelanjutan, dan pembelajaran berbasis praktik adalah norma. Ini adalah budaya yang memberdayakan guru untuk tumbuh bersama, saling mendukung, dan secara kolektif meningkatkan kualitas pengajaran. Model ini menawarkan pelajaran berharga tentang bagaimana membangun komunitas belajar yang dinamis dan efektif bagi guru.

C. Pengembangan Berbasis Penelitian di Singapura

Singapura, yang sering diakui sebagai salah satu negara dengan sistem pendidikan terbaik di dunia, mengimplementasikan pendekatan unik dalam pengembangan profesional guru yang secara kuat berakar pada penelitian dan bukti empiris. Berbeda dengan model yang mengandalkan intuisi atau praktik tradisional semata, Singapura memastikan bahwa setiap inisiatif pengembangan profesional berkelanjutan (PPB) guru didasari oleh data, riset terkini, dan evaluasi yang sistematis. Pendekatan ini bertujuan untuk menciptakan siklus perbaikan yang berkelanjutan dan memastikan relevansi serta efektivitas setiap program.

Fondasi dari pendekatan ini adalah National Institute of Education (NIE), yang merupakan satu-satunya lembaga pelatihan guru di Singapura dan secara luas diakui sebagai pusat keunggulan global dalam riset pendidikan. NIE tidak hanya melatih calon guru tetapi juga menjadi pusat utama bagi penelitian pedagogis, pengembangan kurikulum, dan PPB guru yang sedang menjabat. Keterkaitan erat antara pelatihan guru, riset, dan praktik di lapangan menjadi kunci keberhasilan model ini.

Para peneliti dan akademisi di NIE secara aktif terlibat dalam melakukan riset tentang praktik pengajaran, pembelajaran siswa, dan efektivitas intervensi pendidikan. Hasil-hasil penelitian ini kemudian diintegrasikan langsung ke dalam modul PPB yang ditawarkan kepada guru. Ini memastikan bahwa guru tidak hanya mendapatkan pelatihan berdasarkan "apa yang mungkin berhasil", melainkan "apa yang terbukti berhasil" berdasarkan data dan temuan ilmiah. Ini adalah bentuk transfer pengetahuan dari penelitian ke praktik yang sangat efisien.

Salah satu implementasi nyata dari pendekatan berbasis penelitian ini adalah model "Teacher-Researcher" (Guru-Peneliti). Guru didorong untuk tidak hanya menjadi konsumen penelitian tetapi juga sebagai produsen pengetahuan. Mereka dilatih untuk melakukan penelitian tindakan (action research) di kelas mereka sendiri, mengidentifikasi tantangan, mengumpulkan data, mencoba solusi berbasis bukti, dan mengevaluasi hasilnya. Proses ini memberdayakan guru untuk menjadi agen perubahan yang didasari oleh data dan refleksi mendalam.

Konsep "Teaching and Learning (T&L) Framework" yang dikembangkan oleh Kementerian Pendidikan Singapura (MOE) juga mencerminkan komitmen terhadap pendekatan berbasis bukti. Kerangka ini memberikan panduan yang jelas bagi guru mengenai praktik pedagogis yang efektif, yang semuanya didasarkan pada riset pendidikan. Ini memastikan adanya konsistensi dan standar kualitas yang tinggi di seluruh sistem pendidikan, sekaligus memberikan otonomi bagi guru untuk mengimplementasikannya secara kontekstual.

Singapura juga berinvestasi besar dalam mengembangkan kapasitas kepemimpinan sekolah untuk menjadi *instructional leaders* yang mampu memahami dan memanfaatkan hasil penelitian. Kepala sekolah dan pemimpin departemen dilatih untuk memfasilitasi diskusi berbasis bukti di antara guru, mendorong mereka untuk mengadopsi praktik yang terbukti efektif, dan memimpin inisiatif pengembangan profesional yang didukung riset (Legi, 2024). Ini menciptakan ekosistem di mana inovasi adalah hal yang lumrah.

Menurut laporan dari Andreas Schleicher (OECD), Singapura memiliki budaya di mana data dan bukti digunakan secara ekstensif

untuk menginformasikan keputusan pendidikan. Ini termasuk investasi pada sistem pengumpulan data yang canggih dan kemampuan untuk menganalisisnya, tidak hanya di tingkat makro tetapi juga di tingkat sekolah. Guru didorong untuk menggunakan data kinerja siswa mereka untuk menginformasikan praktik pengajaran dan mengidentifikasi area untuk PPB (Munawir dkk., 2025).

Sistem "SkillsFuture" di Singapura juga relevan dalam konteks ini, meskipun tidak secara eksklusif untuk guru. Program ini mendorong pembelajaran sepanjang hayat dan pengembangan keterampilan secara berkelanjutan untuk seluruh angkatan kerja, termasuk guru. Ini didukung oleh penelitian mengenai kebutuhan keterampilan di masa depan dan bagaimana individu dapat terus relevan. Bagi guru, ini berarti akses ke berbagai kursus PPB yang relevan dengan tren pendidikan global.

Ketersediaan sumber daya penelitian yang mudah diakses bagi guru juga menjadi kunci. NIE memastikan bahwa publikasi riset, *best practices*, dan alat-alat berbasis bukti mudah ditemukan dan dipahami oleh praktisi. Hal ini mengurangi kesenjangan antara dunia akademik dan praktik di kelas, memungkinkan guru untuk dengan mudah mengintegrasikan temuan riset ke dalam pekerjaan sehari-hari mereka.

Pendekatan berbasis penelitian ini tidak hanya meningkatkan efektivitas PPB, tetapi juga meningkatkan status profesional guru. Ketika guru secara aktif terlibat dalam riset dan menggunakan bukti untuk menginformasikan keputusan mereka, profesi mereka dipandang lebih ilmiah dan berbasis keahlian. Ini menarik talenta terbaik ke dalam profesi dan memperkuat kepercayaan publik terhadap kualitas pendidikan.

Pada akhirnya, model Singapura menunjukkan bahwa pengembangan profesional guru yang paling efektif adalah yang didasarkan pada siklus berkelanjutan antara riset, praktik, dan refleksi. Dengan secara sistematis mengintegrasikan temuan ilmiah ke dalam pelatihan dan mendorong guru untuk menjadi praktisi yang didasari bukti, Singapura berhasil membangun tenaga pendidik yang adaptif, inovatif, dan secara konsisten mampu memberikan kualitas pembelajaran yang tinggi.

D. Adaptasi Strategis untuk Konteks Indonesia

Mempelajari model profesionalisme guru dari Finlandia, Jepang, dan Singapura menawarkan segudang wawasan berharga tentang bagaimana negara-negara maju berhasil membangun dan mempertahankan kualitas pendidik. Namun, implementasi langsung model-model tersebut di Indonesia bukanlah solusi instan; ia menuntut adaptasi strategis yang cermat, mengingat kompleksitas dan keunikan ekosistem pendidikan nasional. Skala Indonesia yang masif, keragaman geografis dan sosial-budaya, serta tantangan infrastruktur, mengharuskan kita untuk merumuskan pendekatan pengembangan profesional berkelanjutan (PPB) yang holistik dan kontekstual.

Salah satu pelajaran fundamental dari Finlandia adalah pentingnya berinvestasi pada kualitas guru sejak tahap rekrutmen dan pendidikan pra-jabatan (Shihab, 2019). Indonesia perlu secara signifikan meningkatkan standar seleksi calon guru, menjadikan profesi ini lebih prestisius dan kompetitif. Ini berarti program pendidikan guru di universitas harus diperkuat, kurikulumnya diperbarui agar relevan dengan tuntutan abad ke-21, dan hanya lulusan terbaik yang mendapatkan lisensi mengajar. Pondasi profesionalisme

yang kokoh di awal akan mengurangi beban PPB remedial di kemudian hari.

Terkait erat dengan peningkatan kualitas pra-jabatan adalah pemberian otonomi profesional dan kepercayaan kepada guru, sebuah karakteristik kunci di Finlandia. Guru-guru di Indonesia saat ini masih sering terkekang oleh kurikulum yang terlalu kaku dan sistem evaluasi yang terpusat (Putra dkk., 2025). Untuk mengadaptasi prinsip ini, pemerintah perlu secara bertahap mengurangi intervensi berlebihan dan memberikan lebih banyak kebebasan kepada guru dalam merancang metode pengajaran, memilih materi ajar, dan menyesuaikan pembelajaran dengan kebutuhan lokal. Kepercayaan ini harus diimbangi dengan akuntabilitas berbasis kualitas praktik, bukan hanya kepatuhan administratif.

Dari model Jepang, budaya kolaborasi dan peningkatan berkelanjutan melalui *Lesson Study* merupakan inspirasi yang sangat relevan. Daripada pelatihan *one-shot* yang sporadis, Indonesia dapat mengintegrasikan *Lesson Study* sebagai praktik wajib dan terstruktur dalam rutinitas mingguan guru. Pembentukan Komunitas Belajar Profesional (KBP) yang aktif dan fungsional di setiap sekolah akan menjadi wadah vital bagi guru untuk berbagi pengalaman, merefleksikan praktik, dan secara kolektif meningkatkan kemampuan pedagogis mereka (Ichwan, 2024). Ini juga dapat mengatasi isolasi profesional yang kerap dialami oleh guru, terutama di daerah terpencil.

Untuk menginstitusionalisasi *Lesson Study* dan KBP, kepala sekolah memegang peran sentral sebagai fasilitator dan pemimpin instruksional. Mereka harus diberi pelatihan khusus untuk menciptakan iklim sekolah yang mendukung kolaborasi,

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

mengalokasikan waktu dan sumber daya yang diperlukan, serta menjadi contoh dalam praktik pembelajaran. Inisiatif seperti Program Guru Penggerak sudah menjadi langkah awal yang baik, tetapi perlu diperluas cakupannya dan diintegrasikan ke dalam kebijakan sekolah secara lebih sistematis di seluruh pelosok Indonesia.

Pembelajaran dari Singapura menekankan pengembangan profesional yang berbasis penelitian dan bukti empiris. Di Indonesia, masih terdapat kesenjangan signifikan antara riset pendidikan yang dihasilkan akademisi dan implementasinya di lapangan. Untuk menjembatani ini, diperlukan upaya kolaboratif antara perguruan tinggi, lembaga riset, dan Kementerian Pendidikan untuk menghasilkan penelitian yang relevan dengan konteks Indonesia. Guru juga harus didorong untuk menjadi "guru-peneliti", mampu melakukan *action research* sederhana di kelas mereka dan menggunakan data untuk menginformasikan keputusan mengajar.

Guna mendukung orientasi berbasis bukti ini, peningkatan literasi riset dan penggunaan data di kalangan guru adalah keharusan. Program PPB harus mencakup modul yang melatih guru untuk memahami temuan penelitian, menganalisis data hasil belajar siswa, dan menggunakannya sebagai dasar untuk perbaikan. Akses mudah ke sumber daya penelitian, baik jurnal maupun platform daring yang berisi praktik terbaik berbasis bukti, juga harus menjadi prioritas.

Faktor kepemimpinan sekolah kembali ditekankan sebagai kunci keberhasilan adaptasi strategis ini. Kepala sekolah di Indonesia perlu mentransformasi peran mereka dari sekadar manajer administratif menjadi pemimpin instruksional yang visioner dan pendorong inovasi. Mereka harus mampu mengidentifikasi kebutuhan PPB guru, memfasilitasi akses ke sumber daya, serta membangun budaya

sekolah yang mendorong eksperimen, kolaborasi, dan pembelajaran berkelanjutan.

Sistem insentif non-materi yang efektif, seperti yang dibahas sebelumnya, juga krusial untuk diadopsi. Terinspirasi dari negara-negara maju, Indonesia harus mengembangkan mekanisme pengakuan dan penghargaan yang lebih komprehensif bagi guru-guru yang berprestasi dalam PPB dan inovasi. Ini bisa berupa publikasi praktik baik, kesempatan untuk memimpin proyek sekolah, promosi karier yang jelas (misalnya, menjadi *master teacher* atau mentor), dan penyediaan *feedback* konstruktif secara berkala. Pengakuan formal dan informal akan memupuk motivasi intrinsik guru.

Selain itu, pengurangan beban administrasi guru yang berlebihan menjadi prioritas yang tidak kalah penting. Waktu guru yang berharga seharusnya lebih banyak dialokasikan untuk kegiatan inti pengajaran, perencanaan pembelajaran, kolaborasi, dan PPB. Birokrasi yang efisien akan membebaskan guru dari tugas-tugas yang tidak relevan, memungkinkan mereka untuk fokus pada pengembangan pedagogis dan kesejahteraan pribadi, yang pada gilirannya meningkatkan kualitas pembelajaran.

Dalam menghadapi resistensi terhadap perubahan, pelajaran dari model global menekankan pendekatan yang humanis dan partisipatif. Setiap kebijakan PPB atau inovasi baru harus dikomunikasikan secara transparan, disertai dengan dialog dua arah, dan memberikan ruang bagi guru untuk menyuarakan kekhawatiran mereka. Pendekatan *top-down* yang memaksa cenderung menimbulkan penolakan, sementara pendekatan kolaboratif dan suportif yang melibatkan guru sejak awal akan lebih efektif dan berkelanjutan.

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

Terakhir, dan tak kalah pentingnya, adalah perhatian serius terhadap kesejahteraan mental dan fisik guru. Lingkungan kerja yang menuntut, ditambah dengan tekanan sosial dan ekonomi, dapat memicu *burnout*. Pemerintah dan sekolah harus menyediakan mekanisme dukungan psikologis, program manajemen stres, dan membangun budaya sekolah yang empatik serta suportif. Guru yang sejahtera secara mental dan fisik akan lebih termotivasi, resilient, dan mampu untuk terus belajar serta berinovasi.

Untuk merangkum, strategi adaptasi untuk konteks Indonesia meliputi:

- Peningkatan Kualitas Pra-Jabatan: Memperketat seleksi dan memperkuat pendidikan calon guru.
- Pemberian Otonomi: Memberdayakan guru dengan kebebasan pedagogis yang terukur.
- Penguatan Kolaborasi: Menginstitusionalisasi *Lesson Study* dan KBP di seluruh sekolah.
- Basis Riset dan Data: Mendorong guru menjadi praktisi berbasis bukti melalui *action research* dan akses informasi.
- Kepemimpinan Instruksional: Transformasi peran kepala sekolah sebagai pendorong inovasi.
- Insentif Non-Materi yang Kuat: Mengembangkan sistem pengakuan dan penghargaan yang komprehensif.
- Efisiensi Birokrasi: Mengurangi beban administrasi guru.

- **Prioritas Kesejahteraan:** Menyediakan dukungan psikologis dan lingkungan kerja yang suportif.

Implementasi adaptasi strategis ini memerlukan komitmen politik yang kuat dari pemerintah, alokasi anggaran yang memadai, dan partisipasi aktif dari seluruh pemangku kepentingan – mulai dari pembuat kebijakan, akademisi, kepala sekolah, hingga guru di garis depan. Proses ini adalah perjalanan panjang yang membutuhkan ketekunan, kesabaran, dan kemampuan untuk belajar dari kegagalan. Namun, dengan langkah-langkah adaptif ini, Indonesia dapat membangun sistem pengembangan profesional guru yang relevan, efektif, dan berkelanjutan, demi terwujudnya generasi emas yang unggul.

BAB XII

KEBERHASILAN PENGEMBANGAN PROFESIONAL DI SEKOLAH

Oleh : Hilda Wahyuni, S.Pd

Implementasi di tingkat mikro: bagaimana pengembangan profesional guru dapat benar-benar berhasil di lingkungan sekolah. Kita akan memulai dengan mengidentifikasi karakteristik kunci sekolah-sekolah yang berhasil menumbuhkan budaya inovatif, di mana guru termotivasi untuk terus belajar dan berkembang. Selanjutnya, pembahasan akan mendalami peran krusial kepemimpinan sekolah dalam memfasilitasi dan mendorong profesionalisme guru, bukan hanya sebagai administrator, melainkan sebagai pendorong perubahan yang aktif. Terakhir, kita akan menganalisis secara komprehensif faktor-faktor pendukung keberhasilan, termasuk pentingnya dukungan yang kuat, semangat kolaborasi yang kental, dan pengembangan kemandirian profesional guru. Melalui analisis ini, diharapkan pembaca memperoleh pemahaman praktis tentang elemen-elemen esensial yang memungkinkan program pengembangan profesional guru mencapai dampak maksimal di lapangan.

A. Karakteristik Sekolah dengan Budaya Inovatif

Sekolah yang memiliki budaya inovatif dicirikan oleh lingkungan di mana pertumbuhan profesional guru tidak hanya didukung, tetapi juga didorong secara proaktif. Di sini, para pendidik termotivasi untuk melihat profesi mereka sebagai sebuah perjalanan belajar seumur hidup yang dinamis, bukan sekadar rutinitas mengajar yang statis.

Keterbukaan terhadap ide-ide baru, bahkan yang mungkin terdengar tidak konvensional, menjadi ciri khas yang membedakan sekolah-sekolah ini (Ananda dkk., 2017). Dengan demikian, semangat berinovasi menjadi bagian dari DNA sekolah, menjadikannya ekosistem yang terus berevolusi.

Fondasi dari budaya ini adalah kepemimpinan yang transformatif, di mana kepala sekolah berperan lebih dari sekadar administrator. Mereka adalah arsitek visi, yang mampu menginspirasi dan memfasilitasi para guru untuk berani mengambil risiko. Kepemimpinan ini menciptakan iklim kepercayaan dan dukungan, yang memungkinkan guru untuk merasa aman dalam mencoba pendekatan baru tanpa takut akan hukuman (Syarifuddin, 2025). Kepala sekolah yang transformatif memastikan bahwa setiap inisiatif inovatif mendapatkan dukungan sumber daya dan moral yang optimal, mengubah sekolah menjadi komunitas yang terus bergerak maju.

Di lingkungan inovatif, kegagalan tidak dianggap sebagai aib, melainkan sebagai data penting untuk perbaikan. Guru didorong untuk bereksperimen dengan metodologi pengajaran yang berbeda, dan jika hasilnya tidak sesuai harapan, hal itu menjadi bahan refleksi kolektif. Pendekatan ini menumbuhkan pola pikir berkembang (growth mindset) di kalangan guru, menghilangkan rasa takut untuk mencoba hal baru. Dengan begitu, inovasi menjadi proses yang berani dan terus-menerus, bukan peristiwa yang langka.

Kolaborasi yang erat dan bermakna adalah nafas dari budaya ini. Para pendidik secara rutin berinteraksi dalam komunitas belajar profesional (Professional Learning Community/PLC) yang aktif, di mana mereka saling berbagi praktik terbaik, mendiskusikan tantangan, dan merancang solusi bersama. Mereka belajar dari keberhasilan dan

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

kegagalan satu sama lain, menciptakan bank pengetahuan yang terus diperbarui. Kolaborasi semacam ini memastikan bahwa inovasi tidak terjadi secara terisolasi, melainkan menjadi gerakan kolektif yang menguntungkan seluruh sekolah.

Dukungan yang kuat juga menjadi faktor penentu. Sekolah yang inovatif memastikan guru memiliki akses terhadap pengembangan profesional berkelanjutan yang relevan dan praktis. Dukungan ini mencakup pelatihan, seminar, dan kesempatan studi banding yang dirancang untuk memperkaya keterampilan praktis guru. Selain itu, sekolah juga menyediakan waktu dan ruang bagi guru untuk bereksperimen, serta memberikan pengakuan terhadap setiap usaha inovatif, yang memperkuat motivasi mereka untuk terus belajar.

Pentingnya otonomi dan kemandirian profesional guru tidak bisa diabaikan. Sekolah memberikan kepercayaan penuh kepada guru untuk merancang dan menyesuaikan strategi pengajaran mereka sesuai dengan kebutuhan spesifik siswa. Guru tidak hanya menjadi pelaksana kurikulum, tetapi juga perancang yang kreatif, menggunakan beragam sumber belajar. Otonomi ini memberdayakan guru untuk membuat keputusan yang paling efektif untuk kelas mereka, mempersonalisasi pembelajaran secara maksimal.

Pada akhirnya, tujuan dari budaya ini adalah menciptakan lingkungan yang berpusat pada siswa. Inovasi di sekolah dilakukan bukan demi inovasi itu sendiri, melainkan untuk memberikan pengalaman belajar terbaik bagi para siswa. Guru yang terus belajar dan berkembang akan mampu merancang pembelajaran yang lebih menarik, relevan, dan efektif. Dampaknya, siswa menjadi lebih terlibat, termotivasi, dan siap menghadapi tantangan di masa depan dengan keterampilan berpikir kritis dan kreatif.

Secara keseluruhan, karakteristik ini membentuk siklus yang saling memperkuat. Kepemimpinan yang mendukung memicu kolaborasi yang kuat, yang pada gilirannya menumbuhkan kemandirian dan inovasi di dalam kelas. Semua elemen ini bekerja bersama untuk memastikan bahwa setiap program pengembangan profesional guru tidak hanya dijalankan, tetapi benar-benar mencapai dampak maksimal di lapangan, mengubah sekolah menjadi tempat yang dinamis dan adaptif.

B. Peran Kepemimpinan dalam Mendorong Profesionalisme Guru

Dalam setiap inisiatif peningkatan kualitas pendidikan, kepemimpinan sekolah memegang peranan pivotal yang tidak dapat diabaikan. Kepala sekolah dan tim kepemimpinan inti berfungsi bukan hanya sebagai administrator atau manajer semata, melainkan sebagai arsitek budaya, fasilitator pengembangan, dan pendorong utama profesionalisme guru (Said, 2015). Kemampuan mereka untuk menginspirasi, memberikan dukungan substansial, serta memberdayakan guru secara langsung berkorelasi dengan keberhasilan program pengembangan profesional berkelanjutan (PPB) di sekolah. Tanpa kepemimpinan yang visioner dan proaktif, berbagai upaya PPB seringkali akan menghadapi stagnasi atau gagal menghasilkan dampak yang diharapkan.

Salah satu peran fundamental kepemimpinan adalah merumuskan dan mengkomunikasikan visi yang jelas mengenai pembelajaran dan inovasi (Apriliansyah, 2024). Visi ini harus lebih dari sekadar pernyataan formal; ia perlu terinternalisasi dalam setiap praktik dan keputusan di sekolah. Ketika seluruh komunitas sekolah, mulai dari guru hingga staf pendukung, memahami dan meyakini pentingnya inovasi untuk peningkatan kualitas pembelajaran, inisiatif PPB akan terasa lebih relevan dan memiliki arah yang solid. Kepemimpinan

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

yang kuat akan memastikan visi ini menjadi kompas bagi seluruh warga sekolah.

Kepemimpinan yang efektif juga bertanggung jawab penuh untuk menciptakan iklim psikologis yang aman dan suportif di lingkungan sekolah. Ini berarti membangun atmosfer di mana guru merasa dihargai, didengar, dan tidak ragu untuk mengambil risiko pedagogis atau mengakui kebutuhan pengembangan diri mereka. Lingkungan semacam ini secara signifikan mengurangi resistensi terhadap perubahan dan mendorong keterbukaan terhadap umpan balik konstruktif. Kepala sekolah harus menjadi pendengar aktif yang responsif terhadap kekhawatiran guru, serta memberikan dukungan emosional dan profesional ketika guru menghadapi tantangan dalam mengimplementasikan inovasi.

Peran krusial berikutnya adalah memfasilitasi akses dan menyediakan sumber daya yang memadai untuk PPB. Kepemimpinan harus secara proaktif mengidentifikasi kebutuhan pelatihan guru, mencari dan merekomendasikan program yang relevan, serta memastikan ketersediaan anggaran, waktu, dan materi yang diperlukan. Hal ini mencakup manajemen jadwal sekolah agar guru memiliki kesempatan untuk berpartisipasi dalam pelatihan, melakukan observasi rekan sejawat, atau terlibat aktif dalam komunitas belajar profesional. Komitmen ini selaras dengan model kepemimpinan di Singapura yang menempatkan prioritas pada pengembangan berbasis riset dan bukti.

Selain itu, kepemimpinan harus bertindak sebagai mentor dan pelatih instruksional yang aktif. Kepala sekolah yang efektif adalah mereka yang mampu mengobservasi pengajaran di kelas, memberikan umpan balik yang spesifik, relevan, dan membangun, serta

membimbing guru dalam pengembangan keterampilan pedagogis mereka. Pendekatan ini, yang dikenal sebagai *instructional leadership*, berfokus secara langsung pada peningkatan kualitas pengajaran dan pembelajaran, melampaui tugas-tugas administratif semata. Mereka menjadi sumber keahlian dan inspirasi yang terpercaya bagi guru.

Kepemimpinan juga berperan vital dalam membangun dan memelihara Komunitas Belajar Profesional (KBP) yang kuat di sekolah. Ini berarti secara konsisten mendorong kolaborasi antarguru, menyediakan platform terstruktur untuk berbagi praktik terbaik—seperti melalui praktik *Lesson Study* yang terinspirasi dari Jepang—dan memupuk budaya di mana guru saling mendukung. Kepala sekolah dapat secara langsung memimpin KBP atau mendelegasikan fasilitasnya, namun tanggung jawab untuk memastikan keberlangsungan dan efektivitasnya tetap berada di tangan kepemimpinan (Raharjo, 2025).

Dalam konteks manajemen perubahan, kepemimpinan harus menjadi agen perubahan yang proaktif dan strategis. Mereka tidak hanya mengimplementasikan kebijakan yang datang dari tingkat atas, tetapi juga menerjemahkan visi tersebut ke dalam konteks spesifik sekolah, mengantisipasi potensi resistensi, dan merancang strategi mitigasi yang efektif. Kepemimpinan harus mampu mengkomunikasikan secara persuasif alasan di balik perubahan, menjelaskan manfaatnya bagi guru dan siswa, serta melibatkan guru dalam proses pengambilan keputusan. Ini membangun rasa kepemilikan kolektif terhadap setiap inisiatif inovasi.

Kepemimpinan juga memiliki tanggung jawab besar dalam mengenali dan memberikan penghargaan terhadap upaya guru dalam PPB. Pemberian insentif non-materi, seperti pujian publik,

kesempatan untuk memimpin proyek inovatif, atau pengakuan atas kontribusi mereka, sangat penting untuk memupuk motivasi intrinsik guru. Kepemimpinan yang secara konsisten menghargai dan merayakan setiap langkah kecil dalam pengembangan profesional akan memperkuat komitmen guru dan mendorong mereka untuk terus berinvestasi pada diri sendiri (Octavia, 2024). Hal ini selaras dengan pentingnya insentif non-materi yang dibahas sebelumnya.

Penting bagi kepemimpinan untuk memahami bahwa profesionalisme guru bukanlah tujuan akhir, melainkan sebuah perjalanan berkelanjutan. Oleh karena itu, mereka harus menciptakan mekanisme untuk pemantauan dan evaluasi berkelanjutan terhadap efektivitas program PPB. Data dari evaluasi ini harus digunakan untuk merefleksikan, menyesuaikan, dan menyempurnakan pendekatan PPB di masa mendatang, memastikan relevansi dan dampaknya yang berkelanjutan. Proses iteratif ini merupakan ciri kepemimpinan yang adaptif dan berorientasi pada peningkatan.

Selain itu, kepemimpinan perlu menjadi jembatan antara kebijakan makro dan implementasi mikro. Mereka harus mampu menerjemahkan kebijakan pendidikan nasional dan daerah ke dalam strategi yang dapat dilaksanakan di tingkat sekolah, dengan mempertimbangkan kapasitas dan kebutuhan guru setempat. Kemampuan ini memerlukan pemahaman yang mendalam tentang konteks lokal serta keterampilan negosiasi dan advokasi untuk memastikan sumber daya yang dibutuhkan tersedia. Tanpa jembatan ini, kebijakan seringkali hanya akan menjadi dokumen tanpa implementasi yang berarti.

Kepala sekolah yang efektif juga mendorong pengembangan kepemimpinan di tingkat menengah dalam diri guru-guru. Mereka

memberikan kesempatan bagi guru senior atau yang berpotensi untuk mengambil peran kepemimpinan dalam tim mata pelajaran, KBP, atau proyek sekolah. Dengan demikian, mereka tidak hanya mendistribusikan beban kepemimpinan tetapi juga mengembangkan kapasitas internal sekolah untuk inovasi dan keberlanjutan, menciptakan model suksesi kepemimpinan yang sehat.

Dalam konteks Indonesia yang beragam, kepemimpinan sekolah juga harus mampu menjadi pemimpin inklusif dan peka terhadap keberagaman guru dan siswa. Mereka perlu memastikan bahwa setiap guru, tanpa memandang latar belakang atau pengalaman, merasa dihargai dan memiliki kesempatan yang sama untuk berkembang. Kepemimpinan yang inklusif akan membangun kohesi tim dan memastikan bahwa PPB menjangkau semua guru secara adil dan merata (Mustika dkk., 2024).

Pada akhirnya, kepemimpinan yang efektif dalam mendorong profesionalisme guru adalah tentang menciptakan ekosistem sekolah yang secara inheren mendukung pertumbuhan dan pembelajaran (Pardi, 2025). Ini adalah ekosistem di mana belajar adalah prioritas utama, kolaborasi adalah norma, inovasi dihargai sebagai bagian dari peningkatan, dan setiap guru merasa memiliki peran penting dalam kesuksesan kolektif. Transformasi ini memerlukan komitmen yang mendalam dan konsisten dari seluruh tim kepemimpinan.

Oleh karena itu, investasi dalam pengembangan kapasitas kepemimpinan sekolah di Indonesia merupakan prasyarat mutlak bagi keberhasilan PPB guru secara nasional. Dengan kepala sekolah yang visioner, suportif, dan transformatif, setiap sekolah dapat menjadi pusat pengembangan profesional yang dinamis, tempat guru dapat berkembang sepenuhnya dan memberikan kontribusi maksimal bagi

kemajuan pendidikan, sejalan dengan visi "Membangun Guru Berkualitas lewat Pengembangan Profesional yang Berkelanjutan".

C. Faktor Pendukung Keberhasilan: Dukungan, Kolaborasi, dan Kemandirian

Keberhasilan implementasi pengembangan profesional berkelanjutan (PPB) bagi guru di tingkat sekolah tidak hanya bertumpu pada kualitas program atau kepemimpinan yang kuat semata, melainkan juga pada interaksi sinergis dari beberapa faktor fundamental. Di antara faktor-faktor kunci ini, dukungan yang komprehensif, kolaborasi yang intensif, dan penumbuhan kemandirian profesional guru menonjol sebagai pilar utama yang menentukan dampak nyata PPB di lapangan. Ketika ketiga elemen ini terintegrasi secara efektif dalam budaya sekolah, program PPB akan bertransformasi dari sekadar kewajiban administratif menjadi sebuah proses pertumbuhan yang organik dan bermakna.

Dukungan merupakan fondasi pertama yang esensial, mencakup beragam dimensi krusial. Ini dimulai dari dukungan administratif yang memastikan ketersediaan waktu dan sumber daya yang memadai bagi guru untuk mengikuti pelatihan dan mengimplementasikan pembelajaran baru, sekaligus mengurangi beban birokrasi yang tidak relevan (Muid dkk., 2025). Dukungan teknis melibatkan akses terhadap teknologi, materi ajar, dan informasi mutakhir yang relevan dengan inovasi pedagogis. Tak kalah penting adalah dukungan psikologis, berupa pengakuan terhadap upaya guru, empati terhadap tantangan yang dihadapi, dan penciptaan lingkungan yang aman untuk bereksperimen tanpa adanya ketakutan akan kegagalan awal.

Dimensi dukungan yang tak dapat diabaikan adalah dari kepala sekolah dan manajemen senior. Kepemimpinan yang suportif secara aktif mempromosikan PPB, mengalokasikan anggaran, dan secara

terbuka mengapresiasi keberhasilan guru dalam mengadopsi praktik baru. Dukungan ini harus terwujud dalam tindakan nyata yang memfasilitasi proses belajar guru, bukan sekadar instruksi. Contohnya, kepala sekolah yang secara konsisten menyediakan waktu untuk *lesson study* atau mendanai partisipasi guru dalam konferensi menunjukkan komitmen yang mendalam terhadap pengembangan profesional stafnya.

Faktor pendukung kedua yang sangat vital adalah kolaborasi, yang mentransformasi pengalaman belajar individual menjadi pembelajaran kolektif yang lebih kaya dan berkelanjutan. Sebagaimana terlihat dalam model Jepang dengan praktik *Lesson Study*, kolaborasi memungkinkan guru untuk berbagi ide, mengobservasi praktik rekan sejawat, memberikan umpan balik yang konstruktif, dan secara kolektif memecahkan tantangan pedagogis (Lopo, 2025). Lingkungan kolaboratif ini memupuk rasa akuntabilitas bersama dan secara signifikan mengurangi isolasi profesional, mendorong adopsi inovasi secara lebih merata di seluruh komunitas sekolah.

Pembentukan Komunitas Belajar Profesional (KBP) di tingkat sekolah adalah manifestasi konkret dari kolaborasi yang efektif. KBP menyediakan platform terstruktur bagi guru untuk bertemu secara rutin, menganalisis data siswa, merancang strategi pengajaran yang inovatif, dan merefleksikan hasilnya. Ini adalah ruang yang aman bagi guru untuk berlatih dan mengasah keterampilan baru sebelum menerapkannya secara luas di kelas. Keberadaan KBP yang aktif dan berfungsi dengan baik seringkali menjadi indikator kuat keberhasilan PPB, karena pembelajaran menjadi internal dan berkelanjutan.

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

Pentingnya kolaborasi lintas disiplin dan lintas jenjang juga tidak boleh diabaikan dalam konteks sekolah yang inovatif. Guru dari berbagai mata pelajaran atau jenjang kelas dapat saling belajar dan mengintegrasikan pendekatan inovatif, memperkaya perspektif pedagogis mereka (Putri, 2024). Misalnya, seorang guru sains dapat berkolaborasi dengan guru seni untuk mengembangkan proyek pembelajaran berbasis investigasi yang melibatkan ekspresi kreatif. Sinergi ini tidak hanya memperkaya pengalaman belajar siswa, tetapi juga memperluas horizon profesional guru, mendorong inovasi yang lebih holistik di seluruh sekolah.

Faktor ketiga yang krusial adalah kemandirian profesional guru. Ini merujuk pada kapasitas guru untuk secara proaktif mengidentifikasi kebutuhan pengembangan diri mereka sendiri, mencari peluang belajar yang relevan, dan mengambil inisiatif dalam menerapkan inovasi. Kemandirian ini tidak berarti bekerja dalam isolasi, melainkan otonomi yang bertanggung jawab, di mana guru diberdayakan untuk menjadi agen perubahan bagi diri mereka sendiri dan lingkungan sekolah. Model Finlandia, misalnya, secara jelas menunjukkan bagaimana kepercayaan pada kemandirian guru menjadi fondasi bagi profesionalisme yang tinggi.

Untuk menumbuhkan kemandirian ini, program PPB harus dirancang agar memfasilitasi refleksi diri dan perencanaan pengembangan individu. Guru harus dibekali dengan alat dan kerangka kerja untuk secara sistematis mengevaluasi kekuatan dan kelemahan mereka, menetapkan tujuan belajar yang realistis, dan memantau kemajuan mereka secara mandiri (Seneru dkk., 2024). Ini mengubah PPB dari sebuah kegiatan pasif yang dipaksakan menjadi proses aktif yang didorong oleh kebutuhan intrinsik dan aspirasi profesional guru itu sendiri.

Selain itu, pengembangan keterampilan kepemimpinan mikro di kalangan guru juga turut mendukung kemandirian. Ketika guru-guru diberikan kesempatan untuk memimpin proyek, memfasilitasi *workshop* internal, atau menjadi mentor bagi rekan sejawat, mereka tidak hanya mengembangkan keterampilan baru yang berharga. Mereka juga merasa diberdayakan dan memiliki rasa kepemilikan yang lebih besar terhadap proses pengembangan di sekolah, mengubah mereka dari sekadar peserta menjadi kontributor aktif dalam peningkatan kualitas pendidikan.

Pada akhirnya, sinergi antara dukungan yang komprehensif, kolaborasi yang kuat, dan kemandirian profesional guru adalah kunci utama keberhasilan PPB di sekolah. Ketiadaan salah satu elemen ini dapat secara signifikan menghambat efektivitas keseluruhan. Misalnya, dukungan tanpa kemandirian dapat menyebabkan ketergantungan pasif, sementara kemandirian tanpa dukungan bisa mengakibatkan isolasi dan *burnout*. Oleh karena itu, membangun keseimbangan dan keterkaitan antara ketiga faktor ini adalah investasi strategis untuk menciptakan tenaga pendidik yang berdaya, inovatif, dan siap menghadapi tantangan masa depan.

BAB XIII

MENGAPA STATISTIK PENTING UNTUK EKSEKUTIF

Oleh : Iis Faridah, S.Pd.I., M.Pd

Bagaimana sesungguhnya kepala sekolah dan pengawas dapat menjadi arsitek utama dalam memajukan profesionalisme guru? Apakah peran kepala sekolah melampaui tugas administratif, menjadikannya pemimpin pembelajaran yang aktif? Bagaimana pula pendampingan dan supervisi dapat bertransformasi menjadi proses yang berbasis kebutuhan individual guru, bukan sekadar evaluasi? Lebih lanjut, bisakah pengawas sekolah berperan sebagai mitra profesional yang mendukung dan memfasilitasi, alih-alih hanya mengawasi? Dan seberapa pentingkah kolaborasi antarlembaga dalam membangun ekosistem dukungan yang terintegrasi untuk pertumbuhan guru?

A. Kepala Sekolah sebagai Leader Pembelajaran

Transformasi peran kepala sekolah dari fungsi manajerial semata menuju pemimpin pembelajaran (*instructional leader*) merupakan imperatif krusial dalam literatur kepemimpinan pendidikan kontemporer (Idris dkk., 2025). Konsep ini, sebagaimana dielaborasi oleh Hallinger dan Murphy (1987) melalui model *Instructional Leadership* mereka, menekankan bahwa fokus utama kepala sekolah harus bergeser pada peningkatan kualitas proses pengajaran dan pembelajaran di dalam kelas. Dalam konteks pengembangan profesional berkelanjutan (PPB) guru, kepala sekolah yang berperan sebagai *leader* pembelajaran adalah katalisator utama yang mampu

mengonversi visi teoritis menjadi praktik pedagogis yang efektif dan berkelanjutan di lingkungan sekolah.

Sebagai *leader* pembelajaran, kepala sekolah dituntut untuk memiliki pemahaman pedagogis yang mendalam dan keahlian substansial dalam kurikulum. Mereka tidak hanya bertindak sebagai pengawas, melainkan sebagai penasihat instruksional yang mampu memberikan umpan balik berbasis bukti kepada guru, membimbing mereka dalam refleksi praktik, dan secara strategis membantu mengidentifikasi area-area yang memerlukan pengembangan. Penelitian metaanalisis oleh Robinson, Hohepa, dan Lloyd (2009) secara konsisten mengafirmasi bahwa kepemimpinan yang berorientasi pada instruksi memiliki dampak signifikan terhadap peningkatan hasil belajar siswa, utamanya melalui mediasi kualitas pengajaran guru (Nufus dkk., 2024).

Peran ini juga mengimplikasikan tanggung jawab kepala sekolah untuk secara proaktif membentuk dan memelihara budaya sekolah yang berpusat pada pembelajaran dan inovasi. Mereka menciptakan iklim organisasi di mana eksperimentasi pedagogis disambut baik, kesalahan diinterpretasikan sebagai peluang untuk belajar, dan dialog profesional antar guru menjadi norma institusional. Bush (2018) menegaskan bahwa *instructional leadership* yang kuat secara signifikan mampu memupuk rasa aman psikologis di kalangan staf, mendorong keterbukaan terhadap ide-ide baru dan keberanian untuk mengimplementasikan inovasi di kelas tanpa adanya represi terkait kegagalan awal.

Lebih jauh, kepala sekolah sebagai *leader* pembelajaran berperan sebagai fasilitator dan alokator sumber daya yang strategis untuk PPB. Mereka secara sistematis mengidentifikasi kebutuhan pengembangan

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

guru, mengkurasi program pelatihan yang relevan, serta memastikan ketersediaan anggaran, waktu, dan materi esensial. Fullan (2006) dalam analisisnya tentang kepemimpinan berkelanjutan, mengemukakan bahwa pemimpin harus berfungsi sebagai "kapitalis manusia" yang berinvestasi pada peningkatan kapasitas guru, menyediakan akses ke peluang belajar yang berkualitas dan relevan. Ini menunjukkan komitmen institusional terhadap pertumbuhan profesional guru.

Kepala sekolah juga memiliki kewajiban untuk memimpin dan menginkubasi Komunitas Belajar Profesional (KBP) yang dinamis di lingkungan sekolah. Mereka secara aktif mendorong kolaborasi horizontal antarguru, memfasilitasi pertukaran praktik terbaik—seringkali melalui praktik *Lesson Study* yang terinspirasi dari Jepang—dan memupuk budaya refleksi kolektif. DuFour dan Eaker (2002) adalah advokat KBP yang vokal, menyatakan bahwa KBP yang berfungsi efektif akan memupuk rasa akuntabilitas kolektif di antara guru terhadap capaian pembelajaran siswa, sekaligus berfungsi sebagai wahana alami bagi pengembangan kompetensi berkelanjutan.

Dalam konteks manajemen perubahan organisasi, kepala sekolah sebagai *leader* pembelajaran harus memiliki kapabilitas untuk mengelola resistensi dan memobilisasi guru untuk adaptasi. Mereka secara transparan mengkomunikasikan rasional di balik setiap inisiatif perubahan, mengartikulasikan manfaat yang diharapkan, dan melibatkan guru dalam proses pengambilan keputusan. Model perubahan delapan langkah Kotter (1996) menekankan urgensi penciptaan rasa mendesak, pembentukan koalisi kepemimpinan, dan komunikasi visi yang persuasif, semuanya merupakan esensi dari peran pemimpin pembelajaran yang efektif.

Aspek kritis lainnya adalah pemanfaatan data dan bukti empiris untuk menginformasikan keputusan PPB. Kepala sekolah yang efektif secara analitis meninjau data kinerja siswa, hasil evaluasi program, dan umpan balik guru untuk mengidentifikasi area prioritas pengembangan. Mereka mendorong guru untuk terlibat dalam *action research* dan mengaplikasikan temuan riset untuk menyempurnakan praktik pengajaran. Pendekatan ini selaras dengan model berbasis bukti yang dominan di Singapura, di mana data menjadi landasan bagi perbaikan pedagogis yang berkelanjutan (Earl & Timperley, 2015).

Selain itu, kepala sekolah secara strategis perlu membangun dan mendistribusikan kapasitas kepemimpinan di tingkat menengah di antara guru-guru. Mereka mengidentifikasi guru-guru berpotensi tinggi, memberikan kesempatan bagi mereka untuk memimpin proyek inovatif, memfasilitasi sesi KBP, atau berperan sebagai mentor bagi rekan sejawat. Konsep *distributed leadership* oleh Spillane (2006) menggarisbawahi bahwa penyebaran tanggung jawab kepemimpinan ke seluruh organisasi akan menciptakan lebih banyak pemimpin instruksional yang berkontribusi pada budaya pembelajaran kolektif dan peningkatan kapasitas sekolah secara keseluruhan.

Kepemimpinan pembelajaran juga harus mampu menjadi jembatan yang efektif antara kebijakan makro dan implementasi mikro. Kepala sekolah harus dapat menerjemahkan kebijakan pendidikan nasional atau daerah ke dalam strategi yang dapat dilaksanakan dan relevan dengan konteks spesifik sekolah, dengan mempertimbangkan kapasitas dan kebutuhan guru setempat. Kemampuan ini memerlukan pemahaman mendalam tentang kerangka regulasi, konteks lokal, serta keterampilan negosiasi dan advokasi

untuk memastikan sumber daya yang dibutuhkan tersedia, sehingga kebijakan tidak hanya menjadi dokumen tanpa dampak nyata.

Komunikasi yang efektif dan transparan merupakan instrumen krusial bagi *leader* pembelajaran. Mereka harus mampu membangun saluran komunikasi dua arah yang terbuka dengan semua pemangku kepentingan, termasuk guru, orang tua, dan komunitas. Hal ini mencakup tidak hanya penyampaian informasi, tetapi juga mendengarkan umpan balik, mengklarifikasi kesalahpahaman, dan membangun konsensus di sekitar tujuan-tujuan pembelajaran. Komunikasi yang kuat memupuk kepercayaan dan mengurangi resistensi, sebagaimana diuraikan oleh Fullan (2016) dalam karyanya mengenai kekuatan kolaborasi.

Secara sintesis, peran kepala sekolah sebagai *leader* pembelajaran adalah multifaset dan menuntut konvergensi keterampilan manajerial, pedagogis, dan interpersonal yang superior. Mereka adalah figur sentral yang tidak hanya mengelola operasional sekolah, tetapi juga secara aktif menginspirasi dan memberdayakan guru untuk mencapai potensi profesional mereka secara penuh. Dampak kepemimpinan pembelajaran yang efektif tidak terbatas pada peningkatan kompetensi guru, melainkan meluas pada peningkatan signifikan hasil belajar siswa dan konstruksi iklim sekolah yang dinamis dan adaptif.

Oleh karena itu, investasi strategis dalam pengembangan kapasitas kepala sekolah di Indonesia agar bertransformasi menjadi *leader* pembelajaran yang mumpuni adalah prasyarat mutlak bagi keberhasilan sistem pendidikan secara komprehensif. Program pelatihan kepemimpinan yang berfokus pada dimensi pedagogis, pembangunan budaya inovatif, dan kapabilitas fasilitasi KBP bukan hanya pada aspek administrative akan menjadi kunci esensial untuk

merealisasikan visi "Membangun Guru Berkualitas lewat Pengembangan Profesional yang Berkelanjutan."

B. Pendampingan dan Supervisi Berbasis Kebutuhan

Model pengembangan profesional guru yang efektif semakin beralih dari pendekatan *top-down* yang bersifat inspektif menuju pendampingan (*coaching*) dan supervisi berbasis kebutuhan. Paradigma ini mengakui bahwa setiap guru memiliki profil kompetensi yang unik, serta tantangan dan aspirasi pengembangan yang berbeda-beda. Oleh karena itu, dukungan yang diberikan harus disesuaikan secara individual, berfokus pada kekuatan yang ada sekaligus mengatasi area yang memerlukan perbaikan. Pendekatan ini, yang berlawanan dengan model *one-size-fits-all*, menjanjikan efektivitas yang lebih tinggi dalam meningkatkan profesionalisme guru.

Pendampingan guru, sebagaimana dijelaskan oleh Aguilar (2013) dalam *The Art of Coaching*, adalah proses kolaboratif yang berpusat pada guru, di mana seorang *coach* (pendamping) membantu guru merefleksikan praktik mereka, menetapkan tujuan pengembangan, dan merancang strategi untuk mencapainya (Jam'an dkk., 2024). Ini bukan tentang memberikan solusi, melainkan tentang memfasilitasi guru untuk menemukan solusi mereka sendiri melalui pertanyaan reflektif dan umpan balik yang konstruktif. Pendekatan ini memberdayakan guru, meningkatkan kemandirian mereka, dan memupuk kepemilikan atas proses belajar mereka.

Supervisi yang berbasis kebutuhan, di sisi lain, bergerak melampaui evaluasi kepatuhan semata dan berfokus pada dukungan formatif untuk pertumbuhan profesional. Glickman, Gordon, & Ross-

Gordon (2018) dalam *Supervision and Instructional Leadership* mengemukakan berbagai pendekatan supervisi yang menekankan dialog, kolaborasi, dan pilihan guru dalam proses pengembangan. Ini berarti supervisor bekerja sama dengan guru untuk mengidentifikasi area peningkatan yang relevan dengan praktik mereka di kelas, bukan hanya menilai kinerja berdasarkan standar eksternal yang kaku.

Salah satu pilar kunci dari pendekatan ini adalah penilaian kebutuhan guru secara individual yang akurat. Ini melibatkan penggunaan berbagai instrumen seperti observasi kelas, analisis data siswa, wawancara reflektif, atau survei mandiri untuk mendapatkan gambaran komprehensif tentang kekuatan dan area pengembangan guru. Penilaian ini harus dilakukan secara kolaboratif, memastikan guru merasa dilibatkan dan memiliki suara dalam menentukan arah pengembangan profesional mereka. Hasil penilaian ini kemudian menjadi dasar bagi perencanaan PPB yang dipersonalisasi.

Fleksibilitas program PPB juga merupakan ciri penting dari pendekatan berbasis kebutuhan. Alih-alih program pelatihan yang seragam, guru diberikan pilihan modul atau jalur pengembangan yang disesuaikan dengan profil kebutuhan mereka. Misalnya, seorang guru mungkin memerlukan dukungan dalam manajemen kelas, sementara yang lain mungkin ingin mengembangkan keterampilan dalam integrasi teknologi atau pedagogi berdiferensiasi. Fleksibilitas ini memastikan relevansi PPB dan meningkatkan motivasi guru untuk berpartisipasi aktif.

Pendampingan dan supervisi berbasis kebutuhan juga sangat mengedepankan umpan balik yang berkualitas tinggi dan berkelanjutan (Dermawan & Hariyadi, 2025). Umpan balik harus spesifik, berfokus pada perilaku yang dapat diamati, dan disampaikan

secara konstruktif dengan tujuan perbaikan, bukan penghakiman. Hattie dan Timperley (2007) dalam *The Power of Feedback* menekankan bahwa umpan balik yang efektif harus menjawab pertanyaan "di mana saya sekarang?", "ke mana saya akan pergi?", dan "bagaimana saya akan sampai ke sana?", memandu guru dalam siklus pembelajaran dan peningkatan.

Praktik ini juga mengharuskan penciptaan hubungan profesional yang didasari oleh kepercayaan dan rasa hormat. Baik pendamping maupun supervisor harus membangun rapport yang kuat dengan guru, sehingga guru merasa nyaman untuk menjadi rentan, mengakui kelemahan, dan terbuka terhadap saran. Tanpa fondasi kepercayaan ini, upaya pendampingan atau supervisi akan terasa seperti intervensi eksternal yang dipaksakan, sehingga resistensi dan penolakan dapat muncul.

Model *peer coaching* atau pendampingan sejawat juga sangat relevan dalam konteks ini. Guru-guru yang lebih berpengalaman atau memiliki keahlian di bidang tertentu dapat dilatih sebagai pendamping bagi rekan-rekan mereka. Ini tidak hanya memanfaatkan keahlian internal sekolah tetapi juga menciptakan budaya saling belajar dan dukungan horizontal. Pendekatan ini sesuai dengan konsep Komunitas Belajar Profesional yang menekankan kolaborasi dan pembelajaran dari rekan sejawat.

Implementasi supervisi berbasis kebutuhan juga memerlukan perubahan pola pikir dari pengawas dan kepala sekolah. Mereka harus melihat diri mereka sebagai fasilitator dan pembelajar, bukan hanya sebagai evaluator. Ini berarti meninggalkan model *check-list* tradisional dan beralih ke dialog yang mendalam tentang praktik pengajaran, tantangan siswa, dan strategi inovasi. Pergeseran peran ini

memerlukan pelatihan dan pengembangan kapasitas bagi para supervisor itu sendiri.

Teknologi dapat menjadi alat bantu yang signifikan dalam pendampingan dan supervisi berbasis kebutuhan. Platform digital dapat digunakan untuk merekam observasi kelas (dengan izin), memfasilitasi *feedback* video, atau mengelola portofolio pengembangan profesional individu guru. Penggunaan teknologi yang cerdas dapat membuat proses ini lebih efisien, fleksibel, dan personalisasi, memungkinkan pendampingan *asynchronous* yang sesuai dengan jadwal sibuk guru (Firdaus dkk., 2024).

Penting untuk dicatat bahwa keseimbangan antara dukungan dan tantangan adalah kunci dalam pendampingan dan supervisi. Guru perlu merasa didukung, tetapi juga ditantang untuk tumbuh dan keluar dari zona nyaman mereka. Seorang pendamping yang efektif tahu kapan harus bertanya, kapan harus menyarankan, dan kapan harus menantang guru untuk berpikir lebih dalam tentang praktik mereka, mendorong pertumbuhan yang transformatif.

Pada akhirnya, pendampingan dan supervisi berbasis kebutuhan bertujuan untuk menumbuhkan otonomi dan kapasitas reflektif guru. Guru diharapkan tidak hanya menerima bantuan, tetapi juga mengembangkan kemampuan untuk secara mandiri mengidentifikasi kebutuhan belajar mereka, mengevaluasi praktik mereka sendiri, dan mengambil langkah proaktif untuk peningkatan. Ini adalah investasi jangka panjang dalam membangun profesionalisme guru yang mandiri dan adaptif.

Dengan demikian, mengadopsi model pendampingan dan supervisi berbasis kebutuhan akan menjadi langkah krusial bagi sistem

pendidikan di Indonesia. Ini akan memastikan bahwa setiap inisiatif pengembangan profesional guru tidak hanya bersifat generik, tetapi secara spesifik relevan dan berdampak pada peningkatan kualitas pengajaran di kelas, yang pada akhirnya akan meningkatkan hasil belajar siswa secara keseluruhan.

C. Kolaborasi Antar Lembaga

Keberhasilan pengembangan profesional guru yang berkelanjutan dan komprehensif tidak mungkin dicapai secara parsial oleh satu entitas saja. Sebaliknya, hal ini memerlukan kolaborasi antar lembaga (*inter-agency collaboration*) yang erat dan terkoordinasi. Konsep ini mengakui bahwa ekosistem pendidikan terdiri dari berbagai pemangku kepentingan—mulai dari kementerian, pemerintah daerah, universitas, sekolah, hingga organisasi non-pemerintah—yang masing-masing memiliki peran dan sumber daya unik. Sinergi antara lembaga-lembaga ini sangat krusial untuk menciptakan sistem dukungan yang terintegrasi, koheren, dan efektif bagi profesionalisme guru di Indonesia.

Salah satu bentuk kolaborasi vital adalah antara Kementerian Pendidikan (atau dinas pendidikan di tingkat daerah) dan Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan (LPTK). LPTK bertanggung jawab dalam menghasilkan calon guru berkualitas, sementara kementerian menyusun kebijakan dan mengelola sistem pendidikan (Bhakti & Maryani, 2016). Kemitraan strategis ini memastikan bahwa kurikulum pra-jabatan guru di LPTK relevan dengan kebutuhan lapangan dan kebijakan terkini, sekaligus menjamin lulusan siap menghadapi tantangan nyata di sekolah. Menurut Darling-Hammond (2017), integrasi antara pendidikan guru awal dan PPB berkelanjutan adalah kunci untuk sistem pendidikan yang kuat.

Selain itu, kolaborasi antara LPTK dengan sekolah-sekolah adalah fondasi penting untuk PPB berbasis praktik. LPTK dapat menggunakan sekolah sebagai laboratorium penelitian dan tempat praktik bagi mahasiswa, sementara sekolah mendapatkan akses ke keahlian akademis dan inovasi pedagogis terbaru. Program magang yang terstruktur, *joint research* antara dosen dan guru, serta *workshop* yang difasilitasi oleh akademisi LPTK di sekolah, dapat menjadi jembatan antara teori dan praktik. Ini menciptakan siklus umpan balik yang terus-menerus meningkatkan relevansi pendidikan guru.

Peran pemerintah daerah dalam kolaborasi antar lembaga juga sangat krusial. Mereka memiliki otonomi dalam mengalokasikan anggaran, mengembangkan program lokal, dan merumuskan kebijakan yang adaptif dengan konteks wilayah. Kolaborasi antara pemerintah daerah dengan sekolah, pengawas, dan LPTK di wilayahnya akan memastikan bahwa program PPB sesuai dengan kebutuhan spesifik guru di daerah tersebut, serta didukung oleh sumber daya lokal yang memadai. Ini adalah kunci keberhasilan desentralisasi pendidikan yang efektif.

Organisasi profesi guru, seperti PGRI atau asosiasi mata pelajaran, juga merupakan mitra penting dalam kolaborasi antar Lembaga (Putri dkk., 2024). Mereka memiliki basis anggota yang luas dan pemahaman mendalam tentang aspirasi serta tantangan guru di lapangan. Keterlibatan mereka dalam perumusan kebijakan PPB, penyediaan program pelatihan, dan fasilitasi komunitas belajar profesional dapat memperkuat legitimasi dan relevansi inisiatif pengembangan. Menurut Hargreaves dan Fullan (2012) dalam *Professional Capital*, modal sosial guru sangat bergantung pada kekuatan jaringan profesional ini.

Pihak swasta dan industri juga dapat menjadi bagian integral dari kolaborasi ini, terutama dalam penyediaan teknologi pendidikan, pelatihan keterampilan abad ke-21, atau bahkan dukungan finansial. Kemitraan publik-swasta ini dapat menghadirkan inovasi dan sumber daya yang mungkin tidak dimiliki oleh sektor publik saja. Namun, kolaborasi ini harus didasari oleh tujuan pendidikan yang jelas dan bukan hanya kepentingan komersial, memastikan manfaat nyata bagi guru dan siswa.

Manfaat utama dari kolaborasi antar lembaga adalah penciptaan sistem dukungan yang koheren dan terintegrasi bagi guru. Ini mencegah duplikasi upaya, mengisi kesenjangan layanan, dan memastikan bahwa pesan serta praktik yang diajarkan dalam PPB konsisten di berbagai tingkatan. Ketiadaan kolaborasi seringkali mengakibatkan program yang terfragmentasi, inefisien, dan kurang berdampak. Kolaborasi ini adalah manifestasi dari pemikiran sistemik dalam reformasi pendidikan.

Oleh karena itu, bagi Indonesia, mendorong dan memfasilitasi kolaborasi antar lembaga adalah langkah strategis yang fundamental untuk membangun ekosistem PPB yang kokoh. Ini memerlukan kepemimpinan yang kuat dari Kementerian Pendidikan untuk mengorkestrasi berbagai pihak, membangun platform komunikasi yang efektif, dan menumbuhkan budaya kerja sama yang didasari oleh visi bersama untuk meningkatkan kualitas profesionalisme guru demi masa depan pendidikan Indonesia yang lebih baik

BAB XIV

MODEL PENGEMBANGAN PROFESIONAL BERBASIS SEKOLAH

Oleh : Jazuli, M.Pd.

Pengembangan profesional guru yang efektif dan berkelanjutan tidak hanya bergantung pada program eksternal atau kebijakan pusat, tetapi justru dapat dimulai dari lingkungan sekolah itu sendiri. Bab ini membahas bagaimana sekolah dapat menjadi pusat pengembangan profesional melalui pendekatan yang terstruktur, kolaboratif, dan kontekstual. Dengan menjadikan sekolah sebagai komunitas belajar, guru tidak hanya bertindak sebagai pelaksana pembelajaran, tetapi juga sebagai pembelajar aktif yang terus merefleksikan dan meningkatkan praktik mengajarnya. Berbagai strategi internal seperti pelatihan mandiri, kolaborasi melalui forum MGMP dan KKG, hingga perencanaan jangka panjang untuk pengembangan sekolah menjadi kunci dalam mewujudkan pengembangan profesional berbasis sekolah. Pendekatan ini diharapkan mampu menciptakan budaya belajar yang hidup, relevan dengan kebutuhan riil di lapangan, serta berakar kuat pada dinamika dan potensi lokal setiap satuan pendidikan.

A. Statistik sebagai Alat Strategis

Konsep sekolah sebagai komunitas belajar merupakan paradigma yang menempatkan seluruh warga sekolah, khususnya guru, sebagai subjek aktif dalam proses pembelajaran dan pengembangan profesional. Sekolah tidak lagi dipahami hanya sebagai tempat mentransfer pengetahuan kepada siswa, tetapi juga sebagai ruang

kolektif di mana guru saling berbagi, berdiskusi, dan membangun pengetahuan baru melalui interaksi sejawat. Dalam komunitas ini, setiap individu memiliki peran penting dalam menciptakan budaya belajar yang dinamis dan partisipatif. Proses belajar tidak bersifat satu arah, melainkan dialogis dan kolaboratif. Dengan pendekatan ini, pengembangan guru menjadi proses yang hidup dan terus berlangsung di tengah praktik sehari-hari.

Prinsip utama dalam membangun sekolah sebagai komunitas belajar adalah adanya rasa kepemilikan bersama terhadap visi pendidikan dan semangat saling mendukung dalam peningkatan kualitas. Guru tidak hanya menjalankan peran sebagai pendidik di dalam kelas, tetapi juga sebagai rekan pembelajar yang saling memberikan masukan, melakukan refleksi bersama, dan membangun pengetahuan secara kolektif. Kehadiran forum diskusi internal, kelompok belajar guru, atau komunitas praktik menjadi wadah yang sangat strategis untuk menghidupkan semangat ini. Melalui mekanisme seperti lesson study atau peer teaching, guru dapat merefleksikan praktiknya dan mendapatkan umpan balik yang konstruktif (Rosita & Hariyati, 2021). Hal ini pada akhirnya berdampak pada peningkatan mutu pembelajaran secara menyeluruh.

Penerapan konsep komunitas belajar menuntut adanya kepemimpinan sekolah yang transformatif dan partisipatif (Anas & Ardiansyah, 2025). Kepala sekolah sebagai pemimpin pembelajaran perlu menciptakan iklim yang terbuka, suportif, dan mendorong kolaborasi antar guru. Kepemimpinan yang hanya bersifat administratif tidak cukup untuk menumbuhkan budaya belajar yang kuat. Kepala sekolah idealnya berperan sebagai fasilitator, motivator, dan pengarah yang memastikan setiap guru memiliki ruang dan

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

dukungan untuk tumbuh secara profesional. Dalam konteks ini, penguatan peran kepala sekolah sangat penting untuk menjembatani kebutuhan guru dengan kebijakan dan sumber daya yang tersedia.

Selain itu, pengembangan sekolah sebagai komunitas belajar perlu dibangun di atas fondasi kepercayaan dan keterbukaan antar sesama guru. Budaya saling percaya memungkinkan guru untuk berbagi tantangan dan kegagalan tanpa takut dihakimi, sehingga proses pembelajaran sejawat dapat berjalan secara jujur dan produktif. Kepercayaan ini juga menjadi dasar penting dalam menciptakan dialog profesional yang sehat, yang pada akhirnya memicu munculnya ide-ide inovatif. Sekolah yang berhasil membangun budaya ini biasanya menunjukkan tingkat keterlibatan guru yang tinggi dalam kegiatan pengembangan diri. Keterlibatan ini bukan karena paksaan administratif, melainkan karena adanya kesadaran dan dorongan intrinsik untuk terus berkembang.

Dalam praktiknya, sekolah sebagai komunitas belajar sering kali dimulai dengan langkah-langkah kecil namun konsisten. Misalnya, kegiatan berbagi praktik baik (best practices) antar guru setiap pekan, sesi refleksi bersama setelah pelaksanaan pembelajaran, atau diskusi informal mengenai metode pembelajaran yang efektif. Meskipun sederhana, kegiatan-kegiatan ini dapat memperkuat rasa kebersamaan dan memunculkan semangat saling belajar. Lambat laun, jika dikembangkan secara sistematis, sekolah akan memiliki budaya belajar yang kokoh, berakar pada kebutuhan riil, dan sesuai dengan karakteristik peserta didik. Di sinilah letak kekuatan pengembangan profesional yang kontekstual dan berkelanjutan.

Salah satu tantangan dalam mewujudkan sekolah sebagai komunitas belajar adalah mengubah pola pikir (mindset) guru dari

individu yang bekerja sendiri menjadi bagian dari tim profesional (Salahuddin & Ilyas, 2025). Masih banyak guru yang terbiasa bekerja secara individual, bahkan merasa enggan untuk membuka praktik pembelajarannya kepada orang lain. Padahal, proses kolaboratif justru dapat memperkaya perspektif dan meningkatkan kualitas praktik mengajar. Oleh karena itu, perlu adanya upaya sistematis untuk membangun kesadaran kolektif mengenai pentingnya kolaborasi dan refleksi dalam pengembangan profesional. Intervensi seperti pelatihan kepemimpinan instruksional dan workshop pembelajaran kolaboratif dapat menjadi pemicu awal perubahan budaya tersebut.

Dukungan dari pemangku kebijakan pendidikan, seperti dinas pendidikan, pengawas sekolah, dan organisasi profesi, juga memiliki peran penting dalam mendorong transformasi sekolah menjadi komunitas belajar. Dukungan ini dapat berupa fasilitasi pelatihan, penyediaan sumber daya, hingga insentif yang memotivasi guru untuk aktif dalam komunitas. Selain itu, perlu adanya sistem monitoring dan evaluasi yang tidak hanya menilai hasil akhir, tetapi juga menghargai proses kolaborasi dan pembelajaran sejawat sebagai bagian dari indikator profesionalisme guru. Dengan demikian, seluruh ekosistem pendidikan dapat bergerak secara sinergis untuk menciptakan lingkungan belajar yang mendorong pertumbuhan berkelanjutan.

Akhirnya, konsep sekolah sebagai komunitas belajar merupakan fondasi penting dalam mewujudkan pengembangan profesional berbasis sekolah yang autentik, relevan, dan berdampak langsung terhadap mutu pembelajaran. Ketika guru diberikan ruang untuk belajar, berefleksi, dan tumbuh bersama dalam komunitasnya, maka proses transformasi pendidikan dapat berjalan dari akar rumput ke tingkat sistem. Bab ini mengajak kita untuk melihat sekolah bukan

semata sebagai tempat mengajar, melainkan sebagai ruang dinamis yang memungkinkan setiap guru untuk menjadi pembelajar sepanjang hayat. Dengan menjadikan komunitas belajar sebagai pendekatan utama, sekolah dapat menjadi motor penggerak perubahan yang nyata dan berkelanjutan.

B. Program Pengembangan Berkelanjutan Internal

Program pengembangan profesional berkelanjutan yang dilaksanakan secara internal di sekolah merupakan bentuk konkret dari kemandirian institusi dalam meningkatkan kapasitas guru. Pendekatan ini menekankan pentingnya proses pengembangan yang bersifat kontinu, kontekstual, dan terintegrasi dengan kebutuhan nyata pembelajaran di kelas. Dibandingkan program pelatihan eksternal yang sering bersifat umum dan tidak selalu relevan dengan kondisi lapangan, program internal memberikan ruang bagi guru untuk mengembangkan kompetensinya berdasarkan tantangan spesifik yang mereka hadapi. Hal ini memungkinkan terjadinya proses belajar yang lebih bermakna, karena berangkat dari pengalaman langsung dan kebutuhan aktual.

Salah satu kekuatan dari program pengembangan internal adalah fleksibilitas dalam perencanaan dan pelaksanaannya. Sekolah dapat merancang program yang sesuai dengan jadwal kegiatan, karakteristik guru, serta tujuan pembelajaran yang ingin dicapai. Bentuk kegiatan dapat bervariasi, mulai dari workshop kecil, diskusi kelompok, lokakarya berbasis masalah (problem-based workshop), hingga observasi sejawat yang dilanjutkan dengan umpan balik reflektif. Variasi bentuk ini membuat kegiatan pengembangan lebih dinamis dan tidak membosankan. Selain itu, fleksibilitas ini juga

memungkinkan integrasi program ke dalam agenda sekolah tanpa mengganggu proses belajar mengajar secara signifikan.

Keberhasilan program pengembangan internal sangat bergantung pada kepemimpinan yang visioner dan kolaboratif. Kepala sekolah dan tim pengembang sekolah harus mampu mengidentifikasi kebutuhan nyata guru serta memfasilitasi proses perencanaannya secara partisipatif (Paulina & Patimah, 2023). Guru perlu merasa dilibatkan dan didengar dalam setiap tahap pengembangan program. Pendekatan ini tidak hanya membangun rasa memiliki, tetapi juga meningkatkan motivasi guru untuk berpartisipasi secara aktif. Ketika guru merasa program tersebut relevan dan bermanfaat, maka komitmen terhadap pembelajaran dan peningkatan diri pun akan tumbuh secara alami.

Kegiatan pengembangan profesional internal yang efektif juga menekankan prinsip reflektif dan berorientasi pada praktik. Guru tidak hanya menerima materi atau teori dari narasumber, tetapi juga diajak untuk mengevaluasi praktiknya sendiri, berbagi pengalaman dengan sejawat, serta merumuskan strategi perbaikan secara konkret. Misalnya, setelah melakukan observasi kelas, guru dapat mendiskusikan kekuatan dan area perbaikan dengan rekan sejawat, lalu menyusun rencana tindak lanjut berdasarkan hasil refleksi tersebut. Proses ini menciptakan pembelajaran yang bersifat siklik dan berkelanjutan, bukan sekadar kegiatan sesaat.

Selain itu, program pengembangan internal memungkinkan terjadinya kolaborasi lintas jenjang dan lintas bidang studi. Guru dari berbagai tingkat kelas atau mata pelajaran dapat saling belajar satu sama lain, terutama dalam hal strategi mengajar, pendekatan diferensiasi, serta pengelolaan kelas. Kolaborasi ini memperkaya

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

perspektif guru dan memperluas wawasan pedagogik mereka. Dalam beberapa kasus, program ini bahkan dapat memicu lahirnya inovasi pembelajaran yang bersifat lintas disiplin, yang sangat relevan untuk menumbuhkan keterampilan abad ke-21 di kalangan peserta didik.

Perlu disadari bahwa pengembangan profesional internal bukan tanpa tantangan. Keterbatasan waktu, beban kerja guru yang tinggi, serta kurangnya sumber daya sering kali menjadi penghambat utama. Oleh karena itu, sekolah perlu secara strategis mengelola waktu dan sumber daya agar kegiatan pengembangan tetap dapat berjalan secara optimal. Salah satu strategi yang dapat dilakukan adalah mengintegrasikan pengembangan ke dalam rutinitas sekolah, seperti menyisipkan sesi refleksi guru setelah kegiatan rutin atau menjadikan hasil pengembangan sebagai bagian dari rapat evaluasi bulanan (Kristinaningsih, 2024). Dengan cara ini, pengembangan tidak menjadi beban tambahan, melainkan bagian dari budaya kerja sehari-hari.

Evaluasi terhadap efektivitas program pengembangan juga menjadi aspek penting dalam menjamin keberlanjutan dan peningkatan mutu. Evaluasi tidak hanya dilakukan terhadap output kegiatan, tetapi juga terhadap dampak pada perubahan praktik guru di kelas. Sekolah dapat menyusun indikator sederhana yang mengukur peningkatan pemahaman, keterampilan, atau perubahan perilaku mengajar. Hasil evaluasi ini kemudian digunakan untuk menyempurnakan program di masa mendatang, sehingga proses pengembangan menjadi siklik dan adaptif terhadap kebutuhan yang terus berubah.

Untuk mendukung keberlanjutan, sekolah juga perlu membangun dokumentasi yang baik terhadap setiap kegiatan pengembangan

profesional. Dokumentasi ini mencakup perencanaan, pelaksanaan, refleksi, dan hasil evaluasi dari setiap kegiatan. Selain berfungsi sebagai arsip institusional, dokumentasi juga dapat menjadi sumber inspirasi dan rujukan bagi guru baru atau sekolah lain yang ingin mengadopsi praktik serupa. Dengan adanya sistem dokumentasi yang tertata, sekolah menunjukkan komitmen terhadap kualitas dan akuntabilitas dalam proses pengembangan sumber daya manusianya.

Secara keseluruhan, program pengembangan profesional berkelanjutan yang dikelola secara internal oleh sekolah memiliki potensi besar untuk menciptakan perubahan yang bermakna dalam praktik pembelajaran. Dengan pendekatan yang fleksibel, reflektif, dan kolaboratif, sekolah dapat menumbuhkan budaya belajar yang mandiri dan relevan. Model ini tidak hanya memperkuat kapasitas individu guru, tetapi juga memperkuat solidaritas kolektif sebagai komunitas profesional yang tumbuh bersama. Pada akhirnya, inisiatif-inisiatif internal inilah yang menjadi pondasi kuat bagi terciptanya pendidikan yang berkualitas dan berdaya saing.

C. Kolaborasi Guru: MGMP dan KKG

Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP) dan Kelompok Kerja Guru (KKG) merupakan wadah strategis bagi guru untuk berkolaborasi dalam meningkatkan kapasitas profesional mereka. MGMP umumnya diperuntukkan bagi guru jenjang SMP dan SMA berdasarkan mata pelajaran, sedangkan KKG berfungsi untuk guru SD yang mengajar berbagai mata pelajaran dalam satuan kelas. Kedua forum ini menjadi sarana pertukaran gagasan, diskusi praktik pembelajaran, dan pengembangan materi ajar yang kontekstual. Keberadaan MGMP dan KKG memperkuat posisi guru sebagai

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

pembelajar sepanjang hayat dan aktor utama dalam perbaikan mutu pendidikan.

Kolaborasi yang terjadi dalam MGMP dan KKG memungkinkan guru untuk berbagi pengalaman mengajar, menyampaikan permasalahan yang dihadapi di kelas, serta mencari solusi secara kolektif. Proses ini menciptakan ruang dialog yang mendorong terbentuknya komunitas praktik profesional. Guru tidak lagi merasa bekerja secara terisolasi, melainkan sebagai bagian dari jejaring yang saling mendukung dalam menghadapi dinamika pembelajaran. Dengan kata lain, kolaborasi ini memecah sekat individualisme yang selama ini kerap menghambat inovasi dan pengembangan diri guru.

Dalam forum MGMP dan KKG, guru dapat bersama-sama merancang perangkat pembelajaran, menyusun soal evaluasi, serta mengembangkan metode pengajaran yang sesuai dengan karakteristik peserta didik. Aktivitas ini tidak hanya meningkatkan kualitas bahan ajar, tetapi juga melatih keterampilan pedagogik guru dalam merancang pembelajaran yang aktif dan bermakna. Lebih dari itu, kolaborasi semacam ini menumbuhkan rasa percaya diri dan kompetensi profesional yang berdampak positif terhadap kinerja mengajar di kelas. Guru merasa lebih siap, terarah, dan mampu mengevaluasi praktiknya dengan lebih objektif.

Keberhasilan MGMP dan KKG dalam mendukung pengembangan profesional guru sangat bergantung pada keberlanjutan dan kualitas pelaksanaan kegiatannya (Najri, 2020). Sayangnya, dalam praktiknya, tidak semua MGMP dan KKG berjalan secara optimal. Beberapa forum cenderung hanya formalitas administratif tanpa substansi yang mendalam. Hal ini dapat disebabkan oleh minimnya dukungan kebijakan, lemahnya kepemimpinan kelompok, atau

kurangnya komitmen dari para anggotanya. Oleh karena itu, revitalisasi MGMP dan KKG menjadi langkah penting untuk menjadikan forum ini benar-benar berdampak nyata terhadap mutu pembelajaran.

Revitalisasi MGMP dan KKG dapat dimulai dengan penguatan kapasitas fasilitator atau ketua kelompok. Fasilitator yang kompeten dan inspiratif mampu menggerakkan partisipasi anggota, merancang kegiatan yang relevan, serta membangun suasana belajar yang terbuka dan kolaboratif. Pelatihan kepemimpinan dan fasilitasi bagi para penggerak MGMP dan KKG perlu diadakan secara terstruktur. Selain itu, perlunya penetapan agenda kegiatan yang terencana dan berbasis pada kebutuhan nyata di lapangan menjadi kunci untuk menjaga keberlanjutan dan relevansi forum ini.

Integrasi teknologi digital juga dapat menjadi solusi untuk meningkatkan efektivitas kolaborasi dalam MGMP dan KKG, terutama di daerah yang memiliki keterbatasan akses atau jarak geografis yang jauh (Parlina & Sujanto, 2023). Penggunaan platform daring seperti grup diskusi, video konferensi, atau aplikasi berbagi materi memungkinkan guru tetap dapat berinteraksi secara aktif meskipun tidak bertemu secara fisik. Kolaborasi berbasis digital ini membuka peluang baru untuk memperluas jejaring, menjangkau lebih banyak guru, dan mempercepat pertukaran pengetahuan. Namun, tentu perlu ada pelatihan dan pendampingan agar pemanfaatan teknologi ini berjalan optimal.

Selain berbagi pengetahuan, MGMP dan KKG juga dapat menjadi wahana untuk melakukan refleksi bersama terhadap praktik pembelajaran. Dengan membudayakan refleksi, guru diajak untuk tidak hanya fokus pada keberhasilan, tetapi juga belajar dari tantangan

dan kegagalan yang terjadi di kelas. Sesi reflektif dapat dikemas dalam bentuk diskusi kasus, telaah hasil asesmen, atau observasi timbal balik antar guru. Refleksi ini membuka ruang evaluasi diri yang jujur dan mendalam, serta menumbuhkan semangat perbaikan berkelanjutan dalam pembelajaran.

Di sisi lain, MGMP dan KKG juga menjadi wadah strategis dalam mendukung implementasi kebijakan pendidikan nasional di tingkat sekolah. Melalui forum ini, informasi tentang kurikulum, asesmen, maupun kebijakan baru dapat disosialisasikan secara lebih efektif. Guru juga dapat mendiskusikan strategi implementasi yang paling tepat sesuai konteks sekolah masing-masing. Dengan demikian, forum ini tidak hanya menjadi ruang pengembangan profesional, tetapi juga penghubung antara kebijakan makro dengan praktik mikro di lapangan.

Penting pula bagi sekolah dan dinas pendidikan untuk memberikan dukungan nyata terhadap keberlangsungan MGMP dan KKG. Dukungan tersebut dapat berupa alokasi waktu khusus, penyediaan tempat yang layak, insentif non-materi, maupun pengakuan atas kontribusi guru dalam forum tersebut sebagai bagian dari penilaian kinerja. Ketika keberadaan MGMP dan KKG dihargai dan difasilitasi secara serius, maka partisipasi guru akan semakin meningkat, dan kualitas kolaborasi pun dapat terus dijaga.

Lebih jauh, kolaborasi yang dibangun dalam MGMP dan KKG juga dapat menjadi embrio bagi gerakan profesionalisme guru yang lebih luas. Ketika guru terbiasa bekerja sama, saling mendukung, dan berkembang secara kolektif, maka lahirlah budaya kerja yang inovatif dan reflektif. Budaya ini menjadi fondasi penting dalam menciptakan ekosistem pendidikan yang adaptif terhadap perubahan zaman. Di

tengah tantangan pendidikan yang kompleks, sinergi antar guru menjadi kekuatan utama dalam menjaga mutu dan relevansi pembelajaran.

Dengan demikian, MGMP dan KKG bukan hanya forum rutin yang bersifat administratif, melainkan bagian integral dari strategi pengembangan profesional guru berbasis sekolah. Kolaborasi yang terbangun melalui forum ini membawa dampak yang luas terhadap peningkatan kapasitas individu, penguatan komunitas belajar, hingga perbaikan sistem pembelajaran di sekolah. Oleh karena itu, penguatan dan pemberdayaan MGMP dan KKG harus menjadi bagian penting dari kebijakan pendidikan yang berorientasi pada mutu dan keberlanjutan.

D. Rencana Pengembangan Sekolah

Rencana Pengembangan Sekolah (RPS) merupakan dokumen strategis yang memuat visi, misi, tujuan, dan langkah-langkah operasional sekolah dalam meningkatkan mutu pendidikan secara menyeluruh. Dalam konteks pengembangan profesional guru, RPS menjadi instrumen penting untuk merancang program-program peningkatan kapasitas guru yang terintegrasi dengan arah kebijakan dan kebutuhan sekolah. Penyusunan RPS yang berkualitas menuntut proses analisis kebutuhan yang mendalam, partisipasi berbagai pihak, serta komitmen bersama untuk menjadikannya sebagai panduan kerja jangka menengah dan panjang. Dengan adanya RPS, sekolah memiliki arah dan fokus yang jelas dalam mengembangkan potensi guru secara sistematis.

Salah satu elemen penting dalam RPS adalah pemetaan kebutuhan profesional guru yang didasarkan pada hasil evaluasi kinerja

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

(Rusdiana dkk., 2025), refleksi pembelajaran, serta hasil asesmen kompetensi. Melalui pemetaan ini, sekolah dapat mengidentifikasi area yang perlu ditingkatkan, baik dalam aspek pedagogik, profesional, sosial, maupun kepribadian. Data ini kemudian digunakan untuk merancang program pengembangan yang relevan dan berbasis bukti. Pendekatan ini membantu menghindari program pelatihan yang bersifat umum dan tidak sesuai dengan kebutuhan riil guru di lapangan.

Penyusunan RPS idealnya melibatkan seluruh pemangku kepentingan sekolah, termasuk kepala sekolah, guru, komite, dan bahkan perwakilan orang tua. (Torro dkk., 2024) Keterlibatan ini memastikan bahwa dokumen yang disusun benar-benar mencerminkan kebutuhan dan harapan komunitas sekolah. Lebih dari itu, proses partisipatif ini membangun rasa kepemilikan dan tanggung jawab bersama terhadap implementasi RPS. Ketika semua pihak merasa menjadi bagian dari proses perencanaan, maka pelaksanaan program pun akan lebih mendapat dukungan dan berpeluang berhasil.

Dalam menyusun program pengembangan guru dalam RPS, penting untuk memperhatikan prinsip kesinambungan dan keterukuran. Program tidak hanya dirancang untuk satu kali pelaksanaan, tetapi direncanakan sebagai proses bertahap dengan indikator capaian yang jelas. Misalnya, pelatihan tentang pembelajaran berdiferensiasi dapat dirancang dalam beberapa tahap: mulai dari pengenalan konsep, praktik terbimbing, hingga refleksi dan tindak lanjut. Dengan cara ini, pengembangan guru menjadi proses berkelanjutan yang terus dievaluasi dan disempurnakan dari waktu ke waktu.

RPS juga dapat menjadi jembatan antara pengembangan profesional guru dengan peningkatan mutu sekolah secara keseluruhan. Ketika program peningkatan kapasitas guru berjalan selaras dengan visi sekolah dan kebutuhan siswa, maka dampaknya tidak hanya dirasakan oleh guru, tetapi juga oleh peserta didik dan lingkungan belajar. Program-program dalam RPS, seperti lesson study, pelatihan literasi numerasi, atau pelatihan pengelolaan kelas berbasis karakter, semuanya akan bermuara pada peningkatan kualitas pembelajaran. Dengan demikian, pengembangan guru tidak berdiri sendiri, melainkan menjadi bagian dari transformasi kelembagaan.

Monitoring dan evaluasi (monev) menjadi bagian tak terpisahkan dari implementasi RPS. Sekolah perlu memiliki mekanisme untuk menilai sejauh mana program pengembangan guru yang direncanakan telah berjalan sesuai target. Monev ini dapat dilakukan melalui refleksi guru, observasi kelas, hasil asesmen siswa, serta survei kepuasan terhadap kegiatan yang diikuti. Hasil evaluasi ini kemudian menjadi dasar untuk revisi RPS tahun berikutnya, sehingga rencana pengembangan benar-benar menjadi dokumen yang hidup dan adaptif terhadap perubahan.

Tantangan dalam implementasi RPS sering kali terletak pada aspek konsistensi pelaksanaan dan alokasi sumber daya. Tidak sedikit sekolah yang telah memiliki RPS dengan isi yang baik, namun pelaksanaannya tidak berjalan maksimal karena keterbatasan waktu, dana, atau komitmen pelaksana. Oleh karena itu, perlu ada strategi manajemen yang cermat dalam mengintegrasikan RPS ke dalam agenda rutin sekolah. Salah satu caranya adalah dengan menyusun rencana aksi tahunan yang konkret dan realistis, serta menetapkan indikator keberhasilan yang terukur.

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

Kepala sekolah memegang peranan kunci dalam memastikan bahwa RPS menjadi alat manajerial yang efektif, bukan sekadar dokumen administrative (Mulyasa, 2022). Kepemimpinan yang visioner dan komunikatif akan mendorong guru untuk terlibat aktif dalam setiap tahap perencanaan dan pelaksanaan. Selain itu, kepala sekolah juga perlu membangun kemitraan dengan dinas pendidikan atau lembaga lain untuk mendapatkan dukungan teknis maupun sumber daya tambahan yang dapat memperkuat pelaksanaan program dalam RPS. Kolaborasi lintas pihak ini menjadi kunci dalam mengoptimalkan potensi sekolah.

Demi mendukung keberlanjutan, RPS juga dapat diintegrasikan dengan sistem pengembangan karier guru. Program-program yang dirancang dalam RPS dapat dikaitkan dengan penilaian kinerja, portofolio profesional, atau bahkan pemenuhan angka kredit dalam kenaikan pangkat. Hal ini akan memotivasi guru untuk lebih serius mengikuti dan menerapkan hasil pengembangan dalam praktik mengajarnya. Dengan pendekatan ini, pengembangan profesional tidak hanya bermanfaat bagi institusi, tetapi juga memberi nilai tambah bagi perjalanan karier individu guru.

Secara keseluruhan, Rencana Pengembangan Sekolah merupakan instrumen strategis yang dapat menjadi motor penggerak utama dalam mewujudkan pengembangan profesional guru yang berkelanjutan dan berdampak. Ketika RPS disusun secara partisipatif, berbasis kebutuhan, dan dijalankan dengan komitmen tinggi, maka sekolah akan menjadi lingkungan belajar yang hidup, adaptif, dan progresif. Bab ini menegaskan bahwa transformasi pendidikan dimulai dari perencanaan yang kuat, pelaksanaan yang terarah, dan evaluasi yang reflektif—semua itu dapat difasilitasi secara efektif melalui RPS yang berkualitas.

BAB XV

PEMBELAJARAN REFLEKTIF SEBAGAI ALAT EVALUASI DAN PENGEMBANGAN DIRI GURU

Oleh : Indri Caesari Yanti, S.Pd

Pembelajaran reflektif menjadi elemen esensial dalam pengembangan profesional guru yang berkelanjutan. Melalui refleksi, guru dapat mengevaluasi praktik pembelajarannya secara mendalam, mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan, serta merancang strategi perbaikan berdasarkan pengalaman nyata di kelas. Bab ini membahas pentingnya pembelajaran reflektif sebagai sarana evaluasi diri yang tidak hanya meningkatkan kualitas mengajar, tetapi juga memperkuat kompetensi profesional guru dalam jangka panjang. Dengan mengintegrasikan teknik-teknik seperti jurnal reflektif, peer review, dan portofolio, guru didorong untuk menjadikan pengalaman sehari-hari sebagai sumber belajar yang berharga. Lebih jauh, pembelajaran reflektif yang dilaksanakan secara konsisten dapat membentuk budaya berpikir kritis, kolaboratif, dan berorientasi pada perbaikan berkelanjutan di lingkungan sekolah.

A. Statistik sebagai Alat Strategis

Pembelajaran reflektif merupakan suatu pendekatan dalam dunia pendidikan yang menekankan pentingnya proses berpikir mendalam terhadap pengalaman mengajar. Konsep ini berakar dari pemikiran John Dewey, yang menyatakan bahwa refleksi adalah proses aktif, gigih, dan hati-hati dalam menelaah keyakinan atau pengetahuan berdasarkan bukti yang mendukung serta konsekuensi logisnya.

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

Dalam konteks profesi guru, pembelajaran reflektif menjadi instrumen penting untuk mengevaluasi praktik mengajar dan merancang tindakan perbaikan yang lebih terarah. Guru yang mampu merefleksikan praktiknya secara sistematis akan lebih mudah beradaptasi dengan dinamika kelas serta kebutuhan siswa yang terus berubah.

Dalam teori konstruktivis, pembelajaran tidak hanya terjadi melalui transfer pengetahuan, tetapi juga melalui interaksi dan interpretasi individu terhadap pengalaman. Guru sebagai pembelajar profesional perlu diberi ruang untuk menginternalisasi makna dari proses mengajar yang mereka jalani. Proses reflektif menjadi sarana untuk memahami mengapa suatu strategi berhasil atau gagal, serta bagaimana pendekatan yang lebih efektif dapat dirancang untuk mencapai hasil pembelajaran yang lebih optimal. Dengan demikian, refleksi bukanlah aktivitas tambahan, melainkan bagian tak terpisahkan dari siklus pembelajaran guru.

Praktik pembelajaran reflektif dapat dilakukan secara individual maupun kolaboratif. Secara individual, guru melakukan evaluasi terhadap proses pembelajaran yang telah berlangsung melalui penulisan jurnal, catatan harian, atau perekaman pemikiran. Sementara itu, refleksi kolaboratif melibatkan diskusi bersama sejawat untuk saling berbagi pengalaman, menganalisis tantangan, dan menyusun strategi peningkatan bersama. Kedua pendekatan ini saling melengkapi dan memberikan perspektif yang kaya terhadap pengembangan diri guru. Praktik reflektif yang dilakukan secara konsisten akan membentuk kesadaran profesional yang tinggi dan orientasi terhadap kualitas (Irawati, 2025).

Dalam praktik sehari-hari, guru seringkali terjebak dalam rutinitas mengajar tanpa memiliki waktu atau ruang untuk berhenti sejenak dan merenungkan efektivitas pembelajaran yang dilakukan. Oleh karena itu, perlu ada upaya institusional untuk memfasilitasi pembelajaran reflektif sebagai bagian dari budaya kerja guru. Waktu khusus untuk refleksi, dukungan dari kepala sekolah, serta sistem dokumentasi yang baik akan mendorong guru untuk menjadikan refleksi sebagai kebutuhan, bukan sekadar kewajiban administratif. Ketika guru diberi kesempatan untuk berpikir kritis terhadap praktiknya, maka peluang untuk berkembang secara profesional akan semakin terbuka.

Pembelajaran reflektif juga berperan sebagai jembatan antara teori dan praktik. Banyak konsep pedagogis yang hanya dipahami secara tekstual, tetapi belum sepenuhnya diinternalisasi dalam tindakan mengajar. Melalui refleksi, guru dapat menghubungkan teori yang diperoleh dalam pelatihan atau pendidikan formal dengan pengalaman riil di kelas. Proses ini memperkuat relevansi teori sekaligus memperkaya praktik mengajar dengan dasar pemahaman yang lebih mendalam. Guru yang reflektif tidak hanya mengikuti prosedur, tetapi memiliki landasan berpikir yang kuat dalam setiap keputusan pedagogis yang diambil (Rachmaningtyas dkk., 2025).

Salah satu prinsip utama dalam pembelajaran reflektif adalah kesadaran metakognitif, yaitu kemampuan untuk berpikir tentang cara berpikir sendiri. Guru yang memiliki kesadaran metakognitif tinggi akan lebih mampu mengontrol proses belajarnya sendiri, mengenali bias atau asumsi dalam praktiknya, dan membuat penyesuaian yang diperlukan. Dalam konteks ini, pembelajaran reflektif juga menjadi alat untuk memperkuat otonomi dan tanggung jawab profesional guru. Guru tidak lagi bergantung sepenuhnya pada instruksi eksternal,

melainkan mampu mengarahkan pengembangan dirinya berdasarkan pemahaman mendalam terhadap perannya.

Implementasi pembelajaran reflektif juga berkontribusi pada peningkatan mutu pembelajaran secara keseluruhan. Refleksi yang dilakukan secara rutin memungkinkan guru untuk menyesuaikan metode, pendekatan, dan media pembelajaran sesuai dengan kebutuhan siswa yang beragam. Hal ini menciptakan suasana kelas yang lebih inklusif dan adaptif. Ketika guru mampu merespons dinamika kelas dengan cepat dan tepat, maka proses pembelajaran pun menjadi lebih relevan dan bermakna bagi peserta didik. Di sinilah letak nilai strategis refleksi dalam perbaikan berkelanjutan.

Namun demikian, pembelajaran reflektif bukanlah proses yang selalu mudah atau nyaman. Menghadapi kelemahan atau kegagalan dalam praktik mengajar bisa menjadi pengalaman emosional yang tidak menyenangkan. Oleh karena itu, dibutuhkan keberanian, kejujuran, dan kematangan emosional dalam menjalani proses reflektif. Lingkungan sekolah yang mendukung dan tidak menghakimi menjadi prasyarat penting agar guru merasa aman untuk membuka diri dan belajar dari kekeliruan. Dalam suasana yang positif, refleksi akan menjadi proses pembelajaran yang membebaskan dan memperkuat semangat pengabdian profesi.

Selain sebagai alat evaluasi diri, pembelajaran reflektif juga berperan sebagai dasar inovasi pembelajaran. Ide-ide kreatif sering kali lahir dari proses perenungan mendalam terhadap pengalaman mengajar (Kusmoro, 2025). Guru yang terbiasa melakukan refleksi akan lebih sensitif terhadap kebutuhan siswa, lebih terbuka terhadap pendekatan baru, dan lebih siap melakukan perubahan. Oleh karena itu, refleksi bukan hanya sarana untuk memahami masa lalu, tetapi

juga alat untuk merancang masa depan yang lebih baik dalam dunia pendidikan. Refleksi menjadi fondasi bagi guru untuk terus berkembang dan berevolusi dalam perannya sebagai fasilitator pembelajaran.

Secara keseluruhan, pembelajaran reflektif dalam konteks guru merupakan pendekatan yang tidak hanya memperkuat evaluasi diri, tetapi juga mendorong pertumbuhan profesional yang berkelanjutan. Dengan memahami teori dan mempraktikkannya secara konsisten, guru dapat menjadikan pengalaman sebagai sumber utama pembelajaran. Dalam dunia pendidikan yang terus berubah, guru reflektif memiliki keunggulan adaptif, inovatif, dan bertanggung jawab terhadap kualitas pembelajarannya. Oleh karena itu, pembelajaran reflektif perlu ditumbuhkan secara sistematis sebagai bagian dari ekosistem sekolah yang berpihak pada kualitas dan kemajuan.

B. Teknik-teknik Refleksi: Jurnal, Peer Review, dan Portofolio

Pembelajaran reflektif tidak hanya menjadi wacana konseptual, tetapi dapat diimplementasikan secara nyata melalui berbagai teknik. Di antara teknik yang paling umum dan terbukti efektif dalam praktik adalah penulisan jurnal reflektif, peer review atau umpan balik dari sejawat, dan portofolio profesional. Ketiga teknik ini dapat dilakukan secara mandiri maupun dalam dukungan institusional, tergantung pada kesiapan dan budaya sekolah. Masing-masing teknik memiliki keunggulan serta peran spesifik dalam mendukung proses evaluasi diri dan peningkatan kualitas pembelajaran guru.

Jurnal reflektif merupakan catatan pribadi yang ditulis secara rutin oleh guru sebagai respons terhadap pengalaman pembelajaran

yang mereka jalani (Afdaleni dkk., 2024). Melalui jurnal, guru diajak untuk menuliskan apa yang terjadi di kelas, bagaimana perasaan mereka, hal apa yang berjalan baik, serta apa yang perlu diperbaiki. Penulisan jurnal mendorong guru untuk berpikir kritis dan introspektif, sekaligus mencatat perkembangan profesional secara historis. Sebagai contoh, seorang guru matematika menuliskan dalam jurnalnya bahwa metode diskusi kelompok yang ia gunakan tidak efektif karena siswa kesulitan berbagi peran. Ia kemudian mencoba pendekatan pembelajaran berbasis masalah di minggu berikutnya dan merefleksikan kembali efektivitasnya. Pola seperti ini menciptakan siklus pembelajaran yang berkelanjutan.

Keunggulan utama jurnal reflektif adalah fleksibilitas dan kedalamannya. Guru dapat menulis dengan gaya dan waktu yang sesuai dengan kenyamanan pribadi. Selain itu, jurnal dapat digunakan sebagai dasar diskusi dengan mentor, kepala sekolah, atau fasilitator pengembangan profesional. Dalam beberapa program pelatihan guru, jurnal menjadi salah satu instrumen utama untuk menilai perkembangan kompetensi non-kognitif seperti empati, kesabaran, dan kemampuan adaptasi. Meski demikian, tantangan dalam penulisan jurnal adalah menjaga konsistensi dan keterbukaan dalam merefleksikan kegagalan, terutama jika belum terbentuk budaya reflektif yang kuat di lingkungan kerja.

Peer review atau umpan balik dari rekan sejawat merupakan teknik reflektif kolaboratif yang sangat kuat. Melalui peer review, guru memperoleh pandangan eksternal terhadap praktik pembelajarannya, baik dalam bentuk observasi langsung maupun diskusi pasca pembelajaran (Meyriza, 2024). Umpan balik yang diberikan oleh sejawat berpotensi membuka wawasan baru yang tidak disadari oleh guru itu sendiri. Sebagai contoh, dalam sebuah sesi peer

teaching, guru A mengamati bahwa guru B cenderung memberikan terlalu banyak pertanyaan tertutup dalam sesi diskusi. Melalui diskusi terbuka setelahnya, guru B menyadari pentingnya menyeimbangkan antara pertanyaan terbuka dan tertutup untuk mendorong pemikiran kritis siswa.

Untuk membuat peer review menjadi efektif, diperlukan beberapa prinsip dasar seperti kepercayaan, rasa saling menghormati, dan komitmen terhadap perbaikan. Guru perlu menerima umpan balik sebagai kesempatan belajar, bukan kritik pribadi. Selain itu, pelatihan tentang bagaimana memberikan umpan balik yang konstruktif juga diperlukan agar proses peer review berjalan objektif dan tidak bias. Dalam lingkungan sekolah yang sudah membangun budaya kolaboratif, peer review bahkan dapat berkembang menjadi komunitas pembelajar profesional yang rutin bertukar gagasan dan praktik.

Portofolio profesional merupakan teknik reflektif yang bersifat dokumentatif, di mana guru mengumpulkan bukti-bukti praktik mengajar dan pengembangan diri dalam satu kesatuan yang terstruktur. Portofolio dapat berisi perangkat pembelajaran, jurnal reflektif, hasil karya siswa, rekaman observasi kelas, serta dokumen lain yang merepresentasikan perjalanan profesional guru. Yang membedakan portofolio dengan kumpulan dokumen biasa adalah narasi reflektif yang menyertai setiap artefak. Guru diharapkan menjelaskan latar belakang, proses, hasil, serta pembelajaran yang mereka peroleh dari setiap aktivitas yang didokumentasikan.

Contoh konkret dari penggunaan portofolio reflektif adalah seorang guru bahasa Indonesia yang mendokumentasikan penerapan metode “literasi visual” untuk meningkatkan minat membaca siswa. Dalam portofolionya, guru mencantumkan rencana pelaksanaan

pembelajaran, foto kegiatan di kelas, hasil tugas siswa, serta refleksi pribadi mengenai respon siswa dan efektivitas strategi tersebut. Dengan portofolio ini, guru tidak hanya mencatat keberhasilan, tetapi juga merekam proses berpikir dan perbaikannya untuk digunakan dalam kegiatan selanjutnya. Dokumen semacam ini sangat bermanfaat dalam proses penilaian kinerja, akreditasi, maupun pengembangan karier guru.

Salah satu kekuatan portofolio adalah kemampuannya menunjukkan pertumbuhan guru secara longitudinal. Dalam jangka waktu tertentu, portofolio memperlihatkan bagaimana guru berkembang dari waktu ke waktu, baik dalam aspek keterampilan teknis maupun kedewasaan profesional. Hal ini sangat penting dalam konteks pendidikan yang menekankan pada pembelajaran seumur hidup dan pertumbuhan berkelanjutan. Selain itu, portofolio juga memberikan nilai dokumentasi yang dapat dijadikan rujukan dalam supervisi akademik dan mentoring (Sutiyah, 2020).

Penggunaan ketiga teknik refleksi tersebut—jurnal, peer review, dan portofolio—tidak harus dipilih secara terpisah. Sebaliknya, pendekatan integratif sangat dianjurkan agar refleksi berlangsung pada berbagai level: pribadi, sosial, dan struktural. Misalnya, seorang guru menuliskan jurnal pribadi setelah pembelajaran, lalu berdiskusi dengan rekan sejawat dalam sesi peer review, dan akhirnya mendokumentasikan keseluruhan proses dalam portofolio. Integrasi ini menciptakan refleksi yang mendalam, terukur, dan dapat dipertanggungjawabkan secara profesional.

Namun, agar teknik-teknik refleksi ini dapat diterapkan secara optimal, dukungan sistemik dari sekolah sangat diperlukan. Sekolah perlu menyediakan waktu khusus dalam jadwal untuk refleksi, forum

peer sharing, dan pelatihan penyusunan portofolio. Tidak kalah penting, perlu dibangun ekosistem yang mendorong guru untuk berbagi, bersikap terbuka, dan terus memperbaiki praktiknya. Dengan pendekatan ini, pembelajaran reflektif bukan hanya menjadi praktik individu, melainkan bagian dari budaya sekolah yang mendukung pembelajaran kolektif.

Penerapan teknik refleksi juga dapat menjadi indikator kuat dalam penilaian kinerja dan pengembangan profesional guru. Lembaga pendidikan atau dinas pendidikan dapat mengadopsi instrumen reflektif sebagai bagian dari proses monitoring, evaluasi, atau sertifikasi. Dengan demikian, refleksi bukan sekadar aktivitas pribadi, melainkan bagian integral dari sistem penjaminan mutu pendidikan. Hal ini memberi insentif positif bagi guru untuk menjalankan refleksi dengan sungguh-sungguh dan berorientasi pada dampak pembelajaran.

Secara keseluruhan, teknik reflektif seperti jurnal, peer review, dan portofolio merupakan instrumen yang ampuh dalam mendukung proses evaluasi diri dan pertumbuhan profesional guru. Ketika dilakukan secara konsisten dan dalam lingkungan yang mendukung, teknik-teknik ini tidak hanya memperkuat kapasitas pedagogik guru, tetapi juga memperdalam pemahaman mereka terhadap profesi sebagai panggilan pengabdian. Melalui refleksi yang terarah, guru akan semakin mampu memahami siswa, merancang pembelajaran yang relevan, dan menjadi agen perubahan yang sejati dalam dunia pendidikan.

C. Refleksi sebagai Dasar Perbaikan Praktik Pembelajaran

Refleksi bukan sekadar aktivitas evaluatif yang bersifat retrospektif, tetapi menjadi fondasi penting dalam upaya perbaikan praktik pembelajaran. Guru yang melakukan refleksi secara mendalam mampu mengidentifikasi akar permasalahan dalam proses pembelajaran, menafsirkan makna dari pengalaman mengajar, serta menyusun strategi konkret untuk perbaikan. Dalam konteks pengembangan profesional, refleksi adalah jembatan antara pengalaman masa lalu, pemahaman saat ini, dan perubahan masa depan. Tanpa refleksi, proses pengajaran akan cenderung statis dan terjebak dalam kebiasaan yang tidak selalu efektif.

Proses perbaikan melalui refleksi memerlukan kesadaran kritis atas berbagai elemen pembelajaran, mulai dari tujuan, metode, interaksi kelas, hingga penilaian (Ni'mah dkk., 2025). Guru yang reflektif akan bertanya pada dirinya sendiri: Apakah tujuan pembelajaran hari ini tercapai? Apa yang membuat siswa tidak terlibat secara aktif? Strategi apa yang perlu saya ubah? Pertanyaan-pertanyaan ini menjadi titik tolak dalam menyusun tindakan perbaikan. Misalnya, setelah menyadari bahwa siswa pasif saat pembelajaran IPA, seorang guru mencoba mengganti ceramah dengan eksperimen sederhana dan menemukan keterlibatan siswa meningkat secara signifikan.

Refleksi sebagai dasar perbaikan juga memungkinkan guru menghindari pola mengajar yang kaku dan tidak adaptif. Dalam kenyataan kelas yang dinamis, strategi pembelajaran yang berhasil di satu kelas belum tentu relevan untuk kelas lain. Melalui refleksi, guru dapat menyesuaikan pendekatannya berdasarkan karakteristik siswa, konteks sosial, serta gaya belajar yang berbeda. Fleksibilitas ini

menjadi kunci keberhasilan pembelajaran yang responsif dan inklusif. Guru tidak lagi terpaku pada rencana semula, tetapi mampu menyesuaikan strategi berdasarkan evaluasi yang jujur dan analitis.

Dalam praktiknya, refleksi dapat dijadikan bagian dari siklus pengembangan pembelajaran yang terdiri atas perencanaan, pelaksanaan, observasi, dan refleksi. Model ini dikenal sebagai "lesson study" atau studi pembelajaran, di mana guru secara kolaboratif merancang pembelajaran, melaksanakannya, lalu merefleksikan hasilnya bersama rekan sejawat. Misalnya, dalam sebuah sesi lesson study, guru menemukan bahwa penggunaan LKS terlalu kompleks bagi siswa kelas rendah. Hasil refleksi tersebut kemudian mendorong penyederhanaan materi dan pemilihan media belajar yang lebih visual pada pertemuan berikutnya. Pendekatan ini menjadikan refleksi sebagai bagian integral dari proses belajar mengajar.

Refleksi juga memainkan peran penting dalam membentuk guru sebagai pemilik proses belajar, bukan hanya pelaksana kurikulum. Dengan berani mengkritisi praktik sendiri, guru dapat membangun pengetahuan baru dan bahkan menciptakan inovasi dalam pembelajaran. Guru tidak lagi hanya mengandalkan bahan ajar yang tersedia, tetapi mampu menyesuaikannya secara kreatif agar lebih sesuai dengan kebutuhan peserta didik. Contohnya, seorang guru Bahasa Indonesia yang merefleksikan bahwa siswa kurang tertarik pada teks fabel dalam buku ajar, kemudian mencoba mengintegrasikan fabel lokal dari daerah mereka sebagai materi alternatif. Hasilnya, partisipasi siswa meningkat karena merasa lebih terhubung secara budaya.

Dalam proses refleksi, penting bagi guru untuk tidak hanya fokus pada kelemahan, tetapi juga pada kekuatan yang perlu dipertahankan. Refleksi yang seimbang antara hal-hal yang berhasil dan yang perlu diperbaiki akan mendorong guru untuk membangun kepercayaan diri sekaligus menjaga semangat inovasi. Guru yang menyadari keberhasilannya dalam mengelola kelas, misalnya, dapat menjadikan pengalaman itu sebagai acuan untuk membantu rekan sejawat yang mengalami kesulitan serupa. Dengan demikian, refleksi tidak hanya berdampak pada individu, tetapi juga menjadi kontribusi bagi komunitas belajar.

Namun, refleksi yang berkualitas tidak dapat terjadi begitu saja tanpa dukungan lingkungan yang kondusif. Sekolah perlu menciptakan ruang dan waktu untuk refleksi yang tidak terburu-buru dan bebas tekanan administratif. Forum refleksi mingguan, mentoring profesional, serta diskusi pasca pembelajaran adalah contoh strategi yang dapat diterapkan. Selain itu, budaya apresiasi terhadap upaya reflektif juga harus dibangun, agar guru merasa aman untuk mengakui kekurangan dan termotivasi untuk berkembang. Tanpa dukungan ini, refleksi cenderung menjadi formalitas yang kehilangan makna substantifnya.

Kegiatan supervisi akademik oleh kepala sekolah juga sebaiknya diarahkan untuk mendorong refleksi, bukan sekadar menilai atau mengoreksi (Kasaming, 2018). Supervisi yang membina memungkinkan guru untuk terbuka terhadap masukan, berdiskusi mengenai strategi pembelajaran, serta menetapkan langkah-langkah perbaikan yang realistis. Misalnya, dalam supervisi kelas, kepala sekolah dapat mengajukan pertanyaan seperti: "Apa yang paling menantang dari sesi pembelajaran tadi?" atau "Jika Anda mengulang sesi tersebut, apa yang akan Anda lakukan berbeda?" Pertanyaan

seperti ini mendorong refleksi yang lebih mendalam dan memberdayakan.

Dalam jangka panjang, refleksi yang konsisten akan membentuk kebiasaan berpikir kritis yang melekat pada praktik mengajar guru. Guru tidak lagi merasa puas hanya dengan menyelesaikan materi, tetapi selalu ingin mengetahui apakah pembelajaran benar-benar bermakna bagi siswa. Sikap reflektif ini juga menjadi indikator penting dari profesionalisme seorang guru. Guru yang terus belajar dari pengalamannya adalah guru yang memiliki komitmen tinggi terhadap mutu pendidikan dan kesejahteraan peserta didik.

Refleksi sebagai dasar perbaikan juga sangat relevan dalam merespons perubahan kurikulum, perkembangan teknologi, dan tantangan sosial yang kompleks. Dalam dunia pendidikan yang terus bergerak, guru yang reflektif akan lebih siap menavigasi ketidakpastian dan menciptakan inovasi. Sebaliknya, guru yang tidak terbiasa melakukan refleksi akan kesulitan menyesuaikan diri dan cenderung terjebak dalam pola lama. Oleh karena itu, membudayakan refleksi merupakan investasi jangka panjang untuk menjamin daya saing dan keberlangsungan kualitas pendidikan.

Secara keseluruhan, refleksi adalah inti dari perbaikan berkelanjutan dalam pembelajaran. Dengan melakukan refleksi secara terstruktur, sadar, dan terbuka, guru tidak hanya memperbaiki kelemahan, tetapi juga membangun keunggulan pedagogik yang berkelanjutan. Pembelajaran yang berpusat pada siswa hanya dapat terwujud jika guru terus menerus belajar dari praktiknya sendiri. Maka, refleksi bukan lagi sekadar pilihan, tetapi kebutuhan mutlak bagi setiap pendidik yang ingin memberikan kontribusi terbaik dalam dunia pendidikan.

D. Membangun Budaya Reflektif di Sekolah dan Komunitas Guru

Membangun budaya reflektif di lingkungan sekolah bukanlah sekedar inisiatif tambahan, melainkan sebuah kebutuhan mendesak dalam menciptakan sistem pendidikan yang adaptif, berkelanjutan, dan berorientasi pada kualitas. Refleksi perlu dipahami sebagai proses berkesinambungan yang melibatkan kesadaran, pengakuan atas keterbatasan, serta kemauan untuk memperbaiki praktik secara terus-menerus. Ketika refleksi telah menjadi kebiasaan kolektif, guru tidak hanya bertindak sebagai pelaksana pembelajaran, melainkan sebagai agen pembelajar yang aktif dan dinamis. Budaya reflektif mengubah paradigma kerja sekolah, dari sekedar memenuhi target administratif menjadi institusi yang benar-benar memelihara pertumbuhan intelektual dan emosional seluruh warganya, termasuk guru.

Namun, budaya reflektif tidak tumbuh secara instan ataupun otomatis, melainkan membutuhkan proses panjang yang melibatkan intervensi pada tataran struktural, kultural, dan individual. Kepemimpinan sekolah yang transformasional menjadi unsur utama dalam menghidupkan budaya ini, karena tanpa adanya kepala sekolah yang berpandangan terbuka dan visioner, ruang-ruang reflektif cenderung tidak akan berkembang secara optimal. Sebagai contoh, kepala sekolah dapat menetapkan hari tertentu dalam setiap pekan sebagai waktu refleksi kolektif, di mana para guru berkumpul untuk mendiskusikan keberhasilan, hambatan, serta kebutuhan dukungan dalam pelaksanaan pembelajaran. Praktik semacam ini jika dilakukan secara rutin dan terstruktur, akan membentuk suasana kerja yang menghargai proses belajar guru sebagai bagian integral dari pengembangan mutu pendidikan.

Sekolah yang berhasil membangun budaya reflektif umumnya memiliki sistem dokumentasi yang baik, terorganisir, dan terbuka bagi proses evaluasi internal maupun eksternal. Dokumentasi ini bukan hanya berisi laporan kegiatan, tetapi mencerminkan pemikiran dan siklus refleksi guru yang hidup. Misalnya, guru menyimpan catatan hasil observasi kelas, refleksi pribadi dalam jurnal, analisis hasil penilaian siswa, serta rencana tindak lanjut dalam satu portofolio pengembangan. Dokumen ini kemudian digunakan sebagai alat diskusi bersama dalam komunitas guru atau saat proses supervisi dengan kepala sekolah. Praktik seperti ini bukan hanya mendukung akuntabilitas, tetapi juga memperlihatkan kematangan profesional dan kesungguhan dalam memperbaiki praktik pembelajaran.

Refleksi akan tumbuh kuat jika berada dalam komunitas yang saling mendukung. Oleh karena itu, penguatan komunitas guru, baik melalui Kelompok Kerja Guru (KKG), Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP), maupun forum belajar internal sekolah, sangat penting untuk menciptakan ekosistem reflektif yang sehat (Hesti, 2025). Dalam komunitas seperti ini, refleksi tidak lagi bersifat individual dan tertutup, melainkan menjadi proses sosial yang terbuka, dialogis, dan berorientasi pada kolaborasi. Guru tidak hanya merefleksikan praktiknya sendiri, tetapi juga mendengarkan pengalaman rekan sejawat, memberikan umpan balik konstruktif, dan bersama-sama merumuskan langkah peningkatan yang lebih efektif. Komunitas ini menjadi ruang aman tempat guru bisa berkembang tanpa takut dinilai negatif.

Ciri khas komunitas reflektif yang matang adalah adanya komunikasi yang terbuka, toleran terhadap perbedaan pandangan, dan fokus pada perbaikan bersama, bukan pada kesalahan pribadi. Dalam komunitas seperti ini, kegagalan dipandang bukan sebagai kelemahan,

melainkan sebagai sumber belajar yang sangat berharga. Misalnya, seorang guru dapat berbagi pengalamannya menghadapi kegagalan dalam menerapkan metode diskusi kelompok karena siswa terlalu pasif. Bukannya dihakimi, guru lain justru menyampaikan ide-ide praktis berdasarkan pengalaman mereka sendiri, seperti memulai diskusi dengan teknik pertanyaan pemantik atau memberikan peran yang jelas kepada setiap anggota kelompok. Suasana seperti ini menciptakan efek psikologis positif yang memperkuat rasa saling percaya dan kebersamaan.

Fasilitas fisik dan pengaturan waktu juga sangat berpengaruh dalam membentuk budaya reflektif. Guru perlu memiliki ruang yang tenang, nyaman, dan inspiratif untuk merenung dan mencatat pemikirannya tanpa gangguan. Sekolah dapat menyediakan ruang khusus refleksi atau “reflection corner” yang dilengkapi dengan alat tulis, papan ide, dan materi bacaan pendukung. Di samping itu, jadwal sekolah harus mempertimbangkan alokasi waktu refleksi secara khusus, misalnya melalui “refleksi 15 menit” setelah proses belajar mengajar harian. Bila sekolah mampu menata sistem dan sumber dayanya secara strategis untuk mendukung refleksi, maka budaya ini akan tumbuh dan mengakar lebih kuat.

Teknologi informasi dapat menjadi alat pendukung yang sangat kuat dalam memperluas praktik reflektif guru. Platform digital seperti blog reflektif, e-portfolio, forum diskusi daring, atau bahkan media sosial edukatif dapat menjadi medium yang fleksibel, interaktif, dan terdokumentasi. Melalui media ini, guru tidak hanya mencatat refleksi secara pribadi, tetapi juga berbagi dengan komunitas guru dari berbagai daerah. Sebagai contoh, seorang guru di daerah terpencil dapat membagikan praktik baiknya dalam mengelola pembelajaran berbasis proyek di platform SIMPKB atau komunitas “Guru Belajar &

Berbagi,” sehingga memberi inspirasi bagi guru lain yang menghadapi tantangan serupa.

Menariknya, refleksi juga dapat diperkaya dengan melibatkan suara siswa secara langsung. Guru dapat menggunakan instrumen sederhana seperti angket harian, jurnal siswa, atau wawancara ringan untuk mengetahui bagaimana siswa merasakan proses pembelajaran yang telah berlangsung. Ketika guru mendengarkan suara siswa dan menjadikannya sebagai bahan refleksi, maka relasi guru-siswa akan lebih bermakna, dan strategi pembelajaran akan semakin relevan dengan kebutuhan peserta didik. Ini menunjukkan bahwa budaya reflektif tidak hanya membentuk guru sebagai pembelajar, tetapi juga sebagai pendengar yang empatik dan adaptif.

Dalam konteks pengembangan karier guru, budaya reflektif juga dapat dijadikan sebagai bagian dari sistem penilaian kinerja dan jenjang profesional (Silfiana dkk., 2025). Guru yang menunjukkan konsistensi dalam menjalankan praktik reflektif—melalui dokumentasi yang baik, keterlibatan dalam komunitas, dan implementasi hasil refleksi—layak mendapatkan pengakuan baik dalam bentuk angka kredit, penghargaan institusional, maupun peluang pengembangan lebih lanjut. Oleh karena itu, pemerintah dan lembaga pendidikan perlu merancang sistem insentif yang mendorong lahirnya guru-guru reflektif sebagai agen perubahan dalam dunia pendidikan.

Pada akhirnya, budaya reflektif bukan sekadar teknik pengembangan profesional, tetapi sebuah filosofi kerja yang mengakar pada semangat pembelajaran seumur hidup. Sekolah yang berhasil menanamkan nilai-nilai reflektif akan mencetak pendidik yang tidak hanya kompeten secara teknis, tetapi juga bijak, sadar diri, dan terus

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

tumbuh bersama komunitasnya. Guru-guru reflektif akan menjadi pilar penting dalam membangun sistem pendidikan yang berdaya tahan, inovatif, dan berpihak pada peserta didik. Oleh karena itu, membudayakan refleksi di sekolah adalah investasi jangka panjang yang harus dimulai hari ini.

BAB XVI

MENDESAIN PROGRAM PENGEMBANGAN GURU YANG RELEVAN, RINGKAS, DAN BERDAMPAK

Oleh : Nunung Suryana Jamin

Di tengah dinamika dunia pendidikan yang terus berkembang, program pengembangan profesional guru dituntut untuk lebih relevan, ringkas, dan berdampak langsung pada peningkatan mutu pembelajaran. Banyak program pelatihan yang dilaksanakan selama ini masih berorientasi pada pendekatan top-down dan bersifat seremonial, sehingga kurang menyentuh kebutuhan riil di lapangan. Bab ini membahas bagaimana merancang program pengembangan guru yang spesifik, praktis, dan kontekstual—yakni program yang menjawab langsung tantangan pembelajaran di kelas serta dapat diimplementasikan tanpa mengganggu tugas pokok guru. Pendekatan ini mengedepankan efektivitas jangka pendek sekaligus dampak jangka panjang dengan memanfaatkan format pelatihan yang padat, terfokus, dan berbasis permasalahan nyata. Dengan desain yang tepat, program pengembangan tidak hanya menjadi rutinitas institusional, tetapi benar-benar menjadi motor penggerak perubahan dalam praktik mengajar guru sehari-hari.

A. Prinsip Efektivitas: Spesifik, Praktis, dan Kontekstual

Prinsip efektivitas dalam pengembangan profesional guru menjadi semakin krusial ketika dihadapkan pada realitas dunia pendidikan yang kompleks, cepat berubah, dan sarat tantangan. Program pengembangan guru yang efektif bukanlah program yang

panjang dan penuh teori, melainkan program yang mampu menjawab kebutuhan nyata di lapangan dengan pendekatan yang ringkas, tepat sasaran, dan mudah diterapkan. Oleh karena itu, desain program harus mengacu pada tiga prinsip utama: spesifik, praktis, dan kontekstual. Ketiga prinsip ini saling melengkapi dan membentuk fondasi dari pengembangan profesional yang bermakna dan berdampak.

Prinsip pertama, yaitu spesifik, menekankan pentingnya fokus dan kejelasan dalam tujuan program. Sebuah program pelatihan yang baik harus mampu merumuskan kompetensi apa yang ingin dicapai, keterampilan apa yang akan dilatih, dan perubahan perilaku profesional apa yang diharapkan dari peserta. Tujuan yang terlalu umum atau terlalu luas seringkali membuat pelatihan kehilangan arah dan tidak memberikan hasil yang konkret. Sebaliknya, program yang dirancang secara spesifik—misalnya, “pelatihan menyusun asesmen diagnostik literasi kelas awal”—akan memberikan arah yang jelas dan hasil yang dapat diukur secara langsung.

Prinsip kedua adalah praktis, yang berarti isi pelatihan harus dapat langsung diterapkan dalam praktik mengajar sehari-hari. Banyak guru merasa pelatihan yang mereka ikuti terlalu teoritis dan jauh dari realitas kelas, sehingga hasilnya tidak memberi pengaruh signifikan terhadap pembelajaran. Oleh sebab itu, materi yang diberikan harus berbasis praktik, dilengkapi dengan contoh konkret, simulasi, dan kesempatan langsung untuk mencoba strategi pembelajaran yang dibahas. Sebagai contoh, dalam pelatihan tentang “pembelajaran berdiferensiasi,” guru dapat langsung dilibatkan dalam merancang rencana pelaksanaan pembelajaran (RPP) yang disesuaikan dengan kebutuhan siswa di kelas mereka sendiri.

Pelatihan yang praktis juga memberi ruang bagi guru untuk mengalami dan berefleksi, bukan sekadar menerima materi. Proses pembelajaran dalam program semacam ini tidak hanya terjadi secara pasif, tetapi bersifat aktif, partisipatif, dan reflektif. Peserta diajak untuk membongkar asumsi lama, mengevaluasi praktik sebelumnya, dan membangun pemahaman baru melalui dialog dengan rekan sejawat dan fasilitator. Dengan demikian, pelatihan tidak hanya menjadi proses transfer ilmu, tetapi juga proses transformasi cara berpikir dan bertindak sebagai guru.

Prinsip ketiga, yaitu kontekstual, memastikan bahwa isi program selaras dengan kondisi, kebutuhan, dan tantangan yang dihadapi guru dalam konteks kerjanya masing-masing. Pelatihan yang kontekstual tidak bersifat generik, melainkan mempertimbangkan latar belakang sekolah, karakteristik siswa, serta sumber daya yang tersedia. Sebuah program pengembangan yang efektif di sekolah kota besar belum tentu relevan untuk guru di daerah terpencil. Oleh karena itu, fleksibilitas dalam desain dan pelaksanaan pelatihan menjadi penting agar program benar-benar menjawab kebutuhan lapangan.

Kontekstualisasi program juga mencakup penggunaan studi kasus lokal dan pendekatan berbasis masalah (*problem-based learning*) yang berasal dari realitas sekolah peserta. Sebagai contoh, guru di daerah pesisir yang menghadapi kesulitan literasi membaca siswa dapat dilibatkan dalam merancang intervensi pembelajaran berbasis cerita rakyat setempat. Dengan demikian, materi pelatihan tidak hanya dirasakan dekat dengan peserta, tetapi juga memberi peluang untuk mengembangkan kearifan lokal dalam pendidikan. Ini memperkuat relevansi program dan meningkatkan motivasi guru untuk menerapkannya di kelas.

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

Selain konten dan metode, prinsip spesifik, praktis, dan kontekstual juga harus tercermin dalam durasi dan format program. Banyak guru yang menghadapi kendala waktu akibat beban kerja yang padat. Oleh karena itu, program pengembangan profesional yang efektif idealnya memiliki durasi yang ringkas namun intensif, dengan format fleksibel seperti blended learning atau microlearning (Tobing dkk., 2023). Misalnya, pelatihan daring singkat selama 1–2 jam per minggu, yang disertai tugas praktik dan forum diskusi, jauh lebih berdampak dibandingkan pelatihan tatap muka panjang tanpa tindak lanjut. Dengan pengemasan yang tepat, program pendek pun bisa melahirkan perubahan yang besar.

Efektivitas pelatihan juga sangat dipengaruhi oleh peran fasilitator yang mampu membangun hubungan yang setara, terbuka, dan membimbing proses belajar dengan pendekatan andragogis (Suparti dkk., 2025). Fasilitator tidak berperan sebagai narasumber tunggal, tetapi sebagai mitra belajar yang memfasilitasi eksplorasi gagasan dan praktik baru. Pendekatan ini sangat penting untuk menciptakan suasana pelatihan yang memberdayakan dan memicu refleksi kritis. Guru merasa dihargai sebagai profesional yang punya pengalaman, bukan sebagai peserta pasif yang harus menerima semua isi pelatihan.

Selanjutnya, untuk memastikan keberlanjutan, program pengembangan yang efektif perlu dilengkapi dengan dukungan pasca pelatihan, seperti mentoring, coaching, atau komunitas belajar. Proses pengembangan guru tidak berhenti ketika pelatihan selesai, tetapi justru dimulai saat implementasi berlangsung di kelas. Guru memerlukan pendampingan untuk mengatasi kendala teknis, menyesuaikan strategi, serta merefleksikan hasil implementasi (Sa'diah dkk., 2025). Pendekatan ini menjamin bahwa pelatihan tidak

hanya menjadi acara sesaat, melainkan bagian dari proses pengembangan profesional jangka panjang.

Prinsip spesifik, praktis, dan kontekstual juga membuka ruang bagi guru untuk memiliki kebebasan dalam memilih topik pengembangan berdasarkan minat, kebutuhan, dan permasalahan yang mereka alami. Dengan pendekatan ini, pengembangan profesional tidak lagi bersifat seragam atau paksaan, tetapi lebih bersifat personal dan bermakna. Ketika guru diberi otonomi dalam memilih program yang sesuai, maka keterlibatan dan motivasi intrinsik mereka akan meningkat secara signifikan.

Secara keseluruhan, prinsip efektivitas dalam pengembangan guru bukan hanya soal efisiensi pelatihan, tetapi soal bagaimana pelatihan benar-benar menjawab persoalan nyata dan menghasilkan perubahan dalam praktik mengajar (Adekamisti dkk., 2024). Program yang dirancang dengan mengacu pada prinsip spesifik, praktis, dan kontekstual akan lebih mudah diterima, dijalankan, dan dilestarikan oleh guru. Oleh karena itu, setiap upaya pengembangan profesional perlu dirancang dengan mempertimbangkan tiga prinsip dasar ini agar benar-benar memberi dampak yang nyata dan berkelanjutan dalam ekosistem pendidikan.

B. Program Mikro : Model Pelatihan Berdurasi Pendek tapi Berdampak Besar

Dalam dinamika pendidikan yang semakin cepat berubah, model pelatihan konvensional yang berlangsung sehari-hari atau berminggu-minggu mulai dinilai tidak selalu efisien dan relevan dengan kebutuhan guru di lapangan. Guru saat ini menghadapi beban administratif yang tinggi, tekanan untuk memenuhi target kurikulum,

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

serta tuntutan untuk menyesuaikan diri dengan teknologi dan pembaruan kebijakan seperti Kurikulum Merdeka dan asesmen formatif. Dalam situasi ini, program pengembangan profesional yang berdurasi pendek namun berdampak besar, yang sering disebut sebagai program mikro, menjadi solusi strategis yang sangat dibutuhkan.

Program mikro dirancang dengan prinsip padat isi, fokus pada satu keterampilan atau isu tertentu, serta mengedepankan pendekatan praktis yang dapat langsung diimplementasikan oleh guru di kelas (Mawardah dkk., 2025). Tujuan utama dari model ini bukanlah memuat sebanyak mungkin materi, melainkan menyentuh titik-titik kritis dari kebutuhan profesional guru, seperti pengelolaan kelas, asesmen alternatif, pembelajaran berdiferensiasi, atau pemanfaatan teknologi sederhana dalam pembelajaran. Karena durasi pelatihannya singkat, guru tidak merasa terbebani untuk mengikuti, dan justru merasa terbantu karena isi pelatihan langsung menasar pada permasalahan sehari-hari.

Konteks saat ini, di mana banyak guru mengikuti Program Pendidikan Profesi Guru (PPG) Dalam Jabatan, menunjukkan adanya kebutuhan mendesak akan pelatihan-pelatihan penguatan yang sifatnya ringkas dan fleksibel. Banyak guru yang menjalani PPG sambil tetap melaksanakan tugas mengajarnya, sehingga waktu menjadi sumber daya yang sangat terbatas. Dalam kondisi ini, program mikro sangat relevan karena tidak mengganggu ritme kerja guru, namun tetap memberikan kontribusi terhadap pengayaan kompetensi pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian yang menjadi fokus utama dalam PPG.

Program mikro juga menjawab tantangan implementasi hasil PPG yang selama ini masih menjadi kelemahan di lapangan. Banyak guru yang telah mengikuti PPG mengalami kesulitan dalam mentransfer ilmu dan metode yang diperoleh ke dalam konteks kelasnya sendiri, karena kurangnya dukungan tindak lanjut. Melalui program mikro, hasil-hasil pembelajaran dari PPG dapat dipecah menjadi topik-topik kecil dan aplikatif yang lebih mudah dicerna dan diterapkan. Sebagai contoh, satu sesi pelatihan mikro dapat difokuskan pada teknik asesmen diagnostik yang sederhana menggunakan kuis digital atau lembar observasi singkat.

Salah satu karakteristik utama program mikro adalah formatnya yang fleksibel. Pelatihan dapat dilaksanakan secara daring (sinkron/asinkron), tatap muka singkat, atau blended. Durasi yang ideal berkisar antara 60–120 menit, cukup untuk membahas satu topik mendalam dan memberi ruang untuk praktik langsung. Misalnya, pelatihan tentang “membuat video pembelajaran dengan ponsel” cukup disampaikan dalam dua jam dengan sesi praktik langsung, namun hasilnya berdampak pada peningkatan kualitas media ajar guru secara signifikan. Model ini sangat cocok diterapkan di sekolah-sekolah yang belum memiliki akses pelatihan intensif secara berkala.

Kekuatan program mikro juga terletak pada sifatnya yang adaptif dan modular. Sekolah atau kelompok guru dapat merancang program pelatihan sesuai kebutuhan masing-masing, tanpa harus menunggu instruksi pusat atau kebijakan formal dari dinas. Hal ini mendorong otonomi dan inisiatif lokal, yang sangat sesuai dengan semangat Kurikulum Merdeka dan komunitas belajar mandiri. Di banyak daerah, program seperti ini telah berkembang secara organik, misalnya melalui “kelas guru sore” yang diinisiasi oleh komunitas guru setempat, dengan topik berbeda setiap minggu.

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

Dampak dari program mikro tidak dapat dipandang remeh. Justru karena bersifat fokus dan kontekstual, pelatihan semacam ini lebih mudah dievaluasi efektivitasnya. Misalnya, setelah mengikuti pelatihan tentang “strategi memulai pelajaran yang menarik,” guru dapat langsung menerapkan teknik ice breaking di kelas dan mengevaluasi dampaknya terhadap keterlibatan siswa. Refleksi yang dilakukan setelah implementasi tersebut dapat menjadi dasar diskusi pada sesi pelatihan berikutnya. Dengan begitu, terjadi siklus pembelajaran yang berkesinambungan dan berbasis praktik nyata.

Penting juga untuk menekankan bahwa keberhasilan program mikro sangat bergantung pada kualitas fasilitator dan metode fasilitasi yang digunakan. Fasilitator yang memahami prinsip pelatihan orang dewasa (andragogi) dan memiliki pengalaman lapangan akan lebih mampu menyajikan materi secara ringkas, dialogis, dan relevan. Pendekatan seperti microteaching, diskusi kasus, simulasi, dan coaching singkat sangat efektif dalam model ini. Guru merasa dihargai, dilibatkan, dan diposisikan sebagai profesional sejawat, bukan sekadar peserta pelatihan.

Dalam konteks PPG Dalam Jabatan, program mikro juga bisa menjadi penguat bagi kompetensi-kompetensi inti yang telah dibangun selama perkuliahan dan praktik lapangan. Misalnya, untuk memperkuat kemampuan guru dalam membuat RPP yang diferensiatif, pelatihan mikro dapat difokuskan pada cara menyesuaikan tujuan pembelajaran dengan profil belajar siswa. Sesi ini bisa dilengkapi dengan latihan menyusun modul ajar sederhana dan saling berbagi antar peserta. Dengan demikian, PPG tidak berakhir sebagai rangkaian kegiatan administratif, melainkan sebagai titik tolak pengembangan profesional yang berkelanjutan dan membumi.

Program mikro juga memberikan ruang untuk kolaborasi antarguru dan penguatan jejaring profesional. Dalam pelaksanaannya, program mikro dapat digabung dengan komunitas belajar guru seperti KKG atau MGMP, sehingga hasil pelatihan tidak hanya berhenti di individu, tetapi menyebar dalam komunitas. Bahkan, guru yang telah mengikuti program mikro dapat difasilitasi menjadi narasumber untuk rekan sejawat di sekolahnya, mendorong semangat belajar horizontal. Hal ini sangat sesuai dengan semangat “guru penggerak” yang bukan hanya mengembangkan diri, tetapi juga memberi dampak bagi lingkungannya.

Di sisi kebijakan, program mikro perlu mendapat pengakuan formal dalam sistem pembinaan karier guru, seperti angka kredit, pengembangan portofolio, atau sebagai bagian dari supervisi akademik. Pemerintah pusat maupun daerah dapat merumuskan panduan atau standar minimum pelaksanaan program mikro agar dapat diintegrasikan dalam sistem pembinaan berkelanjutan (Akbar, 2025). Ini akan mendorong lebih banyak sekolah dan guru untuk melaksanakan program mikro secara mandiri, sekaligus meningkatkan akuntabilitas dan keberlanjutan pelatihan.

Sebagai penutup, program mikro menawarkan solusi yang nyata, terjangkau, dan berdampak bagi pengembangan guru di tengah keterbatasan waktu dan beban kerja yang tinggi. Dalam konteks pelaksanaan PPG Dalam Jabatan, keberadaan program mikro dapat menjadi jembatan antara teori dan praktik, serta menjamin bahwa investasi negara dalam pendidikan profesi benar-benar menghasilkan perubahan di kelas. Ketika program pengembangan guru didesain dengan pendekatan yang ringkas namun bermakna, maka transformasi pendidikan yang diharapkan tidak lagi menjadi wacana, melainkan kenyataan yang dirasakan di ruang-ruang belajar.

C. Integrasi Masalah Kelas sebagai Sumber Materi Pelatihan

Salah satu pendekatan paling relevan dalam merancang pelatihan guru adalah menjadikan masalah nyata di kelas sebagai titik tolak penyusunan materi pelatihan. Alih-alih memulai dari teori atau kebijakan abstrak, pelatihan yang berakar pada tantangan sehari-hari guru akan terasa lebih bermakna, aplikatif, dan berdampak langsung. Integrasi masalah kelas ke dalam materi pelatihan bukan hanya memberi konteks yang kuat, tetapi juga menumbuhkan motivasi guru untuk belajar karena mereka merasa pelatihan tersebut berbicara langsung kepada realitas yang mereka hadapi.

Masalah kelas yang dimaksud bisa bermacam-macam, mulai dari rendahnya keterlibatan siswa, kesulitan dalam membangun disiplin kelas, kurangnya literasi dasar, hingga ketimpangan penguasaan materi antarsiswa. Setiap masalah ini bukan hambatan yang menghalangi pembelajaran, tetapi justru menjadi bahan baku utama untuk membangun kapasitas guru secara kontekstual. Misalnya, jika dalam satu komunitas sekolah ditemukan bahwa banyak guru kesulitan menerapkan asesmen formatif, maka pelatihan yang diberikan seharusnya berfokus pada praktik terbaik asesmen formatif yang sederhana dan dapat langsung digunakan di kelas.

Pendekatan ini sangat sejalan dengan prinsip bottom-up dalam pengembangan profesional guru, yang memberi ruang bagi guru untuk menyuarakan kebutuhannya sendiri. Dalam konteks pelaksanaan Program Pendidikan Profesi Guru (PPG) maupun program peningkatan kompetensi lainnya, guru sering kali mengalami kesenjangan antara materi pelatihan dan permasalahan yang benar-benar mereka hadapi di kelas. Dengan menjadikan masalah kelas

sebagai sumber materi pelatihan, pelatihan menjadi lebih responsif dan tidak bersifat generik.

Proses identifikasi masalah kelas dapat dilakukan melalui berbagai metode, seperti refleksi pribadi guru, observasi kelas, wawancara dengan siswa, hasil asesmen belajar, maupun diskusi sejawat dalam komunitas belajar (Harlita & Ramadhan, 2024). Dari proses ini, guru dapat menyusun daftar prioritas permasalahan, lalu memilih salah satu yang paling mendesak untuk dijadikan fokus pelatihan. Misalnya, jika dalam refleksi ditemukan bahwa siswa sulit memahami bacaan karena kosa kata terbatas, maka pelatihan dapat diarahkan pada strategi memperkuat kosa kata melalui pendekatan kontekstual dan multisensori.

Kelebihan dari pendekatan berbasis masalah ini adalah mendorong keterlibatan aktif guru dalam keseluruhan proses pelatihan, mulai dari perumusan isu, penggalian solusi, hingga implementasi dan evaluasi. Guru tidak lagi diposisikan sebagai penerima informasi, tetapi sebagai co-designer dari pembelajaran profesional itu sendiri. Selain meningkatkan motivasi belajar, pendekatan ini juga memperkuat kepercayaan diri guru karena mereka dilibatkan dalam mencari solusi, bukan hanya disodori jawaban yang belum tentu sesuai.

Contoh konkret dari integrasi masalah kelas dalam pelatihan dapat dilihat pada model lesson study atau studi pembelajaran. Dalam pendekatan ini, guru-guru dalam satu sekolah atau komunitas berkumpul untuk mengidentifikasi masalah nyata dalam proses mengajar mereka. Setelah itu, mereka merancang pembelajaran bersama, melaksanakan di salah satu kelas, dan mengamati serta mendiskusikan hasilnya secara reflektif. Pelatihan yang muncul dari

lesson study memiliki dampak langsung karena berangkat dari kebutuhan riil dan dinilai oleh sejawat secara terbuka dan konstruktif (Siahaan dkk., 2025).

Selain itu, pendekatan berbasis masalah juga cocok diintegrasikan ke dalam pelatihan mikro, seperti yang dibahas dalam subbab sebelumnya. Dalam sesi pelatihan berdurasi singkat, fasilitator dapat memulai dengan menanyakan, “Apa tantangan terbesar Anda minggu ini dalam mengelola kelas?” Pertanyaan ini kemudian diolah menjadi bahan diskusi kelompok kecil, di mana peserta saling berbagi pengalaman, menyusun solusi, dan mendesain langkah kecil perbaikan. Proses ini bukan hanya melatih keterampilan berpikir kritis, tetapi juga menumbuhkan rasa saling percaya dan kolaborasi di antara guru.

Tantangan dari pendekatan ini adalah perlunya fasilitator yang terampil dalam mengelola dinamika diskusi dan mengarahkan proses pembelajaran tanpa mendominasi. Fasilitator harus mampu mengidentifikasi esensi dari permasalahan yang muncul, mengaitkannya dengan teori atau pendekatan pedagogis yang relevan, serta mendorong guru untuk tetap fokus pada praktik perbaikan yang spesifik dan terukur (Sipayung dkk., 2024). Oleh karena itu, pelatihan bagi fasilitator menjadi aspek penting agar pendekatan berbasis masalah dapat berjalan secara efektif.

Penggunaan masalah kelas sebagai titik awal pelatihan juga memperluas peran guru sebagai peneliti praktis (*practitioner researcher*). Guru tidak hanya melaporkan permasalahan, tetapi juga melakukan eksplorasi, eksperimen kecil, dan dokumentasi terhadap proses perbaikannya. Ini sangat sejalan dengan semangat refleksi berkelanjutan yang menjadi pilar utama dalam pengembangan

profesional. Dalam jangka panjang, praktik seperti ini dapat membangun budaya inkuiri dan inovasi di sekolah.

Dalam skala kelembagaan, pendekatan ini dapat digunakan oleh sekolah untuk merancang agenda pengembangan profesional tahunan. Sekolah dapat mengumpulkan data dari hasil supervisi akademik, hasil penilaian kinerja guru, atau laporan guru kelas, lalu memetakannya menjadi tema-tema pelatihan. Tema ini tidak harus bersifat besar atau teoritis, tetapi justru lebih kuat jika bersifat mikro, seperti “strategi mengatasi siswa yang tidak menyelesaikan tugas”, atau “cara memotivasi siswa kelas rendah saat pembelajaran daring”. Pelatihan yang fokus dan berbasis realitas seperti ini jauh lebih berdampak dibandingkan pelatihan yang luas namun tidak kontekstual.

Keunggulan lain dari pendekatan ini adalah kemampuannya membentuk lingkungan belajar yang reflektif dan kolektif. Guru yang terbiasa mengangkat masalah kelas sebagai bahan diskusi cenderung lebih terbuka terhadap kritik, lebih tanggap terhadap dinamika siswa, dan lebih siap untuk melakukan inovasi. Sebaliknya, budaya pelatihan yang tidak kontekstual dapat menumbuhkan sikap pasif, formalitas semata, dan rendahnya kepercayaan terhadap manfaat pelatihan.

Agar pendekatan ini dapat berkelanjutan, perlu dukungan dari kepala sekolah dan pengawas untuk menjadikan hasil identifikasi masalah kelas sebagai bahan utama dalam perencanaan pengembangan profesional (Sari & Saputra, 2024). Hal ini dapat dimulai dengan menambahkan kolom refleksi masalah pembelajaran dalam laporan harian atau mingguan guru. Selanjutnya, sekolah dapat menyusun kalender pelatihan yang fleksibel dan responsif terhadap

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

dinamika yang terjadi di lapangan. Dengan cara ini, pelatihan menjadi lebih adaptif dan relevan sepanjang waktu.

Terakhir, mengintegrasikan masalah kelas ke dalam materi pelatihan adalah wujud penghargaan terhadap pengalaman dan keahlian guru itu sendiri. Ketika suara guru didengarkan dan dijadikan sumber pembelajaran, maka rasa kepemilikan terhadap proses pengembangan profesional akan tumbuh. Guru merasa dihargai, bukan hanya sebagai pelaksana kebijakan, tetapi sebagai sumber solusi dan pengetahuan yang penting bagi kemajuan pendidikan. Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan mutu pelatihan, tetapi juga memperkuat otonomi dan martabat profesi guru secara menyeluruh.

BAB XVII

REKOMENDASI STRATEGIS PENGEMBANGAN GURU

Oleh : Dr. Rinovian Rais., M.M., M.Pd

Pengembangan profesional guru yang berkelanjutan memerlukan strategi yang terarah, sistemik, dan melibatkan berbagai pemangku kepentingan dalam ekosistem pendidikan. Setelah membahas berbagai model, pendekatan, serta praktik baik dalam bab-bab sebelumnya, bab ini menyajikan rekomendasi strategis yang dapat diadopsi oleh guru, pemimpin sekolah, pembuat kebijakan, dan lembaga pendukung lainnya untuk memperkuat transformasi pendidikan berbasis pengembangan sumber daya manusia. Rekomendasi ini tidak hanya berfokus pada aspek teknis, tetapi juga menekankan pentingnya perubahan budaya kerja, kolaborasi lintas peran, dan keberlanjutan inisiatif yang telah berjalan. Dengan merumuskan strategi yang realistis dan berbasis bukti, pengembangan guru tidak lagi bersifat reaktif atau seremonial, tetapi menjadi bagian integral dari proses peningkatan mutu pendidikan secara menyeluruh.

A. Untuk Guru: Menjadi Pembelajar Sejati

Guru adalah pilar utama dalam proses pendidikan dan pembentukan karakter generasi bangsa. Lebih dari sekadar pengajar, guru sejatinya adalah arsitek pembelajaran—perancang, pelaksana, dan evaluator dari pengalaman belajar yang dialami peserta didik. Menjadi arsitek pembelajaran sejati bukan hanya soal menguasai konten atau metode mengajar, tetapi tentang bagaimana seorang guru mampu merancang pengalaman belajar yang bermakna, kontekstual,

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

dan memberdayakan siswa secara utuh. Dalam era transformasi pendidikan seperti sekarang, posisi strategis guru menuntut pembaruan peran dan cara pandang terhadap tugas profesinya.

Peran guru sebagai arsitek pembelajaran membutuhkan kesadaran reflektif yang tinggi. Guru harus memiliki kemampuan untuk terus-menerus mengevaluasi strategi yang digunakannya, mengamati respon siswa, serta melakukan penyesuaian berdasarkan data dan refleksi (Yuliani dkk., 2024). Dengan sikap ini, guru tidak hanya menjalankan kurikulum, tetapi menghidupkan kurikulum di dalam kelas. Mereka menjadi desainer aktif dari suasana kelas yang mendorong rasa ingin tahu, kreativitas, dan partisipasi aktif siswa. Untuk itu, penguasaan pedagogi, psikologi pendidikan, serta pendekatan pembelajaran diferensiatif menjadi kompetensi dasar yang harus terus diperkuat.

Menjadi arsitek pembelajaran sejati juga berarti mampu merespons kebutuhan unik setiap siswa. Tidak ada dua siswa yang identik dalam cara mereka belajar, latar belakang mereka, atau motivasi mereka. Guru yang adaptif akan menggunakan strategi pembelajaran yang inklusif dan responsif, serta menyediakan ruang bagi semua siswa untuk berkembang sesuai dengan potensi dan minatnya. Ini tidak mudah, tetapi dengan pendekatan seperti asesmen formatif, pembelajaran berbasis proyek, serta komunikasi yang empatik, guru dapat menciptakan pengalaman belajar yang adil dan bermakna bagi setiap anak.

Dalam konteks Kurikulum Merdeka, guru tidak lagi hanya berfokus pada transfer pengetahuan, tetapi menjadi fasilitator pengembangan kompetensi dan karakter (Utami dkk., 2025). Guru diberikan ruang lebih besar untuk merancang pembelajaran sesuai dengan kebutuhan kontekstual sekolah dan siswa. Peran ini membuka

peluang besar sekaligus tantangan. Guru dituntut memiliki kreativitas dalam menyusun modul ajar, fleksibilitas dalam memilih metode, serta ketangguhan dalam menghadapi perubahan. Oleh karena itu, penting bagi guru untuk memperkuat kesadaran profesional bahwa mereka bukan sekadar pelaksana, tetapi penggerak utama pembelajaran di kelas.

Guru yang menjalankan perannya secara reflektif juga akan menempatkan dirinya sebagai pembelajar sepanjang hayat. Dunia pendidikan selalu berkembang—baik dari sisi teori, pendekatan, maupun teknologi. Guru yang stagnan dalam pengetahuan dan keterampilan akan kesulitan menjawab tantangan zaman. Oleh karena itu, mengikuti pelatihan, membaca literatur pendidikan, bergabung dalam komunitas belajar, hingga memanfaatkan platform digital pembelajaran harus menjadi bagian dari rutinitas pengembangan diri. Pembelajaran yang diberikan kepada siswa akan lebih hidup apabila guru itu sendiri berada dalam proses belajar yang terus berjalan.

Salah satu ciri arsitek pembelajaran sejati adalah kemampuannya dalam merancang pembelajaran yang relevan dan kontekstual. Guru tidak sekadar mengikuti buku teks, tetapi mampu mengaitkan materi dengan kehidupan sehari-hari siswa, isu lokal, dan tantangan global. Misalnya, dalam mengajarkan konsep energi terbarukan, guru bisa mengaitkannya dengan kondisi lingkungan di daerah setempat, atau proyek sederhana yang melibatkan pengamatan langsung di sekitar rumah siswa. Pendekatan ini tidak hanya membuat pelajaran lebih menarik, tetapi juga membentuk kesadaran sosial dan keberdayaan siswa sebagai warga yang peduli.

Guru juga dituntut untuk memiliki kepekaan terhadap dinamika sosial dan emosional siswa. Proses belajar tidak terjadi dalam ruang

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

hampa; emosi, motivasi, dan hubungan interpersonal berperan besar dalam keberhasilan pembelajaran. Guru yang peka terhadap perubahan perilaku siswa, mampu membangun kelekatan positif, serta memberikan intervensi yang sesuai pada saat yang tepat, akan menciptakan lingkungan belajar yang aman dan mendukung. Hal ini memperkuat peran guru sebagai figur penting dalam pertumbuhan mental dan emosional peserta didik.

Dalam dunia yang semakin terdigitalisasi, guru juga perlu menguasai literasi teknologi sebagai bagian dari kompetensinya. Tidak cukup hanya bisa mengoperasikan perangkat, guru harus mampu memilih dan menggunakan teknologi untuk meningkatkan kualitas pembelajaran. Pemanfaatan platform seperti Learning Management System (LMS), kuis digital interaktif, video pembelajaran, hingga alat kolaboratif daring harus menjadi bagian dari keterampilan dasar guru masa kini. Teknologi bukan pengganti guru, tetapi alat yang memberdayakan guru untuk menciptakan pembelajaran yang lebih menarik, fleksibel, dan berdampak (Svari & Arlinayanti, 2024).

Seorang arsitek pembelajaran tidak bekerja sendiri. Ia membangun jejaring profesional dan komunitas belajar untuk berbagi pengalaman, mendapatkan umpan balik, serta membangun praktik baik bersama. Guru perlu terlibat aktif dalam forum KKG, MGMP, maupun komunitas daring yang kini semakin banyak berkembang. Dari komunitas inilah guru mendapatkan dukungan moral, ide-ide baru, serta inspirasi yang memperkaya perspektifnya. Kolaborasi menjadi elemen penting dalam pengembangan profesional berkelanjutan.

Menjadi arsitek pembelajaran sejati juga berarti mampu memimpin dari dalam kelas. Kepemimpinan instruksional tidak harus dimulai dari posisi struktural. Guru yang menunjukkan kualitas pembelajaran tinggi, konsisten melakukan refleksi, terbuka terhadap perubahan, dan bersedia berbagi praktik baik adalah pemimpin sejati yang menginspirasi rekan sejawatnya. Dalam jangka panjang, guru-guru seperti ini akan menjadi penggerak utama budaya belajar di sekolahnya.

Dalam menghadapi tantangan kebijakan pendidikan yang terus berubah, guru perlu memiliki daya lenting dan ketangguhan mental. Tidak jarang guru dihadapkan pada regulasi yang kompleks, kebijakan yang berubah-ubah, atau target administratif yang menumpuk. Guru yang tangguh akan mampu memisahkan mana yang esensial bagi pembelajaran dan mana yang bersifat administratif. Ia tetap fokus pada esensi pendidikan: menciptakan perubahan bermakna dalam kehidupan siswa. Ketangguhan ini tidak datang begitu saja, melainkan dibentuk dari pengalaman, jejaring sosial, dan keteguhan hati dalam menjalankan profesi.

Pengakuan terhadap profesi guru tidak hanya datang dari luar, tetapi juga harus tumbuh dari dalam diri guru itu sendiri. Guru perlu membangun harga diri profesional yang sehat—bahwa pekerjaan mereka penting, mulia, dan berdampak besar bagi masa depan bangsa. Dengan kesadaran ini, guru tidak menunggu pujian atau penghargaan, tetapi bekerja dengan dedikasi karena memahami nilai luhur dari peran yang mereka emban. Identitas profesional yang kuat akan memperkuat integritas dan etos kerja yang tahan terhadap tekanan.

Guru sebagai arsitek pembelajaran juga perlu menjadi pembela hak belajar siswa. Dalam kondisi apapun—baik di daerah tertinggal,

dalam keterbatasan sarana, atau dalam situasi sosial yang menantang—guru tetap menjadi garda terdepan dalam memastikan bahwa setiap anak mendapatkan haknya untuk belajar dengan layak. Komitmen ini yang membedakan guru profesional dengan sekadar pengajar. Dalam setiap keputusan yang diambil di kelas, guru harus selalu berpikir: apakah ini memberi manfaat terbaik bagi tumbuh kembang siswa?

Terakhir, menjadi arsitek pembelajaran sejati bukanlah peran yang statis, melainkan perjalanan yang dinamis dan terus berkembang. Setiap guru akan melewati fase-fase berbeda dalam kariernya—dari guru baru yang masih banyak belajar, hingga guru senior yang menjadi panutan. Setiap fase membawa tantangan dan peluang tersendiri. Oleh karena itu, refleksi, pembelajaran, dan kolaborasi harus menjadi nafas dalam profesi guru. Dengan semangat ini, guru tidak hanya mengajar, tetapi juga terus bertumbuh dan memberi makna dalam kehidupan banyak orang.

B. Untuk Pemimpin Sekolah : Membangun Ekosistem yang Mendukung

Peran kepala sekolah dan pemimpin pendidikan lainnya sangat krusial dalam menentukan kualitas pengembangan profesional guru. Pemimpin sekolah bukan hanya bertanggung jawab atas aspek administratif dan manajerial, tetapi juga memiliki tanggung jawab besar dalam menciptakan ekosistem pembelajaran yang mendukung pertumbuhan profesional guru. Dalam konteks inilah, kepala sekolah diharapkan tidak hanya menjadi manajer lembaga pendidikan, melainkan juga pemimpin pembelajaran (instructional leader) yang visioner, kolaboratif, dan adaptif terhadap perubahan.

Ekosistem yang mendukung pengembangan profesional guru adalah lingkungan yang menyediakan ruang, waktu, dan kesempatan bagi guru untuk belajar, bereksperimen, dan berbagi. Pemimpin sekolah perlu memastikan bahwa kegiatan belajar guru tidak hanya dilakukan sebagai kewajiban formal semata, tetapi benar-benar menjadi bagian dari budaya kerja harian. Hal ini mencakup dukungan terhadap kegiatan refleksi bersama, pembentukan komunitas belajar guru, serta pemberian akses terhadap sumber daya dan teknologi yang relevan dengan pengembangan profesional.

Salah satu langkah strategis yang dapat dilakukan kepala sekolah adalah menyusun perencanaan pengembangan guru yang terstruktur. Dokumen ini dapat menjadi acuan tahunan sekolah dalam menyelenggarakan pelatihan, workshop, coaching, atau diskusi pedagogis. Perencanaan ini sebaiknya berbasis pada hasil supervisi akademik, refleksi guru, atau analisis kebutuhan guru berdasarkan tantangan nyata di kelas. Dengan perencanaan yang baik, kegiatan pengembangan guru tidak bersifat insidental, tetapi menjadi proses berkelanjutan yang terukur dan terdokumentasi.

Pemimpin sekolah juga harus mampu menciptakan budaya kolaborasi di antara guru (Andriastuti, 2024). Kolaborasi bukan hanya soal kerja sama dalam pelaksanaan tugas, tetapi juga dalam berbagi praktik terbaik, mendiskusikan tantangan pembelajaran, dan membangun inovasi secara bersama. Kepala sekolah dapat memfasilitasi kegiatan seperti lesson study, peer coaching, atau pelatihan mikro yang melibatkan guru sebagai fasilitator internal. Dengan pendekatan ini, guru tidak hanya menjadi peserta pelatihan, tetapi juga aktor utama dalam pengembangan profesinya sendiri.

Di sisi lain, penting bagi pemimpin sekolah untuk memberikan pengakuan dan penghargaan terhadap upaya pengembangan diri guru. Bentuk penghargaan tidak selalu harus berupa materi, tetapi bisa berupa ruang eksposur seperti forum berbagi praktik baik, publikasi karya, atau dukungan untuk mengikuti pelatihan eksternal. Penghargaan ini akan memperkuat motivasi intrinsik guru dan menunjukkan bahwa sekolah menghargai proses belajar yang dilakukan oleh tenaga pendidik.

Pemimpin sekolah yang efektif juga mampu membaca potensi individual guru dan mengembangkannya secara optimal (Yulianto dkk., 2024). Setiap guru memiliki kekuatan dan keunikan yang berbeda. Tugas kepala sekolah adalah mengidentifikasi kekuatan ini dan memberikan peran yang sesuai agar potensi tersebut berkembang. Misalnya, guru yang mahir menggunakan teknologi dapat diberdayakan sebagai mentor digital, sementara guru yang kuat dalam pendekatan literasi bisa menjadi koordinator program literasi sekolah. Strategi ini akan menciptakan sense of ownership dan menumbuhkan budaya saling belajar antarguru.

Selain memperhatikan sisi pengembangan individu, kepala sekolah juga harus membangun iklim psikologis yang aman dan mendukung. Guru akan lebih terbuka untuk belajar dan mencoba hal baru apabila merasa dihargai, tidak dihakimi saat gagal, dan mendapat dukungan ketika menghadapi kesulitan. Budaya ini dapat diciptakan dengan membangun komunikasi yang terbuka, memperkuat hubungan interpersonal yang sehat, dan mendorong keberanian untuk bereksperimen dalam pembelajaran. Pemimpin sekolah yang empatik akan mampu menjadi jangkar emosional bagi guru di tengah berbagai tekanan pekerjaan (Tisno, 2024).

Dalam kaitannya dengan kebijakan, kepala sekolah perlu menjadi jembatan antara tuntutan regulasi dan kebutuhan nyata guru. Seringkali, program pemerintah yang bersifat top-down tidak sepenuhnya kontekstual dengan situasi di sekolah. Pemimpin sekolah yang bijak akan mampu menginterpretasikan kebijakan dengan cermat dan menyesuaikannya dengan realitas lokal. Mereka juga dapat menyuarakan kebutuhan sekolah secara aktif kepada pemangku kebijakan, sehingga kebijakan yang diterapkan lebih relevan dan mendukung pengembangan profesional yang substansial.

Pemimpin sekolah juga memiliki tanggung jawab untuk menjamin kesinambungan program pengembangan profesional, meskipun terjadi pergantian staf, kebijakan, atau sumber daya. Konsistensi dalam pelaksanaan program, evaluasi berkala, dan dokumentasi praktik baik akan memperkuat budaya belajar yang telah dibangun. Bahkan, pemimpin sekolah dapat membuat kebijakan internal seperti pengembangan portofolio guru, forum refleksi rutin, atau jam belajar wajib bagi guru sebagai bentuk institusionalisasi dari budaya belajar berkelanjutan.

Dalam menghadapi perubahan global, seperti revolusi industri 4.0 dan transformasi digital dalam pendidikan, kepala sekolah juga perlu menjadi agen perubahan yang tanggap terhadap inovasi. Mereka harus membekali diri dengan wawasan baru dan menjadi role model dalam penggunaan teknologi, pembelajaran berbasis data, serta manajemen berbasis kinerja. Kepala sekolah yang terus belajar akan memberi contoh nyata bahwa belajar bukan hanya tanggung jawab guru, tetapi juga pemimpin.

Lebih jauh, keberhasilan pengembangan guru tidak dapat dilepaskan dari kemampuan pemimpin sekolah dalam membangun

jejaring eksternal. Pemimpin yang aktif menjalin kerja sama dengan perguruan tinggi, dinas pendidikan, lembaga pelatihan, dan organisasi profesi akan membuka lebih banyak peluang pengembangan bagi guru. Sinergi ini juga memperkuat posisi sekolah dalam mendapatkan akses pelatihan, beasiswa, atau program peningkatan kapasitas lainnya yang lebih luas.

Secara keseluruhan, pemimpin sekolah memegang peran strategis dalam mengorkestrasi seluruh elemen yang mendukung pengembangan guru. Ketika kepala sekolah menjalankan fungsinya sebagai instructional leader dengan sepenuh hati, maka guru akan merasa didukung, diberdayakan, dan termotivasi untuk terus bertumbuh. Hanya dengan ekosistem yang kuat dan pemimpin yang berpihak pada pembelajaran, pengembangan profesional guru dapat benar-benar terwujud sebagai kekuatan transformasi pendidikan yang nyata dan berkelanjutan.

C. Kolaborasi Berkelanjutan

Peran pengambil kebijakan dalam pengembangan profesional guru tidak hanya terletak pada penyusunan regulasi dan perencanaan program, tetapi juga pada kemampuan membangun sistem yang mendorong keberlanjutan, inklusivitas, dan relevansi pengembangan itu sendiri. Guru sebagai ujung tombak pendidikan hanya akan berkembang secara optimal jika sistem pendukungnya dibangun dengan visi jangka panjang dan keberpihakan terhadap kebutuhan nyata di lapangan. Oleh karena itu, pendekatan top-down yang bersifat seragam harus digantikan dengan kebijakan yang lebih fleksibel, adaptif, dan berbasis data.

Kebijakan pengembangan profesional guru seharusnya dimulai dari pemetaan kebutuhan yang akurat dan berkelanjutan (Rosanti, 2025). Setiap wilayah memiliki karakteristik, tantangan, dan tingkat kesiapan guru yang berbeda. Oleh karena itu, kebijakan pusat perlu menyediakan kerangka umum yang memungkinkan penyesuaian di tingkat daerah atau satuan pendidikan. Dengan memanfaatkan data hasil UKG, AKG, hasil supervisi, serta analisis kebutuhan lokal, pemerintah dapat menyusun program yang lebih tepat sasaran dan tidak bersifat generik.

Pemerintah juga perlu menjamin adanya akses yang merata terhadap pengembangan profesional, khususnya bagi guru di daerah 3T (terdepan, terluar, tertinggal) dan guru honorer atau non-ASN (Musfah, 2021). Banyak guru di wilayah terpencil yang belum mendapatkan pelatihan rutin, baik karena keterbatasan infrastruktur maupun karena kurangnya dukungan sistem. Oleh karena itu, kebijakan afirmatif perlu terus diperkuat—mulai dari penyediaan pelatihan daring berbasis low-bandwidth, program pelatihan keliling, hingga penguatan peran Pusat Kegiatan Guru (PKG) sebagai simpul pengembangan profesi di daerah.

Selain aspek pemerataan, kontinuitas program menjadi tantangan serius dalam kebijakan pengembangan profesional (Edy & Firmasyah, 2025). Banyak pelatihan yang hanya berlangsung sekali, tanpa adanya tindak lanjut, mentoring, atau evaluasi implementasi. Padahal, pengembangan profesional tidak bisa dilakukan dalam satu tahap. Pengambil kebijakan perlu merancang model pelatihan berjenjang yang memungkinkan guru mengikuti siklus pengembangan mulai dari pengenalan konsep, pendalaman, praktik, hingga refleksi dan penyempurnaan. Dalam hal ini, model *blended learning* atau *modular training* sangat potensial untuk diadopsi secara sistemik.

Kebijakan yang berpihak pada pengembangan profesional guru juga harus menghargai proses belajar guru secara holistik. Artinya, tidak hanya pelatihan formal yang diakui, tetapi juga pembelajaran informal dan nonformal seperti berbagi praktik baik, publikasi karya, atau kontribusi dalam komunitas guru. Sistem pengakuan semacam ini dapat diwujudkan melalui mekanisme portofolio digital, sistem angka kredit yang fleksibel, atau penguatan ekosistem komunitas belajar. Dengan pengakuan yang adil, guru akan lebih termotivasi untuk terus mengembangkan diri.

Keberhasilan kebijakan pengembangan guru juga bergantung pada koordinasi antarlembaga dan lintas jenjang pemerintahan. Dalam praktiknya, banyak kebijakan yang tidak sinkron antara pusat dan daerah, atau antara dinas pendidikan dan lembaga sertifikasi. Ketidakterpaduan ini membuat guru kebingungan dan menurunkan efektivitas pelaksanaan di lapangan. Oleh karena itu, dibutuhkan sistem koordinasi yang kuat, berbasis data terpadu, dan memiliki satu arah visi: mewujudkan guru sebagai pembelajar sepanjang hayat.

Dalam era digital, pengambil kebijakan juga perlu mengintegrasikan teknologi secara strategis dalam mendukung pengembangan profesional guru. Platform daring seperti SIMPKB, Rumah Belajar, atau aplikasi LMS lokal harus terus disempurnakan agar tidak hanya menjadi media pelatihan pasif, tetapi juga ruang interaksi, refleksi, dan kolaborasi. Pemerintah bisa mendorong inovasi lokal untuk menyediakan konten yang relevan, serta menjalin kemitraan dengan sektor swasta dan organisasi masyarakat sipil dalam pengembangan teknologi pendidikan.

Sistem insentif juga menjadi bagian penting dalam mendorong partisipasi aktif guru dalam program pengembangan profesional.

Namun, insentif tidak selalu harus berupa tunjangan finansial. Insentif karier, pengakuan sosial, akses promosi jabatan, atau kemudahan akses pelatihan lanjutan juga bisa menjadi pemicu kuat bagi guru untuk aktif mengembangkan dirinya. Kebijakan yang memberi ruang progresif bagi guru akan memperkuat loyalitas dan profesionalisme guru sebagai profesi berbasis keahlian.

Dalam menyusun kebijakan, pemerintah perlu memastikan bahwa prosesnya inklusif dan partisipatif. Suara guru, kepala sekolah, pengawas, dan komunitas pendidikan lainnya harus dilibatkan sejak tahap perencanaan. Kebijakan yang lahir dari partisipasi aktif pemangku kepentingan akan memiliki legitimasi yang lebih kuat dan lebih mudah diterima di lapangan. Forum konsultasi publik, survei daring, hingga keterlibatan organisasi profesi guru adalah cara konkret untuk memastikan inklusivitas dalam kebijakan pendidikan.

Kebijakan pengembangan guru yang berkelanjutan juga harus memperhatikan prinsip keadilan antar generasi guru (Suprastowo, 2010). Guru senior yang mendekati masa pensiun tetap membutuhkan pengembangan yang sesuai dengan kebutuhannya, seperti transisi menuju pensiun produktif atau mentor bagi guru muda. Sebaliknya, guru pemula membutuhkan program induksi yang kuat agar mereka memiliki fondasi profesional yang kokoh. Kebijakan yang mampu menjawab siklus kehidupan profesi guru ini akan menjamin keberlangsungan kualitas pendidikan lintas waktu.

Penguatan lembaga penjamin mutu pendidikan, seperti LPMP (saat ini BPMP/BPMPK), juga perlu mendapat perhatian serius. Lembaga ini seharusnya menjadi pusat koordinasi, fasilitasi, dan evaluasi mutu pengembangan guru di daerah. Dengan dukungan kapasitas SDM, teknologi, dan kewenangan yang memadai, lembaga

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

tersebut dapat menjadi aktor utama dalam menjamin kualitas pelatihan, membina komunitas belajar, serta memantau implementasi kebijakan di daerah.

Sebagai penutup, pengambil kebijakan memegang peran kunci dalam mengubah wajah pendidikan melalui sistem pengembangan guru yang berpihak, kontekstual, dan berkelanjutan. Ketika kebijakan dirancang secara kolaboratif, dijalankan secara konsisten, dan dievaluasi secara objektif, maka pengembangan profesional guru tidak akan menjadi beban, tetapi bagian dari ekosistem pendidikan yang hidup dan berdampak nyata. Di sinilah peran negara benar-benar terasa dalam menghargai guru sebagai agen perubahan, bukan hanya pelaksana kurikulum.

BAB XVIII

GURU SEBAGAI PUSAT EKOSISTEM PEMBELAJARAN BERKELANJUTAN

Oleh : Dr. Susintowati, M.Sc.

Di tengah transformasi pendidikan yang semakin kompleks, menempatkan guru sebagai pusat ekosistem pembelajaran bukan lagi pilihan, melainkan keniscayaan. Guru tidak boleh lagi diposisikan sebagai pelaksana kebijakan semata, melainkan sebagai aktor utama dalam membangun inovasi, menumbuhkan semangat belajar siswa, dan membentuk budaya kolaboratif di sekolah. Bab ini menekankan pentingnya menggeser paradigma sistem pendidikan—dari yang bersifat birokratis menjadi berbasis kepercayaan, kemandirian, dan penguatan peran guru sebagai agen perubahan. Dengan memahami guru sebagai subjek pembelajaran, mendorong terciptanya budaya sekolah yang reflektif, dan mendesain sistem pendukung yang adaptif serta relevan, pendidikan Indonesia dapat bergerak menuju masa depan yang lebih berdaya dan berkelanjutan.

A. Memahami Guru sebagai Agen Inovasi, bukan Sekadar Pelaksana

Selama bertahun-tahun, sistem pendidikan di banyak negara, termasuk Indonesia, cenderung menempatkan guru sebagai pelaksana teknis dari kebijakan-kebijakan yang disusun dari atas. Peran guru dipersempit menjadi eksekutor kurikulum, pelaksana asesmen, dan administrator kelas. Padahal, dalam realitasnya, guru adalah individu yang berada paling dekat dengan proses belajar-mengajar, mengenal karakter peserta didik secara langsung, serta memahami tantangan nyata dalam pelaksanaan pembelajaran di kelas. Karena itu, dalam konteks pengembangan ekosistem pendidikan yang

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

berkelanjutan, guru seharusnya dilihat sebagai agen inovasi, bukan sekadar pelaksana kebijakan.

Agen inovasi adalah sosok yang mampu membaca situasi, merumuskan permasalahan, dan menciptakan solusi yang kontekstual. Dalam ruang kelas, guru setiap hari mengambil keputusan yang bersifat pedagogis, sosial, dan emosional. Keputusan tersebut tidak selalu dapat dirumuskan oleh regulasi atau panduan tertulis. Oleh sebab itu, guru sejatinya sudah menjalankan proses inovasi dalam bentuk mikro, meskipun sering kali tidak disadari sebagai inovasi. Ketika guru mengubah pendekatan mengajarnya karena melihat siswa tidak memahami materi, atau saat ia mengembangkan media sederhana untuk menjelaskan konsep abstrak, ia sedang berinovasi.

Memahami guru sebagai agen inovasi juga menuntut sistem untuk memberi ruang kebebasan profesional kepada guru. Ruang ini mencakup otonomi dalam memilih metode mengajar, mendesain penilaian yang sesuai dengan kebutuhan siswa, serta mengembangkan perangkat ajar yang kontekstual. Selama ini, banyak guru merasa terbelenggu oleh beban administratif dan kurikulum yang terlalu padat, sehingga waktu dan energinya tersita untuk hal-hal di luar esensi pembelajaran. Maka dari itu, langkah pertama untuk menguatkan peran guru sebagai agen inovasi adalah mengurangi beban-beban non-pedagogis yang tidak relevan.

Inovasi tidak selalu berarti penggunaan teknologi tinggi atau metode mutakhir. Dalam konteks pendidikan yang majemuk seperti Indonesia, inovasi lebih ditekankan pada kesesuaian dan kebermaknaan. Guru di daerah pedalaman yang menggunakan permainan tradisional untuk mengajarkan operasi bilangan adalah bentuk inovasi yang layak diapresiasi. Demikian pula guru yang

memodifikasi cerita lokal untuk membangun literasi membaca. Ketika guru diberikan kepercayaan, mereka akan menemukan cara-cara kreatif yang sesuai dengan konteks dan budaya lokalnya.

Namun, agar inovasi guru berkembang, diperlukan ekosistem yang mendukung keberanian bereksperimen dan toleransi terhadap kegagalan. Dalam banyak kasus, guru merasa enggan mencoba pendekatan baru karena takut salah, mendapat kritik, atau dianggap menyimpang dari standar. Padahal, dalam proses inovasi, kegagalan adalah bagian dari pembelajaran. Oleh karena itu, pimpinan sekolah dan pembuat kebijakan harus menciptakan iklim yang aman untuk bereksperimen, menyambut ide-ide baru dengan terbuka, serta menghargai proses, bukan hanya hasil.

Guru juga perlu dibekali dengan kerangka berpikir reflektif dan keterampilan riset tindakan kelas agar inovasi yang dilakukan bukan sekadar coba-coba, melainkan berdasarkan identifikasi masalah dan analisis yang sistematis (Safiudin dkk., 2025). Riset tindakan kelas memungkinkan guru mengkaji praktiknya sendiri, merancang intervensi, melaksanakan perubahan, serta merefleksikan hasilnya secara berkelanjutan. Jika setiap guru terbiasa menjalankan proses ini, maka sekolah akan dipenuhi oleh praktik pembelajaran yang hidup dan terus berkembang.

Dalam era digital, peran guru sebagai agen inovasi menjadi semakin relevan. Teknologi membuka banyak peluang untuk personalisasi pembelajaran, pemanfaatan data, dan kolaborasi lintas ruang. Guru dapat mengembangkan konten digital, membuat video pembelajaran, menyusun kuis daring interaktif, hingga menghubungkan siswa dengan sumber belajar global. Namun, agar teknologi benar-benar memberdayakan, guru perlu diberikan pelatihan

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

yang tepat serta kebebasan untuk memilih dan mengevaluasi alat yang paling sesuai untuk kelasnya (Nurhidayah, 2023).

Penguatan peran guru sebagai agen inovasi juga harus dibarengi dengan pengakuan terhadap karya dan kontribusi mereka (Syalsabillah dkk., 2025). Banyak guru di Indonesia yang menghasilkan karya inovatif, seperti modul ajar, media pembelajaran, hingga penelitian tindakan kelas. Sayangnya, tidak semua mendapat eksposur atau dukungan untuk pengembangan lebih lanjut. Pemerintah, lembaga pendidikan, dan masyarakat perlu memberikan panggung yang layak bagi inovasi-inovasi guru, misalnya melalui kompetisi terbuka, publikasi karya, insentif karier, atau penyusunan database praktik baik yang dapat diakses luas.

Transformasi peran guru tidak bisa dibiarkan berjalan secara individual. Dibutuhkan dukungan kolektif melalui komunitas belajar guru yang aktif dan dinamis. Komunitas seperti ini menjadi wadah bertukar ide, memberikan dukungan moral, serta merangsang inovasi bersama. Ketika guru merasa menjadi bagian dari komunitas yang belajar dan tumbuh bersama, mereka akan lebih percaya diri dalam mengembangkan ide-ide baru. Komunitas juga menjadi sumber kekuatan untuk menyuarakan kebutuhan nyata guru dan memperjuangkan ruang inovasi yang lebih luas.

Peran lembaga pendidikan guru (LPTK) juga tidak bisa diabaikan. LPTK harus mempersiapkan calon guru bukan hanya sebagai pengajar, tetapi sebagai desainer pembelajaran dan inovator. Kurikulum LPTK perlu mengintegrasikan praktik reflektif, pemecahan masalah kelas, serta keterampilan desain pembelajaran yang relevan dengan abad ke-21. Jika sejak awal guru dipersiapkan dengan pemahaman bahwa mereka adalah agen inovasi, maka ketika

terjun ke lapangan mereka akan membawa semangat dan kesiapan untuk berinovasi secara mandiri.

Akhirnya, pemahaman bahwa guru adalah agen inovasi menuntut perubahan cara pandang dari semua pemangku kepentingan pendidikan. Guru bukan sekadar pelaksana program, tetapi mitra dalam merancang masa depan pendidikan. Ketika guru dipercaya, diberdayakan, dan difasilitasi, maka mereka akan menjadi motor penggerak perubahan yang paling ampuh—karena mereka bekerja dari hati, berada di garis depan, dan berinteraksi langsung dengan generasi masa depan.

B. Transformasi Budaya Sekolah yang Berbasis Kolaborasi dan Refleksi

Transformasi pendidikan tidak akan berhasil jika hanya dilakukan melalui kebijakan dan program pelatihan semata. Akar perubahan sejati terletak pada budaya sekolah, yaitu nilai-nilai, kebiasaan, dan interaksi yang hidup di dalam komunitas sekolah sehari-hari. Budaya sekolah yang kolaboratif dan reflektif menciptakan fondasi kuat bagi guru untuk terus belajar, berbagi praktik baik, serta melakukan perbaikan berkelanjutan dalam proses pembelajaran. Tanpa budaya yang mendukung, inovasi akan mudah terhenti dan pengembangan profesional guru menjadi tidak berkelanjutan.

Budaya kolaboratif mendorong guru untuk saling terbuka, bekerja sama, dan menghilangkan sekat-sekat individualisme yang selama ini menghambat pertukaran pengetahuan. Dalam budaya seperti ini, guru tidak merasa bekerja sendiri, melainkan menjadi bagian dari komunitas profesional yang saling menguatkan. Sementara budaya reflektif menempatkan setiap pengalaman mengajar sebagai sumber pembelajaran. Guru terbiasa melakukan refleksi, menerima umpan balik, dan tidak takut untuk mengevaluasi dirinya sendiri. Kedua

budaya ini jika dibangun secara sinergis akan menciptakan ekosistem belajar yang hidup di dalam sekolah.

Langkah pertama dalam membangun budaya kolaboratif dan reflektif adalah menciptakan ruang aman untuk saling berbagi. Banyak guru enggan terbuka karena takut dikritik atau merasa tidak dihargai. Oleh karena itu, kepala sekolah dan tim manajemen harus membangun atmosfer yang mendorong keterbukaan, menghargai setiap pendapat, serta menormalisasi kesalahan sebagai bagian dari proses belajar. Forum informal seperti diskusi guru mingguan, sesi refleksi bersama, atau ruang cerita praktik baik bisa menjadi awal untuk memecah kebekuan dan mempererat relasi antarpendidik (Tanggur dkk., 2025).

Langkah kedua adalah memfasilitasi pertemuan guru yang terstruktur dan terjadwal secara rutin. Misalnya, jadwal refleksi pembelajaran mingguan atau bulanan yang difasilitasi oleh guru koordinator atau tim pengembang kurikulum. Dalam pertemuan ini, guru tidak hanya menyampaikan keberhasilan, tetapi juga tantangan dan kegagalan yang mereka hadapi. Dari sini, lahir diskusi mendalam yang memicu pertumbuhan kolektif. Proses ini bisa diformalkan melalui jurnal refleksi yang dibaca dan ditanggapi oleh rekan sejawat atau pemimpin sekolah.

Langkah ketiga, sekolah perlu mendorong kolaborasi lintas kelas dan lintas mata pelajaran. Guru-guru yang mengajar jenjang atau bidang studi berbeda bisa berbagi perspektif dan pendekatan yang saling memperkaya. Misalnya, guru IPA dan guru Bahasa Indonesia bekerja sama dalam pembelajaran berbasis proyek, atau guru kelas atas membimbing guru kelas bawah dalam penyusunan instrumen

asesmen. Kolaborasi seperti ini bukan hanya meningkatkan kompetensi, tetapi juga memperkuat rasa kebersamaan.

Langkah keempat adalah membangun komunitas belajar guru (learning community) di tingkat sekolah. Komunitas ini bisa berbentuk tim kecil yang fokus pada isu tertentu, seperti peningkatan literasi, penguatan pembelajaran berdiferensiasi, atau pemanfaatan teknologi. Kegiatan komunitas dapat meliputi studi literatur, uji coba metode, diskusi artikel, atau refleksi bersama atas praktik yang telah dilakukan. Kepala sekolah sebaiknya memberikan dukungan formal, misalnya alokasi waktu, pengakuan SK, atau fasilitasi administrasi, agar komunitas ini berjalan konsisten.

Langkah kelima, budaya reflektif akan berkembang apabila guru memiliki kompetensi dasar dalam refleksi profesional. Sekolah bisa memfasilitasi pelatihan internal tentang teknik refleksi, seperti menulis jurnal, menggunakan rubrik observasi diri, atau refleksi berdasarkan rekaman video pembelajaran. Dengan keterampilan ini, guru tidak hanya melakukan refleksi secara intuitif, tetapi juga secara sistematis dan kritis. Refleksi yang mendalam memungkinkan guru memahami praktiknya dari berbagai sudut pandang, termasuk dari perspektif siswa.

Langkah keenam adalah memasukkan agenda refleksi dan kolaborasi ke dalam sistem manajemen sekolah. Jangan sampai kegiatan refleksi hanya bersifat opsional atau kegiatan tambahan yang dikalahkan oleh agenda administratif. Kepala sekolah dan tim manajemen bisa mengintegrasikan budaya reflektif ke dalam supervisi akademik, rapat guru, pengembangan kurikulum, atau proses perencanaan pembelajaran. Dengan demikian, refleksi bukan hanya kebiasaan pribadi, tetapi bagian dari sistem kerja kolektif.

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

Langkah ketujuh, sekolah perlu mengembangkan mekanisme penghargaan dan pengakuan terhadap praktik kolaboratif dan reflektif guru. Apresiasi bisa dalam bentuk sederhana, seperti sertifikat, publikasi di buletin sekolah, atau kesempatan mempresentasikan hasil praktik baik dalam forum eksternal. Pengakuan ini memberikan motivasi bagi guru dan menunjukkan bahwa budaya kolaboratif dan reflektif adalah bagian penting dari profesionalisme guru. Ketika guru merasa dihargai, mereka akan lebih bersemangat untuk terus belajar dan berbagi.

Langkah kedelapan, penting bagi sekolah untuk mengembangkan dokumentasi praktik baik yang dilakukan oleh guru secara rutin. Dokumentasi ini bisa berupa video pembelajaran, portofolio kegiatan, atau laporan refleksi yang disusun secara sistematis. Selain menjadi arsip sekolah, dokumentasi ini juga bisa dijadikan sumber belajar bagi guru baru atau sebagai inspirasi bagi sekolah lain. Dengan mendokumentasikan praktik, sekolah menunjukkan bahwa proses belajar guru adalah aset penting yang layak dilestarikan dan disebarluaskan.

Langkah kesembilan, kepala sekolah perlu menjadi role model dalam membangun budaya reflektif dan kolaboratif. Kepala sekolah yang terbuka terhadap masukan, bersedia merefleksikan kepemimpinannya, dan aktif dalam diskusi profesional akan memberikan contoh nyata kepada guru. Keteladanan ini jauh lebih berdampak daripada instruksi atau program formal. Ketika pemimpin sekolah menunjukkan bahwa refleksi dan kolaborasi adalah bagian dari kepemimpinan, maka guru akan lebih mudah mengadopsi nilai-nilai tersebut dalam praktiknya.

Langkah kesepuluh, transformasi budaya tidak bisa terjadi dalam waktu singkat. Oleh karena itu, sekolah perlu memiliki visi jangka panjang dalam membangun budaya kolaboratif dan reflektif. Visi ini bisa dimuat dalam rencana pengembangan sekolah, disosialisasikan secara konsisten, dan dijadikan dasar dalam setiap pengambilan kebijakan. Dengan arah yang jelas, seluruh warga sekolah akan merasa memiliki dan bertanggung jawab terhadap perubahan budaya tersebut.

Lebih dari sekadar strategi teknis, transformasi budaya sekolah juga menyangkut perubahan paradigma tentang profesionalisme guru. Guru yang profesional bukan hanya yang memenuhi jam mengajar atau mengikuti pelatihan, tetapi mereka yang mau terus belajar, merefleksikan diri, dan berkontribusi dalam peningkatan kualitas pembelajaran bersama rekan sejawat (Frans & Wahani, 2024). Budaya ini tidak akan tumbuh tanpa adanya perubahan cara pandang tentang apa arti menjadi guru yang efektif.

Budaya sekolah yang kolaboratif dan reflektif juga menjadi fondasi penting dalam menyambut berbagai transformasi kurikulum, seperti Kurikulum Merdeka. Kurikulum ini memberi ruang otonomi bagi guru, namun ruang ini hanya akan bermakna jika guru didukung oleh lingkungan yang saling mendukung dan terbuka terhadap pembaruan. Oleh karena itu, keberhasilan implementasi kurikulum baru sangat bergantung pada kualitas budaya sekolah yang mendorong pembelajaran guru secara terus-menerus.

Perubahan budaya juga berdampak pada siswa. Ketika guru-guru menunjukkan sikap terbuka, saling belajar, dan reflektif, maka siswa pun akan terbiasa dengan budaya belajar yang sehat. Mereka akan lebih percaya diri, berpikir kritis, dan menghargai proses belajar

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

sebagai bagian dari kehidupan. Dengan demikian, membangun budaya kolaborasi dan refleksi bukan hanya untuk guru, tetapi juga bagian dari upaya menciptakan karakter siswa yang lebih adaptif dan kolaboratif di masa depan.

Tentu, tantangan akan selalu ada. Setiap sekolah memiliki titik awal yang berbeda, dan tidak semua guru akan langsung terbuka terhadap perubahan. Namun, dengan komitmen yang konsisten, pendekatan yang manusiawi, dan dukungan yang sistematis, transformasi budaya sekolah bisa terwujud. Perubahan ini bersifat gradual, tetapi akan memberikan dampak yang mendalam dan bertahan lama.

Budaya tidak bisa dibeli atau dipaksakan. Ia tumbuh dari nilai-nilai yang diyakini bersama, dibentuk dari kebiasaan kecil yang dilakukan setiap hari, dan diperkuat oleh kepemimpinan yang berpihak pada pembelajaran. Ketika budaya kolaboratif dan reflektif telah menjadi napas dalam kehidupan sekolah, maka pengembangan profesional guru bukan lagi sekadar program, tetapi menjadi identitas kolektif yang hidup dan berkembang dalam setiap ruang kelas.

C. Mewujudkan Sistem yang Mendorong Kemandirian Profesional

Kemandirian profesional adalah ciri utama dari profesi yang matang. Dalam konteks pendidikan, guru yang mandiri secara profesional mampu mengelola pembelajarannya sendiri, menganalisis kebutuhan pengembangan dirinya, serta berinovasi dalam praktik pengajaran tanpa harus selalu menunggu instruksi eksternal. Kemandirian ini bukan berarti lepas dari sistem, melainkan lahir dari sistem yang memberi ruang, kepercayaan, dan dukungan kepada guru untuk tumbuh berdasarkan refleksi dan kesadaran internal. Oleh karena itu, mewujudkan sistem yang mendorong kemandirian

profesional menjadi prasyarat penting bagi pengembangan guru yang berkelanjutan.

Sistem pendidikan yang mendorong kemandirian profesional guru perlu dibangun dengan prinsip percaya, memampukan, dan memfasilitasi (Hasbi, 2025). Rasa percaya dari negara, pemerintah daerah, dan satuan pendidikan kepada guru merupakan fondasi awal. Kepercayaan ini terlihat dari otonomi yang diberikan kepada guru untuk memilih pendekatan mengajar, mengevaluasi pembelajaran, serta menentukan jalur pengembangan dirinya sendiri. Tanpa adanya rasa percaya, guru akan selalu menjadi objek kebijakan, bukan subjek perubahan.

Selanjutnya, sistem harus mampu memampukan guru, yaitu menyediakan pelatihan, pendampingan, dan akses informasi yang memungkinkan guru mengembangkan kapasitasnya sesuai kebutuhan. Pelatihan guru tidak boleh bersifat seragam dan top-down, tetapi berbasis pemetaan kebutuhan individual. Misalnya, melalui asesmen diagnostik guru, portofolio digital, atau hasil refleksi pembelajaran, guru dapat memilih pelatihan mana yang paling relevan dengan tantangan yang dihadapi. Ini akan menumbuhkan rasa tanggung jawab terhadap proses belajar yang dijalani.

Dukungan sistem juga tercermin dari ketersediaan sumber belajar yang mudah diakses dan relevan. Platform digital seperti SIMPKB, Rumah Belajar, dan platform mandiri yang dikembangkan oleh komunitas atau perguruan tinggi perlu terus diperkuat dan disesuaikan dengan kebutuhan nyata guru. Materi ajar, modul refleksi, rekaman praktik baik, hingga kursus daring harus disajikan dalam format yang fleksibel dan adaptif terhadap konteks lokal. Dengan demikian, guru dapat belajar sesuai waktu, kebutuhan, dan preferensinya sendiri.

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

Agar kemandirian profesional terbangun secara alami, sistem juga perlu memberikan ruang untuk guru bereksperimen dan melakukan inovasi tanpa takut dikritik atau disalahkan (Judge, 2024). Hal ini mencakup penguatan supervisi yang berbasis pembinaan, bukan semata-mata evaluasi. Pengawas sekolah dan kepala sekolah harus memainkan peran sebagai coach atau mitra refleksi, bukan sekadar penilai administratif. Dalam lingkungan yang mendukung, guru akan lebih berani mencoba pendekatan baru dan mengambil risiko pedagogis secara terukur.

Selain itu, penting bagi sistem untuk mengembangkan mekanisme pengakuan terhadap kemandirian dan inisiatif guru. Misalnya, melalui skema kenaikan pangkat yang menghargai karya inovatif, publikasi reflektif, atau kontribusi dalam komunitas belajar. Pengakuan seperti ini memperlihatkan bahwa proses belajar guru memiliki nilai yang diakui oleh sistem, tidak hanya output yang dapat diukur secara kuantitatif. Ini juga menjadi motivasi intrinsik bagi guru untuk terus berkembang secara otonom.

Kemandirian profesional tidak akan tumbuh dalam sistem yang menuntut kepatuhan absolut terhadap prosedur birokratis yang kaku. Oleh sebab itu, penyederhanaan beban administrasi menjadi salah satu langkah krusial. Guru harus dibebaskan dari tugas-tugas non-pedagogis yang menyita energi dan waktu mereka untuk belajar dan mengajar. Reformasi ini perlu dilaksanakan dengan pendekatan teknologi yang mendukung efisiensi, sekaligus memberikan pelatihan bagi guru dalam memanfaatkan alat digital secara optimal.

Faktor penting lainnya adalah penguatan budaya belajar sepanjang hayat di lingkungan pendidikan. Sistem pendidikan harus menyampaikan pesan yang konsisten bahwa menjadi guru berarti

menjadi pembelajar. Hal ini bisa dicontohkan melalui regulasi yang mendorong pembelajaran mandiri, menyediakan waktu belajar dalam jam kerja, serta mengintegrasikan pengembangan diri sebagai bagian dari penilaian kinerja guru. Dengan cara ini, belajar tidak dipandang sebagai beban tambahan, melainkan bagian dari identitas profesional.

Dalam konteks pendidikan abad ke-21, kemandirian profesional juga menyiratkan kemampuan guru untuk memilih, memfilter, dan mengadaptasi informasi yang melimpah dari berbagai sumber. Oleh karena itu, literasi digital dan keterampilan berpikir kritis menjadi kompetensi utama yang harus dimiliki setiap guru. Sistem pendidikan harus memastikan bahwa guru mendapatkan pelatihan yang relevan untuk menghadapi tantangan informasi global, sekaligus tetap berpegang pada prinsip-prinsip pedagogi kontekstual yang berakar pada nilai dan budaya lokal.

Pada akhirnya, sistem yang mendorong kemandirian profesional bukanlah sistem yang mengatur segalanya dari atas, melainkan yang memberdayakan guru sebagai subjek pembelajar. Memberikan ruang untuk bertumbuh, mendukung proses refleksi, menghargai inisiatif, dan menghilangkan hambatan struktural adalah langkah-langkah nyata untuk membangun generasi guru yang mandiri, profesional, dan inovatif. Transformasi semacam ini menuntut keberanian dari para pembuat kebijakan, kepemimpinan yang berpihak pada pembelajaran, dan komitmen kolektif seluruh ekosistem pendidikan.

D. Rekomendasi Strategis: Membentuk Ekosistem Pengembangan Guru yang Hidup dan Relevan

Mewujudkan ekosistem pengembangan guru yang hidup dan relevan membutuhkan strategi lintas level yang menyentuh aspek

struktural, kultural, dan profesional secara menyeluruh. Guru tidak bisa diposisikan hanya sebagai objek pelatihan atau pelaksana kebijakan, tetapi harus ditempatkan sebagai aktor sentral yang mempengaruhi arah dan kualitas proses pendidikan. Ekosistem yang dimaksud harus dibangun di atas prinsip keberlanjutan, fleksibilitas, dan keterhubungan antara pembelajaran individual guru dengan visi kolektif institusi pendidikan. Dalam kerangka ini, pengembangan guru bukanlah aktivitas sesekali, melainkan proses berkelanjutan yang terintegrasi dengan kehidupan profesional mereka sehari-hari. Oleh karena itu, membentuk ekosistem semacam ini menuntut keterlibatan aktif berbagai pemangku kepentingan pendidikan. Dari kementerian hingga sekolah, dari komunitas guru hingga lembaga pendidikan tenaga kependidikan, semua perlu bergerak dengan irama yang sama untuk menciptakan lingkungan yang mendorong pertumbuhan profesional guru secara alami dan bermakna.

Pertama, reformulasi kebijakan pengembangan guru harus diarahkan untuk memperkuat otonomi profesional dan menjawab kebutuhan spesifik setiap guru secara berbeda (Danim, 2012). Kebijakan yang bersifat seragam dan top-down sering kali tidak efektif karena mengabaikan konteks lokal dan keragaman pengalaman mengajar. Setiap guru memiliki perjalanan, kekuatan, dan tantangan tersendiri dalam praktiknya, sehingga pendekatan diferensiatif lebih relevan untuk memfasilitasi pengembangan mereka. Pemetaan kebutuhan berbasis refleksi individu, evaluasi praktik pembelajaran, serta asesmen diri yang terstruktur dapat menjadi dasar dalam menyusun program pelatihan yang lebih akurat dan berdaya guna. Dalam hal ini, sistem perlu menyediakan ruang fleksibel agar guru dapat memilih jalur pengembangan yang sesuai dengan kebutuhan dan minatnya, baik melalui workshop, microlearning, proyek kolaboratif,

ataupun penelitian tindakan. Pendekatan ini menekankan bahwa guru bukan sekadar pelaksana pelatihan, tetapi perancang sekaligus pengelola pembelajarannya sendiri.

Kedua, penting untuk mengokohkan peran komunitas belajar guru—baik di tingkat sekolah, gugus, maupun wilayah—sebagai pusat pembelajaran kolektif dan inovasi pedagogis (Afiah dkk., 2024). Komunitas semacam ini menjadi tempat yang aman bagi guru untuk saling bertukar gagasan, merefleksikan praktik, serta berkolaborasi dalam mencari solusi atas permasalahan pembelajaran. Dalam komunitas belajar yang hidup, guru tidak lagi merasa sendiri, melainkan menjadi bagian dari jaringan yang mendukung proses tumbuh-kembangnya sebagai praktisi profesional. Dukungan dari pemerintah daerah sangat diperlukan, baik dalam bentuk fasilitasi anggaran, pendampingan narasumber, maupun pelatihan kepemimpinan komunitas. Keberhasilan komunitas guru akan tercapai jika ia bersifat organik, tidak bergantung pada agenda luar, serta mampu menumbuhkan semangat belajar sepanjang hayat. Dengan kata lain, komunitas ini menjadi jantung dari ekosistem belajar yang hidup dan berdampak langsung pada mutu pendidikan di akar rumput.

Ketiga, pemanfaatan platform digital perlu ditingkatkan agar menjadi sarana pembelajaran mandiri yang dinamis, mudah diakses, dan sesuai kebutuhan guru. Sistem informasi seperti SIMPKB dan platform digital lainnya seharusnya bukan hanya menyimpan data pelatihan atau administrasi, tetapi juga menjadi ruang interaktif tempat guru dapat mengeksplorasi modul pembelajaran, menonton praktik baik dalam bentuk video, dan berdiskusi lintas wilayah secara daring. Teknologi bisa menjadi pengungkit utama untuk membuka akses pembelajaran tanpa batas ruang dan waktu, terutama bagi guru-guru di daerah terpencil. Namun, agar platform digital efektif, kontennya

perlu disusun berdasarkan kebutuhan nyata lapangan dan disajikan dalam format yang variatif: video, audio, e-book, hingga microlearning berbasis studi kasus. Interaktivitas dan personalisasi konten harus menjadi bagian dari desain platform, agar tidak hanya menjadi tempat mengisi laporan, melainkan juga rumah belajar yang memberdayakan. Selain itu, pelatihan literasi digital untuk guru menjadi prasyarat penting agar mereka tidak hanya sebagai pengguna, tetapi sebagai kreator dalam ekosistem digital tersebut.

Keempat, reposisi peran kepala sekolah dan pengawas sebagai pemimpin pembelajaran harus diiringi dengan penguatan kompetensi mereka dalam mendukung pengembangan profesional guru. Kepala sekolah idealnya tidak lagi hanya berfungsi sebagai administrator pendidikan, tetapi juga sebagai fasilitator refleksi, pelatih sejawat (peer coach), dan penggerak komunitas belajar di sekolah. Begitu pula dengan pengawas, mereka perlu dibekali kapasitas dalam menyelenggarakan supervisi berbasis pembinaan, bukan sekadar evaluasi dokumen. Ini berarti, pengawas harus mampu memberikan umpan balik konstruktif, mengidentifikasi kebutuhan pengembangan guru, dan merancang tindak lanjut yang bersifat memberdayakan. Kinerja kepala sekolah dan pengawas seharusnya diukur dari bagaimana mereka menciptakan lingkungan belajar yang sehat dan progresif di sekolah, bukan hanya dari indikator administratif. Kepemimpinan yang partisipatif dan reflektif akan menciptakan atmosfer positif yang mendorong tumbuhnya inisiatif dan inovasi guru secara berkelanjutan.

Kelima, sistem karier dan penilaian kinerja guru perlu didesain ulang agar memberikan insentif terhadap proses pembelajaran yang otentik dan berdampak nyata. Selama ini, banyak guru merasa terbebani dengan penilaian angka kredit yang bersifat administratif

dan kurang mencerminkan realitas kontribusi di lapangan. Oleh karena itu, sistem penghargaan profesional guru harus lebih memberi nilai pada aktivitas seperti menulis refleksi, mempresentasikan praktik baik, memimpin komunitas belajar, atau menyusun perangkat ajar inovatif. Penilaian portofolio digital berbasis praktik nyata dapat menggantikan pendekatan yang terlalu kaku dan birokratis. Ini tidak hanya akan memotivasi guru untuk terus belajar dan berbagi, tetapi juga memberikan legitimasi bahwa proses pembelajaran guru adalah bagian integral dari kinerja profesional. Pengakuan ini penting untuk memperkuat martabat profesi guru dan menjadikannya sebagai profesi pembelajar yang sejati.

Keenam, sinergi lintas lembaga sangat diperlukan untuk menciptakan sistem pengembangan guru yang terintegrasi dan berdaya jangkau luas. LPTK, dinas pendidikan, organisasi profesi, dan sektor swasta perlu bekerja sama dalam merancang pelatihan, menyediakan materi, dan membangun sistem pengembangan yang berkelanjutan. LPTK, misalnya, dapat berperan sebagai pusat riset dan inovasi pedagogik yang menyediakan pelatihan berbasis riset mutakhir, sementara dinas pendidikan menyediakan kebijakan dan dukungan operasional di tingkat daerah. Kolaborasi ini akan memperkecil kesenjangan antara teori dan praktik serta menciptakan kontinuitas antara pendidikan prajabatan dan pengembangan dalam jabatan. Dengan menyatukan kekuatan, berbagai lembaga ini akan membentuk jaringan pengembangan guru yang saling menguatkan dan menumbuhkan keberagaman inisiatif lokal yang kontekstual.

Ketujuh, pengembangan profesional guru harus dirancang dengan prinsip keberlanjutan dan sistem siklus belajar yang terukur. Program-program pelatihan yang bersifat satu kali, tanpa tindak lanjut atau integrasi ke dalam praktik mengajar, hanya memberikan efek jangka

pendek dan sering kali tidak berdampak signifikan. Sebaliknya, pendekatan siklus seperti Plan–Do–Study–Act (PDSA) perlu diadopsi agar setiap program pengembangan guru memiliki tahap perencanaan, implementasi, refleksi, dan penyempurnaan. Dengan pendekatan ini, setiap pengalaman belajar menjadi siklus yang terus bergerak menuju perbaikan. Pelibatan mentor atau fasilitator lokal juga akan memperkuat keberlanjutan karena guru mendapatkan pendampingan dalam mengintegrasikan pembelajaran ke dalam praktik riil mereka. Keberlanjutan juga berarti menciptakan lingkungan kerja yang mendukung refleksi harian dan pembelajaran sejawat.

Kedelapan, perhatian terhadap kesejahteraan guru tetap menjadi elemen mendasar dalam membangun ekosistem belajar yang sehat. Guru yang tertekan oleh beban kerja administratif, tidak memiliki waktu untuk belajar, atau menghadapi tekanan psikologis di sekolah akan sulit untuk terlibat aktif dalam pengembangan profesional. Oleh karena itu, pemerintah dan institusi pendidikan perlu menjamin bahwa guru memiliki akses terhadap keseimbangan kerja, layanan dukungan emosional, serta fasilitas yang memadai untuk belajar dan berinovasi. Kesejahteraan bukan hanya soal gaji, tetapi juga soal rasa aman, dihargai, dan diakui atas kerja keras mereka. Lingkungan kerja yang manusiawi menjadi prasyarat bagi setiap upaya pengembangan kapasitas guru untuk dapat berbuah dengan optimal.

Kesembilan, narasi tentang guru sebagai pembelajar sepanjang hayat perlu menjadi bagian dari diskursus nasional dan lokal tentang pendidikan. Kita perlu membentuk pemahaman kolektif bahwa guru yang terus belajar bukan berarti belum kompeten, tetapi justru menunjukkan profesionalisme sejati. Narasi ini perlu diangkat melalui media, kurikulum pendidikan guru, forum kebijakan, serta praktik komunikasi kepala sekolah. Ketika pembelajaran profesional dianggap

sebagai bagian alami dari menjadi guru, maka pembaruan dan refleksi akan menjadi kebiasaan, bukan kewajiban. Dengan cara ini, sistem tidak hanya membentuk struktur yang mendukung pembelajaran, tetapi juga budaya yang menghidupi semangat tersebut di setiap lini.

Kesepuluh, membentuk ekosistem pengembangan guru yang hidup dan relevan pada akhirnya adalah soal komitmen bersama dalam membangun peradaban pendidikan yang bermutu dan manusiawi (Patriasih dkk., 2025). Perubahan tidak akan datang hanya dari regulasi atau pelatihan, tetapi dari cara kita memperlakukan guru: sebagai pemikir, pembelajar, pemimpin, dan agen perubahan sejati. Ketika guru diberdayakan dengan sistem yang fleksibel, budaya yang mendukung, dan sumber daya yang cukup, maka kualitas pendidikan akan meningkat secara organik. Pendidikan yang baik dimulai dari guru yang terus belajar dan bertumbuh. Oleh sebab itu, membangun ekosistem pengembangan guru bukan sekadar strategi teknis, melainkan fondasi etis dan moral bagi masa depan bangsa.

GLOSARIUM

Abad ke-21: Era global dengan kemajuan teknologi yang pesat, menuntut keterampilan baru seperti berpikir kritis, kolaborasi, dan literasi digital.

Adaptif: Kemampuan untuk menyesuaikan diri dengan perubahan, baik dalam metodologi maupun kurikulum.

Agen Perubahan: Individu yang secara proaktif mendorong transformasi signifikan dalam suatu ekosistem, tidak hanya sebagai pelaksana.

Akuntabilitas: Tanggung jawab terhadap standar tinggi profesi, yang berdampak pada kepercayaan publik terhadap sistem.

Apresiasi: Bentuk penghargaan atas dedikasi dan upaya yang dapat meningkatkan moral dan motivasi kerja.

Asesmen Formatif: Penilaian yang dilakukan selama proses untuk mengukur pemahaman dan memberikan umpan balik konstruktif.

Belajar Mandiri: Proses pembelajaran yang dilakukan secara individu, di mana seseorang mengambil inisiatif untuk mencari pengetahuan baru.

Berpikir Kritis: Kemampuan menganalisis informasi secara objektif, mengidentifikasi bias, mengevaluasi argumen, dan membuat penilaian yang beralasan.

Big Data: Kumpulan data yang sangat besar dan kompleks, yang dalam suatu konteks digunakan untuk personalisasi pembelajaran.

Blended Learning: Model pembelajaran yang memadukan elemen tatap muka tradisional dengan komponen daring yang fleksibel.

Burnout: Kelelahan mental dan fisik yang dialami akibat beban kerja yang berlebihan dan tekanan tinggi.

Budaya Kolaboratif: Lingkungan kerja yang mendorong individu untuk saling berbagi praktik terbaik, berdiskusi, dan bekerja sama untuk mencapai tujuan bersama.

Coaching: Proses bimbingan atau pendampingan yang diberikan untuk meningkatkan keterampilan dan kinerja.

Komunikasi: Salah satu keterampilan abad ke-21 yang melampaui kemampuan kognitif, menjadi fondasi penting bagi kesuksesan.

Demografi: Karakteristik populasi yang beragam, mencakup latar belakang budaya, gaya belajar, dan kebutuhan khusus.

Diferensiasi Instruksional: Pendekatan pengajaran yang menyesuaikan materi, metode, dan penilaian agar sesuai dengan kebutuhan belajar individu.

Disrupsi: Perubahan mendasar dan cepat dalam suatu sistem, dalam hal ini menunjuk pada perubahan signifikan dalam pendidikan.

Dukungan Sistemik: Bantuan komprehensif dari pemerintah, institusi, komunitas, dan orang tua untuk mengatasi tantangan yang dihadapi.

Ekstrakurikuler: Kegiatan di luar kurikulum wajib yang seringkali menjadi beban tambahan.

Ekosistem Pendidikan: Lingkungan menyeluruh yang mendukung proses belajar, termasuk pendidik, peserta didik, kurikulum, dan komunitas.

Eksplorasi: Proses penyelidikan atau pencarian informasi secara aktif, yang menjadi prioritas dalam paradigma baru.

Empati: Kemampuan untuk memahami dan merasakan perasaan orang lain, yang menjadi salah satu kompetensi yang harus dimiliki.

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

Etika: Nilai-nilai moral dan prinsip-prinsip yang mengatur perilaku dalam menjalankan profesi.

Fasilitator: Peran yang bergeser dari "penceramah" menjadi "pemandu" proses belajar, membantu membangun pengetahuan mereka sendiri.

Filosofi Pendidikan: Pemikiran mendalam tentang hakikat pendidikan dan proses pembelajaran, yang menjadi landasan bagi pengembangan profesional.

Fleksibilitas: Kemampuan untuk beradaptasi dengan kondisi yang berbeda, seperti yang ditawarkan oleh pelatihan daring untuk individu dengan jadwal padat.

Flipped Classroom: Model pembelajaran di mana peserta didik mempelajari materi di rumah dan menggunakan waktu di kelas untuk diskusi atau proyek.

Globalisasi: Proses di mana dunia menjadi lebih terhubung dan saling bergantung, yang menjadikan kompetensi lintas budaya semakin relevan.

Pembelajar Seumur Hidup: Individu yang terus-menerus belajar dan mengembangkan diri sepanjang karier mereka, menjadi teladan.

Growth Mindset: Pola pikir yang meyakini bahwa kemampuan dapat dikembangkan melalui dedikasi dan kerja keras.

Profesional: Individu yang memiliki spektrum luas kompetensi, mulai dari penguasaan materi hingga etika dan integritas tinggi.

Helpdesk: Dukungan teknis atau layanan bantuan yang disediakan untuk membantu mengatasi masalah dalam penggunaan platform digital.

Hybrid: Lingkungan yang mencakup pembelajaran tatap muka dan daring.

- Inovasi:** Ide, metode, atau praktik baru yang diterapkan untuk meningkatkan kualitas pembelajaran.
- Integritas:** Kualitas jujur dan memiliki prinsip moral yang kuat, yang menjadi salah satu nilai yang harus ditanamkan.
- Interaksi:** Proses komunikasi dua arah antara pendidik dan peserta didik, atau antara rekan sejawat, yang menjadi kunci dalam pembelajaran kolaboratif.
- Inisiatif:** Kemampuan untuk bertindak secara proaktif tanpa menunggu instruksi, misalnya dalam menginisiasi komunitas belajar.
- Jejaring Profesional:** Jaringan kolaborasi dan interaksi yang dibangun dengan rekan sejawat melalui platform digital.
- Jurnal Reflektif:** Catatan pribadi untuk mengevaluasi praktik dan mengidentifikasi area perbaikan.
- Kecerdasan Buatan (AI):** Teknologi yang digunakan untuk personalisasi pembelajaran dan merancang pengalaman belajar yang menarik.
- Kemitraan Strategis:** Kolaborasi yang kuat antara pendidik, orang tua, dan komunitas untuk mendukung perkembangan secara holistik.
- Keterampilan Abad ke-21:** Empat keterampilan utama (Komunikasi, Kolaborasi, Berpikir Kritis, dan Kreativitas) yang penting untuk kesuksesan di masa depan.
- Kolaborasi:** Kemampuan untuk bekerja sama dengan orang lain secara efektif untuk mencapai tujuan bersama.
- Kompetensi Inti:** Kumpulan kompetensi yang harus dimiliki, meliputi pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian.
- Komunitas Belajar (Learning Community):** Lingkungan yang mendukung pertumbuhan profesional secara kolektif dengan berbagi pengalaman dan pengetahuan.

Komunitas Belajar Profesional (PLC): Kelompok individu yang berkolaborasi untuk meningkatkan hasil belajar melalui peningkatan kapasitas profesional.

Konstruktivisme: Teori pembelajaran yang berpusat pada peserta didik yang membangun pengetahuannya sendiri melalui pengalaman langsung dan interaksi.

Kontekstual: Isi program pelatihan yang selaras dengan kondisi, kebutuhan, dan tantangan yang dihadapi di lingkungan kerja masing-masing.

Kreativitas: Kemampuan untuk menghasilkan ide-ide baru dan menemukan solusi inovatif untuk masalah.

Kurikulum Merdeka: Kurikulum yang memberikan ruang lebih besar untuk merancang pembelajaran sesuai dengan kebutuhan kontekstual sekolah dan peserta didik.

Landasan Filosofis: Prinsip-prinsip pemikiran yang mendasari suatu konsep, dalam hal ini pengembangan profesional.

Lesson Study: Metode kolaboratif di mana sekelompok pendidik merancang, melaksanakan, mengobservasi, dan merefleksikan sebuah pelajaran secara bersama-sama.

Lifelong Learning: Pembelajaran seumur hidup; konsep di mana proses belajar tidak pernah berhenti sepanjang rentang kehidupan individu.

Literasi Digital: Kemampuan untuk menemukan, mengevaluasi, menggunakan, membuat, dan mengomunikasikan informasi secara efektif melalui teknologi digital.

LMS (Learning Management System): Sistem yang digunakan untuk mengelola pembelajaran secara daring, termasuk modul dan kuis digital.

Mentoring: Proses bimbingan oleh individu yang lebih berpengalaman kepada individu yang baru.

- Metodologi Pengajaran:** Pendekatan atau cara yang digunakan dalam menyampaikan materi pelajaran.
- Microlearning:** Pendekatan pembelajaran yang ringkas, di mana materi dikemas dalam unit-unit kecil yang mudah dicerna dan diaplikasikan.
- Musyawarah Mata Pelajaran (MGMP):** Forum komunitas belajar yang dikelompokkan berdasarkan mata pelajaran.
- Otonomi Profesional:** Kebebasan dan kepercayaan yang diberikan untuk merancang pengajaran sesuai dengan kebutuhan peserta didik, tanpa terlalu terikat pada aturan kaku.
- Observasi Timbal Balik:** Kegiatan saling mengamati proses pembelajaran antar individu, yang menjadi bagian dari praktik refleksi dalam komunitas belajar.
- Paradigma Pendidikan Global:** Pergeseran cara pandang dalam pendidikan dari model konvensional yang berpusat pada pendidik ke pendekatan yang berpusat pada peserta didik.
- Pedagogik:** Ilmu atau seni mengajar, yang merupakan salah satu kompetensi inti yang harus dikuasai.
- Peer Coaching:** Praktik di mana individu saling memberikan umpan balik dan dukungan dalam proses refleksi untuk meningkatkan kualitas mengajar.
- Peer Review:** Proses evaluasi timbal balik yang dilakukan oleh rekan sejawat, sering digunakan dalam komunitas belajar.
- Personalized Learning:** Pendekatan pembelajaran yang disesuaikan dengan kecepatan, gaya, dan kebutuhan belajar unik setiap individu.
- Pengawas:** Pihak yang berperan penting dalam memfasilitasi inovasi dan praktik terbaik dari satu institusi ke institusi lain.

Penelitian Tindakan Kelas (PTK): Penelitian yang dilakukan secara mandiri untuk mengidentifikasi masalah pembelajaran spesifik dan menemukan solusi berbasis bukti.

Platform Merdeka Mengajar (PMM): Inisiatif strategis Kemendikbudristek untuk memfasilitasi individu belajar, mengajar, dan berkarya secara mandiri dan kolaboratif.

PKB (Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan): Upaya sistematis untuk meningkatkan dan memelihara kompetensi secara terus-menerus sepanjang karier.

Portofolio Profesional: Teknik reflektif yang bersifat dokumentatif di mana individu mengumpulkan bukti praktik dan pengembangan diri dalam satu kesatuan yang terstruktur.

Proses Refleksi: Proses sistematis dan mendalam untuk menganalisis praktik guna mengidentifikasi kekuatan dan area perbaikan.

Profesionalisme: Kualitas yang mencakup penguasaan materi pelajaran, kemampuan pedagogik, sosial, dan kepribadian.

Proyek-based learning: Model pembelajaran yang berpusat pada peserta didik, di mana mereka secara aktif terlibat dalam pemecahan masalah dunia nyata.

Psikologi Perkembangan: Ilmu yang mempelajari perubahan perilaku dan mental sepanjang rentang kehidupan, yang penting dipahami dalam menyesuaikan pengajaran.

Refleksi: Proses berpikir kritis tentang praktik untuk perbaikan berkelanjutan.

Resistensi terhadap Perubahan: Tantangan psikologis dan kultural di mana individu merasa enggan mencoba pendekatan atau teknologi baru.

Sertifikasi: Proses pemberian pengakuan bahwa seorang individu telah memenuhi standar kompetensi yang ditetapkan.

SIMPKB (Sistem Informasi Manajemen Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan): Platform digital krusial yang diinisiasi oleh Kemendikbudristek sebagai instrumen utama dalam tata kelola dan pemantauan pengembangan profesional di Indonesia.

Stagnan: Kondisi di mana individu berhenti belajar dan mengembangkan diri, yang menyebabkan kesulitan dalam menjawab tantangan zaman.

Pengembangan Profesional Berkelanjutan (PPB): Upaya sistematis untuk meningkatkan dan memelihara kompetensi secara terus-menerus sepanjang karier.

Pemimpin Pembelajaran: Peran individu yang tidak hanya sebagai penyampai ilmu, melainkan individu yang menginspirasi, memotivasi, dan membentuk masa depan generasi penerus.

Inovator: Individu yang secara proaktif mengidentifikasi masalah, mencari solusi inovatif, dan mengimplementasikan praktik-praktik baru untuk meningkatkan kualitas pembelajaran.

Urgensi Profesionalisme: Pentingnya profesionalisme di tengah paradigma pendidikan global yang terus bergeser.

Revolusi Teknologi Digital: Perubahan fundamental dalam pendidikan yang dipicu oleh kemajuan teknologi digital yang eksponensial.

Industri 4.0: Era di mana integrasi kecerdasan buatan, big data, dan konektivitas global telah mengubah lanskap informasi dan komunikasi secara drastis.

Society 5.0: Konsep yang terkait dengan revolusi teknologi digital di era Industri 4.0.

Literasi Informasi: Kemampuan untuk mengelola banjir informasi, menyaring data, dan mengubahnya menjadi pengetahuan yang bermakna.

Kewarganegaraan Global: Kompetensi lintas budaya yang semakin relevan karena dunia menjadi lebih terhubung dan saling bergantung.

Ilmu Kognitif dan Neurologi: Penemuan-penemuan baru dari ilmu ini memengaruhi desain instruksional, mendorong pendekatan pembelajaran yang lebih personal.

Pembelajaran Aktif: Pendekatan pembelajaran yang didasarkan pada penemuan-penemuan ilmu kognitif dan relevan dengan cara kerja otak.

Penilaian Autentik: Penilaian yang tidak sekadar mengukur apa yang diketahui, tetapi juga apa yang bisa dilakukan dan bagaimana menerapkan pengetahuan dalam situasi nyata.

Resiliensi: Kemampuan untuk tetap kuat dan tangguh dalam menghadapi ketidakpastian yang terus-menerus.

Stigma Negatif: Tantangan yang mungkin muncul dari media atau persepsi publik, yang dapat memengaruhi motivasi dan kepuasan kerja.

Brain Drain: Kondisi di mana individu berkualitas mencari peluang di sektor lain yang menawarkan kompensasi atau apresiasi yang lebih baik.

Workshop: Salah satu bentuk pengembangan profesional yang dapat diikuti.

Siklus Belajar yang Terukur: Pendekatan untuk merancang program pengembangan profesional yang memiliki tahap perencanaan, implementasi, refleksi, dan penyempurnaan.

Plan-Do-Study-Act (PDSA): Sebuah pendekatan siklus yang diadopsi agar setiap program pengembangan memiliki tahap perencanaan, implementasi, refleksi, dan penyempurnaan.

Kompetensi Pedagogik: Kemampuan merancang pembelajaran, melaksanakan proses belajar-mengajar, dan melakukan penilaian yang efektif.

Kompetensi Sosial: Kumpulan kompetensi inti yang harus dimiliki seorang individu.

DAFTAR PUSTAKA

- Abizar, H. (2017). *Buku master lesson study*. Diva Press.
- Adekamisti, R., Warsah, I., & Warlizasusi, J. (2024). Efektivitas Manajemen Pengembangan Kompetensi Guru Dalam Penerapan Kurikulum Merdeka. *Re-Jiem (Research Journal of Islamic Education Management)*, 7(2), 279-295.
- Aditama, M. G., Shofyana, M. H., Muslim, R. I., & Pamungkas, I. (2022). Peningkatan kompetensi guru dalam project based learning melalui temu pendidik daerah. *Buletin KKN Pendidikan*, 90-98.
- Afdaleni, A., Albert, A., Sari, N., Yuhendra, Y., & Syukri, H. (2024). Menggunakan Jurnal Refleksi untuk Meningkatkan Profesionalitas Guru. *Jurnal Abdimas Adpi Sosial dan Humaniora*, 5(2), 56-62.
- Afiah, A. U., Ismail, I., Abbas, H., Darwis, D., & Yusran, Y. (2024). Peran Guru Penggerak Dalam Meningkatkan Kompetensi Pedagogik (Studi Kasus dan Implikasinya Pada Peningkatan Guru di UPT SD Negeri 331 Tempe Kabupaten Wajo). *Jurnal Pendidikan Indonesia: Teori, Penelitian, dan Inovasi*, 4(3).
- Aisah, A., Maufur, M., & Basukiyatno, B. (2024). Implementasi komunitas praktisi dalam meningkatkan kompetensi profesional guru bersertifikat pendidik. *Journal of Education Research*, 5(3), 3072-3082.
- Akbar, H. M. (2025). Penguatan Profesionalisme Pendidik Dan Tenaga Kependidikan Melalui Perumusan Perda Di Kota Padang Panjang. *Menulis: Jurnal Penelitian Nusantara*, 1(5), 16-19.
- Ambawani, C. S. L., Sayekto, G., Prayitno, H. J., & Chairunnissa, I. (2024). Implementasi kepemimpinan progresif di SMA. *Journal of Education Research*, 5(3), 2966-2977.
- Ananda, R., Amiruddin, A., & Rifa'i, E. M. (2017). Inovasi Pendidikan: Melejitkan Potensi Teknologi dan Inovasi Pendidikan.
- Anas, I., & Ardiansyah, M. (2025). Kepemimpinan Pembelajaran Kepala Sekolah Penggerak Dalam Implementasi Kurikulum Merdeka Di

- Sdn 001 Center Mambi Kabupaten Mamasa. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(02), 164-174.
- Andriani, D. E. (2010). Mengembangkan profesionalitas guru abad 21 melalui program pembimbingan yang efektif. *Jurnal Manajemen Pendidikan UNY*, 111985.
- Andriastuti, M. (2024). Budaya kolaborasi sebagai cara untuk mengembangkan kreativitas guru dalam mengajar. *Jurnal Tahsinia*, 5(8), 1169-1179.
- Ansori, A., Maghfirah, T., & Prahesty, T. (2024). Manajemen Sumber Daya Manusia Dilembaga Pendidikan Melalui Sistem Informasi: Meningkatkan Kinerja Guru. *Imamah: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 2(2), 108-116.
- Apriliansyah, M. (2024). Peran kepemimpinan dalam mengelola manajemen pengetahuan dan organisasi pembelajar Di institusi pendidikan. *Jurnal Serasi*, 22(1), 14-25.
- ARDIANI, A. (2019). Implementasi Lesson Study Melalui Model Pembelajaran Teams Games Tournament Dengan Pendekatan Kontekstual Terhadap Kemampuan Pemahaman Konsep Peserta Didik Pada Materi Segiempat Dan Segitiga Kelas Vii (Doctoral dissertation, Muhammadiyah University, Semarang).
- Ariadila, S. N., Silalahi, Y. F. N., Fadiyah, F. H., Jamaludin, U., & Setiawan, S. (2023). Analisis pentingnya keterampilan berpikir kritis terhadap pembelajaran bagi siswa. *Jurnal Ilmiah Wahana Pendidikan*, 9(20), 664-669.
- Ariani, M., Zulhawati, Z., Haryani, H., Zani, B. N., Husnita, L., Firmansyah, M. B., ... & Hamsiah, A. (2023). Penerapan media pembelajaran era digital. PT. Sonpedia Publishing Indonesia.
- Arifin, Herjuno. A., & SE, M. (2025). Pelatihan dan Pengembangan. *Pelatihan dan Pengembangan Sumber Daya Manusia (SDM)*, 18.
- Arifin, N. (2025). Pendidikan Karakter di Era Digital. Penerbit Tahta Media.
- Bhakti, C. P., & Maryani, I. (2016). Peran LPTK dalam Pengembangan Kompetensi Pedagogik Calon Guru. *JP (Jurnal Pendidikan): Teori Dan Praktik*, 1(2), 98-106.

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

- Burhamzah, M., Novia, L., Fatimah, S., & Alam, A. (2023). Pelatihan guru untuk masa depan: mengembangkan kecerdasan emosional di kelas sebagai kunci sukses pendidikan abad 21. *Jurnal Gembira: Pengabdian Kepada Masyarakat*, 1(05), 1335-1344.
- Cahyadi, F., Subekti, E. E., & Sundari, R. S. (2025). Inovasi Pembelajaran Untuk PGSD (Berbasis Project Based Learning). Cahya Ghani Recovery.
- Cahyani, L. N. (2023). Sistem pendidikan finlandia: membangun kemandirian dan semangat belajar siswa. *Journal of Contemporary Issues in Primary Education*, 1(2), 55-61.
- Cahyani, O. D., Mutmainnah, M., Chidayatiningsih, R., Maisyaroh, M., & Nurabadi, A. (2025). Dampak Kompetensi Guru yang Rendah terhadap Mutu Pendidikan di Indonesia. *Proceedings Series of Educational Studies*.
- Cantika, W. (2025). *Analisis Kinerja Guru Dalam Meningkatkan Kinerja Belajar Siswa di SMPN 1 Tajurhalang Bogor* (Skripsi, Jakarta: FITK UIN Syarif Hidayatullah Jakarta).
- Danim, S. (2012). *Pengembangan profesi guru*. Prenada Media.
- Darmayanti, A. (2024). Korelasi antara Pelatihan Mandiri di Ruang GTK dan Kinerja Guru SMP Negeri di Walantaka. *JTPPM (Jurnal Teknologi Pendidikan dan Pembelajaran): Edutech and Intructional Research Journal*, 11(2).
- Darwin, D. (2025). Efektivitas Micro Learning Dalam Meningkatkan Pemahaman Siswa Di Era Digital. PT. Nawala Gama Education.
- Dermawan, Y. A., & Hariyadi, R. (2025). Peningkatan Kualitas Pembelajaran Guru Pai Melaluisupervisi Berdiferensiasi Di Mi Ma'arif Kutowinangun Salatiga. *AL-MUADDIB: Jurnal Kajian Ilmu Kependidikan*, 7(1), 150-162.
- Dwiwati, E. (2024). Peran Kompetensi Sosial Terhadap Profesionalisme Guru. *Jurnal Serunai Administrasi Pendidikan*, 13(2).
- Dzattadini, A., Aggraeni, R., Putra, M. R. E., & Jidan, H. (2025). Observasi Kelas dan Lesson Study: Strategi Tingkatkan Profesionalisme Guru

- di SMPN 12 Bandung. *RISOMA: Jurnal Riset Sosial Humaniora dan Pendidikan*, 3(1), 78-90.
- Edy, S., & Firmansyah, D. (2025). Shifting, Not Changing: Adaptive Continuity in Indonesia's Educational Policy Innovation Toward Quality Learning. *Lentera Pendidikan: Jurnal Ilmu Pendidikan dan Keguruan Islam*, 1(2), 85-97.
- Elmanisar, V., Rifma, R., & Marsidin, S. (2024). Peran Supervisi dan Pengawasan dalam Pendidikan. *Journal of Education Research*, 5(3), 2637-2642.
- Elmanisar, V., Sabandi, A., & Irsyad, I. (2024). Pentingnya SIM-PKB bagi Guru dan Tenaga Kependidikan. *Jurnal Penelitian Pendidikan*, 5 (3), 2582-2587.
- Famella, S. (2025). Membangun Sinergi: Kompetensi Pedagogik, Iklim Sekolah, dan Supervisi Akademik. CV. Gita Lentera.
- Firdaus, A., Asrori, A., Hakim, D. A., & Anggraini, H. (2024). Implementasi Model Manajemen Pendidikan Islam Berbasis Teknologi Dalam Meningkatkan Kinerja Guru Di Era Digital. *Unisan Jurnal*, 3(1), 215-238.
- Firdaus, M. A., Salsabila, N. F., & Putri, S. M. (2025). Membangun Budaya Organisasi Positif: Manajemen Lingkungan Internal Sekolah. *Actual Learning and Islamic Education*, 1(1), 28-40.
- Frans, N., & Wahani, V. (2024). Guru Profesional. *SUMIKOLAH: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 2(1), 39-47.
- FUZIAWATI, E. (2020). Program Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan (Pkb) Guru Di Smk Negeri 26 Jakarta (Doctoral dissertation, UNIVERSITAS NEGERI JAKARTA).
- Ginting, AAM (2024). Peningkatan Kompetensi Melalui Program Sertifikasi Guru Terhadap Kualitas Profesionalisme Pendidik. *Jurnal Penerbit Pusat*, 2 (8), 2442-2453.
- Gumilar, N. (2023). *Budaya organisasi dan kepemimpinan di dunia pendidikan*. Pt Kimhsafi Alung Cipta.

- Gymnastiar, A. M. (2024). Implementasi pembelajaran berdiferensiasi dalam meningkatkan motivasi belajar siswa di kelas. *El Banar: Jurnal Pendidikan Dan Pengajaran*, 7(2), 24-45.
- Habibi, B., & Pustaka, D. (2025). *Manajemen Sekolah Vokasi Melalui Kompetensi Guru*. Detak Pustaka.
- Hadiati, E., Mardiyah, R., & Widi, A. B. P. (2025). Peran Standar Kualifikasi dan Kompetensi Guru dalam Mewujudkan Pendidikan Berkualitas. *Edukreatif: Jurnal Kreativitas Dalam Pendidikan*, 6(1).
- Hakim, L. (2024). *Guru Profesional: Konsep, Strategi, dan Tantangan dalam Menghadapi Era Modern*. Penerbit Adab.
- Hamidah, S. E., & Suparno, S. P. (2024). *Fostering productivity in military-based hospitals: buku referensi*.
- Haratua, C. S., Hanief, M., Toha, A. N., Mauludin, L. M. N., & Ikhsan, M. (2024). Faktor Intrinsik dan Ekstrinsik yang Mempengaruhi Kinerja Guru. *Attractive: Innovative Education Journal*, 6(3), 195-205.
- Hariyono, H., Andriani, V. S., Tumber, R. T., Suhirman, L., & Safitri, F. (2024). *Perkembangan Peserta Didik: Teori dan Implementasi Perkembangan Peserta Didik pada Era Digital*. PT. Sonpedia Publishing Indonesia.
- Harlita, I., & Ramadan, Z. H. (2024). Peran Komunitas Belajar di Sekolah Dasar dalam Mengembangkan Kompetensi Guru. *Didaktika: Jurnal Kependidikan*, 13(3), 2907-2920.
- Haryono, P., Setyaningrum, S., Sundari, N. F. S., Judijanto, L., Tumber, R. T., Ardiansyah, W., ... & Safitri, F. (2025). *Seni Dan Ilmu Mengajar: Kerangka Komprehensif untuk Pengajaran Efektif*. PT. Sonpedia Publishing Indonesia.
- Hasbi, H. (2025). Profesionalisme Pendidik sebagai Pilar Utama Mutu Pendidikan di Semua Jenjang. *Journal of Humanities, Social Sciences, and Education*, 1(5), 15-26.
- Hendrik Dewantara, SE (2024). *Membangun masa depan pendidikan: Inovasi dan tantangan dalam sertifikasi guru di Indonesia*. PT Indonesia Eight Creations Nusa.

- Hesti, A. (2025). *Kepemimpinan Kepala Sekolah Dalam Meningkatkan Profesionalisme Guru Di Sma Negeri 1 Airnaninga Kabupaten Tanggamus* (Doctoral dissertation, UIN RADEN INTAN LAMPUNG).
- Hidayat, M., Suhardi, MM, & Murtikusuma, RP (Eds.). (2023). *Supervisi Akademik: Teknik Pembinaan untuk Meningkatkan Pembelajaran Guru di Kelas*. Penerbit P4I.
- Hidayati, W., Raharjo, TJ, & Sutarto, J. (2024). *SUPERWIK: Pengawasan, Wawasan, Inovasi dan Kinerja Guru TK*. Sada Kurnia Pustak.
- Humam, M. S., & Hanif, M. (2025). Strategi Pembelajaran Aktif dalam Meningkatkan Keterampilan Kritis Siswa di Era Modern. *Jurnal Bintang Pendidikan Indonesia*, 3(1), 262-281.
- Ichwan, M. (2024). *Manajemen Komunitas Belajar Profesional Untuk Meningkatkan Mutu Pendidikan Di SD Negeri Bandarjo 03, Ungaran Barat, Kabupaten Semarang* (Doctoral dissertation, Universitas PGRI Semarang).
- Idris, A., Syarifudin, E., & Gunawan, A. (2025). Peran Pemimpin Pembelajar Dalam Pembelajaran Yang Berkualitas. *ACADEMIA: Jurnal Inovasi Riset Akademik*, 5(2), 105-116.
- Irawati, H. (2025). Praktik Refleksi Guru Dan Dampak Nya Terhadap Kualitas Pembelajaran. *Jurnal Akuntansi, Manajemen dan Ilmu Pendidikan*, 61-69.
- Ishomuddin, L. E., & Baharuddin, B. (2024). Evaluasi Efektivitas Program Mentoring Peer-To-Peer dalam Meningkatkan Motivasi dan Kompetensi Guru Sekolah Menengah Pertama. *Tafhim Al-Ilmi*, 16(01), 63-83
- ISWATI, S. (2025). *Evaluasi Program Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan (Pkb) Guru Madrasah Aliyah Di Kota Metro* (Doctoral dissertation, UIN RADEN INTAN LAMPUNG).
- Jamali, A. (2021). Pengaruh Kepimpinan dan Modal Sosial Organisasi Terhadap Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional di Sekolah. *International Journal of Modern Trends in Social Sciences*, 44(57), 4-18.

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

- Jam'an, M., Sofyan, A., Nidhom, M., & Harris, T. (2024). Manajemen Profesionalisme Guru Melalui Pembinaan. *Jurnal Pendidikan*, 1 (3), 65-73.
- Jayanthi, R., & Dinaseviani, A. (2022). Kesenjangan digital dan solusi yang diterapkan di Indonesia selama pandemi COVID-19. *JURNAL IPTEKKOM (Jurnal Ilmu Pengetahuan & Teknologi Informasi)*, 24(2), 187-200.
- Jihad, A. (2013). *Menjadi guru profesional: Strategi meningkatkan kualifikasi dan kualitas guru di era global*. Penerbit Erlangga.
- Judge, L. (2024). *Guru Profesional: Konsep, Strategi, dan Tantangan dalam Menghadapi Era Modern*. Penerbit Adab.
- Kasaming, A. (2018). *Supervisi Akademik dan Proses Pembelajaran*. Media Nusa Creative (MNC Publishing).
- KH Rasyidin, M. (2024). *Transformasi Kinerja Guru: Pelatihan Berfokus Pada Pembelajaran*. Merdeka Kreasi Group.
- KH Rasyidin, M. (2024). *Transformasi Kinerja Guru: Pelatihan Berfokus Pada Pembelajaran*. Merdeka Kreasi Group.
- KH Rasyidin, M. (2024). *Transformasi Kinerja Guru: Pelatihan Berfokus Pada Pembelajaran*. Merdeka Kreasi Group.
- Khair, M. (2024). Implementasi Sertifikasi Guru Dalam Meningkatkan Profesionalisme Dan Kualitas Pendidikan. *Journal Central Publisher*, 2(8), 2353-2362.
- Khairani, J., Hanifati, S., & Azzahra, S. (2024). Program Pendidikan profesi guru (PPG) dalam peningkatan kompetensi profesional guru. *Cemara Education and Science*, 2(4).
- KRISTINANINGSIH, A. (2024). *Manajemen Kepala Sekolah Dalam Meningkatkan Kompetensi Profesional Guru Di Sman1 Seputih Raman* (Doctoral dissertation, Universitas Muhammadiyah Metro).
- Kuntadi, I. (2010). Concerns Based Adoption Model (Cbam) Dan Inovation Profile Dalam Implementasi Kurikulum Berbasis Kompetensi (Sebuah Gagasan Dalam Implementasi Kurikulum D-3 Teknik). Prosiding APTEKINDO.

- Kusmoro, A. H. S. J. (2025). Penerapan Paradigma Pedagogi Reflektif dalam Upaya Meningkatkan Kualitas Pendidikan di SMP Strada Marga Mulia Jakarta. *Pedagogi: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 25(1), 79-89.
- LATIP, A., SAPUTRA, F. A., USMAN, A., AL BASMELAH, A. M., & PRATOMO, H. W. (2024). Pemanfaatan Platform Merdeka Mengajar (PMM) dalam Pengembangan Profesionalisme Guru secara Berkelanjutan. *Paradigma: Jurnal Filsafat, Sains, Teknologi, dan Sosial Budaya*, 30(1), 181-188.
- Legi, H. (2024). *Kepemimpinan Kepala Sekolah sebagai Fasilitator Pembelajaran*. PT Publica Indonesia Utama.
- Lesmana, F. (2024). Peran Komunikasi Orang Tua-Guru dalam Mendukung Perkembangan Siswa. *Edukatif*, 2(2), 185-192.
- Lestari, S. (2024). Pengaruh Refleksi Diri dalam Mengembangkan kompetensi Profesional Peserta Didik. *JPT: Jurnal Pendidikan Tematik*, 5(3), 299-304.
- Lopo, F. L. (2025). *STRATEGI PEMBELAJARAN INOVATIF: Lesson Study dan Model Kooperatif STAD*. Feniks Muda Sejahtera.
- Ma'arif, A. C. (2019). Fungsi Sertifikasi Guru dalam Meningkatkan Profesionalitas Guru (Bachelor's thesis, Jakarta: Fakultas Ilmu Tarbiyah Dan Keguruan UIN Syarif Hidayatullah).
- Mardizal, J. (2024). FILSAFAT PENDIDIKAN: Landasan Pendidikan Teknologi dan Kejuruan. Jonni Mardizal.
- Mawardah, D. F., Fikri, H. I., Trisyahrani, M. R., & Nurmadina, T. (2025). Implementasi Pembelajaran Mikro dalam Meningkatkan Kompetensi Mengajar Calon Guru. *MUDABBIR Journal Research and Education Studies*, 5(1), 734-748.
- Meyriza, B. N. (2024). Efektivitas Supervisi Akademik Dalam Meningkatkan Profesionalisme Guru. *Jurnal Kepengawasan, Supervisi dan Manajerial (JKSM)*, 2(1), 22-27.
- Meyvita, I., Azizah, A. N., Alya, J., & Agetta, Y. M. (2025). Membangun Kompetensi Profesional Guru Sekolah Dasar dalam Menyambut

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

- Pendidikan Berkualitas. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(02), 212-231.
- Miftahusyai'an, M., Mulyoto, G. P., Lestantyo, P., & Munir, M. (2024). Membangun Keprofesian Guru Melalui Manajemen Pemberdayaan Kelompok Kerja Guru (KKG) Yang Efektif Dan Berkelanjutan. *JMPI*, 9(2), 87-99.
- Mubarok, R., Ramadhan, F., & Sulistiani, S. (2024). Peningkatan Mutu Lembaga Pendidikan Dasar Melalui Penerapan Manajemen Strategik. *Jurnal Ilmu Pendidikan Dasar Indonesia*, 3(2), 73-84.
- Muid, A., Abidah, F. I., Hidayanti, N. I., & Sholihah, T. (2025). Implementasi Kebijakan Pendidikan Dalam Pengembangan Kompetensi Guru. *JURNAL ILMU PENGETAHUAN DAN PENDIDIKAN ISLAM*, 15(15), 56-64.
- Mulyasa, HE (2022). *Manajemen dan Kepemimpinan Kepala Sekolah*. Karakter Bumi.
- Munawir, M., Yani, F. P., & Az-zahra, E. A. (2025). Pengembangan profesionalisme guru melalui program pendidikan berkelanjutan: Sebuah kajian literatur. *Indonesian Journal of Learning and Educational Studies*, 3(1), 14-26.
- Musfah, J. (2021). *Analisis kebijakan pendidikan: Pendidikan di era revolusi industri 4.0*. Prenada Media.
- Mustika, R. I., Rukanda, N., Purnami, R. S., Fadjarajani, S., As' ari, R., Rosita, L., ... & Darmawan, C. (2024). *Menjadi Pendidik Ideal Abad 21*. Bayfa Cendekia Indonesia.
- Mutmainah, R., & Fathoni, A. (2020). *Pengelolaan Karier Fungsional Guru Sekolah Dasar Berbasis Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan (PKB) Di SDN Kleco 1 Surakarta* (Doctoral dissertation, Universitas Muhammadiyah Surakarta).
- Naima, N., & Retoliah, R. (2023). *Supervisi Pendidikan*.
- Najib, K. A., Damayanti, A., & Lestari, R. P. A. (2025). Kompetensi Profesional Dan Kompetensi Pedagogik Guru Dalam Pengelolaan Proses Pembelajaran Di Dalam Kelas (Studi Kasus Di Mi Darul

- Ulum 2 Dadi Rejo). *JURNAL PENDIDIKAN DAN KEGURUAN*, 3(5), 425-434.
- Najri, P. (2020). MGMP dalam meningkatkan keprofesionalan guru mata pelajaran. *Aktualita: Jurnal Penelitian Sosial Keagamaan*, 10(1), 130-144.
- Nazla, N., Sai'dah, Z., Lestari, R. A., & Husain, M. (2025). Strategi Hybrid Learning dalam Pengembangan Pembelajaran Pendidikan Islam di Era Society 5.0 Studi Kasus di SMA Darussalam Blokagung. *MANAGIERE: Journal of Islamic Educational Management*, 4(1), 113-133.
- Nerita, S., Ananda, A., & Mukhaiyar, M. (2023). Pemikiran konstruktivisme dan implementasinya dalam pembelajaran. *Jurnal Education and development*, 11(2), 292-297.
- Ni'mah, A., Laksono, M. P., Syarif, M. A. A., Yun, S. A., Jannah, S. M., Afandi, T., ... & Idayati, W. (2025). Refleksi Pembelajaran Dalam Kurikulum Merdeka: Adaptasi Dan Implementasi Untuk Penguatan Pendidikan. *IHSAN: Jurnal Pendidikan Islam*, 3(2), 24-35.
- Nirwana, H., Setyaningsih, S., & Hardhienata, S. (2025). *Komitmen Profesional: Pilar Utama Guru dalam Membangun Pendidikan Berkualitas*. Rizmedia Pustaka Indonesia.
- Nisa, H. (2025). Identitas Modul Ajar sebagai Representasi Profesionalisme Guru di Era Kurikulum Merdeka. *Jurnal Akuntansi, Manajemen dan Ilmu Pendidikan*, 1-10.
- Nua, FM (2020). Tunjangan profesi guru sebagai upaya peningkatan kompetensi guru dan karakter peserta didik. *REVITALISASI: Jurnal Ilmu Manajemen*, 9 (2), 250-266.
- Nufus, E. A. B., Riyanto, Y., & Setyowati, S. (2024). Strategi dan pendekatan kepemimpinan dalam meningkatkan kualitas pendidikan. *Jurnal Administrasi Pendidikan Islam*, 6(2), 185-202.
- Nugraha, M. H., Rivaldi, M., Salsabilah, L., & Yudistira, M. B. (2025). Tantangan Mempertahankan Profesionalisme di Tengah Dinamika Pendidikan. *Mentari: Journal of Islamic Primary School*, 3(2), 93-100.

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

- Nurhamidah, S., & Nurachadijat, K. (2023). Project based learning dalam meningkatkan kemandirian belajar siswa. *Jurnal Inovasi, Evaluasi Dan Pengembangan Pembelajaran (JIEPP)*, 3(2), 42-50.
- Nurhidayah, A. E. (2023). Pemberdayaan Guru Madrasah Melalui Pelatihan Metode Pembelajaran Kreatif Berbasis Digital Di SMA Muhammadiyah Bayuresmi Garut. *Jurnal Peradaban Masyarakat*, 3(6), 238-249.
- Nursakinah, N., Sulistian, E., & Muhammad, M. (2025). Transformasi Peran Guru Sekolah Dasar Sebagai Fasilitator Pembelajaran Abad ke-21. *DIKSI: Jurnal Kajian Pendidikan dan Sosial*, 6(2), 289-295.
- OCTAVIA, W. (2024). *Gaya Kepemimpinan Kepala Sekolah Madras Untuk Meningkatkan Profesionalisme Dan Integritas Guru (Studi Kasus di MTs. Muhammadiyah Kalosi Kabupaten Enrekang)* (Disertasi Doktor, UNIVERSITAS MUHAMMADIYAH PAREPARE).
- Paling, S., Makmur, A., Albar, M., Susetyo, A. M., Putra, Y. W. S., Rajiman, W., ... & Irvani, A. I. (2024). Media pembelajaran digital. Tohar Media.
- Pardi, N. (2025). Supervisi Akademik: Peran Strategis Dalam Peningkatan Kualitas Pendidikan. *Jurnal Pendidikan Inovatif*, 7(3).
- Parlina, N., & Sujanto, B. (2023). *Teacher Digital Competencies (TDC): Strategi Peningkatan Kompetensi Digital Guru melalui Kepemimpinan Transformasional, Pelatihan dan Komunitas Praktik Virtual*. Nas Media Pustaka.
- Patriasih, R., Yogawati, N. D., Prayogi, A., Sukmawati, W. S., Walid, A., Febriani, L., ... & Jatmiko, M. A. (2025). *Membangun Pendidikan Berkualitas: Dari Pedagogi Hingga Teknologi*. PT. Nawala Gama Education.
- Paulina, T., & Patimah, S. (2023). Peran Kepemimpinan Kepala Sekolah dalam Pengembangan Manajemen Mutu di SMAN 2 Gading Rejo. *At-Tajdid: Jurnal Pendidikan dan Pemikiran Islam*, 7(1), 189-206.

- Prihatin, E., & Sutangsa, S. P. (2025). Transformasi Kebijakan Pendidikan: dari Konsep hingga Pelaksanaan di Era Digital. Indonesia Emas Group.
- Purwanto, A., Muharam, D. R., Pryitno, A. D., Faisal, M., & Istiqomah, I. (2024). Peran Guru dalam Membangun Kompetensi Siswa melalui Pendekatan Pemecahan Masalah di Sekolah Dasar. *SOSMANIORA: Jurnal Ilmu Sosial dan Humaniora*, 3(1), 90-98.
- Putra, S., Fauzi, F., & Rosyadah, M. (2025). Tantangan Guru Dalam Menyesuaikan Kurikulum Yang Terus Berubah Di Indonesia. *Manajerial: Jurnal Inovasi Manajemen dan Supervisi Pendidikan*, 5 (1), 66-75.
- Putri, M., Maulana, M. Z., & Aliyyah, R. R. (2024). Peran Organisasi Profesi Keguruan pada Guru Sekolah Dasar. *Karimah Tauhid*, 3(9), 10249-10266.
- Putri, OA (2024). Menggali Peran Pendidikan Agama Islam dalam Meningkatkan Kreativitas Siswa: Pendekatan Pedagogis dan Integrasi Kurikulum. *Bees*, 18 (1), 28-35.
- Rachman, A., Tahir, A., Kiyai, S., Usman, M. F., Pajuhi, M., Laloan, W. N., ... & Tapulu, S. (2025). Kepemimpinan Visioner “Menavigasi Perubahan dan Inovasi Di Era Teknologi Informasi”. TOHAR MEDIA.
- Rachmaningtyas, N. A., Firdaus, N., Afendi, A. R., Ramadhanti, D., Halim, A., Raprap, W. P., ... & Fitriana, T. R. (2025). *Menjadi Guru Profesional: Strategi Pembelajaran dan Teknik Evaluasi yang Efektif*. Star Digital Publishing.
- Raharjo, S. B. (2025). *Eduleader: Pemimpin Sekolah Sukses: Strategi Efektif untuk Manajemen Unggul*. Publica Indonesia Utama.
- Rahmat, R. D., & Herdiana, D. (2024). Relevansi Teori Sosial Pembelajaran Wenger untuk Pendidikan Modern: Perspektif dari Indonesia. *Journal Of Education*, 1(1), 333-338.
- Rahmawati, S. (2022). Kemampuan Guru dalam Mengimplementasikan Model Pembelajaran Lesson Study Mata Pelajaran Matematika di

- Tingkat Madrasah Tsanawiyah. *JEID: Journal of Educational Integration and Development*, 2(3), 172-186.
- Rosanti, H. (2025). Perencanaan Sdm Di Lembaga Pendidikan: Antara Kebutuhan Dan Ketersediaan Tenaga Pendidik. *Jurnal Akuntansi, Manajemen dan Ilmu Pendidikan*, 173-187.
- Rosita, B., & Hariyati, N. (2021). Pelaksanaan Lesson Study Guna Meningkatkan Kualitas Pembelajaran dalam Perspektif Peer Supervision. *Inspirasi Manajemen Pendidikan*, 673-688.
- Rusdiana, A., Fitria, N., & Mardiyah, M. (2025). Strategi Efektif Dalam Merumuskan Rekomendasi Hasil Evaluasi Diri Untuk Peningkatan Satuan Pendidikan Islam. *Al-Irsyad: Journal of Education Science*, 4(2), 140-155.
- Sa'diah, H., Sembiring, I. N. A., Prishananda, N. Z., Haliza, N., & Pratiwi, D. A. (2025). Strategi Peningkatan Kapasitas Guru dan Sarana-Prasarana Sekolah dalam Mendukung Implementasi Kurikulum Merdeka di SDN Sungai Lumbah 2. *MARAS: Jurnal Penelitian Multidisiplin*, 3(2), 551-561.
- Safiudin, M., Umma, S. I. A., & Hasri, N. S. (2025). *MODEL INOVASI DALAM PENDIDIKAN: Pembelajaran yang Bermakna Lahir dari Keberanian untuk Berinovasi*. PT Arr Rad Pratama.
- Said, A. (2015). *Kepemimpinan kepala sekolah dalam melestarikan budaya mutu sekolah: Studi multi situs di SMA Negeri 3 Malang dan SMA Negeri 8 Malang* (Doctoral dissertation, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim).
- Salahuddin, S., & Ilyas, I. (2025). Manajemen Pengembangan Kompetensi Guru di SMAN 20 Jakarta. *JIP-Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 8(6), 6891-6900.
- Samadi, M. R., Nurishlah, L., & Mulyani, A. S. (2023). Peran Regulasi Emosi Dalam Profesionalisme Guru. *TA'DIB: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 1(2), 207-217.
- Samadi, M. R., Nurishlah, L., & Mulyani, A. S. (2023). Peran Regulasi Emosi Dalam Profesionalisme Guru. *TA'DIB: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 1(2), 207-217.

- Santi, R. N., Situmorang, R., & Iriani, T. (2024). Potensi Model Microlearning sebagai Strategi Pembelajaran Inovatif untuk Bahan Pembelajaran: Systematic Review. *Didaktika: Jurnal Kependidikan*, 13(4 Nopember), 4623-4634.
- Saragih, B., & Hastuti, S. (2023). Kebijakan Sertifikasi Guru Dalam Peningkatan Mutu Pendidikan: Studi Atas Guru Bersertifikasi Di Smp Negeri 1 Kotarih (Doctoral dissertation, Fakultas Pendidikan Agama Islam, Universitas Islam Sumatera Utara).
- Saragih, MATS (2025). Sebuah Studi Komprehensif tentang Globalisasi Pendidikan di Era Digital . umsu press.
- Sari, N. D., & Saputra, R. (2024). Strategi monitoring kurikulum dan pengembangan profesional guru untuk meningkatkan hasil pendidikan di sekolah dasar islam terpadu. *Indonesian Journal of Innovation Multidisipliner Research*, 2(4), 61-71.
- Sarjito, A. (2025). Strategi Menahan Brain Drain: Evaluasi Kebijakan Pemerintah dalam Menyediakan Peluang bagi Talenta Muda. *Jurnal Ilmu Sosial dan Humaniora*, 3(3), 399-424.
- Seneru, W., Diwyarthi, N. D. M. S., Utama, F. Y., Eknoe, M. S., Wondal, R., Subekti, S., ... & Mahmud, N. (2024). *Eksplorasi Dalam Penilaian Belajar*. Cendikia Mulia Mandiri.
- Setiawan, D. A. (2025). Identifikasi Urgensi Motivasi Belajar Peserta Didik PPG Prajabatan dalam Peningkatan Profesionalisme Guru. *Journal of Innovation and Teacher Professionalism*, 3(1), 93-100.
- Setiawan, I., & Munir, A. A. A. (2025). Strategi pembelajaran berdiferensiasi PAI melalui ruang GTK dalam kurikulum merdeka. *Center: Journal of creative education trending research*, 1(1), 39-49.
- Shabrifa, E., Azzahra, D., Aulia, F., & Darmaja, S. (2025). Kebijakan Desentralisasi Pendidikan Education Decentralization Policy. *Interdisciplinary Explorations in Research Journal*, 3(2), 466-477.
- Shihab, N. (2019). *Semua Murid Semua Guru 3: Berpihak Kepada Anak* (Vol. 3). Lentera Hati.

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

- Sholeh, M. I. (2023). Kepemimpinan Visioner Dalam Membangun Komunitas Belajar Kolaboratif. *Salimiya: Jurnal Studi Ilmu Keagamaan Islam*, 4(4), 10-26.
- Siahaan, F. E., Siahaan, S., Situmeang, S. A., Siahaan, B. L., & Hutabarat, N. M. P. (2025). Pelatihan Lesson Study untuk Meningkatkan Kemampuan Guru dalam Merancang Pembelajaran Efektif. *Jurnal Akademik Pengabdian Masyarakat*, 3(1), 341-349.
- Silfiana, N. D., Asiyah, S. N., Nenggar, T. E. T., Ramadhani, W., & Putra, L. V. (2025). Penilaian Guru Sebagai Alat untuk Meningkatkan Kualitas Layanan Pendidikan. *Jurnal Bersama Ilmu Pendidikan (DIDIK)*, 1(2), 121-130.
- Silvester, MP, Purnasari, PD, Saputro, TVD, & Usman, SE (2024). Menuju Era Digital: Kompetensi Guru Sekolah Dasar dalam Pembelajaran Berbasis Teknologi. Mega Press Nusantara.
- Simanjuntak, W. (2019). Pengaruh Sertifikasi Guru Dan Aktivitas Keterlibatan Guru Dalam Kegiatan Konsultasi Guru Mata Pelajaran (Mgmp) Terhadap Kinerja Guru Sma Di Negeri 8 Medan Tahun Ajaran 2019/2020.
- Sipayung, R., Simanungkalit, A., Nahor, A. B., Hutajulu, Y., Ginting, H. B., Brahmana, E. L. S., ... & Siburian, E. U. (2025). Memahami Uji Kompetensi dan Undang-Undang Guru. *Jurnal Ilmiah Multidisipin*, 3(1), 10-15.
- Sipayung, R., Sitanggung, N., & Purba, S. (2024). *Model Manajemen Pelatihan Berbasis Regina Meningkatkan Kompetensi Pedagogik Guru*. Penerbit P4I.
- Situmorang, J., & Nurdiansyah, D. (2024). Success Melalui Komunitas Belajar: Berkolaborasi Meningkatkan Kualitas Pembelajaran di Satuan Pendidikan. Indonesia Emas Group.
- Situmorang, N. I. F., Anggraini, N., Qonitah, M., Az-Zahra, Z., Erli, I. S., & Pebriana, P. H. (2025). The Implementation of Phonics Method to Improve Reading Skills in Language Learning. *TOFEDU: The Future of Education Journal*, 4(1), 152-164.

- Suarnaya, I. P. (2025). *Kinerja Guru dan Faktor Penentu*. CV. Mitra Edukasi Negeri.
- Sudiana, N., Sulistyowati, L., Triastuti, E., Suroyo, A., Winarni, W., Jalil, A., ... & Agustikawati, E. T. (2024). Pengembangan bukti baik karya KSPSTK Nusantara 2023 (kepala sekolah, pengawas sekolah, dan tenaga kependidikan): kepala sekolah menengah pertama.
- Suma, K., & Ardana, I. M. (2025). Peran Kepemimpinan Kepala Sekolah Dalam Meningkatkan Mutu Pendidikan Di Sekolah Dasar. *Pendasi Jurnal Pendidikan Dasar Indonesia*, 9(1), 126-134.
- Sumar, W. T., & Sumar, S. T. (2019). Implementasi program pengembangan keprofesian berkelanjutan guru melalui peningkatan kompetensi pembelajaran berbasis zonasi. *Pedagogika*, 10(2), 84-94.
- Suparti, S., ZAHRO, N. H., SUTOPO, A., & NARIMO, S. (2025). Implementasi Program Supervisi Pendidikan untuk Pengembangan Profesionalisme Guru di Sekolah Dasar: Sebuah Kajian Literatur. *LEARNING: Jurnal Inovasi Penelitian Pendidikan dan Pembelajaran*, 5(1), 281-292.
- Suprastowo, P. (2010). Kebijakan dan implementasi pendidikan untuk pembangunan berkelanjutan (Education for Sustainable Development/ESD). *Kebijakan dan Implementasi Pendidikan untuk Pembangunan Berkelanjutan (Education for Sustainable Development/ESD)*.
- Surahman, H. S. (2025). Kompetensi Guru di Era Digital, menjadi pendidik cakap teknologi dan inovatif.
- Suryanto, A., Hendrowati, T. Y., & Badrun, M. (2025). Peran Kepemimpinan Kepala Sekolah Dalam Meningkatkan Mutu Lulusan. *Manajemen Pendidikan*.
- Sutanto, S. (2024). Transformasi Pendidikan di Sekolah Dasar: Peran Guru dalam Mengimplementasikan Kurikulum Merdeka di Indonesia. *Jurnal Guru Sekolah Dasar*, 1(1), 69-76.
- Sutiyah, S. P. (2020). *Menulis Penelitian Tindakan Sekolah*. TATA AKBAR.

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

- Svari, N. M. F. D., & Arlinayanti, K. D. (2024). Perubahan paradigma pendidikan melalui pemanfaatan teknologi di era global. *Metta: Jurnal Ilmu Multidisiplin*, 4(3), 50-63.
- Syalsabillah, Z., Riskiani, M., & Putri, A. C. (2025). Peran Strategis Guru Penggerak sebagai Agen Perubahan dalam Implementasi Kurikulum Merdeka di Sekolah. *Jurnal Pendidikan Indonesia: Teori, Penelitian, dan Inovasi*, 5(3).
- Syarifuddin, S. P. (2025). *HYPNOTALKING FOR TEACHER: Menaklukkan Kelas Tanpa Marah-Marah*. Cendekia Publisher.
- Tahir, A., & Cahayanti, E. R. (2023). Guru penggerak dalam kurikulum Merdeka Belajar.
- Tahir, A., Rachman, A., Hulukati, F., Igirisa, A., Wange, A., Yunus, F. U., ... & Djojonikrat, J. (2025). *Kepemimpinan Transformasional "Membangun Masa Depan Perguruan Tinggi di Indonesia"*. TOHAR MEDIA.
- Tanggur, FS, Koroh, LID, Benufinit, YA, Mbuik, HB, Naitili, CA, Enstein, J., & Wisnuwardana, IGW (2025). Membangun Komunitas Belajar Guru: Berbagai Praktik Baik dan Pengalaman untuk Meningkatkan Kualitas Pembelajaran di Kabupaten Sabu Raijua. *BERBAKTI: Jurnal Pengabdian Masyarakat*, 2 (3), 323-334.
- Tisno, T. (2024). *Peran Kepala Sekolah Sebagai Supervisor Dalam Meningkatkan Kinerja Guru Melalui Kecerdasan Intelektual Spiritual Dan Emosional Di SMP Muhammadiyah Al-Ghifari Kecamatan Batanghari Kabupaten Lampung Timur* (Doctoral dissertation, IAIN Metro).
- Tobing, L., Harahap, D., Silangit, N., & Deliarta, R. (2023). Tinjauan Literatur tentang Efektivitas Pelatihan Berbasis Microlearning dalam Meningkatkan Literasi Digital Guru. *Jurnal Literasi Digital*, 3(3), 150-159.
- Torro, S., Manda, D., Ridha, R., Patahuddin, P., & Darmayanti, D. P. (2024). Pendampingan Penyusunan Rencana Kerja Sekolah Bagi Kepala Sekolah, Guru dan Komite Sekolah di Kabupaten Polman Sulawesi

- Baratwesi Barat. *Jurnal Penelitian Dan Pengabdian Masyarakat*, 2(2), 240-253.
- Tuhuteru, L. (2022). *Pendidikan Politik Pemuda Kontemporer*. CV. PERPUSTAKAAN AZKA.
- Ulum, M., Riyanto, Y., & Setyowati, S. (2024). Self Efficacy Guru Sebagai Kunci Keberhasilan Pengajaran: Analisis Berbasis Kajian Literatur. *Jurnal Administrasi Pendidikan Islam*, 6(2), 212-229.
- Utami, PR, Rahmawati, L., & Noktaria, M. (2025). Pengembangan Kompetensi dan Keterampilan Lunak dalam Implementasi Kurikulum Mandiri: Tinjauan Pustaka. *MANAJERIAL: Jurnal Inovasi dan Supervisi Manajemen Pendidikan*, 5 (1), 55-65.
- Wahid, A. H., Muali, C., & Mutmainnah, M. (2018). Manajemen kelas dalam menciptakan suasana belajar yang kondusif; upaya peningkatan prestasi belajar siswa. *Al-Fikrah: Jurnal Manajemen Pendidikan*, 5(2), 179-194.
- Wahidin, W., & Efendi, A. (2025). Manajemen Pengembangan Kompetensi Guru dalam Implementasi Kurikulum Merdeka di SMA Negeri Sukamenang. *JURNAL PERSPEKTIF PENDIDIKAN*, 19(1), 123-131.
- Wahyuni, N., & Fitriani, W. (2022). Relevansi teori belajar sosial Albert Bandura dan metode pendidikan keluarga dalam Islam. *Qalam: Jurnal Ilmu Kependidikan*, 11(2), 60-66.
- Wibowo, S. B., & Sirai, R. N. (2025). Otonomi Guru: Belajar Dari Negara Dengan Skor Pisa Tinggi Untuk Meningkatkan Pendidikan Di Indonesia. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(02), 301-313.
- Wibowo, T. (2023). Program Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan (PKB) Untuk Meningkatkan Mutu Profesionalisme Guru.
- Widayanthi, D. G. C., Subhaktiyasa, P. G., Hariyono, H., Wulandari, C. I. A. S., & Andrini, V. S. (2024). *Teori Belajar dan Pembelajaran*. PT. Sonpedia Publishing Indonesia.

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

- Wihardjo, E., Mohzana, S. P., Bertu Rianto Takaendengan, M. P., Sari, R. S., Nuriah, Y., Zakiah, R., ... & Lestari, F. D. (2025). *REVOLUSI PENDIDIKAN DIGITAL*. CV Rey Media Grafika.
- Wijaya, I. (2018). *Professional teacher: menjadi guru profesional*. CV Jejak (Jejak Publisher).
- Yacob, H. F. (2023). Strategi Pengembangan Profesionalisme Guru Dalam Manajemen Pendidikan. *JURNAL MIMBAR AKADEMIKA*, 8(1).
- Yasin, M., Ikhsan, M., Hawa, E., & Nadila, A. D. (2024). Peran Guru Sebagai Agen Perubahan di Sekolah Dan Masyarakat. *Jurnal Ilmu Pendidikan & Sosial (Sinova)*, 2(3), 279-288.
- Yasin, M., Ikhsan, M., Hawa, E., & Nadila, A. D. (2024). Peran Guru Sebagai Agen Perubahan di Sekolah Dan Masyarakat. *Jurnal Ilmu Pendidikan & Sosial (Sinova)*, 2(3), 279-288.
- Yuliani, A. A., Cahyono, H., & Rusdiani, N. I. (2024). Strategi Guru dalam Menstimulasi Penanaman Karakter Kemandirian Anak Usia Dini Pada Kegiatan Model Pembelajaran Berdiferensiasi. *JIIP-Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 7(9), 10421-10428.
- Yulianto, T., Siswanto, N. D., Indra, H., & Al-Kattani, A. H. (2024). Analisis manajemen kepala sekolah dalam meningkatkan kompetensi guru pada lembaga pendidikan. *RESLAJ: Religion Education Social Laa Roiba Journal*, 6(3), 1349-1358.
- Yulikasari, R., & Pramusinto, H. (2016). Pengaruh Kesiapan Belajar, Kompetensi Profesional Guru Dan Lingkungan Belajar Terhadap Motivasi Belajar Mata Pelajaran Kearsipan. *Economic Education Analysis Journal*, 5(3), 825-825.
- Zubaidah, S. (2010). Lesson study sebagai salah satu model pengembangan profesionalisme guru. *Jurnal Inspirasi Pendidikan*, 2(1), 1-14.



Maria Melani Ika Susanti, S.Pd., M.Pd.

Maria Melani Ika Susanti, lahir di Klaten, 14 Mei 1981. Penulis menyelesaikan studi S1 Pendidikan Fisika di Universitas Sanata Dharma (USD), Yogyakarta, pada tahun 2004 dan S2 Pendidikan Dasar di Universitas Pendidikan Indonesia, Bandung, pada tahun 2013. Penulis pernah mengajar sebagai guru fisika di SMA Fons Vitae 1 Jakarta pada tahun 2004-2005.

Penulis telah terlibat menjadi salah satu tim penyusun beberapa dokumen di Kemdikbud, di antaranya adalah Modul Peningkatan Kompetensi Guru dalam Literasi, Pedoman Pengembangan Ketahanan Pangan di Sekolah Dasar, Modul Ekstrakurikuler Sains di Sekolah Dasar, dan Praktik Baik Pembinaan Peserta Didik melalui Ekstrakurikuler. Beberapa buku lain yang telah ditulis di antaranya adalah Panduan Refleksi Mahasiswa Program Studi Pendidikan Profesi Guru (PPG) Prajabatan (USD), Modul Implementasi Karakter Dalam Proses pembelajaran (USD), Pengembangan Profesionalisme Guru Sekolah Dasar (USD), Buku Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila untuk Siswa SD/MI Seri I, II, dan III (Balai Pustaka). Penulis juga pernah berkontribusi dalam buku Lentera Makna (Antologi Quote) Bersama Ganjar Pranowo Jilid 3 (Komunitas Yuk Menulis) dan dalam kumpulan buku hasil PTK berjudul Penelitian Tindakan Kelas dan Pengembangan Profesionalisme Guru Sekolah Dasar (USD). Penulis merupakan salah satu dosen negeri (dpk) sejak tahun 2005 hingga saat ini. Dengan latar belakang pendidikan yang dimiliki, membuat penulis menaruh minat lebih pada bidang ke-SD-an, selain juga memiliki keterlibatan dalam pengelolaan program Pendidikan Profesi Guru.



Muhammad Toto Nugroho, M.Pd

merupakan lulusan Magister Pendidikan dari Universitas Jambi tahun 2023, saat ini mengabdikan diri sebagai guru sekolah dasar di Tanjung Jabung Barat. Selain menjadi pendidik, ia juga aktif sebagai reviewer di beberapa jurnal bereputasi SINTA, berkontribusi dalam menjaga kualitas publikasi ilmiah di bidang pendidikan. Dedikasinya terhadap dunia akademik tercermin dari produktivitasnya dalam menulis. Hingga kini, ia telah menerbitkan lebih dari 10 artikel ilmiah yang terindeks SINTA serta lebih dari 5 buku yang membahas inovasi dan perkembangan pendidikan. Serta menjadi editor dalam beberapa buku dalam bidang pendidikan.



Sukhoiri, M.Pd

Sukhoiri, yang lebih akrab disapa Heri, lahir di Desa Mulangmaya, Kota Agung, Kabupaten Tanggamus, Provinsi Lampung pada tanggal 4 Mei 1982. Ia merupakan anak kedua dari empat bersaudara, putra dari pasangan Hasanuddin dan Maryani. Saat ini, ia berdomisili di Kampung Sinangmangu, RT.004/RW.001, Desa Balekambang, Kecamatan Mancak, Kabupaten Serang, Provinsi Banten (kode pos 42165). Dalam kehidupan keluarga, ia dikaruniai seorang istri bernama Siti Masitoh dan seorang putri bernama Dzihan Dzakiyatul ‘Ulya. Di tengah kesibukan akademik dan profesionalnya, Heri tetap meluangkan waktu untuk hobinya, yaitu membaca dan menulis. Ia dapat dihubungi melalui nomor telepon/WhatsApp 081952062152, serta email: heriliom@gmail.com dan sukhoiri@iaibserang.ac.id. Profil akademiknya dan berbagai karya tulisnya dapat diakses melalui Google Scholar di tautan: <http://bitly.ws/PIrG>.



Karolus Wulla Rato S.KM., MM

Ketertarikan penulis terhadap Metodologi Penelitian dimulai pada tahun 2010 silam. Hal tersebut membuat penulis memilih untuk masuk ke Universitas Respati Yogyakarta dengan memilih Jurusan Kesehatan Masyarakat) dan berhasil lulus pada tahun 2014. Selama menjadi mahasiswa, penulis aktif dalam kegiatan non-akademik yaitu Himpunan Mahasiswa Jurusan Kesehatan Masyarakat. Dua tahun kemudian, penulis menyelesaikan studi S2 di Prodi Manajemen Sumber Daya Manusia di Universitas Teknologi Yogyakarta. Beberapa kompetisi di bidang keilmuan pernah diikuti oleh penulis. Penulis juga suka mengajar di bidang Manajemen seperti Kepemimpinan, Manajemen Bisnis, Metodologi Penelitian. Penulis memiliki kepakaran di bidang Manajemen Sumber Daya Manusia dan untuk mewujudkan karier sebagai dosen profesional, penulis pun aktif sebagai peneliti di bidang kepakarannya tersebut. Beberapa penelitian yang telah dilakukan didanai oleh internal perguruan tinggi dan juga Kemenristek DIKT.



Muhammad Amran Shidik S.Pd., M.Pd.

Muhammad Amran Shidik merupakan akademisi sekaligus aparatur sipil negara yang aktif menggeluti bidang pendidikan, terutama dalam penelitian dan evaluasi pembelajaran. Ia menamatkan studi pada jenjang Sarjana dan Magister di bidang Pendidikan Fisika. Berbagai karyanya banyak membahas isu-isu terkait pendidikan dan evaluasi pembelajaran.



Dr. Suhartini Azis, S.Pd., M.Pd,

merupakan dosen Pendidikan Biologi di Program Pascasarjana Universitas Negeri Makassar, dengan spesialisasi Pendidikan yang berfokus pada pengembangan model, media, dan sumber daya pendidikan di bidang pembelajaran biologi berbasis kearifan lokal. Telah meraih gelar Sarjana Pendidikan Biologi dari STKIP Muhammadiyah Bulukumba, gelar Magister Pendidikan Biologi dari Universitas Negeri Makassar, dan gelar Doktor Pendidikan Biologi dari Universitas Negeri Malang. Minat penelitiannya meliputi Pendidikan Biologi, botani, etnobotani, dan lingkungan yang berbasis kearifan lokal.

Selama lima tahun terakhir, telah melakukan berbagai proyek penelitian, seperti kajian pemikiran kreatif, Tumbuhan Nepenthes, dan etnobotani Suku Ammatoa Kajang. Ia juga telah banyak menerbitkan karya, dengan karya-karya yang dimuat di berbagai jurnal baik terindeks internasional bereputasi scopus, terakreditasi Sinta, dan juga publikasi dalam bentuk buku referensi dan buku ajar. Komitmennya untuk memajukan pendidikan biologi semakin tercermin dalam karya-karyanya yang telah dipublikasikan mengenai topik-topik seperti pembelajaran biologi berbasis kearifan lokal yang memberikan kontribusi signifikan bagi pengetahuan akademis dan masyarakat lokal sehingga tetap menjadi sosok yang berpengaruh dalam mengembangkan literasi pendidikan dan budaya, terutama di masyarakat Ammatoa Kajang Indonesia.



Dra. Hj. Eti Fatiroh, M.SI.

Eti Fatiroh adalah seorang dosen yang berdedikasi lebih dari 10 tahun di Institut Agama Islam Banten (IAIB). Lahir di Serang pada 25 April 1962, beliau memiliki latar belakang pendidikan yang kuat di bidang agama dan ilmu sosial, yang mendukung perannya dalam pengajaran dan penelitian di institusi ini. Sebagai dosen, Eti Fatiroh dikenal karena pendekatannya yang penuh perhatian kepada mahasiswa, serta komitmennya untuk mengembangkan pemikiran kritis dan nilai-nilai moral dalam pendidikan. Selain mengajar, beliau juga aktif dalam berbagai kegiatan akademik dan sosial yang berkaitan dengan perkembangan pendidikan agama Islam di Banten dan sekitarnya. Eti Fatiroh telah memberikan kontribusi signifikan dalam memperkaya wawasan mahasiswa tentang pentingnya integrasi ilmu pengetahuan dengan ajaran agama, serta penerapan nilai-nilai Islam dalam kehidupan sehari-hari. Dengan pengalaman mengajar yang luas, Eti Fatiroh terus berupaya untuk memajukan dunia pendidikan dan memberikan dampak positif bagi generasi muda melalui perannya di IAIB



Salma Rozana, M.Pd

Pernah menjadi seorang kepala TK Th.2000 s.d 2016 Kepala TK Berprestasi Th 2012 dan Th 2016 sampai menjadi Finalis Kepala TK Berprestasi 2016 Tingkat Nasional, Dosen PAUD sejak th 2017 s.d sekarang, Asesor PAUD Th.2017 s.d Sekarang



Ila Nafilah, S.S., M.Pd.

Penulis tertarik mengambil ilmu Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia sejak penulis menempuh Pendidikan Strata 1 (S1) di Fakultas Bahasa dan Seni, Program Studi Bahasa dan Sastra Indonesia, Universitas Negeri Jakarta pada 2002 dan diselesaikan pada 2008. Kemudian penulis melanjutkan Pendidikan Strata 2 (S2) di Universitas Negeri Jakarta, Program Studi Pendidikan Bahasa pada 2008 dan diselesaikan pada 2012. Penulis saat ini sedang melanjutkan studi Strata 3 (S3) pada Program Studi Manajemen Pendidikan, Sekolah Pascasarjana Universitas Pakuan. Pengalaman, penulis, aktif mengajar dari 2012 sampai sekarang sebagai dosen Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia di Universitas Indraprasta PGRI. Penulis memiliki kepakaran dibidang Morfologi, Sintaksis, Teori Sastra, Kritik Sastra, Sejarah Sastra, dan Sastra Bandingan.



Dr. Linna Meilia Rasiban, S.Pd., M.Pd.

Linna Meilia Rasiban adalah staf pengajar di Prodi Pendidikan Bahasa Jepang Fakultas Pendidikan Bahasa dan Sastra Universitas Pendidikan Indonesia. Pendidikan S1 ditempuh pada tempat ia mengajar sekarang dan lulus tahun 2003. Selanjutnya ia menerima beasiswa Nippon Foundation on Japanese Language Education Program (NFJLEP) untuk studi Masternya pada Prodi Pendidikan Bahasa Jepang Sekolah Pascasarjana UPI lulus tahun 2007, dan mendapatkan beasiswa BPPDN Dikti untuk program doktoral di Prodi Linguistik pada kampus yang sama. Ia pernah mengajar bahasa Jepang di SMAN 5 Bandung tahun 2003-2008 dan saat ini Linna Meilia Rasiban adalah dosen tetap dan sekarang menjabat

sebagai Sekretaris di di Prodi Pendidikan Bahasa Jepang FPBS Universitas Pendidikan Indonesia. Penulis pernah mengikuti Long-Term Training Program for Teachers of the Japanese Language tahun 2006-2007 yang disponsori oleh The Japan Foundation di Urawa, Tokyo dan 10 tahun kemudian mengikuti Short-Term Training Program for Teachers of the Japanese Language pada tempat yang sama.



Dr. Luana Sasabone, S.S., M.Hum

Ibu dari dua orang anak (Elsa dan Yudi) yang tinggal di Makassar dan gemar membaca dan menyanyi. Bekerja sebagai Instruktur Bahasa Inggris di Michigan English Conversation School (sejak tahun 2001 sampai sekarang) dan sebagai Dosen Bahasa Inggris di Universitas Kristen Indonesia Paulus (sejak tahun 2011 sampai sekarang).



Hilda Wahyuni, S.Pd Hilda Wahyuni, S.Pd.

Lahir pada 25 Februari 2000 di Sibolga, Medan, Sumatera Utara. Penulis lulusan Sarjana Pendidikan dari Universitas Islam Negeri Sumatera Utara pada jurusan Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah (PGMI). Sebelum melanjutkan pendidikan ke jenjang yang lebih tinggi, penulis berpengalaman sebagai guru dan kepala sekolah di salah satu Sekolah Dasar Islam Terpadu Internasional selama kurang lebih empat tahun. Penulis juga berpengalaman sebagai seorang guru bimbingan belajar sejak 2018 dan memiliki rumah belajar dengan nama Rumah Belajar Teratai yang didirikan tahun 2023. Berbekal pengalaman tersebut, penulis kemudian

Pengembangan Profesional Berkelanjutan bagi Guru

melanjutkan studi Magister dengan beasiswa penuh di jurusan yang sama yakni PGMI di Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang.



Iis Faridah, S.Pd.I., M.Pd

Iis Faridah anak pertama dari Bapak Darwis dan Ibu Mawidoh, lahir di Jakarta pada tgl 11 maret 1989. Istri dari Ade Setiawan Zammar mempunyai 1 putri bernama Khofifatur Rizkiyah dan 1 putra bernama Ardhi Maulana Yusuf. Penulis lulus S1 prodi PAI di IAIB Serang pada tahun 2012 dan lulus S2 prodi MPI di UIN Sultan Maulana Hasanudin Banten pada tahun 2020.



Jazuli, M.Pd.

Jazuli merupakan salah satu dosen di Institut Agama Islam Banten (IAIB) Serang yang aktif dalam kegiatan akademik dan pengembangan pendidikan. Ia dikenal sebagai pribadi yang berdedikasi dalam dunia pendidikan tinggi, khususnya di lingkungan IAIB Serang. Jazuli dapat dihubungi melalui nomor telepon/WhatsApp di 087871608292 atau melalui email: jazuli.tarbiyah@gmail.com. Komitmennya terhadap pendidikan dan kontribusinya dalam bidang keilmuan menjadikannya salah satu aset penting dalam pengembangan mutu perguruan tinggi Islam di wilayah Banten.



Indri Caesari Yanti, S.Pd.

Lahir di Kuala Tungkal pada 18 Februari 1999, Penulis menempuh pendidikan S1 di Universitas Negeri Padang dengan jurusan Pendidikan Ekonomi. Saat ini, ia mengabdikan diri sebagai pendidik di SMA Negeri 6 Tanjung Jabung Barat, berkomitmen untuk meningkatkan kualitas pembelajaran di bidang ekonomi.

Selain berprofesi sebagai guru, ia juga aktif dalam dunia kepenulisan, khususnya dalam bidang pendidikan. Minatnya terhadap literasi akademik membawanya meraih prestasi sebagai juara dalam perlombaan penulisan artikel ilmiah pada peringatan Hari Ulang Tahun PGRI tahun 2023 dan 2024. Tak hanya itu, ia terus mengembangkan gagasannya melalui berbagai karya tulis, baik dalam bentuk jurnal ilmiah maupun buku yang berfokus pada inovasi pendidikan



Nunung Suryana Jamin

Penulis merupakan orang Gorontalo yang pernah menimba ilmu di jenjang magister di Program Studi Psikologi Universitas Gadjah Mada Yogyakarta. Penulis berkarir sebagai dosen di Jurusan Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini, Universitas Negeri Gorontalo. Penulis tertarik ikut berkontribusi ide dan gagasan berupa

tulisan di Bab 16 tentang "Mendesain Prbogram Pengembangan Yang Berdampak" dalam Bookchapter yang berjudul "Pengembangan Profesional Berkelanjutan Bagi Guru: Membangun Guru Berkualitas Melalui Pengembangan profesional yang Berkelanjutan". Selain itu ada beberapa buku, artikel ilmiah, dan pengabdian masyarakat yang penulis hasilkan sebagai kontribusi ke masyarakat. Email Penulis: nunung_sj@ung.ac.id



Dr. Rinovian Rais., M.M., M.Pd .

Saya Adalah Dosen Di Unindra PGRI Jakarta sejak 1 september 2021



Dr. Susintowati, M.Sc.

Bekerja di Pendidikan Biologi FKIP Untag Banyuwangi sejak 2005, sebagai dosen DPK LLDIKTI VII Surabaya hingga sekarang.

PENGEMBANGAN PROFESIONAL BERKELANJUTAN BAGI GURU

MEMBANGUN GURU BERKUALITAS LEWAT PENGEMBANGAN PROFESIONAL YANG BERKELANJUTAN

Buku ini menguraikan secara komprehensif urgensi pengembangan profesionalisme guru dalam menjawab tantangan pendidikan abad ke-21, dimulai dari perubahan paradigma global, peran guru sebagai agen perubahan, hingga hubungan erat profesionalisme dengan kualitas pendidikan. Landasan filosofis dan teoritis disajikan melalui konsep pendidikan seumur hidup, komunitas belajar, refleksi, serta kerangka teoritis profesionalisme. Jenis pengembangan yang dibahas mencakup jalur formal dan non-formal, pelatihan berbasis sekolah, lesson study, coaching, serta inovasi seperti hybrid learning, microlearning, dan project-based professional development. Buku ini juga menekankan kebijakan nasional, peran lembaga pemerintah, serta program PPG dan PKB sebagai strategi peningkatan mutu guru di Indonesia. Pemanfaatan platform digital seperti Ruang GTK, SIMPKB, dan Guru Belajar & Berbagi dijelaskan sebagai sarana penting sekaligus tantangan dalam era digitalisasi. Kompetensi inti guru meliputi pedagogik, profesional, sosial, kepribadian, serta kecakapan abad 21 seperti literasi digital, berpikir kritis, dan adaptif. Perspektif global ditampilkan melalui praktik terbaik di Finlandia, Jepang, dan Singapura, yang dikontekstualisasikan ke Indonesia. Tantangan kultural, psikologis, burnout, dan sertifikasi juga diulas bersama strategi reflektif dan kolaboratif untuk membangun budaya sekolah inovatif. Pada akhirnya, buku ini menegaskan posisi guru sebagai pusat ekosistem pembelajaran berkelanjutan dengan desain program yang relevan, praktis, dan berdampak bagi transformasi pendidikan.

ISBN 978-634-7283-53-5



9

786347

283535

